



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ANDRÉA ELOÍZA BARBOZA DA SILVA

**UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO COM O GÊNERO RELATO
PESSOAL NA FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DE ALUNOS
DO 9º ANO**

**Montes Claros – MG
Abril/2020**

ANDRÉA ELOÍZA BARBOZA DA SILVA

**UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO COM O GÊNERO RELATO
PESSOAL NA FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DE ALUNOS DO 9º
ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudo da linguagem e práticas sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Brandim de Lima.

Dissertação liberada em 03 de julho de 2020.



**Montes Claros – MG
Abril/2020**

S586e Silva, Andréa Eloíza Barboza da.
Uma experiência de letramento com o gênero relato pessoal na formação leitora e escritora de alunos do 9º ano [manuscrito] / Andréa Eloíza Barboza da Silva. – Montes Claros, 2020.
162 f. il.

Bibliografia: f. 128-133.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Brandim de Lima.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Relato pessoal. 5. Sequência didática I. Lima, Maria da Penha Brandim de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

A meus pais, que me apoiam em todos os meus sonhos, e que diante das suas poucas oportunidades, sempre me incentivaram a lutar pelo que acredito, e a meus alunos do 8º Humildade 2017 da EETLG, que despertaram em mim um olhar mais humano para suas limitações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**, baluarte de minha fé.

A meus pais, **João e Francisca**, por terem me ensinado a sonhar.

Ao meu companheiro, **José**, a quem tive que privar de minha atenção e presença e por ser tão generoso.

Às minhas colegas **Cida, Edna e Dileide**, com as quais tirei dúvidas, fiz questionamentos e sonhei esse projeto.

Aos **colegas da EETLG**, que receberam esse trabalho com muito entusiasmo.

Ao companheiro de lutas e professor, Mestre **Jeswesley Mendes Freire**, pelas orientações, e por compartilhar suas experiências com o Profletras.

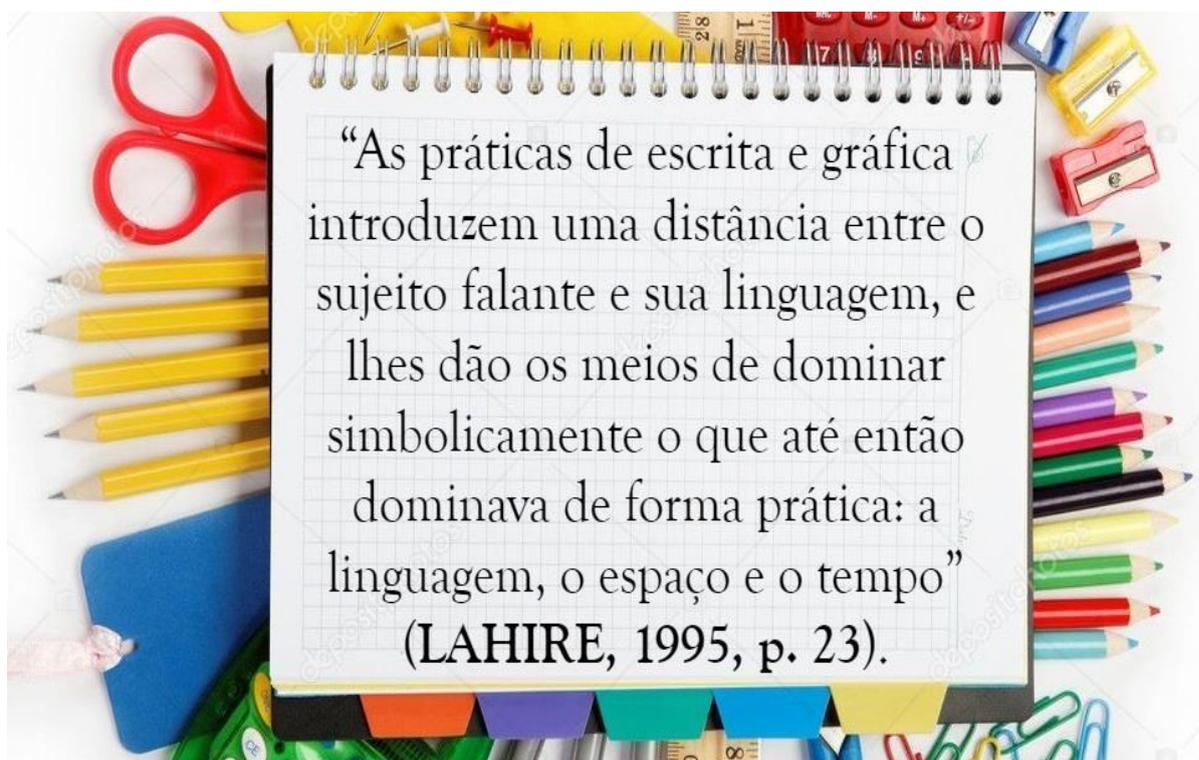
À Professora Doutora, **Maria da Penha Brandim**, minha orientadora, pela serenidade e profissionalismo, pela segurança transmitida e pelo incentivo de minha autonomia, ao me instigar a ir além de minhas possibilidades.

À Universidade Estadual de Montes Claros – **Unimontes**, pela acolhida.

A **todo o corpo docente do ProfLetras** pelos ensinamentos e oportunidades de expansão acadêmica.

Ao **CAPES** pela Bolsa de Estudos, a qual foi de grande importância para meu deslocamento, fomento para a minha pesquisa, e concretização de meu Projeto Educacional de Intervenção.

Figura 1 – Epígrafe ilustrada



Fonte: Imagem do Google editada pela pesquisadora no *site Befunky*. Disponível em: <<https://goo.gl/97p3Tp>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

RESUMO

Este estudo surgiu da constatação de que é grande o número de alunos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra que apresentam dificuldades em leitura e escrita, e da necessidade de elaborar propostas para ajudar a aprimorar essas habilidades. Para atingir tal propósito apoiou-se nas contribuições de Koch e Fávero (2000), Celani (2000), Moita Lopes (1996), Soares (2003), Rojo (2009), Koch (2003), Elias (2018), Bakhtin (2003) e Marcuschi (2009), Foucault (1992), Lima (1986) Lejeune (2008), Köch, Marinello e Boff (2012), e Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004), dentre outros aportes que usamos enquanto teoria para desenvolvimento deste estudo. O trabalho investigativo justificou-se devido à identificação de alunos que chegaram ao 9º ano com problemas de leitura e escrita, a fim de levá-los ao desenvolvimento de sua competência leitora e escritora e valorizar suas experiências pessoais. Partimos da hipótese de que o trabalho com o gênero relato pessoal, por intermédio de uma sequência didática, pudesse auxiliar o letramento dos alunos. A metodologia utilizada foi a de pesquisa-ação dado o seu caráter interpretativo e interventivo, e com abordagem qualitativa, tendo em vista que nosso interesse foi aprofundar no letramento do gênero relato pessoal. Para a coleta de dados foram analisados textos produzidos pelos alunos para o levantamento do diagnóstico sobre as dificuldades apresentadas, que apontaram para a necessidade de se desenvolver um trabalho específico com a leitura e a escrita, enfocando aspectos linguísticos, ortográficos e de letramento do gênero relato pessoal. O Projeto Educacional de Intervenção (PEI) foi consolidado por meio de atividades de trabalho com sequência didática, mediante o gênero textual relato pessoal, em uma perspectiva diferenciada, com realização de oficinas de produção textual de relatos pessoais pelos módulos: reconhecendo o gênero; dialogando com o gênero; produzindo o gênero; reescrevendo o gênero, e organizando um livro de relatos. Com base na comparação entre os resultados das atividades diagnósticas e as atividades do PEI, observamos um avanço nas habilidades de compreensão e produção textual, principalmente quanto ao gênero relato pessoal, o que nos permitiu uma reflexão sobre a importância de se promover práticas de letramento na escola.

Palavras-chave: Letramento. Leitura. Escrita. Relato Pessoal. Sequência Didática.

ABSTRACT

This study arose from the finding that there is a large number of elementary school students from the Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra who have difficulties in reading and writing, and the need to develop proposals to help alleviate these problems. To achieve this purpose, it relied on the contributions of Koch and Fávero (2000), Celani (2000), Moita Lopes (1996), Soares (2003), Rojo (2009), Koch (2003), Elias (2018), Bakhtin (2003) and Marcuschi (2009), Foucault (1992), Lima (1986) Lejeune (2008), Köch, Marinello and Boff (2012), and Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), among other contributions that we used as a theory for the development of this study. The investigative work is justified due to the identification of students who reached the 9th grade with reading and writing problems, in order to lead them to the development of their reading and writing skills and to enhance their personal experiences. We start from the hypothesis that working with the personal report genre, through a didactic sequence, can help students' literacy. The methodology used was that of action research given its interpretative and interventional character, and with a qualitative approach, considering that our interest was to deepen the literacy of the personal report genre. For data collection, texts produced by the students were analyzed for a diagnostic survey of the difficulties presented, which pointed to the need to develop a specific work with reading and writing, focusing on linguistic, orthographic and literacy aspects of the personal report genre. The Educational Intervention Project (PEI) was consolidated through work activities with a didactic sequence, through the textual genre personal report, in a different perspective, with the realization of textual production workshops of personal reports by the modules: recognizing the gender; dialoguing with gender; producing the genre; rewriting the genre, and organizing a storybook. Based on the comparison between the results of the diagnostic activities and the activities of the PEI, we observed an advance in the comprehension skills and textual production, mainly regarding the personal report genre, which allowed us to reflect on the importance of promoting literacy practices in the school.

Keywords: Literacy. Reading. Writing. Personal Report. Following teaching.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Epígrafe Ilustrada.....	6
Figura 2 – Esquema da sequência didática.....	54
Figura 3 – Fachada da Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra	59
Figura 4 – Resultado das avaliações do PROEB/2016.....	61
Figura 5 – Comparativo dos resultados do PROEB 2011-2016.....	61
Figura 6 – Resultado das avaliações do PROEB de 2017	62
Figura 7 – Comparativo dos resultados do PROEB 2015-2017.....	63
Figura 8 – Produção de relato pelo participante 13	71
Figura 9 – Produção de relato pelo participante 15	74
Figura 10 – Produção de relato pelo participante 19	76
Figura 11 – Criação do grupo no Facebook	85
Figura 12 – Produção de relato do participante 5.....	87
Figura 13 – Produção de relato: participante 18.....	88
Figura 14 – Produção de relato: participante 15.....	90
Figura 15 – Atividade com pausa protocolada.....	91
Figura 16 – Alunos compartilhando seus textos no grupo do Facebook.....	93
Figura 17 – Produção de relato: participante 5.....	95
Figura 18 – Produção de relato: participante 16.....	96
Figura 19 – Atividade de leitura subjetiva do P2	101
Figura 20 – Atividade de leitura subjetiva do P3	102
Figura 21 – Atividade de leitura subjetiva do P15	103
Figura 22 – Atividade de escrita criativa do P3	105
Figura 23 – Atividade de escrita criativa do P4	106
Figura 24 – Atividade de escrita criativa do P11	107
Figura 25 – Resposta à questão 10 pelo P14.....	110
Figura 26 – Resposta à questão 10 pelo P4	111
Figura 27 – Resposta à questão 10 pelo P1	111
Figura 28 – Produção inicial do participante 18.....	115
Figura 29 – Reescrita da produção inicial do participante 18	116
Figura 30 – Continuação da reescrita da produção inicial do participante 18.....	117
Figura 31 – Escrita da produção final do participante 18.....	118
Figura 32 – Continuação da escrita da produção final do participante 18	118

Figura 33 – Digitação dos textos para o livro de relatos	120
Figura 34 – Coquetel de lançamento do livro Compartilhando vivências	120
Figura 35 – Coquetel de Lançamento do livro Compartilhando vivências I	121

Lista de Quadros

Quadro 1 – Resultado do questionário sobre o nível de letramento dos alunos.....	66
Quadro 2 – Características do gênero relato pessoal.....	70
Quadro 3 – Resultados obtidos na produção inicial.....	122
Quadro 4 – Resultados obtidos na produção final.....	123

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Dados dos alunos	65
Tabela 2 – Produção do relato pessoal	70

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliar da Educação Básica
ATB	Auxiliar Técnico da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Conteúdo Básico Comum
Dur.	Duração
EEB	Especialista da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EETLG	Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEZM	Escola Estadual Zoé Machado
EM	Ensino Médio
EM	Escola Municipal
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
NEL	Novos Estudos de Letramentos
NLS	Estudos de Letramentos
P	Participante
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Projeto Educacional de Intervenção
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
RP	Relato Pessoal
SD	Sequência Didática
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 Linguística textual: percurso histórico	18
1.1.2 Contribuições da LT para o ensino de língua portuguesa	22
1.2 Um olhar sobre a linguística aplicada e seu percurso histórico	25
1.2.1 Linguística aplicada e sua relação com o letramento	28
1.3 Alfabetização e letramento: conceitos e perspectivas	29
1.3.1 Diferentes contextos e práticas de letramento	31
1.3.2 Letramentos múltiplos e a importância de seu conhecimento pelos professores	35
1.3.3 Eventos de letramento e práticas de letramento: uma estreita relação	38
1.4 A escrita e a escola: perspectivas e desafios.....	40
1.4.1 O trabalho com a escrita na escola em uma abordagem interacionista da linguagem....	42
1.4.2 A reescrita do texto pelo aluno e o papel do professor.....	44
1.4.3 A leitura como propiciadora da escrita.....	46
1.5 Gêneros textuais: conceitos e abordagens	47
1.5.1 O relato pessoal e a escrita de si ao longo dos tempos	49
1.5.2 O gênero relato pessoal como ferramenta de trabalho com a leitura e a escrita.....	51
1.5.3 Sequência didática: uma proposta metodológica para o trabalho com a escrita.....	53
2 PERCURSO METODOLÓGICO, CONTEXTO E PARTICIPANTES	57
2.1 A Pesquisa e suas características	57
2.2 O contexto da pesquisa	58
2.3 Os participantes da pesquisa.....	64
2.4 A coleta de dados e a fase diagnóstica	65
3 A INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE	79
3.1 Módulo I: Conhecendo o gênero e realizando a produção inicial	83
3.2 Módulo I: Conhecendo o gênero	84
3.3 Módulo II: Reconhecendo o gênero	91
3.4 Módulo III: Dialogando com o gênero	97
3.5 Módulo IV: Reescrevendo o gênero.....	113
3.6 Módulo V: Organizando um livro de relatos.....	119
3.7 Avaliação da intervenção.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125

REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A – Questionário I	134
APÊNDICE B – Atividade diagnóstica.....	136
APÊNDICE C – Tabela de correção dos textos do diagnóstico	138
APÊNDICE D – Apostila com atividades para intervenção	139
APÊNDICE E – Capa do livro digital “Compartilhando Vivências”	158
ANEXO A – Termo de assentimento livre e esclarecido	159
ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da Unimontes.....	160

INTRODUÇÃO

Embora existam muitas recomendações nos documentos oficiais norteadores do ensino para que a leitura e a escrita sejam ensinadas de forma mais dinâmica, o ensino dessas modalidades ainda tem sido feito por meio de atividades centradas em textos descontextualizados da realidade do aluno e sem nenhum vínculo com suas práticas sociais. Isso tem contribuído para que muitos alunos apresentem dificuldades na leitura e na escrita, e prejudicado o desenvolvimento das potencialidades do aprendiz, uma vez que este não consegue ver relações nos textos que lhe são apresentados com os que circulam no meio social onde vive.

Tais considerações expressam reflexões de nossa experiência, em consonância com o que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que preconizam que as atividades de escrita em sala de aula devem servir como subsídios para a prática da escrita no ambiente social. Destacam que o texto é a unidade básica da linguagem verbal e o educando deve ser considerado como produtor de textos. Ainda segundo o documento, quanto mais o aluno dominar as possibilidades de uso da língua, maior será sua eficácia comunicativa (BRASIL, 1999, pp. 38-45).

Conforme postulam Köche, Marinello e Boff (2015), as aulas de Língua Portuguesa (LP) têm como objetivo principal o aprimoramento da leitura e da escrita, que se concretiza por meio do desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação e produção de gêneros textuais de circulação social, na qual o eixo norteador do ensino é o gênero enquanto unidade comunicativa e o foco do ensino são suas características; a situação específica de produção; o tipo de informação que veicula; o destinatário almejado e a finalidade da interlocução.

Tanto a nossa observação empírica quanto a análise de dados do SIMAVE/PROEB¹ de Língua Portuguesa dos anos de 2016 e 2017, apontam que a maioria dos alunos do Ensino Fundamental (EF) II está no baixo desempenho indicando que:

1 – Parte considerável dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra (EETLG) apresenta dificuldades na leitura

¹ Trata-se de uma avaliação sistêmica realizada pelo governo em todo o estado de Minas Gerais, com o objetivo de ter indicativos referentes a toda a Educação básica. Ocorre de forma anual, no caso do ano de 2016, usamos os indicativos referentes ao 7º ano do EF II da EETLG.

e produção escrita, mesmo estando em um nível de ensino, que em tese, exigiria mais deles.

2 – Esses estudantes apresentam muita dificuldade na compreensão escrita e oral, fatores evidenciados em diferentes momentos do desenvolvimento de atividades escolares diversas.

Tendo em vista essas considerações, apresentamos a realidade da turma do 9º ano Jorge Amado do EFII da EETLG cujos alunos têm dificuldades em leitura e escrita, e sendo assim, propomos a realização de uma sequência didática (SD) por meio do gênero relato pessoal (RP), gênero escolhido por ser pertinente aos objetivos a serem alcançados, conforme observa Aragão (2016):

Para isso trabalhamos com o gênero relato pessoal, por considerá-lo propício ao desenvolvimento discursivo entre educandos, pois objetivamos fomentar o processo de escrita atendendo à necessidade de preparar o nosso aluno para reconhecer as suas próprias necessidades dentro do contexto que está envolvido. Isto porque, a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence (ARAGÃO, 2106, p. 30).

Considerando a realidade evidenciada, sua importância, e a necessidade de propor intervenções a fim de colaborar com sua melhoria, questionamos se uma SD com oficinas de leitura e de produção textual do gênero relato pessoal contribuiria para o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita, propiciando a valorização de experiências pessoais de alunos do EF II, na perspectiva do letramento?

Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral analisar as contribuições da produção e compreensão de relatos pessoais para a formação leitora e escritora de alunos do 9º ano.

A partir disso, delimitamos como objetivos específicos: a) discutir fundamentos teóricos, referentes ao letramento, leitura e escrita, além dos conceitos e abordagens sobre o gênero relato pessoal; b) descrever as dificuldades em leitura e escrita apresentadas pelos alunos do 9º ano do EF da EETLG, realizando atividades de sondagem; c) aplicar fundamentos práticos e metodológicos em uma sequência didática por meio da realização de oficinas de produção textual de relatos pessoais; d) organizar em um livro os relatos pessoais produzidos e promover sua publicação.

A hipótese que temos é que o trabalho com o gênero relato pessoal, por intermédio de uma sequência didática, possa auxiliar o letramento dos alunos, sua formação leitora e escritora e a valorização de suas vivências.

É importante salientar que esta proposta pretende se constituir como mais um indicativo de que é possível superar o problema. Ela se insere no conjunto de tantas outras propostas que já existem, uma vez que já foram realizadas outras pesquisas a partir do gênero relato pessoal (RP), com objetivos distintos. Dantas (2015), por exemplo, em sua dissertação de mestrado analisou as possíveis contribuições de uma sequência didática (SD) de ensino do gênero RP, para a ampliação da habilidade comunicativa de alunos do 6º ano do EF de uma escola municipal (EM) de Uberlândia, com 15 participantes, por meio do desenvolvimento de atividades de oralidade e escrita durante dois meses, com a aplicação de uma SD.

Os resultados evidenciaram que a SD de trabalho com o gênero textual RP configurou-se como um instrumento pedagógico importante. Relata a pesquisadora que foi possível potencializar o trabalho com as modalidades fala e escrita numa situação real de uso, e que dessa forma contribuiu para um maior engajamento dos alunos nas atividades realizadas, e no aprimoramento das produções orais e escritas destes.

Aragão (2016) desenvolveu um estudo sobre a construção da escrita por meio de um processo sistematizado de atividades, com o objetivo de reconsiderar os caminhos pelos quais o ensino da produção de textos escolares tem passado. Para tanto, procurou levar em conta a ludicidade e o método de correção ao produzir um material didático com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino de produção textual na escola. Trata-se de um caderno pedagógico, dividido em três partes, sendo a primeira a introdução e, a segunda, um roteiro passo a passo para execução das atividades que se organizam entre jogos, cartazes, textos motivadores e outras sugestões. O estudo foi desenvolvido durante oito aulas com alunos do 6º ano do EF, entre os meses de abril e maio de 2016, na EM Doutor Lourival Batista (Gracho Cardoso/SE) e resultou na constatação de que as atividades realizadas contribuíram para um avanço em relação ao empenho dos alunos quanto à produção de textos, além de um livro no qual constam os relatos pessoais produzidos.

Santos (2013) realizou uma pesquisa na EM de EF Ubirajara Targino Botto de João Pessoa/PB, com o objetivo principal de desenvolver práticas de textos escritos a partir do gênero textual RP, com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de ampliar a competência linguístico-discursiva da escrita dos alunos participantes do projeto. Para tanto, fez uso de atividades inseridas em uma SD, procurando, previamente, diagnosticar as dificuldades na produção escrita dos participantes quanto aos conhecimentos relativos aos caracteres linguísticos que sustentam o gênero textual escolhido. O estudo considerou, para efeito de análise, dados da pesquisa qualitativa. O trabalho foi desenvolvido primeiramente com leitura, discussão, produção escrita e estudo linguístico-discursivo do referido gênero, seguida da

reescrita do relato produzido anteriormente por cada aluno.

A aplicabilidade da SD da pesquisa permitiu constatar que a escrita não é um código inatingível para os alunos da EJA, que apesar de algumas dificuldades apresentadas, desenvolveram sua competência textual escrita com o trabalho de prática de produção escrita, a partir da SD permitindo, inclusive, que cada aluno inserido no projeto assumisse o papel de protagonista da sua história, da sua vida, em sala de aula, no seu contexto social, no mundo.

Esses estudos mostram que o trabalho com o RP apresenta uma perspectiva a mais, que atende às reais necessidades de usos dos alunos, configurando-se como um instrumento importante na solução de problemas com a escrita – com a aproximação dos alunos às situações reais de uso – e da oralidade – com foco na ludicidade e no método de correção – tendo por produto final um livro com as produções dos alunos. O trabalho desenvolvido com uma turma de EJA permitiu que os estudantes se tornassem protagonistas ao relatarem suas experiências.

Para a realização deste trabalho, realizamos um estudo bibliográfico, uma pesquisa de campo, e implementamos uma pesquisa-ação, uma vez que, em se tratando de um problema de nossa prática, é necessário que nos debruçemos em um trabalho investigativo, em que a figura do professor como pesquisador é muito importante para a superação das dificuldades enfrentadas, e para o uso de estratégias metodológicas eficazes para a solução dos problemas de escrita apresentados pelos discentes.

Vale salientar que este estudo está situado na área de ‘Linguagens e Letramentos’, na linha de pesquisa ‘Leitura e Produção textual: Diversidade Social e práticas Docentes’, sublinha ‘Práticas de letramento’, do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, e que foi submetido para avaliação por meio da Plataforma Brasil, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Montes Claros, por meio do Parecer de nº 3.301.760 respeitando assim, as disposições éticas e legais brasileiras para o acesso, manipulação, coleta e uso de informações para fins científicos e acadêmicos.

Com base nessas considerações, estruturamos nossa pesquisa para além desta seção em três capítulos. **No capítulo 1**, apresentamos o referencial teórico, no qual fazemos todo o embasamento para a elaboração deste trabalho investigativo, como uma breve apresentação sobre a linguagem. **No Capítulo 2**, apresentamos o objeto da pesquisa e seu percurso metodológico, no qual detalhamos o contexto, os participantes, o método de coleta de dados, entre outros. **No Capítulo 3**, descrevemos e detalhamos todo o desenvolvimento do PEI – Projeto Educacional de Intervenção.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem ocupa lugar central na vida humana, pois é ela que nos permite a simbolização do real, uma vez que possibilita a formação de conceitos, a abstração e a organização cognitiva das representações do mundo extramental, como postula Rodrigues (2011). Para esta pesquisadora, a linguagem permite-nos ainda, e fundamentalmente, a interação social, condição para a vida em sociedade. Em razão dessas funções, a linguagem tem sido historicamente uma questão muito estudada pelo homem, no entanto, somente no final do século XIX e início do século XX, com a contribuição de Ferdinand Saussure, estabeleceu-se a ciência linguística, tendo como objeto de estudo: a língua.

Vale ressaltar, que o estabelecimento da língua como objeto de estudo da Linguística foi defendido pelo próprio Saussure, que não desejava que tal objeto fosse confundido, e para isso o linguista fundamenta que, apenas a língua dentre tantas dualidades, parece-lhe suscetível de uma definição autônoma. Saussure (1995) afirma que:

[...] para atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de instrumento, criado e fornecido, pela coletividade; não é então ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem (SAUSSURE, 1995, p. 18).

Tal afirmação se deve primeiramente ao fato de que o próprio pesquisador admitia a dualidade existente entre língua e linguagem, e o que parecia ser uma solução seria colocar-se primeiramente no campo da língua, e tomá-la como norma de todas as outras manifestações de linguagem.

O conhecimento da língua enquanto objeto de estudo da Linguística é de fundamental importância para o professor de língua portuguesa (LP), para que este não a veja apenas como um conjunto de regras a serem seguidas, mas como algo vivo e que evolui junto com o homem, e, sendo assim, deve ser entendida como elemento que pode variar no tempo e no espaço, e que se manifesta de forma particular a cada comunidade linguística.

Nesse sentido, procuramos compreender sobre os fundamentos referentes à Linguística Textual e a Linguística Aplicada, doravante LT e LA, respectivamente, tendo em vista que tomamos o texto como nosso objeto de trabalho e a realização de uma sequência didática que se materializou na aplicação de um Projeto Educacional de Intervenção (PEI), com o intuito de refletir sobre a eficácia da proposta metodológica para a promoção do letramento dos alunos

no gênero em questão e para a superação de dificuldades em escrita apresentadas pelos participantes desta pesquisa.

A construção do referencial teórico deu-se a partir de pesquisadores como Koch e Fávero (2000) quanto à Linguística Textual; Celani (2000) e Moita Lopes (1996) dentre outros, quanto à Linguística Aplicada; as considerações sobre Alfabetização e Letramento, na perspectiva de Soares (2003a), Rojo (2009), dentre outros; a escrita sob a abordagem interacionista da linguagem na escola, nas visões de Koch (2003), Elias (2018), dentre outros; os conceitos e especificidades pertinentes aos gêneros textuais, nas visões de Bakhtin (2003), Marcuschi (2009) e outros; a escrita de si ao longo dos tempos nas visões de Foucault (1992), Lima (1986) e Lejeune (2008); as peculiaridades acerca do gênero relato pessoal como ferramenta de trabalho com a leitura e a escrita nas concepções de Köch, Marinello e Boff (2012); a sequência didática criada por Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004) enquanto proposta metodológica para o trabalho com a leitura e escrita, dentre outros aportes que usamos enquanto teoria para desenvolvimento desta pesquisa.

Sendo assim, detalhamos nas seções seguintes as considerações referentes ao aporte teórico que subsidiou nossa investigação.

1.1 Linguística textual: percurso histórico

O surgimento da linguística textual data por volta de 1960, na Alemanha. Nesse período das ascensões linguísticas, destacam-se nomes importantes como Halliday, Weirich, Ducrot, Dressler, Harris, Hjelmslev, Benveniste, Jakobson, Pêcheux, além de outros precursores.

Conforme Rocha e Silva (2017), as investigações desses autores deram outra visão aos estudos até então realizados pela ciência do texto. A LT permitiu uma revolução dos métodos de trabalhar o texto. Três linhas de estudos foram predominantes nessa concepção de uma linguística voltada para o texto, a saber: a retórica, a estilística e o formalismo russo.

Ainda segundo os autores supramencionados, se antes da LT a análise se limitava apenas ao nível da frase, passou-se, então, com esses avanços, a se estudar o texto numa perspectiva interacional. “O uso da língua na interação social e em um determinado contexto, ou funcionalismo linguístico, é abordado pela LT, subárea da linguística moderna” (FÁVERO; KOCH, 2000, p. 1).

É importante ressaltar, como analisam os pesquisadores, que essa linha de estudo não se preocupava com o texto em si, pois de acordo com Koch (2004, p. 7), a LT “teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou

sequências de enunciados, alguns deles inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase”.

Assim, apenas as frases eram tidas como elementos de análise, porém no tratamento de fenômenos como a referência; as relações entre sentenças não ligadas por conjunções; a ordem das palavras no enunciado; a entonação; a concordância dos tempos verbais, a gramática da frase não era suficiente para explicá-los, pois estes só podem ser compreendidos no plano do texto. Com a expansão da LT, a partir da década de 1970, começa-se a ter interesse pela unidade básica de sentido, o texto. Nas palavras de Fávero e Koch (2000, p. 11), “sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos formas de manifestação da linguagem”.

Apesar de todo o interesse pelo todo significativo, “somente a partir de 1980, contudo, ganha corpo as Teorias do Texto [...]”, conforme ressalta Koch (2004, p. 8). Segundo a autora, com essa expansão, vemos as grandes investigações e as novas tendências para o estudo e ensino da materialidade textual tanto em língua materna como estrangeira. Vê-se, pois, que o texto passa a ser o foco de estudos dessa área linguística. Sobre esse entendimento, salienta que

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa (KOCH, 2004, p. 11).

Nessa perspectiva, Rocha e Silva (2017) corroborando as postulações de Koch (2004) apontam que a LT passa a dar importância aos fatores e critérios de textualidade contidos na manifestação linguística. Para eles, estudar o texto é estudar uma estrutura dotada de sentido, com objetivações e intenções definidas, pois, de acordo com Florêncio *et al.* (2009) “[...] não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim veicula valores, crenças, visões de mundo que representa os lugares sociais que ocupa (FLORÊNCIO *et al.*, 2009, pp. 25-26).

O texto é pois, segundo esses autores, a materialização máxima da língua. Conforme asseguram, na comunicação, o todo significativo pode ser verbal e não verbal. Se apoiam em Koch (2014), que considera a LT como uma ciência que trata o texto enquanto um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Com isso, conforme a autora, a teoria do texto está cruzada por uma linha interdisciplinar, visto que lança olhares para

uma variedade de fatores linguísticos, como o pragmático, o semântico, o lexical, o gramatical, ou seja, fatores que complementam a estrutura e funcionalidade do objeto de estudo dessa corrente linguística.

É importante considerar, conforme os estudos acima mencionados, que são muitas as particularidades multiculturais que estruturam um texto, pois o falante mobiliza uma variada rede de fatores ao produzi-lo, seja de forma escrita ou falada. É por isso que a LT acaba transformando o texto em um canal estruturado da seguinte forma: processo/ação/interação. Isso implica que as questões sociais, cognitivas e interacionais são fatores relevantes para essa ciência do texto que representa um marco nas novas vertentes da linguística moderna.

Vale lembrar que os primeiros estudos da LT no Brasil ocorreram na década de 80, pelos pesquisadores Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Villaça Koch com os quais anuímos em suas postulações, mormente no que diz respeito a considerar o texto como unidade básica de sentido.

Sendo assim, Marcuschi (2012) considera que a LT é “a descrição da correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos”. Dessa maneira, essa corrente linguística “deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumento que o capacita para a compreensão de textos” (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

Essa compreensão permite que a escola e os professores de língua repensem os tradicionais exercícios gramaticais focados em frases isoladas, e passem a ver o texto, como objeto de análise e compreensão, tendo em vista que ele possui muito mais elementos e hipóteses a serem levantadas pelos aprendizes.

É importante considerar que o desenvolvimento dos estudos da LT passou por fases, que segundo Bentes (2001), não apresentaram uma sequência cronológica e homogênea, porém apresentaram três momentos distintos: a primeira fase, considerada transfrástica, a segunda fase, das gramáticas textuais, e a terceira fase da elaboração de uma teoria de texto.

De acordo com Koch (2004), a primeira fase se dedicou aos estudos interfrásticos que fazem parte do sistema gramatical da língua, cujo uso possibilitaria a duas ou mais sequência ao estatuto do texto.

Nesta época, segundo a pesquisadora, os estudos possuíam orientações diversas podendo ser estruturalistas, gerativistas ou até funcionalistas e dentre os fenômenos estudados, podemos citar a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido ou indefinido), a ordem das palavras, a concordância dos tempos verbais, dentre outros. Porém, por se preocuparem apenas com o enunciado, foi observado que essas gramáticas possuíam limitações já que não traziam fatores que não ultrapassavam o limite das frases que só podiam

ser vistas no interior do texto.

A segunda fase por sua vez, se deteve no estudo do texto, conforme Marcuschi (1998). E foi então estabelecido um sistema de regras finito e recorrente, que seria partilhado por todos os usuários da língua. Tal sistema permitiria que os usuários identificassem se uma determinada sequência de frases constitui ou não um texto e se é bem formado. De forma que essa segunda fase da LT recebeu influências do gerativismo², levando em consideração a chamada competência linguística do falante.

Tal competência pode ser classificada segundo Charolles (1983), em: a) formativa, relacionada ao fato de o usuário ser capaz de produzir e compreender um número infinito de textos e avaliar sua boa ou má formação; b) transformativa, que faz referência à capacidade de resumir um texto, parafraseá-lo, reformulá-lo ou atribuir-lhe um título, como também de avaliar a adequação do resultado dessas atividades; c) qualificativa, que estaria ligada à capacidade de o usuário identificar o tipo ou gênero de um dado tipo, assim como à possibilidade de produzir um texto de um tipo particular.

Embora estivessem empenhados no sentido de desenvolver uma gramática textual, problemas na formulação desta, impediram que tal tarefa fosse contemplada, mas permitiu aos pesquisadores compreenderem que o importante é analisar como se constituem os textos, o seu funcionamento e a sua produção em uma situação real de interação verbal, ao invés de simplesmente descrever a competência textual do falante.

E foi então na terceira fase, no final dos anos setenta que, segundo Marcuschi (1998), a noção de textualidade passou a ser considerada, sendo também relevantes para a LT o contexto, ou seja, o conjunto de condições externas à língua e necessários para a produção, recepção e interpretação de textos e também à interação, já que o sentido não está no texto, mas acontece na interação entre o escritor, o falante e o leitor ou ouvinte.

Vale destacar que esta fase da LT se dá com uma nova concepção de língua, ancorada não mais como um sistema virtual autônomo, mas como um sistema real que ocorre em dados contextos de comunicação, e também como um conceito diferente de texto, não mais visto como algo pronto e acabado, mas como um processo em construção.

Deste modo, pode-se dizer que a LT tem contribuído significativamente tanto para o texto, quanto para a construção de sentido do mesmo, alcançando assim, grandes avanços no campo da textualidade.

² Corrente criada por Noam Chomsky na década de 1950, que considera a língua como um fenômeno criativo constituído por um número finito de regras que permitem ao falante formar um número infinito de sentenças gramaticais.

O estudo de suas fases permite-nos perceber que o que era apenas um estudo da frase passou para um estudo da gramática do texto, na tentativa de suprir algumas lacunas, não preenchidas pelas correntes estruturalistas e gerativistas e, logo em seguida, chegou aos conceitos de texto, que por sua vez o define não mais como algo pronto e acabado, mas como um processo em construção. Nesse sentido, as contribuições têm sido ainda mais significantes, pois na atualidade se tem conceitos mais globais do que seja texto, bem como dos gêneros textuais, gêneros do discurso e tipos de suporte dos gêneros textuais.

Assim, a LT hoje tem como objeto de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem comunica-se por meio de textos nos quais ocorrem variados fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no seu interior.

A compreensão do percurso histórico da LT permite-nos assim, repensar nossa prática de professores de língua portuguesa, para atentarmos para novas propostas que venham a considerar a análise do texto como um todo e não mais usá-lo de forma fragmentada como pretexto para ensino de normas gramaticais.

1.1.2 Contribuições da LT para o ensino de língua portuguesa

É muito comum que professores de língua portuguesa sintam-se angustiados quanto ao desempenho que os alunos apresentam no decorrer do processo ensino aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento da competência escritora é uma das orientações de documentos como PCN (1998), revisados pela BNCC³ (2017), entre outros, como por exemplo, levar o aluno a

[...] ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos [...] (BRASIL, 2017, p. 83).

Mesmo diante de muitas dúvidas e questionamentos sobre o melhor caminho para desenvolver tal competência, ainda é grande o número de docentes desta área de ensino que reduzem a atividade escrita como parâmetro e não também como veiculadoras de ideias, como observa a professora Silvia Helena da Silva Marrafon⁴. A autora acrescenta que, se

³ BNCC – Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Fonte: <<https://goo.gl/tSXkE6>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

⁴ Sílvia Helena da Silva Marrafon é graduada em Letras e pós-graduada em Língua Portuguesa e professora de Língua Portuguesa no colégio e Faculdade UNIRG, e escreveu o texto Linguística textual e suas contribuições, do qual foram retiradas algumas ideias para esta seção.

considerarmos que toda expressão verbal comunicativa é uma expressão de cultura, experiência e ideologia, veremos que o sujeito pode e deve deixar suas marcas no texto, expressando sua ideologia.

Segundo Koch (2003), a partir da contribuição da LT, as aulas de Língua Portuguesa (LP) necessitam priorizar as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

Para a pesquisadora, tal metodologia teria que ser estendida a todas as escolas públicas e privadas, o que evidentemente, ainda está longe de ser uma realidade. Para tanto, todos os professores teriam de estar preparados para utilizar em aula os conceitos e as estratégias propagadas pela LT e aplicá-las no ensino da produção textual, considerando-se a oralidade, a análise e a reflexão linguística, de modo a contemplar as práticas de linguagem no que diz respeito ao ensino de LP.

De fato, os PCN (1998) preconizam que cabe à escola promover a ampliação do grau de letramento dos alunos. Isso, de forma que, progressivamente, durante os nove anos do EF, cada aluno seja capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, sendo assim capaz de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas funções. Textos esses, conforme postulado pelo documento de orientação curricular:

[...] o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma de um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p. 21).

Para tanto, Koch (2003) considera que é preciso dotar o professor de um instrumental teórico e prático adequado ao desenvolvimento da competência textual dos alunos, o que significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social.

Rocha e Silva (2017) defendem que sendo a produção textual uma interação entre sujeitos, com objetivos sociocomunicativos, em que a comunicação é o principal fator a ser levado em conta, produzir um texto é lidar com várias situações consideráveis, tais como: expectativas, crenças, as mais diversas visões de mundo, pré-conhecimentos, pressuposições, convicções, entre outras. Ao considerar todos esses contextos, o produtor usa o texto como instrumento intermediador para atingir a sua principal meta, a de se comunicar. Nesse sentido,

o texto necessita ser visto como um todo “[...] de sentido, necessitando para isso de uma situação discursiva, de interlocutores, das categorias espaço e tempo e de um propósito claro e definido; e de elementos da linguagem, analisados em sua visão global, especificada pela visão vocabular referencial” (SANTOS, 2013, p. 56).

Concordamos com Santos (2013) quanto à necessidade de compreensão do que seja o trabalho com o texto, por parte do professor de LP e entendemos a necessidade de se usar práticas de produções textuais, considerando o texto enquanto unidade básica de sentido, conforme defende a LT, pois é necessário que a escola se aproprie dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores que se dedicam ao estudo desta ciência e passe a propor situações de produção em que os aprendizes se vejam em eventos comunicativos reais.

Nesse sentido, como afirmam Azevedo e Tardelli (2004):

[...] produzir um texto na escola é, pois, realizar uma atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo (AZEVEDO; TARDELI, 2004, p. 45).

Ao assumirem essa perspectiva, os professores de língua teriam condições de criar estratégias de ensino de produção textual que não fossem, apenas, pretexto para o ensino gramatical e mera correção ortográfica, que não contribuem para o desenvolvimento da escrita dos alunos e sim para que vários textos continuem apresentando sérios problemas linguísticos, como analisa Matêncio (2002). O pesquisador ainda critica o fato de muitos docentes não exigirem a reescrita e retextualização das produções, práticas que ajudariam o aluno a compreender que o texto segue um padrão de regras lineares.

Entendemos que é esta a consciência que o professor precisa ter ao ministrar suas aulas de produção textual. Antes de propor o ato de escrita em si, é preciso esclarecer os objetivos; antes de qualquer coisa, é necessário facilitar o desenvolvimento dos textos para cada um. Por exemplo, ao narrar, o produtor deve definir personagens, tempo, ambiente, enredo etc. A esse aprendiz deve ser propiciado o conhecimento do gênero que se pretende produzido, o que, na perspectiva da LT, é um fator relevante tendo em vista que são inúmeros os textos que circulam no meio social dos alunos, e seu conhecimento é importante para que este tenha segurança em relação ao texto que pretende produzir.

Koch (1998) postula que é importante que o docente tenha em mente que a proposta de produção textual a ser desenvolvida com os discentes precisa levar em conta que essa atividade é interacionista, na qual escritor e leitor complementam-se na produção de sentidos:

[...] a produção de texto é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, portanto inserida em contextos mais complexos de atividade. É ainda, uma atividade intencional, da qual se leva em consideração o momento e o espaço em que o falante se situa. Sobretudo, é uma atividade interacionista, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. Pode-se dizer que a presença do outro é condição necessária para a existência do texto (KOCH, 1998, p. 22).

Embasar-se na concepção interacionista para prática docente é possibilitar ao aluno a liberdade de expressão, desenvolver o espírito crítico, dar a ele a oportunidade de se descobrir no meio em que vive. Ninguém comunica aquilo que não entende, logo, ninguém escreve sobre um tema que desconhece, tampouco o direciona a alguém que também ignora tal tema. Cabe ao professor, pois, preparar o aluno para essa situação de produção, deixando-o livre para expressar suas ideias e escolher a linguagem mais adequada para o público alvo a que destina seu texto.

Assim, é preciso que a prática docente esteja pautada em uma concepção de linguagem interacionista para que, conforme apregoa Koch (2000), a preocupação básica não seja apenas levar o aluno ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social e que o indivíduo se torne apto a compreender, analisar, interpretar e produzir textos verbais.

1.2 Um olhar sobre a linguística aplicada e seu percurso histórico

O termo Linguística Aplicada é relativamente recente e o desenvolvimento dessa disciplina passou por várias etapas. Não se tem um momento preciso de seu surgimento, mas sabe-se que os estudos linguísticos desenvolvidos no período da II Guerra Mundial foram decisivos para a atribuição de cientificidade aos estudos da linguagem.

Rajagopalan (2005) destaca que os estudos linguísticos, a partir da Segunda Guerra, sobretudo nos Estados Unidos, receberam vultosos recursos para pesquisa, endereçados a teorizações linguísticas, não exatamente de natureza aplicada, mas formalista, tendo em vista que o foco não era as línguas em processos interacionais, mas em sua natureza abstrata e idealizada.

O autor observa que o que interessava a quem promovia os investimentos, não eram os falantes de carne e osso, mas os falantes ideais, tomados abstratamente, e em línguas passíveis de serem detalhadas em sua constituição interna. Ainda na análise desse autor:

[...] a forma como as pesquisas Linguísticas foram conduzidas nessa época foi determinada pelas expectativas criadas em torno de suas possíveis aplicações. Por um lado, as agências de fomento começaram a investir pesadamente em pesquisas Linguísticas, esperando resultados palpáveis, como métodos sofisticados de quebra de códigos secretos, tradução automática e instantânea etc. Por outro lado, os próprios pesquisadores foram cada vez mais atraídos pela possibilidade de agradar às agências, cujos interesses específicos demandavam certos tipos de pesquisa em detrimento das demais e, dessa forma, recebiam mais verbas (RAJAGOPALAN, 2006, p. 152, *Sic.*).

Rodrigues (2011) ressalta que ainda que houvesse interesse pelos estudos aplicados, esse contexto teria favorecido a não priorização de pesquisas de cunho sociológico e antropológico em favor de pesquisas de natureza formal, entre as quais, e sobremaneira, os estudos gerativistas de Noam Chomsky. As abordagens formalistas aproximaram a Linguística das ciências chamadas “naturais” e, no entendimento de muitos estudiosos, tornaram mais científicas as pesquisas desse campo.

Nesse sentido, nesse período os linguistas tiveram papel importante no progresso do estudo de línguas, o que resultou em um vasto campo de produção de material teórico e prático. Mesmo que a LA ainda não estivesse sido convencionada como uma área de ensino sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas, constituiu-se uma fase inicial que influenciou diretamente o desenvolvimento da disciplina em anos posteriores, como observa Silva (2005).

Já o Gerativismo, considera a língua como um fenômeno criativo e constituído por um número finito de regras que permitem ao falante formar um número infinito de sentenças gramaticais, segundo as concepções divulgadas por Chomsky na década de 50.

Uma das maiores contribuições para a LA, sem dúvida foram os estudos de Michel Halliday ao começar a esboçar a Gramática Sistêmico-Funcional em 1964, que propunha um novo modo de interação entre Linguística teórica e ensino. Em termos gerais, como analisa Araújo (2017), o que a gramática sistêmica de Halliday (1978), defende a partir de uma sociossemiótica é que o propósito primordial da língua seria desempenhar determinadas funções sociais. Além disso, reforça o pesquisador que, considerando uma gama de outros conceitos concernentes a essas funções, os linguistas sistêmico-funcionais, inauguraram uma nova postura, reforçando a legitimidade da abordagem comunicativa, mas levando adiante tanto seu papel na Linguística teórica, quanto na LA.

Para Halliday (1978), a LA se apresenta como metodologia para análise de produções linguísticas e seus contextos de uso, pois trata a língua como prática ou ação circunstancial/situacional, como inventário de realizações significantes, constituídas a partir de necessidades comunicativas dos diferentes grupos sociais. São indícios da natureza metodológica (portanto aplicada) dessa gramática funcionalista, as articulações dos conceitos

de “campo”, “relações” e “modo” – usados como parâmetros para compreender a noção de “contexto”, e para indiretamente lançar luz sobre as ideias de “registro” e “gênero” (HALLIDAY, 1978).

Sendo assim, como afirma Almeida Filho (1987), somente a partir dos anos 80 a LA adquiriu certa autonomia em relação à linguística teórica, ressaltando que “a Lingüística Aplicada nos Anos 80 é muito mais abrangente do que um esforço sistemático de aplicação da Linguística teórica” (ALMEIDA FILHO, 1987, p. 22, *Sic*).

Analisando o desenvolvimento dos estudos linguísticos impulsionados pela abordagem funcionalista a partir da década de 80 até os dias atuais, percebemos que estes não se restringiram apenas às questões teóricas, mas também deram destaque ao que se refere aos letramentos e/ou ensino-aprendizagem de línguas, diretamente ligados à LA, como destaca Matthiessen (1995).

Deste modo, Bohn (1988) apresenta a LA como uma disciplina independente, autônoma dos princípios da Linguística teórica, na qual o linguista aplicado parte de um fato, problema concreto, de uma tomada de consciência dos problemas de ensino e subsequentemente examina como os princípios linguísticos podem colaborar na solução do problema detectado.

Corroborando com as ideias de Bohn (1988), Gomes de Matos (1996) postula que a LA é uma área interdisciplinar que tem o objetivo principal de contribuir para uma compreensão mais abrangente e aprofundada de problemas e dos mais variados resultados da interação comunicativa humana, assim como buscar soluções relevantes para tais problemas, o que garantiria uma conseqüente humanização comunicativa de pessoas, grupos e comunidades maiores.

Moita Lopes (1996) afirma que uma das tarefas mais importantes da LA no Brasil é divulgar a sua natureza como área de investigação. E a maior parte da pesquisa que se faz, enfoca questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula, englobando, portanto, aspecto de ensino-aprendizagem de língua e a formação do professor. Porém, o pesquisador reconhece que ainda há muito a ser feito para que os desenvolvimentos teóricos e práticos dos programas de LA extrapolem o mundo acadêmico e cheguem às salas de aula de línguas, onde a prática de ensinar e aprender se desenvolve.

Assim, diante do quadro precário da educação brasileira, Celani (2000), aponta que a atuação da LA contribui para várias áreas, entre elas: alfabetização, letramento, relação entre linguagem e trabalho, línguas estrangeiras, educação bilíngue, formação docente e práticas pedagógicas.

1.2.1 Linguística aplicada e sua relação com o letramento

Os PCN (1998) preconizam que o domínio da linguagem enquanto prática discursiva e cognitiva e da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social, pois é pela linguagem que homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. “Assim, um projeto educativo⁵ comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos” (BRASIL, 1999, p. 19).

O que vemos, no entanto, é que ainda que tenha essa responsabilidade por propiciar acesso aos saberes linguísticos aos alunos, a escola nem sempre consegue ser bem sucedida nessa empreitada. Isso acontece porque muitos são os casos de dificuldades enfrentadas pelos docentes, no tocante aos processos de alfabetização e letramento, geralmente decorrentes do grau de letramentos⁶ das comunidades a que os alunos pertencem.

É necessário nesse contexto, que a escola promova a ampliação desses processos para o desenvolvimento de práticas de leitura escrita e oralidade pelos alunos, fazendo uso de estratégias que contemplem a linguagem “[...] como uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Para isso, convém que a escola volte seu trabalho para as práticas sociais de usos da leitura e da escrita, pois conforme Leal (2004) não basta passar, repassar e medir conteúdos, visto que estes podem até formar sujeitos de conhecimento, sem nenhuma garantia de formá-los reflexivos e humanos. Para o autor, a questão não é mensurar o quanto o aluno conhece, nem o quanto lê e escreve, mas fundamentalmente, de saber que relações estabelecem e que uso faz do conhecimento e do aprendizado da leitura e da escrita.

O letramento, dessa forma, requer que uma base cultural seja garantida, “o que permite

⁵ Tal projeto educativo previsto pelos PCN está alavancado na criação de condições nas escolas para que os jovens tenham acesso a um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1999, orientações ao professor, na introdução dos PCN).

⁶ Letramento, aqui, é entendido como toda e qualquer forma de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998, p. 19).

que assuntos escolares, as disciplinas ministradas ganhem importância, se direcionadas para suprir as lacunas que, de um modo ou de outro, são consequências de outras lacunas, tais como a econômica, a política e a social” (LEAL, 2004, p. 57). Compreendido o papel da escola na ampliação do letramento dos alunos, vale destacar que a LA tem ampla relação com esse processo, tendo em vista que seu objeto de investigação é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem da língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem, como analisa Menezes *et al.* (2009).

Na visão de Celani (2000) a LA é articuladora de múltiplos domínios do saber que têm preocupação com a linguagem. Para a autora, a LA:

É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta, tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 20).

Sendo assim, entendemos que, por ter esta estreita relação com o letramento, os estudos na área da LA constituirão importantes ferramentas de apoio para esta pesquisa, principalmente pelo fato de que uma das etapas da mesma se materializará na investigação da própria prática em sala de aula, como trataremos a seguir.

1.3 Alfabetização e letramento: conceitos e perspectivas

Muitos são os questionamentos dos professores de língua sobre como alfabetizar e desenvolver o letramento de alguns alunos, que têm chegado aos anos finais do EF II com poucas habilidades de leitura, produção textual e dificuldades para interpretar o que leem, bem como de se posicionarem frente ao texto e relacioná-lo a outros textos que circulam em seu meio social. Isso tem levado os docentes a procurarem estratégias de ensino que venham a contribuir na melhoria da competência leitora e escritora desses aprendizes.

Nesse sentido, é grande a necessidade de se buscar apoio teórico em pesquisadores que apresentem propostas para a alfabetização e o letramento de alunos que demonstrem tais dificuldades. Dessa forma, consideramos pertinente, atentarmos de forma inicial, para o conceito de alfabetização, procurando na literatura da área alguns conceitos que consolidarão o percurso da pesquisa.

Ferreiro e Teberosky (1999) orientam que o ponto principal, não é a preocupação apenas de como ensinar, mas a importante reflexão de como os alunos aprendem, e postulam que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê, estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato por meio da sua própria participação em atos que envolvem o ler e o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, p. 8 1999).

A perspectiva dessas autoras é de que nenhuma criança entra na escola regular sem saber sobre a escrita e que o processo de alfabetização é longo e trabalhoso para todas, independentemente de sua classe social, sendo que o que as diferencia é o contato que ambas têm com eventos sociais de leitura e escrita.

Nesse trabalho sobre a descrição psicogenética da alfabetização inicial as autoras supracitadas conseguiram diferenciar dois processos que na prática da escola eram intrínsecos: a alfabetização e a ortografização. Isso foi muito importante para compreender o que ocorria com as crianças de classe baixa que falavam dialetos sem prestígio, cujos desvios ortográficos já eram estigmatizados pela escola como relacionados ao seu modo de falar.

Foi a partir dessa mudança de compreensão do processo pelo qual se aprende a ler e a escrever que documentos orientadores curriculares como PCN (BRASIL, 1997), passaram a difundir uma didática da língua que enfoca a importância de se trazer os textos autênticos do cotidiano para dentro da escola, aproximando as práticas de ensino da língua das práticas de leitura e ensino reais.

Nesse sentido, Soares (2004) aponta que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. Isso, após a pesquisadora constatar que os problemas de letramento se originam em uma alfabetização não consolidada.

Alfabetizar não é o suficiente. Para que o aluno tenha habilidade na leitura e na escrita, é preciso que ele seja também letrado, como postula Rojo (2009):

Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar) prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, pp. 10-11).

Para Kleiman (1995), letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas

sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Como a pesquisadora constatou em seus estudos, o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre impacto social da escrita (Kleiman, 1989) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Rojo (2009) acrescenta que um dos papéis mais importantes da escola no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/ globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular, e que esse seja talvez um caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social.

Russo (2012) afirma que é fundamental repensar conceitos, avaliar e mudar uma visão de educação segundo a qual a escola se dirige ou deve se dirigir a quem não sabe de nada. A autora ainda considera que o objetivo primordial do professor deve ser o de atender todos os alunos, inclusive àqueles que chegam com condições menos favoráveis, auxiliando-os a se tornarem cidadãos críticos e reflexivos, com condições de ter acesso aos saberes elaborados socialmente.

Estes conceitos, bem como as análises propostas pelos pesquisadores em questão, proporcionam o entendimento de que os problemas relacionados à leitura e a escrita geralmente advêm da forma como alguns alunos são alfabetizados, principalmente se forem oriundos de família com poucas oportunidades de acesso a situações de letramento no meio em que vivem. Entendemos que essas considerações contribuem para a análise das possíveis causas dos problemas de leitura e escrita apresentados por grande parte dos alunos do EF II.

Na sessão seguintes discorreremos sobre o letramento em seus diversos contextos.

1.3.1 Diferentes contextos e práticas de letramento

Como já expusemos anteriormente, são muitas as dificuldades que os professores enfrentam para solucionar os problemas encontrados em sua prática. Isso porque não são todos que têm oportunidade de continuar sua formação, e se capacitar para intervir em sua realidade, fazendo uso da teoria aprendida.

Sendo assim, não é raro que alunos passem de etapa sem que sejam sanadas dificuldades consideradas elementares, muitas vezes por falta de capacitação docente, ou mesmo diante de uma realidade de turmas superlotadas, nas quais é praticamente impossível o educador realizar um atendimento diferenciado para os alunos que necessitam de maior atenção.

É nesse contexto que o conhecimento sobre o significado de letramento se faz necessário

ao docente, pois sendo o condutor desse processo, tem em mãos a tarefa de mediar o aluno para que este adquira as habilidades de leitura e escrita adequadas ao nível de ensino em que se encontra. Para Rojo

O significado de letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

A pesquisadora aponta que uma das alternativas é considerar a escola um espaço de inclusão social, tendo em vista que as práticas de letramento muitas vezes são entendidas de maneira equivocada por parte considerável dos docentes, talvez pelo desconhecimento do real sentido do termo letramento. É nesse sentido que se remete a Soares (1998, p. 72): “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que o indivíduo se envolve em seu contexto social”.

É notória a necessidade de garantir aos nossos alunos o conhecimento dos diversos gêneros que circulam na sociedade, para que os mesmos possam compreender que as mais simples ações de seu dia a dia constituem práticas de letramento. Desde a leitura ou escrita de um bilhete, até o ato de fazer compras no supermercado para os pais, demandam habilidades que constituem práticas e eventos relacionados com os usos, função e impacto social da escrita, como assegura Kleiman (1998).

É com esse objetivo, de proporcionar práticas de letramento para os alunos, que a escola tem que propiciar situações para que os educandos desenvolvam habilidades de leitura e escrita dos mais diversos gêneros textuais. No contexto escolar devem ser dadas ao aprendiz todas as possibilidades de ampliar seu letramento, mas não é exatamente isso que acontece, como avalia Kleiman (1995):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, processo de aquisição de códigos (alfabeto, numérico) geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Percebemos que essa distância entre a prática de letramento que se objetiva e a que de fato ocorre na escola, se dá muitas vezes, devido à falta de distinção correta entre alfabetização, alfabetismo e letramento. Vale salientar que conforme propõe Soares (2003b), a alfabetização

constitui-se como uma das práticas de letramento, que faz parte do uso da escrita da instituição escolar. O letramento, segundo a autora, envolve um conjunto de habilidades e competências além de envolver também múltiplas capacidades e conhecimentos, e alguns deles não têm relação com a leitura. Alfabetismo é um termo bem mais antigo. Segundo Ribeiro (1997):

[...] o termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke e MacLennan, 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica (RIBEIRO, 1997, p. 145).

Com base nas distinções postuladas, podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nosso dia a dia, vão se constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento da leitura e da escrita, dentre elas, as práticas escolares, como observa Rojo (2009) ao destacar que os termos alfabetismo e letramento possuem significados muito próximos, mas que vale a pena insistir na distinção.

Tal diferenciação é necessária, porque segundo a pesquisadora, o termo alfabetismo tem um foco individual, relacionado às capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e reconhecidas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa concepção psicológica. Já o termo letramento se refere aos usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais⁷, envolvendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa abordagem sociológica, antropológica e sociocultural.

Tifouni (1995), postula que relação entre os dois termos estaria no fato de, tanto a alfabetização quanto letramento, serem processos de um sistema escrito; a diferença, por sua vez, estaria no fato de a alfabetização fazer parte da instrução formal, escolarizada, diferenciando-se em cada sujeito e pertencendo ao âmbito individual, ao passo que o letramento se centralizaria no social. Tornar o aluno letrado implica aceitar a alfabetização como integrante de um processo amplo, o processo de letramento.

É nessa perspectiva, que Rojo (2009) aponta os enfoques propostos por Street (1993) e divulgados, sobretudo, por Kleiman (1995), nos quais ele escolheu as denominações de enfoque autônomo e enfoque ideológico do letramento.

⁷ Para Hamilton (2000) os letramento locais referem-se a microcultura de que o aluno faz parte, composta por diferentes gêneros textuais – e os letramento globais – à macrocultura grafocêntrica constituída por vários outros gêneros com os quais diversos alunos não têm familiaridade.

De acordo com Street (1993, p. 5), o enfoque autônomo vê o letramento “em termos técnicos tratando-o independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”, ou seja, o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (ROJO, 2009).

Ainda para a autora, é o que até aqui denominamos níveis de alfabetismo. E é o que Bartlett (2003) qualifica de “o retrato da educação” a partir do enfoque autônomo, no qual essas habilidades resultariam “no pensamento racional individual, no desenvolvimento intelectual, no desenvolvimento social e na mobilidade econômica” (BARTLETT, 2003, p. 69).

Diferentemente do modelo autônomo dominante, o enfoque ideológico de acordo com (STREET, 1993, p. 7) “[...] vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”.

Rojo (2009) ainda discute outra distinção interessante, ligada à reflexão proposta por Street (1984) quanto a considerar o letramento nos aspectos ideológico e autônomo. Essa diferenciação também é feita por Soares (2010), quando a pesquisadora fala de uma versão fraca e de uma versão forte do conceito de letramento.

Para a pesquisadora, a versão fraca estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, para funcionar dentro de uma sociedade. É uma abordagem que está ligada no conceito de alfabetismo funcional, ou seja, pessoas que não sabem fazer o uso correto da leitura e da escrita para funcionar dentro de uma sociedade de maneira adequada.

Já a versão forte de letramento, estaria, segundo a estudiosa, mais próximo ao enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana de alfabetização, seria uma interpretação revolucionária e crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão, às exigências sociais, mas sim para o resgate da autoestima na construção de uma identidade forte e para a valorização de sua cultura.

Moita Lopes (2002) aponta o espaço escolar como um local importante para a formação da identidade, pois é por meio das interações com diferentes sujeitos e espaços sociais, que se busca a todo tempo, construir significados para si mesmo. Para este pesquisador a presença do outro tem grande relevância para a construção da identidade, porque esta se assegura por meio de nossas práticas discursivas com o outro.

É necessário então, que a escola promova situações de interação entre os sujeitos, para

que estes por meio do discurso se descubram no meio onde vivem, seja por meio de trocas de experiências, da leitura, ou da produção textual, em que a estes seja dada a autonomia de expressar seus anseios, suas vivências, mostrar sua cultura e interagir com o outro.

Em relação à importância da valorização dos espaços sociais onde os alunos interagem, Silva (2013) aponta que:

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionamos pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos (SILVA, 2013, p. 31).

Sendo assim, as práticas de letramentos realizadas pela escola, principalmente escolas públicas de periferias que atendem comunidades de contextos socioeconômicos específicos, devem ter entre os seus principais objetivos contribuir para a valorização das relações que o sujeito mantém com a cultura que o cerca, mesmo que não seja a cultura valorizada pela sociedade. Isso, sem limitar o seu acesso a outros espaços; a apropriação de outras culturas, e a transformação das condições materiais de existência.

Se não ampliarmos essa discussão, corremos o risco de não ensinarmos os estudantes a extrapolarem os muros do espaço em que se encontram inseridos, contribuindo para os mantermos nas mesmas condições de exploração a que são submetidos.

Na sessão que se segue será discorrido sobre os letramentos múltiplos e a importância de o professor conhecer sobre o tema.

1.3.2 Letramentos múltiplos e a importância de seu conhecimento pelos professores

As mais atuais abordagens sobre letramento, principalmente as mais próximas aos Novos Estudos de Letramento (NEL/NLS)⁸ têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas, como pontua Rojo (2008). A autora toma como exemplo os estudos de Street (2003a) que reconhece a

⁸ Os Novos Estudos de Letramento (NLS) ou Estudos de Letramento como têm sido chamado no Brasil, representa conforme Street (2003a) uma nova tradição para estudar a natureza do letramento social. Sua consolidação se deu em nosso país com publicações de ampla repercussão nacional, de autoras como Ângela Kleiman e Magda Soares, entre outros estudiosos sobre o tema, agasalhando trabalhos de Shirley Heath, Brian Street, David Barton e Mary Hamilton, citando os nomes mais referenciados no Brasil. Informações disponíveis na Revista Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 6, n.2 (1-15), jul./dez., 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/s4ZeM1>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

existência de múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são contestados nas relações de poder.

Vale salientar que, nesse movimento, o conceito de letramento passa a ser plural: “letramentos”. Rojo (2008) destaca o conceito proposto por Hamilton (2002) que nomeia os letramentos dominantes de institucionalizados e os distingue de letramentos locais “vernaculares” (ou “autogerados”). Entretanto não os vê como categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Para a autora, os letramentos dominantes estão associados à organizações formais, tais como a escola, as igrejas, os locais de trabalho, o sistema legal, o comércio e as burocracias.

Sendo assim, os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes), que em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Por outro lado, os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados pela cultura oficial e são práticas muitas vezes de resistência, como analisa a pesquisadora.

Rojo (2008) considera que apesar de não serem regulados, são os letramentos locais ou vernaculares que têm chamado a atenção dos novos estudos de letramento. Ela vê nesse interesse a ampla heterogeneidade das práticas não valorizadas e o fato de haver pouca investigação em relação aos mesmos. Por outro lado a autora considera que cabe também uma revisão nos letramentos dominantes, em especial os escolares, por diversas razões, dentre elas o grande processo de mudanças pelas quais o mundo passou em função do processo de globalização.

A pesquisadora indica como exemplo, a vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais; a diminuição das distâncias espaciais, tanto em termos geográficos quanto em termos culturais e informacionais; a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo, determinadas pela velocidade sem precedentes; a multisssemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura. Isso porque já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala) que o cerca, e estes textos estão por toda parte, não somente no ambiente digital, mas em jornais, revistas, livros didáticos, presentes no ambiente impresso.

É no contexto de tantas mudanças, que Rojo (2009) lembra que a escola, especialmente

a pública, também passou por transformações, principalmente com a universalização do acesso à educação pública no ensino fundamental ocorrida na década de 90, que trouxe para os intramuros escolares letramentos locais e vernaculares como o *rap* e o *funk*, por exemplo, e que tem criado conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola, como apontam os trabalhos de Kleiman (1995 e 1998).

Já não se pode negar que na escola de hoje convive um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados, apagados e outros constantemente enfatizados, como avalia Rojo (2009).

É a partir destas observações, que professores de LP têm que estarem preparados para responder aos questionamentos que vão surgindo, como por exemplo, o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo? Ou como propõe Hamilton (2002), como esboçar políticas de letramento ao longo da vida, que realmente sustentem e desenvolvam os recursos, processos, e metas que existem e são requeridos na vida cidadã e contemporânea?

Rojo (2009) postula que um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática, mas para que isto aconteça, é necessário que considerar os multiletramentos, ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e, colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

A pesquisadora considera que é importante também levar em conta os letramentos multissemióticos exigidos pelo contexto contemporâneo, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não são somente a escrita, bem como os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos, e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada como afirmam Moita Lopes e Rojo (2004):

O fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados num mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social, os significados são **contextualizados**. Essa compreensão é extremamente importante no mundo semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem

era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem na prática escolar, a fazer **escolhas éticas** entre os discursos que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença (MOITA LOPES e ROJO, 2004, pp. 37-38, grifos das autoras).

Deste modo, para Rojo (2009), essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar grandemente as práticas e textos que devem nela circular e serem abordados, para que as três metas postuladas se efetivem, pois será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos, que têm lugar na escola, como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Nossa compreensão vai ao encontro dos pesquisadores abordados quanto à necessidade de desenvolvermos práticas significativas de letramento em nossas aulas, propiciando aos alunos o conhecimento dos mais variados gêneros. Sendo a escola a maior agência de letramento, conforme postulado por Kleiman (1995), cabe aos professores o papel de mediadores deste processo, contribuindo para que os aprendizes encontrem sentido nos textos que circulam em seu meio, participando de forma efetiva dos mais diversos eventos que requeiram deles o letramento necessário para tal. Nesse sentido, estabelecemos esses referenciais como premissas de um projeto de intervenção a ser discutido mais adiante.

1.3.3 Eventos de letramento e práticas de letramento: uma estreita relação

No âmbito das discussões sobre diferentes contextos e práticas de letramento, a compreensão dos conceitos do que constituem eventos e práticas de letramento se faz necessária tendo em vista que, ainda que tenham uma estreita relação, para alguns pesquisadores designam situações afins, mas não iguais.

Segundo Marcuschi (2001), o evento de letramento pode ser visto como episódios observáveis que emergem de práticas e são por ela moldados; os eventos de letramento são situações comunicativas mediadas por textos escritos.

Para Heath (1983, *apud* OLIVEIRA, 2008), o evento de letramento pode ser entendido como qualquer ocasião em que parte da escrita está integrada à natureza das intervenções dos participantes, suas estratégias e seus processos interpretativos correspondem a qualquer sequência de ação, envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção e a compreensão da escrita exercem um papel.

Como exemplos desses eventos, a pesquisadora refere-se ao cotidiano de uma sala de

aula, em que professor e alunos conversam sobre um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal comentada por um aluno. O mesmo ocorre nas situações em que o professor registra no quadro o nome dos aniversariantes ou dos alunos indisciplinados. As pessoas também se envolvem em eventos de letramento fora da escola quando, por exemplo, participam de um ritual religioso, leem um livro para os filhos, anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e *e-mails*, ou leem pequenos anúncios em busca de emprego.

Nesse sentido, eventos de letramento compreendem todas as ocasiões nas quais a interação entre indivíduos ocorre por meio do uso de textos escritos, orais e visuais. Refere-se nesse sentido, às ocorrências reais e observáveis, podendo ser analisadas mediante um estudo de foco etnográfico, como observam Santos e Paz (2014).

Kleiman (1995) postula que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

Corroborando com a pesquisadora, Barton (2007) acentua que as práticas de letramento são os modos culturais de usar a linguagem escrita que as pessoas constroem em suas vidas, ao participarem de diferentes domínios sociais ou de contextos culturais específicos (STREET, 2003b). Para Street (2014, p. 18) “as práticas de letramento incorporam não só os eventos de letramento, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos, e as concepções ideológicas que os sustentam”.

Como percebemos, os conceitos de “*eventos e práticas de letramento*” estão estreitamente relacionados. A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto ou entre um contexto local e contextos mais distantes.

Deste modo, a escola é o lugar essencial para que tais eventos ocorram e que as práticas de letramento façam parte do cotidiano dos alunos, pois como avaliam Bragança e Baltar (2016):

[...] a ação docente para ser eficaz deve desvelar os valores associados às práticas de letramento dos estudantes, ou seja, desvelar como eles valoram a modalidade de escrita, em geral, ou em cada evento em particular, para assim, intervir nos eventos de letramentos, nos usos reais da escrita (BRAGANÇA e BALTAR, 2016, p. 5).

Cabe assim aos professores, propiciar situações em que ocorra o letramento dos alunos, de modo que os próprios aprendizes consigam identificar eventos e práticas de letramento em seu cotidiano.

1.4 A escrita e a escola: perspectivas e desafios

Pode-se dizer que a invenção da escrita representou um marco significativo para a história da humanidade. Isso porque permitiu que o homem não só registrasse sua cultura, visto que ele já fazia isso por meio de desenhos, mas principalmente porque de posse desta tecnologia ele pôde registrar seu pensamento, suas ideias e materializar a fala.

Para Cagliari (2009) a história da escrita vista do seu conjunto, sem seguir uma linha cronológica de nenhum sistema especificamente, pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica (representação por meio de desenhos e pictogramas); a ideográfica (escrita de desenhos especiais chamados ideogramas) e a alfabética (caracterizada pelo uso das letras).

Compreender a evolução dos sistemas de escrita nos permite refletir o quão complexo é o processo de aquisição da mesma pelos alunos. No caso de nossa língua portuguesa, na qual usamos vários tipos de alfabetos, além de outros caracteres de origem ideográfica (como os sinais de pontuação e os números), temos que lidar com a complexidade da relação entre letras e sons que é muito relativa e depende de um processo minucioso de compreensão por parte do aprendiz.

É diante dessa tarefa complexa, às vezes pouco compreendida pelos docentes, que o pesquisador critica o fato de que “a escola ensina a escrever, sem ensinar o que é escrever” (CAGLIARI, 2009, p. 83). Para ele, é preciso ouvir dos aprendizes o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada pessoa pode apresentar. Mas que, por outro lado, o que vemos é a imposição de um modelo sem qualquer possibilidade temporal e espacial para a experimentação, tentativas e descobertas de cada criança, que se limita a fazer cópias de vários traçados, num verdadeiro exercício de treinamento manual, e por se mostrar preocupada demais com a ortografia, a escola por vezes se esquece, que o mais importante é que num primeiro momento, as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos.

Ramos (2016) corroborando com Cagliari (2009), afirma que essa preocupação por parte

dos professores com o aspecto formal tem por consequência não considerarem o valioso aspecto comunicativo da escrita, bem como os aspectos fundamentais para a instrução do discente, no caso da edificação do raciocínio lógico, a organização do pensamento e a formação para a vida.

Cagliari (2009) destaca que a escola, diferente de outros lugares, é vista como um espaço em que se escreve sem motivação. E como não há escrita sem estímulo, é fundamental entender o que o aluno espera da escrita, sua utilidade e só depois elaborar propostas de atividades.

O autor sugere nesse sentido, que a escola parta das expectativas da criança para só então trabalhar com elas outros aspectos da escrita, haja vista que o ato de escrever depende de uma motivação real. Assegura que a maneira como a escola trata o escrever, leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita, e em consequência, a leitura, o que na visão dele é um acidente educacional.

Vale ressaltar que, somente após preparar o aluno para a escrita, a escola deve se preocupar com os aspectos formais da mesma. Um desses aspectos se refere à questão ortográfica, a qual nem sempre é consolidada nos anos iniciais, contribuindo para que os alunos cheguem ao EF II com um nível de aquisição da escrita, que em tese, deveria estar mais avançado. É preciso nesse contexto, que professores de LP estejam preparados para lidar com as dificuldades que alguns alunos apresentam com relação à escrita.

Alguns autores, como Freire (2018), orientam sobre a importância dos docentes desta disciplina buscarem conhecimentos teóricos acerca dos aspectos inerentes ao processo de alfabetização, principalmente no que se refere à questão ortográfica. Sobre isso, Morais (2007, p. 30), afirma que: “[...] a norma ortográfica é uma convenção dotada de regularidades que refletem diferentes níveis de análise da língua e de irregularidades, formas arbitrárias, que dependem de memorizações específicas”.

O pesquisador postula que é preciso que a escola assuma uma postura reflexiva com relação ao ensino da norma ortográfica e acrescenta que cabe às professoras e professores de LP a aquisição de todos os conhecimentos necessários para lidarem com os erros e as dificuldades ortográficas oriundas do contexto escolar.

A partir da apropriação dos conhecimentos necessários, os professores do EF II, poderão auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica⁹ dos alunos, como propõem os PCN

⁹ Termo usado por alguns pesquisadores para definir a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores (Morais (1997); Capeline & Ciasca (1999); Zorzi (2000); Moojen & Santos (2001). Sob essa denominação estão envolvidos vários níveis de consciência fonológica, alguns desenvolvendo-se espontaneamente e outros na dependência do domínio do código escrito. A consciência fonológica também caracteriza-se por apresentar uma relação de reciprocidade com o aprendizado da leitura e da escrita. Fonte: <<https://bit.ly/2VV7U1v>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

(1997):

Conhecer a ‘**Mecânica**’ ou funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre sons e fala (fonemas) e letras da escrita (grafemas), o que envolve o despertar de uma consciência fonológica da linguagem: perceber sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 1997, p. 61, grifo dos autores).

Em concordância ao preconizado no documento orientador, Freire (2018) salienta que uma das facetas da alfabetização abrange o processo de construção da consciência fonêmica ‘relações fonema-grafema’ e fonológica pelos estudantes e, para tal, há a necessidade de um “ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema-grafema” que possibilite, através de metodologias dinâmicas, a construção das relações entre sons e letras, no ensino e na aprendizagem significativa da escrita alfabética (SOARES, 2003b, p. 13).

Como vimos, são vários os desafios dos docentes de LP quanto ao processo de desenvolvimento da escrita pelos alunos, sendo que um deles é propiciar ao aprendiz uma reflexão sobre o que é escrever; outro é motivar o educando para a escrita, e num próximo momento, desenvolver um trabalho reflexivo com relação à norma ortográfica.

Cagliari (1997) considera que o fracasso em letramento escolar está ligado à falta de conhecimentos específicos sobre linguística e sobre técnicas de ensino adequadas ao trabalho docente, principalmente quanto à consciência fonológica, e esta parece constituir a tarefa mais difícil, pois é um dos maiores problemas enfrentados pelos professores do EF II, uma vez que não é raro alunos chegarem a esse nível de ensino, sem terem desenvolvido tal consciência nos anos iniciais da educação básica.

E não vale dizer que a culpa é do aprendiz que não consegue vencer etapas e nem do professor, que não consegue ensinar, mas o problema reside, conforme analisa o pesquisador, na própria formação docente, que não apresenta a Linguística aos futuros alfabetizadores, que por sua vez vão para as salas de aulas sem a devida consciência fonológica que o ajudaria muito no processo de ensino da leitura e da escrita, como analisa Freire (2018).

1.4.1 O trabalho com a escrita na escola em uma abordagem interacionista da linguagem

Embora ainda persista nas escolas, um trabalho tradicional com a escrita, muitas vezes mecânico e vazio de significado para quem escreve, geralmente, limitando-se à produção de frases soltas, ou redações escolares com temas prontos sem nenhum sentido para o aprendiz, são inúmeros os trabalhos de linguistas e outros estudiosos da língua que propõem um trabalho

com a escrita sob a abordagem interacionista da linguagem.

Antunes (2003) apregoa que a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas. Para ela, uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas. Por este olhar, se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Ainda segundo a pesquisadora, a atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex.: “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou um dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele. “Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Koch (2002) afirma que em uma perspectiva interacional, tanto aquele que escreve quanto aquele para quem se escreve, são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto. Para a pesquisadora, a escrita nessa perspectiva demanda da parte de quem escreve (e também da parte de quem lê) a utilização de muitas estratégias, o que significa dizer que, nesse processo, muitos e variados conhecimentos são ativados para uma eficaz e eficiente interação entre leitor e escritor.

Como vemos, a visão interacionista da escrita sugere que exista um interlocutor com quem dividimos o momento da escrita, e que embora este não esteja presente à circunstância da produção do texto, é preciso que seja levado em conta, pois tal ato se constitui um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para servir à comunicação entre sujeitos, os quais cooperativa e mutuamente, ajustam-se e condicionam-se, como observa Antunes (2003) ao afirmar que: “quem escreve, na verdade *escreve para alguém*, ou seja, está *em interação com outra pessoa*” (ANTUNES, 2003, p. 46, grifos da autora).

Para Elias (2018), conceber a escrita em uma perspectiva interacional, significa dizer que:

- i) quem escreve o faz para um leitor, ou um conjunto de leitores e pressupõe conhecimentos partilhados com esse (s) leitor (es);
- ii) quem escreve tem um objetivo a ser alcançado e com base nisso age estrategicamente no curso da produção;
- iii) quem escreve vai ajustando sua atividade, processo que focaliza a reescrita;
- iv) o sentido da escrita advém de uma conjugação de fatores relacionados ao escritor, ao leitor e ao texto. Ao pressupor não só o produto, mas também o processo; não apenas o conhecimento da língua, mas também um conjunto de conhecimentos de natureza variada; não apenas o explícito, mas o que se encontra implícito no texto; não apenas o sujeito que escreve, mas também o sujeito leitor, e sua bagagem cognitiva, a escrita se constitui um grande desafio, tanto para o professor, que a tem como objeto de ensino, quanto para o aluno que a pratica com variados propósitos interacionais (ELIAS, 2018, p. 102).

Nesse sentido, faz-se necessário que sob nenhum pretexto o professor insista na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, e conseqüentemente sem referência sobre o que vai ser escrito, pois “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Antunes (2003) postula que é importante considerar que a escrita varia na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe a cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos gêneros em que se realiza. Segundo a autora, essas diferenças vão implicar em diferentes gêneros de texto¹⁰, isto é, diferenças na forma de as diferentes partes do texto se distribuir, se organizarem e se apresentar no papel.

Também na visão desta autora, como os textos são de autoria das pessoas, delas unicamente provêm e a elas unicamente se destinam, sendo que tais modelos em que os gêneros de texto se manifestam são resultados de convenções históricas e sociais instituídas por estas mesmas pessoas, que as cria, modifica, ou as deixa de lado sempre que for preciso fazê-lo.

Interessa ao professor de LP, apossar-se dos conhecimentos teóricos sobre a perspectiva interacionista da linguagem, para que possa elaborar novas estratégias metodológicas de trabalho com a escrita, levando em conta principalmente o que orienta os PCN (1998) que recomendam que, para o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas na escola, o ensino de línguas ocorra a partir da exploração dos gêneros textuais de circulação social, ou seja, em concepção de linguagem como forma de interação social.

Nesta perspectiva, apresentamos a próxima subseção, que se refere ao processo de reescrita dos gêneros textuais e suas implicações para a autonomia do aluno intermediada pelo professor.

1.4.2 A reescrita do texto pelo aluno e o papel do professor

O processo de ensino-aprendizagem da escrita supõe etapas, que quando seguidas adequadamente, garantem a qualidade do texto produzido: planejamento; elaboração da primeira escrita; produção de reescrita; leitura em voz alta; correção.

A primeira delas, o planejamento, consiste na procura de informações que possam subsidiar a produção tendo em mente: “o que escrever?, para que escrever?, a quem escrever? e, como escrever?” (KÖCHE, MARINELLO e BOOF 2012, p. 14).

Nessa perspectiva, a participação do professor é de grande relevância, tendo em vista

¹⁰ Gêneros de texto aqui, se referem aos gêneros textuais os quais detalharemos nas próximas seções, onde os mesmos serão considerados principalmente nas visões de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2009).

que deve atuar como o mediador, levando o aluno a essa reflexão, para que, este ao produzir seus textos tenha em mente uma finalidade e um interlocutor, que funcionará como um complementar do sentido pretendido no ato de escrever.

Suassuna (2018) aponta que alguns estudos recentes sobre situações de discussão e reconstrução de textos em sala de aula têm mostrado a influência dos modos de participação do outro na construção de habilidades de enunciação de sujeitos em processo de desenvolvimento da prática discursiva, escrita e formal. Considera, nesse sentido, que é fundamental o diálogo com o outro na reflexão sobre a própria escrita, como também no trabalho de reelaboração do texto.

Para a pesquisadora, para ser bem sucedido, o enunciador deve apropriar-se das várias habilidades de estruturação do discurso, entre as quais está a capacidade de distanciamento do próprio texto para observá-lo, e avaliá-lo quanto ao seu funcionamento, junto a um leitor virtual (deslocamento do papel de enunciador, para o papel de leitor). Esta capacidade é, segundo a autora, a base da formação de uma atitude autônoma em relação à produção escrita.

Bastos (1987) apregoa que após o educando produzir a primeira versão do gênero, o professor poderá intervir, no sentido de auxiliar o aluno, “tanto a especificar e a manter um tópico, a acrescentar ou retificar especificações ou detalhes e a evitar digressões, quanto refletir sobre questões de estilo como a escolha de uma determinada palavra ou estrutura sintática” (BASTOS, 1987, p. 44).

O papel do professor, nesse sentido, não é meramente um identificador de problemas textuais, mas de um facilitador da reflexão, à medida que o professor propicia que o discente, na condição de redator, seja exposto à interpretação do outro, passando a compreender melhor como seu discurso está sendo lido e de que forma essa leitura foi construída.

Vale acrescentar que após a primeira escrita do texto, ocorre a reescrita, conforme propõe Kato (1990), ao postular que a reelaboração é uma prática imprescindível e constitui um importante processo de reconstrução. Para a autora, a reescrita exige a retomada do texto produzido, a leitura, a análise, a reflexão e a recriação. “O redator, que atua também como leitor, do próprio texto, o reescreverá para ver se há correspondência entre o que escreveu, e o que quis dizer” (KATO, 1990, p. 133).

Outra etapa importante que o professor deve incentivar após a reescrita é a leitura em voz alta pelo próprio aluno, pois esta modalidade de leitura destitui a escrita de um processo artificial, uma vez que há interlocutores reais, que são o professor e os colegas. Conforme Guedes, “o texto é coisa pública, isto é, passível de publicação para a leitura e comentário de qualquer leitor” (GUEDES, 2002, p. 212)

Sendo assim, conforme afirma Suassuna (2018), a correção de textos escolares não se resume a uma simples aferição do domínio de regras, mas um trabalho de negociação de sentidos, tendo em vista que, se escrever exige ter em mente as condições em que o texto será lido, para deixar no papel marcas formais que permitam ao leitor ter acesso ao conteúdo, ler por sua vez, requer considerar as condições em que o texto foi escrito, trabalhando num processo de cooperação com o autor.

Torna-se imprescindível assim que a escola considere e incentive o papel do professor, enquanto mediador da aprendizagem, por se tratar de um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, haja vista que até mesmo para redatores maduros, a opinião do outro e a reconstrução do texto são etapas inerentes ao trabalho com a escrita.

1.4.3 A leitura como propiciadora da escrita

A interdependência entre escrita e leitura é um aspecto importante a ser considerado para o desenvolvimento da competência escritora. Isso porque é pela leitura que o aluno adquire conhecimentos e se apossa das características inerentes aos textos que precisa produzir em seu cotidiano.

Nesse sentido, como observa Marcuschi (2005), aprender a usar a escrita demanda observar seu modo de distribuição e de utilização nas atividades sociais que envolvem ler e escrever, em ambientes sociais distintos, uma vez que a inter-relação entre contextos e gêneros textuais em circulação, facilita a apreensão do que/para que/como é requerido escrever, em cada circunstância determinada, tendo em vista que “[...] gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2005, p. 43).

Destacamos que um dos objetivos postulados pelos PCN (1998) para o EF é que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens para “produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998, pp. 7-8). Isso implica que para ter ideias é preciso que o discente recorra à leitura, visto que ler subsidia o escrever.

Koch (2014) afirma que na atividade de leitura, ativamos um lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais que propiciam o ato da escrita. Para esta autora, o ato de ler é uma interação de sentidos que, associada ao objetivo de promover o processo de escrita, norteiam ainda mais o sujeito, e essa interação pode ser maior

ou menor de acordo com o que está sendo revelado no texto.

Sendo assim, entendemos que nenhum trabalho com escrita deve ser dissociado de um trabalho anterior com a leitura, que funciona como a intermediadora do processo de escrever, à medida que propicia o armazenamento dos conhecimentos prévios que permitirão ao produtor materializar o texto.

Deste modo, trabalhar a leitura de textos do gênero que se pretende que o aluno produza, é importante, não só como motivação, como também enquanto modelo para que este aprenda sobre suas particularidades.

Assim, é relevante perceber na leitura uma fonte de informação e de suporte que pode contribuir na qualidade da escrita. Como preconizam os PCN (1998), o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de bons produtores de textos, o que permite asseverar que, embora a relação que estabelece entre leitura e escrita não seja automática: alguém que lê muito é também alguém que escreve bem, a possibilidade de ser é muito grande.

Na seção seguinte trataremos dos gêneros, alguns conceitos e abordagens.

1.5 Gêneros textuais: conceitos e abordagens

Embora o trabalho com gêneros textuais em sala de aula não date de muito tempo, estes já se revelaram uma importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que surgiram para ampliar o conceito de texto que, até pouco tempo atrás, era voltado para um trabalho mecânico e como pretexto para o ensino da gramática.

Bakhtin (2003) define gêneros textuais¹¹ como sendo práticas discursivas, pois o pesquisador acredita que a língua ocorre por meio de enunciados produzidos por cidadãos nos diversificados campos da atividade humana. Essas produções são praticadas de acordo com a finalidade dos falantes. Assim, Bakhtin (2003) expõe que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais [...] (BAKHTIN, 2003, p. 261).

É possível notar com essa definição, que o pensador russo chama a atenção para o fato de os gêneros textuais se constituírem como atividades comunicativas reais, que de acordo com o

¹¹ Optamos pelo uso do termo gêneros textuais, por concebê-lo sob uma abordagem que leva em conta seus aspectos textuais e discursivos, sem diferenciá-lo do termo gêneros discursivos.

contexto, refletem as condições de produção, finalidades e recursos lexicais selecionados pelo produtor do ato comunicativo.

Marcuschi (2009, p. 19), reitera o conceito bakhtiniano, ao salientar que o estudo dos gêneros enquanto prática social nada mais é que os textos que encontramos em nossa vida cotidiana:

Gêneros são entidades sociais discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando ao poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enriquecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2009, p. 19).

Nesse sentido, o pesquisador salienta que gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida social e cultural, enquanto fruto do trabalho coletivo e que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas, e estes constituem instrumentos relevantes no trabalho com a escrita, ao permitir ao aluno realizar discursos ligados à sua realidade, ampliando suas possibilidades de aquisição da leitura e da escrita.

Vale ressaltar que os documentos de orientações curriculares, como os PCN (1997), revistos pela BNCC (2017), recomendam o uso dos gêneros textuais. Estes documentos reconhecem a necessidade de que o aluno perceba, nos diversos textos, instrumentos de uso da linguagem no seu dia a dia como pode ser ilustrado pelo excerto:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a (norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento de capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos das atividades humanas (BNCC, 2017, p. 63, *Sic*).

É preciso então, que os professores de LP criem situações de trabalho com textos autênticos de circulação na sociedade, com os quais o aluno se defronte em suas práticas sociais, sendo importante que conheçam seus propósitos e sejam capazes de utilizá-los e compreendê-los, atentando-se para as finalidades discursivas. Para tal, é necessário ao docente deste componente curricular o conhecimento acerca de gênero, para que possa integrá-lo à sua prática de forma segura e eficiente.

Deste modo, e baseando-se nesses conceitos, o professor pode propiciar situações comunicativas nas quais o discente se familiarize com as características, finalidades, condições de produção e circulação dos gêneros textuais, levando-o ao desenvolvimento de habilidades

de leitura e de escrita desses gêneros, que, se apresentados aos alunos como textos que circulam na sociedade e aos quais eles têm acesso em sua vida cotidiana, oportunizará a esses discentes maiores condições de utilizá-los de forma eficiente.

É nessa perspectiva que trataremos do gênero relato pessoal e das especificidades da escrita de si ao longo dos tempos.

1.5.1 O relato pessoal e a escrita de si ao longo dos tempos

O grande universo de gêneros textuais escritos em primeira pessoa – diários, autobiografias, relatos pessoais, memórias, autorretratos – cujo ponto em comum é o “eu narrador”, despertou ao longo dos tempos a curiosidade de vários estudiosos, sobre a origem desse tipo de escrita em primeira pessoa, dentre eles, vale destacar o papel de Foucault, cujos escritos propõe uma vasta reflexão sobre esse assunto.

Segundo seus estudos, o ponto de partida para se compreender a escrita de si remonta à *Vita Antonii*, de Atanásio. Destaca que, nessa obra, a escrita objetivava o autoconhecimento e a inibição do pecado, servindo como um elemento vital para os ascetas¹². O autor também considera que a escrita de si tem relação ainda com a anacorese¹³, pois atenua a solidão. Acrescenta que ao se escrever sobre si mesmo, a escrita desempenhava o papel de companheiro, pois ela suscitava o respeito humano e a vergonha.

Em continuidade, Foucault (1992) diz que a escrita como exercício pessoal só vem a tomar forma a partir da escrita etopoiética com as produções dos *hypomnemata* e a correspondência, sendo que as primeiras não seriam narrativas de si mesmos, mas uma espécie de guia de conduta de vida, na qual se registram memórias materiais de coisas lidas, vividas e pensadas, constituindo um veículo importante de subjetivação do discurso; e a segunda um texto destinado ao outro, dando lugar ao exercício pessoal, uma vez que tem a narrativa de si próprio como sujeito da ação.

Segundo Lima (1986), a escrita de si não nos causa estranhamento porque há em nós fortemente enraizado o conceito de indivíduo sem o qual não seria possível um texto que se definisse como o relato de um eu, o que anularia a possibilidade de os escritos dos *hypomnematas* e a correspondência serem considerados textos autobiográficos devido à ausência da matéria-prima para este tipo de texto: o indivíduo que narra sua própria existência.

¹² Pessoas que renunciavam aos prazeres da carne a fim de atingir objetivos espirituais de uma vida cristã.

¹³ Refere-se a uma etapa da ascese, um exercício de escolha de uma vida comprometida que se despoja de tudo aquilo que é mundano.

Para este pesquisador, é no Renascimento que se fala pela primeira vez de uma literatura de interioridade, pois o homem renascentista não está preso a nenhum modelo paradigmático que precisa seguir, seja político ou religioso, e tem um leque de direções possíveis e diferentes que pode escolher trilhar. Mesmo assim, segundo o autor, ainda que o sujeito renascentista estivesse apto a escrever uma história de si, diante das contrariedades do seu tempo, como a dependência da vontade dos donos do poder que impedia o livre-arbítrio, foi somente com Rousseau, que este homem moderno aparece com os relatos autobiográficos no formato que temos até hoje.

Lejeune (2008) concorda com Lima (1986) quanto ao fato de não podermos falar em escrita de si antes de 1770, sob o risco de anacronismo e também adota as Confissões de Rousseau¹⁴ como o ponto inicial deste gênero. Para isto, parte da definição de que a autobiografia é uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria experiência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14).

Conforme este estudioso, o texto autobiográfico deve tratar da vida pessoal do autor em sua plenitude, mesmo que para isso apresente também crônica e história social, uma vez que todo indivíduo faz parte do mundo. E que mesmo que transite por outras modalidades da escrita do eu, como as memórias, por exemplo, “para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja identidade entre **o autor, o narrador, e o personagem**” (LEJEUNE, 2008, p. 15, grifos do autor).

Ramos (2016) analisa que a escrita de si ocupa um espaço relevante em nossas letras, seja por meio do valor histórico ocupado pelos textos históricos que lhe deram origem, sejam pelos inúmeros gêneros que se desenvolveram a partir dela, como os diários, autobiografias, autorretratos, memórias, relatos pessoais e, mais recentemente com a difusão da internet, o surgimento de espaços virtuais como *blogs* e *Facebook*, que permitem expor de forma pública as experiências vividas.

Para a pesquisadora, embora cada uma dessas modalidades de escrita tenha suas particularidades, elas encontram na primeira pessoa um ponto em comum. Trataremos a seguir das especificidades do gênero textual relato pessoal.

¹⁴ Livro em que Jean-Jacques Rousseau revela sua vida íntima, narrando detalhadamente toda a sua trajetória, tanto a do homem, como a do pensador. Dividida em duas partes, a obra apresenta, além do caráter pioneiro, uma das primeiras do gênero - um estilo bastante particular : não se limitando a um registro cronológico, Rousseau conta a sua história, enquanto tece reflexões sobre as experiências vividas. Assim, as Confissões trazem um motiz quase romanesco, reunindo uma linguagem poética e rebuscada e um caráter documental de testemunho autobiográfico. Fonte: <<https://bit.ly/3iMgZDN>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

1.5.2 O gênero relato pessoal como ferramenta de trabalho com a leitura e a escrita

Um gênero textual de grande relevância a ser utilizado como importante instrumento na aquisição da leitura e da escrita é o relato pessoal, como propõe Aragão (2016):

Em consonância com as ideias apresentadas, é que apostamos no gênero relato pessoal, pois acreditamos em sua funcionalidade como capaz de proporcionar ao autor a materialização de seus pensamentos sobre as coisas do mundo. Quando o aluno escreve sobre si mesmo e sobre o meio onde vive, ele começa a tomar consciência sobre o que escreve. E é nessa partilha de experiências que de certa forma, começa a ajustar o seu discurso conforme suas necessidades. Ou seja, expor sua própria história, permite a ele refletir sobre o que quer dizer, o que dizer, o que não dizer, para que dizer. Ocorre um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de partilhá-las (ARAGÃO, 20016, pp. 11-12).

Costa (2008, p. 159) conceitua RP como “uma narração não ficcional, escrita ou oral, sobre um acontecimento ou um fato acontecido, feito, geralmente, usando-se os tempos verbais pretérito-perfeito ou o presente histórico”, isto é, um gênero multimodal, que permite a transcrição do oral para o escrito.

Conforme Guedes (2002, *apud* KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2012, p. 35) o relato pessoal é um gênero não ficcional em que o autor narra uma experiência de vida, e que ao escrevê-lo, o produtor do texto deve selecionar uma história que desperte o interesse do leitor e, dentro dela, uma questão de preferência, a mais séria de todas as questões envolvidas no fato acontecido.

Para este pesquisador, o produtor tem que enfrentar as dificuldades narrativas que tal relato impõe, sendo a primeira delas a extensão que o relato precisa ter para contar a história tal como ela necessita ser contada, a fim de que se apresente inteligível, interessante e original. A segunda dificuldade é, segundo o autor, selecionar o que é relevante para compor a história. Essa seleção implica “contar tudo o que interessa ao texto, o que for realmente mais importante, que quase sempre é o mais doloroso e o mais difícil de ser contado” (GUEDES, 2002, p. 137).

Linde (1993) define relato pessoal como um importante recurso social na criação e na manutenção da identidade, na medida em que contamos aos outros eventos que nos tornaram o que somos transmitindo-lhes o que devem saber sobre nós para nos conhecerem (Linde 1993, p. 20 *apud* BASTOS, 1999).

Embora não apresente uma estrutura rígida, Köche, Marinello e Boff (2012, p. 36) propõem a seguinte organização para a composição do gênero relato pessoal:

- a) Apresentação: situa o leitor a respeito dos fatos narrados, localiza-os no espaço e

no tempo, em que ocorreram e ainda identifica as personagens envolvidas na situação apresentada.

b) Complicação: diz respeito à ruptura do momento de equilíbrio das ações relatadas.

c) Resolução: propõe um desfecho para a complicação.

d) Avaliação: expõe os comentários do produtor do texto em relação aos fatos relatados e avalia a repercussão desses acontecimentos em sua vida.

Coadunamos com o postulado por Dantas (2015), que propõe uma definição um pouco mais abrangente e objetiva para o gênero RP em consonância com as definições apresentadas por Köche, Marinello e Bof

[...] o relato pessoal situa-se na ordem do relatar, e é uma narrativa não ficcional, em que o autor, usando a primeira pessoa do discurso relata fatos e/ou acontecimentos que considere relevantes e/ou marcantes em sua vida, imprimindo-lhes suas impressões sobre eles. [...] pode ser produzido com o uso dos tempos verbais pretérito-perfeito ou presente histórico, e podem se realizar nas modalidades: oral ou escrita da língua. Para adequar-se aos diversos contextos comunicativos, a linguagem utilizada em sua produção, pode variar da mais popular, às variedades cultas, podendo ser utilizados registros mais ou menos formais (DANTAS, 2015, p. 32).

A pesquisadora destaca que é importante considerar que não tem disponível um arcabouço teórico muito vasto sobre esse gênero, tendo em vista que a maioria das definições encontradas em *blogs*, livros didáticos, apostilas dentre outros, são muito vagas, sem respaldo teórico e científico, e que sendo assim, é importante se aprofundar nas definições mais aproximadas a fim de que se possa transmitir ao discente uma noção do gênero que seja compreendida por ele, para que possa produzi-lo de forma mais eficiente.

Com relação ao conteúdo temático, Aragão (2016) preconiza que o gênero RP engloba uma diversidade de temas relacionados às experiências humanas e geralmente é produzido com o objetivo de compartilhar vivências e

[...] ainda se utiliza de uma estrutura que permite ao educando o fortalecimento de sua identidade através da operação com reflexões sobre seu próprio universo, propiciando ao sujeito voltar-se para si buscando a compreensão sobre seu eu. Este gênero além de tratar das questões individuais do sujeito também integra este mesmo ser através da troca de experiência apresentada nas exposições escritas ou orais (ARAGÃO, 2016, p. 13).

Altenfelder e Clara (2004) afirmam que o trabalho com lembranças oferece um meio eficiente de vincular situações comunicativas em que o escritor usa a língua com liberdade e

consciência daquilo que precisa para comover o leitor com seu relato. “Assim, o leitor lê a própria vida, a de seus irmãos, e a de seus vizinhos em gênero como este, imbricando a realidade simbólica dos personagens com a sua” (ARAGÃO, 2016, p. 13).

Como nos orientam os pesquisadores citados, o RP é um gênero pertinente por se tratar das experiências pessoais a serem contadas e usar a narração como tipologia, haja vista que o trabalho com esta modalidade costuma encontrar menos dificuldades entre os discentes, como nos mostra a experiência docente.

Sendo assim, concordamos com os autores quanto à importância deste gênero e dos resultados que se pode alcançar com atividades motivadoras envolvendo o mesmo, inclusive tendo em vista que esta escrita atuará no desenvolvimento de práticas de ressignificação da identidade dos alunos, que terão valorizadas suas experiências pessoais e vivências em seu meio social, ao serem incentivados a se tornarem protagonistas de suas histórias.

Diante do exposto, a escolha do gênero relato pessoal como objeto de ensino-aprendizagem por meio de uma sequência didática pode representar uma estratégia bastante significativa de exploração das características deste gênero, bem como uma oportunidade para que os discentes desenvolvam sua competência escritora, pois embora seja muito utilizado na modalidade oral, muito raramente este gênero textual é praticado na modalidade escrita.

Na próxima seção, discorreremos sobre a sequência didática e sua importância enquanto proposta metodológica para o trabalho com a leitura e escrita de gêneros textuais, principalmente no que se refere às especificidades do relato pessoal.

1.5.3 Sequência didática: uma proposta metodológica para o trabalho com a escrita

O trabalho com gêneros textuais se torna mais significativo quando nos apoiamos em uma metodologia que leve em conta o fato de que o aluno necessita conhecer, refletir e produzir esse gênero, a fim de que faça reflexões em torno da língua.

Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram uma proposta teórica e metodológica de ensino da língua materna, construída em torno de gêneros textuais, as sequências didáticas, definidas pelos autores como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, pp. 97-98).

Ainda segundo os autores, um trabalho com essa proposta teórica e metodológica contribui para ajudar o aluno a dominar melhor os gêneros, levando-o a escrever ou falar de

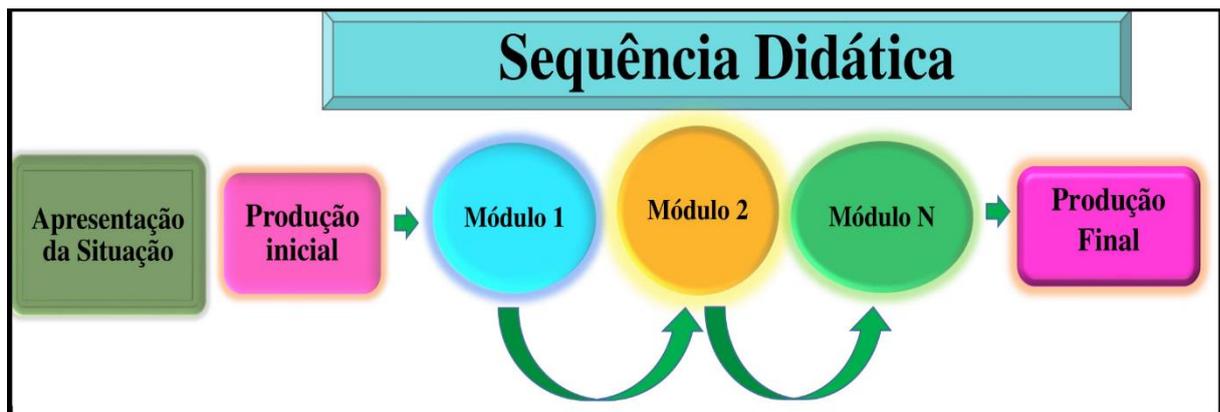
forma adequada, de acordo com a situação comunicativa que este esteja inserido, bem como para propiciar a este o acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Nesse contexto, não há como dissociar sequência didática de gêneros textuais, pois as mesmas se referem a um ensino da língua mediado por gêneros, o que leva o aluno a internalizar as práticas de linguagens, que resultam na compreensão da língua.

Entendemos que seja importante a compreensão da estrutura de uma sequência didática para fazer o uso adequado da mesma, enquanto metodologia de trabalho com um gênero textual.

Para Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), uma sequência didática se estrutura em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da sequência didática.

Figura 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: Esquema de sequência Didática elaborada pela pesquisadora com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A apresentação da situação é a primeira etapa de uma sequência didática e se organiza em duas dimensões, constituindo-se como a etapa “do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99); e a de dimensão dos conteúdos. É nesta etapa que se define qual gênero será produzido, para quem o texto será destinado, que forma ele tomará, quem serão os participantes da produção do texto, entre outros aspectos. A dimensão dos conteúdos se constitui na discussão do tema, e na exposição de textos do mesmo gênero a ser produzido, de modo que fiquem claros para os alunos, os elementos constitutivos do gênero que irão escrever e que estejam conscientes da importância dos conteúdos com os quais lidarão.

Para os autores genebrinos, o momento da apresentação da situação permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado

e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Estes pesquisadores orientam que a SD deve ser realizada no âmbito de um projeto de classe, elaborado nesta fase porque este torna as atividades de aprendizagens significativas e pertinentes.

A segunda etapa refere-se à produção inicial, que nada mais é do que a tentativa do aluno de produzir seu primeiro texto oral ou escrito do gênero solicitado. Essa produção se configura como um diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos, que é pertinente tanto para os alunos (conscientização dos problemas que possuem) quanto para o professor (percepção das capacidades e deficiências dos alunos). Sobre isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly ressaltam, que:

Contrariando ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos em uma situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Segundo esses autores, a produção inicial não só é o primeiro encontro dos discentes com o gênero, como também, tem um papel central, como reguladora da SD, tendo em vista que por meio da produção, o objeto desta, delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Isso significa ainda de acordo com os autores genebrinos, num primeiro plano, ter a definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero estarão mais preparados para realizar a produção final.

Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as primeiras produções constituem elementos privilegiados de observação para o professor, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa, às capacidades reais dos alunos de uma determinada turma, isto é, de colocar em prática um processo de avaliação formativa, por meio da análise das produções, com base em critérios bem definidos.

Entendemos que esta fase serve como base para as demais etapas da SD, pois trata-se do primeiro lugar de aprendizagem desta proposta metodológica, como destacam os autores de Genebra. E tendo em vista isso, consideramos importante que esta etapa seja desenvolvida com muita atenção aos elementos que vão surgindo em termos de informações sobre as dificuldades demonstradas pelos aprendizes, e que carecem de serem trabalhadas nas outras fases, para que sejam amenizadas ou sanadas. É a partir da análise do desempenho dos alunos, que “os pontos

fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparece” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

A partir da atenção aos fatores pontuados, é possível delimitar o objeto de trabalho nos módulos ou oficinas, que constituem a terceira etapa da sequência didática, sendo que o seu desenvolvimento é pautado na superação dos problemas diagnosticados na produção inicial. Durante a realização dos módulos, devem ser dados ao aluno os elementos necessários para a superação dos problemas identificados durante a produção inicial, de forma separada e gradativa, para que este se confronte isoladamente com cada dificuldade e desenvolva as capacidades necessárias para o domínio do gênero.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que é importante observar três aspectos na composição dos módulos de trabalho: a seleção das dificuldades de expressão oral ou escrita que serão abordadas; o planejamento de módulos que tratem de um problema específico e por último, a aferição as competências das competências adquiridas com os módulos.

Neste contexto, é interessante que em cada módulo o professor proponha atividades variadas que permitam a observação e análise de exemplares de textos autênticos do gênero trabalhado; o desenvolvimento de atividades diversas que enfoquem aspectos específicos deste gênero, e a construção de uma linguagem comum a docentes e discentes, que propicie a organização de critérios para a produção de textos orais e escritos.

A última etapa da SD é a produção final de um texto oral, ou escrito, que consiste na utilização dos conhecimentos adquiridos nos módulos para produzir o texto final, que poderá ser avaliado ou não pelo professor, de forma somativa. Espera-se nesta etapa que os alunos já tenham consciência dos objetivos a serem atingidos, e que possam atuar de forma ativa como produtores e revisores de seus textos, e que ainda possam realizar uma avaliação do progresso obtido desde a produção inicial.

Dessa forma, a sequência didática permite que os alunos consigam resolver gradativamente seus problemas com a produção escrita dos gêneros, na medida em que o professor avalia os avanços dos mesmos, de acordo com o que postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os idealizadores da sequência didática “[...] o professor deverá avaliar os problemas encontrados na produção inicial, selecioná-los e produzir atividades e estratégias para sanar as falhas dos alunos, para que enfim, possam elaborar uma linguagem pertinente ao gênero proposto” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

O trabalho com esta proposta metodológica constitui-se assim, como uma importante ferramenta para lidar com os problemas de leitura e escrita apresentados pelos alunos, bem

como o letramento dos mesmos em dado gênero, que é o fundamento da SD.

Para isso, consideramos pertinentes as concepções da LT quanto às definições do que seja o texto, objeto de trabalho desta proposta metodológica, e também dos fundamentos propostos pela LA tendo em vista que em uma SD, o professor se torna investigador, à medida que dispõe-se a mergulhar nos problemas apresentados durante a produção inicial, e gradativamente durante os módulos, avalia os avanços apresentados pelos discentes, propõe novos caminhos, e propicia aos mesmos que cheguem à produção final dominando às características do gênero trabalhado, e sendo capazes de produzir um texto com todas as especificidades desse gênero em questão.

É com base nessa fundamentação teórica, que propomo-nos à realização de um diagnóstico dos possíveis problemas de leitura e escrita e de letramento do gênero relato pessoal apresentados por alunos do 9º ano Jorge Amado da Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra, o qual será descrito no capítulo que se segue.

2 PERCURSO METODOLÓGICO, CONTEXTO E PARTICIPANTES

Abordamos neste capítulo, o contexto no qual foi desenvolvida a pesquisa, suas características, a descrição dos dados coletados por meio dos trabalhos desenvolvidos na fase diagnóstica (aplicação de questionário e atividade de produção textual) bem como, nossa apreciação em relação a esses dados, por meio de análises nas quais apresentamos o diagnóstico da turma e por meio do qual elaboramos nosso Projeto Educacional de Intervenção (PEI).

2.1 A Pesquisa e suas características

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da proposta foi a pesquisa-ação, pois se pretendeu aproximar do contexto pesquisado e observar os participantes em seu local de ação, bem como se tratou de uma investigação seguida de uma intervenção, tendo em vista que ocorreu em um contexto educacional, de forma a orientar-se para a resolução de um problema, com objetivos de transformação de uma realidade observada:

A pesquisa-ação é 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 e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1996, p. 14).

A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, pois nosso foco se concentrou na observação do fenômeno e dos alunos participantes. Os elementos quantificados não interferiram na compreensão geral, pois mais nos interessou o resultado do todo.

Nossa pesquisa teve caráter exploratório e também descritivo, pois, pretendeu-se, realizar análise de textos produzidos pelos participantes, a fim de se detectar as principais dificuldades apresentadas por estes, e também por se tratar de uma investigação sobre um problema observado em nossa prática docente: “[...] as pesquisas descritivas são juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações, como instituições educacionais, como fundamenta” (GIL, 2002, p. 42); pretendeu-se também investigar as especificidades do problema para nele intervir, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado, como nos

propõe (GIL, 2002, p. 43).

Por meio da aplicação de uma SD, com o gênero textual RP, realizamos um trabalho de intervenção nas dificuldades linguístico-discursivas apresentadas pelos sujeitos participantes, conforme apontou a coleta de dados desenvolvida na fase diagnóstica desse trabalho, como também, os resultados das avaliações externas que apontaram mais de 50% dos alunos no baixo desempenho, afim de contribuir tanto para a formação leitora e escritora quanto para o letramento dos investigados.

Propusemo-nos dessa forma, realizar o diagnóstico relativo à escrita de alunos do 9º Ano Jorge Amado do EFII da EETLG por meio de atividades de leitura e produção textual, que foram analisadas a partir de uma tabela de correção (Apêndice C, p. 141) com objetivo de verificar o atendimento ao padrão pertinente às características do gênero textual e além disso, também averiguamos as dificuldades apresentadas pelos discentes, do ponto de vista linguístico-discursivo, que serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa.

2.2 O contexto da pesquisa

O local de desenvolvimento da pesquisa foi a Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra, criada em 1994, para atender uma crescente demanda de alunos que tinham que se deslocar por três quilômetros até a Escola Estadual Zoé Machado (EEZM). A princípio funcionou somente com a oferta dos Anos Iniciais do EF, em apenas três salas e como anexo da EEZM, contudo, diante do aumento do número de crianças em idade escolar, foi possível a criação de uma nova escola com funcionamento próprio, que por meio da Resolução SEE 604/04 de 06 de outubro de 2004, passou a oferecer também o EF II.

A instituição escolar foi autorizada para oferecer os anos iniciais e finais do EF, funcionou de 1994 a 2016 em um prédio cedido, precário e com poucas condições de desenvolver um trabalho de excelência como seus gestores e corpo docente se propuseram, tendo sido contemplada com prédio próprio somente a partir de 2017, quando foi permitida a oferta do Ensino Médio (EM).

Figura 3 – Fachada da Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra



Fonte: Arquivo da escola.

A EETLG localiza-se na Av. João Teixeira Filho nº 2. 190, Bairro Nova Esperança, no município de Jaíba/MG. A escola funciona em dois turnos e oferece o EF e o Ensino Médio (EM). No turno Matutino são oferecidas 08 turmas do EF II, e 03 turmas do EM. No turno vespertino, a escola oferece 10 turmas do EF I.

Este educandário possui um quadro docente de dois especialistas da educação básica (EEB) e 28 professores, dos quais dez são do EF I, dois são professores para atendimento da biblioteca (PUB), dois intérpretes de libras, dois professores de apoio e os demais se dividem entre o EF II e o EM.

O quadro administrativo é composto por um diretor, um vice-diretor, um secretário, quatro auxiliares técnicos educacionais (ATB) e oito auxiliares de serviços da educação básica (ASB).

Em sua constituição física, a EETLG conta com dezoito salas de aulas, dois laboratórios, uma sala de informática, um refeitório, uma cantina, um banheiro feminino com quatro divisões, um banheiro masculino com quatro divisões, dois banheiros para funcionários, sendo um deles adaptado para pessoas com deficiência, uma biblioteca improvisada. Sendo importante ressaltar que possui um acervo muito pequeno constituído de algumas obras literárias da literatura infantil, outras poucas da literatura infanto-juvenil, todas provenientes de doação, e em função disso, esta ainda não é registrada, por carecer de mais obras literárias no

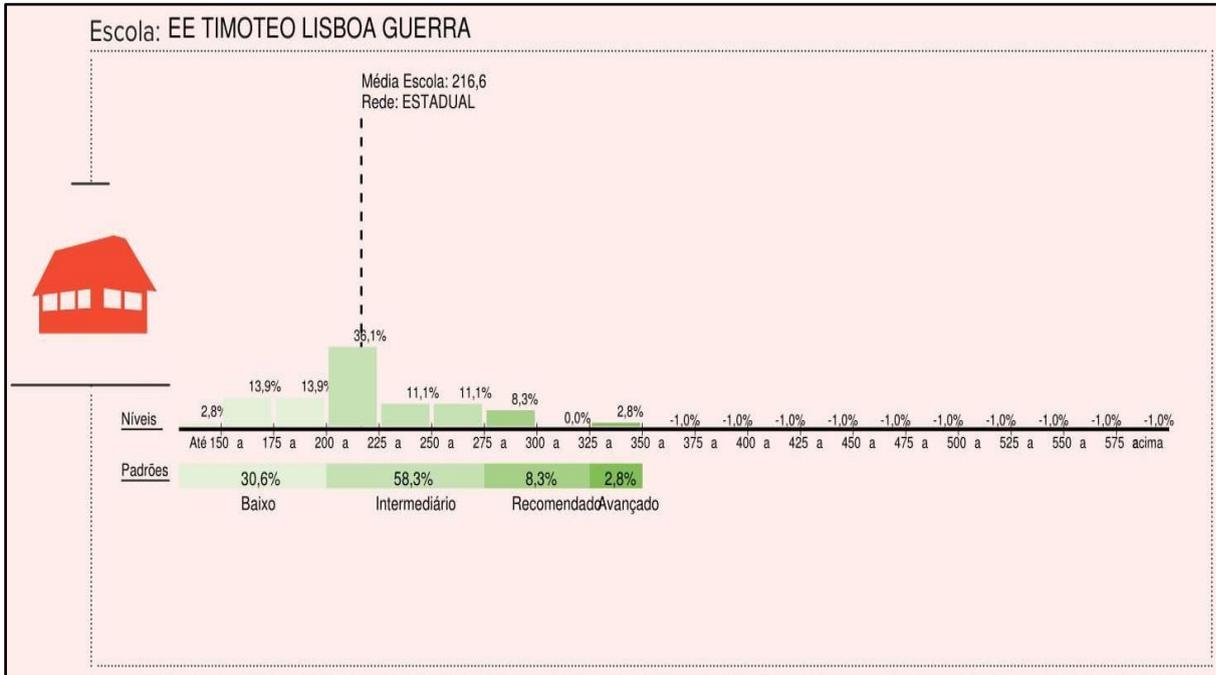
acervo. Há também uma sala de reuniões, uma sala de direção, uma sala de vice-direção, uma secretaria, uma sala de supervisão, um almoxarifado, uma sala de linguagens, uma quadra coberta com vestiário masculino, vestiário feminino e outro vestiário adaptado para pessoas com deficiência.

Apesar de seu histórico de limitações físicas e pedagógicas, este educandário tem como missão se pautar no trabalho coletivo em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem, valorizando as inovações e práticas diferenciadas de ensino.

Os alunos atendidos, um total de 596, são, em sua maioria, oriundos de famílias de baixa renda e com histórico de vulnerabilidade social, conforme apontam dados com relação aos beneficiários do Programa Bolsa família. Considera-se que esse fator dificulta o trabalho pedagógico, visto que alguns alunos não realizam as atividades extraclasse o que leva a supor que recebem pouca assistência escolar dos pais ou responsáveis, o que talvez se justifica pela falta de tempo diante da necessidade de trabalhar muito para prover a família.

É importante destacar que um dos fatores que despertaram nosso interesse em desenvolver esta pesquisa é o fato de que um número considerável de alunos do EF II estarem no baixo desempenho, como demonstram os resultados das avaliações internas e externas. Para exemplificar apresentamos os resultados de 2016 e 2017 das avaliações do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), o qual avalia nos anos pares os alunos do 5º e 9º anos do EF e 3º Ano do EM, e nos anos ímpares, avalia os alunos do 7º ano do EF, 1º e 3º anos do EM:

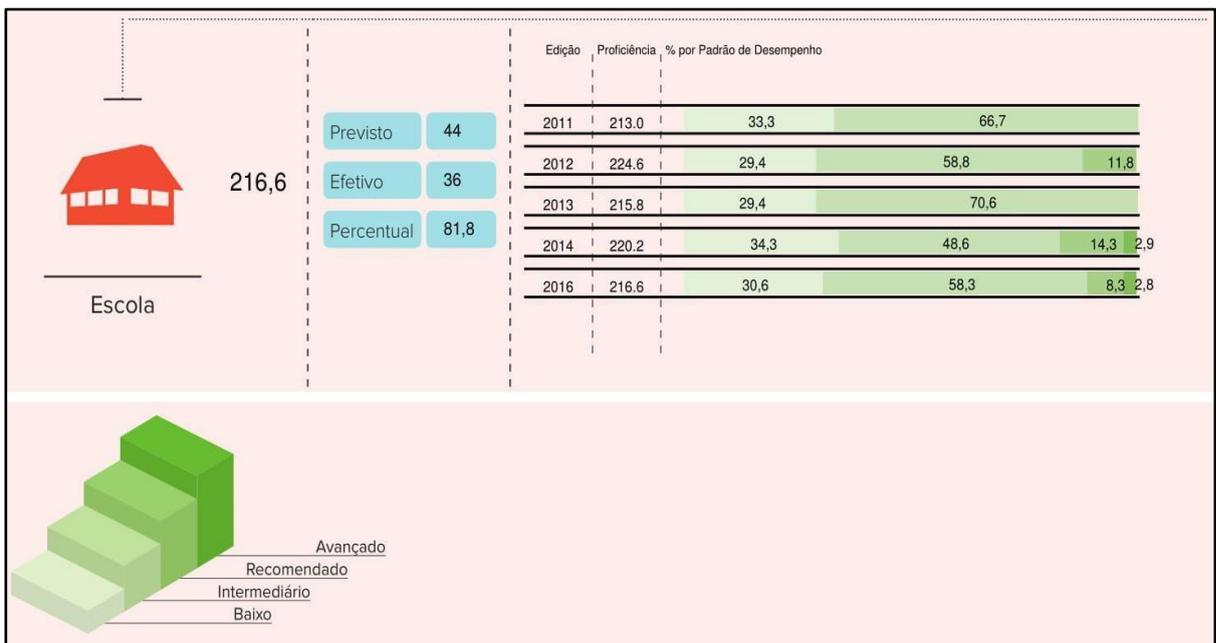
Figura 4 – Resultado das avaliações do PROEB/2016



Fonte: Portal da Avaliação CAED/UFJF

Em 2016, 30,6% dos alunos do 9º ano apresentaram baixo desempenho; 58,3% ficaram no nível intermediário; 8,3% foram enquadrados no nível recomendado e apenas 2,8% foram considerados no nível avançado. O próximo gráfico como mostra esse resultado em comparação com anos anteriores:

Figura 5 – Comparativo dos resultados do PROEB 2011-2016

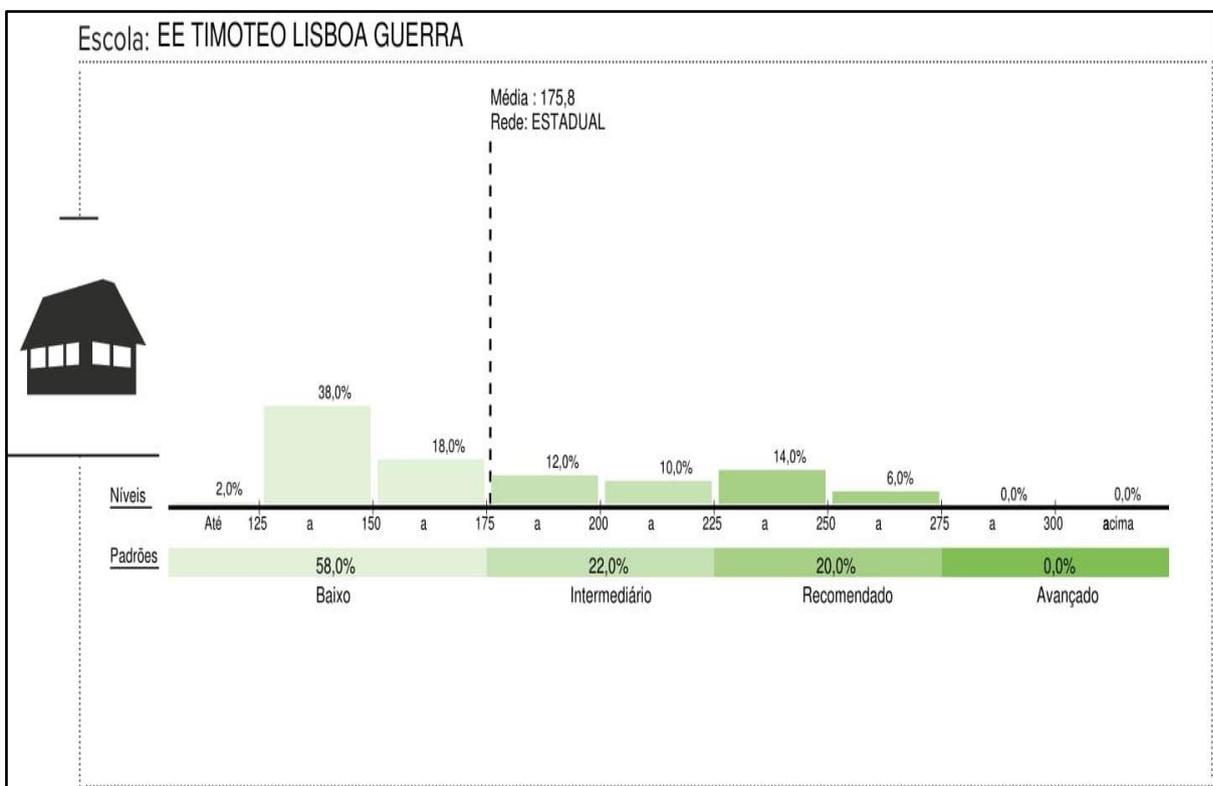


Fonte: Portal da Avaliação CAED/UFJF

Esse resultado, quando observado em comparação aos anos anteriores, no que se refere à quantidade de alunos em nível de baixo desempenho, mostra que houve uma oscilação mínima para mais e para menos, mas que se manteve na média dos 30%; o nível intermediário onde se encontra a maioria dos alunos, ainda está muito distante do recomendado, o que implica a urgência de medidas interventivas quanto à leitura e escrita a serem tomadas pela escola.

O gráfico seguinte apresenta o resultado de 2017, no qual a turma analisada foi o 7º ano, em que se encontravam muitos alunos que fizeram parte desta pesquisa:

Figura 6 – Resultado das avaliações do PROEB de 2017

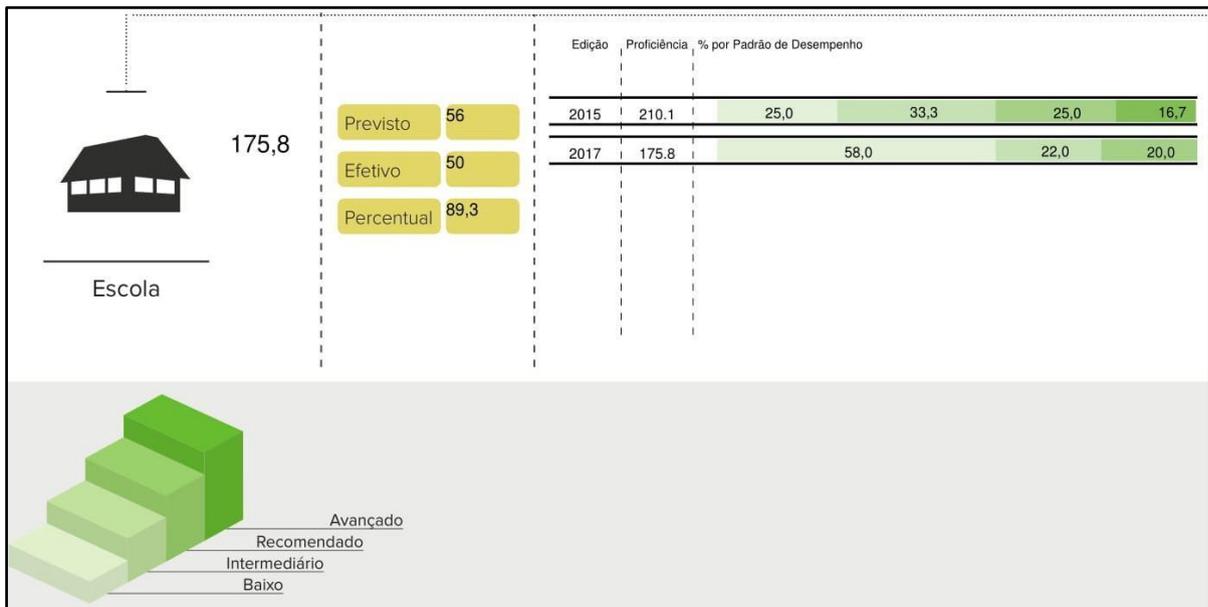


Fonte: Portal da Avaliação CAED/UFJF.

O resultado demonstra que mais da metade dos alunos, 58%, estão em baixo desempenho; 22% estão no nível intermediário; 20% estão no nível recomendado e nenhum aluno está no nível avançado.

O gráfico a seguir apresenta esse resultado em comparação com anos anteriores:

Figura 7 – Comparativo dos resultados do PROEB 2015-2017



Fonte: Portal da Avaliação CAED/UFJF.

O resultado mostra que houve um aumento de 33% do número de alunos em baixo desempenho, fato que conforme os parâmetros estabelecidos pelo governo do estado de Minas Gerais, enquadra essa escola como em situação de prioridade¹⁵, e que uma intervenção nesta realidade é muito necessária, para que tais indicadores sejam elevados e que as dificuldades sejam amenizadas.

Analisamos também o resultado do 8º ano de 2018 do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)¹⁵, tendo em vista avaliar o nível de proficiência na leitura e na escrita dos alunos que participarão desta pesquisa.

Os resultados alcançados pela turma não podem ser considerados satisfatórios, visto que o aproveitamento dos alunos avaliados foi de 32,53% conforme resultados obtidos dessa avaliação disponibilizados no banco de itens do Instituto Avaliar do governo de Minas Gerais. Desse percentual, podemos diagnosticar que eles demonstraram maiores dificuldades nas seguintes habilidades do Conteúdo Básico Comum (CBC)¹⁶, matriz de referência para esta

¹⁵ Conforme os resultados obtidos pela escola, se esta tiver mais de 50% dos alunos em baixo desempenho, fica classificada como Escola Prioritária, na qual toda a comunidade escolar é convocada a ajudar, na identificação das causas e na busca por soluções para os problemas enfrentados pelos alunos (Minas Gerais, Portal do CAED).

¹⁶ Programa criado pela política educacional da rede pública de Minas Gerais (Brasil) que oferece subsídios técnicos e pedagógicos para avaliarem, de forma contínua, as aprendizagens agregadas pelo trabalho escolar ao desenvolvimento do aluno, utilizando instrumentos e ferramentas indexados aos conteúdos/habilidades básicas do currículo disponibilizado para sistema online para diagnósticos cujos indicadores permitem a professores e escolas planejar intervenções pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos e, aos gestores, ações de fortalecimento curricular e de desenvolvimento profissional dos educadores, ambas visando à melhoria da educação básica (MATTOS. Avaliação da Aprendizagem Escolar. Belo Horizonte: SEEMG: PDP, Módulo 5, 2006).

avaliação:

- 3.0. Construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente;
- 7.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de intertextualidade e metalinguagem na compreensão e na produção de textos;
- 12.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso argumentativo, na compreensão e na produção de textos;
- 18.0. Ler livros literários, considerando, produtiva e autonomamente, as informações de seus textos perigráficos;
- 19.0. Compreender a língua como fenômeno histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;
- 23.0. Reconhecer e usar mecanismos de flexão nominal, produtiva e autonomamente;
- 24.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, a frase padrão em contextos que a exijam e
- 29.0 Reconhecer o espelho como matriz de construção de culturas e subjetividades.

Esses resultados evidenciam a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas que contribuam para a melhoria da proficiência em leitura e escrita pelos alunos, de modo que os alunos se apropriem das habilidades e competências que apresentam mais dificuldades.

Assim, pretendeu-se com a presente pesquisa, diagnosticar e intervir na realidade da escola e desses alunos, e, conseqüentemente contribuir para que os mesmos elevem sua proficiência nas avaliações externas¹⁷ e venham a melhorar seu desempenho na leitura e na escrita. Todos os procedimentos da pesquisa atenderão aos requisitos do Comitê de Ética.

2.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes do projeto proposto foram vinte alunos do 9º ano do EF da EETLG, com idades entre quatorze e dezesseis anos, sendo 9 discentes do sexo masculino e 11 do feminino,

¹⁷ Proposta Curricular de Minas Gerais, criada em 2006, para estabelecer os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridos pelos alunos na educação Básica, bem como as metas a serem alcançadas a cada ano. Serve como base para a elaboração da avaliação anual do PROEB e para o PAAE. (Fonte: Centro de Referência Virtual do Professor CRV – MINAS GERAIS. Disponível em: <<https://goo.gl/xZ5CrF>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

todos cursando pela primeira vez o 9º ano.

Tabela 1 – Dados dos alunos

Gênero	Faixa Etária		
	14 anos	15 anos	16 anos
Masculino	3	5	1
Feminino	7	3	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Ramos (2016).

Tais alunos, como já foi demonstrado, apresentam dificuldades em leitura e escrita. No intuito de melhor detalharmos estas dificuldades, apresentamos os instrumentos de coleta de dados.

2.4 A coleta de dados e a fase diagnóstica

Os instrumentos utilizados para coleta de dados nesta fase diagnóstica foram:

- Questionário I, conforme Apêndice A, p. 137.
- Leitura do texto: “Velho Canivete”, seguida de proposta de produção de um relato pessoal – conforme Apêndice B, p. 139.
- Análise da produção com uma tabela de correção, na qual considerou-se como critérios, o atendimento ou não às características do gênero embasadas em Köche, Marinello e Boff (2012) – segundo Apêndice C, p. 141.

Realizamos a aplicação do questionário no dia 12/02/2019 na turma do 9º ano Jorge Amado, em uma aula de 50 minutos. Este foi composto por 9 questões, sendo sete questões de múltipla escolha e duas discursivas. Com as perguntas 1 e 2 procurou-se obter informações sobre os tipos de textos que os alunos têm contato fora da escola e se costumam ler livros literários; a pergunta 3 visou a verificação da forma como os alunos realizam suas atividades extraclasse; a pergunta 4 objetivou saber se os alunos realizam tarefas para seus pais ou responsáveis, que exigem o uso da leitura e da escrita; a pergunta 5 pretendeu verificar os meios que os alunos utilizam para pesquisar assuntos relativos aos conteúdos escolares.

As perguntas 6 e 7 visaram saber o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis; a pergunta 8 pretendeu obter informações sobre as atividades do dia a dia dos pais ou responsáveis que exigem deles o uso da leitura e da escrita, e a pergunta 9, procurou verificar com os alunos o que eles consideram que precisam melhorar quanto à leitura e a escrita.

O quadro abaixo apresenta os resultados obtidos nas principais questões propostas aos investigados.

Quadro 1 – Resultado do questionário sobre o nível de letramento dos alunos

Resultado do Questionário sobre o nível de letramento dos alunos				
Tipos de textos que têm contato fora da escola	Textos impressos em revistas	Textos digitais na internet	Textos impressos em livros didáticos	
	25%	40%	35%	
Hábito de leitura de livros literários	Sempre	Às vezes		
	15%	85%		
Realiza as atividades escolares sozinho (a)	Sim, faz sozinho(a)	Não, pede ajuda		
	85%	15%		
Meios que utiliza para pesquisar assuntos relativos aos conteúdos escolares	Livros didáticos	Revistas ou jornais impressos	Internet	
	20%	5%	75%	
O que aluno considera que precisa melhorar quanto á leitura e a escrita	Melhorar a leitura	Melhorar a escrita	Melhorar a leitura e a escrita	Melhorar aspectos linguísticos gerais
	30%	30%	15%	25%

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora.

Destacamos que os 20 alunos envolvidos na pesquisa responderam ao questionário e que deste quantitativo, no que se refere à pergunta 1, “que tipos de textos você tem contato, fora da escola em seu dia a dia?”, 25% dos participantes responderam que tem contato com textos impressos em revistas; 40% responderam que textos digitais na internet e 35% que têm mais contato com textos impressos em livros didáticos.

Essa resposta evidenciou que os estudantes mantêm maior contato com a internet e, possivelmente por meio do celular, e que diante disso, o acesso aos textos disponíveis nesse meio, se dá de forma mais fácil. Outra forma recorrente de contato com textos é por meio dos livros didáticos, possivelmente os que a escola disponibiliza, e apenas 25% têm contato com revistas em casa, o que demonstra mais sobre o nível de letramento dos pais.

Com relação à pergunta 2, “você costuma ler livros literários?”, apenas 15% responderam que sim, e 85% responderam que às vezes.

Esse levantamento mostrou a necessidade de a escola desenvolver mais atividades de

leitura, seja literária ou de textos de gêneros diversos, tendo em vista que o número de alunos com pouco hábito de leitura é muito alto.

Quanto à pergunta 3, “você costuma fazer suas atividades extraclasse sozinho, ou pede ajuda para alguém?”, 85% responderam que fazem sozinhos, e 15% apenas afirmaram pedir ajuda a alguém.

Essas respostas revelaram as dificuldades observadas no cotidiano da sala de aula, uma vez que é possível constatar que talvez não peçam ajuda porque não têm a quem recorrer.

No que se refere à pergunta 4, “você realiza alguma tarefa para seus pais, que exige usar a leitura e a escrita?”, 35% responderam que sim, 35% responderam que não e 30% que às vezes realiza.

Esses dados mostraram que a maioria depende da leitura e escrita para ajudar os pais em casa, e que mesmo assim, têm dificuldades nessas modalidades.

Em relação à pergunta 5, “que meios você utiliza para pesquisar assuntos relativos aos conteúdos escolares?”, 20% responderam que utilizam os livros didáticos; 5% revistas e jornais e 75%, que utilizam a internet para pesquisar.

Tal levantamento apontou a preferência dos alunos pela tecnologia e a diminuição das buscas em jornais, revistas e livros didáticos, o que evidencia uma mudança de postura desses discentes, que necessita ser acompanhada pela escola.

Quanto à pergunta 6, “qual a escolaridade de sua mãe ou a responsável por você?” As respostas dadas mostraram que 15% das mães nunca estudaram; 25% das mães estudaram somente os anos iniciais; 10% das mães não concluíram o EF; apenas 5% das mães concluíram o EF; 20% das mães não concluíram o EM, e que 25% das mães concluíram o EM.

Esse resultado demonstrou que o nível médio de escolaridade das mães dos sujeitos participantes é baixo, o que implica uma dificuldade em auxiliar os filhos nas atividades extra-classe.

No que se refere à pergunta 7, “qual a escolaridade de seu pai ou o responsável por você?”, o levantamento apontou que 30% dos pais nunca estudaram; 25% dos pais estudaram somente os anos iniciais; e 5% dos pais não concluíram o Ensino Fundamental; 5% dos pais concluíram o EF; 15% dos pais não concluíram o EM; e que 20% dos pais concluíram o EM.

As respostas demonstraram que assim como as mães, o nível médio de escolaridade dos pais é muito baixo, que também implica uma dificuldade em auxiliar os filhos nas tarefas escolares.

À pergunta 8, “que atividades do dia a dia realizada por seus pais ou responsáveis, exige deles o conhecimento da leitura e da escrita?”, 30% dos participantes responderam que os pais

utilizam a escrita e a leitura para pagar contas; 20% responderam que para fazer compras; 15% responderam que utilizam no trabalho; 10% para assinar documentos, e 25% responderam que para ler jornais, navegar na internet, ou não souberam explicar.

Percebemos pelas respostas, que o uso da leitura e da escrita pelos pais ou responsáveis, é baseado em habilidades básicas, como por exemplo: assinar o nome em documentos; fazer compras; pagar contas, etc. e que a porcentagem dos que as utilizam como instrumento de trabalho ou para outras atividades que requeiram um nível maior de letramento, é bem pequeno, o que demonstra que na média geral o nível de letramento destes é bastante elementar.

Em relação à pergunta 9, “o que você considera que precisa melhorar quanto à aprendizagem da leitura e da escrita?”, 30% respondeu que precisa melhorar a leitura; 30% respondeu que precisa melhorar a escrita; 15%, que precisa melhorar a leitura e a escrita e 25%, que precisa melhorar a ortografia, a caligrafia e a pontuação:

O resultado demonstrou a própria reflexão dos alunos quanto aos seus desempenhos em relação às habilidades de leitura e escrita, sendo interessante destacar que a porcentagem dos alunos que consideram que necessitam melhorar isoladamente em cada uma das modalidades é a mesma, apesar de estes apontarem isoladamente problemas de escrita, como ortografia, pontuação e caligrafia como problemas, reconhecendo terem maiores dificuldades quanto ao desenvolvimento das competências leitora e escritora, considerando-se os aspectos linguístico-discursivos, focos desta pesquisa.

De maneira geral, pudemos notar, pelo resultado obtido, que as práticas de letramento dos alunos em seu contexto social são muitas, uma vez que eles usam a internet para acessar as redes sociais, ou jogos, dentre outras formas de letramento, mas o contato com situações de leitura e escrita em casa é reduzido, principalmente pelo fato de que a maioria dos pais são pouco escolarizados, ou não alfabetizados. Isso contribui para essa falta de contato com livros em casa, embora não possa justificar a falta de hábito de leitura dos filhos.

É importante refletir que o acesso à internet geralmente é feito por meio do celular, e somente em situações pré-determinadas pela escola, os investigados o utilizam com a finalidade de pesquisa.

Observamos que o nível de letramento tanto dos participantes envolvidos quanto de sua família é muito baixo, principalmente diante da relação que afirmam ter com a leitura e a escrita. Muitos admitem ter dificuldades com essas duas modalidades, bem como problemas com a ortografia, a pontuação e a caligrafia, e, sendo assim, vemos a necessidade de intervir nessa realidade, por meio de uma proposta metodológica que aproxime mais o contato dos alunos com a leitura e com a escrita.

Tendo em vista a necessidade de obtermos dados em relação aos possíveis problemas de leitura e de escrita pelos alunos envolvidos, aplicamos uma atividade a partir do texto “Velho Canivete”¹⁸, de Denis Russo Burgieman, em de 13/02/2019 com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita, principalmente no que se refere à produção do gênero relato pessoal. O texto foi escolhido por se tratar de um relato pessoal, e por não termos encontrado muitos textos desse gênero que se aproximasse da realidade dos alunos. Essa atividade teve a duração de duas aulas e contou com a participação de 20 alunos.

No primeiro momento fizemos a leitura silenciosa, e em seguida a leitura oralizada do texto. Posteriormente iniciamos uma discussão sobre o assunto abordado no texto, questionando aos alunos se já tinham vivenciado uma situação parecida. Alguns demonstraram já terem recebido um presente de que gostassem muito, outros comentaram nunca terem recebido presentes dos pais.

Ainda na etapa de discussão, ressaltamos que para a maioria dos alunos a realidade vivenciada no relato é bem diferente da deles, tendo em vista que nos comentários, demonstraram não saber de que se tratava o canivete suíço descrito pelo autor em seu relato, principalmente quanto ao tipo de aventuras vivenciadas pelo autor, que conta que o canivete o acompanhou pelos quatro cantos do mundo. Esse relato de viagens demonstra um poder aquisitivo do personagem que contrasta em relação ao nível socioeconômico dos alunos participantes desta pesquisa.

Durante as discussões, a maioria deles, concordou quanto ao valor afetivo daquele objeto, e que vale a pena guardar e cuidar de algo que tenha sido dado por alguém tão especial, como o pai do narrador.

Em continuidade, fizemos um estudo sobre o tipo de gênero textual em que se enquadrava o texto lido, bem como suas características. Então, instigamos os discentes a relembrem fatos marcantes de suas vidas, que pudessem ser contados em um texto nos moldes vistos em sala de aula, com aquelas particularidades do gênero textual em estudo, incentivando-os a darem bastantes detalhes sobre os fatos narrados.

É importante ressaltar que em preservação da identidade dos alunos pesquisados, utilizamos o código P (para Participante), seguidos de números de escolha aleatória, e desse modo teremos P1, P2, e assim por diante.

¹⁸ Nesse relato o autor conta sobre um canivete suíço que ganhou do pai quando ainda era adolescente, e descreve esse objeto e seu apreço pelo mesmo por tê-lo acompanhado em muitas aventuras por vários lugares do mundo, e que suas marcas refletem os vários usos que fez do mesmo, deixando muito claro seu valor afetivo, por se tratar de um presente um ente especial. O narrador finaliza o texto fazendo uma limpeza no objeto, que fica como novo, embora as marcas das aventuras que viveram, permaneçam lá.

Para a análise dos textos produzidos pelos discentes, tomamos como base os critérios estabelecidos por Köche, Marinello e Boff (2012) quanto às características do gênero relato pessoal, conforme especificado abaixo:

Quadro 2 – Características do gênero relato pessoal

Tópico 1	Apresentação de uma experiência vivida passível de comprovação
Tópico 2	Utilização da narração como tipologia textual de base
Tópico 3	Uso da primeira pessoa do discurso
Tópico 4	Emprego dos verbos no pretérito ou presente histórico
Tópico 5	Apresentação de um desfecho

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Ramos (2016).

Tomando como parâmetro as características apontadas nestes tópicos, foram obtidos os seguintes dados:

Tabela 2 – Produção do relato pessoal

Atendimento às características do Gênero	SIM	NÃO
Tópico 1	75%	25%
Tópico 2	80%	20%
Tópico 3	80%	20%
Tópico 4	95%	5%
Tópico 5	25%	75%

Fonte: Elaboração pela pesquisadora (2019).

Em relação aos textos produzidos, verificamos que a maioria dos alunos registrou uma experiência vivida e usou a narração como tipologia textual; usou a primeira pessoa do discurso; 95% usou o tempo pretérito ou presente histórico, enquanto apenas 5% usou outro tempo verbal; 75% não concluiu ou apresentou o desfecho do relato, denotando não dominar as características estruturais do gênero em questão; a maioria dos textos apresentou muitos desvios em relação à norma padrão.

Para descrever nossas análises dos textos produzidos na fase diagnóstica, selecionamos três produções dos alunos participantes. O critério utilizado na escolha foi um texto que apresentasse em pequeno, médio e maior grau as ocorrências das dificuldades selecionadas para observação, a saber:

- a) atendimento às características do gênero conforme os tópicos do quadro 1;
- b) coerência e coesão:

- c) progressão temática
- d) atendimento à regularidades ortográficas.
- e) atendimento aos aspectos linguísticos sistematizados

A descrição que segue, é do P13:

Figura 8 – Produção de relato pelo participante 13

① meu aniversário

O meu aniversário está finalmente chegando e eu estou muito empolgado e muito curioso com os presentes que eu vou ganhar e com a festa se foi feliz e isto aconteceu no dia 10-11-2017 e dia fez passar o tempo muito bem onde eu passei o dia e todos muito Bó Comigo até de mais e o dia está maravilhoso e mãe mandou eu tomar banho porque eu eu no banho com o meu tio eu tomei o banho e mãe falou que me deu este me esperando lá na casa foi lá quando eu cheguei lá está tudo escuro e de repente a luz acendeu e todos muito felizes e disseram parabéns e ele chegou a me entregar os presentes vários de Bombril, Lencuim, e muitos mais além de lá falando que dentro do papel de presente que eu está na mão de vocês tem um perfume e na hora que eu estava eu vejo um telefone eu dei um abraço muito forte nele e agradeço e foi até a festa que era para mim.

FIM

O Meu Aniversario

O meu Aniversario esta finalmente chegando e eu esto muito Empougado e muito curioso com os presentes que eu vou ganha e com a festa se fó faz e isto aconteceu no dia 20-11-2017. O dia foi passando todo mundo me dando os para-bens e todos muito Bó comigo até de mais e o dia esta escurecendo e mãe mando eu tomar Banho porque eu ia no lanche com meu tio eu tomei o banho e mãe falou que meu tio esta me esperando la na casa de vó Quando eu chego lá esta tudo escuro e derepente a luz asende e toda minhha familia comesa a canta para-bens e ele começa a me entregar os presente caixas de Bombom, camisas, e minha mãe vem de la falando que dentro do papel de presente que ela estava me dando tinha um perfume e na hora que eu apro eu Vejo um telefone eu dei um abraço muito forte nela e agradeeci e foi curti a festa que era pra mim.

O texto produzido pelo P13 é coerente e coeso, traz elementos indicadores de que o discente se envolve bastante com aniversário, como pode ser percebido pelas escolhas lexicais e as construções sintáticas que faz, como pode ser observado nos trechos: “O meu aniversário está finalmente chegando”. “Eu estou muito empolgado e muito curioso” – o uso dos termos em destaque indica a expectativa dele em relação à possibilidade de ganhar uma festa, como também marcam a alegria e o envolvimento com esse momento: a possível festa surpresa.

Quanto ao tópico1 – apresentação de uma experiência vivida passível de comprovação, aluno conta um fato verídico, pois trata da ansiedade diante da possibilidade de comemorar o aniversário, e a festa surpresa na casa da avó, como é possível observar no trecho: “O meu Aniversario esta finalmente chegando e eu esto muito Empougado e muito curioso com os presentes que eu vou ganha e com a festa se fó faz”.

Em relação ao tópico 2 – utilização da narração como tipologia textual de base, observamos que o texto produzido apresenta características da narrativa, como a presença de um narrador personagem (Quem? Eu); um enredo (O quê? O aniversário – surpresa); um tempo preciso no passado (Quando? Dia 20/11/2017) e um espaço (Onde? Na casa da avó), além de constituir um relato, pois ele relata como tudo aconteceu.

No que se refere ao tópico 3 – uso da primeira pessoa do discurso: notamos que o texto apresenta um narrador em primeira pessoa (“o meu Aniversario esta finalmente chegando”).

Quanto ao tópico 4 – emprego dos verbos no pretérito ou presente histórico, analisamos que este utiliza tempo presente histórico¹⁹, como em: “eu estou muito empougado e muito curioso com os presente que eu vou ganha”, e em seguida usa o tempo pretérito- perfeito: “e isto aconteceu no dia 20-11-2017”, voltando novamente a usar o presente histórico: “Quando eu chego lá esta tudo escuro e derepente a luz asende e toda minha familia comesa a canta para-bens”,

¹⁹ Ocorre quando o presente do indicativo é utilizado para descrever fatos ocorridos no passado como explicam Cunha e Cintra (1984).

Por, fim, em relação ao tópico 5 – apresentação de um desfecho, este propõe um desfecho quando finaliza sua produção da seguinte forma: “agradei e foi curti a festa que era pra mim”, o que denota atendimento às características do gênero.

Embora atenda às características do gênero relato pessoal, em relação aos aspectos linguísticos, o discente comete vários desvios da norma padrão, por exemplo: uso indevido de maiúsculas no meio de frases (“esto muito empougado com os presentes que eu Vou ganha”); uso inadequado da pontuação como por exemplo, ausência de pontos finais e de vírgulas (“e mãe mando eu tomar Banho porque eu ia no lanche com o meu tio eu tomei o Banho e mãe falou que meu tio esta esperando la na casa de vó Quando eu chego lá está tudo escuro”); ausência de acentuação ou acentuação indevida (“Aniversario”, “esta”, “fó”, “para-bens”, “la”, “Bó” etc.); desvios ortográficos (“esto”, “Empougado”, “ganha”, “para-bens”, “derepente”, “asende”, “comesa”, “apro”, dentre outros).

Mesmo assim, vale dizer que o texto apresenta progressão temática e coerência e é possível considerar que o aluno demonstra ter domínio quanto às especificidades do gênero relato pessoal, como por exemplo, que este gênero apresenta uma experiência vivida, passível de comprovação tendo como tipologia de base a narração, e pertence a ordem do relatar, com o foco narrativo na primeira pessoa, e verbos no pretérito-perfeito ou presente histórico, e que deve apresentar um desfecho da situação vivida, ainda que necessite melhorar sua escrita quanto aos aspectos linguísticos.

A próxima análise é do participante 15:

Figura 9 – Produção de relato pelo participante 15

Dia 11 de maio de 2018 foi o dia das mães, minha vó por morar muito longe ligou para minha mãe para desejar a ela um feliz dia das mães. Ela conversou com toda a minha família, menos comigo. Deixei de conversar com minha vó pra ficar mexendo no celular. Mas mal sabia eu que era a última vez que iríamos conversar. Minhas tias fizeram uma festa para ela, estava parecendo uma despedida. Minha vó está muito doente e ela já tinha avisado para minha mãe que ela não estava aguentando mais de tanto sofrer. Mas na madrugada minha vó sentiu uma dor muito forte no peito e minha tia deu um remédio para ela. Alguns minutos depois minha vó caiu na porta de sua casa e morreu. Na segunda-feira meus parentes vieram avisar a minha mãe que minha vó tinha falecido. Eu acordei e ninguém queria me falar o que estava acontecendo. Quando meu primo falou que minha vó tinha falecido no momento eu não acreditei, comecei a chorar. Eu estava com uma dor tão grande no coração. Só de saber que nunca mais vou ver ela meu coração dói. Mas a vida é assim uns vai outros vem.

Fonte: Produção de aluno – elaboração própria (2019).

Dia 11 de maio de 2018 foi o dia das mães. minha avó por morar muito longe, ligou para minha mãe para desejar a ela um feliz dia das mães. Ela conversou com toda a família, menos comigo. Deixei de conversar com minha avó pra ficar mexendo no celular. Mas mal sabia eu que era a última vez que iríamos conversar. Minhas tias fizeram uma festa para ela e estava parecendo um adepedida, minha avó era muito doente e já tinha avisado para minha mãe que ela não estava aguentando mais de tanto sofrer. Mas na madrugada minha avó sentiu uma dor muito forte no peito e minha tia deu um remédio para ela, mas alguns minutos depois ela caiu na porta de sua casa e morreu. Na segunda-feira meus parentes vieram avisar a minha mãe que minha vó tinha falecido. Eu acordei e ninguém queria me falar o que estava acontecendo. quando o meu primo falou que minha vó tinha falecido. no momento não acreditei, comecei a chorar. Eu estava com uma dor tão grande no coração. So de saber que nunca mais vou ver ela meu coração dói Mas a vida é assim uns vai outros vem.

Com relação ao tópico 1 – apresentação de uma experiência vivida passível de comprovação, o texto produzido pelo P15 traz uma história de um momento de sua vida, de passível comprovação: a morte da avó.

Quanto aos tópicos 2 e 3 – utilização da narração como tipologia textual de base e uso da primeira pessoa do discurso, podemos dizer que o mesmo contempla tais tópicos, pois há a presença de um narrador personagem, e de elementos da narrativa: personagem (Quem? Eu); um enredo (o quê? A morte da avó); um tempo (Quando? Dia 11 de maio de 2018); um espaço (onde? Na casa da narradora e na casa da avó).

No que se refere ao tópico 4 – emprego dos verbos no pretérito ou presente histórico, o discente faz uso de verbos no pretérito-perfeito como em: “deixei de conversar com minha avó pra dicar mexendo no celular”.

O tópico 5 – apresentação de um desfecho pode ser encontrado na última linha do texto : “mas a vida é assim uns vai outros vem”.

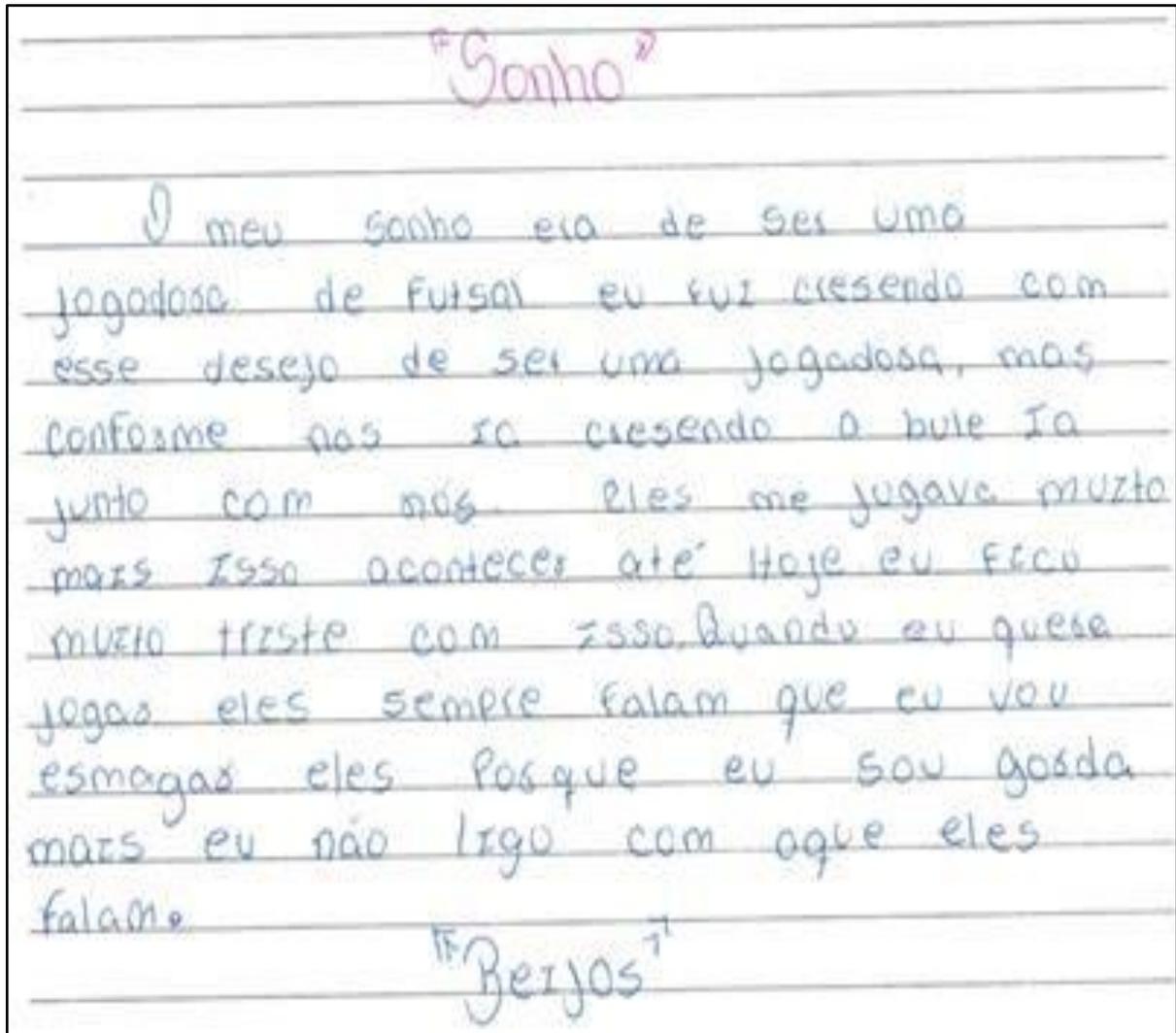
Observamos que o texto apresenta uma progressão dos acontecimentos, e que o estudante usa termos anafóricos para fazer a retomada dos referentes, garantindo a coesão do texto que é um relato dos fatos, cujo desfecho pode ser encontrado na frase “Mas a vida é assim uns vai e outros vem”, em que o próprio narrador-personagem se consola pelo ocorrido.

Embora apresente adequação ao gênero, o texto do P15, apresenta problemas linguísticos, dentre eles: uso indevido de iniciais maiúsculas no meio de frases: “Mas mal sabia eu que era a ultima vez [...]”; uso inadequado da pontuação, como por exemplo, excesso de vírgulas e ausência de pontos finais “Minhas Tias fizeram uma festa para ela,Tava parecendo uma despedida,Minha avo era muito doente [...]”; ausência de acentuação: “familia”, “vo”, “ultima”, dentre outros; desvios ortográficos :“mora”, “aguentado”, “sofre”, “começei” etc. Problemas de concordância verbal: “uns vai, outros vem”.

Além do mais, o texto está estruturado em um único parágrafo, e esse não é um problema isolado, pois é comum à maioria dos investigados, que em momentos de produção escrita anteriores já apresentaram essa dificuldade, e que mesmo com tentativas de solucioná-la é um hábito de escrita que persiste, o que entendemos ser um dos desafios a serem vencidos no momento da intervenção.

Em continuidade realizamos a análise do texto do participante 19:

Figura 10 – Produção de relato pelo participante 19



Fonte: Produção de aluno – elaboração própria (2019).

“Sonho”

O meu sonho era de ser uma jogadora de futsal eu fui crescendo com esse desejo, mas conforme nos ia crescendo o bullying ia crescendo junto com nós. eles me jugava muito mais isso acontecer até hoje. eu fico muito triste com isso. Quando eu quero jogar eles sempre falam que eu vou esmagar eles porque eu sou gorda mais eu não ligo com o que eles falam.

“Beijos”

Ao analisarmos o texto escrito pelo participante 19, observamos quanto ao tópico 1, que trata-se de uma experiência vivida passível de comprovação: o sofrimento diante de um desejo não realizado.

Em relação aos tópicos 2 e 3 – utilização da narração como tipologia textual de base e uso da primeira pessoa do discurso, o texto apresenta um narrador na primeira pessoa, que relata o sofrimento da não aceitação pelos colegas. Traz um enredo (o quê) a experiência de não ter sido aceito; um tempo (quando?) supostamente na infância; um lugar (onde?), que apesar de não estar

expresso, está subtendido de se tratar do espaço escolar.

No que se refere ao tópico 4 – uso de verbos no pretérito ou no presente histórico, há o uso dos dois tempos como podemos observar nos trechos: “o meu sonho era de ser uma jogadora de futsal” [...], “quando eu quero jogar eles sempre falam que eu vou esmagar eles”.

Quanto ao tópico 5 – apresentação de um desfecho, o texto do discente termina de forma solta como pode ser percebido no uso do termo “Beijos”.

O relato promove uma reflexão sobre o sonho de ser uma jogadora de futsal que foi podado pelo *bullying*. O participante focou o fato em uma experiência vivida, o sofrimento diante de um desejo não realizado.

O texto apresenta problemas linguísticos como: concordância verbal (“mas conforme nos ia crescendo o bule ia junto com nos”; “eles me jugava muito”); desvios ortográficos (“crescendo”, “bule”, “jugava”), mas apresenta coerência e coesão.

A partir da análise dessas produções diagnósticas do gênero relato pessoal, podemos concluir que, embora a maioria dos alunos tenham apresentado uma experiência vivida, apresentaram dificuldades quanto ao uso dos tempos verbais ou deixaram os acontecimentos soltos, sem desfecho, o que demonstra que parte destes alunos participantes, ainda não dominam o gênero em questão.

Quanto à questão linguística, a maior parte apresenta desvios quanto à norma padrão, como por exemplo: ausência, uso indevido ou excessivo de pontuação; desvios ortográficos; falta de concordância verbal e nominal; ausência de acentuação, ou acentuação indevida; uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas.

Vemos assim, a necessidade de promover um ensino de qualidade com observância de aspectos centrados na microtextualidade e no aperfeiçoamento das competências de leitura e escrita visto que

[...] qualificar o aluno para o exercício da cidadania, promovendo condições para que ele possa atuar na sociedade de forma autônoma, de progredir sua aprendizagem de forma permanente, é uma responsabilidade delegada à escola e, nesse sentido, os conteúdos e práticas de ensino devem estar bem definidos e dimensionados (BRASIL, 2005, p. 13).

Em se tratando das especificidades dos aspectos observados nessa fase com base na coleta de dados realizada, é clara a necessidade de ampliar o contato dos alunos com diversidades de gênero textuais, para o letramento destes, com vistas à compreensão das características pertinentes a cada gênero textual, bem como suas tipologias/sequências.

As orientações de Soares (1999) são muito pertinentes, quanto ao caminho a seguir para

solucionar problemas, como os observados nessa etapa, e para atingir os objetivos do ensino de língua na escola:

- 1 – Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos de gêneros e com diferentes funções como também produzir textos de diferentes tipos de gêneros, para diferentes tipos de interlocutores, em diferentes situações de produção.
- 2 – Criar situações em que os alunos tenham oportunidade de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam, ou ouvem, intuindo de forma contextualizada a gramática da língua, as características de cada gênero e tipos de textos, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.
- 3 – Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos (SOARES, 1999, pp. 4-5).

Sendo assim, não restam dúvidas quanto ao papel da escola, na promoção das condições para que o aluno desenvolva sua competência leitora e escritora, tendo em vista que é no espaço escolar que se propicia as condições para que o discente adquira tais proficiências, por meio de propostas metodológicas bem dimensionadas para esta finalidade.

Por isso, tornou-se importante, desenvolver uma proposta de leitura e de escrita do gênero relato pessoal, com foco no letramento deste gênero e na valorização das experiências vividas pelos alunos, por meio do Projeto de Educacional de Intervenção cujo percurso a ser percorrido, mostramos na próxima sessão.

3 A INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Nesse capítulo, apresentamos o projeto educacional de intervenção, descrevemos todo o percurso interventivo, a análise dos dados e a avaliação de todo o processo desenvolvido.

O PEI foi estruturado em 05 módulos, sendo o primeiro deles **Conhecendo o gênero**, com a apresentação do projeto e produção inicial; o segundo **Reconhecendo o gênero** por meio do estudo de suas características e leitura, compreensão e produção de relatos; o terceiro **Dialogando com o gênero**, no qual teve a apresentação de um relato oral, leitura subjetiva de um livro de relatos, reconto escrito e escrita criativa; o quarto **Reescrevendo o gênero** por meio da reescrita da produção inicial e escrita da produção final, e por último, **Organizando um livro com os relatos**, no qual os relatos, após reescritos e revisados, foram digitados pelos alunos e publicados em um livro.

Projeto Educacional de Intervenção

ESCOLA: Estadual Timóteo Lisboa Guerra

TURMA: 9º Ano Jorge Amado

OBJETIVO: Realizar oficinas de produção textual de relatos pessoais, levando em conta aspectos orais e escritos.

PARTICIPANTES ENVOLVIDOS: professora e alunos do 9º Ano Jorge Amado

Módulo I

Conhecendo o gênero e realizando a produção inicial

Objetivos

- Conhecer características básicas do gênero relato pessoal por meio de atividade de leitura e compreensão textual;
- Escrever um texto do gênero relato pessoal, com base nas características aprendidas.

Ações:

- Apresentação do projeto à turma;
- Elaboração de hipóteses pelos alunos em relação ao assunto tratado no texto;

- Leitura individual e compartilhada;
- Atividade de interpretação e compreensão textual;
- Roda de conversa sobre o tema abordado no texto;

Realização da produção inicial, com base no texto lido.

Duração: 4h/a

Participantes : Alunos e professora

Módulo II

Reconhecendo o gênero

Objetivos

- Conhecer sobre o gênero relato pessoal, seu contexto de produção e circulação, bem como suas características e estrutura composicional;
- Refletir sobre as características do gênero relato pessoal, por meio de atividades de leitura e compreensão;
- Produzir texto com base nas características e estrutura composicional do gênero.

Ações:

- Criação de uma página no *Facebook* para socialização das produções;
Apresentação das características do gênero relato pessoal em slides, por meio da leitura do texto **Meu primeiro sutiã**, de Marli Cristina Tasca;
- Produção de um texto relatando a experiência da passagem da infância para a adolescência;
- Revisão dos textos com os alunos;
- Digitação dos textos produzidos no grupo fechado do *Facebook*;
- Realização de uma atividade de pausa protocolada²⁰ com o relato **Ponto final** de Maura Coradin Pandolfo;
- Atividade de compreensão do texto enfocando os aspectos composicionais do gênero e assunto tratado no texto;

²⁰ Estratégia em que o professor, por meio de uma série de questionamentos, provoca o aluno a fazer previsões e checá-las; a ativar no repertório prévio – aquilo que já sabe – com as informações do texto; a compreender e refletir sobre o que foi lido. O resultado esperado é que o estudante fique atento aos recursos empregados no texto, aprenda a ler as diversas camadas do texto, ampliando a compreensão do sentido. Disponível em: <<https://bit.ly/31PiWsW>>. Acesso em 30 jun. 2019.

Exploração das características do relato lido.

Duração: 8h/a

Participantes envolvidos: alunos e professora

Módulo III

Dialogando com o gênero

Objetivos:

- Conhecer outras formas de relato pessoal e em outras modalidades da língua, para interação e reflexão.
- Criar vínculo com o texto do gênero relato pessoal por meio de uma leitura sensível e afetiva²¹.
- Comparar suas experiências com outras, de pessoas de realidades diferentes.

Ações:

- Depoimento de uma aluna da EETLG, vítima de *bullying*.
- Roda de conversa com os alunos, em que livremente farão relatos orais de experiências semelhantes;
- Transformação do relato oral em um relato escrito, em que os alunos deverão se colocar no lugar da autora do depoimento e escrever em forma de relato pessoal a experiência relatada, atentando para as características estudadas;
- Leitura subjetiva do livro **Meninos morenos**, de Ziraldo²² e atividade de escrita criativa;
- Atividade de compreensão de trechos do livro lido.

Duração: 6h/a

Participantes envolvidos: alunos e professora

²¹ “[...] uma forma de leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico. Ela dá conta da maneira única na qual o leitor reage a uma obra expondo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário” (ROUXEL, 2018, p. 1).

²² PINTO, Ziraldo Alves. **Os meninos morenos**, com versos de Humberto A´kabal. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005. Nos meios acadêmicos e educacionais, as referências ao autor são feitas pelo seu nome, Ziraldo.

Módulo IV

Reescrevendo o gênero

Objetivos:

- Desenvolver suas potencialidades, por meio de atividades de reescrita, reflexão, revisão, e avaliação do texto do gênero relato pessoal;
- Posicionar-se de forma crítica frente às suas vivências;
- Praticar os conhecimentos adquiridos, nas atividades de análise e reescrita.

Ações:

- Reescrita da produção inicial;
- Realização da produção final.

Duração: 4h/a

Participantes envolvidos: alunos e professora

Módulo V

Organizando um livro com os relatos

Objetivos:

- Valorizar suas vivências por meio da publicação dos relatos produzidos;
- Apresentar à comunidade o resultado do trabalho desenvolvido;

Ações:

- Digitação dos textos produzidos no laboratório de informática da escola;
- Apresentação em slides da estrutura de um livro de relatos;
- Elaboração coletiva dos textos componentes do livro (agradecimento, dedicatória etc.).
- Envio dos textos à gráfica;
- Coquetel de lançamento do livro e noite de autógrafos.

Duração: 6h/a

Participantes envolvidos: alunos, professora, supervisor, direção e comunidade escolar.

3.1 Módulo I: Conhecendo o gênero e realizando a produção inicial

As atividades do módulo I **Conhecendo o gênero** foram aplicadas no período de 03/09/19 a 06/09/2019, com os seguintes objetivos: a) conhecer as características básicas do gênero relato pessoal por meio de atividade de leitura/compreensão textual e b) escrever um texto do gênero relato pessoal, com base nas características aprendidas.

Inicialmente, criamos com os alunos um grupo no *Facebook* para que compartilhassem todos os relatos produzidos no PEI, sendo que aqueles que não tinham perfis criaram e foram adicionados ao grupo. Em continuidade, leram o texto **Meu primeiro sutiã** de Maria Cristina Tasca e com base nele, expusemos em slides e data show as características do gênero relato pessoal, analisando cada uma das partes do texto lido. Na aula seguinte, propusemos que contassem em forma de relato como enfrentaram a passagem da infância para a adolescência e como lidaram com isso. Pedimos que atentassem para as características do relato que lhes foram apresentadas. Os textos produzidos foram revisados e compartilhados no grupo fechado do *Facebook*.

As atividades do módulo II **Reconhecendo o gênero** foram executadas no período de 09/09/2019 a 28/09/2019 e tiveram os seguintes objetivos: a) conhecer sobre o gênero relato pessoal, seu contexto de produção e circulação, bem como suas características e estrutura composicional; b) refletir sobre as características do relato pessoal por meio de atividades de leitura e compreensão; c) produzir textos com base nas características e estrutura composicional do gênero.

Realizamos uma atividade com pausa protocolada com o texto **Ponto final** de Maura Coradin Pandolfo seguida de uma compreensão escrita. Após essa atividade, solicitamos a produção de um relato de um momento semelhante ao relatado que tivessem vivido. Novamente os textos produzidos após revisão, foram compartilhados no grupo da rede social já mencionada.

As atividades do módulo III **Dialogando com o gênero** foram realizadas no período de 30/09 a 24/10/2019 e tiveram como objetivos: a) conhecer outras formas de relato pessoal e em outras modalidades da língua, para interação e reflexão; b) criar vínculo com o texto do gênero relato pessoal por meio de uma leitura sensível e afetiva; c) comparar suas experiências com outras de pessoas de realidades diferentes.

Convidamos uma aluna da escola que já vivenciou situações de *bullying* para fazer um relato oral para os alunos. Os mesmos ouviram atentamente o relato de experiência, e alguns se emocionaram devido aos momentos de forte tensão vivenciados pela convidada, que falou por

23 minutos. Em seguida fizemos roda de conversa sobre o assunto, e na aula seguinte propusemos que fizessem o relato da experiência na modalidade escrita, em primeira pessoa, assumindo o papel da autora do relato oral. Mais uma vez os textos produzidos foram revisados e compartilhados no grupo do *Facebook*.

Em continuidade, na aula que sucedeu a última atividade desenvolvida, apresentamos o livro **Os meninos morenos** de Ziraldo e propusemos sua leitura de forma subjetiva e sensível, com escrita nas margens, desenhos ou qualquer outra forma de expressar o estado de espírito no momento da leitura e que finalizassem com uma escrita criativa sobre o que representou o contato com a história relatada nesse livro. Novamente revisamos os textos e solicitamos o compartilhamento no grupo.

O módulo IV **Reescrevendo o gênero** foi desenvolvido no período de 28/10/2019 a 31/10/2019, com os seguintes objetivos: a) desenvolver suas potencialidades por meio de atividades de reescrita, reflexão, revisão e avaliação do texto do gênero relato pessoal; b) posicionar-se de forma crítica frente às suas vivências; c) praticar os conhecimentos adquiridos nas atividades de análise e reescrita. Nessa etapa, devolvemos os textos escritos pelos alunos na fase diagnóstica e pedimos que analisassem o que precisava ser melhorado com base no que estudamos sobre as características do relato.

O desenvolvimento das atividades do módulo V **Organizando um livro de relatos** ocorreu de 04/11/2019 a 14/11/2019, e teve como objetivos: a) valorizar suas vivências por meio da publicação dos relatos produzidos; b) apresentar à comunidade o trabalho desenvolvido.

3.2 Módulo I: Conhecendo o gênero

Iniciamos as atividades do módulo I no dia 03/09/2019, com a criação de uma página no *Facebook*, um grupo fechado com o nome **Compartilhando experiências do 9º Jorge Amado**, no qual os alunos compartilhariam todos os relatos produzidos em nosso PEI. Foi um momento de bastante envolvimento por parte dos discentes, que demonstraram-se empolgados com a possibilidade de usarem o *Facebook* na escola. Para tal, foi necessário que aqueles que não tinham acesso à rede social criassem seus perfis, para em seguida, serem adicionados ao grupo. É importante ressaltar que foi necessário explicar aos mesmos que o grupo, sendo fechado, só poderia ser visualizado pelos membros e que seus *posts* não seriam vistos por terceiros.

Figura 11 – Criação do grupo no *Facebook*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Após criação do grupo foi apresentado na aula seguinte, as características do relato pessoal, por meio da leitura do texto **Meu primeiro sutiã**²³, de Maria Cristina Tasca. Utilizamos slides e data show, e de forma bem dinâmica mostramos as características do relato, com base no que propõe Köche, Marinello e Boff (2010) e Guedes (2002). Os alunos participaram ativamente fazendo comparações com o que já sabiam sobre nosso primeiro contato com as características do relato trabalhadas apenas superficialmente durante a atividade diagnóstica. Foi gratificante perceber que um pouquinho do que havíamos estudado teve algum significado para eles.

O tema do texto: a experiência vivida por uma adolescente diante das transformações ocorridas em seu corpo e a emoção que sentiu ao vestir seu primeiro sutiã, foi bastante pertinente e atraiu a atenção dos participantes, que fizeram bastantes comentários interessantes sobre o assunto. Alguns demonstraram alguma identificação com a jovem e seu relato, outros acharam exagerado seu comportamento, mas o fato de se tratar de um fato típico da adolescência teve unanimidade nas opiniões.

Após muitos debates sobre o texto lido, propusemos que voltassem para dentro de si mesmos e rememorassem a passagem da infância para a adolescência para então contar em

²³ Relato pessoal que mostra a experiência vivida por uma pré-adolescente diante das transformações que ocorriam em seu corpo e as emoções que sentiu ao vestir seu primeiro sutiã, símbolo da aceitação dessas mudanças.

forma de um relato pessoal, o que tenha sido marcante para eles nessa passagem. Os lembramos da importância de atentarem-se para as características estudadas. Como seria de se esperar, o resultado foi muito interessante porque pudemos conhecer um pouco sobre a relação desses alunos com seu corpo, com sua faixa etária e com a aceitação em relação a si próprios.

Finalizada a escrita, fizemos a revisão dos textos, nas duas aulas seguintes, considerando o que propõe Dolz (2010), de que é preciso reconstruir a consigna de produção, para identificar os principais elementos da tarefa proposta aos alunos (DOLZ, 2010, p. 55) nos quais levando-se em conta tratar-se de uma produção completa, propusemos-lhes reescrita de todo o texto, considerando os elementos ensinados quanto à estrutura do gênero em questão. Pudemos perceber uma melhoria em relação à estrutura do gênero RP, mas que permaneciam os problemas ortográficos, de pontuação, acentuação e paragrafação já identificados na fase diagnóstica.

O próximo passo foi a digitação dos textos no grupo do *Facebook*, sendo importante destacar que um dos participantes se recusou a compartilhar seu texto no grupo, tendo sido resguardada sua privacidade. Nesse momento averiguamos que os alunos apresentavam muita dificuldade em relação ao uso do computador, tendo em vista que usam as redes sociais pelo celular, e que quando fazem esse uso, não fazem nenhuma reflexão sobre a escrita das palavras, o que tiveram que fazer, ao digitarem seus textos no aparato tecnológico.

A empolgação dos alunos ao usarem a rede social para exporem seus relatos nos permitiu refletir sobre o quanto é importante usar meios atrativos para promover a aprendizagem. Enquanto digitavam, faziam muitas perguntas, como por exemplo: “[...] como fariam para acentuar tal palavra?” ou “[...] porque aparecia o sublinhado em vermelho em algumas palavras?”, dentre outras, que demonstraram se tratar de uma reflexão sobre a escrita que estavam fazendo.

A maioria dos textos produzidos teve muito em comum, pois focaram nas mudanças ocorridas no corpo, e o que elas representaram para cada um dos alunos. A maioria das meninas trouxe em seus textos como momento marcante, a primeira menstruação, sendo importante ressaltar que representou para uma parcela significativa, um momento de dúvidas e descobertas.

Escolhemos, para análise, três produções postadas no grupo do *Facebook*. O critério utilizado na escolha foi um texto que apresentasse em pequeno, um que apresentasse em médio e um que apresentasse em maior grau as ocorrências das dificuldades selecionadas para observação, a saber:

- a) atendimento às características, e estrutura composicional do gênero, conforme

- Guedes, 2002 (apresentação, complicação, resolução e avaliação);
- b) coerência e coesão;
 - c) progressão temática;
 - d) atendimento às regularidades ortográficas;
 - e) atendimento aos aspectos linguísticos sistematizados conforme a norma padrão.

A primeira produção é do participante 5:

Figura 12 – Produção de relato do participante 5

eu me senti estranho por que nem tinha crescido tanto.

Quando meu pai me explicou aquilo ele disse tudo em sete palavras, (nem prestei atenção porque minha tia começou a rir e a risada dela é muito engraçada, e eu já tava cansado de saber aquilo).

Nem percebi as minhas mudanças físicas, mas quando tive espinhas fiquei com raiva e até hoje não consigo me livrar delas.

De resto continuo gostando das mesmas coisas, atividades de antes, só meu humor pra elas que mudou.

Minha família ficava: "olha como ele cresceu"

Fonte: Facebook – Grupo fechado Compartilhando Experiências do 9º Jorge Amado.

No que se refere ao primeiro critério observado, se atendeu às características, e estrutura composicional do gênero, o discente demonstrou ter absorvido bem as explicações sobre a estrutura composicional do gênero, pois faz uma apresentação: “As diversas histórias, livros, vídeos, aulas, programas, textos e todo o tipo de comunicação que relatam sobre a passagem da

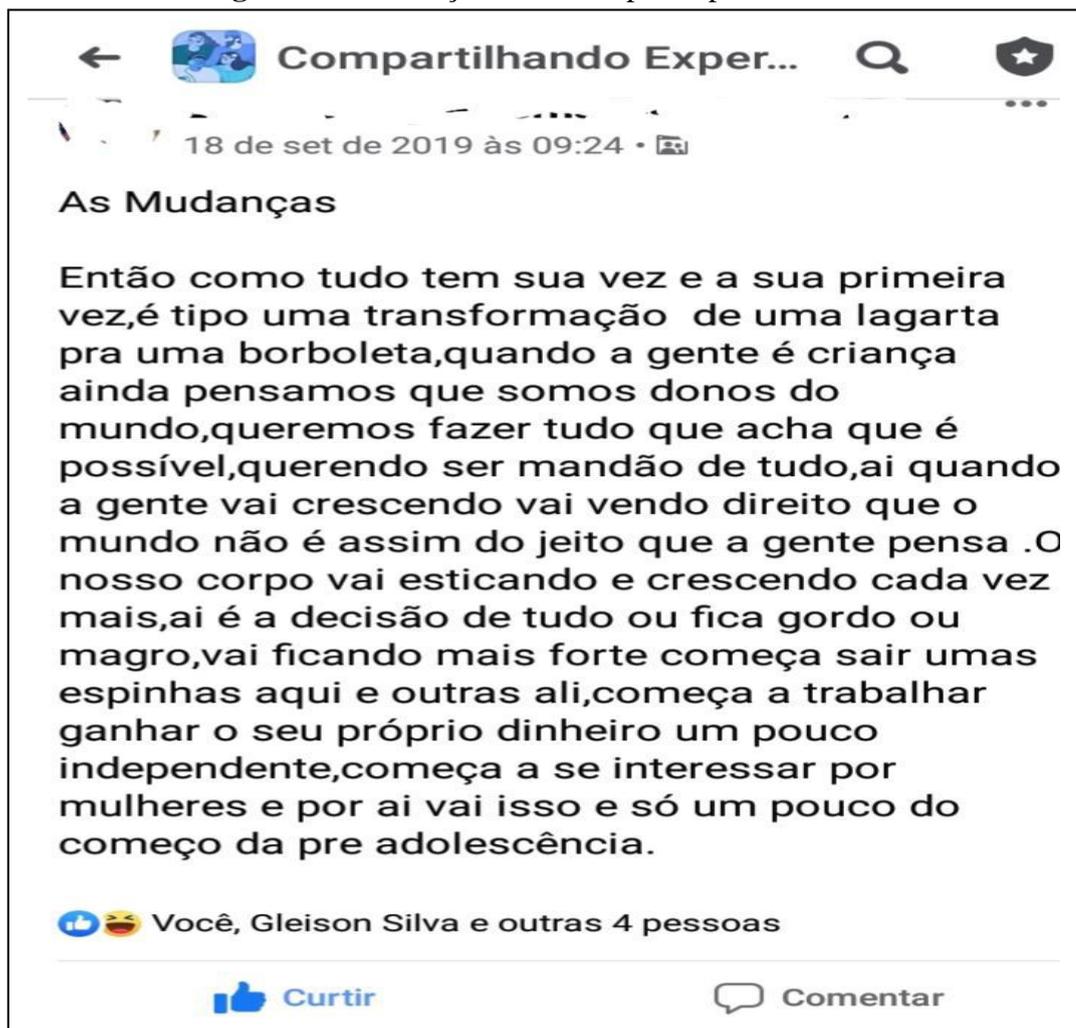
infância para a adolescência, registram que sempre houve complicação nisso”. Ele complica quando apresenta um fato contraditório: “Mas na minha adolescência tudo foi bem normal”. Como este não demonstra se incluir nos casos tensões na adolescência que faz alusão na apresentação de seu relato, a resolução se dá no momento em cita algo que se distancia do normal: “[...] quando tive espinhas fiquei com raiva e até hoje não consigo me livrar delas”.

O texto é coerente e coeso, apresenta progressão temática, algumas irregularidades ortográficas, e desvios quanto a norma padrão. Vale ressaltar que tais desvios não interferem na compreensão geral do texto.

Um aspecto importante a ser considerado é que o participante demonstra noção e domínio de paragrafação e outros aspectos linguísticos, tendo em vista que na revisão, houve mínimas alterações.

O segundo texto analisado é do participante 18:

Figura 13 – Produção de relato: participante 18



Fonte: Facebook- Grupo fechado Compartilhando Experiências do 9º Jorge Amado.

Com relação ao primeiro critério, se atendeu às características, e estrutura composicional do gênero, o texto produzido apesar de não estar com todas as características estudadas presentes, tendo em vista que possui uma apresentação, mas não se desdobra em uma complicação com uma resolução e uma avaliação, tem um narrador em primeira pessoa que relata mudanças ocorridas no corpo e nos hábitos com a adolescência, e analisa o impactos dessas mudanças em sua vida, o que caracteriza um relato pessoal.

No texto desse participante, pudemos perceber que este faz uma descrição de forma metafórica do que representou para ele as mudanças ocorridas na adolescência: “é tipo uma transformação de uma lagarta pra uma borboleta [...]”. O texto dele apresenta uma reflexão sobre essa fase e suas dúvidas “aí é a decisão de tudo, ou se fica gordo ou magro”, e em vez de relatar um dado acontecimento, este relata as transformações ocorridas em seu corpo: “vai ficando mais forte, começa a sair espinhas aqui e outras ali, começa a trabalhar, ganhar o seu próprio dinheiro um pouco independente, começa a se interessar por mulheres e por aí vai [...]”.

Considerando os outros critérios observados, o texto é coeso e coerente, apresenta progressão temática, mas estruturado em um único parágrafo, o que denota a dificuldade deste participante em separar as ideias usando a estratégia da paragrafação. Os desvios em relação à norma ortográfica não são muitos, e existem problemas de concordância, mas que não interferem no sentido geral do texto.

É notório que esse aluno precisa melhorar sua escrita, mas é muito significativo a forma como se relaciona com essas mudanças ocorridas.

A terceira análise é do texto produzido pelo participante 15:

Figura 14 – Produção de relato: participante 15



Fonte: *Facebook* – Grupo fechado Compartilhando Experiências do 9º Jorge Amado.

Já o texto do participante 15, com relação ao primeiro critério observado, se atendeu às características e estrutura composicional do gênero, ao observarmos o texto desse discente, identificamos a presença de um narrador em primeira pessoa que relata como foi a chegada da primeira menstruação. Ele inicia seu texto com uma apresentação falando de sua infância, e a complicação com a chegada da adolescência e conseqüentemente da menstruação. O texto traz no final a resolução do conflito relatado “mas com o tempo me acostumei com isso e meu corpo foi se sentindo confortável com as mudanças que estava acontecendo com ele”. O que denota tratar-se de um relato pessoal.

No tocante aos outros critérios observados, o texto é coeso e coerente, apresenta progressão temática e alguns desvios em relação à norma padrão no que se refere aos aspectos linguísticos e ortográficos que necessitam serem melhorados.

3.3 Módulo II: Reconhecendo o gênero

Iniciamos o módulo II no dia 09/09/2019 com a leitura do texto **Ponto final** de Maura Coradin Pandolfo em forma de pausa protocolada, que despertou muito a atenção dos alunos, que interagiram bastante, ao responderem perguntas instigantes como:

“De acordo com o título, sobre o que você imagina que o texto falará”?

“Que acontecimentos podem ter sido tão marcantes na vida da autora”?

“Quem será o homem da cena que marcou tanto a vida da narradora? Por que este está aos cuidados da mãe dela”?

“O que estaria acontecendo com esse homem”?

Os discentes mostraram-se atentos e criaram hipóteses, como por exemplo o participante 13, que para a pergunta 1, respondeu que “[...] se tratava do pai”, pois ele observou a ausência da figura paterna no relato; a participante 11 respondeu que “[...] seria um vizinho; o participante 20 por sua vez, acreditava “[...] se tratar do avô”, por estar necessitando de cuidados.

Figura 15 – Atividade com pausa protocolada



Fonte: arquivo da pesquisadora.

À medida que íamos aprofundando na história, os alunos se mostraram cada vez mais envolvidos e curiosos em relação à identidade do homem de quem falava a narradora. Foi uma atividade bem dinâmica e se mostrou eficaz, pois despertou a curiosidade dos alunos em relação ao desenrolar dos acontecimentos. Ao final, quando ficaram sabendo que se tratava do pai da narradora, alguns se mostraram surpresos e outros confirmaram suas hipóteses.

Após comentarmos sobre o texto, e a situação relatada neste, propusemos aos alunos, na aula seguinte, uma nova leitura dele por meio de uma cópia com uma atividade de compreensão que objetivou focar os aspectos composicionais do gênero e explorar o assunto tratado no relato.

A atividade apresentou questões que abordaram: a confirmação ou não das hipóteses levantadas pelos alunos; o principal fato narrado; localização das partes do texto; o nível de linguagem utilizado pela autora; tempos verbais predominantes; identificação de elementos textuais para provocar efeitos de sentido, dentre outras.

Para 38,46% dos alunos, as hipóteses levantadas se confirmaram, enquanto 61,54% não acertaram as suas conjecturas; 92% dos alunos identificaram o principal fato contado pela autora ao passo que 8% não identificaram; 46% dos discentes conseguiram identificar no texto a apresentação, a complicação, a resolução e a avaliação, em contrapartida a 54% que não conseguiram identificar tais partes; 61% não compreenderam a pergunta sobre o texto apresentar ou não unidade temática, concretude, objetividade e questionamento ao passo que 39% identificaram o questionamento como a principal das qualidades.

Quanto ao nível de linguagem utilizado pela autora, 62% identificaram a linguagem comum, como a utilizada pela narradora, enquanto enquanto 38% ou não souberam responder, ou não compreenderam o questão; 84% dos alunos responderam ser o pretérito o tempo verbal predominante, mas 16% não compreenderam o que foi questionado.

Quanto ao efeito que a estratégia de revelar somente no final a identidade da personagem misteriosa provocou, 54% respondeu que causou efeito de suspense ou curiosidade e 46% não soube responder ou não compreendeu a pergunta. 76% apontaram elementos textuais que demonstraram a percepção dos fatos pelo viés de criança da personagem, 24% não compreendeu o que foi solicitado; em relação à duração dos fatos e indícios presentes no texto sobre isso, apenas 39% conseguiram responder adequadamente, enquanto 61% não compreenderam ou não souberam responder.

Após a compreensão do texto e comentários sobre este, propusemos aos alunos, na aula seguinte que, com base no que compreenderam da história, pensassem em um fato semelhante que tivessem vivenciado, e que escrevessem um relato pessoal.

O resultado foi muito positivo, apesar de levá-los a buscar em suas memórias situações dolorosas vivenciadas, como bem nos lembra Guedes (2002) quanto à seleção do que deve ser contado em um relato, que segundo ele deve ser o mais relevante, e que essa seleção implica contar tudo o que interessa ao texto, ainda que o mais significativo seja algo muito doloroso e mais difícil de ser contado.

Deste modo, as produções revelaram muito sobre os alunos, tendo em vista que compartilharam experiências muito difíceis que tiveram em suas vidas, como a perda de um ente querido, geralmente os avós, com quem tinham ligações muito significativas.

Após a escrita, fizemos novamente a revisão dos textos, observando o proposto por Dolz (2010) e mais uma vez os conduzimos ao laboratório de informática para digitação das produções no grupo do *Facebook*. Pudemos perceber que se mostraram muito ansiosos para a etapa de compartilharem seus textos, tendo em vista que pretendiam ler os textos dos colegas. As dificuldades quanto ao uso do computador eram menores desta vez, pois já estavam se acostumando a usar o teclado, usar letras maiúsculas e acentuar.

Figura 16 – Alunos compartilhando seus textos no grupo do *Facebook*



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Observamos que apesar de não refletirem tanto na escrita usual, o faziam no momento de digitar seus textos, o que representava um certo letramento digital, e uma estratégia eficaz

de aprendizagem, que supomos se dever a estarem em um ambiente diferente (fora da sala de aula) e no qual sentiam-se confortáveis, por estarem usando as redes sociais, atividade que demonstraram gostarem muito de praticar.

À medida que foram produzindo mais textos, foi possível observar uma preocupação maior quanto à estrutura do gênero, porém a maioria dos discentes não o estruturavam em parágrafos, e este foi um dos principais problemas de escrita identificados, uma vez que para o nível de ensino que se encontram esperava-se que não ocorressem tais dificuldades, que em tese, já deveriam ter sido consolidadas.

Vimos nesse momento a necessidade de trabalhar paragrafação, e decidimos explicar aos discentes no momento da revisão dos textos, e assim o fizemos.

Iniciamos com alguns slides explicativos, e dividimos os alunos em grupos nos quais era tarefa, um observar o texto do outro. Fomos explicando que a cada encerramento de uma ideia, deveria ser mudado o parágrafo. Por isso, insistimos na proposta de Guedes (2002), quanto à estrutura composicional dividida em: apresentação, complicação, resolução e avaliação. Foi para ajudar os alunos a compreenderem que cada uma das etapas deveria estar em um parágrafo diferente, apesar de podar um pouco a criatividade em usar outros tipos textuais para a escrita do relato.

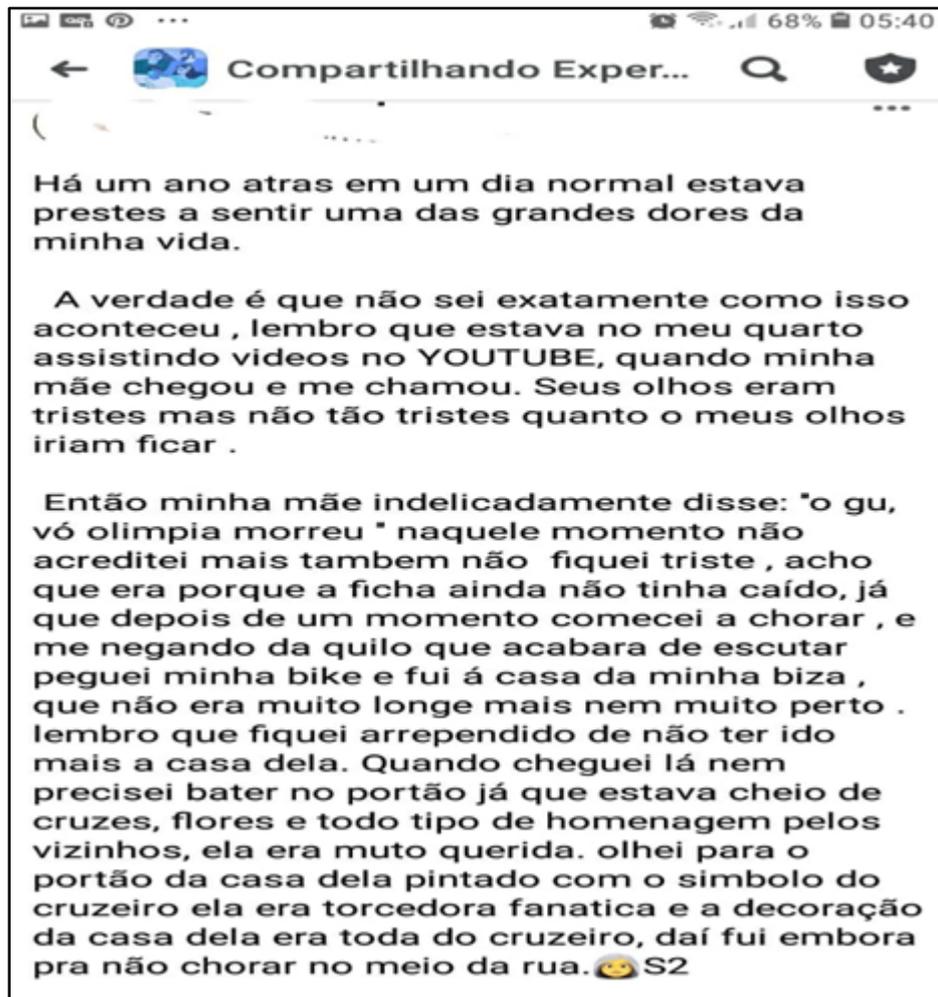
O resultado foi uma preocupação maior em dividir o assunto tratado no relato em parágrafos, o que consideramos um avanço significativo.

Dos textos produzidos nessa etapa, selecionamos os dos participantes 5 e 16 para a análise. O critério utilizado na seleção dos textos a serem analisados foram : textos que apresentassem menos ocorrências de dificuldades em relação aos critérios observados, para demonstrar o avanço já alcançado na escrita, a saber:

- a) atendimento às características, e estrutura composicional do gênero, conforme Guedes, 2002 (apresentação, complicação, resolução e avaliação);
- b) coerência e coesão;
- c) progressão temática;
- d) atendimento às regularidades ortográficas;
- e) atendimento aos aspectos linguísticos sistematizados conforme a norma padrão.

A primeira análise é do texto do participante 5:

Figura 17 – Produção de relato: participante 5



Fonte: Facebook – Grupo fechado Compartilhando Experiências do 9º Jorge Amado.

Nesse texto produzido pelo participante 5, em observância ao primeiro critério – atendimento às características e à estrutura composicional do gênero, pudemos identificar claramente várias características do relato pessoal. O discente inicia seu texto em primeira pessoa relatando um acontecimento marcante para ele, a morte de sua avó. Situa seu relato no tempo “Há um ano atrás”, em uma breve apresentação que faz do que tratará no desenrolar de seu relato.

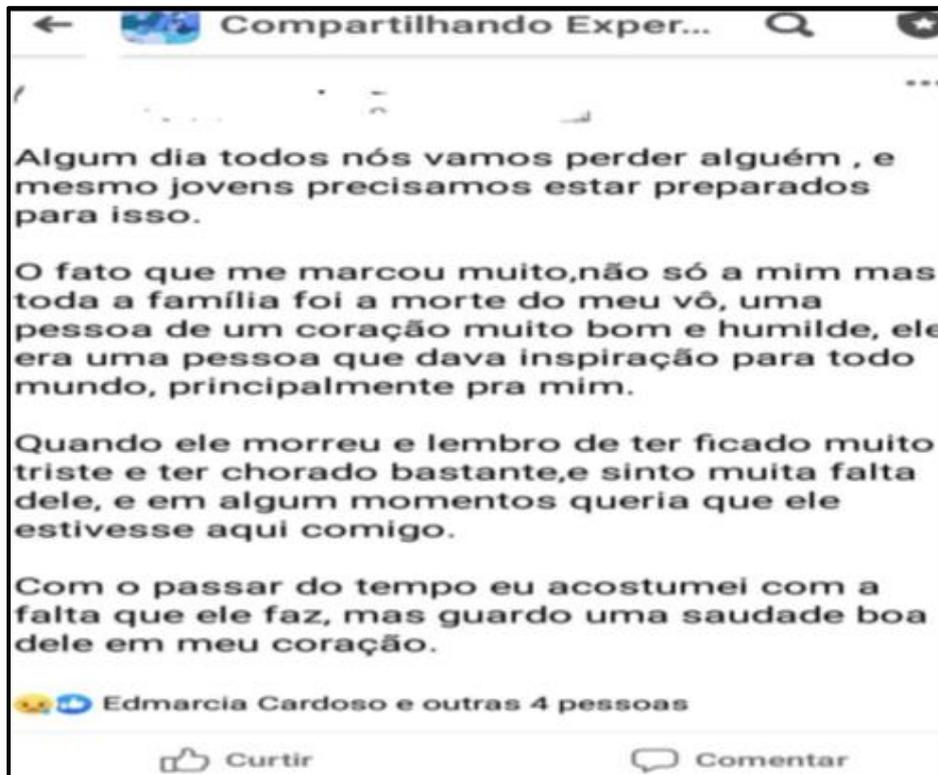
Ele faz com que seu texto pareça interessante ao leitor, dando detalhes do que estava fazendo no momento que recebe a notícia fatídica: “[...] lembro que estava no meu quarto assistindo vídeos no *YOUTUBE* quando minha mãe chegou e me chamou [...]”. Ele continua contando detalhes de como essa notícia teve impacto sobre ele, e sua reação em pegar sua bicicleta e ir à casa da avó, conferir se aquele fato seria verdadeiro. Apesar de não apresentar um desfecho nem uma resolução para aquele conflito, a forma como o aluno finaliza seu relato diz muito sobre seus sentimentos diante dos fatos e como ele lidaria com aquela perda: “daí fui

embora para não chorar no meio da rua”.

Em relação aos demais critérios considerados, o texto é coeso, coerente e tem progressão temática, mas apresenta alguns problemas de desvios quanto à norma padrão, como uso de inadequado de pontuação e acentuação gráfica, mas que não atrapalham a compreensão de seu rico conteúdo.

A análise que se segue é do texto do participante 16:

Figura 18 – Produção de relato: participante 16



Fonte: Facebook- Grupo fechado Compartilhando Experiências do 9º Jorge Amado.

Com relação ao primeiro critério de análise, nesse texto produzido pelo participante 16 é evidente a estrutura do relato pessoal, tendo em vista que há um narrador-personagem que inicia seu texto fazendo uma apresentação do assunto que irá tratar, a perda de alguém. Trata-se de uma experiência vivida passível de comprovação, a morte de seu avô. Ele relata os fatos dando detalhes de seus sentimentos em relação ao que estes representaram e por fim faz uma avaliação do impacto que tiveram em sua vida.

Quanto aos demais critérios observados, o texto é coeso e coerente, tem progressão temática, mas apresenta alguns desvios em relação à norma padrão. Tais irregularidades não interferem no sentido geral do texto, que passa a mensagem pretendida, contar a experiência que foi a perda do avô.

É importante lembrar, que ao apresentarmos a estrutura do relato pessoal baseado em Köche, Marinello e Boff (2010) e Guedes (2002), orientamos aos alunos a escreverem seus textos observando essas características: uma experiência vivida que pudesse ser comprovada; usarem o pretérito como tempo verbal predominante; um texto que pertencesse a ordem do relatar e que fosse narrativo, apresentando um tempo, um espaço, personagens (no caso o narrador, que deveria participar ou observar os fatos), e que inicialmente fizessem uma apresentação, com uma complicação, resolução e avaliação.

Mesmo que nem todos conseguiram estruturar seus textos com todas essas características, a maioria escreveu relatos de experiências vividas passíveis de comprovação, uns sem a apresentação, outros sem a avaliação, mas a maioria com uma complicação e a resolução do conflito.

3.4 Módulo III: Dialogando com o gênero

Nesse módulo, propusemos um diálogo com o gênero relato pessoal por meio da oralidade e da leitura. O primeiro deles foi com a participação de uma aluna do 1º ano do ensino médio, que vivenciou situações de *bullying* e preconceito racial. Ela fez seu relato à turma, que permaneceu muito atenta à sua fala. Ela contou sobre sua situação de privação que a levou a juntamente com seus irmãos a procurarem alimentos no lixo, e que por isso foi vítima de preconceito por sua pobreza, sua cor de pele e pelo fato de ser obesa.

A convidada relatou também que chegou a passar água sanitária na pele para tentar ficar branca e ser aceita. Contou que o pai abandonou sua mãe e que por isso tiveram que ficar aos cuidados de parentes, pois a mãe passou por uma forte depressão, e que em função disso sofreu tentativa de abuso por parte de um parente, e que teve que se defender denunciando o fato à família.

Em seu relato, a aluna falou ainda que por não suportar o preconceito e ter adquirido uma depressão diante das constantes humilhações que sofria, teve que deixar os estudos, casou tempos depois e que há dois anos voltou a estudar, e tem tido bons resultados e levado sua história de vida para outras pessoas, a fim de motivá-las a não se deixarem desistir diante do preconceito ou discriminação, que devem ser combatidos.

Foi um momento de forte tensão para os alunos que ouviram o relato. Alguns se emocionaram diante da triste experiência de vida relatada. Em seguida fizemos uma roda de conversa na qual cada um ficou à vontade para expor seu ponto de vista sobre a experiência compartilhada.

Vale salientar que a maioria concordou quanto à questão do racismo estrutural que faz parte do dia a dia da maioria deles e também consideraram a narradora dos fatos uma pessoa forte, por ter superado tanta humilhação sofrida.

Após a roda de conversa, propusemos aos alunos, na aula seguinte, uma atividade de produção textual em que deveriam se colocar no lugar da autora e escrever o relato feito por esta, se atentando para as características estudadas.

Essa atividade teve a duração de duas aulas, e não foi concluída por todos os participantes, o que supomos se dever à dificuldade de se colocar no lugar do outro.

O segundo diálogo proposto, aconteceu na aula seguinte, e utilizamos como objeto de estudo, o livro **Os meninos morenos**, de Ziraldo²⁴, um livro de relatos das lembranças da infância desse autor, com versos de Humberto Ak´abal, cujo objetivo da leitura seria levar os alunos a criarem vínculo com o texto do gênero relato pessoal por meio de uma leitura sensível e afetiva.

Para atingirmos o nosso propósito, propusemos aos discentes uma atividade de leitura subjetiva a qual nos baseamos no que propõe Xypas (2018) uma prática que favorece a atividade de leitura do texto literário não apenas como uma fuga ou uma evasão da realidade, mas também como um encontro revivido pela memória de quem lê.

Essa abordagem foi escolhida com o intuito de que a leitura não se constitua um ato mecânico e pouco prazeroso ao aluno, mas um momento de afeto e criação de vínculo com o narrador e com o texto lido.

Para isso, propusemos aos discentes os seguintes passos para realização da atividade:

Passo 1: Você está diante do livro que irá ler. Sua leitura deverá ser sensível. Deixe-se levar pelo texto, observe primeiramente a capa, imagine o que o autor quis passar com ela, registre se necessário suas impressões sobre esta.

Passo 2: Procure um lugar agradável e um momento oportuno para fazer sua leitura. Registre nas margens em que circunstância você a realizou e fique à vontade para informar seu estado de espírito, como se sentia no momento em que começou a ler o livro. À medida que for

²⁴ “**Os Meninos Morenos** foi escrito por Ziraldo em 2005, após retornar de uma viagem à Guatemala e ter observado muitas semelhanças entre o Brasil e aquele país. Trata-se de um Mergulho em suas memórias de criança, no qual registrou essas lembranças em palavras cheias de um lirismo saudosista que leva o leitor a se emocionar com aquilo que lê, ao mesmo tempo em que se vê levado a reconstituir e ressignificar o próprio passado. O escritor ilustra uma época em que as crianças se movimentavam com mais liberdade, criavam seus brinquedos, frequentavam os folguedos, entusiasmavam com as histórias de gente que aos ouvidos dos meninos de hoje, soam como histórias fantasiosas e principalmente encantadoras. Os versos de Ak´abal irrompem o relato e são aguardados enquanto avançamos na leitura, eles cristalizam de um modo diferente dos desenhos de Ziraldo toda a gama de emoção antecipada pela narração”.

lendo, registre tudo o que você lembrar ou em que você pensar. Faça comentários à margem, cole fotografias, faça desenhos, escreva o nome de uma música, ou até mesmo um filme, escreva o nome de alguém importante em quem você tenha pensado etc.

Passo 3: Nesse momento você deve confrontar suas experiências com as do autor. Em que se parece e em que se diferencia? O que as lembranças do autor te transmitem? Registre por meio de textos nas margens, desenhos ou qualquer outra estratégia represente sua relação com o texto lido. Caso queira, pode criar um paralelo entre as experiências de infância do autor e as suas experiências. Use uma folha à parte, caso considere necessário.

Passo 4: Escrita criativa: a partir do texto lido e de toda relação criada com ele, escreva um texto em qualquer gênero que apresente seus sentimentos em relação ao que a leitura te acrescentou. Pode ilustrar com fotografias, desenhos, usar o que considerar interessante para demonstrar o resultado da leitura do livro **Os meninos morenos**.

Para a realização desta atividade, providenciamos cópias do livro, com bastante espaço nas margens, sendo importante destacar que cada aluno recebeu uma cópia, e que foram deixado livres para fazerem a leitura, conforme o sugerido.

Determinamos o prazo de uma semana para lerem o livro, mas nos surpreendemos ao observar que nem todos conseguiram realizar a leitura no tempo combinado, mesmo se tratando de um livro não tão extenso e com muitas imagens e poemas, geralmente indicado para um público de um nível de ensino inferior ao que eles se encontravam.

Diante do problema com o prazo da leitura, estendemos um pouco mais o tempo para sua socialização pela turma. O resultado foi bem interessante, pois a maioria se identificou muito com o relato das memórias de Ziraldo, principalmente no que se refere ao tom de pele dos meninos da história. A experiência com a leitura subjetiva se mostrou uma importante estratégia, porque pudemos entender um pouco do comportamento dos alunos durante a leitura que fizeram.

Corroboramos com o pensamento de Blanc (2006) quanto a importância em considerar o estado emocional do indivíduo quando o mesmo engaja na leitura de um texto, uma vez que para a autora é ele (o estado emocional) que determinará quais informações serão privilegiadas pela memorização, como pudemos notar com base nas anotações dos alunos, seus desenhos ou sua fala durante a socialização do que leu.

Destacamos que alguns alunos fizeram apenas desenhos, outros escreveram suas impressões sobre cada parte lida. Uns confrontaram suas experiências com as do autor, outros ficaram intrigados com a realidade daquela época da infância do autor, com a falta de recursos, com as dificuldades que enfrentavam, com as doenças que matavam por falta de assistência

médica, dentre outros que comprovam termos atingido um dos nossos objetivos que era levar o aluno a criar vínculo com o texto do gênero relato pessoal por meio de uma leitura sensível e afetiva.

Constatamos a partir da análise dos diários de leitura dos alunos, e dos comentários que estes fizeram durante a socialização da atividade pela turma, que essa metodologia de leitura subjetiva se mostra eficaz, se bem planejada e bem conduzida pelo professor, tendo em vista que os discentes se comportaram diferente de outras leituras realizadas, demonstrando liberdade e autonomia para expressarem suas impressões sobre o que leram, sem terem que apontar questões pré-estabelecidas sobre esse ou aquele personagem.

É o que deduzimos ao ler o comentário do P1 na margem “Estou com preguiça, mas não vou parar de ler, pois a história está boa”. Esse simples comentário diz muito do quanto a história o prendeu, pois mesmo com preguiça, seguiu com a leitura, além de estar ao mesmo tempo dialogando com a história que lê. É como Rouxel (2018) conceitua a leitura subjetiva

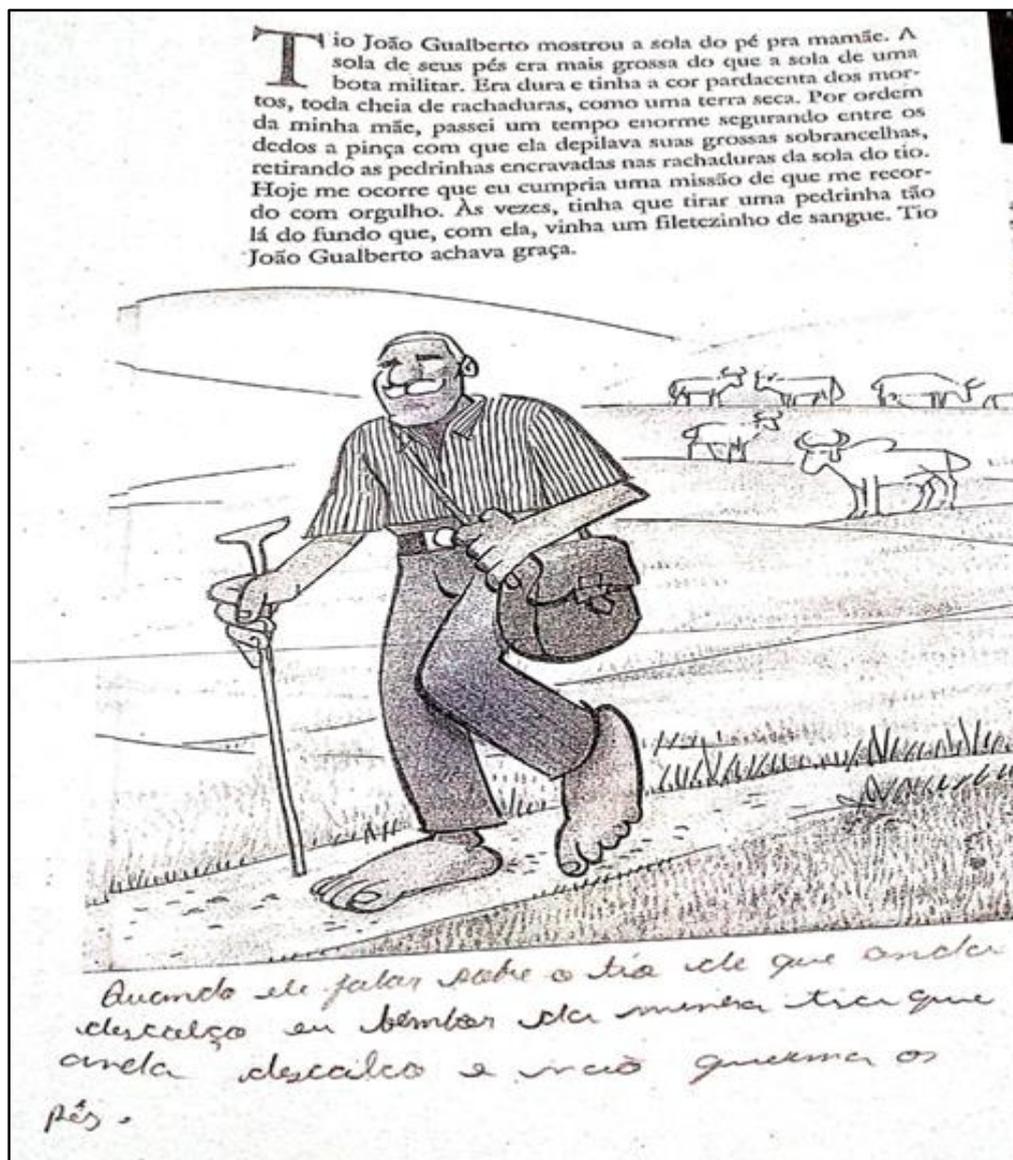
Inseparável da noção de sujeito leitor, a leitura subjetiva é uma forma de leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico. Ela dá conta da maneira única na qual o leitor reage a uma obra expondo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário. Ela constitui uma alternativa radical às práticas tradicionais, sempre presentes no ensino, e grandemente responsáveis pelo desafeto dos alunos pela literatura (ROUXEL, 2018, p. 1. trad. Rosiane Xypas).

Diante da análise do resultado do trabalho com esta proposta, pudemos averiguar que 80% dos alunos realizaram uma leitura subjetiva. Isso foi constatado com base nas demonstrações de envolvimento com o texto por meio de anotações nas margens, desenhos, e das exposições orais sobre o livro lido, enquanto 20% não demonstraram interesse pelo que foi proposto, não participaram da socialização, ou não fizeram nenhum comentário escrito ou oral sobre a leitura.

Dentre os alunos que realizaram a atividade, selecionamos os trechos retirados dos livros lidos pelos participantes 3, 2 e 15. Vale informar que foram selecionados por serem pertinentes aos objetivos da proposta.

A análise seguinte é do P2:

Figura 19 – Atividade de leitura subjetiva do P2



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em um momento de sua leitura o P2 associa um dos personagens à sua tia porque ela também gosta de andar descalça. Isso só comprova o que aponta Xypas (2018), que a leitura ativa os níveis cognitivos e afetivos do sujeito-leitor, marcando-o. A comparação feita demonstra que houve ativação da afetividade, ao identificar um personagem com alguém familiar.

Esse tipo de marca de leitura é que nos permite segundo a autora, saber o que suscitou determinada passagem para o sujeito leitor, que no caso do trecho em destaque na imagem acima, foi uma associação do personagem com a sua tia.

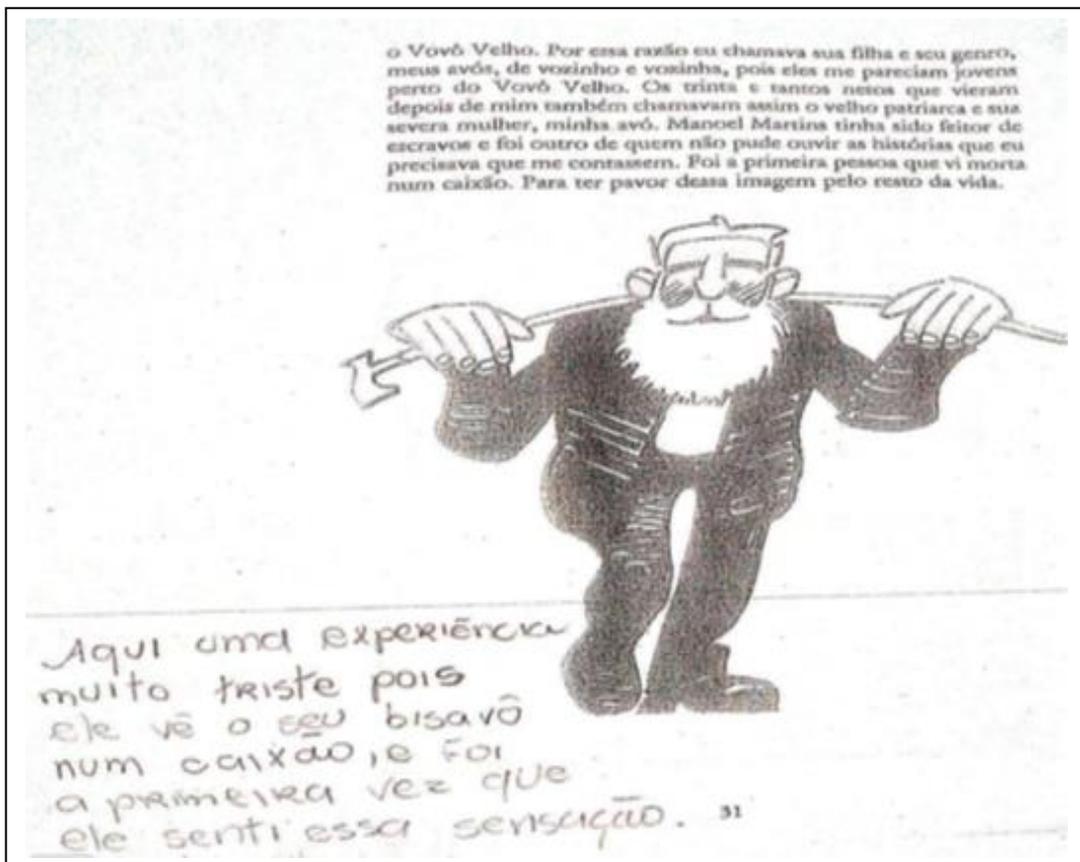
São em gestos de leitura como esse que se encontra a subjetividade almejada com essa perspectiva de trabalho com leitura literária. Sejam anotações nas margens do livro de

passagens interessantes, sejam trechos sublinhados, dobradura de páginas importantes, ou mesmo escrita de uma comparação de uma personagem como o P2 fez.

O fato é que podemos afirmar que com base nesse gesto houve uma leitura subjetiva, e que parte dos objetivos foram alcançados.

A próxima análise é do texto do participante 3:

Figura 20 – Atividade de leitura subjetiva do P3



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O P3 também fez muitas anotações interessantes sobre a história lida. Em uma delas demonstrou ter ficado impressionado com uma parte em que o narrador fala sobre a morte de seu avô, que na verdade era seu bisavô a quem carinhosamente chamavam de “vovô velho”. Ele conta que seu bisavô foi a primeira pessoa que ele viu morta num caixão, e que isso o marcou pelo resto da vida, pelo pavor que essa imagem lhe representou.

É possível percebermos o envolvimento emocional com o narrador-personagem que relata trechos significativos de sua infância. E isso comprova que a leitura subjetiva promove um vínculo afetivo do aluno com o texto lido. Nessa parte, o P3 classifica como “triste” a experiência vivida por um personagem com quem está envolvido e cuja história já se mistura

com a sua.

Por fim, segue a análise do participante 15:

Figura 21 – Atividade de leitura subjetiva do P15

Era janeiro de um ano qualquer, e é aqui que, realmente, começa a história que, a meu modo, vou contar a vocês. Chovia muito na noite escura, mas os relâmpagos que clareavam o céu deixavam ver o homem sobre o cavalo, comandando a caravana. Meu avô, jovem ainda, estava começando a vida que o transformaria no patriarca de uma vasta família. Eu era seu primeiro neto e, junto com toda sua família, estávamos mudando da cidade onde nasci para um povoado, onde uma nova vida iria começar.

A chuva era muito forte, mas meu avô estava protegido por sua enorme capa gálcha que cobria, também, o dorso do animal que ele montava: contra a luz dos raios, a silhueta que se desenhava parecia ser a de um só animal.

Acomodado sobre a cabeça do arreio, na altura dos meus três anos, eu ia encolhidinho sob a capa que cobria o avô e o cavalo. Ia ouvindo o tamborilar da chuva caindo sobre a grossa gabardine de que a capa era feita. Paciente, o avô explicava ao menino curioso: "É a chuva, meu filho, tocando sua música". Sua voz parecia vir do céu, lá fora.

Meu avô havia conseguido um emprego para o meu pai, seu genro, e estava levando a família inteira para a vila à margem do grande rio. Até morrer ele ia comandar todos nós.

Convivi com esse homem por quase cinquenta anos. Toda vez que ouço a chuva tamborilando no telhado, sinto uma enorme sensação de aconchego e segurança.

Sei que meu avô está velando por mim.

AQUELA GOTA D'ÁGUA

*Aquela gota
que se desprendia do teto
da minha infância -
a símica que ficava
depois da chuva -
continua pingando
na minha memória.*

*Meu avô também a vagueava muito no tempo
já tem um bom tempo, ele brinca e lembra os
gatos, não são os gatos mas também o cachorro.
Meu avô também faz o papel de veterinário
ele sabe como tratar de uma doença, uma
praga. Ele não mexe com plantação somente
na criação de animais.*

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nesse outro trecho escrito pelo P15, encontramos mais uma marca de leitura subjetiva por meio de uma anotação na qual o leitor identifica o avô do narrador-personagem com o seu avô. Entendemos nesse gesto como tendo ocorrido também o almejado na atividade proposta, tendo em vista que trata-se de uma lembrança gerada pela leitura. O avô foi lembrado porque houve envolvimento do leitor com o texto, a história parecida dos dois e a descrição que o narrador faz desta figura tão importante em sua vida.

De modo geral pudemos constatar que nosso objetivo com a leitura subjetiva foi alcançado, uma vez que após análise de cada diário de leitura, pudemos averiguar o quanto os alunos se envolveram com o texto lido; se identificaram com o narrador e suas lembranças; fizeram comparações entre a sociedade daquela época e a atual, bem como, refletiram sobre o preconceito racial que infelizmente persiste na atualidade.

Vale lembrar que buscamos um livro que trouxesse um relato que pudesse atrair a atenção da turma, e que mesmo que o nível deste possa ser considerado apropriado para o público infantil, trata-se de uma leitura atraente para qualquer idade, conforme tivemos o cuidado de fazer uma leitura prévia da obra antes de selecioná-la para ser utilizada para realização da leitura literária, parte importante deste trabalho.

Após socializarmos a leitura do livro **Os meninos morenos**, os alunos apresentaram a escrita criativa sugerida no passo 4 da atividade proposta. O resultado foi também muito bom, e mais uma vez pudemos aprovar a leitura literária na perspectiva da leitura subjetiva, principalmente por fugir aos moldes tradicionais de atividades de leitura, justamente por já termos detectado que os alunos envolvidos nessa pesquisa tinham entre suas dificuldades o pouco hábito de leitura.

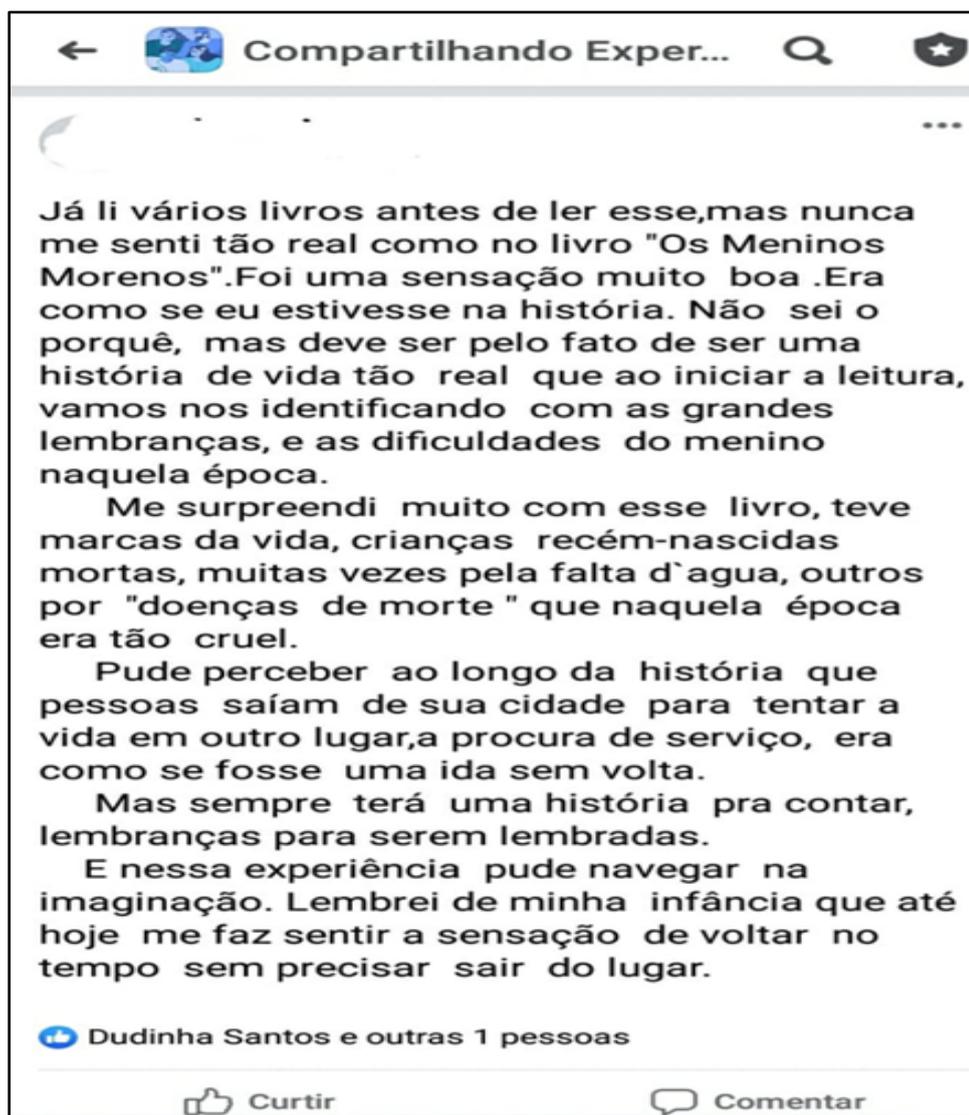
Desta forma, procuramos nessa metodologia um meio de levá-los a ler um livro literário, não por obrigação, mas por prazer. E foi esse o resultado que tivemos nas impressões que os alunos tiveram sobre o livro lido, que foi uma atividade prazerosa, na qual se envolveram com o narrador e demais personagens, e cujas histórias se misturaram com as deles.

Dentre os textos produzidos nessa etapa, selecionamos os dos participantes 3, 4 e 1. Os textos foram escolhidos de forma aleatória, tendo em vista que a maioria atendeu os objetivos traçados para esta atividade, a saber:

- a) criar vínculo com o gênero relato pessoal por meio de uma leitura sensível e afetiva;
- b) escrever um texto em qualquer gênero demonstrando os sentimentos que a leitura o acrescentou.

A análise que se segue é do texto do participante 3:

Figura 22 – Atividade de escrita criativa do P3



Fonte: *Facebook* – grupo fechado Compartilhando Experiências do 9º Jorge Amado.

Na análise de leitura feita pelo P3, podemos perceber o quanto ele foi subjetivo ao manifestar suas impressões sobre a obra lida, e se identificou a tal ponto com o relato, que sentiu como “se estivesse na história”. Classifica a história como “muito real” e que “se identificou com as lembranças e dificuldades daquela época”, que foram relatadas pelo narrador-personagem.

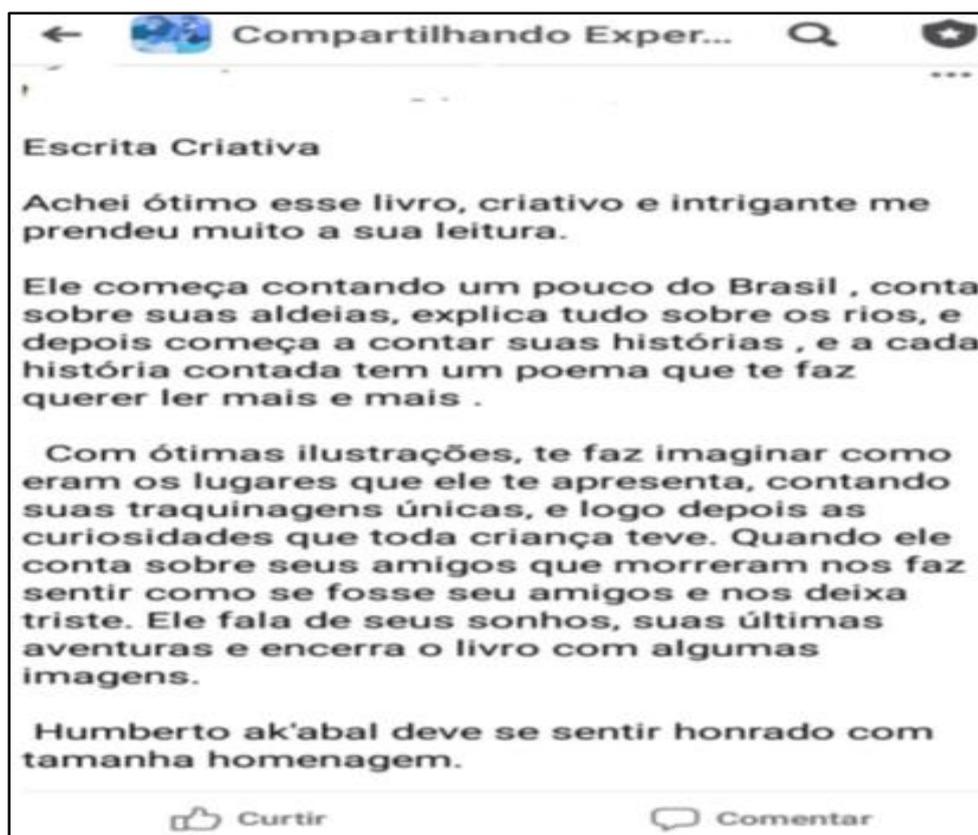
Com base na escrita desse aluno, pudemos avaliar, conforme Xypas (2018) que ele fez uso de um saber consciente da dimensão afetiva na leitura realizada. Para a autora, essa dimensão pode ser classificada como subjetividade perceptível analisável.

A pesquisadora acredita que “[...] É na releitura de um trecho que o sujeito leitor toma consciência do que suscitou nele a obra. Uma dimensão clara da percepção analisável na obra são marcas de subjetividade do sujeito leitor” (XYPAS, 2018, p. 48).

Isso pode ser claramente visto com base em cada trecho da escrita criativa, tendo em vista que, o P3 não só manifestou seus sentimentos e emoções diante da leitura feita, como também, fez reflexões críticas do que leu quanto à questão social relatada pelo narrador personagem.

A próxima análise é do texto do participante 4:

Figura 23 – Atividade de escrita criativa do P4



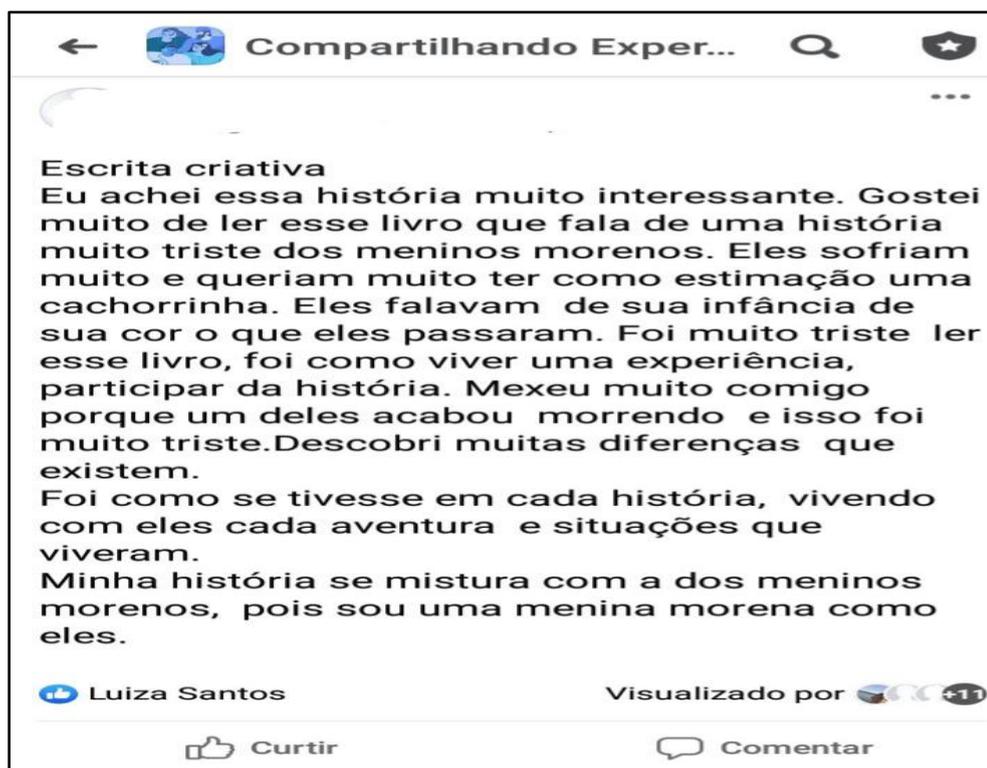
Fonte: *Facebook* – grupo fechado Compartilhando Experiências do 9º Jorge Amado.

Já nessa avaliação do livro lido pelo P4, pudemos averiguar que ele demonstra um nível de maior maturidade em relação à leitura feita. Este inicia com uma avaliação do livro: “criativo e intrigante”. Em seguida, fala de maneira geral sobre a estrutura da obra e como o autor traz ao leitor os relatos de sua infância, que são iniciados com um poema.

Podemos dizer que esse aluno se adentrou na obra do ponto de vista estético, tendo em vista que o que mais o encantou foram as ilustrações, poemas e imagens que segundo ele “[...] te faz imaginar como eram os lugares que ele te apresenta”. É em nosso entendimento um sinal de que houve a criação de um vínculo afetivo com o texto, uma das metas dessa atividade de leitura literária.

Segue a análise do texto do participante 11:

Figura 24 – Atividade de escrita criativa do P11



Fonte: *Facebook* – grupo fechado Compartilhando Experiências do 9º Jorge Amado.

Nessa análise feita pelo P11, podemos observar que ele é totalmente subjetivo no comentário que faz sobre a obra. Este inicia sua análise classificando a história como “muito interessante” e também “muito triste”.

Pudemos notar que o vínculo afetivo com o narrador e o texto lido é demonstrado nos trechos: “[...] foi como viver uma experiência, participar da história”; “[...] mexeu comigo porque um deles acabou morrendo e isso foi muito triste”; “[...] foi como se tivesse em cada história vivendo com eles cada aventura e situações que viveram”, “[...] minha história se mistura com a dos meninos morenos, pois sou uma menina morena como eles”.

Essa escrita criativa do P11, em nossa visão, comprova a afirmação de Langlade (2013) de que “o sujeito leitor investido de fatores psicológicos, de julgamentos morais de sedução ou repulsão, se lê ou se une à obra” (LANGLADE, 2013, p. 36).

Com relação a atividade de leitura subjetiva e escrita criativa sobre o livro **Os meninos morenos** pudemos concluir que se tratou de uma atividade em que parte considerável de nossos objetivos foram alcançados, tendo em vista que a maioria dos alunos envolvidos demonstraram terem gostado da história, bem como terem criado um vínculo afetivo com o texto em questão.

Tal conclusão foi possível, por meio da observação e análise, dos diários de leitura dos alunos envolvidos, como as anotações e desenhos feitos durante esta, e também do que

escreveram sobre o que representou a experiência leitura literária realizada.

Sendo assim, concordamos com Xypas (2018) que o trabalho nessa perspectiva de leitura subjetiva pode favorecer a descoberta do texto singular do leitor literário, ou seja um texto particular²⁵ que é construído complementando as lacunas deixadas no texto lido, ou mesmo acrescentando sua visão de mundo e dos fatos naquilo que leu. E foi isso que nossos alunos fizeram ao escreverem comentários, fazerem comparações, acrescentarem juízo de valor às questões vivenciadas naquela época.

Após a finalização da atividade de leitura literária do livro **Os meninos morenos**, demos continuidade propondo uma atividade de leitura e compreensão de alguns trechos desse livro.

Salientamos que esta atividade foi retirada do livro didático Português Linguagens (Editora Atual, 2006), de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, com algumas mudanças e adaptações.

Inicialmente solicitamos que os alunos fizessem a leitura silenciosa dos trechos. Em seguida os deixamos livres para os comentários, todos motivados pela leitura que já tinham feito do livro de onde foram retirado os trechos.

Após a leitura oralizada dos trechos e comentarmos bastante sobre o texto, propusemos que os alunos realizassem uma atividade escrita de compreensão, com 10 questões abertas que abordaram desde o vocabulário utilizado pelo autor, à finalidade do relato pessoal.

Conforme um dos objetivos do módulo III, que foi dialogar com com o gênero relato pessoal por meio de compreensão escrita de textos desse gênero, apresentamos a análise das questões a seguir:

“**Questão 1** – Solicitou a pesquisa sobre os vocábulos desconhecidos”.

“**Questão 2** – Abordou sobre as diferenças entre os meninos brasileiros e os demais meninos da America Latina, os ancestrais de ambos os povos e a identificação do autor com esses meninos”.

“**Questão 3** – Trouxe uma análise sobre o poema *Quando eu estava* de Humberto Ak'abal”.

“**Questão 4** – Interpelou sobre como eram as lembranças do autor, considerando a parte que relata sobre sua infância ”.

“**Questão 5** – Pediu inferência sobre o personagem de maior apreço para o autor, bem como sua relação com esse personagem de destaque no relato”.

²⁵ Visão baseada no que propõe Umberto Eco de que o texto literário apresenta “um caráter incompleto, lacunar” (ECO, 2013, p. 33).

“**Questão 6** – Questionou sobre o motivo da sensação de aconchego e segurança proporcionada pela chuva e sua relação com a memória do autor”.

“**Questão 7** – Interrogou sobre a curiosidade do autor em relação à lua e suas cores”.

“**Questão 8** – Inquiriu sobre o que o astronauta e o autor têm em comum”.

“**Questão 9** – Indagou sobre a finalidade do relato, se houve identificação do leitor com o mesmo, e se houve mudanças quanto às brincadeiras comparando a época em que passou o relato e a atualidade”.

“**Questão 10** – Citou a situação de vida das pessoas da época relatada por Ziraldo e pediu comparações sobre o que mudou com base na realidade de cada aluno”.

Em resposta à questão 1, ressaltamos que a maioria dos alunos demonstraram desconhecer o significado das palavras “adobe”, “dorso”, “despeito” e “balangando”, o que supomos tratar-se de não serem palavras de uso recorrente no cotidiano deles.

Quanto à questão 2, do total de investigados, 58% responderam com coerência, ao passo que 27% não deram respostas satisfatórias e 15% não responderam.

Em relação à questão 3, obtivemos um total de 48% dos discentes que responderam de forma exitosa, de maneira idêntica, 48% responderam de forma incoerente a questão, e 4% não responderam.

No que se refere à pergunta 4, dos envolvidos, 74% deram respostas coerentes, enquanto 22% deram respostas insatisfatórias e 4% não responderam.

Já no tocante à questão 5, dentre os participantes, 92% acertaram a questão, em contraposição a 4% que erraram e 4% não responderam.

Quanto ao que concerne à questão 6, do total de discentes, 42% deram respostas satisfatórias, em contrapartida à 54% que erraram a questão e 4% não responderam.

A respeito da questão 7, do total de investigados, 54% acertaram, 42% erraram e 4% não responderam.

Em referência à questão 8, dos participantes, 63% responderam coerentemente, 33% responderam incoerentemente, e 4% não responderam.

Sobre a questão 9, dos discentes envolvidos, 55% fizeram inferências satisfatórias, 17% fizeram inferências insatisfatórias e 4% não responderam.

Vale destacar as respostas de alguns dos participantes, tendo em vista que se tratou de uma questão de cunho pessoal. Veja algumas das respostas dadas à pergunta “Em que você se identificou com o relato de Ziraldo?”

P1: “[...] identifiquei com a parte que ele fala do avô”.

P4: “[...] identifiquei por também ter morado em uma cidadezinha”.

P13: “[...] identifiquei porque também sou um menino moreno”.

P18: “[...] identifiquei com ele porque também gosto da chuva”.

P15: “[...] eu me identifiquei com a forma que ele tem carinho por sua infância”.

Já no que diz respeito à questão 10, dos alunos investigados, 63% consideraram que muita coisa não mudou, e ainda existem pessoas passando necessidades, em contradição a 22% que respondeu que muita coisa mudou, principalmente quanto às condições de saúde e avanço da tecnologia e 15% não responderam.

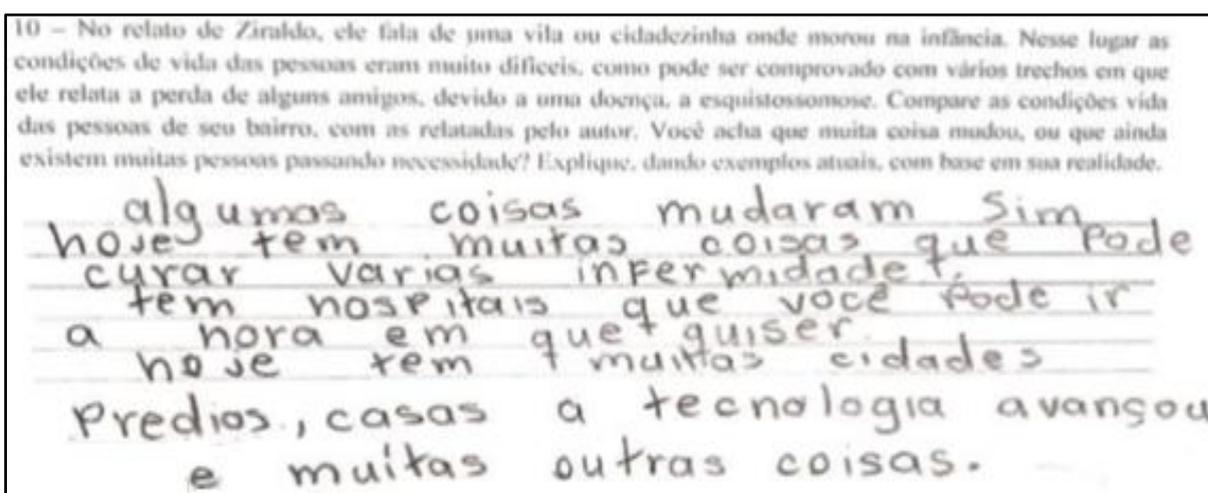
Destacamos a seguir algumas respostas à questão 10 dos participantes 1, 4 e 14.

Vale informar que esta questão foi escolhida para análise das respostas dadas pelos alunos, por responder a um dos objetivos da atividade : “comparar suas experiências pessoais com as experiências do autor”.

Quanto aos critérios utilizados para seleção das respostas a serem analisadas, foram escolhidas três com visões diferentes em relação ao que foi perguntado: uma que concordou totalmente; uma que concordou parcialmente, e uma que discordou.

A primeira resposta é do participante 14:

Figura 25 – Resposta à questão 10 pelo P14



Fonte: Caderno de intervenção dos alunos.

Na resposta desse participante pudemos notar que ele inferiu quanto ao avanço que a medicina teve daquele tempo para cá, e também quanto ao avanço da tecnologia que possibilitou muitas melhorias nas condições de vida das pessoas, e nenhum momento se ateu à sua realidade particular, mas analisou a questão de modo geral.

A próxima resposta é do participante 4:

Figura 26 – Resposta à questão 10 pelo P4

10 – No relato de Ziraldo, ele fala de uma vila ou cidadezinha onde morou na infância. Nesse lugar as condições de vida das pessoas eram muito difíceis, como pode ser comprovado com vários trechos em que ele relata a perda de alguns amigos, devido a uma doença, a esquistossomose. Compare as condições de vida das pessoas de seu bairro, com as relatadas pelo autor. Você acha que muita coisa mudou, ou que ainda existem muitas pessoas passando necessidade? Explique, dando exemplos atuais, com base em sua realidade.

Comparando com a do Ziraldo a vida aqui é boa não tem muitas pessoas passando necessidade temos posto de saúde aqui perto, supermercado, farmácia, ninguém aqui fica sem atendimento médico. Inclusive, eu fui uma das alunas que teve picada por um escorpião, fiquei muito mal, fui levado para o hospital, tádi sou e melhorei.

Fonte: Caderno de intervenção dos alunos.

Já esse participante especifica essas mudanças e faz comparação com sua realidade, demonstrando ter compreendido bem o que foi solicitado. Ao falar das condições de socorro no caso do soro que tomou quando foi picado por um escorpião, supomos que ele compara com o fato de que o tratamento para as doenças naquela época da infância do autor era de muito difícil acesso.

A terceira resposta é do participante 1:

Figura 27 – Resposta à questão 10 pelo P1

10 – No relato de Ziraldo, ele fala de uma vila ou cidadezinha onde morou na infância. Nesse lugar as condições de vida das pessoas eram muito difíceis, como pode ser comprovado com vários trechos em que ele relata a perda de alguns amigos, devido a uma doença, a esquistossomose. Compare as condições de vida das pessoas de seu bairro, com as relatadas pelo autor. Você acha que muita coisa mudou, ou que ainda existem muitas pessoas passando necessidade? Explique, dando exemplos atuais, com base em sua realidade.

Nas cidades grande, sempre tem uma pessoa passando necessidade, como uma até mora no lixo, tem pessoas que reclamam de tudo, o que preciso pra essas coisas.

Fonte: Caderno de intervenção dos alunos

Analisando essa resposta, podemos observar que esse discente discorda que mudou alguma coisa em relação às condições de vida das pessoas, e cita como exemplo, não sua realidade, mas as grandes cidades onde tem muitas pessoas passando necessidades e até morando nas ruas. Isso nos levar a constatar que não houve uma compreensão integral do que foi solicitado, mas mesmo assim as inferências realizadas são consideráveis.

É notório destacar que essa atividade de compreensão textual abordou questões que exigiam desde a compreensão de elementos explícitos no texto, como é o caso das questões 4, 5 e 7, à questões que demandaram a realização de inferências pelos alunos, como é perceptível nas questões 2, 3, 6, 8, 9 e 10.

O que despertou nossa atenção foi que em questões cujas respostas estavam explícitas, alguns alunos demonstraram alguma dificuldade. Isso comprova que 42% dos investigados não dominam o descritor 1²⁶, para o 9º ano, uma habilidade elementar considerando o nível de ensino em que se encontram.

Por outro lado, em questões que deveriam ter apresentado maiores dificuldades, se compararmos com as supramencionadas, estes tiveram um desempenho melhor, tendo em vista que nas atividades que envolveram o descritor 4²⁷, do total de participantes, 63% conseguiram realizar as inferências solicitadas, o que demonstra terem feito a correta interpretação do que foi questionado.

A partir do que constatamos por meio desta atividade de compreensão textual, entendemos que há uma grande necessidade de trabalharmos com os alunos textos de diferentes gêneros, de temáticas diversas para que as atividades de leitura sejam variadas. Isso permitirá, como orientam as sugestões da Matriz curricular de LP, que os discentes sejam estimulados a articular o sentido do que lê com outros fatores de significação, de modo a desenvolverem habilidades de localizar informações, bem como compreenderem que o que está em um texto pode ter vários sentidos dependendo das circunstâncias de sua produção.

Além disso, verificamos também que é preciso levar para a sala de aula atividades com textos sobre temas atuais, que propiciem várias possibilidades de leitura e permitam o desenvolvimento da interpretação, tanto por meio do que está explícito, quanto do que está implícito, como é sugerido nas orientações para o trabalho com os descritores de LP.

²⁶ Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto. Refere à habilidade de encontrar as informações na superfície do texto, o que corresponde a uma capacidade bastante elementar. Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 9º ano do EF. Disponível em: <<https://bit.ly/2O3tMmX>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

²⁷ Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto, que ocorre se houver uma mobilização de um modelo cognitivo, que integra as informações expressas com conhecimentos prévios do leitor ou com elementos pressupostos no texto. Disponível em: <<https://bit.ly/2O3tMmX>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

De modo geral, apesar das dificuldades apresentadas por alguns alunos com relação à compreensão textual, a maioria das questões foram respondidas de forma satisfatória, tendo em vista que realizamos a leitura utilizando alguns procedimentos indicados por Solé (1998), como por exemplo, instigamos os alunos a serem ativos no processo de leitura, os ajudamos a acionar seu conhecimento de mundo, a formularem perguntas e respostas, negociar sentidos com o autor e elencar suas próprias dificuldades diante do texto, como propõe Elias (2018).

3.5 Módulo IV: Reescrevendo o gênero

O Módulo 4 “Reescrevendo o gênero” procurou levar os alunos a desenvolverem suas potencialidades por meio de atividades de reescrita, reflexão, revisão, e avaliação de textos do gênero relato pessoal, bem como, posicionar-se de forma crítica diante de suas vivências e praticar os conhecimentos adquiridos nas atividades de análise e reescrita.

No primeiro momento revisamos as características estudadas por meio de uma aula dialogada. E a seguir retomamos os textos produzidos na fase diagnóstica, por pretendermos realizar uma análise comparativa entre os textos produzidos pelo aluno antes e depois de terem acesso a textos diversos do gênero relato pessoal e às características deste gênero na visão de alguns autores.

Optamos por fazer a revisão utilizando um texto do mesmo gênero como modelo de referência, que englobasse todas as características estudadas com base em Köche *et al.* (2010) e Guedes (2002), levando em conta dentre outras características estruturais, a presença de uma apresentação, uma complicação, uma resolução e uma avaliação. Isso permitiu conduzir o aluno a estruturar seu texto em quatro partes, haja vista que a maioria apresentou dificuldades quanto à planificação do texto, conforme levantamento realizado durante a fase diagnóstica.

Propusemos então aos alunos que comparassem seus textos com o modelo que tinham em mãos e apontassem as principais mudanças que teriam de serem realizadas. Procuramos atendê-los individualmente e pudemos observar que já tinham criado uma noção razoável sobre o gênero estudado, e ainda que não conseguissem apontar seus erros linguísticos, a maioria observou que seu texto não estava separado em parágrafos, como o que lhe servia de exemplo.

Essa foi uma deficiência detectada durante a realização do diagnóstico e que havia nos causado bastante preocupação, principalmente por ser tratar de um problema apresentado por alunos do 9º ano do EF, que em tese, já teriam domínio de habilidades consideradas elementares para seu nível de ensino, como é o caso do uso de parágrafos.

Como já havíamos feito várias reescritas nos módulos anteriores, nas quais os alunos já

tinham refeito seus textos considerando que a cada intervalo de ideias deveriam introduzir um novo parágrafo, eles não demonstraram muita dificuldade nessa primeira tarefa, que foi identificar onde deveriam introduzir cada parágrafo em seu relato.

À medida que iam reescrevendo, iam percebendo que seu texto apresentava problemas, ou que não contemplava a estrutura esperada (apresentação, complicação, resolução e avaliação), e com nosso auxílio começaram a visualizar os problemas linguísticos, que tinham em sua escrita.

Pudemos perceber que deixar o aluno perceber suas próprias dificuldades, é uma importante estratégia e então, de forma individualizada começamos a ler com eles o que escreveram. Os instigamos a consultar o dicionário para rever a grafia de algumas palavras; analisar a pontuação que usaram; evitar possíveis repetições por meio de retomadas anafóricas; analisarem se tinha sentido o que escreveram da forma como estava, dentre outros fatores que contribuem para a textualização como propõe Dolz *et al.* (2010).

O resultado foi bastante significativo, e tendo em vista nosso objetivo de fazer uma análise comparativa da evolução dos textos, vale destacar que a utilização de um modelo de texto do gênero em questão e o trabalho de reescrita com atenção individualizada surte bastante efeito.

Deste modo, apresentamos a seguir a reescrita da produção inicial do participante 18. Vale ressaltar que tal produção foi escolhida por ser uma das que atenderam consideravelmente aos objetivos propostos nesse trabalho.

Figura 28 – Produção inicial do participante 18

Minha primeira Bicicleta.
 Quando eu era mais novo eu ganhava
 vários presentes Correntes, Brincos, etc. Era muito
 bom eu fazia várias casinhas no quintal
 da minha casa, tinha coleção de corri-
 ntos da net velho. Um certo dia meu pai
 saiu cedo pra trabalhar, e eu fui pra
 escola e quando ele chegou veio com
 duas bicicletas novas, uma para mim
 e outra pro meu irmão a minha era
 a mais bonita, nunca imaginei que iria
 ganhar uma Bika naquele dia. Fiquei muito
 alegre, já tivei da do dardo e fui andando,
 e dei um abraço no meu pai. Dei vários
 beijos nele agradecendo por ter me dado
 aquela bicicleta. No outro dia acabei
 cedo e fiquei só olhando pra ela apreci-
 ando aquela beleza, que toda criança quer
 ter. Daí pra frente fui aprendendo a andar
 na direita, tivei várias quedas tentando
 empinar, e logo em já sei fazer tudo. Eu
 era bem atenta, nunca tive medo de
 cair ou empinar. E hoje ela até hoje,
 já tem 6 anos que tenho a minha bicicleta
 e pretendo ficar com ela pra sempre só
 pra lembrar do meu pai quando olhar
 pra ela e lembrar das coisas boas que
 ele me deu.

Fonte: Caderno de intervenção dos alunos

Analisando a produção inicial desse participante, é possível perceber, que este escreve um relato de um acontecimento passível de comprovação; utiliza a narração como tipologia de base; seu texto é coeso e apresenta uma progressão coerente dos acontecimentos; utiliza o pretérito perfeito e uma linguagem comum.

O narrador-personagem se envolve afetivamente com o acontecimento que relata, como é possível constatar por meio dos elementos lexicais que utiliza, como “era muito bom”. “fiquei muito alegre”, “dei vários beijos nele”, os quais demonstram o afeto tanto pelo pai, quanto pelo presente recebido.

Quanto à estrutura de um relato pessoal conforme Guedes (2010), no texto do P18 há uma apresentação “Quando eu era criança eu ganhava vários presentes [...]”; uma complicação

“um certo dia meu pai saiu cedo para trabalhar e eu fui pra escola [...]”; uma resolução “Daí pra frente fui aprendendo andar nela direito” e uma avaliação “Já tem seis anos que tenho minha bicicleta e pretendo ficar com ela pra sempre”.

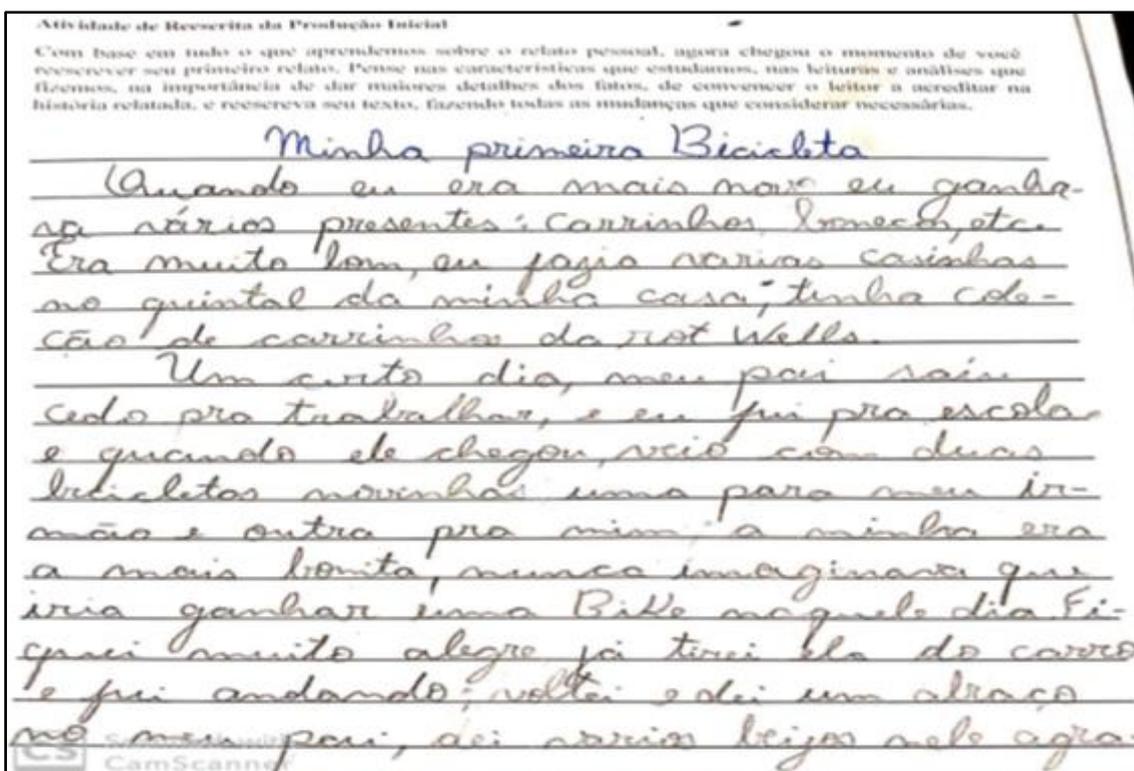
Por outro lado quanto à planificação textual, o texto está estruturado em um único parágrafo, o que em nosso entendimento demonstra que o aluno não tem domínio quanto à estrutura de um texto de tipologia de base narrativa, e no caso do relato, pertencente à ordem do relatar, que de acordo com a progressão dos acontecimentos deve ir se separando em parágrafos.

Além disso, percebemos no texto do P18 alguns desvios em relação à norma-padrão como irregularidades quanto à pontuação, acentuação gráfica e norma ortográfica, ainda que não sejam relevantes quanto à compreensão do fato relatado.

Para a reescrita sugerimos ao discente que revisse primeiramente a questão da planificação textual, organizando o texto em parágrafos e se atentasse às partes estudadas quanto às características do gênero em questão. Em seguida o instigamos a dar mais detalhes do fato, eliminar as marcas de oralidade, rever a pontuação e a acentuação, usar elementos anafóricos para evitar repetições etc.

Apresentamos a seguir a análise e reescrita da produção inicial do participante supracitado.

Figura 29 – Reescrita da produção inicial do participante 18



Fonte: Caderno de intervenção dos alunos

Figura 30 – Continuação da reescrita da produção inicial do participante 18

decendo por ter me dado aquela bicideta.
 No outro dia acordei cedo e fiquei
 só olhando pra ela apreciando aquela
 beleza, que toda criança quer ter.
 Daí pra frente fui aprendendo andar
 nela direito, levei várias quedas tentando
 empinar, e hoje eu já sei fazer tudo. Eu
 era bem atestado nunca tive medo de
 correr ou empinar.
 Até hoje tenho essa bicideta, e isso
 já faz seis anos. Pretendo ficar com ela
 para sempre no parquinho da casa do
 meu pai e das coisas boas que ele
 me deu.

Fonte: Caderno de intervenção dos alunos.

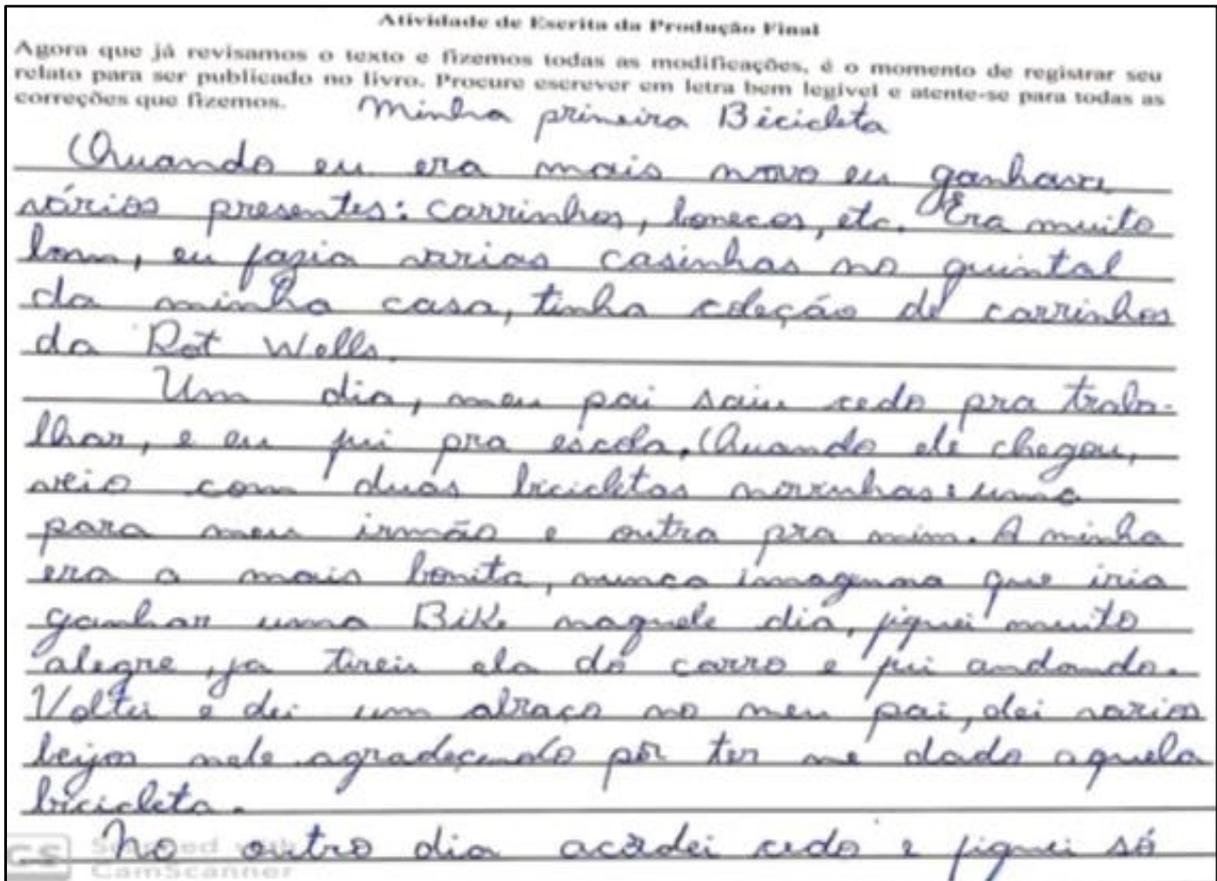
Observando o texto reescrito pelo P18, notamos que o mesmo sofreu mudanças quando à planificação textual tendo em vista que este, apesar de estar estruturado em um único parágrafo, contemplava todas as partes propostas por Guedes (2010). Sendo assim, a primeira alteração realizada foi quanto à estruturação em parágrafos, bem como algumas alterações quanto à pontuação, acentuação e regras ortográficas.

Destacamos que nossa mediação, por meio das orientações dadas aos alunos no momento da reescrita foi de grande importância para que os discentes desenvolvessem suas habilidades de produção do gênero relato pessoal. Em contrapartida, sabemos, com base em nossa práxis que o número de alunos em sala é um fator que dificulta muito que este tipo de trabalho seja desenvolvido.

Reiteramos que o uso do mesmo texto utilizado na fase diagnóstica nos permitiu ver com clareza os avanços em relação ao letramento do gênero relato pessoal, e exemplificamos com base na escrita do texto final do participante 18 cujas etapas de escrita demonstramos anteriormente.

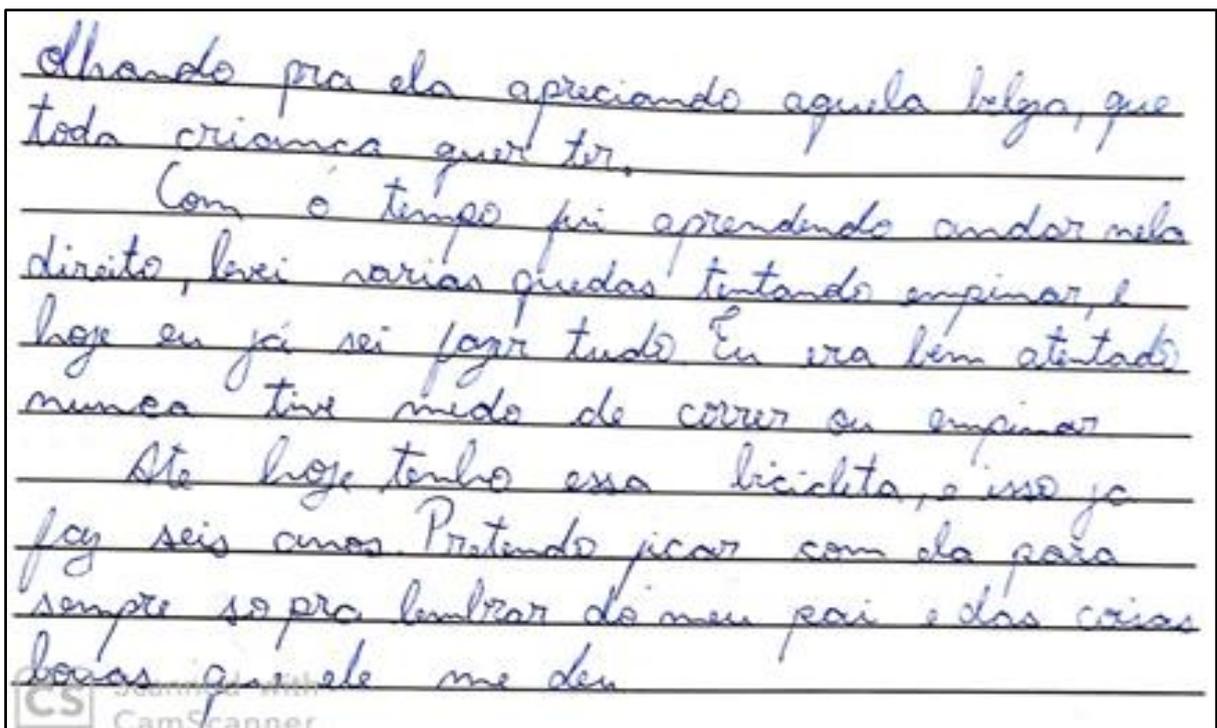
A seguir apresentamos a escrita da produção final do referido participante:

Figura 31 – Escrita da produção final do participante 18



Fonte: Caderno de intervenção dos alunos.

Figura 32 – Continuação da escrita da produção final do participante 18



Fonte: Caderno de intervenção dos alunos.

O aluno contou uma experiência vivida passível de comprovação: a primeira bicicleta que ganhou do pai; usou como tipologia de base a narração, com a presença de um narrador em primeira pessoa; escreveu um relato; usou o pretérito perfeito e imperfeito; iniciou com uma apresentação, introduziu uma complicação com uma resolução e avaliação do fato, como já foi explicado na primeira análise.

Isso demonstra que houve uma melhoria em relação ao primeiro texto que ele escreveu, o que em nosso entendimento foi resultado do trabalho de intervenção realizado, que propiciou aos alunos tanto atividades de compreensão do gênero relato, quanto produção de vários textos desse gênero.

De maneira geral houve um avanço significativo em relação aos textos da produção inicial, e isso nos provoca a reflexão sobre a importância de realizar intervenções constantes em sala de aula de modo a contribuir para a melhoria da leitura e da escrita dos alunos.

3.6 Módulo V: Organizando um livro de relatos

Após finalizarmos as atividades de reescrita com a escrita da produção final, mais uma vez conduzimos os alunos ao laboratório de informática para digitação dos textos selecionados para o nosso livro de relatos. Foi um momento muito marcante, pois percebemos que os alunos estavam bastante motivados com a possibilidade de organizarmos os textos produzidos em um livro.

No primeiro momento e com nossa mediação, digitaram seus textos. Separamos uma equipe para fazer a revisão, e outra para escrever a dedicatória e os agradecimentos. Buscamos juntos alguns textos sobre leitura e escrita para colocarmos como incentivo, tanto para quem fosse ler, quanto para eles, que escreveram.

Pudemos avaliar que este foi o momento mais gratificante, uma vez que, mesmo os alunos que não se envolveram muito no processo de intervenção, estavam muito animados com a possibilidade de ter seu texto em um livro da turma.

Em seguida, após finalizarmos as digitações e revisões dos textos, organizamos os textos na sequência pretendida, decidimos de forma coletiva pelo nome *Compartilhando Vivências* e enviamos para a gráfica para impressão. Esse momento foi muito significativo, valendo lembrar o quanto os alunos se mostraram empolgados e felizes com essa atividade. Isso demonstra que se sentiram valorizados diante da importância atribuída às vivências deles, um dos objetivos de nosso projeto Educacional de Intervenção.

Figura 33 – Digitação dos textos para o livro de relatos



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Assim que o livro ficou pronto, marcamos nosso Coquetel de Lançamento, que ocorreu no dia 14/11/2019, com a presença dos nobres autores, suas famílias e a direção da escola.

Figura 34 – Coquetel de lançamento do livro **Compartilhando vivências**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 35 – Coquetel de Lançamento do livro **Compartilhando vivências I**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

É importante ressaltar, que dentre os 19 participantes, 07 não compareceram ao coquetel de lançamento, e que ao procurarmos saber os motivos do não comparecimento, constatamos que dentre os motivos, o principal foi a falta de apoio da família, que não deu a devida importância ao evento. Isso foi algo que classificamos como muito desagradável diante do empenho e dedicação dos alunos. Vale informar que isso ocorreu mesmo o evento não tendo representado nenhum custo para os alunos

Apesar de não ter ocorrido como o planejado, diante das ausências de alguns dos participantes, o coquetel foi um sucesso. A programação transcorreu da seguinte forma: inicialmente fizemos uma fala explicativa sobre o trabalho realizado, que faz parte de nossa pesquisa de Mestrado. Em seguida convidamos cada aluno para ler seu relato pessoal. Pudemos notar a emoção nos familiares de cada jovem autor, bem como o orgulho de cada um deles em estar participando daquele momento. Para finalizar, servimos um delicioso coquetel preparado por nossas cantineiras e todos degustaram de deliciosos salgados.

Foi um momento muito importante para todos nós, principalmente para nossos alunos que se sentiram valorizados, ao ver suas experiências pessoais em um livro, o qual fará parte do acervo de nossa biblioteca e servirá de inspiração para outros alunos da escola.

3.7 Avaliação da intervenção

O trabalho interventivo por meio de uma sequência didática com o gênero relato pessoal mostrou-se eficaz para o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora dos alunos envolvidos. Isso foi possível ser percebido na medida em que fomos observando os avanços dos alunos na atividade de escrita.

A utilização de estratégias de ensino diferenciadas se mostraram imprescindíveis para motivação, interesse e condução dos discentes a desenvolverem suas potencialidades; a socialização das produções no Facebook permitiu que aprendessem o manuseio básico do computador e também a verem na produção textual um ato prazeroso.

A organização de um livro com os relatos dos alunos possibilitou a valorização de suas vivências e contribuiu com o processo de reescrita dos textos. Essa foi uma das atividades em que os alunos demonstraram muito entusiasmo, e que mais se envolveram.

Enfrentamos dificuldades durante a execução do PEI, em relação à infrequência e desinteresse de alguns alunos, o que dificultou o cumprimento do cronograma pré-estabelecido. Apesar das adversidades avaliamos que a melhoria foi considerável, ao compararmos como se comportavam linguístico-discursivamente antes e depois da intervenção realizada.

Outra informação importante de ser considerada, é que alguns alunos não participaram ativamente do projeto o que colaborou para que demonstrassem maiores dificuldades no cumprimento das atividades de cada módulo.

Nos quadros seguintes é possível observar o avanço alcançado com a realização deste trabalho. Vale informar que o primeiro quadro apresenta o resultado obtido na produção inicial e o segundo quadro contempla os avanços observados na produção final.

Quadro 3 – Resultados obtidos na produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL		
Fez uma apresentação do fato ou assunto tratado	SIM	NÃO
	17%	83%
Apresentou uma complicação	SIM	NÃO
	88,9,5%	11,1%
Propôs uma Resolução	SIM	NÃO
	88,9%	11,1%
Fez uma avaliação	SIM	NÃO

	17%	83%
Fez uso de parágrafos	SIM	NÃO
	5,5%	94,5%
Apresentou Problemas linguísticos	SIM	NÃO
	100%	0%
Atendeu às características do gênero	Totalmente	Parcialmente
	0%	100%

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora.

Como é possível observar no quadro acima, que contempla a estrutura do relato pessoal proposta por Köche, Marinello e Boff (2010) e Guedes (2002), na produção inicial, apenas 17% dos alunos fizeram uma apresentação do assunto a ser falado, enquanto 73% não fizeram; 88,9% destes apresentaram uma complicação e uma resolução, ao passo que 11,1% não apresentaram; apenas 17% fizeram uma avaliação, embora 73% não tenham feito; somente 5,5% fizeram uso de parágrafos, enquanto 94,5% não fizeram.

Com relação a problemas linguísticos, 100% dos alunos apresentaram desvios em relação a norma padrão, como desvios quanto à ortografia, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal e nominal, coerência e coesão, dentre outros.

No que concerne às características do gênero: a) apresentação de uma experiência vivida passível de comprovação; b) utilização da narração como tipologia textual de base; c) uso da primeira pessoa do discurso; d) uso de verbos no pretérito ou presente histórico; e) apresentação de um desfecho, 100% dos alunos atenderam parcialmente à essas características, sendo que nenhum aluno atendeu totalmente.

Essas informações foram novamente trazidas, para que pudéssemos estabelecer o comparativo dos avanços observados com a intervenção, como nos mostra o quadro seguinte:

Quadro 4 – Resultados obtidos na produção final

PRODUÇÃO FINAL		
Fez uma apresentação do fato ou assunto tratado	SIM	NÃO
	94,5%	5,5%
Apresentou uma complicação	SIM	NÃO
	94,5%	5,5%

Propôs uma Resolução	SIM	NÃO
	94,5%	5,5%
Fez uma avaliação	SIM	NÃO
	88,9%	11,1%
Fez uso de parágrafos	SIM	NÃO
	94,5%	5,5%
Apresentou Problemas linguísticos	SIM	NÃO
	39,5%	60,5%
Atendeu às características do gênero	Totalmente	Parcialmente
	88,9%	11,1%

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora.

Conforme pudemos observar, enquanto na produção inicial apenas 17% dos alunos fizeram uma apresentação do assunto a ser tratado no texto, 94% o fizeram na produção final; quanto à complicação e resolução, o percentual de alunos que fizeram aumentou de 88,9%, para 94,5%; no que se refere a avaliação, houve um aumento de 77,5% dos alunos que realizaram em comparação à produção inicial.

Um avanço importante, foi em relação ao uso adequado de parágrafos. Enquanto na produção inicial apenas 5,5% dos discentes estruturaram o texto em parágrafos, na produção final esse percentual subiu para 94,5%.

Os problemas linguísticos diminuíram da produção inicial para a final, de 100% para 39,5%, considerando os alunos que ainda apresentaram alguns dos problemas elencados na primeira análise.

Quanto ao atendimento às características do gênero, enquanto na produção inicial nenhum aluno atendeu totalmente essas características, na produção final, 88,9% dos estudantes conseguiram atender a todas essas características.

Avaliamos, por fim, que a sequência didática é uma importante ferramenta para lidar com os problemas de leitura e escrita dos alunos, e proporcionar o letramento destes em um gênero textual. Tivemos nossos objetivos parcialmente alcançados, pudemos perceber e avaliar os avanços apresentados durante os processos de escrita, reescrita e revisão dos textos. A resposta obtida diante de uma realidade tão adversa, reforça a necessidade de se intervir nas dificuldades e motivar os educandos por meio da valorização de suas vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da observação de que a maioria dos alunos do EF II da Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra se encontravam no baixo desempenho em LP e que parte considerável dos alunos do 9º ano apresentavam dificuldades na leitura e na produção escrita. Para realizar a coleta de dados para nossa pesquisa, aplicamos uma atividade diagnóstica com a leitura do texto ‘Velho Canivete’, produção textual e um questionário para investigação sobre o nível de letramento dos alunos quanto a leitura e a escrita.

Constatamos por meio dos dados coletados da fase diagnóstica e de outras avaliações externas já informadas, a existência de problemas linguísticos e discursivos que necessitavam de uma intervenção, principalmente diante do baixo desempenho apresentado pela maioria dos alunos, e a partir disso elaboramos um **Projeto educacional de intervenção**, que constituiu uma das etapas deste trabalho.

Nossa pesquisa procurou analisar as contribuições de uma sequência didática com base em Dolz *et al.* (2010), para amenizar os problemas de leitura e escrita detectados e considerando a perspectiva do letramento, utilizamos como gênero textual o relato pessoal, como forma de contribuir para a valorização das experiências pessoais de nossos discentes.

Objetivou também, discutir e aplicar fundamentos teóricos, práticos e metodológicos referentes ao processo de letramento por meio do gênero relato pessoal, além de descrever as dificuldades em escrita apresentadas pelos alunos do 9º ano do EF, refletir sobre as possíveis estratégias para enfrentamento desses problemas, e intervir nestes.

Por meio de pesquisa bibliográfica, construímos nosso referencial teórico que foi muito importante para fundamentar o nosso trabalho, o qual buscamos subsídios na linguística textual e aplicada, nos conceitos sobre alfabetização, letramento e multiletramentos, bem como buscamos refletir sobre o ensino da leitura e da escrita enquanto práticas sociais e numa abordagem interacionista.

Aprofundamos ainda nos conceitos de gênero textual e as especificidades do relato pessoal, tendo em vista que nossa investigação pretendeu, avaliar a eficiência de uma SD com o gênero relato pessoal na formação leitora e escritora de alunos do 9º ano.

Ao voltarmos aos objetivos propostos para este estudo, foi possível verificar com base em nosso referencial teórico, percurso metodológico, análise de dados e *feedback* dos alunos, que apesar de algumas dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do PEI, como por

exemplo as faltas recorrentes de alguns participantes, e a transferência de um deles para outra escola, tivemos um resultado positivo com o nosso trabalho.

Salientamos que nossos objetivos específicos: a) discutir fundamentos teóricos, referentes ao letramento, leitura e escrita, além dos conceitos e abordagens sobre o gênero relato pessoal; b) descrever as dificuldades em leitura e escrita apresentadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EETLG, realizando atividades de sondagem; c) aplicar fundamentos práticos e metodológicos em uma sequência didática por meio da realização de oficinas de produção textual de relatos pessoais; d) organizar em um livro os relatos pessoais produzidos e promover sua publicação foram alcançados e justificados do seguinte modo:

a) o primeiro objetivo foi cumprido no referencial teórico quando fizemos toda a discussão pertinente ao nosso estudo, começando pelas linguísticas textual e aplicada, os vários tipos de letramentos, a alfabetização, os conceitos sobre gênero e as especificidades do relato pessoal, que foram primordiais para subsidiar nossa investigação.

b) o segundo objetivo foi alcançado no percurso metodológico, na fase diagnóstica durante a realização da sondagem sobre os problemas de leitura e escrita apresentado pelos alunos do 9º Jorge Amado da EETLG, momento no qual compreendemos a dimensão do trabalho a ser executado.

c) Os dois últimos objetivos foram executados no desenvolvimento do PEI, valendo lembrar que enfrentamos dificuldades para a realização de nossa intervenção junto a turma supracitada, tendo em vista que alguns dos alunos envolvidos demonstraram descompromisso e desinteresse, diante de faltas recorrentes, tendo sido preciso notificarmos os respectivos pais quanto a importância do comparecimento dos filhos às aulas. Apesar disso, levando em conta todas as adversidades, o resultado foi satisfatório, sendo importante registrar que tais problemas afetaram o cronograma previsto, que teve que ser estendido.

Tivemos a constatação de que nossa hipótese foi confirmada, pois o trabalho desenvolvido com o relato pessoal por meio de uma sequência didática contribuiu muito para o letramento do alunos nesse gênero, como também, auxiliou na formação leitora e escritora dos discentes envolvidos. Isso pôde ser analisado com base no desempenho dos alunos durante as

atividades de leitura literária e produção textual, cuja melhoria foi considerável, se compararmos como se comportavam linguístico-discursivamente antes e depois da intervenção realizada.

Com o desenvolvimento desse estudo, percebemos também o quanto a escola necessita de um trabalho em que se alie a teoria à prática e que se proponha aos alunos momentos de interação com a leitura e a escrita enquanto práticas sociais. Isso foi averiguado diante da dificuldade apresentada pelos investigados no tocante ao processo de escrita e reescrita, que demonstrou não ser uma atividade comum durante o trabalho com a produção textual, embora seja o que a maioria dos autores indicam para o desenvolvimento da habilidade escritora.

Outra constatação foi de que é necessário usar estratégias que consigam despertar o interesse dos alunos pela escola, como no caso em que propusemos atividades como a leitura subjetiva, em que os discentes se sentiram à vontade para ler, diante de uma proposta nova e sem imposição, ou mesmo quando trabalhamos a pausa protocolada que instigou os alunos a interagirem com o texto.

Verificamos também que o uso das tecnologias no ensino ainda está longe de ser uma realidade em nossas escolas, tendo em vista que utilizamos um grupo de *Facebook* para a socialização dos relatos produzidos pelos alunos e estes, apesar de usarem muito as redes sociais pelo celular, demonstraram pouca familiaridade com o computador, sem terem o domínio de habilidades básicas como usar o teclado para digitar textos, embora tenham apreciado muito a atividade.

Deste modo, percebemos a urgência de a escola se adaptar ao uso das novas tecnologias enquanto estratégia de ensino, visto que pela experiência realizada pudemos avaliar o quanto os discentes se mostraram envolvidos e preocupados com questões ortográficas e linguísticas, frente a mecanismos como o corretor de texto, que os conduziram a repensar o que escreveram.

Assim, pudemos avaliar a importância de se realizar trabalhos diferenciados para prender a atenção, motivar e conduzir o aluno a desenvolver suas potencialidades.

No caso do trabalho desenvolvido, ainda que não possamos afirmar que todos os objetivos foram alcançados, podemos fazer uma avaliação satisfatória tendo em vista o público alvo de nosso estudo o qual selecionamos principalmente diante das dificuldades apresentadas em relação à leitura e a escrita, e que apesar de todas as adversidades ocorridas no decorrer da aplicação da intervenção, conseguir um avanço, por menor que seja, reafirma a necessidade de intervir em realidades adversas no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada, Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas*. In.: **Anais do III Seminário Integrado de Línguas e Literatura**. Porto Alegre: PUC: RS e Centro *Yázigi* de Educação e Cultura, 1987.
- ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. **Memórias literárias**. Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/LtFyU5>>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ARAGÃO, Andréia Dória. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 84f. Disponível em: <<https://goo.gl/bjgvrU>>. Acesso em: 2 abr. 2018.
- ARAÚJO, Gilberto Alves. **Relações entre teoria linguística e ensino de línguas**. Revista do GELNE. Natal, v. 19, n. 1, pp. 189-200, jan./jun., 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of writing language**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2007.
- BASTOS, Liliana Cabral. **A leitura e a escrita no 3º grau: em busca da proficiência no desempenho lingüístico**. Letras & Letras, Uberlândia, v 3, n. 1, pp. 41-46, jun. 1987.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIN, F. BENTES, A. C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. V. 2. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 245-288.
- BOHN, Hilario Inácio. Linguística Aplicada. In.: BOHN, Hilario Inácio; VANDRESEN, P. (Org.) 1988. **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, SC. UFSC.
- BRAGANÇA, Marcela; BALTAR, Marco Antônio. **Novos estudos do letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos**. Imagens da Educação, v. 6, n. 1, pp. 3-12, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC**. Disponível em: <<https://goo.gl/g6QLuW>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In.: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**.

Florianópolis: Editora Insular, 2000.

CEREJA, William. **Português Linguagens, 5ª série** / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 4ª ed. São Paulo: Atual, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DANTAS, Sônia Alves. **Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 181f.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In.*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/(Trad. e org.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. (Org.). 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Emília Ferreiro e Ana Teberosky; trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana de Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

FREIRE, Jeswesley Mendes. **Letrar alfabetizando no ensino fundamental II: uma experiência com professoras de Língua Portuguesa**. 2018. 183f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES DE MATOS, Francisco. **Pedagogia da positividade, comunicação construtiva em português**. Recife, UFPE, 1996.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Language as social semiotic*. London: Arnold; 1978.

HAMILTON, Mary. *Sustainable Literacies and the ecology of lifelong learning*, *In.*: HARRISON, R. R. F, HANSON, A. & CLARKE, J. (Orgs.) **Supporting Lifelong Learning**. Volume: *Perspectives on learning*. Londres – Nova York: Routledge. Open University Press, 2002, pp. 176-187.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In.*: Roxane Helena Rodrigues ROJO (org). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998, pp. 173-203.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo, Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvelando os segredos do texto**. Ed. Cortez, São Paulo, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à lingüística textual**: trajetórias e grandes temas. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 3. ed., 7ª impressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adriane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. *In.*: MELO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Org.) **Letramento**: significados e tendências. Rio de Janeiro: Wark, 2004, pp. 51-64.

LIMA, Luiz Costa. Júbilos e misérias do pequeno eu. *In.*: _____. **Sociedade e discurso ficcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

LINDE, Charlotte. *Life stories, the Creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos lingüísticos sociais e cognitivos da produção de sentidos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. *In.*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. M. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed.

Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: O que é? Como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. *In.*: **Estudos Linguísticos**, XXXV, pp. 138-145, 2002.

MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *Lexicogrammatical cartography: English systems*. Tokyo: *International Language Sciences Publishers*, 1995.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Moreira e; GOMES, Iran Felipe e. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In.*: PEREIRA, Maria Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina da linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagens, seus códigos e suas tecnologias. *In.*: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004, pp. 14-56. Disponível em: <<https://goo.gl/MYsw3p>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

PINTO, Ziraldo Alves. **Os meninos morenos**, com versos de Humberto A'kabal. 2 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *The language issue in Brazil: when local knowledge clashes with expert knowledge*. *In.*: CANAGARAJAH, S. (Org.). **Local knowledge globalization and language teaching**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp. 99-112.

RAMOS, Adriana Mendes. **Relato pessoal: uma interface entre o letramento e a tecnologia**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/j5AHxZ>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Educação e Sociedade, ano XVIII, nº 60, 1997, pp. 144-158.

ROCHA, Max Silva da; SILVA, Maria Margarete de Paiva. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. *In.*: **Revista A Cor das Letras**. Programas de Pós-graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS. Feira de Santana, v. 18, n. 2, pp. 26-44, maio-ago., 2017.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Linguística aplicada: ensino de língua materna.** (Orgs.) Rosângela Hammes Rodrigues, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati: Florianópolis. LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *In.: Revista Linguagem em (Dis)curso.* Vol. 8, nº 3. Tubarão: UNISUL, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/yqiFhS>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, Marta Leonora Batista dos. **O gênero textual relato de experiência: aspectos da competência linguístico-discursiva do aluno da EJA em produção de textos escritos.** Marta Leonora Batista dos Santos. João Pessoa, 2013.

SANTOS, Raimunda Valquíria de Carvalho; PAZ, Ana Maria de Oliveira. Os estudos de letramento no âmbito da linguística aplicada: diálogos que se entrelaçam. *In.: Congresso Internacional Asociación de Lingüística Y Filología de América Latina – ALFAL,* 2014, João Pessoa.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, ed. 20, 1995.

SILVA, Érica Danielle. **O percurso da linguística aplicada: fatos e contribuições.** G. Letras Inglês/UEM, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/76vYnL>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 13. ed. Petrópolis/RJ. Vozes, 2013.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998 [2002].

SOARES, Magda Becker. **Português: uma proposta para o letramento.** São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, Magda Becker. Língua, escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *In.:_____.* **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003a, pp. 27-45.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *In.: Alfabetização e letramento.* São Paulo: Contextos, 2003b.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** 25, pp. 5-17, 2004.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Os processos da globalização. *In.:_____.* (org).

A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 25-102.

STREET, Brian Vincent. *Literacy in Theory and Practice.* New York. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian Vincent. *Cross Cultural Approaches to literacy.* New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian Vincent. *Whats new in new literacy studies? Critical approaches to Literacy in theory and practice Current Issues in Comparative Education*, vol. 5 (2): 77-91. Columbia: Teaches Colege, Columbia University, 2003a.

STREET, Brian Vincent. *Foreword.* In.: BLOT, Richard K.; COLLINS, James. *Literacy and Literacies: texts power, and identity.* USA: Cambridge University Press, 2003b. p. XIXVII.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino da literatura:apropriação do texto literário pelo sujeito leitor/Rosiane Xypas.** Olinda, PE: Nova Presença, 2018.

APÊNDICE A – Questionário I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: O gênero relato pessoal no letramento de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Maria da Penha Brandim	
Local: Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra	Cidade: Jaíba/MG
Disciplina: Língua Portuguesa	Data: ___/___/2019
Professora: Andréa Eloíza Barbosa da Silva	
Aluno(a): _____	

Atividade: Questionário I

<p>1) Que tipos de textos você tem contato, fora da escola, em seu dia a dia? <input type="checkbox"/> Textos impressos em jornais <input type="checkbox"/> textos impressos em revistas <input type="checkbox"/> Textos digitais na internet <input type="checkbox"/> textos impressos em livros didáticos <input type="checkbox"/> nenhum tipo de texto <input type="checkbox"/> Outros - especificar quais.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>2) Você costuma ler livros literários? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes.</p>
<p>3) Você costuma fazer suas atividades extra - classe sozinho, ou pede ajuda para alguém? <input type="checkbox"/> Sim, faço sozinho(a). <input type="checkbox"/> Não, peço ajuda para alguém. <input type="checkbox"/> Não costumo fazer as atividades extraclasse.</p>
<p>4) Você realiza alguma tarefa para seus pais, que exige usar a leitura e a escrita? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes. Se sim, ou às vezes, especifique que tipo de tarefa você realiza:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>5) Que meios você utiliza para pesquisar assuntos relativos aos conteúdos escolares? <input type="checkbox"/> livros didáticos <input type="checkbox"/> revista ou jornais <input type="checkbox"/> internet <input type="checkbox"/> nenhum meio <input type="checkbox"/> outros – especificar quais.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

APÊNDICE B – Atividade diagnóstica



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Pesquisa: O gênero relato pessoal no letramento de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Maria da Penha Brandim	
Local: Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra	Cidade: Jaíba/MG
Disciplina: Língua Portuguesa	Data: ___/___/2019
Professora: Andréa Eloíza Barbosa da Silva	
Aluno(a): _____	

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Leia atentamente o texto abaixo, pois ele servirá de base para a sua produção textual:

VELHO CANIVETE

Denis Russo Burgierman



Já ganhei vários presentes. [...]

Mas acho que, se alguém me forçasse a escolher o melhor presente que já recebi, eu ficaria mesmo com o canivete suíço que meu pai me deu 11 anos atrás. Não é um canivete qualquer: é daqueles gordos, com dezenas de ganchinhos, serrinhas, lâminas. Com caneta, pinça, lupa, tesoura, alicate. Ele ainda veio num estojo de couro, com lápis, pedra de amolar, *band-aid*, kit de costura, lixa. E um espelhinho acompanhado de um papel com o código *morse* – sim, para eu me comunicar refletindo a luz do sol em caso de naufrágio, ou terremoto, ou tsunami, sei lá.

O canivete já me salvou de várias [...]. Ele já passou por boas, e isso fica claro quando se mexe nele. As articulações já não são tão suaves, as molas endureceram, muitas peças estão tortas e não encaixam direito. A caneta sumiu, os *band-aids* suíços acabaram, as agulhas de costura estão com as pontas pretas de tanto serem colocados na chama para esterilizar antes de serem usadas para extrair espinhos. Apesar de ser de aço inox, há marcas de ferrugem por toda parte. Enfim, tudo nele dizia “está na hora de comprar um canivete novo”.

Pois é, hoje em dia existem canivetes espetaculares, até com recursos eletrônicos (lanternas, pen drives e sei lá mais o quê). Aí comecei a lembrar a origem daquelas marquinhas – e cada uma delas me transportou para um lugar diferente. Cada uma era prova de que aquele canivete viveu. De que ele abriu latas, serrou cabos de aço, lixou unhas quebradas, aparou minha barba, arrombou portas, consertou bicicletas, tapou buracos de botas, ajustou óculos. De que ele esteve em todos os cantos do mundo e tomou banho de mar, de óleo de peixe em conserva, de molho de tomate, de vinho vagabundo. E me lembrei de quando ganhei o canivete de presente: eu estava de saída para a minha primeira longa temporada fora de casa – nove meses na estrada de mochila nas costas – e, como meu pai não podia ir comigo, aquele foi o melhor jeito que ele teve de me dizer “quer uma força?”

Fui buscar uma escova de dentes velha e uma lata de querosene e comecei a limpar as entranhas dele. Foram umas duas horas de trabalho, esfregando, desentortando, enxugando. Não dá para dizer que o canivete ficou novo – as marcas continuam lá, e vão continuar sempre. Mas acho que ele está pronto para a próxima.

(Denis Russo Burgierman. Vida Simples, nº56. Editora Abril.)

Esse texto de Dennis Russo, é um relato pessoal, tipo de texto que apresenta episódios marcantes na vida de uma pessoa. O narrador é protagonista. Os verbos e os pronomes são empregados principalmente na primeira pessoa e predomina o tempo passado. A linguagem empregada é compatível com o perfil do autor e de seus leitores e segue geralmente a variedade padrão da língua.

Como seres sociais, temos o desejo de compartilhar fatos decorrentes da nossa vivência com as pessoas que fazem parte dos grupos sociais dos quais participamos. Esses acontecimentos podem ser alegres, tristes, poéticos, trágicos, misteriosos, reflexivos, cômicos... Enfim, se narramos essas histórias é porque se tornaram inesquecíveis, foram marcantes e estão guardados em um lugar especial da memória.

Busque em sua memória um acontecimento marcante de sua vida e escreva um relato sobre o mesmo. Procure citar bastante detalhes sobre o fato ocorrido em sua vida.

APÊNDICE D – Apostila com atividades para intervenção



Mestrado Profissional em Letras

E. E. Timóteo Lisboa Guerra

Projeto Educacional de Intervenção

Turma: 9º Jorge Amado

Mestranda: Andréa Eloíza Barboza da Silva

Compartilhando vivências...



E. E. Timóteo Lisboa Guerra **Módulo 2** Turma: 9º Jorge Amado

Mestranda: Andréa Eloíza Barboza da Silva

Texto para Leitura e análise das características do relato pessoal

Meu primeiro sutiã

Marli Cristina Tasca



Fonte: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/gente/noticia/2018/04/lembra-do-famoso-comercial-meu-primeiro-sutia-veja-como-esta-hoje-a-garota-que-conquistou-o-brasil-cjqxwyu8500n30qcnlepil9e3.html>>.

Na espécie humana, sobretudo entre os representantes do sexo feminino parece vigorar uma lei quase declarada sobre a padronização dos corpos. Todos queremos exhibir contornos e medidas socialmente aceitos e elogiáveis. Desde as fofinhas medievais até as esquiladas das passarelas, a busca pela “forma perfeita” vem encobrendo uma dificuldade de autoaceitação. Em matéria de amor próprio, alguém como Narciso nos parece tão irreal e fora de propósito que só pode mesmo ser mito Um dente torto aqui, um pnezinho ali, uma estria acolá são quase sempre grandes vilões da autoestima. E foi justamente em torno desta que se passou uma das mais emocionantes lições de minha vida.

Eu contava com meus onze anos. E, apesar de ser maior e estar fisicamente mais desenvolvida que minhas amigas, não tinha ainda atentado para isso. Alguma espinha de vez em quando, os pelos aparecendo em algumas partes do corpo, não os tinha eu levado a sério.

Foi, então, numa tarde bem quente que a turminha resolveu tomar banho na lagoa. Foi empolgação geral. Cada uma queria ser a primeira a chegar. Ouviam-se gritos alvoroçados, risadas et cetera e tal. Coloquei meu desbotado biquíni de florzinhas. E percebi como o sutiã estava pequeno... Meus seios haviam brotado... E sem o meu consentimento!

Todos os olhares se voltaram para meu corpo Não ouvi cochichos nem risinhos, mas uma tensão surpresa enchia o ar, como se todos tivessem de forma inaudível dito “oh”!

Toda sem jeito, as bochechas traidoras vermelhinhas, tentei ainda disfarçar, colocando cuidadosamente os longos cabelos a escorrer pelos ombros, cobrindo dessa forma, o objeto da vergonha. E foi assim, o passo apertadinho para não desajeitar o cabelo, que eu fui a última a chegar à lagoa.

Depois desse episódio, enchi de indignação e revolta contra meu corpo, que se transformava a cada dia, mesmo que eu não quisesse. Os banhos ficaram mais breves e não me fitava mais no espelho; com roupas largas e compridas, escondia um corpo que eu não reconhecia mais como meu. Sentia-me faltamente feia e desengonçada, dessas que vivem esbarrando nos outros e derrubando coisas. Com o tempo, afastei-me das companhias, como se não as merecesse; pouco conversava e menos sorria. Os cabelos estavam em constante desalinho, as unhas sempre roídas, e os meus seios, indiferentes a tudo, crescendo, crescendo...

Todos lá em casa deram pelas minhas mudanças, físicas e de humor. E, não demorou muito, minha mãe chegou dizendo que trazia um presente lindo, lindo, lindo. Desconfiei. Era um sutiã. Rejeitei-o teimosamente, inventei nele mil defeitos, não admitindo nem para mim mesma, que já tinha o que pôr dentro dele. Por fim, fiz questão de cuidadosamente esquecê-lo no fundo de qualquer gaveta.

Como se pressentisse o fim próximo da infância, brincava urgente e desesperadamente, a todo e qual quer espacinho de tempo; e passei a temer com todas as minhas forças, o dia em que eu repentinamente deixaria de ser a criança que eu era para me transformar em gente grande, mulher séria que tem que lavar roupa, menstruar, procurar emprego, fazer comida... ter filhos! Triste sina, eu não ser guri.

Não tardou, notei que mesmo sob a folgada camiseta que - comportaria umas três vezes meu corpo - sobressaíam-se os seios que eu queria negar. A todo instante tinha impressão de que me olhavam e faziam comentários. E na Educação Física eu não tinha mais desculpas para não participar das corridas (eu já tinha torcido o pé mais de três vezes). Eu precisava escolher então, entre duas desagradáveis opções: podia ficar com meus complexos, “esquisitona”, ou podia assumir o inevitável...

Revistei a gaveta e encontrei o sutiã, ainda intocado. Até que ele era bonitinho! Azul, minha cor preferida. Era simples, estilo menina moça, mas tinha uma renda delicada, e por isso mesmo me pareceu sensual. Tomei-o cerimoniosamente, como um super-herói toma a sua capa vermelha de coragem glória e poder. Depois de namorá-lo demoradamente em minhas mãos indecisas e trêmulas, vesti o meu primeiro sutiã...

Poucos segundos depois, lá estava eu, passeando faceira, tropeçando nas pernas meio bambas, a alegria inchando ainda mais o peito, quase rebentando o sutiã. Sobre este, a blusinha mais fininha e decotada que encontrei; e ainda um baita orgulho de mim que chegava a encarapitar-se nos olhos e nos lábios tolamente sorridentes. Gostei de mim e gostei de gostar de mim. Sem crises de consciência, perdoei-me por entender Narciso. Podia enfim ficar à vontade, segura no meio dos amigos... Eu fui o meu primeiro caso de amor.

Fonte: KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção textual**: Gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. *In.*: Tasca, Marli Cristina. Meu primeiro sutiã. Petrópolis, Vozes, 2010. Cap. 3, pp.38-39.

O texto *Meu primeiro sutiã* é um relato pessoal, pois mostra a experiência vivida por uma pré-adolescente diante das transformações que ocorriam em seu corpo e as emoções que sentiu ao vestir seu primeiro sutiã, símbolo da aceitação dessas mudanças. Pertence assim, à ordem do relatar e sua tipologia textual de base é a narração.

Podemos assim demonstrar a estrutura desse relato:

a) **Apresentação**: (parágrafo 1 e 2) contextualiza o fato, falando sobre o padrão de beleza socialmente aceito, e identifica a personagem principal, e as situações envolvidas- uma menina de onze anos, mais desenvolvida fisicamente que suas amigas ainda não havia percebido as mudanças que começavam a ocorrer em seu corpo.

b) **Complicação** (parágrafo 3-9): Relata o momento em que a estabilidade é rompida. Ao perceber que todos os olhares se voltaram admirados para ela diante das transformações que ocorriam em seu corpo, a narradora começa a sentir-se constrangida: seus seios já não cabiam no biquíni. No primeiro momento ela não aceita essas transformações, porém não tem controle sobre a situação. Isso a leva a alterar o humor, a isolar-se dos amigos e a sentir-se *feia e desengonçada*

(Parágrafo 6). A mãe, que percebe tudo, a presenteia com um sutiã, mas a narradora o rejeita, e o guarda no fundo de uma gaveta.

c) **Resolução** (parágrafos 10-11): expõe o momento em que a narradora aceita o fato de estar se tornando mulher e veste seu primeiro sutiã. Reconcilia-se com suas transformações físicas, vislumbra as curvas que seu corpo terá e imagina-se bonita. Passa a valorizar-se, amar e se admirar-se, faz uma projeção de seu futuro, como uma mulher independente e forte.

d) **Avaliação**: (parágrafo 12): mostra a apreciação da narradora a respeito das transformações ocorridas em seu corpo na passagem de menina para mulher passa a exibir suas novas formas com sensualidade e a gostar de seu corpo, e revela autoestima, sem os constrangimentos do passado.

Esse relato possui as qualidades discursivas apontadas por Guedes (2002).

O tema gira em torno de um único assunto as mudanças no corpo da narradora e suas emoções diante disso.

Possui concretude, pois a narradora fala de coisas concretas, de suas inquietações, e descreve com detalhes suas reações diante das alterações em seu corpo

No texto há objetividade, uma vez que a autora mostra o que diz. O interlocutor passa a acreditar em tudo o que ela relata pelo modo objetivo como o faz.

- O relato possui ainda questionamento, pois a narradora seleciona uma história interessante, relacionada ao seu primeiro sutiã incentiva o leitor a partilhar do relato e participar da sua experiência.
- A produtora do texto faz uso da linguagem comum e da primeira pessoa do discurso. O tempo verbal predominante é o pretérito perfeito do indicativo pois ela relata um fato que á aconteceu (percebi, **enchi-me, notei, encontrei, reconciliei-me**).

Mestrado Profissional em Letras
Projeto Educacional de Intervenção

E. E. Timóteo Lisboa Guerra **Módulo 2** Turma: 9º Jorge Amado

Mestranda: Andréa Eloíza Barboza da Silva

Atividade de Leitura e Compreensão Textual



Ponto Final

Maura Coradin Pandolfo

Eu era pequena. Tinha dois anos apenas quando a maior tortura da minha vida se iniciava. A idade não me permitia compreender os fatos, mas deixava que eu registrasse momentos e cenas isoladas que me marcariam para sempre.

Minto se disser que sei, exatamente quando esta história começou, mas uma das primeiras imagens que minha memória resgata dessa fase é o banheiro do nosso antigo apartamento. Eu estava sentada no chão, escorada na parede, abraçando forte minhas pernas junto com meu corpo. Meus olhos arregalados fixavam minha mãe, com sua aparência pálida e cansada, penteando, calmamente, os cabelos de um senhor sentado em uma cadeira. A princípio ele parecia um sujeito estranho, e, ao mesmo tempo familiar. Fiquei espantada ao perceber, que quanto mais minha mãe penteava seus cabelos, mais eles despencavam, caindo no chão como carregadas gotas de chuva, prontas para iniciar um temporal. Lembro-me de seu semblante: olhos distantes, algumas lágrimas, e a tristeza. O momento passou, contudo aquela imagem se repetiu por muito tempo em meu pensamento, e era motivo da maioria dos meus pesadelos.

Recordo-me de poucas coisas: seringas, remédios, gente, muita gente e de repente a solidão. Cada dia eu morava em uma casa diferente, ora na minha, ora na de meus avós ou tios. Era só perceber a movimentação no apartamento, minha mãe separando peças de roupas, ajeitando as malas dando alguns telefonemas, para concluir que ela precisava nos deixar, a mim e a minha irmã. Ela, pacientemente, explicava: era necessário acompanhar em suas consultas aquele homem, que agora estava careca. Tratava-se de alguém muito doente.

Eu quase não tive a infância que sonhei. Esse corre-corre estendeu-se ainda por dois anos, alongados pela dor sofrimento e dúvidas, elos olhares tristes, e, muitas vezes pela falta de fé. Mas tudo isso acabaria enfim.

Era uma tarde de inverno e o frio castigava a todos. Minha mãe agasalhou-me com meu casaco predileto, colocando-me também luvas, gorro e polainas. Pegou-me pela mão, saímos porta afora e fomos caminhando pela calçada, lado a lado sem dizer uma palavra sequer. Chegamos ao hospital, localizado apenas a uma quadra de nossa casa, adentramos nos longos corredores, pintados de branco e pouco iluminados, e logo nos dirigimos para um dos últimos quartos à esquerda. Não estava entendendo nada e fiquei ainda mais confusa quando notei a presença de meus familiares ali, todos calados, com exceção de algumas senhoras que, apegadas a um terço, faziam suas preces com os olhos misericordiosos voltados ao crucifixo preso à parede.

Não queria perguntar nada a ninguém, parecia que todos esperavam que eu mesma pudesse compreender tudo sozinha. Na verdade, nem queria estar ali. Percebi então a cama forrada com impecáveis lençóis brancos e, deitado nela, aquele homem careca. Ele também me avistou e, de imediato, foi colocando os braços para fora das cobertas, em um gesto que parecia requerer um grande esforço para ser executado, e estendeu-os em minha direção, pedindo um abraço. Nem sei em que pensei nesse instante, se é que pensei em algo, mas lembro que olhei ao meu redor, como que pedindo ajuda ou orientação de como agir, e todos estavam com seus olhares voltados para mim. Assustada, a única reação que tive foi chorar compulsivamente. Meu tio pegou-me no colo e se encaminhava em direção à porta, quando, de relance vi o homem chorando também quase que sem forças. Afinal, quem era ele? Só podia entender que era quem minha mãe penteava anos antes, no banheiro do nosso apartamento. Agora, ele estava completamente deformado em decorrência daquela doença estúpida que, hoje vendo, sei que tirou metade da felicidade de nossas vidas. Aquele homem me metia medo, mas eu sentia um grande afeto por ele que não conseguia explicar, tampouco compreender. Apesar de tudo, ele ainda estava com os braços estendidos para mim, pedindo meu abraço... Eu mal sabia que aquele seria o último. Acabei por recusar, virei o rosto não queria mais ver aquilo. Remexia-me no colo de meu tio, como quando estava tendo um pesadelo. Lutava para acordar, mas era uma luta inútil, Era tudo muito real.

Antes que meu tio conseguisse me retirar da sala, os vários aparelhos que estavam no quarto dando suporte ao paciente alarmaram-se. Parei de chorar, virei meu rosto para dentro do quarto e meu tio também. O homem parecia revidar, mas estava perdendo por completo suas forças, sua respiração e seus movimentos. O som era insuportável, como o de uma sirene. Enfermeiras, médicos, gritos... Meu tio colocou-me no chão, mas alguém deu conta de me retirar logo dali. Eu não conseguia desviar os olhos de todo aquele cenário. Uma das enfermeiras me deu algo para tomar. Quando dei conta, estava em casa, debaixo de minhas cobertas e, ao pé da cama, uma grande amiga de minha família cuidava de mim. Eu não sabia o que tinha acontecido. Ainda não sabia.

Os olhos daquele homem cerraram-se para sempre. Arrependo daquele abraço que recusei. Entendo agora que ele não era um simples paciente. Entendo também o motivo porque eu tinha que estar no hospital naquela tarde. Era o último desejo daquele homem, que por sinal não era nenhum tio meu, nem avô, nem amigo, quanto menos um vizinho ou conhecido. Sem saber, aos meus quatro, presenciava o desfecho da triste história de meu próprio pai, um contador muito respeitado em nossa cidade, colorado fanático, narrador de futebol para a rádio local, amigo, companheiro e muito engraçado. Nunca mais pude abraçá-lo.

Hoje, a essa altura de minha vida, mais madura, compreendo tudo aquilo que minha ingenuidade não permitira entender quando pequena. Sofri muito quando passei a ser uma personagem legítima do mundo real. Senti falta de alguém para presentear no dia dos pais. Agora posso ligar fatos e tentar pouco a pouco superá-los, vivendo a vida com os alicerces que minha mãe, que também faz o papel de pai, me deu e tentando construir um aminho de arrependimentos do qual, certamente, o homem careca, onde quer que esteja, possa se orgulhar (PANDOLFO, Maura Coradin. Ponto Final. Ponto Final. Jornal Popular, Nova Prata, p.10, 11 de out. 2007).

Refletindo Sobre o texto:

1) A hipótese que você levantou a respeito do assunto tratado no texto se confirmou?

2) O relato pessoal consiste em um gênero textual no qual o autor narra uma experiência de vida. Qual é o principal fato contado pela autora?

3) O relato pode ser organizado em quatro partes: apresentação, complicação, resolução e avaliação. Localize essas partes no texto.

4) Para Guedes (2002), um bom relato apresenta unidade temática, concretude objetividade e questionamento. Em que medida o texto Ponto Final possui essas qualidades?

Que nível de linguagem a autora utiliza no texto (familiar, popular, comum, cuidada ou oratória?)

5) Quais são os tempos verbais predominantes nesse relato pessoal? Exemplifique-os e justifique seu emprego.

6) A narradora revela a pessoa a quem se refere somente no final do texto. Que efeito essa estratégia causa no leitor?

Mestrado Profissional em Letras
Projeto Educacional de Intervenção

E. E. Timóteo Lisboa Guerra **Módulo 3** Turma: 9º Jorge Amado

Mestranda: Andréa Eloíza Barboza da Silva

Leitura Subjetiva e Escrita Criativa



Fonte:

<<https://www.google.com/search?q=imagem+da+capa+do+livo+os+meninos+morenos+de+ziraldo&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiA8YatjpfkAhUQHlKGHdWSCnwQsAR6BAgJEAE&biw=1366&bih=662#imgrc=ST3Pi45yN28-qM>>.

Esse livro é para você degustar com muito carinho. Sua leitura deverá ser sensível. Deixe-se levar pelo texto, observe primeiramente a capa, imagine o que o autor quis passar com ela, registre se necessário suas impressões sobre esta.

Passo 1 - Você está diante do livro que irá ler. Observe o título da obra, a ilustração da capa e crie hipóteses sobre a leitura que fará. Registre-as na contracapa, se julgar necessário.

Passo 2 - Procure um lugar agradável e um momento oportuno para fazer sua leitura. Registre nas margens, em que circunstância você a realizou e fique à vontade para informar seu estado de espírito, como se sentia no momento em que começou a ler o livro. À medida que for lendo, registre tudo que você lembrar ou em que você pensar. Faça comentários à margem, cole fotografias, faça desenhos, escreva o nome de uma música, ou até mesmo um filme, escreva o nome de alguém importante, em quem você tenha pensado, etc.

Passo 3 – Nesse momento você deve confrontar suas experiências com as do autor. Em que se parece e em que se diferencia? O que as lembranças do autor te transmitem? Registre por meio de texto nas margens, desenhos, e qualquer outra estratégia que represente sua relação com o texto lido. Caso

Mestrado Profissional em Letras
Projeto Educacional de Intervenção

E. E. Timóteo Lisboa Guerra **Módulo 3** Turma: 9º Jorge Amado

Mestranda: Andréa Eloíza Barboza da Silva

Atividade de Leitura Compreensão e Produção Textual

Os Meninos Morenos

Eu fui um menino cor da terra. Não vou, porém, saber nunca de onde vieram os verdadeiros avós dos avós dos meus avós. Nisso, nós, os meninos brasileiros, somos diferentes dos meninos morenos da Guatemala, do México, da América Central ou de todo o planalto andino. Quando o homem branco chegou na minha terra, encontrou meninos com a carinha igual à todos os meninos que viviam nas florestas úmidas da América ou nas altas montanhas dos Andes. Depois, eles trouxeram os negros da África, que não queriam vir. E vieram também os árabes e outras gentes da Ásia. E todos se misturaram, sem registro e sem cartório.

E aqui ficamos todos da cor da nossa terra e viramos, todos, os brasileiros.

Quando eu estava

“Quando eu estava te esperando

Sentia muita vontade

de comer terra;

arrancava pedacinhos

de adobe das paredes

e comia”.

Essa confissão de minha mãe

despedaçou meu coração.

Mamei leite de barro,

por isso minha pele

é cor de barro.



Ilustração de *Os Meninos Morenos*

(...)

Quero voltar ao Lajão. Lajão era o nome da vila à beira do rio Doce quando, comandada por meu avô, minha família se mudou para lá. Quero voltar porque preciso esclarecer tantas histórias. Ali vivi dos três aos seis anos. Todas as lembranças são neblinosas e fora de ordem. A anta que todas as tardes atravessava a vila, caminhando calmamente em direção ao rio, é na minha lembrança uma mancha negra caminhando em câmera lenta, numa nesga de luz. “A anta á passou?” – perguntavam. Sua passagem marcava as horas da tarde, seria a hora de servir o jantar? Mas o jantar estava sempre

posto em cima do fogão, era só pegar o prato e se servir, o fogo estava sempre aceso e o feijão cozinhava sem parar.

(...)

Era um janeiro de um ano qualquer [...]. Chovia muito na noite escura, mas os relâmpagos que clareavam o céu deixavam ver o homem sobre o cavalo, comandando a caravana. Meu avô, jovem ainda, estava começando a vida que o transformaria no patriarca de uma vasta família. Eu era seu primeiro neto e, junto com toda a família, estávamos mudando da cidade onde nasci, para um povoado, onde uma vida nova iria começar.

A chuva era muito forte mas meu avô estava protegido por sua enorme capa gaúcha que cobria, também, o dorso do animal que ele montava: contra a luz dos raios, a silhueta que se desenhava parecia ser de um só animal.

Acomodado sobre a cabeça do arreo, na altura dos meus três anos, eu ia encolhidinho sobre a capa que cobria o avô e o cavalo. Ia ouvindo o tamborilar da chuva caindo sobre a grossa gabardine de que a capa era feita. Paciente o avô explicava ao menino curioso: “É a chuva, meu filho, tocando sua música. Sua voz parecia vir do céu, lá fora”.

Meu avô havia conseguido um emprego para meu pai, seu genro, e estava levando a família inteira para a vila, à margem do grande rio Até morrer, ia comandar todos nós.

Convivi com esse homem por quase cinquenta anos. Toda vez que ouço a chuva tamborilando no telhado, sinto uma enorme sensação de aconchego e segurança.

Sei que meu avô está velando por mim.

Aquela gota d`água

Aquela gota
que se desprendia do teto
da minha infância
a única que ficava
depois da chuva

continua pingando
na minha memória



Ilustração de *Os Meninos Morenos*

(...)

Eu queria saber qual era a verdadeira cor da lua. Olhava para o céu, nas tardes límpidas, o céu era todo azul e lá estava a lua, branca, branca como nas canções que fazem pra ela. À medida que o dia avançava pela tarde adentro, a caminho da noite, a lua ia se tornando levemente azul e eu imaginava que esta seria a sua cor. Mas, quando vinha a lua cheia, varando a névoa das noites de frio, ela surgia no céu em suaves tons de amarelo e, pra mim, teria cor do ouro. Quando chegava o outono, do alto da serra, eu olhava a lua lá embaixo, surgindo enorme no horizonte- já no final do crepúsculo-, e a lua era feita de fogo, enorme bola vermelha. Passou muito tempo e cresci sem saber, ao certo, qual seria a verdadeira cor da lua. Até que um dia, conheci um astronauta e fiz-lhe a pergunta: “Que cor a lua tem”? O astronauta me olhou fundo nos olhos e compreendeu tudo, parece que sabia o significado dos sonhos de quem lhe fazia a pergunta. Colocou sua mão no meu ombro, deu um sorriso e me respondeu: “De perto, de pertinho, a lua tem a mesma cor dos meninos morenos”.

A lua

A lua
triste na sua solidão,
a despeito de viver
entre estrelas,
balangando no céu,
deseja
desesperadamente
estar na Terra.
Se deita no fundo
de qualquer poça.



<https://br.pinterest.com/pin/754915956262990597/>

(Ziraldo.Os meninos morenos – Com versos de Humberto A´kabal. São Paulo. Melhoramentos, 2004. P. 5, 6, 11, 13, 91).

Dialogando com o texto:

1- Identifique no texto palavras que você desconheça e procure em um dicionário, o seu significado.

2- O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, o autor comenta: “nós, os meninos brasileiros somos diferentes dos meninos morenos da Guatemala, do México, da América Central ou de todo o planalto andino”.

a) Em que os meninos brasileiros são diferentes dos demais meninos da América Latina?

b) Analise e responda: Quem eram os avós dos avós dos avós dos meninos dos demais países da América Latina? Se necessário pesquise, com base nas informações contidas no texto.

c) Por que o autor, sendo adulto, se inclui entre os meninos brasileiros?

3-O poema “Quando eu estava” de Humberto AK`abal, acompanha a primeira parte do texto. Há no poema, duas vozes.

a) De quem são essas vozes?

b) Levante hipóteses: Por que a confissão da mãe teria despedaçado o coração do eu lírico do poema?

4-Na terceira parte do texto, Ziraldo dá início a uma viagem no tempo e volta ao povoado onde viveu na infância e que mais tarde deu origem à cidade de Conselheiro Pena, em Minas Gerais. Como são para ele, as lembranças desse passado distante?

5-Ainda na terceira parte do texto, Ziraldo relata um momento marcante de sua vida: a mudança para o Lajão.

a) Que pessoa é destacada pelo narrador nesse trecho do relato, e como era a relação deste com essa pessoa?

b) Segundo o autor, o avô “estava começando a vida que o transformaria no patriarca de uma grande família”. Pesquise em um dicionário e responda: o que quer dizer a palavra **patriarca** nesse contexto?

c) Por que nas impressões do menino, a voz do avô parecia vir do céu lá fora?

6-No final da terceira parte do texto o autor diz que a chuva tamborilando no telhado sempre lhe provoca uma sensação de aconchego e segurança.

a) Interprete: Por que isso ocorre?

b) Leia o poema “Aquela gota d`água”. Na sua opinião a gota daquela chuva do passado ainda continua existindo na memória de Ziraldo? Explique sua resposta.

7-Na última parte do texto, o autor se refere à curiosidade que tinha em relação à cor da lua.

a) Segundo a observação dele, que cores a lua assumia dependendo do momento?

b) Se fosse possível misturar todas essas cores, como numa aquarela, que cor resultaria? Comente.

c) Por que o pensamento do menino sobre a cor da lua e a resposta do astronauta coincide?

8-O que o astronauta e o escritor têm em comum?

9-O texto lido é um relato de acontecimentos da primeira infância do autor.

a) Para ele, que significado tem esse regresso no tempo?

b) Conhecer melhor o passado é uma maneira de conhecer melhor o presente? Explique.

c) Em que você se identificou com o relato de Ziraldo?

d) Em sua opinião, o que mudou em relação às brincadeiras, e formas das crianças e adolescentes se divertirem?

10 – No relato de Ziraldo, ele fala de uma vila ou cidadezinha onde morou na infância. Nesse lugar as condições de vida das pessoas eram muito difíceis, como pode ser comprovado com vários trechos em que ele relata a perda de alguns amigos, devido a uma doença, a esquistossomose. Compare as condições de vida das pessoas de seu bairro, com as relatadas pelo autor. Você acha que muita coisa mudou, ou que ainda existem muitas pessoas passando necessidade? Explique, dando exemplos atuais, com base em sua realidade.

APÊNDICE E – Capa do livro digital “Compartilhando Vivências”



ANEXO A – Termo de assentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Informação para o (a) pesquisador (a)

Termo de Assentimento Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O gênero relato pessoal no letramento de alunos do 9º ano do ensino fundamental II”. Seus pais permitiram que você participasse, mas você não precisa participar da pesquisa, caso não seja do seu interesse. A pesquisa será feita na escola em que você estuda, serão propostas atividades para diagnóstico das dificuldades de escrita, do letramento do gênero relato pessoal, além de uma intervenção para minimizar os problemas identificados. Sua participação não será divulgada a ninguém, ou seja, não daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados numa dissertação que será o trabalho final, mas sem identificar nominalmente os participantes. Se você tiver alguma dúvida, poderá perguntar à responsável pela pesquisa, serão prestados todos os esclarecimentos de que precisar. (Resolução 466 em 2012- Conselho nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Brasil)

Título da pesquisa: O gênero relato pessoal no letramento de alunos do 9º ano do ensino fundamental II

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros

Coordenador (a): Dr.^a Maria da Penha Brandim de Lima

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo: Analisar as contribuições da produção de relatos pessoais para o desenvolvimento do letramento de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da EETLG, a fim de compreender e solucionar dificuldades referentes à leitura e produção de textos.

2. Metodologia/procedimentos: Inicialmente, observou-se o grande número de alunos em baixo desempenho e sem consolidar letramento para o nível em que se encontram. Definido o tema, designaram-se o problema prático e a área de conhecimento dos seres tratados. Após a realização de todas essas etapas, será criado um plano de ação para minimizar o problema identificado na pesquisa.

3. Justificativa: A realização da pesquisa justifica-se pelo fato de propor e desenvolver ações que visa aliar as práticas de letramento escolar, com as práticas de letramento que ocorrem nos mais diversos contextos não escolares por meio dos gêneros que circulam nesses contextos de vivências dos alunos.

4. Benefícios: Melhorar a escrita de alunos do 9º Ensino Fundamental II, bem como criar metodologias que possam contribuir de forma eficaz no letramento do gênero relato pessoal, como incentivo para o aprendizado de outros gêneros textuais de circulação na sociedade.

5. Desconfortos e riscos: Conforme a Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde é estimado que todas as pesquisas apresentem algum tipo de risco, em tipos e gradações variadas, neste estudo, o risco pode ser considerado mínimo, ou seja, pode vir a gerar constrangimento nos alunos ao responder os questionários ou efetuar a leitura em voz alta, alteração no perfil da turma devido ao remanejamento de alunos, transferências, etc.

6. Danos: Não há.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Uso de recursos didáticos e tecnológicos, dependências e uso de dados da Escola Estadual Timóteo Lisboa Guerra.

8. Confidencialidade das informações: A pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente e assume o compromisso de: a) preservar a identidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter o anonimato das informações e não utilizar iniciais ou outras indicações que identifiquem o participante da pesquisa.

9. Compensação/indenização: Informamos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa e garantia de ressarcimento para os participantes da pesquisa.

10. Outras informações pertinentes: não se aplica.

Assentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste assentimento.

Nome do participante

Assinatura do participante

Data

Coordenadora da pesquisa

Assinatura do coordenadora da pesquisa

Data

Endereço da Pesquisadora: Rua Dos Ipês, 181, Residencial Jardins. Jaíba/MG, CEP 39.508-000.

ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da Unimontes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O gênero relato pessoal no letramento de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Pesquisador: Andrea Eloíza Barboza da Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 07191318.7.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.301.760

Apresentação do Projeto:

A proposta da pesquisa de mestrado é apresentar propostas para solucionar os casos de dificuldades na escrita apresentados por alunos do 9º ano do ensino fundamental, por meio de oficinas de produção textual do gênero relato pessoal. O método de pesquisa a ser utilizado "será a pesquisa-ação, com uso da metodologia quanti-qualitativa a ser implementada por meio de um Plano de Ação Interventivo a ser desenvolvido em uma turma de 9º ano de uma escola pública de Jaíba-MG. Para a coleta de dados serão analisados textos produzidos pelos alunos para o levantamento diagnóstico sobre as dificuldades apresentadas. Em seguida, o plano de intervenção será consolidado por meio de atividades de trabalho com sequências didáticas, mediante o gênero textual relato pessoal em uma perspectiva dinâmica e lúdica; com realização de oficinas

de produção textual de relatos pessoais, levando-se em conta aspectos orais e escritos; organização dos relatos pessoais produzidos em um livro e promoção de sua publicação".

De acordo com as pesquisadoras "espera-se que os resultados contribuam para a melhoria da proficiência dos alunos e para a formação e atuação docente da professora pesquisadora"

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO:

Analisar as contribuições da produção de relatos pessoais para o desenvolvimento de letramento de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da EETLG, a fim de compreender e amenizar

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 3.301.760

dificuldades referentes à leitura e produção de textos.

SECUNDÁRIOS:

- Descrever as dificuldades em escrita apresentadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EETLG, realizando de atividades de sondagem.
- Evidenciar os saberes que foram consolidados e os que ainda necessitam ser desenvolvidos nesses alunos, com a aplicação de teste de proficiência.
- Desenvolver atividades de trabalho com sequências didáticas por meio do gênero textual relato pessoal, a partir de uma perspectiva dinâmica e lúdica.
- Realizar oficinas de produção textual de relatos pessoais, levando em conta aspectos orais e escritos.
- Organizar em livro os relatos pessoais produzidos e promover sua publicação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito pelas pesquisadoras responsáveis, no Termo de Assentimento, constituem-se:

RISCOS: "Conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde é estimado que todas as pesquisas apresentem algum tipo de risco, em tipos e gradações variadas. Neste estudo, o risco pode ser considerado mínimo, ou seja, pode vir a gerar constrangimento nos alunos ao responder os questionários ou efetuar a leitura em voz alta; alteração no perfil da turma devido ao remanejamento de alunos; transferências, etc.".

BENEFÍCIOS: melhorar a escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, bem como criar metodologias que possam contribuir de forma eficaz no letramento do gênero relato pessoal, como incentivo para o aprendizado de outros gêneros textuais de circulação na sociedade

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estão claros os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 3.301.760

favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1250057.pdf	03/05/2019 11:44:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataforma.pdf	03/05/2019 11:44:10	Andrea Eloíza Barboza da Silva	Aceito
Outros	termodeconsentimento.pdf	30/04/2019 00:42:58	Andrea Eloíza Barboza da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	27/03/2019 18:23:45	Andrea Eloíza Barboza da Silva	Aceito
Parecer Anterior	parecerprojeto.pdf	26/11/2018 20:12:46	Andrea Eloíza Barboza da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	26/11/2018 20:07:59	Andrea Eloíza Barboza da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 03 de Maio de 2019

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com