

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

RITA DE CÁSSIA PÉRES

**ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA SUBSIDIADO POR
UM PROJETO DE LETRAMENTO: A CRÔNICA E A
CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE DIZER EM UMA TURMA
DE 8º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis, maio de 2018

Rita de Cássia Péres

**ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA SUBSIDIADO POR
UM PROJETO DE LETRAMENTO: A CRÔNICA E A
CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE DIZER EM UMA TURMA
DE 8º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada. Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar.

Florianópolis, maio de 2018.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Péres, Rita de Cássia

Ensino-aprendizagem da escrita subsidiado por um projeto de letramento : a crônica e a construção de um projeto de dizer em uma turma de 8º ano de uma escola pública de Florianópolis / Rita de Cássia Péres ; orientador, Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar, 2018.

211 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Produção textual escrita. 3. Gêneros textuais. 4. Letramento. I. Baltar, Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Rita de Cássia Péres

**ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA SUBSIDIADO POR
UM PROJETO DE LETRAMENTO: A CRÔNICA E A
CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE DIZER EM UMA TURMA
DE 8º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS**

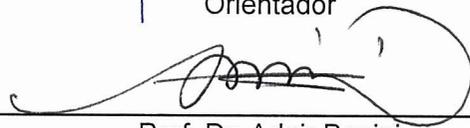
Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Florianópolis, 30 de maio de 2018.


Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do PROFLETRAS

Banca examinadora:


Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar
Orientador


Prof. Dr. Adair Bonini


Prof.^a Dr.^a Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos


Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Oliveira Santana

Às minorias que, uma vez oprimidas, “lutam” por melhores condições de sobrevivência na sociedade atual.

AGRADECIMENTOS

Eu não poderia iniciar meus agradecimentos sem agradecer à força divina denominada Deus na religião católica, Oxalá na umbanda... e à medicina por estar viva.

No caso da medicina, o faço agradecendo ao Dr. Ernane Lange de Paula Santiago, médico oncologista que cuida de mim há 13 anos e que, antes de eu iniciar o Mestrado Profissional em Letras, em fevereiro de 2016, quando a prefeitura não estava concedendo licença de nenhum tipo, ligou para o então secretário da educação do município de Florianópolis, Professor Rodolfo Pinto da Luz, informando que eu estava somatizando e ficando novamente doente pela preocupação em não poder iniciar o mestrado – no início de 2016 tive um problema intestinal bastante sério. Na oportunidade, o Dr. Ernane me deu um atestado de 20 dias e disse-me para ficar tranquila porque a licença seria autorizada em breve. O que realmente aconteceu dois dias antes do término do atestado de 20 dias.

Outra pessoa a qual não poderia deixar de agradecer é ao Professor Edilton Piaccentini, na época diretor da escola municipal onde trabalho e onde desenvolvi minha pesquisa. Sem as palavras de otimismo e a boa vontade do professor Edilton eu não teria iniciado o Mestrado no PROFLETRAS.

A minha família, em especial a minha mãe Lourdes e a minha sobrinha Jaqueline, pelas palavras de carinho e por terem compreendido as minhas muitas ausências em datas especiais.

Aos meus amigos Mara, Alda, Ângelo, Cleber, Jeremias e, em especial, a minha grande e estimada amiga Cáli, que foi a que mais emprestou-me seus ouvidos, principalmente, em nossos retornos da escola noturna para que eu pudesse aliviar um pouco minhas angústias e preocupações por conta do trabalho nas escolas, mais as disciplinas do Mestrado e a escrita da dissertação. À Cáli também agradeço demais pelas contribuições ao ler minha dissertação.

Ao colega de trabalho, agora aposentado, Professor Doutor Pedro Cabral Filho que, mesmo com a mãe doente, leu minha dissertação.

Aos colegas de trabalho da escola municipal e da escola estadual pelas palavras sempre tão alentadoras.

Às diretoras das escolas onde trabalho pelo apoio que recebi durante o Mestrado.

À colega de trabalho, Dohane, pela tradução do resumo do português para o inglês.

Aos professores do PROFLETRAS, especialmente às professoras Rosângela Pedralli, Edair Maria Gorski, Christiane Maria Nunes de Souza, Rosângela Hammes, Ana Livia e Nara Caetano e aos professores Celdon Fritzen e Marcos Baltar, pela compreensão e por terem contribuído para minha formação profissional.

À Marcelle, secretária do PROFLETRAS, sempre prestativa quando a ela recorri.

A todos os colegas do Mestrado Profissional em Letras pelo carinho, companheirismo e pela ajuda na resolução de problemas dos mais variados.

Aos meus companheirinhos de pesquisa, a turma de 8º ano em que desenvolvi o projeto de letramento, e a seus responsáveis pela confiança em mim depositada.

À Gerência de formação permanente da Prefeitura Municipal de Florianópolis pelo apoio recebido durante a realização do Mestrado.

A todas as pessoas que fizeram parte de minha trajetória no Mestrado Profissional em Letras e que, de alguma forma, foram fundamentais para que eu chegasse ao término do curso. Mesmo sem ter seus nomes aqui citados, agradeço demais a todos e a todas.

À banca examinadora pela leitura e contribuições para uma melhor adequação deste trabalho.

Por fim, agradeço imensamente ao meu orientador, o Professor Doutor Marcos Antônio Rocha Baltar, pelos vários momentos de orientação, por meio da interação verbal, para que eu pudesse dirimir dúvidas, ampliar meu repertório cultural e, assim, escrever esta dissertação que agora apresento-lhes.

Paratodos

Chico Buarque

O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Meu maestro soberano
Foi Antônio Brasileiro

Foi Antônio Brasileiro
Quem soprou esta toada
Que cobri de redondilhas
Pra seguir minha jornada
E com a vista enevoadas
Ver o inferno e maravilhas

Nessas tortuosas trilhas
A viola me redime
Creia, ilustre cavalheiro
Contra fel, moléstia, crime
Use Dorival Caymmi
Vá de Jackson do Pandeiro

(...)

O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Vou na estrada há muitos anos
Sou um artista brasileiro

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a produção escrita no ensino fundamental, mais especificamente em uma turma de 8º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O quadro teórico é constituído, principalmente, pela concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, pela abordagem antropológica e cultural do letramento e pela pedagogia crítica de Freire. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como uma pesquisa-ação e foi desenvolvida para responder à seguinte questão de pesquisa: **aulas de português não centradas no ensino da gramática prescritiva e, sim, através de um projeto de letramento, cujo tema do projeto seja eleito entre os estudantes, pode ser um diferencial para que esses mesmos estudantes sintam-se mais livres para concretizarem seus projetos de dizer?** O objetivo geral foi desenvolver e analisar o resultado de um Projeto de letramento para o ensino-aprendizagem da escrita na escola. Os dados foram gerados a partir da produção escrita dos participantes da pesquisa, de questionários aplicados na turma, da avaliação escrita feita pelos estudantes sobre o projeto de letramento e também pelas observações e anotações diárias da docente pesquisadora. As crônicas, projetos de dizer dos estudantes, foram publicadas no livro intitulado *Crônicas e manezices* com noite de autógrafos da qual participaram estudantes e familiares. Sobre os resultados da aplicação do projeto, observamos que: os estudantes sentiram-se motivados na elaboração de suas crônicas e com mais consciência de seus projetos de dizer; que os estudantes estavam mais confiantes e, conseqüentemente, mais *empoderados* para soltarem a voz (na escola) porque tiveram o que dizer e para quem dizer (público leitor do livro).

Palavras-chave: Produção textual escrita. Gêneros textuais. Letramento.

ABSTRAT

This research has focus on the written production in the elementary school, more specifically an eighth grade class of the municipal teaching network of Florianópolis. The theoretic foundations of this paperwork consists of, mainly, the dialogic conception of Bakhtin's Circle, the literacy anthropological and cultural approach, and the Freire's critic pedagogy. It is a qualitative research, characterized as action-research and it was developed to answer the following research question: Portuguese classes not focused on prescriptive grammar, but on a literacy project, whose theme is proposed by the students, can it be a differential so that these students feel free to fulfill their saying projects? The main purpose was to develop and to analyze the result of a Literacy Project of teaching and learning of writing in school. The data was collected from the participants writing production, from survey questionnaires, from writing assessment about the Literacy Project done by the students, and also from the teacher-researcher's observations and diary notes. The chronicles, the students' saying projects, was publicized in a book titled *Chronicles and manezices* during an autograph night with the participation of the students and their families. About the result of the project, we observed that: the students felt motivated on their chronicles elaboration and, being more aware of their saying projects, and that they were more confident and, consequently, more empowered to release their voices (in school), because they had what to say and to whom to say (the readers of the book).

Keywords: Written textual production. Textual Genres. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema extraído da PCF	71
Figura 2 - Gráfico da evolução da escolaridade da população brasileira.....	78
Figura 3 - Perfil da amostra RLB.	79
Figura 4 - Orientações para a produção do gênero crônica.	117
Figura 5 - Orientações para a revisão e reescrita do gênero crônica.....	118
Figura 6 - Primeira versão da crônica de Laguna Boy.....	127
Figura 7 - Segunda versão da crônica de Laguna Boy.....	128
Figura 8 - Primeira versão da crônica de Kin Jisoo.	132
Figura 9 - Segunda versão da crônica de Kin Jisso.	134
Figura 10 - Primeira versão da crônica de Jennie Kin (parte 1).	137
Figura 11 - Primeira versão da crônica de Jennie Kin (parte 2).	138
Figura 12 - Segunda versão da crônica de Jennie Kin (parte 1).	139
Figura 13 - Segunda versão da crônica de Jennie Kin (parte 2).	140
Figura 14 - Terceira versão da crônica de Jennie Kin (parte 1).	142
Figura 15 - Terceira versão da crônica de Jennie Kin (parte 2).	143
Figura 16 - Primeira versão da crônica de FJ (parte 1).	145
Figura 17 - Primeira versão da crônica de FJ (parte 2).	146
Figura 18 - Segunda versão da crônica de FJ.....	148
Figura 19 - Terceira versão da crônica de FJ.....	149
Figura 21 – Primeira versão da crônica de Neymágico (parte 2).	152
Figura 22 - Segunda versão da crônica de Neymágico (parte 1).	154
Figura 23 - Segunda versão da crônica de Neymágico (parte 2).	155

Figura 24 - Terceira versão da crônica de Neymágico.....	156
Figura 25 - Primeira versão da crônica de SS.....	159
Figura 26 - Segunda versão da crônica de SS.....	160
Figura 27 - Terceira versão da crônica de SS.....	161
Figura 28 - Quarta versão da crônica de SS.	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional da População de 15 a 64 anos (%)	75
Tabela 02 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo	76
Tabela 3 - Atividades realizadas e número de aulas utilizado para o desenvolvimento do projeto de letramento Por que Florianópolis é a ilha da magia?	108

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INAF	Índice de Alfabetismo Funcional
NEL	Novos Estudos do Letramento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCF	Proposta Curricular de Florianópolis
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
RLB	Retratos da Leitura no Brasil
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	27
2. A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE DIZER	37
2.1 INTERAÇÃO VERBAL: ASSIM SÃO CONSTRUÍDOS NOSSOS ENUNCIADOS	37
2.2 A VISÃO BAKHTIANA SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS	40
2.3 REDAÇÃO ESCOLAR: UM DIZER DE QUEM (NÃO) SABE O QUE DIZER	41
2.4 O TEXTO E A AULA DE PORTUGUÊS	42
2.5 A CO-AUTORIA EM UM PROJETO DE DIZER	45
2.6 O BILHETE DO PROFESSOR: UM GÊNERO TEXTUAL, UM PROJETO DE DIZER	46
2.7 RELAÇÕES DE PODER E GÊNEROS TEXTUAIS	49
2.8 A INTERAÇÃO POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: A CRÔNICA	51
2.8.1 Do folheto à crônica atual	54
3. LETRAMENTO	57
3.1 DEFININDO O TERMO	57
3.2 OS MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO	58
3.3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	60
3.4 PROJETO DE LETRAMENTO: UMA MANEIRA DE SE TRABALHAR A ESCRITA NA ESCOLA	62
3.5 O AGENTE DE LETRAMENTO	65
3.5.1 O letramento que empodera	66
3.5.2 O diálogo e a educação dialógica de Freire	68
3.6 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	70
3.6.1 O que nos revela a pesquisa Retratos da leitura no Brasil	77
3.6.2 A pesquisa INAF	79
4. A ESCRITA NA ESCOLA	83
4.1 A AÇÃO DE ESCREVER NAS AULAS DE PORTUGUÊS	83

4.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ESCOLA: DESAFIANTE E RELEVANTE NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE DIZER	85
4.3 REESCRITURA: O APRIMORAMENTO DE UM PROJETO DE DIZER	87
4.4 TIPOS DE CORREÇÃO	91
5. METODOLOGIA	97
5.1 UM TIPO DE PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO	99
5.2 O LOCAL DA PESQUISA	99
5.3 OS ATORES DA PESQUISA: ESTUDANTES PARTICIPANTES E DOCENTE PESQUISADORA	101
5.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS PARA ANÁLISE	102
6. O PROJETO DE LETRAMENTO DESENVOLVIDO EM UMA TURMA DE 8º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS.....	105
6.1 DE PROFESSORA À DOCENTE-PESQUISADORA: A REFLEXÃO QUE LEVA À TRANSFORMAÇÃO	105
6.2 O CONTATO COM O GÊNERO CRÔNICA	110
6.3. CONHECENDO O TEMA DO PROJETO PROPOSTO PELOS ESTUDANTES DE UMA TURMA DE 8º ANO.....	113
6.4 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE DIZER DOS ESTUDANTES DE UMA TURMA DE 8º ANO.....	116
6.5 CONCLUSÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO: LANÇAMENTO DO LIVRO <i>CRÔNICAS E MANEZICES</i>	121
6.6 A ANÁLISE DO PROJETO DE LETRAMENTO	123
7. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE DIZER DE SEIS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	125
7.1 LAGUNA BOY	125
7.1.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma sobre a primeira versão da crônica.....	126
7.1.2 A segunda leitura: o olhar da docente-pesquisadora sobre a primeira versão da crônica.....	127
7.2 KIN JISOO	129
7.2.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma sobre a primeira versão da crônica.....	130

7.2.2 A segunda leitura: o olhar da DP sobre a primeira versão da crônica.....	132
7.3 JENNIE KIN.....	135
7.3.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma sobre a primeira versão da crônica.....	136
7.4 FJ.....	144
7.4.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma que não houve.....	145
7.5 NEYMÁGICO.....	150
7.5.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma	151
7.6 SS.....	157
7.6.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma sobre o texto de SS.....	158
7.6.2 A leitura do texto de SS pela docente-pesquisadora .	159
7.7 MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO DE LETRAMENTO DESENVOLVIDO NA TURMA DE 8º ANO	162
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE	175
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	176
APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO	179
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES DA TURMA PARTICIPANTE DA PESQUISA..	182
APÊNDICE 4 - TEXTO SÍNTESE SOBRE O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA QUE FOI ENTREGUE AOS ESTUDANTES DA TURMA DE 8º ANO	184
APÊNDICE 5 – CONVITE PARA O LANÇAMENTO DO LIVRO DA TURMA DO 8º ANO	185
APÊNDICE 6 – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO LIVRO DA TURMA DO 8º ANO	186
ANEXO.....	189
ANEXO 01- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	190
ANEXO 2 – CAPA DO LIVRO DA TURMA DO 8º ANO EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA	194

ANEXO 3 – CRÔNICA NA ESCOLA, DE CARLOS DRUMMON DE ANDRADE.....	195
ANEXO 4 – CRÔNICA DE FRANKLIN CASCAES – DO LIVRO CRÔNICAS DE CASCAES – <i>MILAGRE ACONTECIDO NA IGREJA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO</i>	196
ANEXO 5 – CRÔNICA DE FRANKLIN CASCAES – DO LIVRO CRÔNICAS DE CASCAES – <i>A PRIMEIRA CRÔNICA</i>	198
ANEXO 6 – CRÔNICA DE FRANKLIN CASCAES – DO LIVRO CRÔNICAS DE CASCAES – <i>BENZEDURAS</i>	200
ANEXO 7 – CRÔNICA DE FERNANDO SABINA: A ÚLTIMA CRÔNICA.....	202
ANEXO 8 – CRÔNICA DE MOACYR SCLiar: <i>COBRANÇA</i> ..	204
ANEXO 9 – CRÔNICA DE ARMANDO NOGUEIRA: <i>PELADAS</i>	205
ANEXO 10 – CRÔNICA MACHADO DE ASSIS: <i>UM CASO DE BURRO</i>	206
ANEXO 11 – TEXTO DO LIVRO FOLCLORE CATARINENSE, DO AUTOR DORALÉCIO SOARES: <i>LENDAS</i>	209
ANEXO 12 – TEXTO DO LIVRO CASOS E OCASOS NUMA ILHA E NO MUNDO, DO AUTOR VALMY BITTENCOURT: ILHA ONTEM E TRESANTONTEM	210

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa (THIOLLENT, (2004 [1985])¹ e tem como objeto de estudo o desenvolvimento de um projeto de letramento, cujo tema foi eleito a partir de sugestões da turma do 8º ano, com a qual a docente-pesquisadora trabalha, de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino² e situada no município de Florianópolis, Santa Catarina.

Em conformidade com os objetivos do PROFLETRAS³, este estudo centra-se no ensino-aprendizagem da linguagem, nesse caso da escrita, via projeto de letramento, e pretendeu responder à seguinte questão de pesquisa: aulas de português não centradas no ensino da gramática prescritiva e sim através de um projeto de letramento, cujo tema do projeto seja eleito entre os estudantes, pode ser um diferencial para que esses mesmos estudantes sintam-se mais livres para concretizarem seus projetos de dizer?

Ao buscarmos responder a indagação do parágrafo anterior, nosso objetivo geral de pesquisa foi: desenvolver e analisar o resultado de um Projeto de letramento para o ensino-aprendizagem da escrita na escola. Como desdobramento em objetivos específicos pretendemos: verificar se um projeto de letramento altera a compreensão leitora e auxilia no refinamento da escrita; subsidiar a elaboração do novo currículo de língua portuguesa da escola, do 1º ao 9º ano, no que se refere à leitura e à produção textual, e fornecer dados para o repensar da prática pedagógica no Ensino Fundamental da RMEF.

Ao optarmos por um projeto de letramento, queríamos instigar a reflexão sobre o tema que foi eleito pelos estudantes e o gênero no qual iriam escrever. Vários gêneros, tanto da oralidade, quanto da escrita, fizeram-se presentes durante o desenvolvimento do projeto, porém o gênero textual crônica foi o

¹ Sempre que colocarmos uma data entre colchetes, estamos fazendo referência ao ano da primeira publicação da obra citada.

² Para Rede Municipal de Ensino de Florianópolis usaremos a sigla RMEF.

³ No sítio <http://profletras.paginas.ufsc.br/>, lemos que o “PROFLETRAS tem por objetivo a capacitação de professores em língua portuguesa para exercício da docência no Ensino Fundamental com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no País”.

foco da produção escrita. A razão pela qual escolhemos a crônica é justificada pelo seu caráter mais leve na maneira de dizer o que se quer dizer e também por ser um gênero que beira as esferas jornalística e literária.

Optamos pela linha temática letramentos e usos sociais da escrita porque, em uma sociedade grafocêntrica, como é a nossa, usar a tecnologia da escrita com autonomia (FREIRE, 1987) passou a ser de total relevância para que possamos participar da vida social e, conseqüentemente, tornarmo-nos agentes da transformação social. Esta transformação, ainda de acordo com Paulo Freire, tem na educação um importante agente.

O Brasil, nas últimas décadas, tem alcançado resultados relevantes na área da educação, contudo os índices obtidos a partir do Indicador de Alfabetismo Funcional, doravante INAF, (2011/ 2012) que serviu de base para relatório em 2016, ainda revelam que mudanças são necessárias, principalmente na alfabetização, em que ler e escrever é parte “[...] de um processo de formação em que o sujeito se reconhece e reconhece o mundo em que está” (BRITTO, 2012, p. 106). Isto significa que não basta apenas conhecer convenções de escrita; a alfabetização deve servir para empoderar (GIROUX, 2011 [1987]) os estudantes por meio dos mais variados discursos, não apenas os que são comuns cotidianamente.

Ainda sobre o INAF, em 2016, o Instituto Paulo Montenegro, baseado nas pesquisas de 2011 e de 2012, divulgou um relatório em que somos informados que apenas 8% dos respondentes estão no último grupo de alfabetismo, revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais.

Considerando que ler e escrever com plenitude são condições consideradas relevantes para a inserção na sociedade atual, este projeto se justifica na medida em que teve como foco a escrita, o que também envolve a reescrita, de textos de estudantes do 8º ano.

Temos observado, pelos estudos sobre letramento, que a escola, inconscientemente ou não, opta por um currículo que mantém o *status quo* da classe dominante. Currículo esse que muitas vezes silencia a voz das crianças e dos adolescentes.

Trata-se, portanto, de um currículo baseado no modelo de letramento autônomo⁴ (STREET, 2014), pois desconsidera o contexto social e cultural em que os estudantes estão inseridos. Para Magalhães (2012, p.9), “Situado no contexto sociocultural, o letramento é diversificado, plural, organizado em gêneros discursivos particulares(...)”. Isto implica em uma abordagem mais variada em se tratando do trabalho com gêneros textuais; implica, ainda, em se tratando da escrita, que o professor ou professora de português compreenda que, além da redação escolar, a prática da escrita deve ser situada e acontecer, preferencialmente, a partir de gêneros textuais mais significativos para as/os estudantes.

Assim sendo, a concepção de linguagem que assumimos neste estudo é a defendida por Bakhtin, que a concebe como interação (BAKHTHIN[VOLOSHINOV], 2014 [1929]). Nesta perspectiva, o ensino da língua precisa ser revisto porque a língua materna não é adquirida através de manual de gramática ou dicionário.

Quando uma criança começa a pronunciar mamãe ou papai, por exemplo, ela não o faz porque alguém lhe deu um manual onde havia informações sobre quais as primeiras palavras a serem ditas e, sim, porque as ouviu de outros e, conseqüentemente, numa situação real de uso da linguagem, as reproduziu. Isto porque, parafraseando Bakhtin/Volochinov (2014 [1929], p.128), é na interação com o outro que a comunicação se efetiva e a língua se mantém viva. Se tomarmos como exemplo a criança, ela começa a se comunicar utilizando a linguagem verbal, gêneros orais, primeiramente, a partir das interações das quais participa e, por primeiro, no seio familiar.

As palavras do parágrafo anterior são válidas para a esfera familiar, local de nossas primeiras interações verbais pela oralidade, mas e quando o assunto é a escrita? Esta, para grande parte das crianças, é adquirida na escola. Sendo assim, uma pergunta que tem ainda gerado inquietações para uma parcela de professores e professoras de português é: o que ensinar, nas aulas de Português, principalmente, para estudantes que já se

⁴ Ao citarmos Street, estamos nos referindo à obra *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, escrita por Brian V. Street, e que foi traduzida por Marcos Bagno com o título: *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*.

comunicam em diferentes esferas da interação humana, por intermédio de textos de diferentes gêneros do discurso?

Talvez, no momento, a melhor resposta seja ensinar a ler e a escrever em língua portuguesa brasileira, considerando as diferentes esferas sociais de uso da língua e considerando, também, os múltiplos letramentos de crianças e adolescentes, de modo a contribuir para ampliar a proficiência na leitura e na escrita dos estudantes.

Ao utilizarmos a expressão múltiplos letramentos, estamos nos referindo às diversas formas de utilizar a língua situadamente em contextos culturais diversificados e em diversas esferas da atividade humana: família, escola, reunião de amigos e tantos outros (ROJO,1995). E letramento é, segundo Kleiman (1995, p.18), “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, para objetivos específicos”. A escola, ainda segundo a autora, é a principal *agência de letramento*, no entanto tem sido um desafio para professores e para professoras desmitificar para seus alunos o mundo da cultura escrita, mundo no qual as capacidades de leitura e de produção de textos são cada vez mais exigidas para que as crianças, os jovens e os adultos possam interagir uns com os outros conscientes do papel que ocupam na sociedade e conscientes das relações de poder estabelecidas pelo uso social da escrita.

Na sala de aula, essas relações de poder, que também são legitimadas pelo uso da língua, são evidentes. No caso do professor ou da professora de português, costuma-se aceitar que é ele que “detém os conhecimentos sobre a língua”; é ele quem “sabe” e, portanto, é ele quem pode ensinar a ouvir, a ler, a escrever e a falar bem. É justamente por isso que o “ensino de português”, tradicionalmente, e para alguns educadores, ainda está centrado no ensino da gramática normativa.

Ao reduzir o trabalho com a língua/linguagem ao trabalho com a gramática, ou “norma curta” (FARACO, 2008), nega-se muitas vezes o papel do usuário da língua e desconsidera-se que ela se constitui na interação com o outro. Ao conceber a língua desta maneira, ou seja, como um ideário abstrato, o ensino do português fica comprometido porque desconsidera as práticas sociais de uso da língua – o que poderá fortalecer ainda mais a noção de erro linguístico que tanto inibe e, por conseguinte, fragiliza os usuários da língua portuguesa diante das situações reais de uso em sociedade.

O estigma do “não saber falar” ainda ocorre porque “A língua dos gramáticos é um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade” (GNERRE, 1998, p.15).

O uso da língua está relacionado às interações verbais que se tem, sendo boa parte dessas interações mediadas pela escrita. Em se tratando da escola pública, é mister afirmar que uma parcela muito reduzida de estudantes têm acesso, pela dificuldade financeira, a bens culturais, entre eles, à produção editorial, não obstante os livros. Há prioridades que precisam ser satisfeitas, principalmente comer e morar. Algumas crianças, inclusive, só se alimentam de forma adequada na escola. Para estas e várias outras crianças e adolescentes da rede pública, é somente o livro didático que será folheado e, se o professor ou professora não oferecer a esses estudantes outras possibilidades em termos de leitura, seu repertório na cultura escrita pouco será ampliado.

Cabe registrar que a leitura de livros, que neste caso não é o didático, é uma das práticas sociais de prestígio da sociedade grafocêntrica em que vivemos, que nos permite interagir com autores, com o outro e, conseqüentemente, nos possibilita maior conhecimento sobre as várias maneiras de usar a língua – inclusive tornando-nos mais confiantes em nossas interações de poder. Não estamos aqui querendo reforçar o que Britto (2015) chama de mitos da leitura⁵, estamos, sim, defendendo que a disciplina de português não tenha seu conteúdo centrado em regras gramaticais, que ocupam um tempo muito grande das aulas, em detrimento da leitura e escrita de textos.

Sabemos o quanto leitura e escrita se tornaram relevantes nas sociedades modernas, o quanto leitura e escrita são instrumentos de poder; por esta razão insistimos tanto em afirmar que a leitura e a escrita não podem ser relegadas a um segundo ou terceiro plano. Em *Ao revés do Averso*, Britto faz a seguinte afirmação sobre a formação de leitores:

A escrita e a leitura sempre foram, e continuam sendo, instrumentos de poder e,

⁵ Para entender o que Britto chama de mitos da leitura, recomendamos a leitura da obra “Ao revés do avesso: leitura e formação”. Esse livro, composto de prefácio e 8 ensaios, é um convite à reflexão por parte de quem é docente, pois o professor Percival Britto, além de argumentar sobre mitos que envolvem a leitura, também discute sobre escola e políticas públicas para formação de leitores.

nesse sentido, sempre estiveram, e continuam estando, articuladas aos processos sociais de produção do conhecimento e de apropriações de bens econômicos. A própria alfabetização em massa resulta muito mais das necessidades do sistema que de uma democratização social ou de uma mudança de consciência dos detentores do poder. (BRITTO, 2015, p 140-141).

Nesse trecho, o autor chama nossa atenção para o fato de que não existe uma tomada de consciência por parte dos que se dizem promotores da justiça social e, sim, a preocupação em não ficar fora da nova ordem mundial. Ao proporem a educação de massa nossa elite não está preocupada em fazer com que o povo atinja bons índices de alfabetismo para que possa concorrer em igualdade de condições; o que realmente importa é ter mão de obra “qualificada” para o mundo do trabalho e se adequar às grandes potências mundiais.

No nosso caso, e sabendo que a leitura e a escrita são instrumentos de poder, ao optarmos por um projeto de letramento em nossa pesquisa-ação, queremos empoderar⁶ os atores da pesquisa de forma a estimular a reflexão sobre o uso da língua; sobre seu poder de transformação social.

Com o letramento que visa à transformação estamos buscando uma maior criticidade, pois queremos que o estudante se aproprie de gêneros que irão possibilitar-lhe agir no mundo, de forma a atender às necessidades comunicativas que se apresentarem. As vozes das crianças e adolescentes, potencialmente críticas, precisam ser ouvidas (GIROUX, 2011) e é importante que essas crianças e adolescente saibam em que gênero textual escrever. E de que maneira dar voz a quem ano após ano é silenciado? Optando por um letramento crítico e que empodere porque:

Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do discurso convencional e das relações sociais dominantes. Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as

⁶ Estamos usando o verbo empoderar no sentido de emancipar.

quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humanas. (GIROUX, 2011 [1987], p. 49-50).

O letramento deve contribuir para o empoderamento⁷ individual e não para a perpetuação da dominação e repressão sociais. Na sociedade atual, infelizmente, a segunda perspectiva ainda é a que se sobressai e, conforme já mencionamos anteriormente, acaba por atender a interesses econômicos, objetivando a formação de trabalhadores “funcionais” para o mercado de trabalho.

No contexto escolar, não dá para aceitar que o letramento mantenha o que já vem ocorrendo há muito tempo, ou seja, a transmissão de conhecimentos e valores culturais de obediência a uma ordem estabelecida pelas classes dominantes. O letramento que defendemos é de caráter emancipatório, que promova a reflexão política, social e ideológica, capaz de transformar a vida de uma pessoa e a própria sociedade (FREIRE; MACEDO, 1990).

Nós, que atuamos na área da linguagem, sabemos o quão poderosa é a palavra. Sabemos, além disso, que não é ensinando somente a gramática normativa, a gramática tradicional, fazendo metalinguagem, que faremos a diferença na vida das crianças e dos adolescentes da escola pública cujos pais e mães “matam um leão por dia” para garantirem a sobrevivência.

O que quisemos com esta pesquisa foi transformar a professora de português em uma agente de letramento. Segundo Baltar,

“O agente de letramento coordenaria leituras críticas e responsivas dos textos que estabelecem o diálogo em sociedade, promovendo o envolvimento de seus estudantes em atividades reais de uso da linguagem – práticas e eventos de letramento – que estimulem o projeto próprio de dizer de seus estudantes para que possam agir em

⁷ O substantivo empoderamento está sendo usado no sentido de autonomia, liberdade.

sociedade realizando seus projetos de vida.
(BALTAR, 2012, p. 207-208).

Ao se referir à ingenuidade com relação ao ensino de habilidades de leitura e de escrita, Baltar chama nossa atenção para o fato de que ler vai muito além do simples fato de decodificar o código escrito; pois, no sentido amplo, é preciso compreender “os significados dos processos de letramento” (KLEIMAN 1995, p.10) e no sentido mais restrito, faz-se necessária uma leitura mais crítica dos textos que circulam em sociedade.

Isto se aplica à leitura dos textos aos quais nossos alunos têm acesso na escola, no trabalho, nas redes sociais, em todas as esferas em que eles transitam ou pretendam transitar porque as entrelinhas de um texto são fontes preciosas de informação e, por conseguinte, oportunizam o debate e o posicionamento dos que estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Em consequência disto, no momento de se posicionar na escrita, independente do gênero textual⁸ a ser utilizado, a princípio, “os projetos próprios de dizer”⁹ dos estudantes aflorarão mais espontaneamente e mais autonomamente nas relações intersubjetivas.

Se, como muitos afirmam, é dever da escola preparar os estudantes para a vida, então a utilização da leitura e da escrita, neste caso nas aulas de português, deveria descortinar os mundos de letramento criados ao longo do tempo pela sociedade grafocêntrica, além de estimular a reflexão e a ação, de forma que os estudantes possam sentir-se conscientes de seus processos de letramento e, com isso, possam sentir-se confiantes ao buscarem a realização de seus projetos de vida. Desta maneira, o ensino da escrita deve levar em conta situações reais de comunicação.

Isto posto, e entendendo que é necessário discorrer sobre conceitos que apresentamos na introdução, estruturamos esta dissertação em mais cinco capítulos. No segundo capítulo, discorreremos sobre a construção de um projeto de dizer por meio da interação verbal. No terceiro capítulo, o foco é a reflexão sobre

⁸ A Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), em razão de uma escolha teórica, ao referir-se aos gêneros, utiliza a nomenclatura gênero textual/discursivo; nós optamos por utilizar gênero textual.

⁹ Como projeto de dizer entenda-se a autoria dos discursos presentes em textos dos estudantes envolvidos na pesquisa.

o que é letramento. O quarto capítulo vai tratar sobre a escrita na escola, no quinto capítulo vamos discorrer sobre a metodologia da pesquisa e no sexto capítulo o objetivo principal é relatar sobre o desenvolvimento do projeto de letramento desenvolvido em uma turma de 8º ano e também analisá-lo. Logo após apresentamos as considerações finais seguidas da bibliografia.

2. A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE DIZER

O ensino da produção de texto na escola, nas últimas décadas, vem sendo repensado para que o texto não seja escrito apenas com a finalidade de ensinar gramática normativa. Faz-se necessário, portanto, que a produção de texto seja compreendida como um *ato de dizer* e que é construído a partir das nossas interações. É sobre isso que trata este capítulo, isto é, como se dá a construção de um projeto de dizer.

2.1 INTERAÇÃO VERBAL: ASSIM SÃO CONSTRUÍDOS NOSSOS ENUNCIADOS

Os estudos linguísticos do século XIX, segundo Bakhtin (1997, p.289), tiveram relevância no que concerne aos estudos sobre linguagem, todavia vários estudiosos, entre eles Vossler e Humboldt, percebiam a linguagem como “expressão do mundo individual do falante” (BAKHTIN, 1997, p. 23). Estes não negaram a função comunicativa da linguagem, porém relegaram-na a um segundo plano. Se em algum momento o outro era levado em consideração, era apenas na condição de ouvinte passivo em relação ao falante. Neste caso, é como se a língua necessitasse apenas de um falante e do conteúdo de sua fala.

Para Bakhtin (1997 p. 290) ainda existem distorções “(...) do processo complexo da comunicação verbal”. Até em cursos de linguística geral como os de Saussure, os estudiosos representam os parceiros da comunicação verbal como sendo o falante e o ouvinte sendo, este último, um “mero espectador”. Os esquemas adotados por esses estudiosos não está de todo errado, porém, outros estudos, como é o caso do Círculo de Bakhtin, dão conta de que:

(...) o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas

pelo locutor. (BAKHTIN, 1997, p.290. Grifos do autor).

Visto da forma como preconiza Bakhtin, podemos dizer que todo enunciado, quando acompanhado de uma atitude responsiva ativa, é passível de resposta. Como atitude responsiva entenda-se as reações de um interlocutor frente a um enunciado. Reações estas que, uma vez entendidas como respostas, nem sempre serão imediatas, pois há gêneros, como, por exemplo, o poema, que têm o efeito da compreensão responsiva retardado, no entanto cedo ou tarde o que foi ouvido e ativamente entendido é perceptível em discursos posteriores ou mesmo no comportamento do ouvinte. Sobre a resposta imediata, ainda segundo Bakhtin, um exemplo seria o cumprimento de uma ordem militar porque esta é cumprida imediatamente ao seu recebimento.

Seja a resposta a um enunciado imediata ou não, e independentemente da forma como ela se dê, o importante é ter claro que toda compreensão plena e real é ativamente responsiva e é também uma preparação para a resposta em voz alta ou silenciosa. Estas mesmas considerações se estendem ao que é escrito e lido.

Salientamos, então, que o falante não espera uma atitude passiva de seu interlocutor porque o falante espera

(...) uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve (BAKHTIN, 1997, p.292).

A necessidade em tornar uma fala – ou um texto escrito – inteligível, é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno do discurso do falante. Sem contar que todo falante é um respondente em grau maior ou menor. Quem fala não é o primeiro a fazê-lo, pois enunciados antecedentes compõem o do falante.

Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. Sendo assim, o papel do outro não pode ser menosprezado e a língua não pode ser concebida apenas como um sistema abstrato. A abstração científica até se justifica, porém sob uma condição: a de ser visivelmente compreendida apenas como abstração e não como um fenômeno que é pleno, concreto e real. Conceber a língua como um sistema

abstrato é praticamente apagar o papel ativo do outro no processo da comunicação discursiva.

Esse quase que apagamento do papel do outro na comunicação discursiva tem efeito danoso porque divide a língua em unidades: fônicas (fonema, sílaba, cadência da fala) e significativas (oração e palavra). É a nossa fala se dividindo; se desintegrando. O que é dividido e subdividido “(...) em unidades da língua é indeterminado e vago, a indeterminação e a confusão se transmitem igualmente às unidades assim obtidas” (BAKHTIN, 1997, p.293). O enunciado, conforme Bakhtin (1997), é a *unidade real de comunicação* e seus limites são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico, todo enunciado tem um princípio absoluto e um fim absoluto e antes do início de um enunciado temos o enunciado do outro e, quando concluímos um enunciado, é a compreensão responsiva do outro (mesmo que seja uma compreensão ativamente responsiva silenciosa) que gerará outros enunciados. Quando um falante termina o seu enunciado ele passa a palavra ao outro ou dá lugar à compreensão ativamente responsiva do outro. O enunciado, repetimos, é delimitado com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso.

A alternância dos sujeitos do discurso cria limites precisos dos enunciados nos diversos campos da atividade humana e da vida. Esses enunciados terão natureza diferente e formas variadas a depender das funções da linguagem e também das condições de produção e situação de comunicação. No diálogo real essa alternância é bem visível. Cada fala, cada texto escrito, exprime uma posição do falante/escrevente e suscita uma resposta; é sobre essa resposta que se pode assumir uma posição responsiva. As relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, entre outras, que conforme Bakhtin (1997) são caracterizados réplicas, são impossíveis entre unidades da língua. Para o autor

Essa relação específica que liga as réplicas do diálogo é apenas uma variante da relação específica que liga enunciados completos durante o processo de comunicação verbal. Esta relação só é possível entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes. Pressupõe o *outro* (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal. Esta relação

entre enunciados não se presta a uma gramaticalização porque “(...) ela não existe entre as unidades da língua – não só no interior do sistema da língua, mas também no interior do enunciado.” (BAKHTIN, 1997, p.295).

Assim, é nesse diálogo com o outro pela interação verbal que projetos de dizer vão sendo construídos e se materializam na forma de gêneros textuais; assunto de nossa próxima seção.

2.2 A VISÃO BAKHTIANA SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

Gêneros textuais são enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, (1997) que apresentam estilo, conteúdo temático e construção composicional. O estilo está relacionado às escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais que são feitas; o conteúdo temático está relacionado ao objeto do discurso, ou seja, o que se diz e, a construção composicional, está relacionada a como o discurso está organizado em relação aos interlocutores. Todos estes elementos estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado. A diversidade de gêneros textuais é infinita devido às inesgotáveis possibilidades da multifacetada atividade humana e é a partir dessas atividades que vamos elaborando nosso repertório de gêneros textuais.

Os gêneros textuais – sejam eles orais ou escritos – são heterogêneos. No caso das réplicas do diálogo do cotidiano, por exemplo, a heterogeneidade dar-se-á em função do tema, da situação e da composição dos participantes. Incluem-se também como exemplos: relatos, cartas, comandos militares lacônicos padronizados, ordens desdobradas e detalhadas, documentos oficiais, anúncios publicitários, variadas formas de manifestação científica e todos os gêneros literários.

Referenciando-nos em Bakhtin, podemos dizer que os gêneros são como uma espécie de gramática social da enunciação, pois são eles que organizam a nossa fala e a nossa escrita – por isso não podemos continuar pensando em uma só gramática, ou seja, apenas na gramática normativa.

Os gêneros textuais evidenciam o funcionamento da língua, das formas culturais e cognitivas da ação social, além de serem dinâmicos; os gêneros são autênticos, mas não permitem produções completamente livres. Bakhtin (1997) os classifica entre

primários e secundários. Os primários dizem respeito às situações cotidianas, os mais espontâneos; mais simples. Já, os secundários, se referem às circunstâncias mais formais da comunicação. Nas palavras de Bakhtin:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. (1997, p. 281).

No ensino fundamental e mais precisamente nas aulas de português, quando se trabalha com gêneros textuais, estamos contribuindo para que o estudante amplie seu universo cultural a partir de práticas de leitura e de escrita em que o estudante estabeleça relações entre linguagens e não conceba o texto apenas como um produto isolado porque, segundo Bakhtin (1997, p.305): “A ideia que temos da forma do nosso enunciado, isto é, de um gênero preciso do discurso, dirige-nos em nosso processo discursivo”. Sendo assim, não colocar os estudantes do ensino fundamental em contato com gêneros textuais parece negar-lhes o direito de interagir nas mais variadas esferas da atividade humana. Os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004, p.27) afirmam que “(...) é através dos **gêneros** que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes (...)”.

Na escola, quando um estudante compreende o que é e o que constitui um gênero textual, para que serve, de que maneira pode utilizá-lo a seu favor, ele passa a ter mais elementos para compreender o que, de fato, deve buscar no texto. Mas é isto que realmente ocorre na escola? Nossos estudantes estão interagindo via gênero textual ou continuam escrevendo apenas para o professor? São estas interrogações que vão nortear as reflexões de nossa próxima seção.

2.3 REDAÇÃO ESCOLAR: UM DIZER DE QUEM (NÃO) SABE O QUE DIZER

É comum se ouvir na escola que os estudantes não sabem escrever. E a questão é: há estudantes que não sabem escrever ou não escrevem por “não terem” o que dizer? Neste caso

concordamos com Britto (2012 [1983]), p.122) quando afirma que “o estudante tem necessidade de “encher”” (de certa maneira certo espaço), isto é, de mostrar que está dizendo alguma coisa, mesmo que não tenha nada para dizer”.

Para quem exerce a profissão docente, principalmente na área da linguagem, sabe que isto ainda é recorrente. As imposições que são feitas em relação ao uso da linguagem são tão agudas que o estudante só tem uma imagem de interlocutor: a escola; o professor (BRITTO, 2012 [1983]) p. 122). E é esta mesma imagem que o faz optar por determinados procedimentos linguísticos – tudo para satisfazer a imagem de interlocutor demonstrada nessa situação: o professor como sendo o único interlocutor.

Assim, não dá para continuar perpetuando o discurso de que os estudantes não sabem escrever; é necessário compreender as razões que os impedem de dizer o que querem dizer porque a imagem que criamos de nosso interlocutor é um determinante para que sintamo-nos mais livres para interagirmos verbalmente. É esta interação por meio do texto escrito a razão de nossas reflexões na próxima seção

2.4 O TEXTO E A AULA DE PORTUGUÊS

Como vimos falando ao longo deste trabalho, é por meio da língua, principalmente, que interagimos; também cabe afirmar aqui que, concordando com Britto (2012 [1983], p.118): “Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor.” Isto significa dizer que não falamos ou escrevemos no vácuo; nem que sejamos nós mesmos nossos interlocutores, há aí um outro com quem interagimos.

Um exemplo dessa interação em que o *eu* é o *outro* é o gênero textual *Diário Íntimo* que, em um primeiro momento, não prevê um outro interlocutor que não seja o próprio autor. Mas nosso interlocutor não precisa ser sempre real; ele pode ser imaginário, pode ser individual, pode ser coletivo, pode estar próximo ou distante. Em se tratando de um interlocutor distante, principalmente no que se refere à escrita, ele, o interlocutor, interfere e interpela indiretamente o autor do texto. Esteja próximo ou distante, o outro, o nosso interlocutor, sempre interfere no dizer de quem interage pela linguagem.

Se tomarmos por exemplo um diálogo na oralidade, a interferência no discurso do locutor pode ser feita a qualquer tempo e a compreensão responsiva (BAKHTIN, 1997) do interlocutor é concretizada quase que de imediato. Fato este que não acontece na escrita, pois a interferência do interlocutor faz-se de maneira indireta. Ao autor do que é escrito cabe fazer pressuposições de modo a tentar garantir a compreensão responsiva do seu interlocutor. Esse interlocutor, por sua vez, pode ser “(...) preciso, definido, como numa carta, numa petição; pode ser genérico ou um determinado segmento social, como num jornal; pode ser virtual, como na ficção literária” (BRITTO, 2012 [1983], p. 119).

O fato é que, esteja próximo ou distante, seja ele real ou virtual, individual ou coletivo, o nosso interlocutor tem que ser levado em consideração porque em toda situação de fala ou escrita há um interlocutor e “A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens” (BRITTO, 2012 [1983], p. 118).

Se a língua é esse meio privilegiado de interação, cabe à escola, principalmente ao professor ou professora de línguas, criar condições de interação em que o estudante se perceba como sujeito, que estimule os educandos a quererem dizer porque sabem para quem o irão dizer – um dizer que não seja apenas para o professor “corrigir” e dar nota. Como é o caso da redação escolar. Esta muitas vezes é escrita a partir de modelos pré-estabelecidos e cujo objetivo parece ser apenas “encher linguiça”. Isto porque quem a escreve está mais preocupado em utilizar na íntegra o número de linhas que foi dado como mínimo e máximo, do que em interagir, dialogar com um possível interlocutor. Nas palavras de Britto:

- o estudante tem a necessidade de “encher” (de certa maneira e certo espaço), isto é, de mostrar que está dizendo alguma coisa, mesmo que não tenha nada para dizer;
- na tentativa de tornar “cult” a redação, recruta os recursos que obtêm a partir da imagem de língua que constrói dentro da situação específica em que se acha. (2012 [1983], p. 122. Grifos do autor.).

As considerações de Britto fazem com que cheguemos à seguinte conclusão: antes de solicitar do estudante um texto escrito, este mesmo estudante precisa saber o que vai dizer, para

quem vai dizer e a melhor forma de fazê-lo. Estas necessidades que envolvem a escrita escolar podem ser resolvidas por meio de um projeto de letramento – assunto sobre o qual discorreremos mais a frente quando da análise do nosso projeto de letramento desenvolvido com estudantes de 8º ano.

Voltando as nossas reflexões a partir do que argumenta Britto (2012 [1983]), podemos dizer que ainda há, no caso de estudantes, quem escreva com o objetivo de que o professor ou professora “goste de ler” o que foi escrito. Quando pensamos que isto já foi superado com os Novos Estudos do Letramento, assunto sobre o qual também discorreremos mais adiante, eis que chega um estudante – do ensino médio – quando da entrega de um texto escrito – falando: “A senhora vai gostar.” Ou ainda: “Espero que a senhora goste.” Muitas vezes essas colocações são feitas pelos estudantes porque conseguiram reproduzir um discurso, mas sem autoria. Isto pode significar que ainda há quem privilegie a redação escolar em detrimento de outros gêneros que possibilitem a autoria.

No caso do exemplo citado anteriormente, a redação serviu para “cumprir um compromisso com o professor”, ou seja, uma escrita sem função; visto que é praticamente “destituído de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção” (ANTUNES, 2003, p. 23). Ao aluno, portanto, coube devolver a palavra que foi dita pela escola (GERALDI, 2015). Palavras inautênticas: assim poderíamos nos referir a uma escrita sem função porque

A palavra inautêntica (...) com que não se pode transformar a realidade resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 1987, p. 78).

Na escola, o agir pela linguagem deveria significar um ir além do empírico porque:

A escola é o lugar para o estranhamento, para o alargamento, para a problematização crítica, para o novo; e nunca para a mera reiteração do já posto, o que vale para o que é do *cotidiano* e o que é do *grande tempo* – seja na educação básica, seja na superior (PROPOSTA CURRICULAR DE FLORIANÓPOLIS 2016, p.79).

Em termos de escrita, o que ocorre muitas vezes por parte do estudante é a “devolução” da palavra que foi dita pela escola e a imagem de interlocutor que o estudante cria o faz optar, por exemplo, por recursos linguísticos que o “inibem” de dizer o quer dizer porque está diante de uma situação artificial

Assim sendo, o estudante escreve o mínimo necessário e os recursos linguísticos utilizados por ele são os considerados de maior prestígio. Nenhum problema haveria em fazer essa opção se o estudante fosse autor do seu dizer e não um mero reproduzidor do que já foi dito. O conteúdo da escrita é algo a ser produzido, construído pelo aprendiz enquanto sujeito; trata-se, pois, de um processo dialético através do qual o educando se apropria da escrita e de si mesmo como usuário-produtor da escrita (WEISL, 1988, p.1).

A linguagem, como defende Bakhtin (1997), é interação. O que alguém já disse fará parte do que *eu* digo, todavia o *meu* dizer tem que se fazer presente.

A sabedoria popular diz que *quem conta um conto aumenta um ponto*, é este *ponto*, quando da reprodução do que *eu ouvi* que *me* faz “autor”, ou melhor, “co-autor”. Assunto da próxima seção.

2.5 A CO-AUTORIA EM UM PROJETO DE DIZER

Falávamos na seção anterior que, na escola, o estudante, ao escrever a redação escolar, se preocupa em “acertar contas” (ANTUNES, 2003) com o professor e, por esta razão, suas escolhas linguísticas, “seu dizer”, tem como objetivo agradar ao professor, ficando assim mais no nível da reprodução. Isto ocorre porque ainda há professores que se preocupam em apenas corrigir a escrita dos estudantes e, como se não bastasse, a correção nem sempre “é tão correta assim”. Por que afirmamos isto? Porque, ao lermos um texto com a finalidade de corrigi-lo, questões de ordem formal como ortografia, só para citar um exemplo, podem passar

despercebidas. Esta nossa afirmação será evidenciada no capítulo 6 – quando estivermos tratando da análise dos textos produzidos pelos estudantes participantes da pesquisa. Mas onde queremos chegar dizendo o que acabamos de dizer?

Nossa resposta vai ao encontro do ponto de vista defendido por Geraldi (2015) de que o professor não deve ser um mero corretor dos textos produzidos pelos seus educandos e sim um co-autor dos textos por eles produzidos. Para Geraldi (2015, p. 182), “(...) o professor se faz, na mediação pedagógica, co-autor dos textos dos alunos.” Assim como Geraldi (2015), entendemos a escrita como uma tarefa difícil, mas que pode ser facilitada quando juntos, professor e estudante, trabalham em parceria. E é esta parceria que pode, sim, contribuir para a autonomia de ambos.

O professor não deveria ser “somente um agente de conservação da herança cultural disponível”: ele deve “se fazer também produtor de nova herança cultural, deixando nesta as marcas de seu tempo e de sua história” (GERALDI, 2015, p.182). Fácil? Não, não o é se pensarmos que o comum é termos, em média, trinta e cinco adolescentes sob nossa responsabilidade e a co-autoria implica em diálogo entre professor e estudante e que o formato de escola que temos hoje nem sempre possibilita essa interação face a face. Então como fazer? Para nós, a maneira mais plausível no momento é através do bilhete do professor. É sobre isto que discorreremos na seção a seguir.

2.6 O BILHETE DO PROFESSOR: UM GÊNERO TEXTUAL, UM PROJETO DE DIZER

Como a interação sobre a escrita dos estudantes via bilhete ainda não é uma prática comum a todos os professores (BUZIN, 2006), sejam eles de língua materna ou não, podemos dizer que esse é um gênero relativamente novo e que pode ter um impacto mais positivo na escrita dos estudantes em todos os níveis de escolaridade. Mas é importante que o bilhete do professor não fique restrito a detectar “erros”; o ideal é que o bilhete do professor estabeleça o diálogo para a reescritura do texto. Fazer uso de generalizações, por exemplo, não será o melhor caminho para o professor que deseja contribuir para que o texto do estudante se adeque ao gênero textual em que pretendeu escrever.

A característica dialógica desse novo gênero denominado bilhete do professor pode levar o estudante a ampliar o texto, a

reduzi-lo ou a fazer substituições linguísticas – por exemplo. Claro está que, se o professor não compreender exatamente o que o estudante quis dizer, suas sugestões, sua intervenção, poderão, ao invés de levar a uma co-autoria positiva, fazer com que o estudante não consiga ter uma atitude responsiva para com o professor porque o que foi pressuposto pelo docente, ao realizar a leitura do texto do estudante, não foi o que o estudante quis dizer.

É por isso que, quando necessário, a interação face a face precisa acontecer para que se possa dialogar diretamente com o estudante para que este possa refletir sobre o que quis dizer e para que o professor também reflita sobre suas conclusões e, nessa interação, o projeto de dizer do estudante vai se (re) construindo. É a reflexão entre os envolvidos nesse processo, autor e co-autor, que levará a ação transformadora.

A linguagem é construída pela interação e o ensino da escrita é um processo interativo que na escola, na maioria das vezes irá se efetivar pelo bilhete do professor. Este é um gênero textual que o estudante não precisará escrever, porém irá se apropriar de suas características porque terá contato com ele sempre que o professor devolver-lhe o texto para a reescritura.

Vemos como necessário não só a redação escolar ser o gênero em que o estudante exercite a escrita; necessário é que gêneros que tornam a escrita mais leve para quem está no ensino fundamental, por exemplo, faça parte do repertório que envolve a escrita. Essa escrita mais leve está relacionada ao estilo do gênero. A palavra precisa ser dita ou escrita para que crianças, jovens e adultos possam participar de eventos que envolvem a sociedade letrada. Participação essa que envolve uma multiplicidade de gêneros textuais.

Visto desta maneira, quando um estudante assimila conhecimentos sobre um determinado gênero, há maior facilidade em adequá-lo quanto ao uso da linguagem, em relação ao tema, ao possível leitor, ao contexto, à intenção e ao suporte. Em se tratando do estudo gramatical normativo, este tornar-se-á mais significativo, pois os conteúdos mais relevantes para a produção do gênero é que serão enfocados.

Se pensarmos no estudo do gênero crônica, por exemplo, é imprescindível o estudo de verbos no pretérito perfeito e imperfeito e de advérbios de tempo e de lugar – principalmente – se a opção foi por escrever uma crônica que se aproxima do conto. Agindo assim, a gramática que será levada para a sala de aula será

relevante¹⁰, funcional, contextualizada, interessante, mais significativa para os estudantes e prevendo mais de uma norma para que seja uma gramática que é da língua e das pessoas (ANTUNES, 2003, p 97-99). A gramática precisa ser algo que liberte, que “solte” a palavra porque é com a palavra que o ser humano se humaniza. Ao aprender a dizer a palavra o ser humano se constitui.

Definitivamente, o estudo gramatical, se quisermos ter estudantes que digam o que têm a dizer utilizando a palavra escrita, não pode mais estar centrado em regras as quais devem ser decoradas para uma possível prova ou ainda para utilizar “palavras difíceis” em uma redação solicitada pelo professor ou professora.

O que os estudantes precisam é obter conhecimentos sobre recursos linguísticos para *poderem* interagir e *poderem* dizer a palavra nas mais diferentes esferas sociais, fazerem escolhas e, ao mesmo tempo, respeitarem linguagens tidas como de menor prestígio evitando, assim, o preconceito linguístico (BAGNO, 2001). Preconceito este que ocorre porque, como disse Giroux ao citar Corrigan:

(...) a construção do significado dentro da escola é muitas vezes estruturada mediante uma gramática social dominante, que limita a possibilidade do ensino e aprendizagem críticos nas escolas. A linguagem dominante, neste caso, estrutura e regulamenta não só o

¹⁰ No livro *Aula de português: encontro e interações*, Irandé Antunes argumenta sobre o uso da gramática da seguinte forma: uma gramática relevante é aquela que amplia a competência comunicativa dos alunos para o exercício fluente e relevante da fala e da escrita. Uma gramática funcional tem como referência o funcionamento efetivo da língua privilegiando, de fato, a aplicabilidade real de regras. Uma gramática contextualizada passa pela produção e análise de textos. Uma gramática de interesse ocorre quando o estudo da gramática torna-se desafiador e instigante – desfazendo a ideia de que estudar a língua é penosa. Uma gramática que liberte vê o “errado” como podendo ser intencional. Uma gramática que prevê mais de uma norma trata as normas estigmatizadas como sendo contextualmente funcionais. Uma gramática da língua e que é das pessoas está relacionado ao fato de que é importante discernir o que é significativo para a experiência humana da interação verbal.

que deve ser ensinado, mas também como deve ser ensinado e avaliado. Segundo essa análise, a ideologia combina-se com a prática social na produção de uma voz da escola (...) que busca demarcar e regulamentar os modos específicos pelos quais os alunos aprendam, falem, ajam e se apresentem” (GIROUX, 2011 [1987] p.55).

Seja paulista, seja pernambucano, seja mineiro, seja baiano; cada ser humano, ao dizer o que quer dizer, e dependendo de para quem irá fazê-lo, deverá sentir-se livre para impelir o seu estilo em seu projeto de dizer. Porém é importante que se saiba que, dependendo do gênero em que iremos escrever, precisa-se fazer escolhas de linguagem. Por esta razão é tão importante que o estudante, quando for escrever saiba para quem está escrevendo para que suas escolhas de linguagem se adaptem às várias situações de interação. Temos que dar voz aos estudantes; não os calar porque “não sabem escrever” na gramática dominante.

Ao ler a afirmação tão contundente que concluiu o parágrafo anterior alguém poderá até pensar que o estudo da gramática normativa não é importante. Mas é, sim. Contudo esse estudo não deve ser um fim em si mesmo; esse estudo deve servir para que os estudantes possam fazer escolhas. Nossos enunciados precisam se adequar às mais variadas situações de interlocução que se apresentem no dia-a-dia para que possamos interagir nas relações de poder. E é nessas interações que surgem os gêneros textuais. Este é o assunto de nossa próxima seção.

2.7 RELAÇÕES DE PODER E GÊNEROS TEXTUAIS

A língua é interação e, se interagimos através de gêneros textuais, é importante lembrar que nas relações de poder, ao se utilizar esse ou aquele gênero, também estão implicadas escolhas: quer seja pelo estilo adotado, quer seja pelas escolhas lexicais, entre outros. Para Marcuschi (2008, p. 151), os gêneros textuais são “nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia” e são eles que, em boa parte, legitimam o nosso discurso. Gêneros como ensaios, teses e artigos são alguns dos exemplos que, por serem produzidos, principalmente, na esfera acadêmica, são reconhecidos como ciência e o que é produzido fora do cânone da

academia não tem o mesmo valor. A este respeito afirma o autor que:

(...) o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista. Por um lado, a romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos em uma sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações. Por outro lado, o gênero textual não cria ações deterministas nem perpetua relações. Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social (...). (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

Com isso, pode-se dizer que a construção discursiva é um tipo de ação e, como tal, vai além do simples fato de informar e comunicar. A língua não é só um sistema de comunicação, muito menos um mero sistema simbólico para expressar ideias. A língua é uma forma, talvez a maior, de agir no mundo. Quando queremos exercer algum tipo de poder é à língua que recorremos; são os discursos que irão mediar as relações de poder, Um exemplo para o que acabamos de afirmar são os discursos demagógicos de parte dos políticos deste país. É à língua que recorrem, através de discursos “convincentes”, para influenciar o eleitor na tomada de decisão na hora de escolher um ou outro candidato para um pleito.

Mas não é a língua que age ou confere poder de convencimento; somos nós que com ela agimos em prol de uma coletividade ou em nosso próprio benefício. O ser humano está envolto por sua história, pela sociedade e por seus discursos. “A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros” (MARCUSCHI, 2008 p.152).

Cabe aqui uma distinção necessária para que não haja equívocos: a diferença entre um evento e um gênero. O evento é o contexto, a situação de produção de um gênero. Um comício,

uma audiência em um tribunal, a assinatura de uma escritura de compra e venda de um imóvel, um casamento e uma aula, são alguns dos exemplos de eventos. Já o gênero é a ação linguística praticada e que é recorrente de um evento.

Em cada evento temos gêneros que predominam; é o “domínio” do gênero predominante em um dado evento que fará com que participemos mais, ou menos, ativamente em uma determinada situação de uso da língua. E onde podemos obter subsídios para que possamos participar como sujeitos ativos de determinados eventos?

A resposta mais significativa é a escola. É na aula de línguas, principalmente, que poderemos contribuir para que crianças, adolescentes e adultos possam ampliar seus conhecimentos de escrita e não sentirem-se intimidadas ao circular em ambientes cuja interação (BAKHTIN, 1997) dá-se por meio de gêneros textuais escritos.

2.8 A INTERAÇÃO POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: A CRÔNICA

Diuturnamente nos vemos rodeados por gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, mas nem sempre “dominamos suas características” ao ponto de produzi-los adequadamente – o que pode comprometer nossa competência discursiva (BALTAR, 2006).

Sabemos, porém, que é na escola e, principalmente, nas aulas de português que os conhecimentos sobre muitos desses gêneros são ampliados e, conseqüentemente, proporcionam mais autonomia para interagirmos com o outro através de gêneros textuais. É correto, então, afirmar que ler e escrever com autonomia e autoria diferentes gêneros, de diferentes esferas, são objetivos essenciais em toda a educação básica para inserção do estudante no mundo da cultura letrada. Um desses gêneros que possibilita a interação por meio da escrita é a crônica. O dicionário *Houaiss Conciso* (2011, p. 248), para o verbete crônica, apresenta três acepções: 1- registro de fatos históricos em ordem cronológica; 2- pequeno texto geralmente baseado em fatos do cotidiano e 3- seção ou coluna do jornal sobre tema especializado. Apesar de haver quem defenda que, no Brasil, o primeiro registro do gênero é representado pela carta de Pero Vaz de Caminha quando este escreveu ao rei de Portugal sobre o “novo achado” –

o que corrobora com a acepção 01 do termo – a crônica em nosso país se consolidou mesmo foi no século XIX – com a implantação da imprensa.

Até o início do século XIX, a crônica funcionava como relato histórico e o destaque era dado aos feitos dos conquistadores – os chamados colonizadores. Era uma forma de registrar, pela escrita, como era o “novo achado”. No Brasil temos a carta de Caminha, ao Rei de Portugal, como exemplo dessa intenção. Com o tempo “a palavra foi ganhando roupagem semântica diferente. Crônica e cronista passaram a ser usados com o sentido atualmente generalizado na literatura: é um gênero específico, estritamente ligado ao jornalismo” (COUTINHO, 2003, p. 120).

Inicialmente publicadas apenas em jornais, elas tratavam de acontecimentos que haviam ocorrido no dia ou na semana. Tinham, portanto, um sentido histórico e serviam, assim como outros textos do jornal, para “informar” o leitor. Nesse período as crônicas eram publicadas no rodapé dos jornais, os *folhetins* que eram

(...) espaços no rodapé da página do jornal onde eram publicados pequenos contos, pequenos artigos, ensaios breves, poemas em prosa, tudo, enfim, que pudesse informar os leitores sobre os acontecimentos daquele dia ou daquela semana (...) (SÁ, 2002, p. 8).

Foi a partir dos anos mil e oitocentos que, ao escrever suas crônicas, os autores, além de registrarem fatos históricos, também passaram a registrar fatos relacionados à vida social, à política, aos costumes da sociedade brasileira. Nascia, então, a possibilidade de dizer o mundo sob uma outra ótica que não fosse apenas a de registrar, através da escrita, fatos históricos. Esta nova maneira de retratar a realidade ora era recheada com humor, ora com ironia, ora com o objetivo de refletir sobre um determinado acontecimento. Um dos representantes deste período é Machado de Assis que, ao escrever, só para citar um exemplo, a crônica *Um*

*caso de burro*¹¹, o faz com caráter de denúncia social e com uma dose de ironia – marca característica do *Bruxo do Cosme Velho*¹².

Embora apresente características de texto jornalístico, a crônica também pode apresentar características de texto literário. É por esta razão que há uma concordância entre estudiosos do gênero ao afirmarem que a crônica está entre a esfera jornalística e a literária (SOARES, 2014); portanto, um gênero híbrido.

Atualmente as crônicas estão intimamente relacionadas às transformações sociais pelas quais passa a sociedade, inclusive no que diz respeito à extensão do texto. Em tempos em que tudo parece transcorrer muito rapidamente e que, na escola, crianças e adolescentes não demonstram muito interesse por textos mais longos, seja para leitura, seja para a escrita, o gênero crônica ganha destaque, uma vez que um leitor opta pela leitura de textos que não irão tomar muito do seu tempo e, por outro lado, é um gênero com o qual o leitor sente-se dialogando diretamente com o autor do texto por terem, muitas vezes, vivido experiências semelhantes.

Ao escreverem como quem conversa com seus leitores, ambos, autor e leitor, se aproximam e se envolvem em reflexões sobre a vida social, política e econômica do país, do estado ou da cidade. Através da crônica podemos registrar importantes movimentos de todas as classes sociais, não apenas de figuras políticas. Sendo assim, podemos, utilizando o gênero crônica, discutir, como afirmamos anteriormente, temas candentes de nosso tempo.

O que acontece na sociedade atual de mais pungente é o conteúdo para da crônica, mas não foi bem assim sempre. É na

¹¹ A crônica “Um caso de burro” foi publicada logo após a proclamação da república e é uma crítica à sociedade brasileira da época. Utilizando a metáfora do burro, Machado denuncia maus tratos sofridos por minorias – talvez o negro escravizado. Logo de início, no primeiro parágrafo, o animal já é menosprezado quando o narrador diz que o leitor não dará importância ao fato.

¹² O epíteto “Bruxo do Cosme Velho” ganhou força quando Carlos Drummond de Andrade dedicou um poema a Machado de Assis intitulado “Ao Bruxo”. Foi forma que Drummond encontrou para homenagear o grande escritor pelo seu trabalho com as palavras e que residia na casa de número 18, na rua Cosme Velho, no bairro homônimo do Rio de Janeiro.

próxima seção que discutiremos sobre a transformação pela qual a crônica passou.

2.8.1 Do folheto à crônica atual

João do Rio, pseudônimo de Paulo Barreto, no início do século XX, ao perceber que as cidades estavam se modernizando, sentiu que os escritores de crônicas precisavam se adequar às transformações pelas quais a sociedade vinha passando. Foi a partir dessa percepção que João do Rio saiu da redação do jornal e foi às ruas para flagrar acontecimentos para produzir suas crônicas. Sobre isso relata Sá:

Em vez de permanecer na redação à espera de um informe para ser transformado em reportagem, o famoso autor de *As religiões no Rio* ia ao local dos fatos para melhor investigar e assim dar mais vida ao seu próprio texto: subindo morros, frequentando lugares refinados e também a fina flor da malandragem carioca, João do Rio (seu pseudônimo mais conhecido) construiu uma nova sintaxe, impondo a seus contemporâneos uma nova maneira de vivenciar a profissão de jornalista (2002, p.8 – grifos do autor).

Com esse novo enfoque a linguagem e a estrutura folhetinesca também foram modificadas. Foram essas modificações que deram à crônica a roupagem mais literária e que, mais tarde, será enriquecida por Rubem Braga.

Ainda segundo Sá (2002), João do Rio chegava a inventar personagens e dava aos seus relatos um toque ficcional. Era o prenúncio de que a crônica e o conto teriam fronteiras muito próximas. Aliás, não é nem um pouco incomum professores e professoras de português, principalmente, se debruçarem sobre crônicas, ou seriam contos?, para tentar classificá-los.

O que se pode dizer sobre a crônica atual, mais precisamente sobre as que ficam na fronteira entre conto e crônica, é que quem narra a crônica é o próprio autor e muito do que ele diz parece ter acontecido de verdade.

Mas do que adianta ter o texto escrito se não tiver um leitor para ele? Ou ainda: como continuar tendo o que ler se não tiver

quem escreva? Só nos resta uma resposta para o momento: precisamos do letramento. Tema que será abordado no próximo capítulo.

3. LETRAMENTO

Vivemos em uma sociedade letrada; por onde quer que passemos nos vemos rodeados de textos escritos. Seja em casa, no mercado, na escola, nos ônibus, eles estão lá; breves, ou nem tão breves assim, estamos envoltos pelos textos que circulam em nossa sociedade e é necessário que os compreendamos para que possamos participar desse universo que envolve a escrita e com mais autonomia diante desses textos. Porém, a participação mais ativa, mais autônoma, em eventos em que a escrita faz-se presente, exige não apenas a alfabetização no sentido estrito do termo, isto é, não basta apenas codificar e decodificar (SILVEIRA, 2012), é necessário que as práticas sociais de leitura e escrita sejam vistas de forma mais ampla – o que ocorre a partir dos Novos Estudos do Letramento. Entre os vários estudiosos no campo do letramento estão Barton, Street e Gee.

3.1 DEFININDO O TERMO

A palavra letramento é de origem inglesa, literacy, e no Brasil o termo foi traduzido, até onde se sabe e segundo Kleiman (2012), por Mary Kato, em 1986, como sendo letramento. Atualmente, é definido como sendo “(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2012, p. 19).

Em razão desta definição, as práticas específicas da escola representam apenas um tipo de prática de letramento, já que desenvolve algumas habilidades, e não outras, quando o assunto é a utilização dos conhecimentos que envolvem a escrita. E por que isto? Porque a escrita, a partir dos Novos Estudos sobre Letramento, não pode ser compreendida apenas sob o “ponto de vista (psico) linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder” (STREET, 2014, p. 08). O autor argumenta que uma variedade de termos sobre letramento surgiu nos últimos anos, principalmente entre os que “defendem uma concepção ‘social’ da leitura e da escrita: ‘eventos de letramento’, ‘atividade de letramento’, ‘padrões de letramento’, ‘estratégias de letramento’, ‘situações de letramento’ (STREET, 2000, p.89 – grifos do autor).

O conceito de letramento, ainda conforme Street (2000), toma as formas particulares de uso da escrita como decorrentes de regras sociais mais amplas, o que significa que essas práticas orientam-se por modelos culturais de ação no mundo, ou seja, as práticas de uso da escrita cumprem propósitos.

A partir do que Street defende, podemos dizer que o letramento é de natureza social e ideologicamente construído. E mais: quando um grupo que domina leitura e escrita transfere seu letramento a quem tem menos experiência com a leitura e com a escrita, o impacto é tão grande que os “até então considerados iletrados” se questionam sobre a autenticidade do que lhes é “ensinado”; o que é o conhecimento. Assim, um programa de letramento que pressupõe a leitura e a escrita como simples habilidades técnicas pode atingir fundo as raízes de crenças culturais. É a partir destas reflexões que Street denominou dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico – assunto da seção subsequente.

3.2 OS MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

O modelo autônomo de letramento, na explicação de Street (2014), consiste, tratando-se de escrita, em algo independente e, como tal, não caracteriza uma prática social porque está no nível da individualidade. O modelo autônomo de letramento tem sido um “aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental” (STREET, 2014, p. 146). Optar por um letramento autônomo significa não considerar o contexto de produção de um enunciado para a sua efetiva interpretação. Street também defende que expressões como ““grau de letramento”, “nível de letramento”, ou “baixo letramento”” (2014, p. 9 – grifos do autor) têm como centro o sujeito e na sua capacidade de usar apenas o texto escrito.

Nesta concepção de letramento, a escrita é tida como completa em si mesma, pouco importando o contexto de produção e, o “processo de interpretação, é determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (KLEIMAN, 2012, p. 22).

A conclusão a que se chega é a de que também existe letramento sem que o sujeito seja alfabetizado. Por esta razão a crítica de Street sobre “a grande divisão”, que coloca os letrados

de um lado e, de outro, os “iletrados”. Estes últimos são assim considerados por não fazerem uso da escrita, no entanto na concepção de Soares:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética da alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida, não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (2003, p.92).

É por essa razão que o modelo defendido por Street (2014) é o modelo ideológico, pois nele estão implicados aspectos da cultura e de relações de poder de uma sociedade, entendendo a escrita como uma prática social. Em *Letramentos sociais* temos a seguinte afirmação sobre o modelo ideológico de letramento:

Um modelo “ideológico” força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do “letramento em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para

grupos sociais. Trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a “abertura”, a “racionalidade” e a consciência crítica daquilo que ensinam e investigam o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma “grande divisão”. (STREET, 2014, p. 44 – grifos do autor).

Quem com esse modelo se identifica entende que há um “padrão” cultural dominante, porém também compreende que valores, atitudes e comportamentos diferem e que por isto nem sempre são os mesmos da cultura dominante evitando, assim, a criação de estereótipos.

Existe, então, uma sensibilidade no tocante às condições culturais que corroboram para as formas de conhecimento e de significados que o estudantes trazem para a escola. Assim, pensar criticamente a sociedade e tendo os gêneros textuais como “suporte” dessas reflexões, é uma das maneiras de ler o mundo pela palavra (FREIRE, 2011), o que contribuirá para a escrita dos estudantes – principalmente para os que participam de poucos eventos de letramento. Este é o assunto de nossa próxima seção e que inclui práticas de letramento.

3.3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

O conceito de eventos e práticas de letramento é uma das questões de bastante relevância quando o assunto é o fenômeno do letramento. Uma das questões chaves apresentadas por Street (2000) diz respeito à caracterização da mudança, tanto no nível metodológico quanto no empírico, de eventos de letramento para a conceituação de práticas de letramento; neste sentido é que a pesquisa etnográfica¹³ tornou-se tão importante para quem busca

¹³ A pesquisa etnográfica tem bases antropológicas e baseia-se na observação. Ao levantar hipóteses, o etnólogo procura descrever o que, na sua visão, está ocorrendo no contexto do que está sendo pesquisado. Um bom exemplo desse tipo de pesquisa está no livro *Os gêneros do jornal*, organizado por Adair Bonini. Na obra encontramos o texto *A crônica*, escrito por Juliana Bernardini Francischini, que objetiva

respostas quando o assunto é o fenômeno letramento e, neste caso, a formulação de hipóteses para o que são eventos e práticas de letramento.

Para Barton ([1994] 2010), um evento de letramento é qualquer situação do cotidiano em que a escrita exerce algum papel. Para Street (2000) o conceito “eventos de letramento” é muito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e podemos vê-las enquanto acontecem.

Uma palestra é um exemplo de evento de letramento. Por mais que um palestrante se expresse na oralidade, a escrita está lá: seja em uma anotação feita pelo próprio palestrante no decorrer do evento, seja no slide que ele preparou para ilustrar sua fala, seja na anotação feita por alguém da plateia. Como é possível constatar, por mais que em uma palestra a oralidade “prevaleça” a escrita está lá cumprindo algum papel.

Compreender o que é um evento de letramento torna-se necessário porque possibilita que entendamos que o letramento tem um papel importantíssimo nas várias atividades de uma sociedade. Mesmo na interação face-a-face, quando o motivo dessa interação é mediado por algo que envolve a leitura e a escrita, temos ali um evento de letramento. Um bom exemplo a ser citado é a leitura de uma notícia que suscita uma discussão oral.

Também se pode participar de eventos de letramento a distância, como é o caso da interação pelo gênero carta do leitor. Pode-se, ainda, participar de eventos de letramento sem ser alfabetizado e um exemplo disto ocorreu, no já citado anteriormente, filme *Central do Brasil* em que o menino Vinicius ditou uma carta para o pai e Dora a transcreveu. Isto significa que o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas; portanto, compreender esse fenômeno é importante para que entendamos que não está restrito à escola. O que significa dizer que as crianças antes mesmo de chegarem na escola já tiveram algum contato com a escrita. Os eventos de letramento são particulares de uma comunidade (STREET, 2014) e, conseqüentemente, cada sociedade desenvolve práticas de letramento diferenciadas.

identificar, a partir da pesquisa etnográfica, elementos linguísticos e sociais que definem e caracterizam o gênero crônica.

O conceito de práticas de letramento é outro conceito chave e que talvez seja o mais vigoroso (STREET, 2000) para se compreender o letramento, já que compreender o conceito de práticas de letramento é

(...) realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades do letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado (STREET, 2000, p.76 – grifo do autor).

Este conceito, então, é uma tentativa de dar conta das implicações sociais e culturais sobre as quais os eventos se constituem. Diante destas afirmações, podemos dizer que eventos de letramento podem ser “fotografados”, o mesmo não ocorrendo com práticas de letramento. Estas referem-se a maneiras particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais diversificados. Ao refletirmos sobre letramentos, é importante também que entendamos o que é um projeto de letramento; este último é o foco da seção a seguir.

3.4 PROJETO DE LETRAMENTO: UMA MANEIRA DE SE TRABALHAR A ESCRITA NA ESCOLA

Desde os anos 1990, no Brasil, tem havido um número crescente de escolas que adotam a metodologia de projetos; entretanto, e conforme Tinoco (2010), isto não significa que já haja a compreensão a respeito das peculiaridades teórico-metodológicas que estão envolvidas quando se trabalha com projetos.

A razão pela qual a autora faz tal afirmação reside no fato de que a maioria dos projetos desenvolvidos em sala de aula partem de um tema já previsto no calendário escolar. Entre os mais comuns estão meio ambiente e folclore; isto significa que nem sempre o tema abordado no projeto, que já havia sido definido previamente, será de interesse da vida real dos estudantes. Para Tinoco (2010), o que caracteriza um projeto de letramento é o fato de surgir a partir de um interesse da vida real de estudantes e

professores. Assim, o ponto de partida do projeto de letramento será a prática social. Neste caso,

(...) a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238 – grifos da autora).

Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas que levam à mudança, à emancipação e à autonomia para o agir na sociedade por intermédio da linguagem escrita. Um projeto de letramento pressupõe também a parceria entre professor e estudantes e ambos tornam-se protagonistas de sua história, uma vez que começam a refletir sobre as ações realizadas; não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las como construídas.

Assim podemos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária de leitores-escreventes. Uma vez que essa construção se dá pela linguagem, vale ressaltar aqui o que Oliveira (2014, p. 51) denomina *comunidade de aprendizagem*; nas palavras da autora,

Esse conceito corresponde a uma organização de aprendizagem em que alunos e professores, na qualidade de agentes de mudança e num contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem. Dentre os aspectos que caracterizam uma comunidade de aprendizagem, destacamos: agência, pertencimento, coesão e diversidade. Trata-se de um lugar em que aprendentes fazem uso de uma meta-aprendizagem coletiva, fundamentados na interação, no diálogo, na

reflexão conjunta e no compromisso de atingirem objetivos comuns de aprendizagem.

Não tem como pensar em um projeto de letramento sem que o principal responsável pelo seu desenvolvimento, o professor, também se coloque na condição de aprendiz; o aprendizado do professor poderá ser, por exemplo, sobre o tema proposto para a projeto de letramento.

Em Tinoco (2006), isto fica exemplificado quando a autora relata sobre o desenvolvimento de um projeto de letramento em um curso de formação de professores, na cidade de Nova Cruz, situada no estado do Rio Grande do Norte. A professora participante, junto com os estudantes, também precisou aprender sobre o tema do projeto; desta forma a *comunidade de aprendizagem* compartilhou saberes que ultrapassaram os muros da escola. Os textos aos quais tiveram acesso, tanto orais quanto escritos, são, por Tinoco, denominados autênticos porque foram produzidos em diferentes esferas de atividade e com circulação real.

Como vimos, tal como qualquer ação humana no mundo, ao elaborarem projetos, professores e estudantes precisam se posicionar frente à resolução de um problema, cuja compreensão exige um esforço colaborativo. É necessário destacar também que, embora pareça ser o professor o organizador da ação, a compreensão de que os estudantes são agentes centrais desse empreendimento é muito forte e necessária – se realmente quisermos que convirja para eles os benefícios que possam resultar dessa ação. É desta implicação que surge o que Tinoco (2006) chama de *Comunidade de aprendizagem*.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (língua portuguesa), doravante PCN, lemos que:

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham [...] (1998, p.87).

É a partir dessa “nova” maneira de conceber o ensino da língua, e concordando com Baltar (2012), que defendemos que o professor português procure agir como um agente de letramento. É sobre este tema que discorreremos na próxima seção.

3.5 O AGENTE DE LETRAMENTO

Estudos e pesquisas sobre letramento (STREET, 2014) têm trazido à baila a necessidade de repensar o ensino de língua materna, ou seja, substituir o ensino da gramática pela gramática – a metalinguagem pura e simplesmente – atitude que caracteriza o modelo de letramento autônomo – por práticas de letramento que empodere os estudantes para que sintam-se mais livres e escrevam sem medo de errar. É necessário, portanto,

(...) substituir o trabalho inútil com a metalinguagem, o trabalho inócuo de aquisição ingênua das habilidades de leitura e escrita, extirpando o medo de errar a gramática e o medo dos gramáticos e dos professores que se escondem atrás de regras do “bom português”. (BALTAR, 2012, p. 307).

Esta necessidade de mudança apontada pelo autor, e com o qual concordamos, faz com que o professor de português passe a ser um construtor, um ator social das produções escritas desenvolvidas para fins sociais, tendo em vista que os estudantes também são atores que com ele se juntam nessas produções – modelo de letramento ideológico. Assim, ambos, professor e estudantes, “(...) desenvolvem competências para ler, escrever, falar e ouvir” (TINOCO, 2008, p.55).

Em se tratando do desenvolvimento de competências, estas poderiam ocorrer a partir de aulas organizadas em torno de um projeto de letramento e que possibilite a reflexão sobre gêneros textuais; partindo, segundo Baltar (2012), dos gêneros primários para os secundários, pois os gêneros primários já fazem parte dos “processos de letramento históricos e situados” (p.307) dos estudantes.

O agente de letramento, uma vez que concebe a escrita como prática social (OLIVEIRA, 2008), está na escola para desenvolver atividades sociais e, para que isto ocorra, é necessário ter conhecimento para agir, claro, como um agente social (KLEIMAN, 2008) que procura identificar o valor da leitura e da escrita na vida dos estudantes.

Nesta perspectiva, o agente de letramento procura identificar o que é mais relevante abordar no processo de ensino-aprendizagem para que esses mesmos estudantes sintam-se

pertencentes à sociedade letrada. Um professor agente de letramento é, portanto,

(...) um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, (...) um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006, p. 82 e 83).

A partir do que foi exposto nesta seção, podemos dizer que o agente de letramento, nesta perspectiva teórica, adota o modelo ideológico de letramento com a finalidade de que todos sintam-se sujeitos do processo de empoderamento. Na seção seguinte vamos refletir sobre este assunto.

3.5.1 O letramento que empodera

As sociedades, ao longo do tempo, passaram por transformações e, de uns anos para cá, a impressão que se tem que esse processo de mudança acelera-se cada vez mais. As mudanças ocorrem em todas as esferas de uma sociedade; é no setor político, no econômico, no cultural e também na forma de se conceber a educação. Esse novo panorama exige um homem que acompanhe as inovações de seu tempo para que possa intervir nessa sociedade de modo a tornar-se um agente transformador dela.

Em nosso país, mesmo que continue ecoando os ideais da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade, temos uma sociedade desigual. Em se tratando de educação, a Constituição garante ser ela um direito de todos, sem qualquer distinção ou preconceito. É principalmente pela educação que o homem amplia seus conhecimentos e pode compartilhá-los; é este agir no mundo que faz com que tenhamos o sentimento de sujeitos da cultura, que nos sintamos pertencentes a uma sociedade. É pela educação que o homem se instrumentaliza em busca de uma emancipação política e, em consequência disto, sua emancipação.

Parafraseando Freire (2011), podemos então dizer que o homem é um ser inconcluso, por essência inacabado e se constitui e se forma a si mesmo ao longo de sua existência nas interações das quais participa. Na sociedade todos se educam

permanentemente e a escola é mais um desses espaços de interação social.

Ações educacionais podem tornar possível o empoderamento, que é um processo socialmente construído e dinâmico. Freire (1987) propõe um empoderamento de classe social, isto é, não dá para se tratar de empoderamento individual; o empoderamento deveria ser de natureza social – assim como é a língua.

O autor afirma não acreditar na autolibertação; a libertação é um ato social. Em diálogo com Macedo, na obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Freire diz que a consciência e a subjetividade dos educandos “é gerada na prática social de que se participa” (p.79). Isto significa que a individualidade, em uma alfabetização emancipadora, não é deixada de lado, todavia não há a autoemancipação; a emancipação só ocorre na prática social da qual um indivíduo toma parte. Para Freire (2011, p.80), “não é possível separar a subjetividade da objetividade em que ela é gerada”. Assim, o empoderamento configura-se como um processo de ação coletiva e que acontece na interação entre indivíduos e, por conseguinte, envolve situações de desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. O empoderamento é, portanto, um processo de ação social.

Ao participarem desse processo, os indivíduos vão tomando posse de suas próprias vidas, o pensamento crítico em relação à realidade vai se consolidando e as relações sociais de poder vão se transformando. Por isso que o empoderamento é um processo de conscientização em que o pensamento ingênuo dá lugar ao pensamento crítico que não ocorre no vazio; essa mudança de postura se dá em uma relação dialética entre homem e mundo; é um ato de ação-reflexão e que leva à transformação.

No caso da pedagogia crítica (FREIRE, 2011), em que se busca a conscientização dos educandos sobre seu lugar no mundo, sobre o poder que temos de transformar uma sociedade, o objetivo não é o de manipular para que o *outro* pense igual a *mim* e sim para que se tenha um olhar mais apurado sobre o que está a nossa volta; um olhar mais crítico e menos ingênuo da realidade. É por isto que:

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como

“escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (FREIRE, 2011, p. 83. Grifo do autor).

É por esta razão que o empoderamento envolve um processo de conscientização, mas que não ocorre no vazio. A conscientização é um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis (FREIRE, 2011). Conscientizar, repetimos, não é querer que o *outro* pense como *eu* penso; conscientizar é contribuir para que o outro tenha um olhar o mais crítico possível da realidade; isto envolve um afastamento do real para poder objetivá-lo nas relações que com ele estabelecemos. Nas palavras de Freire:

O mundo, enquanto “outro” de mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação a “você”. A transformação da realidade objetiva (o que eu chamo de “escrita” da realidade) representa exatamente o ponto a partir do qual o animal que se tornou humano começou a “escrever” história {2011, p.83 – grifos do autor}.

Ainda segundo Freire (2011), mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si porque só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social; não apenas o estudo crítico em sala de aula. Para Giroux, (2011, p. 42) “o pedagógico deve tornar-se mais político e o político, mais pedagógico”. Trata-se, portanto, de uma ação dialética que, para desenvolver um processo de conscientização, é fundamental. Em outras palavras, para se alcançar a conscientização são fundamentais o diálogo e uma educação dialógica. Na próxima seção estes dois conceitos serão enfatizados.

3.5.2 O diálogo e a educação dialógica de Freire

O diálogo envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento e não apenas uma mera

verbalização de palavras. Assim como a educação dialógica não se refere a uma técnica de ensinar e, sim, a uma postura epistemológica (BAQUERA, 2012). E como afirma Freire (1987), o diálogo só é possível se amamos o mundo, a vida, os homens; também não há diálogo se não há humildade, isto porque “A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p. 80 – grifo do autor). A humildade, para quem busca o diálogo, faz-se necessária à medida que

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta muito que caminhar para chegar ao lugar do encontro com eles. Nesse lugar do encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p. 81 – grifo do autor).

Sendo assim, o diálogo, enquanto instrumento do processo de conscientização, constitui-se em homens que deveriam se encontrar para refletirem sobre sua realidade. O diálogo não tem como objetivo a transferência de conhecimento – a educação bancária (FREIRE, 1987) – porque deve objetivar a problematização do conhecimento oficial, questionando as relações dominantes que o produziram. É por esta razão que envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento.

Neste sentido, o diálogo está a serviço de uma educação para a emancipação. Freire (1987) concebe a educação como um ato político por entendê-la enquanto um projeto social. Concebe a educação como um ato político que envolve ação cultural para a libertação que se constitui em um projeto de intervenção no mundo. O dialogismo postula que a interação é fundamental na vida social porque ela é determinante na construção das identidades discursivas situadas.

Nós, professores, não podemos “dar o poder”, porém podemos, a partir de uma educação crítica (FREIRE, 1987) contribuir para que nossos estudantes aumentem suas habilidades

no que diz respeito à escrita para que obtenham o mínimo de recursos necessários para poderem participar das várias situações em que a escrita seja necessária para interagirem nas relações de poder, arbitrarem sobre suas próprias vidas e mudarem a sociedade de forma a torná-la mais justa para todos.

Creemos que não seja uma tarefa fácil, mas podemos conseguir tal intento se refletirmos sobre que modelo de letramento priorizamos na escola. Uma vez pensando nisto é que vimos como relevante a reflexão sobre alfabetização e letramento, assuntos da próxima seção.

3.6 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Uma vez que o foco desta pesquisa é a escrita, entendemos que também é importante se falar em alfabetização, pois ambos, alfabetização e letramento, estão implicados.

Um fator importante apontado por Magda Soares (2003) em relação à alfabetização e ao letramento diz respeito ao fato de que a apropriação da escrita é baseada em suposições, hipóteses que o aprendiz faz e que está relacionada ao seu conhecimento de mundo, suas vivências e experiências, ou seja, a partir das interações sociais e dos usos da leitura e da escrita em seu contexto cultural. É nessa imersão no mundo da cultura através dos materiais escritos que estão a sua volta que suas hipóteses poderão, por exemplo, representar mais adequadamente, ou não, uma palavra. Em se tratando da criança, ou até mesmo do adulto analfabeto, quanto maior for a participação em eventos de letramento, maior será a possibilidade de tornar-se alfabetizado mais rapidamente. Rojo (1995), salienta que:

(...) inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ões) social(is) – família, (pré)escola etc. – em que esta está inserida. Ou seja, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita. E, por outro lado, como ressalta Lemos (1988, p.11), seu processo de letramento será também dependente dos seus dos seus 'diferentes *modos de participação* (...) nas práticas

discursivas orais em que estas atividades ganham sentido' (KLEIMAN (org), 1995, p. 70 – grifos de ROJO).

Na PCF (2016, p. 81) encontramos, na figura 1, uma forma de ilustrar o que defende Rojo e que reproduzimos a seguir.

Figura 1 – Esquema extraído da PCF



Fonte: Proposta Curricular de Florianópolis

Nessa figura, segundo explicações contidas na PCF, as linhas pontilhadas entre os círculos internos tentam mostrar que a alfabetização pode se dar em esferas variadas: familiar e trabalho – por exemplo. Ao mesmo tempo a PCF chama nossa atenção para o fato de que o sistema de escrita alfabética é complexo e

(...) não se pode esperar que ele seja aprendido por espontaneísmo, por mera exposição da criança à escrita para que, por hipótese erro, descubra como o sistema funciona; se fosse assim, não haveria adultos analfabetos (p.83)

Ao nos depararmos com as reflexões de Rojo e lermos a citação extraída da PCF, nesta seção, e também com a reflexão de Soares, na seção 3.2, quando esta diz que o analfabeto é detentor de algum tipo de letramento, de imediato nos vem à memória o filme dirigido por Walter Salles intitulado “Central do Brasil”¹⁴, pois essa produção ilustra muito bem o que Soares aponta como a utilização do outro para fazer parte do mundo dos que leem e escrevem, isto é, poderem participar, “indiretamente”, de práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Podemos dizer, então, que é na interação, primeiramente oral, que a criança constrói relação com a escrita, começa a concebê-la como prática discursiva; assim, quanto mais participativa for a criança em eventos de letramento, maior será a facilidade em alfabetizar-se.

O letramento, por sua vez, está diretamente relacionado com a internalização de todo o aprendizado adquirido durante o processo de alfabetização, isto é, implica na capacidade de ler e escrever para cumprir determinados objetivos, implica em interpretar e produzir gêneros textuais diversos, implica também em usar a leitura e a escrita de modo a se adequar ao contexto, aos objetivos pretendidos e aos possíveis interlocutores. Sendo assim, para uma grande parte da população brasileira, será na escola que a alfabetização e o letramento poderão se efetivar.

Mas a alfabetização não deveria servir apenas para cumprir protocolos de leitura e escrita. Na introdução do livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* Giroux defende que:

No sentido mais amplo, compreende-se melhor a alfabetização como uma infinidade de formas discursivas e competências culturais que constroem e tornam disponíveis

¹⁴ O filme “Central do Brasil” foi lançado em 03 de abril de 1998, trata-se de um drama e tem no elenco, entre outros, Fernanda Montenegro, no papel de Dora, Vinícius de Oliveira e Marília Pêra. Dora trabalha escrevendo cartas para analfabetos na estação Central do Brasil, no centro da cidade do Rio de Janeiro. A escritã não envia todas as cartas que escreve – as cartas que considera inúteis ou fantasiosas demais ela simplesmente deixa de enviar. Em um determinado dia conhece um menino – Vinícius de Oliveira – que perdeu a mãe vítima de atropelamento. É Dora quem ajuda o menino a tentar encontrar o pai que nunca conheceu e que mora no interior do Nordeste.

as diversas relações e experiências que existem entre o educando e o mundo. Em sentido mais específico, a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação, quanto um referente para a crítica (FREIRE, 2011 [1987], p. 49).

Não restam dúvidas de que é a partir da alfabetização que o educando poderá tornar-se competente para se relacionar no mundo da escrita; entretanto: “Ser alfabetizado *não* é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro” (idem, p. 50).

Como está explícito nas palavras de Giroux, não basta alfabetizar; é importante dar voz aos que participam do processo de alfabetização que, na opinião do autor e com o qual concordamos, deveria ser uma alfabetização crítica. Mas antes de desenvolvermos este assunto, entendemos como importante uma breve descrição de como estão os índices de alfabetismo no Brasil a partir do Índice de Alfabetismo no Brasil – doravante utilizaremos a sigla INAF¹⁵.

¹⁵ Segundo o Instituto Paulo Montenegro, o Índice de Alfabetismo funcional (INAF) vem disponibilizando, desde 2007, uma informação inédita: o Alfabetismo Funcional propriamente dito, medido por testes que mensuram habilidades de leitura, escrita e matemática simultaneamente. Os testes elaborados com tal finalidade abordam temas práticos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios etc.) e são acompanhados ainda de um amplo questionário que aborda características sócio-demográficas e práticas do dia-a-dia do entrevistado. Analisando as tarefas propostas em diferentes níveis de dificuldade foi possível descrever as habilidades de letramento e numeramento exigidas e identificar elementos comuns relacionados ao nível de complexidade das tarefas: da leitura de números e palavras/sentenças em contextos familiares às operações mais complexas, que envolvem maior capacidade de análise e maior controle e definidos quatro níveis de alfabetismo: **Analfabetismo:** corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). **Alfabetismo nível rudimentar:** corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. **Alfabetismo nível**

No Brasil, segundo dados do *INAF*, em 2011/2012 a população de analfabetos era de 6%; se comparado ao quadro de 2001, quando o número de analfabetos era de 12%, o analfabetismo reduziu em 50% – isto entre a população que está entre 15 e 64 anos de idade. Vejamos os dados disponibilizados pelo Instituto Montenegro acerca do alfabetismo funcional em nosso país em 2011/2012.

básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. **Alfabetismo nível pleno:** classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Tabela 1 - Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional da População de 15 a 64 anos (%)

	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2007/2008	2009/2010	2011/2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (analfabetorudimentar)	39	39	38	37	37	27	27
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	61	61	62	63	66	73	73
BASE	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: elaborada pela autora

O percentual de 6% de analfabetos, em 2012, correspondia a aproximadamente 13 milhões de brasileiros. Quatro anos depois, em 2016, um novo relatório foi divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro (Ação Social do Ibope), tendo por base o INAF, e foi concluído que o percentual de analfabetos no Brasil reduziu para 4%. A tabela abaixo mostra essa redução.

Tabela 02 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

GRUPO	%	Nº DE RESPONDENTES
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
TOTAL	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: Analfabetos funcionais.	27 %	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73 %	1457

Fonte: elaborada pela autora

Ainda causa certa preocupação termos, se considerarmos o relatório do Instituto Paulo Montenegro, 4% de analfabetos no Brasil. Isto porque são 8.306.400¹⁶ brasileiros analfabetos. Esta preocupação ocorre porque a educação básica no Brasil tornou-se obrigatória desde os anos de 1990. Também é preocupante o percentual de brasileiros que não é plenamente alfabetizado, ou seja, apenas cerca de 25% de brasileiros têm habilidades básico-plenas. Conquanto, ao mesmo tempo que é preocupante deve servir para que reflitamos sobre uma possível causa do analfabetismo no Brasil: recusa. Essa recusa pode ser causada pela imposição de um letramento dominante. Na visão de Giroux:

(...) os membros da classe trabalhadora e de outros grupos de oprimidos podem, consciente ou inconscientemente, recusar-se a aprender os códigos e competências culturais específicas sancionadas pela visão

¹⁶ Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população brasileira, em 2017, estava estimada em 207.660.000 pessoas.

da alfabetização da cultura dominante. Essa resistência deve ser vista como uma oportunidade para investigar as condições políticas e culturais que justificam essa resistência e não como atos incondicionais de recusa política consciente. (FREIRE, 2011 [1987], p. 54).

Não levar em conta os contextos culturais dos educandos e não dialogar criticamente com eles por conta de um currículo escolar alienante só irá contribuir para que essa recusa se acentue ainda mais. Ainda de acordo com Giroux:

A recusa a ser alfabetizado, nesses casos, proporciona a base pedagógica para entrar num diálogo crítico com os grupos cujas tradições e culturas são, muitas vezes, objeto de uma investida maciça e de uma tentativa da cultura dominante para deslegitimar e desorganizar o conhecimento e as tradições utilizados por esses grupos para se definirem e para definirem sua visão de mundo (FREIRE, 2011 [1987], p.55).

Algo a ser observado a partir da argumentação de Giroux, é o currículo escolar. Um currículo que preza por uma alfabetização crítica não pode favorecer somente a quem é branco, hétero e de classe média; o currículo escolar deve ser “colorido”, possibilitar a transformação e não apenas reforçar a dominação.

Refletir sobre o currículo escolar é sempre necessário e, para que isto ocorra, precisamos, no nosso caso, professores de português, ou melhor, agentes de letramento, ter contato com pesquisas que envolvem leitura, escrita e alfabetização.

Nas duas seções subsequentes apresentaremos algumas informações relevantes sobre pesquisas em torno da leitura, da alfabetização no Brasil.

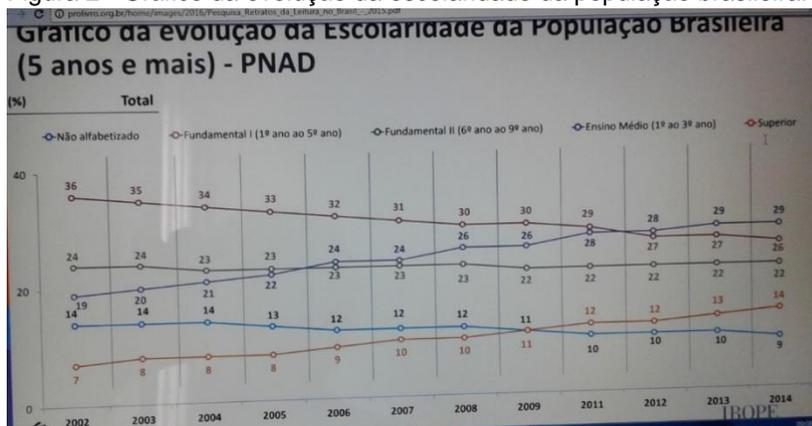
3.6.1 O que nos revela a pesquisa Retratos da leitura no Brasil

Segundo relatório do Instituto Pró-livro, ao divulgar os resultados da pesquisa sobre a leitura no Brasil e que é

denominada Retratos da Leitura no Brasil¹⁷ – doravante usaremos a sigla RLB – o número de leitores em nosso país aumentou, porém o Instituto ainda considera o percentual baixo. Para chegar a esta conclusão, apresentaremos alguns dos itens abordados na pesquisa e gráficos elaborados pelo Instituto.

A começar pela escolaridade média da população brasileira, a pesquisa revelou que houve aumento. A imagem do gráfico¹⁸ a seguir ilustra este aumento.

Figura 2 - Gráfico da evolução da escolaridade da população brasileira.



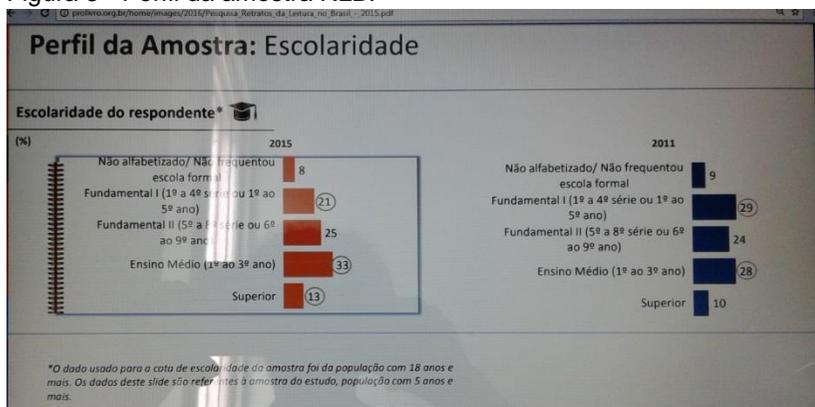
Fonte: Instituto Pró-livro

Nas últimas décadas o Brasil tem experimentado o fenômeno do aumento da escolaridade média da população. Houve redução na proporção de analfabetos e aumento da proporção de brasileiros com Ensino Superior e, sobretudo, Ensino Médio. O gráfico abaixo ilustra isto.

¹⁷ A pesquisa Retratos da leitura no Brasil, em 2015, foi realizada, por encomenda do Instituto Pró-livro, pelo IBOPE e está na 4ª edição. Trata-se de uma pesquisa cuja metodologia é a quantitativa; a abrangência geográfica é a nacional; o público alvo é a população brasileira residente com 5 anos e mais, alfabetizada ou não; em 2015 a amostra contou com 5012 entrevistados; o instrumento de coleta de dados foi a partir de entrevistas pessoais face a face domiciliares, com utilização de questionário elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. O período de campo foi de 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015.

¹⁸ Optamos por colocar apenas a imagem de três gráficos para ilustrar, minimamente, as conclusões da pesquisa RLB. No sítio do Instituto Pró-livro estão disponibilizados mais de 60 gráficos.

Figura 3 - Perfil da amostra RLB.



Fonte: Instituto Pró-livro

Temos aí um resultado positivo, porém, quando o RLB é relacionado com o INAF, a conclusão é a de que o resultado, em se tratando de compreensão leitora, é apenas quantitativo. Isto deve-se ao fato de que, segundo o INAF, apenas 01 em cada 04 brasileiros domina plenamente hábitos de leitura e de escrita.

Vejamos, na próxima seção, o que revela o INAF.

3.6.2 A pesquisa INAF

Como relatou Rojo (2009, p.43), uma parcela da população brasileira participa de vários eventos de letramento em um só dia e em várias esferas de atividades. O exemplo citado pela autora é de uma professora; uma representante dessa parcela da população que, em um só dia, participou de eventos de letramento nas esferas de atividades: cotidiana, escolar, jornalística, publicitária etc. Porém uma outra parcela da população brasileira não tem a mesma possibilidade devido à profissão e à escolaridade.

Isto significa que, não só a escolaridade, mas também a depender da profissão que exercemos, a participação em eventos de letramento pode influenciar nos indicadores de alfabetismo. Estudos internacionais, desenvolvidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), concluíram que, em alguns países, havia um número significativo de pessoas que, apesar da pouca escolarização, apresentavam um bom desempenho em indicadores de alfabetismo, enquanto que, em

outros, era pouco representativa a quantidade de pessoas com baixa escolaridade que alcançaram os níveis mais altos de alfabetismo (INSTITUTO MONTENEGRO/AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p.2).

Essas e outras pesquisas foram decisivas para que concluíssem que há outras *agências de alfabetismo* para além da escola que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita – destacando-se, no caso da pesquisa, o mundo do trabalho. Essas competências letradas, ainda segundo organizadores da pesquisa, serão desenvolvidas, ou não, dependendo das exigências das tarefas desempenhadas.

No site do Instituto Paulo Montenegro¹⁹ lemos que:

Este novo estudo permite ainda identificar como se distribui a população pesquisada segundo os grupos de alfabetismo nos diferentes setores econômicos, posições hierárquicas e funções, evidenciando características da força de trabalho no país e sugerindo enfoques para novas investigações que permitam estimar seu impacto e identificar caminhos para promover avanços efetivos, em espaços e tempos compatíveis com a urgência que os dados evidenciam. Ao buscarmos respostas para as indagações indicadas acima, realizamos uma reconfiguração dos níveis da escala de alfabetismo do Inaf, que passamos a organizar em cinco grupos que retratam distintas condições de alfabetismo: *Analfabeto*, *Rudimentar*, *Elementar*, *Intermediário* e *Proficiente*. Esse novo agrupamento permitiu melhor distribuir a população anteriormente classificada nos níveis Básico e Pleno de alfabetismo, bem como melhor compreender as habilidades e práticas que compõem esses grupos a partir da revisão da escala de proficiência com base na análise dos itens que compõem o banco do Inaf. Desse modo, o novo agrupamento permitiu melhor discriminar o grupo dos

19

alfabetizados funcionalmente, atendendo a uma crescente demanda por uma análise mais detalhada dos subgrupos que o compõem (2016, p.3- grifos nossos).

Para estudo empreendido pelo Instituto Montenegro/Ação Educativa foram entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. A conclusão a que o Instituto Montenegro/Ação educativa chegou, ao utilizar a escala INAF 2011/2012, é a de que, no universo de 2008 participantes da pesquisa, 27% das pessoas foram classificadas como analfabetas funcionais, sendo apenas 4% correspondente ao grupo de pessoas consideradas analfabetas, já que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases.

Com este estudo foi então afirmado que a quantidade de pessoas com idade entre 15 e 64 anos nessa condição se mantém estável na comparação com os resultados obtidos em 2011 na última edição do IINAF Brasil, que utilizou o mesmo corte utilizado no estudo realizado pelo Instituto Montenegro/Ação Educativa (menos de 95 pontos na escala INAF).

Uma outra constatação foi a de que 73% da população investigada (2002) é alfabetizada funcionalmente.

Diante deste quadro, convém refletirmos sobre a escrita na escola – assunto da seção que segue.

4. A ESCRITA NA ESCOLA

A visão interacionista da linguagem requer de nós que concebamos a escrita como uma atividade de parceria que envolve sujeitos. Através da escrita manifestamos, verbalmente, nossas ideias, informamos, manifestamos intenções, expomos nossas crenças, compartilhamos sentimentos. Ter o que dizer é condição relevante para obtermos êxito quando agimos através da escrita.

4.1 A AÇÃO DE ESCREVER NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Ao concebermos a linguagem como interação precisamos refletir sobre nossa prática docente. Pesquisas no campo da linguagem dão conta que não é só “ensinando”, por exemplo, análise sintática e fazendo estudo de vocabulário que supriremos a “falta de não ter o que dizer” (ANTUNES, 2003, p. 43).

Ainda conforme Antunes, “As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê (p.45). Se é através das palavras que expressamos ideias, sentimentos, crenças e compartilhamos sentimentos, sem elas a interação verbal (BAKHTIN, 1997) não acontece. E como ampliar nosso repertório de modo a termos o que dizer? Mais uma vez afirmamos que não é somente “ensinando” gramática normativa (FARACO, 2008) que nossos estudantes “terão o que dizer”.

Voltando ao que concerne à linguagem como interação, a escrita, que é uma das formas pelas quais interagimos, supõe que existe um *tu* que, mesmo não estando presente no momento da produção do texto, não pode ser desprezado. Conforme defende Antunes:

(...) a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para servir à *comunicação entre sujeitos*, os quais, cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está *em interação com outra pessoa* (2003, p.46 – grifos da autora).

É esse outro quem fará com que pensemos sobre o que dizer, quando dizer e de que forma diremos. Escrever sem ter ideia de para quem estamos escrevendo faz da ação de escrever uma tarefa bastante desgastante porque nos falta um referencial para que adequemos o nosso dizer.

A escrita é uma das modalidades de uso da língua e, como tal, existe para “(...) *cumprir diferentes funções comunicativas* (ANTUNES, 2003, p. 47. Grifos da autora). Em sociedades letradas, ela, a escrita, está sempre presente. Através de nossa atuação pela escrita informamos, defendemos ideias, agradecemos, advertimos, avisamos e tudo mais que os contextos sociais dos quais somos partícipes nos exigirem. Assim, a escrita não é um vazio; ela existe para se dizer algo para alguém e se realiza através dos gêneros textuais que, para Antunes (2003), são convenções históricas e sociais.

Diferente da oralidade, na escrita os interlocutores não se fazem presentes ao mesmo tempo e isto dá, a quem escreve, a possibilidade de um maior tempo para a elaboração de seu projeto de dizer. Ao nos depararmos com um texto escrito, não devemos ter a ilusão de que aquela é a primeira versão; há textos que levam anos até estarem “prontos” para serem publicados. O romance é um exemplo de gênero textual cujo tempo de elaboração até sua publicação é mais longo do que uma crônica – por exemplo. Isto está relacionado à extensão do gênero. Um romance é mais longo do que uma crônica.

O maior ou menor tempo que vamos dispor para elaboração do nosso texto dependerá do nosso interlocutor, da intenção que pretendemos com o que escrevemos e também do gênero textual em que nosso dizer será materializado; disto, também dependerá o grau de formalidade, ou não, que iremos adotar. Não há um padrão de uso da língua escrita, porém nem sempre se pode dizer qualquer coisa de qualquer jeito. Portanto, em se tratando da produção de texto na escola, concordamos com Antunes (2003) ao afirmar que

A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões (p.54).

Isto posto, no momento em que escrevemos precisamos nos colocar no lugar do outro, nos vemos e vemos o outro como sujeitos. Nosso dizer e nosso fazer é para o outro. Precisamos, então, adequar nossos textos e os textos produzidos pelos estudantes. No caso dos estudantes, isto pode ser feito a partir da análise linguística – assunto da nossa próxima seção.

4.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ESCOLA: DESAFIANTE E RELEVANTE NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE DIZER

O contexto educacional brasileiro atual nos convida, e ao mesmo tempo nos desafia, a enfrentarmos situações, principalmente em se tratando do uso da língua; para as quais nem sempre nos vemos totalmente preparados. E se nós, os adultos, professores e professoras de português, nos vemos nessa situação, o que dizer das crianças, dos adolescentes e também dos adultos com os quais trabalhamos?

Nós aprendemos, ainda quando crianças, a falar o português não por intermédio de uma gramática, mas a partir de nossas interações (BAKHTIN, 2014); então entendemos que não é a partir do ensino de regras gramaticais que, no ensino fundamental, e no ensino médio também, faremos com que os estudantes consigam interagir nas mais variadas esferas da atividade humana. Por mais que os PCN (Brasil, 1998) apontem a análise linguística como um dos eixos norteadores das atividades didáticas em sala de aula, na prática, sua aplicação efetiva continua sendo um desafio. Muitos dos materiais didáticos, por exemplo, continuam trazendo o estudo do “componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo” (BEZERRA, 2013, p. 34).

O que dizer então do professor ou professora que, muitas vezes, dependendo da instituição para a qual trabalha, não tem tempo destinado para estudo e que deveria ser oferecido pela própria instituição? Ou ainda, dependendo do número de aulas semanais, não consegue se atualizar sobre pesquisas que vêm ocorrendo no campo da linguística porque tem que dar conta das leituras demandadas pelo trabalho de sala de aula?

São questionamentos que procedem; que só fazem sentido por conhecermos a realidade da educação neste país. Sendo assim, as reflexões que doravante faremos em relação à análise linguística é uma tentativa de contribuição para vencer, juntos e

juntas, o desafio de ensinar gramática, tendo o texto do estudante como referência.

Na literatura especializada, uma das explicações diz respeito ao fato de se lavar em conta o trabalho dos sujeitos, ou seja, refletir sobre o texto levando em conta sua formação discursiva. Ao se produzir um texto escrito, há várias implicações para que um sujeito tenha escrito de um jeito e não de outro. Bezerra (2013, p. 34) aponta três tipos de ações no trabalho dos sujeitos quando mediados pela linguagem: “ações que os sujeitos fazem com a linguagem, ações que fazem sobre a linguagem e ações reveladas no agenciamento dos recursos expressivos e sistemas de referência pelos sujeitos. Para Geraldi (1993, p.16), dessas ações três atividades podem ser depreendidas; são elas: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

A primeira diz respeito às ações linguísticas que, na interação, permite a progressão temática. Esta, talvez, seja a mais relevante, pois toda “atividade linguística é necessariamente textual” (ANTUNES, 2002, p.110) e nós interagimos utilizando gêneros textuais.

A segunda diz respeito à reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspende o tratamento do tema que está em andamento e reflete sobre os recursos expressivos que os interlocutores estão usando.

A terceira toma a linguagem como objeto; nesta última, conceitos e classificações estão presentes. É esta última que queremos rebater para que a análise linguística passe a ocupar posição de destaque nas aulas de português, já que o propósito da análise linguística está relacionado à reflexão que se faz em relação ao uso da língua, “sem propósitos normativos” (SILVA, 2006, p.175). É importante, então, que levemos para a sala de aula uma gramática que seja relevante, funcional, contextualizada, que traga algum tipo de interesse, uma gramática que prevê mais de uma norma e que é da língua; é das pessoas (ANTUNES, 2006, p. 98-99).

E todas essas gramáticas são perfeitamente possíveis de serem contempladas quando se realiza o trabalho de análise linguística; afinal, as escolhas gramaticais, e também do léxico, de nossas produções escritas devem se dar em favor de nossa interação nas mais variadas esferas sociais.

A escola tem um papel a cumprir e, em se tratando da língua materna, mais importante do que ensinar regras é mostrar ao

estudante que a língua tem suas nuances e pode ser adaptada aos mais variados contextos de uso. Mas, segundo estudos apontados por Antunes (2003, p.19) ainda perdura “a persistência de uma prática pedagógica que mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”. Como afirma Bakhtin (1997), um enunciado, que pode ser composto por uma oração, só pode ter sentido pleno, portanto ser chamado de enunciado, se levado em conta o contexto da oração. Por consequência, não será com exercícios de identificação, de classificação de orações e com a transmissão de regras e conceitos, somente, que vamos alcançar a eficácia sobre leitura e escrita dos estudantes do ensino fundamental e médio.

Nesta perspectiva, e corroborando com o que defendem Antunes (2003) e Faraco (2008), encontramos a orientação, na Base Nacional Comum Curricular (doravante usaremos a sigla BNCC), que o ensino da norma padrão e outras variedades da língua

(...) não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BNCC, 2018, p.69)

Sendo assim, é importante ter como ponto de partida para a análise linguística, em se tratando da escrita, o texto escrito pelo estudante para a análise do que foi escrito e, em havendo a necessidade, ser adequado às intenções de quem o escreveu. E é neste adequar o texto que surge a reescritura; assunto sobre o qual versará a seção seguinte.

4.3 REESCRITURA: O APRIMORAMENTO DE UM PROJETO DE DIZER

Escrever em um gênero requer, de quem escreve, conhecimento sobre o tema central do texto, recursos linguísticos dos quais dispõe para dizer o que vai dizer e de que forma irá compor o texto – isto porque um gênero textual é relativamente estável (BAKHTIN, 1997). Em Antunes (2006, p.167-168) lemos que

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever. De certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre que estamos convivendo com as mais diferentes fontes de informação, nem que não tenhamos, de imediato, alguma atividade de escrita à vista.

O que defende Antunes (2006) é bastante relevante e deve ser considerado por quem é professor, principalmente por quem se coloca na posição de agente de letramento, pois dificilmente alguém conseguirá ter um texto escrito que possa ser considerado pronto em sua primeira versão. Em particular os gêneros textuais por Bakhtin (1997) considerados secundários. A razão principal disto? O *outro*.

É esse *outro* que vê o que os nossos olhos “viciados” não veem. Assim, um texto tem, em seus possíveis leitores, avaliadores que não podem ser menosprezados quando estamos escrevendo um texto (ANTUNES, 2006). No caso da agência de letramento escola (KLEIMAN, 2012), esse outro é representado, principalmente, pelo professor porque muitas vezes é o primeiro leitor do texto do estudante.

Por um bom tempo, “analisar” o texto do estudante significou chamar a atenção, no próprio texto, para aspectos formais da língua – entres eles a ortografia. Isto pode ser explicado se considerarmos que

A escrita exigindo aprendizagem formal e transmissão social marcada, sofreu um processo de apropriação social por certas camadas da população que nela foram imprimindo seus modos de apreciação do mundo, seus modos de falar, suas palavras- no sentido de *logos*- de modo que qualquer outra escrita que não se conforme ao discurso proferido pelas camadas que se apropriaram

de um artefato coletivamente construído é considerada não escrita, quando na verdade o que se está excluindo são os discursos proferidos e seus sujeitos sociais (GERALDI, 2015, p.137 – grifo do autor).

Pelo exposto por Geraldi, poderíamos dizer que, se um texto não for escrito dentro dos padrões do discurso dominante, não poderá ser considerado um bom texto escrito; assim como quem não escreve utilizando “adequadamente” aspectos formais da língua não sabe escrever. Não é à toa que até bem pouco tempo professores, não só os de português, transformavam os textos dos estudantes em *rios de sangue* ao levarem em conta apenas aspectos formais da língua para a *correção* do texto.

Ao usarmos o verbo no passado alguém pode perguntar: *então essa prática não é mais comum na escola?* É nossa experiência como docente e nossa interação com colegas da área e de outras áreas que respondem: essa prática ainda existe, porém ano após ano temos observado mudanças na concepção do estudo da língua e esta nova concepção tem eco em outras áreas. Como bem defende Possenti (1996, p. 22-23), “Os dicionários e as gramáticas são bons lugares para conhecer aspectos da língua, mas não são os únicos e podem até não ser os melhores”.

Hoje os estudos e pesquisas na área da Linguística Aplicada apontam para a necessidade de, ao analisar o texto do estudante, levar em conta o possível leitor desse texto, o veículo de circulação e as intenções dessa escrita – só para citar alguns exemplos do que deveria ser observado ao se ler e avaliar o texto do *outro* que, na escola, é o texto do estudante (MENEGASSI, 1998). Disto advém parte bastante relevante no processo de escrita de um gênero textual: a reescritura. Para o autor, “a reescrita advinda da revisão é uma fase importante do processo de produção textual, devendo ser encarada como uma prática contínua pelo aluno e pelo professor” (MENEGASSI, 1998, p. 7).

A partir do que afirma Menegassi, não podemos falar de reescritura sem falar de revisão, isto é, sem falar de como analisar o texto do estudante para a reescritura. Neste sentido, o professor ou professora não pode continuar se colocando na posição de mero corretor ou corretora do texto escrito pelo estudante para apenas atribuir uma nota, já que o sistema cobra notas, e sim se posicionar como um mediador (RUIZ, 2013) que, ao analisar um texto, faça ponderações que contribuam para o aprimoramento do

projeto de dizer do educando. Isto porque “A mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita” (RUIZ, 2013, p.11).

Reescritura pressupõe uma análise; uma avaliação do que foi escrito. Nas palavras de Antunes (2006), a avaliação de um texto deveria ser um momento de reflexão e realmente de análise do texto e de se observar se fomos fiéis às condições sociais e culturais de nossas atuações verbais. A autora argumenta ainda que

Secularmente, foi dada uma ênfase demasiada à correção gramatical (e há momentos em que ela é perfeitamente adequada) e foi esquecida a norma social de se comportar verbalmente de acordo com cada situação. Se existe uma gramática — da qual deriva uma determinada norma gramatical eleita como padrão — também existe uma situação interativa — da qual derivam as normas sociais de uso da língua. A gente esquece esse segundo grupo de normas e age como se a língua fosse governada apenas por uma gramática (ANTUNES, 2006, p.170).

As palavras de Antunes corroboram com as de Almeida (2012, p.14) quando este afirma que “A língua é produzida socialmente”. Uma vez que a língua é um fato social, ela é produzida em um tempo e em um espaço; portanto, ao se avaliar um texto, há que se considerar que, entre outros, os recursos de linguagem utilizados pelo autor desse texto são resultantes de interações sócio-culturais. Concordando com Geraldi (2015, p.170), podemos dizer que “A produção de um texto começa muito antes das atividades propostas em sala de aula”. Vem daí a necessidade de o professor sair da condição de leitor-corretor para assumir um papel mais dinâmico, de mais autonomia nesse processo. Ao agir assim o professor torna-se um co-autor do texto do estudante.

Uma vez adotada essa nova postura em relação ao estudante e ao texto por ele produzido, a análise, que leva à avaliação, do texto deveria

(...) variar, pela adoção de diferentes estratégias e diferentes recursos, de modo a não assumir o sentido de tarefa escolar, apenas, uma a mais na rotineira passagem do ano letivo. Assim, o professor poderia, a partir de certos trechos, fazer análises, fazer comentários, levantar hipóteses de outras formulações do texto, dentro das imensas possibilidades da língua. Poderia fazer isso com a turma toda, ou deixá-los trabalhar em duplas ou individualmente. O importante seria que a produção do aluno obtivesse alguma resposta, encontrasse do outro lado da linha alguém com quem interagir. Assim, quem sabe, sua experiência do dizer poderia converter-se na experiência de ser autor, o que, de fato, só acontece quando nos sentimos comunidade, quando nos sentimos pertencendo a um grupo (ANTUNES, 2006, p. 171).

Eis a resposta para o que indagamos anteriormente, pois se queremos que os estudantes ampliem cada vez mais a proficiência na escrita, que sintam-se sujeitos desse processo, é necessário que leiamos o texto dos estudantes considerando-o como um todo, não apenas como um repositório de palavras que devem estar escritas de acordo à norma vigente. Para isto precisamos refletir que tipo de “correção” fazemos ao estarmos diante do texto do estudante – assunto da seção seguinte.

4.4 TIPOS DE CORREÇÃO

Conforme mencionamos anteriormente, “corrigir” textos produzidos pelos estudantes não é apenas detectar “erros” de aspectos gramaticais – entre eles ortografia e pontuação. “Corrigir” é orientar a escrita, a revisão e a reescrita considerando aspectos da coerência, da coesão e da progressividade do texto. Sendo assim, o professor torna-se um co-autor na construção do projeto de dizer do estudante.

Para que isso ocorra, estudante e professor precisam trabalhar em colaboração, ambos têm que agir pela linguagem em parceria e o texto precisa ser visto como unidade de sentido e não como mera tarefa escolar; um produto que, em uma primeira

escrita, está pronto e acabado. Daí a importância da reescritura. Agir desta maneira deixa claro a concepção de linguagem que permeia o trabalho do professor: a linguagem como interação. A reescritura denota uma perspectiva da escrita num caráter processual e de interlocução entre sujeitos. A tarefa do professor, nesse sentido, é fundamental, pois é a partir das intervenções do docente que o estudante fará as alterações no texto para deixá-lo mais adequado ao propósito comunicativo daquela escrita. É destas intervenções no texto do estudante que Serafini (1995) depreende três tipos de correção. A saber: *correção indicativa*, *correção resolutiva* e *correção classificatória*.

A *correção indicativa* ocorre quando o professor atua sobre aspectos bastante pontuais do texto; neste tipo de correção são apontados problemas de ordem ortográfica, de pontuação e de adequação vocabular, por exemplo.

O professor assinala os problemas encontrados de duas diferentes formas: a) indicando-os no próprio corpo do texto, através do destacamento da palavra por meio de um sublinhado, ou de uma flecha, por exemplo, ou faz um X no ponto em que detecta o problema e b) indicando-os na margem do texto, através de sinalizações que podem variar; as sinalizações mais comuns são: asterisco, X e chave. O professor não procede a alterações no texto do estudante, apenas aponta o problema para que o estudante o resolva. No caso de apontamentos feitos no corpo do texto, a detecção do problema é facilitada para o estudante, uma vez que a palavra circundada é uma só. No entanto, quando a marcação é feita na margem, o investimento do aluno já precisa ser maior em termos de reflexão, haja vista que o limite espacial para que o problema seja identificado é ampliado para uma linha.

No segundo tipo de *correção* – a *resolutiva* - o professor efetua a correção dos erros reescrevendo palavras e trechos inteiros, até mesmo interpretando segmentos pouco claros e reconstruindo-os. Neste caso, a intervenção do professor é direta, na medida em que ele mesmo trata de solucionar os problemas detectados. Por isso, o professor acaba por assumir o compromisso de qualificar o texto, em vez de passá-lo ao próprio aluno – autor do texto. Isso não pode ser entendido como uma espécie de co-autoria do professor no texto de aluno, uma vez que elimina a autoria do aluno e o exime da responsabilidade de (re)pensar o texto na perspectiva do outro.

Na *correção resolutiva*, o professor pode atuar de três maneiras: a) fazendo anotações no corpo do texto – neste tipo de correção é acrescentada a forma resolutiva do problema no espaço entre as linhas onde acontece o problema, isto é, existe a substituição de uma expressão ou todo um segmento ou é riscada a forma problemática; b) apontando problemas na margem do texto, onde escreve a forma correta e c) redigindo corretamente, no espaço logo abaixo do texto, as palavras ou segmentos problemáticos ao longo do texto.

Tanto neste tipo de correção, quanto no primeiro, o professor aponta o local onde o estudante deve operar. A diferença é que na *correção resolutiva* o professor acaba por pensar pelo aluno e agir como reelaborador do texto.

O terceiro tipo de *correção*, a *classificatória*, consiste na criação de um conjunto de símbolos e que em geral aparecem escritos na margem do texto; neste caso os problemas encontrados aparecem sublinhados, ou circulados, no texto e é feita a classificação dos problemas. Assim, por intermédio de um conjunto de símbolos – frequentemente abreviações – o professor propõe ao estudante que solucione o problema. Os símbolos podem variar em sua quantidade de acordo com a série em que se encontram os estudantes e, conseqüentemente, o nível de conhecimento sobre o código escrito que detêm e os objetivos específicos do professor naquele determinado texto. São alguns exemplos de símbolos: M (minúscula); CP (colocação pronominal); EF (estrutura da frase); EI (erro de informação). Os problemas assinalados podem pertencer a diferentes ordens, incluindo desde aspectos bastante formais da escrita aos ligados à estrutura do texto.

Já, em Ruiz (2013), encontramos um outro tipo de correção que a autora depreendeu a partir de correções de textos por ela analisadas. Nós chamaremos de quarto tipo de correção: a *correção textual-interativa* que:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (“pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem cartas. (RUIZ, 2013, p.47 – grifos da autora).

Para a autora, esses bilhetes têm duas funções básicas: falar acerca da revisão a ser feita pelo estudante ou falar, metadiscursivamente, sobre a própria tarefa de correção por parte do leitor-professor.

Tal estratégia consiste numa alternativa às demais formas de correção, especialmente considerando que certos tipos de ocorrência, ou são amplos demais para serem circunscritos no texto, ou não são passíveis de observação de outra maneira que não através do bilhete do professor. De certa forma, a escrita do professor após o texto do estudante representaria uma alternância de turnos entre os sujeitos envolvidos, tornando visível a relação entre locutor e alocutário podendo, inclusive, surgir comentários a respeito do empenho do estudante na construção do seu texto ou sobre a demonstração de maior domínio de estratégias linguísticas que passou a demonstrar em função da reescritura.

O bilhete, assim, pode ser um espaço para o elogio, para uma cobrança em relação a algum aspecto mais global do texto do estudante, ou mesmo para explicar algum código utilizado no corpo do texto ou na sua margem. Em todos os casos, porém, transparece uma relação de reconhecimento entre os sujeitos envolvidos. Para Ruiz, o que diferencia essa estratégia das demais é que

(...) é que nela o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais o modo de dizer do estudante, mas também o dizer desse estudante, ou a atitude comportamental (não verbal) desse estudante refletida pelo seu dizer (ou seu não dizer), a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento. (RUIZ, 2013, p. 56-57)

É necessário ressaltar que, segundo Ruiz (2013), tais tipos não são excludentes, podendo aparecer, na prática, de forma imbricada. Mesmo assim, o que se observa em geral é que há predominância de uma das formas de *correção* pelo professor sobre o texto produzido pelo estudante.

Importante também, assim como fez Ruiz (2013), é considerar o caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 1997). A autora então propõe o agrupamento das correções em *monofônicas* e *polifônicas*.

A correção *monofônica* é aquela em que o professor anula o que o estudante disse – *nesta, se aplica a correção resolutiva*. Já, as correções *indicativa, classificatória e textual-interativa*, se inserem no grupo das correções *polifônicas*, pois, segundo Ruiz, a voz do professor está presente na correção.

Em se tratando das *correções polifônicas*, estas sim, implicam na co-autoria de um projeto de dizer; implicam em atitudes responsivas por parte do estudante no momento da reescritura do texto – seja ela parcial ou total. Cabe ao professor, agente de letramento, contribuir para a construção da identidade discursiva do estudante; não o calar porque “não sabe escrever”.

Tendo em vista tudo o que vimos defendendo ao longo deste trabalho e levando em conta nosso objetivo principal de pesquisa e o que tem sido pesquisado na área da linguística aplicada, nossa opção metodológica só poderia ser uma: a pesquisa-ação. É no capítulo seguinte que refletiremos sobre metodologia da pesquisa-ação.

5. METODOLOGIA

Uma vez que nossa intenção foi a de intervir no processo de escrita dos estudantes, entendendo a escrita como prática social, com a finalidade de empoderar os adolescentes que participaram do projeto, entendemos que a pesquisa-ação foi a mais adequada para nos subsidiar nessa tarefa porque:

Na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer um auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns. (THIOLLENT, 2004, p. 86).

O exercício da docência não se faz sozinho, é necessário que estudante e professor estejam unidos em prol de objetivos comuns. Nesse sentido, a pesquisa-ação é relevante porque requer engajamento e implicação.

Na educação, a pesquisa-ação contribui para que professores e professoras; pesquisadores e pesquisadoras aprimorem o ensino que, em nossa pesquisa, esteve voltado para a escrita e reescrita de textos. Sobre aprimorar o trabalho docente, Thiollent (2004, p. 22) argumenta que: “Os docentes buscam informações no intuito de melhor desempenhar seu papel no ensino, para que os alunos aprendam mais e cooperem entre si na aquisição de conhecimentos”. Partindo desta premissa, tanto para estudantes, quanto para professores, o aprendizado decorrido da pesquisa deverá servir para transformar; no caso do professor ou professora, a prática pedagógica.

Na pesquisa-ação, os atores aprendem uns com os outros e isto vai acontecendo a medida que problemas e conflitos vão surgindo e soluções têm que ser pensadas para novos conhecimentos serem alcançados. Sobre a aquisição de novos saberes, afirma Thiollent:

A participação em uma pesquisa-ação, além de ganhos simbólicos, permite aos atores

promover atos críticos construtivos, condições necessárias para gerir e produzir conhecimentos mais pertinentes (2004, p.143.).

Esses novos saberes adquiridos por parte do docente vão reverberar em sua prática pedagógica, de tal modo que o educador possa intervir de uma forma mais bem embasada quando do ensino-aprendizagem da escrita – por exemplo. A pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que também pode nos auxiliar, e muito, para a resolução de problemas relacionados à escola. Isto porque “(...) o profissional prático deve pensar levando em conta a singularidade, a localidade, a temporalidade, sem se esquecer de integrar seu ato na totalidade, no conjunto”. (THIOLLENT, 2004, p 23).

Agindo desta forma, possivelmente, ao se colocar em prática conclusões a que se chegou ao término de uma pesquisa-ação, os resultados serão positivos e não estéreis como o de um experimento feito em laboratório e transposto para o ambiente escolar. Por outro lado,

Com a ênfase na realidade do campo não se pretende eliminar as visões distanciadas, filosóficas ou experimentais, mas trata-se de priorizar o saber que é próprio à prática, de descobrir suas múltiplas facetas e de situar suas interações dentro de uma visão global (THIOLLENT, 2004, p. 27).

Em se tratando de educação escolar, e principalmente para compreender de que modo, no nosso caso, adolescentes concebem a escrita para que possamos pensar em intervenções para empoderá-los, nada melhor que a observação, na prática, do processo de escrita e reescrita de textos desses atores da pesquisa.

Temos que considerar, também, que:

(...) o ato educativo em situação de sala de aula compreende variáveis humanas e sociais e não pode ser escolhido como objeto de estudo sem ter sido situado na instituição, fora da instituição, em sua relação com as famílias, com a sociedade em geral e, em particular, o

bairro, a cidade, a aldeia (THIOLLENT, 2004, p. 29).

Uma pesquisa que tem como participantes professora pesquisadora e estudantes adolescentes não pode prescindir do conhecimento da realidade na qual os partícipes da pesquisa estão imersos; tudo é importante quando da análise de dados e as possíveis conclusões.

5.1 UM TIPO DE PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO

Nosso estudo visou articular a produção de conhecimento com a prática educativa e, por esta razão, a pesquisa-ação foi a mais adequada para nós. De acordo com Thiollent (2004, p.16 – grifo do autor), “a pesquisa-ação se insere em uma nova *démarche* científica”. Ela extrapola os métodos e a distância que havia entre teoria e prática, conhecimento e ação e pesquisador e prático. Trata-se, portanto, de sujeitos que estão implicados na busca de objetivos comuns.

Para Thiollent (2004), é um tipo de pesquisa que conjuga vontades no sentido de que há um problema a ser resolvido por uma coletividade e que conta com a participação e cooperação dos que estão envolvidos no processo. Por isto a pesquisa-ação investiga, elabora conhecimentos sobre a realidade em estudo e traz subsídios para a resolução do problema que está sendo investigado e, conseqüentemente, incitará a reflexão, a ação e a transformação dos atores envolvidos na pesquisa-ação.

5.2 O LOCAL DA PESQUISA

Localizada em Florianópolis, a escola onde a pesquisa foi realizada recebeu a designação de escola básica em 1986, quando deixou de ser Grupo escolar. Trata-se de uma Unidade Escolar que abrange todo o Ensino Fundamental, ou seja, oferece vagas do 1º ao 9º ano.

Para atender a toda essa demanda, a escola conta com a seguinte estrutura física: 09 salas de aula, 01 sala informatizada, 01 biblioteca, 01 sala multiuso, 01 ginásio de esportes, 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 sala de auxiliares de ensino, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de planejamento, 01 sala de apoio pedagógico, 01 cozinha com

despensa anexa, 01 refeitório, 01 almoxarifado, 09 banheiros, 01 banheiro adaptado para deficientes, 01 depósito de material de limpeza e 04 espaços em que livros, revistas e gibis ficam à disposição para leitura dos que assim o desejarem.

Essa estrutura física deverá sofrer uma pequena alteração, pois a escola está passando por uma reforma e a conclusão dela ocorrerá em 2018.

Quanto aos recursos humanos, o quadro é constituído por: 06 professoras de anos iniciais, 03 auxiliares de educação especial, 13 professores de anos finais, 03 professores que atuam em anos iniciais e finais, 04 professoras auxiliares de ensino, 01 bibliotecária, 01 auxiliar de biblioteca que é professor auxiliar de ensino readaptado, 01 professora de apoio pedagógico, 01 administradora escolar, 01 supervisora de anos finais, 01 orientadora de anos iniciais, 01 secretário que é um professor auxiliar de ensino readaptado, 01 auxiliar de secretaria que é professor de matemática readaptado, 01 professora auxiliar de tecnologia educacional, 01 professora auxiliar do laboratório de ciências, 01 professora intérprete de libras e a diretora que, em novembro de 2016, foi eleita pelo voto direto e cujo mandato é de três anos. Isto significa que, ao final do ano de 2019, deveremos ter eleição para diretor (a) de escola na RMEF.

Além dos profissionais acima citados e que estão mais diretamente ligados às questões pedagógicas da escola, ao quadro de pessoal somam-se 03 merendeiras e 04 auxiliares de serviços gerais. A escola ainda conta com 02 vigias diurnos e dois vigias noturnos que, assim como as merendeiras e os auxiliares de serviço geral, são terceirizados e que se revezam a cada 12 horas.

Outros profissionais que contribuem para o ensino e a aprendizagem de crianças e adolescentes são estudantes da UFSC e da UDESC – quando da realização de estágios nessa unidade escolar.

Nessa escola, além de as/os estudantes frequentarem as aulas regulares, eles também são convidados a participar de projetos extraclasse, que possibilitam a ampliação de conhecimentos adquiridos em aula.

Conforme preconiza o Projeto Político Pedagógico da escola, tudo o que é feito na escola e/ou fora dela é com o objetivo de que os estudantes obtenham sucesso – principalmente no que tange à leitura e à escrita.

É na seção seguinte que faremos conhecer um pouco sobre alguns dos estudantes da escola ao apresentarmos o perfil da turma do 8º ano que participou da pesquisa.

5.3 OS ATORES DA PESQUISA: ESTUDANTES PARTICIPANTES E DOCENTE PESQUISADORA

Essa turma de 8º ano, quando conversado sobre a realização da pesquisa, era composta por 36 estudantes, todavia quando iniciamos a pesquisa estava com 32 matriculados porque uma menina havia trocado de turno e três solicitaram transferência. Como as demais turmas da escola, também é formada por um grupo heterogêneo. Em se tratando de faixa-etária, quando a pesquisa se efetivou tínhamos 01 estudante, menina, com dezesseis anos; 08 estudantes, meninas e meninos, com 13 anos e os demais estudantes, meninas e meninos, com 14 anos.

A escolaridade dos responsáveis por esses estudantes também é bastante variada: 12 têm responsáveis com a escolaridade fundamental; 02 com responsáveis cursando o ensino médio; 08 com responsáveis que têm ensino médio, 01 com responsável cursando o 3º grau e 09 com responsáveis com curso superior.

Na turma há estudantes que preferem ler gibis, outros preferem best sellers e, na aula de leitura, alguns pedem para ler no celular. A grande maioria diz que gosta de escrever.

Quanto à docente pesquisadora, trata-se da professora Rita de Cássia Péres, formada em Letras/ Português, no ano de 1999, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui o curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – e é professora efetiva nas Redes Municipal e Estadual de Ensino.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a docente iniciou em 1997 sendo professora substituta e, em 2002, após ter se formado, ingressou como professora efetiva; desde que iniciou na Rede Municipal de Ensino, a professora passou por várias escolas, principalmente no período em que era substituta e, em 2010, conseguiu a remoção para a escola onde a pesquisa foi realizada, atuando na Unidade com 20 horas. Em 2014 conseguiu a remoção de mais 20 horas e, hoje, está lotada na escola com 40 horas semanais e trabalha com estudantes do 6º ao 9º ano.

Na escola que pertence à Rede Estadual de Ensino, a docente também iniciou sendo professora substituta, em 1995, quando estava na segunda fase do curso de Letras; no ano de 2000 ingressou no quadro efetivo da mesma escola onde permanece até hoje atuando no Ensino Médio, no período noturno, e trabalha com as turmas de 1º, 2º e 3º anos da escola.

5.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS PARA ANÁLISE

Como nossa pesquisa deu-se a partir do desenvolvimento de um projeto de letramento, durante sua execução vários gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, fizeram-se presentes – entre eles relatos de experiência orais e escritos; leituras com anotações – a partir de pesquisa realizada na sala informatizada; resumos – quando da leitura de crônicas em livros; exposição oral; debate regrado; entrevistas – orais e escritas e, claro, crônicas.

Desses gêneros optamos por eleger a crônica como fonte geradora de dados. Das 32 crônicas produzidas, seis foram utilizadas para análise pelas seguintes razões: i- porque quisemos observar, durante o desenvolvimento do projeto e análise do mesmo, se surtiu efeito positivo em relação à escrita de estudantes menos motivados e com mais dificuldades para escrever e ii- porque ao analisarmos 32, apenas com uma primeira versão da escrita e uma segunda versão já teríamos 64 páginas, fora o tudo mais que compõem esta dissertação – o que julgamos a tornaria de grande extensão. Sabemos, porém, que para a análise do projeto de letramento desenvolvido na turma tudo o que foi produzido foi importante.

Desde a primeira conversa que tivemos, que foi quando perguntado aos estudantes se aceitariam participar da pesquisa, eles sabiam que a intenção era a de publicar um livro com as crônicas por eles produzidas. Os mesmos também sabiam que dentre essas crônicas apenas seis seriam utilizadas para a análise pelas razões já expostas.

Então elegemos 06 crônicas, entre elas estão as de dois estudantes que desde o 6º e 7º anos demonstram uma certa desmotivação e/ou dificuldade com a escrita.

Essas seis crônicas subsidiaram a análise para que observássemos mudanças entre a primeira escrita, a reescrita após a leitura do colega da turma (quando esta aconteceu) e as

reescritas (MENEGASSI, 1998) após a leitura da docente pesquisadora.

Para a leitura dos textos produzidos levamos em conta a adequação gênero crônica, ao tema por eles mesmos proposto, à coerência e à coesão textuais e a aspectos de uso da língua. Nem todas as inadequações foram apontadas no bilhete escrito logo após o texto pelo estudante produzido porque, como bem defendeu Ruiz (2013), o bilhete poderia ficar extenso – quase uma carta – e poderia dificultar a reescrita (MENEGASSI, 1998) do texto. A opção então foi por anotar no texto *conversar* para que, no contato face a face, pudéssemos contribuir de forma mais eficaz para a adequação do texto que foi escrito pelo estudante.

Assim, como nosso objetivo maior com esta pesquisa foi o de analisar o desenvolvimento de um projeto de letramento em uma turma de 8^o ano, é nesta análise que nos deteremos a seguir.

6. O PROJETO DE LETRAMENTO DESENVOLVIDO EM UMA TURMA DE 8º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS

Este capítulo tem por finalidade relatar as atividades de linguagem desenvolvidas quando da execução do projeto de letramento do qual participaram estudantes de uma turma de 8º ano e a docente-pesquisadora.

6.1 DE PROFESSORA À DOCENTE-PESQUISADORA: A REFLEXÃO QUE LEVA À TRANSFORMAÇÃO

A escrita é um objeto complexo que é afetado por fatores de natureza muito diversa e por isso vem sendo apontada como um conteúdo escolar que encerra um elevado grau de dificuldade. Essa dificuldade é traduzida, por um lado, pela desmotivação de uma parte dos estudantes e, por outro lado, porque têm estudantes chegando no oitavo ano com dificuldade para escrever.

Essas são constatações que, estando em uma Mestrado profissional e sendo orientada pelo Professor Doutor Marcos Baltar, cuja linha de pesquisa é **Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes** (linha de pesquisa do PROFLETRAS) me²⁰ motivaram e me fizeram optar por um projeto de letramento para minha pesquisa na escola.

A começar pelo tema do projeto, pensei que seria importante que os estudantes o escolhessem e, assim, a questão de pesquisa foi: ***Aulas de português não centradas no ensino da gramática prescritiva e sim através de um projeto de letramento, cujo tema do projeto seja eleito entre os estudantes, pode ser um diferencial para que esses mesmos estudantes sintam-se mais livres para concretizarem seus projetos de dizer?*** E então, ao convidar a turma para participar da pesquisa e uma vez

²⁰ A opção pela primeira pessoa do discurso, mesmo em se tratando de uma dissertação de mestrado, ocorre porque a aplicação do projeto de letramento, em detalhes, é de conhecimento apenas da docente-pesquisadora e dos estudantes da turma de 8º ano que participou da pesquisa. Por isto a docente-pesquisadora pensar que o relato dessa experiência deva ser em primeira pessoa. O *nós* será utilizado apenas quando se tratar de estudantes e docente-pesquisadora.

aceito o convite, o primeiro passo a ser dado foi a escolha do tema para o projeto.

Várias foram as sugestões dadas; entre elas: Batata frita, Futebol, Macarrão, Carnaval, Boi-de-mamão, Escravos, Por que existem línguas diferentes?, Como criaram as roupas?, Avanço da tecnologia no Brasil, Pesca artesanal em Florianópolis, Por que Florianópolis é a ilha da magia?, Café, Cana-de-açúcar... Aqui meu primeiro estranhamento: não houve menção a drogas, bullying, nem gravidez na adolescência – temas que normalmente despertam curiosidade em estudantes adolescentes. A hipótese, formulada depois que saí da sala, foi a de que, talvez, nessa turma, fossem temas já bastante explorados na escola ou em outras agências de letramento (KLEIMAN, 2012).

Após as sugestões de temas para o projeto de letramento e esclarecidas as dúvidas que surgiram, foi feita a eleição e os temas mais votados foram: em primeiro lugar Pesca artesanal em Florianópolis e, em segundo lugar, Por que Florianópolis é a ilha da magia?

Como observei que houve tristeza em “Por que Florianópolis é a ilha da magia?” ter ficado em segundo lugar e, conseqüentemente, não ser o tema do projeto de letramento para a pesquisa-ação (THIOLLENT, (2004 [1985]), combinei com os estudantes que, no ano seguinte, esse seria o tema de um outro projeto de letramento. Assim, com todos de acordo, iniciei o processo de elaboração de material para o desenvolvimento do projeto sobre a pesca artesanal em Florianópolis.

A aplicação do projeto foi iniciada e, algumas aulas depois, ao refletir sobre o desenvolvimento do projeto e ter conversado com meu orientador do Mestrado, me dei conta que não estava conseguindo desenvolvê-lo com o olhar de pesquisadora e, sim, apenas como a professora da turma. Foi aí que achei por bem continuar desenvolvendo o projeto “Pesca Artesanal em Florianópolis” até sua conclusão, mas sem que fosse o projeto a ser utilizado neste trabalho porque faltava o meu olhar de pesquisadora. O projeto “Pesca Artesanal em Florianópolis” ficou então como um projeto piloto. Minha hipótese sobre isto é a de que eu estava numa correria muito grande com aulas na escola do ensino fundamental, trabalhos das disciplinas do Mestrado para fazer e mais as aulas do ensino médio noturno.

A turma do 8º ano ficou feliz porque não precisaria esperar muito para saber *Por que Florianópolis é a ilha da magia?* –

segundo tema que havia tido um número maior de votos. Assim, meses depois, é que realmente iniciei a pesquisa-ação com o desenvolvimento do projeto intitulado *Por que Florianópolis é a ilha da magia?*. Ao longo do desenvolvimento deste, sim: consegui me ver como uma docente-pesquisadora.

Este amadurecimento está diretamente relacionado às aulas presenciais do Mestrado, no debate com professores, com colegas do curso e mais o diálogo intensificado com os autores dos textos de referência deste trabalho. Essas interações fizeram com que me sentisse mais confiante para realizar a pesquisa a qual me propus: desenvolver e analisar o desenvolvimento de um projeto de letramento.

Foi então que enviei aos responsáveis pelos estudantes da turma os Termos de consentimento e de assentimento, conforme Parecer do Comitê de Ética da UFSC²¹ (anexo 01) para assinatura. Depois que os entreguei para os educandos li para eles, sanei dúvidas e também deixei claro que se algum responsável precisasse de esclarecimentos e não pudesse vir no horário que é reservado para atendimento aos responsáveis era só avisar que eu estaria, à noite, na escola, por exemplo, para que dúvidas fossem dirimidas.

Durante o desenvolvimento do projeto não foi preciso ir à noite para a escola. Aliás, nem no horário que é para atendimento aos responsáveis fui procurada. Talvez isto deva-se ao fato de várias famílias já me conhecerem.

Em relação aos estudantes, teve um que não quis levar os termos para assinatura porque ele mesmo decidiu que não queria participar. Uma menina trouxe sem assinatura porque sua responsável achou que era muita exposição. Foi explicado a ela que, mesmo assinando os termos, o texto dela só seria utilizado para compor a análise se ela assim o quisesse. A menina levou os termos novamente, entretanto, mesmo ela querendo, sua responsável não autorizou. Esta mesma menina, durante o desenvolvimento projeto, veio perguntar se ainda poderia trazer os termos assinados. Falei a ela que sim. A hipótese mais provável desta mudança de atitude talvez seja por causa do livro pelo qual nós tanto ansiávamos.

²¹ A publicação desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFSC e o Parecer está registrado com o número 72635517800000121.

Voltando ao que é o foco principal desta seção, que é o desenvolvimento do projeto de letramento em uma turma de 8º ano, seu desenvolvimento deu-se em 48 aulas de 45 minutos, todavia, em alguns momentos, a aula foi interrompida para um recado, para resolver um problema ocorrido no horário do recreio e que envolveu algum estudante da turma – para citar alguns dos exemplos que fazem com que uma aula nem sempre seja realmente de 45 minutos. Já sobre as mudanças que ocorreram em relação ao que é corriqueiro nas aulas, o que foi mantido, e que é habitual semanalmente, foi o que eu denomino *Momento de leitura*; este ocorre na aula de quinta- feira.

O projeto de letramento desenvolvido na turma de 8º ano ficou estruturado em três grandes blocos: *O contato com o gênero crônica*, *Conhecendo o tema do projeto proposto pelos estudantes de uma turma de 8º ano* e *A construção do projeto de dizer dos estudantes de uma turma de 8º ano*. A tabela abaixo sintetiza as atividades desenvolvidas e o número de aulas utilizado nos três blocos e que serão detalhadas nas três seções subseqüentes.

Tabela 3 - Atividades realizadas e número de aulas utilizado para o desenvolvimento do projeto de letramento Por que Florianópolis é a ilha da magia?.

Atividades realizadas	Número de aulas
Primeiro bloco: <i>O contato com o gênero crônica</i>	-----
Apresentação do projeto, esclarecimentos sobre a pesquisa e leitura de diversas crônicas em livros de coletânea de crônicas. Das crônicas lidas, uma deveria ser selecionada para ser apresentada, oralmente, aos demais colegas da turma.	06 aulas
Preparação da exposição oral	01 aula
Exposição oral e debates	04 aulas
Leitura dos mesmos títulos, no total de três, por todos para discussão sobre o conteúdo dessas crônicas.	04 aulas
Dramatização de duas crônicas, feita por adolescentes, no youtube. Reflexões a partir do que foi assistido na sala de informática.	02 aulas
Segundo bloco: <i>Conhecendo o tema do projeto proposto pelos estudantes de uma turma de 8º ano</i>	-----
Pesquisa na sala de informática sobre o tema do projeto de letramento.	02 aulas
Socialização da pesquisa na sala de informática e relatos, tanto da docente-pesquisadora quanto dos	02 aulas

estudantes, envolvendo o tema “ <i>Por que Florianópolis é a ilha da magia?</i> ”.	
Saída de estudos para entrevistar nativos de Florianópolis nos bairros Barra da Lagoa ²² e Lagoinha de Ponta das Canas– principalmente pescadores.	10 aulas
Leitura do texto <i>Ilha ontem e tresantontem</i> , Discussão sobre o título do texto, vocabulário utilizado no texto e conteúdo do mesmo.	02 aulas
Leitura do texto <i>Lendas</i> e discussões advindas da leitura desse texto.	01 aula
Apresentação das conclusões as quais cada um chegou a partir das leituras e discussões sobre o tema do projeto de letramento. Estudantes e professora escreveram as conclusões e as socializaram	02 aulas
Terceiro bloco: A construção do projeto de dizer dos estudantes de uma turma de 8º ano	-----
Entrega de xerox com uma síntese do que é crônica e tipos de crônicas. Leitura e explicações.	01 aula
Entrega de xerox com o comando para a produção textual. Leitura e explicações.	01 aula
Retomada do que havia sido explicado quando da entrega dos Termos de consentimento e assentimento para assinatura e sobre a publicação do livro da turma.	01 aula
Produção da primeira versão dos projetos de dizer dos estudantes, ou seja, escrita de crônicas.	03 aulas
Análise linguística – a partir de inadequações gramaticais recorrentes nas crônicas.	02 aulas
Reescrita das crônicas – a partir da leitura e orientações da docente-pesquisadora,	02 aulas
Edição do livro: ilustração da capa e eleição para definir qual ilustração utilizar, título do livro e apresentação da obra. Por sugestão dos estudantes, a apresentação ficou para a docente-pesquisadora escrever.	02 aulas
Total de aulas utilizado no desenvolvimento do projeto de letramento <i>Por que Florianópolis é a ilha da magia?</i>	48 aulas

Fonte: elaborada pela docente-pesquisadora.

²² Por sugestão de quem coordena o projeto de saída de estudos da escola, aproveitamos a estada na Barra da Lagoa para visitar o Projeto Tamar. A saída somam dez aulas porque saímos da escola pela manhã e retornamos à escola no final da tarde.

6.2 O CONTATO COM O GÊNERO CRÔNICA

Ler textos no gênero em que se vai escrever é de suma relevância para que nos apropriemos de características desse gênero; neste caso, estilo e composição (BAKHTINI, 1997). Assim sendo, o primeiro bloco de desenvolvimento do projeto centrou-se, principalmente, na leitura de crônicas, pelos estudantes e por mim, para exposição oral a respeito do que lemos.

Para isto acontecer levei para sala 16 exemplares da coleção *Para gostar de ler: crônicas* – todos da biblioteca da escola, cujo nome é Biblioteca Paulo Freire. Preferencialmente em dupla, até porque não tinha um exemplar para cada um dos estudantes, várias crônicas foram lidas, mas era necessário selecionar uma delas para a realização da exposição oral. Para isto, também foi solicitado que, quando escolhessem a crônica a ser socializada com os demais atores da pesquisa, anotassem o título da crônica, autor, informações que julgassem importante compartilhar e informações sobre o livro, ou seja, os dados bibliográficos do exemplar escolhido.

No caso da referência bibliográfica, por mais que eu tenha utilizado um dos exemplares para servir como modelo e ter feito o passo a passo no quadro, foi necessário um atendimento individualizado, isto é, foi necessário ir até algumas das duplas para mostrar-lhes onde estavam as informações sobre a obra que seria lida por eles. E, enquanto esse atendimento mais individualizado ocorria, os demais liam crônicas.

Aqui um dado que vale a pena ressaltar: o menino que disse que não levaria os Termos de consentimento e assentimento para que os responsáveis autorizarem, ou não, porque ele mesmo decidiu que não gostaria de participar, foi um dos que mais leu crônicas. Até o último momento em que ele mencionou quantas havia lido, já estava em 23 crônicas. É que vez por outra ele mencionava: “*li x crônicas!*”; “*Lí y crônicas!*”. Estes comentários ocorreram, principalmente, nas quintas-feiras, porque vários dos estudantes optaram por ler crônicas na aula do *Momento de leitura*.

Houve estudante que, para o *Momento de leitura*, optou por trazer o livro que estava lendo em casa e que era da biblioteca Paulo Freire ou comprado pelo responsável pelo estudante; outros liam no celular - neste caso, eram outros gêneros que estavam sendo lidos. Como o *Momento de leitura* é também para que

possam ir à biblioteca Paulo Freire para empréstimo, troca e/ou devolução de livros, enquanto isso acontecia eu ficava em sala com o grupo que já tinha ido, ou que ainda iria. Eu e a maioria dos estudantes ficávamos lendo crônicas.

Para a exposição oral, orientei-os que primeiro fosse apresentado o livro, os títulos das várias crônicas lidas, qual a escolhida para ser socializada, o autor dela e, na sequência, comentassem sobre o que leram. Por opção, três duplas leram a crônica por inteiro e uma dupla fez uma dramatização do texto lido.

Houve uma participação bastante ativa dos colegas com perguntas, elogios sobre a apresentação etc. Concluídas as apresentações, pedi que anotassem, no caderno, o que observaram de comum entre as crônicas lidas, isto é, que escrevessem o que julgavam ser características de uma crônica.

Esta atividade foi realizada em dupla e trios. E as conclusões a que chegaram foi: a crônica pode ser engraçada, pode ser mais fácil ou mais difícil de entender, pode ser sobre temas diversos, pode ter personagem e diálogo ou pode ser só o narrador contando o que aconteceu e, indiretamente, um estudante se referiu a uma característica dos gêneros (BAKHTIN, 1997) ao dizer: “*para escrever uma crônica é preciso ter um assunto*”. Neste ponto, e a partir das conclusões dos estudantes, comecei a definir e a falar das características do gênero crônica.

Encerrada a primeira parte deste primeiro bloco, era chegado o momento de todos nós, participantes da pesquisa, lermos os mesmos títulos para podermos discutir sobre o conteúdo dos mesmos. Eu xeroquei, na escola, três crônicas do livro *Crônicas de Cascaes*, cujos títulos foram: *Beneduras*, *A primeira crônica* e *Milagre acontecido na igreja de Nossa Senhora da Conceição* – todas de autoria de Frankilin Joaquim Cascaes. Também xeroquei a crônica *Na escola*²³, de Carlos Heytor Cony.

No dia em que entreguei as cópias da crônica *Na escola*, era final da aula, então pedi para que lessem-na em casa, anotassem dúvidas e comentários advindos da leitura e pedi ainda para que pesquisassem sobre os acontecimentos no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Propositadamente, não especifiquei sobre o que pesquisar das décadas mencionadas porque queria ver até onde iria a curiosidade, a quantidade de leituras que fariam e o que mais

²³ As cópias das crônicas lidas por todos os atores da pesquisa encontram-se nos anexos.

chamaria a atenção deles. Solicitei a pesquisa porque a crônica *Na escola* trata de um plebiscito realizado em sala de aula, proposto por uma professora, para saber o que os alunos pensam sobre o uso de uniforme escolar. A tarefa de pesquisa ficou para a aula seguinte.

A aula seguinte foi então iniciada com a anotação sobre quem havia lido a crônica *Na escola* e realizado a pesquisa para, depois, pedir que socializassem o resultado da pesquisa. Para alguns meninos, o que chamou a atenção foi o tema futebol; outro tema que aflorou foi ditadura militar – era isso que eu queria observar, ou seja, se a leitura da crônica *Na escola* faria com que alguém chegasse à ditadura militar. Foi uma aula “*Muito boa*” – como afirmou um estudante. Um outro comentário que surgiu enquanto transcorria a aula foi: “*Tem gente que não faz atividade e hoje tá fazendo*”.

O debate e as reflexões resultantes da leitura da crônica *Na escola* realmente foi bastante positivo. Eu também contribuí com informações a partir de minhas leituras e citei nomes de brasileiros que tiveram que se exiliar por causa da repressão, resultante da ditadura militar. Entre os nomes citados destaco o de *Chico Buarque*²⁴, autor de *Paratodos*, que tem uma parte do texto reproduzida nesta dissertação a título de epígrafe. Citei o nome de Chico Buarque não pela letra da música *Paratodos* e sim porque ele teve que se exilar no período da ditadura militar.

Para a realização da atividade com a crônica *Milagre acontecido na igreja de Nossa Senhora da Conceição*, de Franklin Cascaes, não solicitei pesquisa porque foi iniciada imediatamente ao término da atividade anterior, que foi concluída no meio do tempo da aula. Esta crônica causou bastante euforia – talvez se deva ao fato de Franklin Cascaes ser catarinense²⁵ e que vários

²⁴ Francisco Buarque de Hollanda, mais conhecido como Chico Buarque, nasceu no Rio de Janeiro em 19 de junho de 1944. Ele é músico, dramaturgo e escritor. Chico Buarque iniciou a carreira na década de 1960, destacando-se em 1966 quando venceu o Festival de Música Popular Brasileira com a canção *A Banda*. Socialista declarado, exilou-se na Itália em 1969, devido à crescente repressão da ditadura militar no Brasil. Quando retornou do exílio, tornou-se um dos artistas mais ativos na crítica e na luta pela democratização do Brasil. Na carreira literária, foi ganhador do prêmio Jabuti, pelo livro *Budapeste*, lançado em 2004.

²⁵ Franklin Cascaes nasceu em Florianópolis, em 16 de outubro de 1908, e morou na praia de Itaguaçu.

estudantes, em algum momento, durante o percurso escolar, já participaram de alguma atividade escolar sobre o autor. Inclusive um dos meninos da turma disse que estudou sobre Franklin Cascaes quando estudava nos anos iniciais em outra escola.

A leitura dessa crônica suscitou um debate sobre racismo porque vários estudantes perceberam um toque de racismo no texto. Isto ocorreu porque o contexto da crônica é o período da escravidão aqui no Brasil. Assim como ocorreu com a leitura da crônica *Na escola*, a leitura da crônica de Cascaes também proporcionou um momento bastante rico em que a educação crítica (FREIRE, 1987; GIROUX, 2014) prevaleceu. Outras crônicas lidas, mas por mim, também suscitaram reflexões sobre temas diversos. Foram elas: *A última crônica*, de Fernando Sabino; *Cobrança*, de Moacir Scliar e *Peladas*, de Armando Nogueira – todas xerocadas do livro *Coletânea: Crônicas* – da Olimpíada de português. As crônicas *Cobrança*, de Moacir Scliar e *Peladas*, de Armando Nogueira, vimos dramatizadas por adolescentes – na sala informatizada – ao acessarmos o endereço <https://www.youtube.com/watch?v=vS9fOA0LjYw>.

. Concluída a síntese de como foi o desenvolvimento do primeiro bloco do projeto de letramento *Por que Florianópolis é a ilha da magia?*, a seção seguinte versará sobre como foi desenvolvido o segundo bloco.

6.3. CONHECENDO O TEMA DO PROJETO PROPOSTO PELOS ESTUDANTES DE UMA TURMA DE 8º ANO

Depois das atividades que foram desenvolvidas para que os atores participantes da pesquisa tivessem um contato, o maior possível, com o gênero crônica e assim obtivessem conhecimento sobre composição e estilo desse gênero (BAKHTIN,1997), era chegado o momento de obter conhecimento sobre o tema; afinal, não é possível escrever sobre o que não se conhece. É necessário ter o que dizer para poder dizer (BRITTO, 2012 [1983]).

Por eu ser manezinha da ilha, tinha algum conhecimento sobre o tema, principalmente no que concerne a histórias sobrenaturais, porém seria importante ir além do que eu conhecia.

Foi por esta razão que me dirigi à UFSC para ver se havia alguma exposição relacionada ao tema e a possibilidade de uma conversa com alguém que pesquisasse sobre o assunto. A intenção era a de que os estudantes pudessem ir à UFSC com

essa finalidade. Infelizmente não foi possível. Sobre a exposição, segundo informações da responsável pelo Museu da Antropologia da UFSC, a que poderia ajudar seria sobre a obra de Franklin Cascaes, entretanto não estava acontecendo naquele momento e, quanto a conversa com alguém que pesquisasse sobre o tema, também não foi possível porque, também segundo a responsável pelo Museu naquele momento, o único que poderia ajudar seria o pesquisador Peninha²⁶. Este, porém, já tinha se aposentado.

Depois disto tentei no Núcleo de Estudos Açorianos, também na UFSC, contudo não havia nenhum material disponível, tampouco algum pesquisador com quem pudéssemos conversar. Então o segundo bloco do desenvolvimento do projeto teve como principais atividades: pesquisa na sala informatizada, leitura de textos xerocados e relatos orais de pessoas que nasceram na ilha (entre eles, pescadores artesanais, funcionários da escola, docente-pesquisadora e familiares dos estudantes).

A começar pela pesquisa na sala informatizada, o combinado foi que leituras e anotações fossem feitas para que quando retornássemos à sala de sala cada um expusesse o que mais chamou a atenção na pesquisa. Foram duas aulas de pesquisa e, no encontro seguinte, seria a socialização.

Algumas socializações foram referentes a histórias sobrenaturais; outras, sobre belezas naturais de Florianópolis. A figura da bruxa e da benzedeira foram bastante enfatizadas e aproveitei para, tendo como parâmetro clássicos da literatura infantil, chamar a atenção dos demais atores da pesquisa para que refletissem sobre como era caracterizada a bruxa desses clássicos. A conclusão a que chegaram foi a de que a bruxa de

²⁶ Peninha, como Gelci é conhecido, conviveu por 10 anos com Franklin Cascaes, tornando-se admirador, incentivador e amigo do artista. Ouviu as histórias lidas em voz alta por Cascaes e com profundo interesse soube valorizar o que o artista registrou no seu caderno de anotações, conhecendo um universo imenso de histórias da tradição oral sobre os seres fantásticos que povoam o imaginário popular. Historiador, museólogo e responsável pela difusão da obra de Franklin Cascaes, desde os anos 1970, Peninha diz ser apenas, de forma modesta, um “animador cultural”. Peninha, hoje aposentado, está ajudando a constituir uma Casa Biblioteca em Enseada do Brito (Palhoça/SC), e manifesta plena disposição em divulgar a obra de Franklin Cascaes, a herança da cultura açoriana e os traços da cultura popular catarinense, dentro e fora do Estado e do País.

vários clássicos lembrados tem, nas palavras dos estudantes, “*nariz muito grande, verruga e cabelo meio estranho*”. Foi então que expliquei que diferente da bruxa de vários clássicos infantis, a bruxa florianopolitana é uma mulher como qualquer outra e normalmente recebe a designação bruxa pelas benzeduras que realiza e com resultados positivos para quem é benzido.

Outro mito que veio à tona foi o da borboleta que é bruxa. Esta é acinzentada e consideravelmente grande em relação a várias outras. Aqui meu segundo estranhamento porque eu achava que essa crença não existisse mais. Uma menina relatou que a mãe fica preocupada quando uma dessas borboletas grandes e cinzenta entra na casa, pois a mãe acredita ser uma bruxa e que traz mau agouro. A estudante também falou que quando há cheiro forte e não muito agradável na casa é sinal de que algo ruim irá acontecer. E assim seguiram-se os vários relatos, tanto por parte dos estudantes, quanto da minha parte. Assuntos como mitos, lendas e o que encanta turistas permearam as discussões.

Depois que as exposições orais e as discussões e reflexões advindas delas foram concluídas, entreguei um xerox do texto *Ilha ontem e tresantontem*, de Valmir Bittencourt, extraído do livro *Casos e ocasos numa ilha e no mundo*. Como a aula estava terminando, pedi para que lessem o texto para a aula seguinte.

Na aula do dia seguinte, como poucos haviam lido, fiz a leitura do texto em voz alta para, inclusive, dirimir dúvidas trazidas por quem havia lido em casa. A questão vocabular foi bastante enfatizada a partir do texto porque, a começar pelo título, muitos dos termos utilizados ao longo do texto são (ou eram) utilizados pelos ilhéus. Aqui também foi falado sobre diversidade linguística e também sobre o dicionário de maneizês²⁷ – que vários estudantes não sabiam (ou não lembravam) que existia. Um outro texto, que lemos e que também contribuiu para a compreensão do porquê Florianópolis ser a ilha da magia, foi o texto *Lendas*, de Doralécio Soares.

²⁷ O típico maneizinho da ilha, principalmente os mais idosos, têm um vocabulário próprio. É por esta razão que foi escrito um dicionário com palavras expressões típicas aqui de Florianópolis. Por exemplo: *toda vida reto* significa ir em frente; *istepô* é um adjetivo utilizado para se referir a uma pessoa que está sendo incômoda.

Ao término de todas as pesquisas realizadas, textos lidos e discussões que se seguiram, a conclusão a que se chegou (pelo menos por uma parte dos atores da pesquisa) foi a de que denominar Florianópolis como a ilha da magia foi uma estratégia de marketing para “vender” a ilha. Neste caso, atrair o turista. Ao se referir a Florianópolis utilizando a locução adjetiva *da magia*, cunhada a partir das crenças de quem era nativo, uma interpretação possível é a de que é um lugar bom para se viver; um local com qualidade de vida. E as perguntas que geraram mais algumas discussões foram: *Será? É para todos?*

As atividades que compuseram este bloco também foram bastante relevantes porque os atores da pesquisa: soltaram a voz (GIROUX, 2014); leram o mundo e a palavra (FREIRE, 2014) e se posicionaram criticamente em relação ao tema do projeto de letramento em desenvolvimento.

E assim foi concluído o segundo bloco do projeto de letramento intitulado *Por que Florianópolis é a ilha da magia?*. Na seção seguinte será apresentada a síntese do desenvolvimento do terceiro bloco.

6.4 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE DIZER DOS ESTUDANTES DE UMA TURMA DE 8º ANO

Terminadas as atividades para que os atores participantes da pesquisa tivessem contato com o gênero, neste caso a crônica, e assim tivessem ciência de que um gênero textual é relativamente estável (BAKHTIN, 1997) e que tem uma composição, um estilo e um tema, era necessário o conhecimento sobre o tema do projeto de letramento para que tivessem o que dizer (BRITTO, 2012 [1983]) no momento da produção textual.

Nesta terceira seção descrevo o desenvolvimento do terceiro bloco do projeto de letramento *Por que Florianópolis é a ilha da magia?*.

Este terceiro bloco foi iniciado com a entrega de um xerox com uma síntese do que é a crônica e tipos de crônicas (apêndice 4) a partir das considerações sobre o gênero que podem ser lidas em Sá (2002) e também no livro *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientações para a produção de textos* da Olimpíada de português. Após a entrega dessa síntese fiz a leitura do seu conteúdo e perguntei se alguém tinha dúvidas, todavia não houve questionamentos por parte dos estudantes.

A sequência da aula deu-se com a entrega de um outro xerox com o objetivo de orientar sobre a produção do gênero crônica. As orientações para a produção de texto são denominadas, por Menegassi (2003), comandos de produção. Abaixo a reprodução do comando que entreguei aos estudantes.

Figura 4 - Orientações para a produção do gênero crônica.

Orientações para a produção textual: gênero crônica

Docente pesquisadora: Rita de Cássia Péres

Queridos(as) parceirinhos(as) de pesquisa, chegou o momento da produção das crônicas que irão compor o nosso livro. Agora que vocês já sabem **Por que Florianópolis é a Ilha da magia?**, porque foi o tema do Projeto de letramento que foi escolhido por vocês, procurem relacionar a resposta de vocês com algum acontecimento do cotidiano de nossa ilha para elaborarem as crônicas. Lembrem-se que, depois de pronto, nosso livro será lido por todos que frequentarem a biblioteca de nossa escola, a biblioteca da prefeitura e, principalmente, por vocês, já que cada um terá seu exemplar e poderá lê-lo quando quiser, mostrar para seus familiares e guardá-lo para, no futuro, lembrar dos seus colegas do oitavo ano, através das crônicas, e também mostrar para todos aqueles que compuserem a família de vocês.

Fonte: produzido pela autora

Após a entrega do comando de produção textual, retomei o que havia explicado quando da entrega dos Termos de consentimento e assentimento, ou seja, que os textos produzidos iriam compor um livro de crônicas escritas por quem assim o autorizasse.

Além disto, falei sobre o evento que seria realizado para a entrega de um exemplar do livro para cada participante da pesquisa, para a entrega do exemplar à diretora da escola, ao representante da Secretaria de Educação e para a sessão de autógrafos. Enquanto isto ocorria uma menina perguntou: *Vai ter comida?* A resposta foi: *Sim!* Um outro menino falou: *Eu não sou criativo.* E eu respondi: *És sim! Vai com calma, pensa em tudo que lemos, pesquisamos, conversamos... que daqui a pouco sai.* E assim a aula foi transcorrendo e, como havia sobrado poucos minutos de aula, a produção textual ficou para o dia seguinte.

Entendendo que o processo de escrita demanda tempo, foi solicitado ao processor de geografia, no dia seguinte, a cessão de uma aula para que a primeira escrita pudesse ser concluída no mesmo dia. Assim os estudantes tiveram 03 aulas para produzirem

a primeira versão de seus projetos de dizer. Ficou então combinado que, quem fosse concluindo, pegaria um xerox com as orientações para que, junto com um colega que também tivesse terminado, fizessem a leitura do texto um do outro, ou seja, quem terminava ficava aguardando o colega, com quem iria sentar, concluir o texto para que um lesse o texto do outro. Na imagem seguinte é possível ler as orientações que foram dadas para a revisão e reescrita (MENEGASSI, 1998) do texto:

Figura 5 - Orientações para a revisão e reescrita do gênero crônica.

Orientações para a revisão e reescrita da crônica

1- Escolheu um fato do cotidiano e, de preferência, atual? Esse fato pode ter sido escolhido em jornais, situações que você mesmo tenha vivido ou presenciado; aliás, pode até ter acontecido com você. Além de ter escolhido o fato, é importante observar se há uma opinião formada sobre o assunto do qual trata a crônica. A opinião não precisa estar explícita.

.....

.....

2- A maneira como o texto está escrito lembra quase uma conversa com o leitor?

.....

3- O vocabulário escolhido está adequado ao possível leitor de sua crônica?

.....

4- Há problemas de ortografia no texto?

.....

Lembrete: Não há necessidade de personagens na crônica, mas se tiver procure observar se os diálogos estão bem marcados. Os travessões servem para marcar a fala das personagens.

Fonte: produzido pela autora

Durante o processo de escrita surgiram comentários como: “Posso fazer duas?”, “A minha tá massa!”,.. Também foi observada a empolgação de dois meninos, que normalmente não são muito

concentrados na aula, lendo a crônica um do outro. Depois, quando li os textos, a crônica de um desses meninos era cópia literal de um texto da internet. Talvez ele tenha utilizado o celular para copiar nos momentos em que eu estava orientando algum colega da turma. Um outro menino, o que falou que não era criativo, disse ter entendido o que era uma crônica. Uma menina, que até então pouco participava das aulas, nesse dia estava escrevendo o seu texto. Uma outra menina, enquanto aguardava a leitora de sua crônica terminar a escrita, prontamente atendeu o meu pedido e foi ajudar um colega que tem bastante dificuldade para se expressar na escrita.

Três estudantes não conseguiram terminar a primeira versão da crônica; estas foram entregues como estavam para que pudessem concluí-las na aula seguinte. E um menino, que desde o 6º ano raramente faz alguma atividade, também nada escreveu, mesmo eu tendo, por várias vezes, parado ao seu lado, perguntado se precisava de ajuda e sugerindo que, se preferisse, sentasse com algum colega.

Dando continuidade ao desenvolvimento deste terceiro bloco, o encontro seguinte foi para a revisão e a reescrita dos textos (MENEGASSI, 1998) – a partir da minha leitura – e para que aqueles que não haviam concluído a primeira versão a concluíssem.

Para a análise linguística, (GERALDI, 1993 e SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), foram enfocadas algumas das inadequações, de ordem formal, mais recorrentes quando da leitura dos textos por mim efetuada. As inadequações mais recorrentes foram: concordâncias verbal e nominal, uso de letra maiúscula, acentuação, pontuação e paragrafação. Para refletir sobre várias dessas inadequações coloquei trechos de textos no quadro e ia perguntando o que achavam que não estava muito adequado naquele trecho e como solucionar o problema da inadequação.

Com esta parte concluída, os textos foram entregues para serem reescritos. Eu, mais uma vez, chamei a atenção para o fato de que as crônicas seriam publicadas em formato de livro e que, além de cada estudante receber 01 exemplar, também seria enviado 01 para a biblioteca da Secretaria de Educação de Florianópolis e 01 ficaria na biblioteca da escola; portanto, que deveriam pensar no outro, isto é, no possível leitor dessas crônicas.

Durante todo o processo de reescrita (MENEGASSI,1998) eu era chamada aqui, ali, acolá para novos esclarecimentos ou para explicar o que fazer quando em um texto estava escrito *conversar*. Optei por escrever *conversar*, nos textos que estavam muito confusos, porque o bilhete ficaria extenso (RUIZ,2013) e talvez não fosse o suficiente para que o estudante conseguisse reescrever seu texto adequadamente. Escrever *conversar* em textos que precisariam de bilhetes extensos foi uma alternativa de bons resultados, pois os estudantes que recebiam o texto em que apenas a palavra *conversar* estava escrita de imediato me requisitavam e, juntos, fazíamos a leitura do texto e eu explicava e fazia anotações para a reescrita (MENEGASSI,1998) da crônica.

Este momento de conversa é um momento muito rico, pois ali, autor e co-autor, analisam, refletem sobre o que foi escrito e buscam a melhor alternativa para resolver um problema textual: se exclui um parágrafo inteiro, se não está adequado ao tema e por esta razão se escreve um outro texto... É uma interação (BAKHTIN, 1997) que só não é mais rica devido ao número de estudantes que compõem a turma. Neste caso em específico, 32 estudantes para os quais tenho que me desdobrar para dar atenção a todos.

Em relação ao número de reescritas (MENEGASSI, 1998), alguns precisaram reescrever mais que outros – cada um de acordo as suas necessidades. Dois estudantes, por estarem com dificuldade para se concentrar, pediram para fazer em outro espaço e foram autorizados.

Após a construção dos projetos de dizer dos estudantes da turma em questão foi realizada outra atividade bastante aguardada pelos estudantes: a definição de, além das crônicas, o que mais comporia o livro que seria compartilhado com a comunidade escolar. Foram então sugeridos e definidos: desenho da capa (anexo 2), título do livro, e apresentação (apêndice 6). Esta última, conforme sugestão dos estudantes, ficou para eu escrever.

Enquanto estas definições iam acontecendo, duas listinhas circulavam na turma: uma para que anotassem como queriam ser identificados no livro, isto é, se queriam que colocasse o nome real ou se preferiam que fosse colocado um pseudônimo. Neste caso, quem queria o nome real escrevia um *ok* ao lado do seu nome e quem queria que usasse um pseudônimo escrevia qual seria ele. A outra era para que colocassem como queriam que seus textos fossem identificados na dissertação. Para esta última, expliquei

que não poderia ser o nome real. Agi desta forma porque nos Termos de consentimento e assentimento eu escrevi que os nomes reais, na dissertação, não seriam divulgados.

E assim foram encerradas as atividades realizadas no horário habitual das aulas porque, a definição de quando seria o dia em que receberiam cada qual um exemplar do livro e fariam uma sessão de autógrafos, só seria definido quando eu tivesse digitado todos os textos e organizado o livro para impressão na gráfica.

Ficou então acordado que só quando os livros estivessem prontos seria definida a data para a sessão de autógrafos. Foi possível observar o quanto ficaram ansiosos para o lançamento do livro.

6.5 CONCLUSÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO: LANÇAMENTO DO LIVRO *CRÔNICAS E MANEZICES*

Depois de conversar com a turma sobre quando seria o melhor turno para fazermos o lançamento do livro, ficou claro que, para que um número maior de familiares pudesse participar do evento, o melhor período seria o noturno. Com o turno definido elaborei um convite, que está no apêndice 5, e o enviei às famílias.

No convite, além da data, da hora e do local onde o evento seria realizado, solicitei que fosse confirmada a presença do estudante acompanhado de seus dois convidados porque haveria um coquetel para os que aceitassem o convite e viessem para o lançamento do livro intitulado *Crônicas e Manezices*.

Dos vinte e seis estudantes que autorizaram a publicação de seus textos no livro, quatro não compareceram; para eles, fiz a entrega dos dois exemplares depois na sala de aula.

Dois exemplares por estudante: optei por entregar dois exemplares para cada um dos educandos para que, além de ter o seu, cada estudante pudesse autografar um (01) exemplar e entregar a um de seus convidados.

Também foi entregue à diretora da escola um exemplar para ela e dois exemplares para a biblioteca escolar. Como os convidados representantes da Secretaria Municipal de Educação não puderam comparecer, foram enviados dois exemplares para a biblioteca da SME posteriormente.

Muitos foram os que contribuíram para que o lançamento do livro *Crônicas e manezices* fosse um sucesso: a atual diretora da

escola, colegas professores e não-professores, as senhoras que cuidam da merenda escolar, as moças da limpeza e um senhor que atua na função de serviços gerais²⁸. Enfim, houve uma mobilização bastante grande por parte de todos que estavam na escola no dia do lançamento do livro para que tudo saísse perfeito. E saiu!

Como queria ver a reação dos estudantes ao verem o resultado do trabalho por eles realizado, cobri a estante em que os livros estavam. Fiz um laço e dois estudantes desfizeram o laço, mas antes disto falei que aquele laçamento que eu tinha feito era a metáfora do que nos unirá para sempre: o livro em que consta projetos de dizer de nossa autoria.

Outra coisa que fiz com a ajuda de uma colega professora foi encapar uma caixinha onde colocamos a seguinte solicitação: *Deixe aqui seu recadinho; sua avaliação sobre este evento*. Todas as avaliações foram favoráveis ao trabalho realizado. Abaixo quatro transcrições de avaliações feitas.

Sou mãe da escola desde 1991! Com 4 filhos alfabetizados e 3 formados aqui, com a mais moça se formando este ano! Além dos meus filhos também acompanhei e ainda acompanho o processo de alguns sobrinhos. Por isso conheço muito bem todo o trabalho de todos os profissionais dessa escola. Tanto o diretor quanto as merendeiras, os vigilantes e o pessoal queridos da limpeza. Estão todos de parabéns por todo trabalho que vêm realizando com nossos filhos.

Rita, muito obrigada. Você é incrível. Estava tudo perfeito. Beijo Deus te abençoe.

Parabéns pela iniciativa, lindo trabalho. E que venham mais livros produzidos por essas crianças.

Ritinha

²⁸ Optamos por não mencionar os nomes dos profissionais citados por não termos a autorização por eles assinada.

Não deixe a magia da escrita morrer com esta turma. A ideia é muito boa, por favor continue proporcionando essas maravilhas textuais para nós.

Esse evento, que foi um evento de letramento, termo cunhado por Shirley Heath (STREET, 2014), foi mais um momento muito importante para os participantes da pesquisa. Para se ter uma ideia disto, a primeira mãe que chegou, e com a qual fiquei conversando enquanto aguardava os demais convidados chegarem, me contou que foi a primeira vez, em três anos, que seu filho entregou um bilhete para ela ir na escola e insistiu para que a mesma aceitasse o convite.

Outros comentários feitos por quem ia chegando corroboraram para uma certeza: ter desenvolvido esse projeto de letramento foi relevante na construção de projetos de dizer – crônicas – para os estudantes desse 8º ano.

6.6 A ANÁLISE DO PROJETO DE LETRAMENTO

Conforme Kleiman (2006), o princípio básico de um projeto de letramento é a prática social. Assim, gêneros textuais como entrevista, debate regrado, crônicas, entre outros gêneros fizeram-se presentes durante o desenvolvimento do projeto de letramento “*Por que Florianópolis é a ilha da magia?*”, entretanto, dos dados gerados, optamos por analisar seis crônicas das 32 que foram produzidas pelos estudantes.

Outro fator importante e que nos auxiliou na análise dos dados foram as anotações feitas, a cada aula, pela docente pesquisadora.

Os dados foram então analisados tendo, como referência, a primeira escrita dos estudantes, as reescritas (MENEGASSI, 1998) e também o que a docente observava enquanto o projeto de letramento ia sendo desenvolvido.

A impressão que tivemos foi a de que, sabendo o que tinham para dizer, por que dizer e para quem iriam dizer, os estudantes sentiram-se “empoderados” e soltaram a voz. São essas vozes escritas, esses projetos de dizer, que foram construídas por seis estudantes a razão do próximo capítulo.

7. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE DIZER DE SEIS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme vimos defendendo ao longo desta dissertação, conceber a linguagem como interação requer do professor uma postura diferenciada em relação ao ensino da língua – neste caso específico – em relação à produção textual. Entendendo que não se constrói um projeto de dizer sozinho, ou seja, que o olhar do outro sobre o que dissemos contribui para que adequemos nossos projetos de dizer a um possível leitor, neste capítulo vamos demonstrar, utilizando textos de seis estudantes de uma turma de 8º ano, como esse olhar do outro contribuiu para a adequação desses projetos de dizer elencados para a nossa análise.

7.1 LAGUNA BOY²⁹

Laguna Boy tem 14 anos, nasceu em Florianópolis, sempre estudou na escola onde a pesquisa foi realizada e seu pai e sua mãe possuem o ensino médio completo. O que Laguna Boy prefere ler³⁰ é: romance, esporte, religião, comédia, poesia, histórias em quadrinhos e instagram. Em sua casa Bíblia, jornal, revista, livros de ficção e não ficção, enciclopédia, receita e livros educacionais estão presentes. Laguna Boy adquire seus materiais de leitura por meio de empréstimo na biblioteca escolar, ganhando de seus responsáveis, por meio de doação e comprando-os. Laguna Boy costuma ler com frequência e prefere ler pela manhã e nos finais de semana.

Quando o assunto é escrita, Laguna Boy diz que gosta de escrever, que tem o hábito de escrever e que o que mais escreve é carta, bilhete e atividades escolares. Os locais em que costuma escrever são em casa e na escola. O que Laguna Boy mais gosta de escrever são histórias e textos sobre assuntos polêmicos. Laguna Boy escreve com frequência e tem mais facilidade para escrever sobre coisas que gosta porque já tem o conhecimento

²⁹ Todos os nomes utilizados como sendo os autores dos textos analisados são fictícios e foram sugeridos pelos autores reais dos textos.

³⁰ Todas as informações aqui expostas sobre os estudantes foram extraídas de um questionário adaptado de “Questionário Hábitos de leitura e escrita, elaborado pelo GELCE (2016). O apêndice 3 mostra o questionário que os estudantes participantes da pesquisa responderam.

sobre o assunto. Para Laguna Boy a escrita de poema é a mais difícil porque não gosta muito devido à dificuldade de se expressar com poema. Para a pergunta, que encontra-se no questionário, *Na escola, quando o trabalho com a escrita torna-se mais fácil?* Laguna Boy respondeu: *“Sim, pois se concretiza na minha cabeça o conteúdo que eu estou estudando”*.

Laguna Boy é bastante atuante na escola, participa de várias atividades no contraturno e sempre se dispõe a ajudar os colegas da turma e também os professores. Foi a partir de um comentário feito por Laguna Boy que achei por bem utilizar nomes sugeridos pelos estudantes, e não letras, para referenciar a autoria dos textos aqui analisados.

Em sua avaliação sobre o projeto de letramento (KLEIMAN, 2000) Laguna Boy disse que

Foi muito importante ter escolhido o tema do projeto, pois eu pude escrever sobre um tema que eu já tinha algum conhecimento sobre. Então foi mais fácil escrever e desenvolver o texto.

A seguir apresento o projeto de dizer de Laguna Boy – construído e reconstruído, isto é, reescrito.

7.1.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma sobre a primeira versão da crônica

A crônica de Laguna boy, segundo o colega que fez a leitura, não apresentava inadequações. O texto foi então entregue para a minha leitura e possíveis sugestões para a reescrita (MENEGASSI, 1998). Abaixo a transcrição do texto entregue por Laguna Boy e, na sequência, o texto já com a minha leitura.

Na terra de filanopolis quem não pega fila é bruxa

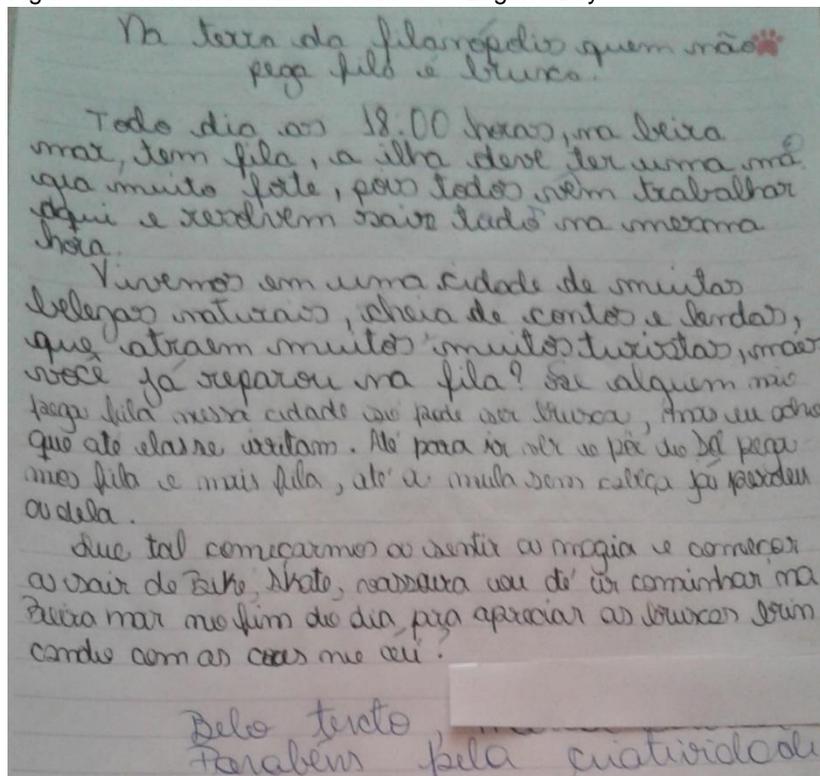
Todo dia as 18:00 horas, na beira mar tem fila, a ilha deve ter uma magia muito forte, pois todos vem trabalhar aqui e resolvem sair todo na mesma hora.

Vivemos em uma cidade de muitas belezas naturais, cheia de contos e lendas, que atraem muitos muitos turistas, mais você ja reparou na fila? se alguém não pega fila nessa cidade só pode ser bruxa, mas eu acho que até elas se irritam. Até para ir ver o

pôr do sol pegamos fila e mais fila, até a mula sem cabeça ja perdeu a dela.

Que tal começarmos a sentir a magia e começar a sair de Bike, Skate, vassoura ou até a caminhar na Beira mar no fim do dia pra apreciar as bruxas brincando com as cores no ceu?

Figura 6 - Primeira versão da crônica de Laguna Boy



Fonte: digitalizado pela autora

7.1.2 A segunda leitura: o olhar da docente-pesquisadora sobre a primeira versão da crônica

Ao ler o texto de Laguna Boy, assim como o colega que leu a primeira versão do texto, concluí que o texto é uma crônica porque trata de um assunto do cotidiano e parece quase uma conversa com o leitor. Além de que estava de acordo ao tema do projeto. As observações que fiz foram sobre algumas

inadequações de ordem formal e utilizei a *correção resolutive* (SERAFINI, 1995) para adequá-los. Mesmo assim, depois que Laguna Boy entregou o texto reescrito e que uma outra leitura foi feita, observei que algumas inadequações passaram despercebidas quando da primeira leitura que fiz. Um exemplo é o uso de *mais* (linha 05 do texto transcrito) ao invés de *mas*.

Algo importante a ressaltar também é que, para que a devolutiva da crônica não ficasse apenas no nível da *correção resolutive*, parabeneizei a estudante pelo texto produzido. Este comentário deixou Laguna Boy feliz e sorridente enquanto reescrevia a crônica.

A figura que segue é o retrato de como ficou o projeto de dizer (BAKHTIN,1997) de Laguna Boy e, na sequência, a transcrição do texto conforme foi publicado no livro.

Figura 7 - Segunda versão da crônica de Laguna Boy

Na terra da filanópolis quem não
paga fila é burro.

Todo o dia às 18.00 horas, na praia
mar, tem fila, e isso deve ter uma razão
muito forte, pois todos vêm trabalhar
aqui e resolvem sair todos na mesma
hora.

Vivemos em uma cidade de muitas
belezas naturais, cheias de contos e lendas,
que atraem muitos e muitos turistas,
mas você já reparou na fila? De al-
guem não paga fila nessa cidade só pode
ser (burrão) burro, mas eu acho que até
eles se irritam. Até para ir ver o pôr
do sol pagamos fila e mais fila, até a multa
sem culpa já perdeu (ela) a vida.

Que tal começarmos a sentir a
magia e começar a sair de Bike, Skate,
vatação ou (de) até ir caminhar na
Beira mar no fim do dia para apre-
ciar as brancas brancas com as
côas no céu?

Fonte: digitalizado pela autora

Transcrição da crônica conforme foi publicada no livro, porém, neste estudo, sem nome da autora porque a mesma autorizou a publicação no livro com o nome real.

Na terra de filanópolis quem não pega fila é bruxa

Todos os dias às 18:00 horas, na Beira mar, tem fila; a ilha deve ter uma magia muito forte, pois todos vêm trabalhar aqui e resolvem sair todos na mesma hora.

Vivemos em uma cidade de muitas belezas naturais, cheia de contos e lendas, que atraem muitos e muitos turistas, mas você já reparou na fila? Se alguém não pega fila nessa cidade só pode ser bruxa, mas eu acho que até elas se irritam. Até para ir ver o pôr do sol pegamos fila e mais fila, até a mula sem cabeça já perdeu a dela.

Que tal começarmos a sentir a magia e começar a sair de Bike, Skate, vassoura ou até a caminhar na Beira mar no fim do dia pra apreciar as bruxas brincando com as cores no céu?

7.2 KIN JISOO

Kin Jisoo tem 13 anos, nasceu em São Bonifácio, Santa Catarina; veio morar em Florianópolis em 2011 e passou a estudar na escola onde a pesquisa foi realizada em 2013. A mãe de Kin Jisoo possui o ensino fundamental incompleto, o pai tem curso técnico e, o padrasto, está cursando Doutorado em educação. O que Kin Jisoo prefere ler é romance, receita, histórias em quadrinhos, fanfics, mistério, ação e ficção científica. Os materiais de leitura que têm em sua casa são: Bíblia, jornal, revista, gibis/mangás, livros de ficção e não ficção, enciclopédia, receita, livros educacionais e panfletos. Kin Jisoo adquire seus materiais de leitura por meio de empréstimo na biblioteca escolar, ganhando de seus responsáveis, por meio de doação, empréstimo de amigos e comprando-os. Kin Jisoo costuma ler sempre e não tem lugar nem horário definidos para a leitura: qualquer lugar é lugar e a qualquer hora.

Quando o assunto é escrita, Kin Jisoo diz que gosta de escrever, que tem o hábito de escrever e que o que mais escreve é carta, lista, bilhete, e-mail, mensagens/postagens em redes sociais, atividades escolares e capítulos de livros. Kin Jisoo está escrevendo um livro. Os locais em que costuma escrever são a

casa, a escola, a rua e o ponto de ônibus. O que Kin Jisoo mais gosta de escrever são bilhetes, e-mails e livros. Kin Jisoo escreve sempre e tem mais facilidade para escrever textos ficcionais porque não precisa conter fatos verídicos; podem ser apenas fatos e sentimentos. A escrita de textos formais é o mais difícil porque Kin Jisoo não costuma estar em situações formais. Para a pergunta, que encontra-se no questionário, *Na escola, quando o trabalho com a escrita torna-se mais fácil?*, Kin Jisoo respondeu: *“Quando estou inspirad(x)³¹ e em silêncio”*.

Kin Jisoo também é muito atuante na escola, participa de várias atividades no contraturno e sempre se dispõe a ajudar os colegas da turma e também os professores.

Na avaliação do projeto de letramento (KLEIMAN, 2000) Kin Jisoo escreveu:

Eu achei interessante o projeto ter um tema escolhido por nós porque acho que assim nós participamos mais ativamente de tudo e das decisões, nos sentimos mais autônomos.

Ao ler a avaliação de Kin Jisoo, era nítida a minha satisfação – tanto o era que saí comentando com colegas da escola em que a pesquisa foi realizada e alguns dias depois com meu orientador – o Professor Doutor Baltar. Minha satisfação deu-se, principalmente, porque em nenhum momento eu havia me referido à autonomia como um dos pressupostos a serem analisados.

A seguir apresento o projeto de dizer de Kin Jisoo – construído e reconstruído, ou seja, reescrito.

7.2.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma sobre a primeira versão da crônica

A crônica de Kin Jisoo, segundo o colega que fez a leitura, também não apresentava inadequações. O texto foi então entregue a mim para a leitura e possíveis sugestões para a reescrita. Abaixo a transcrição do texto entregue por Kin Jisoo e, na sequência, o texto já com a minha leitura.

³¹ Sempre que aparecer o xis no lugar onde seria uma letra a/o será para não explicitar se é um estudante ou uma estudante.

Quilometricamente mágica

Ah! O verão! Em Florianópolis isto é sinônimo de alegria, felicidade, turistas e muita diversão. Mas? Espera. Estou esquecendo de algo. Ah. É claro! Como pude me esquecer dessas calorosas amigas. As filas! Que são “magicamente” encontradas de tardezinha no nosso querido morro da Lagoa durante este período. Mas não se engane! O povo dessa ilha é meio que “magicamente preguiçoso”, mas quando aparece uma fila... Tu encontras uns senhorzinho vendendo cocada que grita loucamente com um isopor cheio de cocada, e a vendedora de água então?! Tas é doido! Aquela mesmo berra que se acaba naquela Avenida das Rendeiras. Ah! Por falar nelas, que mulheres habilidosas! Fazem mágica com aqueles bilros! De vez enquanto escutas elas fofocando: “Cumadre, vissex que a Jurema que mora lá na Barra casou com aquele malandro do Darci?!” Jurema cumadre, tax tola tax?!” E esse papo se estende pelo dia inteiro. Mas acima de tudo está tal mágica dita não esta nas quilometricas filas, nos preguiçosos manezinhos, ou nas habilidosas rendeiras. A magia está no sentimento que quem vai embora e tem. Aquela vontade mágica de voltar.

Figura 8 - Primeira versão da crônica de Kin Jisoo.

"Mágica"

Ah! O verão! Um verão pelos este é sinônimo
 de alegria, felicidade, diversão e muita diversão.
 Mas? Espere. Estou esquecendo de algo. Ah. É claro!
 Como pude me esquecer dessas calorosas
 amigas. As filar! (Que são "magicamente" encontra-
 das de bodequinho na mesa quando o momento da
 hapa durante este período. Mas não se enga-
 ne! O povo dessa ilha é mais que "magicamente"
 "preguiçoso", mas quando aparece uma fila...
 Tu encontra uns vendedores vendendo
 cocada que gata delicadamente com um copo
 cheio de cocada, e a vendedora de água entad?!
 Tá a' doido! Aquela mesma berra que se
 acaba naquela Amenida das Rendeiras. Ah!
 Por falar nisso, que mulheres habilidosas!
 Fazem mágica com aqueles biberes! De vez
 enquanto escutas elas fofecendo: "Cumadre,
 wíssex que a Juurema que mora lá na
 Praia casou com aquele malandro de Danci?!"
 "Juurema cumadre, tá se sola tá?" Esse papo
 se estende pelo dia inteiro. Mas acima
 de tudo esta tal mágica dita não está nas
 quilométricas filas, mas "preguiçosos manzinhos",
 nas habilidosas vendedoras. A magia
 está no sentimento ~~de~~ quem vai embora tem.
 Aquela vontade mágica de voltar.

Belo texto!

O que achas de fazer pelo
 menos um dos ou três parágrafos?

Fonte: digitalizado pela autora

7.2.2 A segunda leitura: o olhar da DP sobre a primeira versão da crônica

Assim como ocorreu com o primeiro texto analisado, se contrastado texto transcrito com o digitalizado o que se observa é que, assim como o colega que leu o texto de Kin Jisoo, também concebi que o texto é uma crônica e que estava de acordo ao tema do projeto. Neste também fiz uso da *correção resolutiva*

(SERAFINI, 1995) para as inadequações de ordem formal a *correção interativa* (RUIZ, 2013) para chamar a atenção sobre o uso de parágrafos. Alguns outros detalhes relacionados à coesão e à coerência também mereciam destaque, entretanto demandaria um “bilhete” extenso para orientar a reescrita. Então entreguei o texto para Kin Jisoo, e, minutos depois, refletimos sobre algumas adequações que seriam necessárias para a reescrita. Convém ressaltar que isto nem sempre é possível devido ao número de estudantes na turma participante da pesquisa, mas que é a melhor forma de contribuir para a construção dos projetos de dizer (BAKHTIN, 1997) dos estudantes.

Também é importante ressaltar que, para que a devolutiva da crônica não ficasse apenas no nível da *correção resolutive* (SERAFINI, 1995), parabeneizei Kin Jisoo pelo texto produzido. Este comentário também deixou Kin Jisoo feliz e sorridente enquanto reescrevia a crônica.

A figura que segue é o retrato de como ficou o projeto de dizer (BAKHTIN, 1997) de Kin Jisoo..

Figura 9 - Segunda versão da crônica de Kin Jisso.

Quilômetros de magia

" Ah! O céu! Em fibrão pelo vento e sentimento
 de alegria, felicidade, turistas e muita diversão.
 " Mas... Espera. Estou esquecendo de algo. Ah.
 É claro! Como pude me esquecer dessas
 salgadas amigas, as filas! Que são "mágica-
 mente" encontradas de Sardinha na praia
 quando Meire da buça durante este período.
 Mas não se engane! O peso dessa ilha é
 mais que "magicamente" puguicosa", mas
 quando aparece uma fila...

" Tu encontra um senhor vendendo cocada
 que grita leucamente com um copo
 cheio das suas iguarias, e a vendidona
 de água estão?! Tá o dedo! Aquela mesma
 barra que se acaba naquele Avenida das
 Rendidas. Ah! Por falar nelas, que mulheres
 habilidosas! Fazem mágica com aqueles
 bibros!

" De vez enquanto escutas elas falando:
 "Cumadre, vieste que a Juurema que mora
 lá na Barra casou com aquele malandro do
 Dara!" "Juurema, cumadre, tá tá tá tá!" E esse
 papo se estende pelo dia inteiro.

" Mas acima de tudo esta tal magia dita
 não está nas quilométricas filas, nos "puguicosos
 manezinhos" ou nas habilidosas vendedoras.

" A magia está no sentimento de quem vai
 embora e tem aquela vontade mágica de
 voltar.

Fonte: digitalizado pela autora

Quando li o texto de Kin Jissoo fiquei em dúvida quanto a sua resposta em relação à paragrafação porque Kin Jissoo iniciou o texto sem parágrafo e, depois, fez um recuo que me pareceu ser parágrafo. Este aspecto de ordem formal também é importante na construção de um projeto de dizer (BAKHTIN, 1997) porque quando não há a paragrafação o texto pode (ou não) ficar amontoado. Então conversei com Kin Jissoo que me disse que sim,

que era parágrafo e disse-me que havia esquecido de deixar o espaço que marca o parágrafo no início do texto.

Por tratar-se de um aspecto formal e que era possível de ser resolvido no manuscrito sem a necessidade de escrever todo o texto novamente, pedi a Kin Jisoo que colocasse um *P* onde queria que fosse feita a paragrafação. Na imagem 8 é possível visualizar a colocação dos *pês* que indicam o parágrafo.

Na sequência apresento-lhes a transcrição do projeto de dizer (BAKHTIN, 1997) de Kin Jisoo conforme foi publicado no livro da turma participante da pesquisa.

Quilometricamente mágica

Ah! O verão! Em Florianópolis isto é sinônimo de alegria, felicidade, turistas e muita diversão.

Mas? Espera. Estou esquecendo de algo. Ah. É claro! Como pude me esquecer dessas calorosas amigas. As filas! Que são “magicamente” encontradas de tardezinha no nosso querido Morro da Lagoa durante este período. Mas não se engane! O povo dessa ilha é meio que “magicamente preguiçoso”, mas quando aparece uma fila...

Tu encontras um senhor vendendo cocada que grita loucamente com um isopor cheio das suas iguarias, e a vendedora de água então?! Tas é doido! Aquela mesmo berra que se acaba naquela Avenida das Rendeiras. Ah! Por falar nelas, que mulheres habilidosas! Fazem mágica com aqueles bilros!

De vez enquanto escutas elas fofocando: “Cumadre, vissex que a Jurema que mora lá na Barra casou com aquele malandro do Darci?!” Jurema cumadre, tax tola tax?!” E esse papo se estende pelo dia inteiro.

Mas acima de tudo está tal magia dita não está nas quilométricas filas, nos “preguiçosos manezinhos” ou nas habilidosas rendeiras.

A magia está no sentimento que quem vai embora e tem aquela vontade mágica de voltar.

7.3 JENNIE KIN

Jennie Kin tem 13 anos, nasceu em Florianópolis e começou a estudar na escola onde a pesquisa foi realizada em 2013. Tanto a mãe quanto o pai de Jennie Kin têm curso superior completo. O

que Jennie Kin prefere ler é: romance, receita, histórias em quadrinhos, comédia, religião, fanfics, mistério e ficção científica. Os materiais de leitura que têm em sua casa são revista, gibis/mangás, livros de ficção e não ficção, receitas e panfletos. Jennie Kin adquire seus materiais de leitura por meio de empréstimo na biblioteca escolar, ganhando de seus responsáveis, por meio de doação, empréstimo de amigos e comprando-os. Jennie Kin prefere ler de tudo um pouco. Jennie Kin costuma ler sempre e lê de manhã, à tarde, à noite, no trabalho e nos finais de semana.

Quando o assunto é escrita, Jennie Kin diz que gosta de escrever, que tem o hábito de escrever e que o que mais escreve é bilhete, e-mail, atividades escolares e capítulos de livros. Os locais em que costuma escrever são a casa, a escola, a biblioteca escolar e o ponto de ônibus. O que Jennie Kin mais gosta de escrever são romances entre personagens que já existem. Jennie Kin escreve sempre e tem mais facilidade para escrever romance porque gosta de romances e lê tudo o que vê do gênero e também porque faz esquecer alguns problemas. A escrita de textos formais é o mais difícil para Jennie Kin porque não acostuma usar palavras formais. Para a pergunta, que encontra-se no questionário, *Na escola, quando o trabalho com a escrita torna-se mais fácil?*, Jennie Kin respondeu: “Quando estou inspirad(x), concentrad(x) e em silêncio (na sala toda).

Jennie Kin procura, quando possível, participar de várias atividades no contraturno e é bastante solidári(x) com os colegas da turma e também com os professores.

Em sua avaliação sobre o projeto de letramento (KLEIMAN,2000) Jennie Kin escreveu:

Eu achei muito legal esse projeto, pois aprendi mais sobre a nossa ilha, sobre as lendas e sobre os pescadores. Eu achei melhor a gente ter escolhido o tema porque assim a turma conseguiu entrar em acordo e ninguém ficou insatisfeito.

7.3.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma sobre a primeira versão da crônica.

A crônica de Jennie Kin, segundo a colega que fez a leitura, estava de acordo ao tema, lembrava quase uma conversa com o

Figura 11 - Primeira versão da crônica de Jennie Kin (parte 2).

de quem ^{me} eu, ele falou que conhecia
 o ~~de~~ ^{meio} que era um lugar muito
 bonito. Cheguei lá e vi uma mulher
 meio estranha, peguei uma folha na
 minha pasta, ~~mas~~ ~~ela~~ estava escrito
 as características que o povo acha-
 vam que tinha uma bruxa. Sem alharão
 e fui ficando cada vez mais assustado
 pois a mulher tinha todas as caracte^{ísticas}
 citadas na folha, fiquei ~~barbarizado~~ ^{com}
 com tanto medo que dei no pé, se
 para o hotel ~~le~~ ~~is~~ ~~ar~~ ~~um~~ ~~no~~ ~~as~~ ~~minhas~~
~~coisas~~ ^{malas} e ~~is~~ embora daquela ilha da
 medo era pra já que eu ia embora daquela
 ilha do medo

Fonte: digitalizado pela autora

Em atitude responsiva (BAKHTIN, 2012) diante das observações da colega, Jennie Kin refez o texto e me entregou. É a segunda versão³² que, a seguir, vai reproduzida e transcrita.

³² A primeira versão, a que foi lida pelo colega da turma, não foi transcrita porque estava a lápis e com vários trechos ilegíveis.

Figura 12 - Segunda versão da crônica de Jennie Kin (parte 1).

Misteriosa Bruxaria

Hoje cheguei em Gloriamópolis muito feliz por estar em um lugar que sempre sonhei em conhecer.

Lembro que enquanto apenas caminhava em um rio para Gloriamópolis, ficava pesquisando sobre lendas do ilhéu e acabei descobrindo um mistério que ainda não fora descoberto. Bom, como sou uma pessoa curiosa, aproveitei o dinheiro herdado de minha tia e comecei os preparativos para essa maravilhosa aventura na famosa Ilha do Magia.

Quando saí da redentária Rils Mausé peguei um táxi e fui a endereço para o motorista. Somos passando por uma sulmida que, segundo o motorista, se chamava Beira-Mar Norte. Fui observando tudo, era tão lindo! Quando cheguei ao meu quarto já comecei a me preparar para a minha casa por bruxas.

Pesquisei algumas coisas e vi que no passado as pessoas acreditavam que existiam bruxas em um lugar intitulado Costa do Lagoa. Então peguei minhas coisas, fui ao ponto de táxi mais próximo e mostrei no mapa o lugar que eu queria ir, ele falou que conhecia e disse ainda que

Fonte: digitalizado pela autora

Figura 13 - Segunda versão da crônica de Jennie Kin (parte 2).

era um lugar muito bonito. Cheguei lá
 e vi uma mulher meio estranha, peguei
 uma folha na minha pasta, nela estava
 escrito as características que o povo acha-
 vam que tinha uma bruxa. Sui alhando e
 fui ficando cada vez mais assustada,
 pois a mulher tinha todas as caracterís-
 ticas citadas na folha. Fiquei horrorizada,
 fiquei com tanto medo que corri para
 o hotel e comecei a arrumar minhas
 malas. ~~Por~~ Já que eu ia embora
 daquela Ilha do Medo.

nas palavras que acrescentei "s"
 e "u" foi para fazer a poncer-
 dância adequada.

Fonte: digitalizado pela autora

Misteriosa Bruxaria

Hoje cheguei em Florianópolis muito feliz por estar em um lugar que sempre sonhei em conhecer.

Lembro que enquanto eu apenas sonhava em vir para Florianópolis, ficava pesquisando sobre lendas da ilha e acabei descobrindo um mistério que ainda não fora descoberto. Bom, como sou uma pessoa curiosa, aproveitei o dinheiro herdado de minha tia e comecei os preparativos para essa maravilhosa aventura na famosa Ilha da Magia.

Quando saí da rodoviária Rita Maria, peguei um táxi e falei o endereço para o motorista. Fomos passando por uma avenida, que segundo o motorista, se chamava Beira-Mar Norte. Fui observando tudo; era tão lindo! Quando cheguei no meu quarto já comecei a me preparar para a minha caça por bruxas.

Pesquisei algumas coisas e vi que no passado as pessoas acreditavam que existia bruxas em um lugar entitulado Costa da Lagoa. Então peguei minhas coisas, fui no ponto de táxi mais próximo e mostrei no mapa o lugar que eu queria ir, ele falou que conhecia e disse ainda que era um lugar muito bonito. Cheguei lá e vi uma mulher meio estranha, peguei uma folha na minha pasta,

nela estava escritos as características que o povo achavam que tinha uma bruxa. Fui olhando e fui ficando cada vez mais assustada, pois a mulher tinha todas as características citadas na folha. Fiquei horrorizada! Fiquei horrorizada, fiquei com tanto medo que corri para o hotel e comecei a arrumar minhas malas. (pr) Pra já que eu ia embora daquela Ilha do Medo.

Ao ler o texto de Jennie Kin e a exemplo dos anteriores aqui analisados, também julguei como sendo uma crônica e coerente com a temática do projeto de letramento que foi desenvolvido na turma.

Assim, para contribuir com Jennie Kin quando da reescrita (MENEGASSI,1998) do texto, fiz uso da *correção resolutiva* (SERAFINI, 1995) e também da *correção textual interativa* (RUIZ, 2013) – esta última quando desenvolvo, no final do texto, uma explicação do porquê dos esses no final de alguns termos.

Quando fiz a primeira leitura não havia me chamado a atenção o fato de que a personagem, no segundo parágrafo, está em casa se preparando para a viagem e, de repente já sai da rodoviária Rita Maria. Foi só quando estava fazendo a análise dos textos para esta dissertação que me atentei para isto. Esta é mais uma constatação de que nem sempre conseguimos observar tudo que, a princípio, merece uma adequação em uma primeira leitura. É a segunda versão da crônica de Jennie Kin que reproduzo na sequência.

Figura 14 - Terceira versão da crônica de Jennie Kin (parte 1).

Mistérios Buzanos

Hoje cheguei em Starionópolis muito feliz por estar em um lugar que sempre sonhei em conhecer.

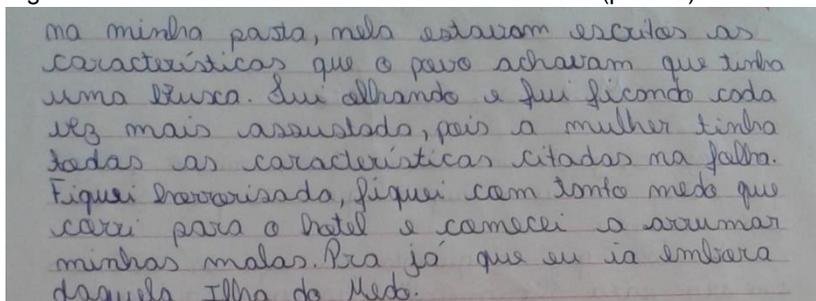
Lembro que enquanto eu apenas sonhava em ir para Starionópolis, ficava pesquisando sobre lendas da ilha e acabei descobrindo um mistério que ainda não fora descoberto. Bem, como sou uma pessoa curiosa, aproveitei o dinheiro herdado de minha tia e comecei as preparativas para essa maravilhosa aventura na famosa Ilha da Magia.

Quando saí da rodoviária Rita Maria peguei um táxi e falei o endereço para o motorista. Somos passando por uma avenida que, segundo o motorista, se chamava Bico-Mar Verde. Fui observando tudo, era tão lindo! Quando cheguei ao meu quarto já comecei a me preparar para a minha caça por bruxas.

Pesquisei algumas coisas e vi que no passado as pessoas acreditavam que existiam bruxas em um lugar intitulado Costa da Lagoa. Então peguei minhas coisas, fui ao ponto de táxi mais próximo e mostrei no mapa o lugar que eu queria ir, ele falou que conhecia e disse ainda que era um lugar muito bonito. Cheguei lá e vi uma mulher meio estranha, peguei uma foto

Fonte: digitalizado pela autora

Figura 15 - Terceira versão da crônica de Jennie Kin (parte 2).



na minha pasta, mas estavam escritas as características que o povo achavam que tinha uma bruxa. Fui alheando e fui ficando cada vez mais assustado, pois a mulher tinha todas as características citadas na falha. Fiquei desesperado, fiquei com tanto medo que corri para o hotel e comecei a arrumar minhas malas. Pra já que eu ia embora daquela Ilha do Medo.

Fonte: digitalizado pela autora

Como mencionei anteriormente, foi só quando estava fazendo esta análise que me dei conta de que poderia ter sugerido a Jennie Kin que observasse a progressão textual do segundo para o terceiro parágrafo. Então, após a leitura da terceira versão, conversei com Jennie Kin e fizemos mais algumas adequações.

Abaixo está a transcrição do texto conforme foi publicado no livro da turma participante da pesquisa.

Misteriosa Bruxaria

Autora: Jennie Kim

Hoje cheguei em Florianópolis muito feliz por estar em um lugar que sempre sonhei em conhecer.

Lembro que enquanto eu apenas sonhava em vir para Florianópolis, ficava pesquisando sobre lendas da ilha e acabei descobrindo um mistério que ainda não fora descoberto. Bom, como sou uma pessoa curiosa, aproveitei o dinheiro herdado de minha tia e comecei os preparativos para essa maravilhosa aventura na famosa Ilha da Magia.

Uma semana depois lá estava eu saindo da rodoviária Rita Maria. Peguei um táxi e falei o endereço para o motorista. Fomos passando por uma avenida que, segundo o motorista, se chamava Beira Mar Norte. Fui observando tudo; era tão lindo! Quando cheguei no meu quarto de hotel já comecei a me preparar para a minha caça por bruxas.

Pesquisei algumas coisas e vi que no passado as pessoas acreditavam que existiam bruxas em um lugar intitulado Costa da Lagoa. Então peguei minhas coisas, fui no ponto de táxi mais

próximo e mostrei no mapa o lugar para onde eu queria ir. Ele falou que conhecia e disse ainda que era um lugar muito bonito.

Cheguei lá e vi uma mulher meio estranha, peguei na minha pasta, nela estavam escritas as características que o povo achava que tinha uma bruxa. Fui olhando e fui ficando cada vez mais assustada, pois a mulher tinha todas as características citadas na folha. Fiquei horrorizada! Fiquei com tanto medo que corri para o hotel e comecei a arrumar minhas malas. Pra já que eu ia embora daquela ilha do medo.

7.4 FJ

FJ tem 14 anos, nasceu em Florianópolis e veio para a escola onde a pesquisa foi realizada quando passou para o 5º ano. Tanto a mãe quanto o pai de FJ têm curso superior completo. O que FJ prefere ler é romance, comédia, histórias em quadrinhos, facebook e whatsapp. Os materiais de leitura que têm em sua casa são: Bíblia, gibis/mangás e livros de ficção e não ficção. FJ adquire seus materiais de leitura ganhando de seus responsáveis ou comprando-os e prefere ler gibi, aventura com romance e mangá. FJ costuma ler às vezes e no horário da tarde e à noite.

Quando o assunto é escrita, FJ diz que gosta mais ou menos de escrever e, conseqüentemente, o hábito de escrever também é mais ou menos. O que FJ mais escreve é lista, atividades escolares e mensagens/postagens em redes sociais e costuma escrever em casa e na escola. O que FJ mais gosta de escrever são contos de fada e fala com amigos. FJ escreve às vezes e com mais facilidade contos de fada, aventura ou histórias. Os textos que FJ mais têm dificuldade para escrever são os em inglês porque é uma língua que ainda está aprendendo. Para a pergunta, que encontra-se no questionário, *Na escola, quando o trabalho com a escrita torna-se mais fácil?*, FJ respondeu: *“quando estou em um grupo.”*

Em relação ao projeto de letramento (KLEIMAN, 2000) que foi desenvolvido na turma, FJ escreveu:

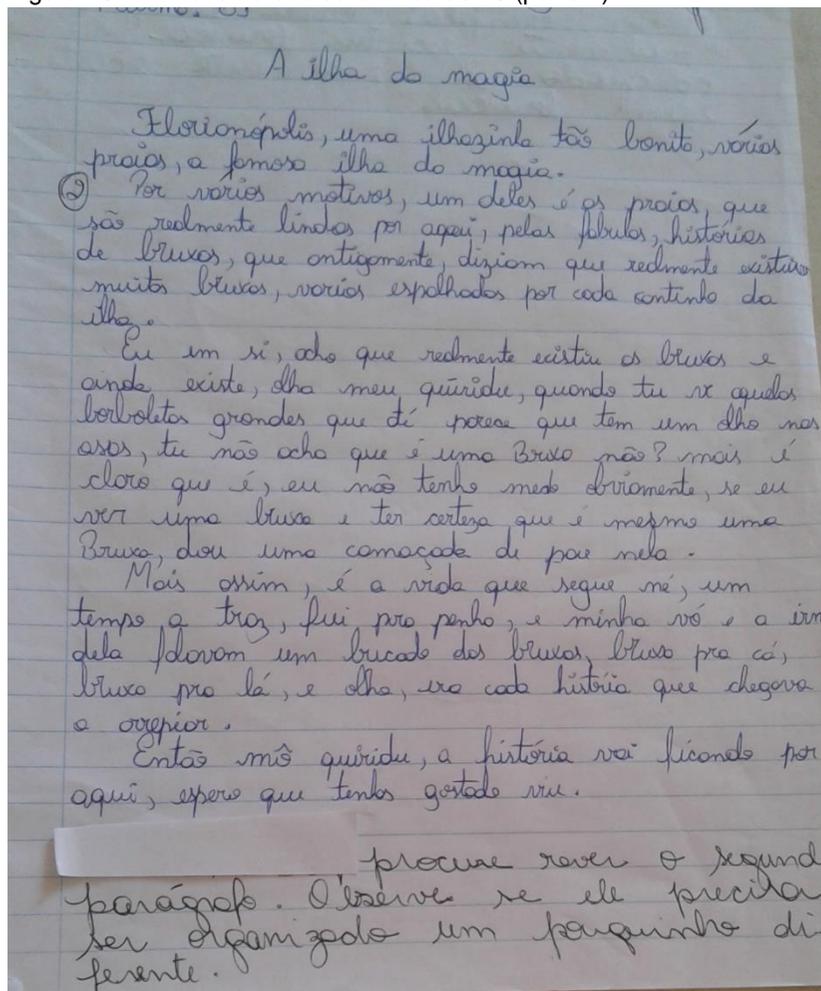
Gostei muito, pois os próprios alunos tiveram opinião, puderam escolher o tema, como fica a história, uma história do próprio aluno foi bom. Ótima ideia de trabalho.

7.4.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma que não houve.

Conforme já consta no título da seção, a primeira versão do texto de FJ não foi lida por alguém da turma. Isto porque FJ preferiu não mostrá-la a outro que não fosse para mim.

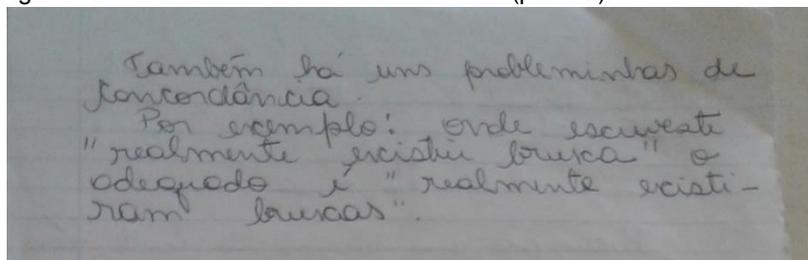
Segue então a primeira versão da crônica de FJ que me foi entregue e, na sequência, a transcrição da mesma.

Figura 16 - Primeira versão da crônica de FJ (parte 1).



Fonte: digitalizado pela autora

Figura 17 - Primeira versão da crônica de FJ (parte 2).



Fonte: digitalizado pela autora

A ilha da magia

Florianópolis, uma ilhazinha tão bonita, varias praias, a famosa ilha da magia.

Por varios motivos, um deles é as prais que são realmente lindas por aqui, pelas fabulas, histórias de bruxas, que antigamente, diziam que realmente existião muitas bruxas, vários espalhadas por cada cantinho da ilha.

Eu em si, acho que realmente existiu as bruxas e ainda existe, olha meu qúridu, quando tu ve aquelas borboletas grandes que até parece que tem um olho nas asas, tu não acha que é uma Bruxa não? mais é claro que é, eu não tenho medo obviamente, se eu ver uma bruxa e ter certeza que é mesmo uma Bruxa, dou uma camaçada de pau nela.

Mais assim, é a vida que segue nè, um tempo a traz, fui pra penha, e minha vó e airmã dela falavam um bucado das bruxas, bruxa pra cá, bruxa pra lá, e olha, era cada história que chegava a arrepiar.

Então mô quiridu, a história vai ficando por aqui, espero que tenhas gostado viu.

Ao ler a primeira versão da crônica de FJ, observei que o segundo parágrafo estava meio truncado; a coerência e a coesão textual estavam prejudicadas. Explicar via bilhete poderia não ser o mais adequado porque, como defende RUIZ (2013), a explicação ficaria quase uma carta e talvez não ficasse tão claro assim o que fazia com que o segundo parágrafo precisasse de uma atenção a mais.

Como é possível observar na imagem 16, iniciei a leitura do texto fazendo uso da *correção resolutive* (SERAFINI, 1995), mas, quando me depararei com o segundo parágrafo, achei por bem

parar com esse tipo de correção porque, para mim, o mais importante seria primeiro deixar o texto mais coerente e coeso.

Assim sendo, optei por pedir, via bilhete (RUIZ,2013), que FJ lesse o segundo parágrafo para refletir sobre a construção dele (BAKHTIN,1997) e também observasse algumas concordâncias feitas inadequadamente. No dia da devolução dos textos com a minha leitura para serem reescritos, assim como aconteceu com outros colegas, pedi a FJ para que lesse o que eu havia escrito ao final do texto, que fosse refletindo sobre o que escrevi e que me aguardasse porque, assim que possível, sentaríamos para conversar e organizar o texto.

Assim, enquanto os textos iam sendo reescritos, eu conversava com os estudantes em cujo texto estava escrito *conversar*. Mesmo com os vários chamamentos para dirimir dúvidas, consegui sentar por alguns minutos com FJ para refletirmos sobre sua produção textual. Os aspectos sobre o que mais conversamos foram os relacionados à coerência e à coesão textual.

Em atitude responsiva (BAKHTIN, 1997), depois que conversamos, FJ entregou-me a segunda versão que está reproduzida logo abaixo.

Figura 18 - Segunda versão da crônica de FJ

A ilha da Magia

Flouropólis, uma ilhazinha tão bonita, ^{com} vários praias, a famosa ilha da magia.

Por vários motivos Floupa é a ilha da magia. Um desses motivos são os praias, a beleza natural daqui, mas outro motivo são os bruxos, que antigamente diziam que realmente ~~se~~ existiam muitos bruxos, cada um espalhado por cada canto da ilha.

Eu acho que realmente já existiam ^{muitos} bruxos por aí, e, se duvidares, ainda deve existir, Olha, mãe querida, quando tu vê aqueles bicho feio, uma bolaboloto grandona que até parece que tem um olho nos ossos, tu acho que é bruxo ~~mãe~~? Mãe é claro que é; eu não tenho medo obviamente, se eu ver uma bruxa e ter certeza que é bruxa mesmo, dou uma comegada de pau nela.

Mãe assim é a vida que segue, né? Um tempo atrás, fui pro Spenda x e minha mãe e minha tia falavam um bucaado de bruxas. Bruxas pro cá; bruxas pra lá, e a ilha era cada história que chegava a ouvir.

Então mãe querida, a história vai ficando por aqui, espero que tenhas gostado, sem abraços.

Para manter a coerência, ^{deves usar} "mãe" também no terceiro parágrafo. Parece-me que a preferência é por "mãe" e não por "meu".

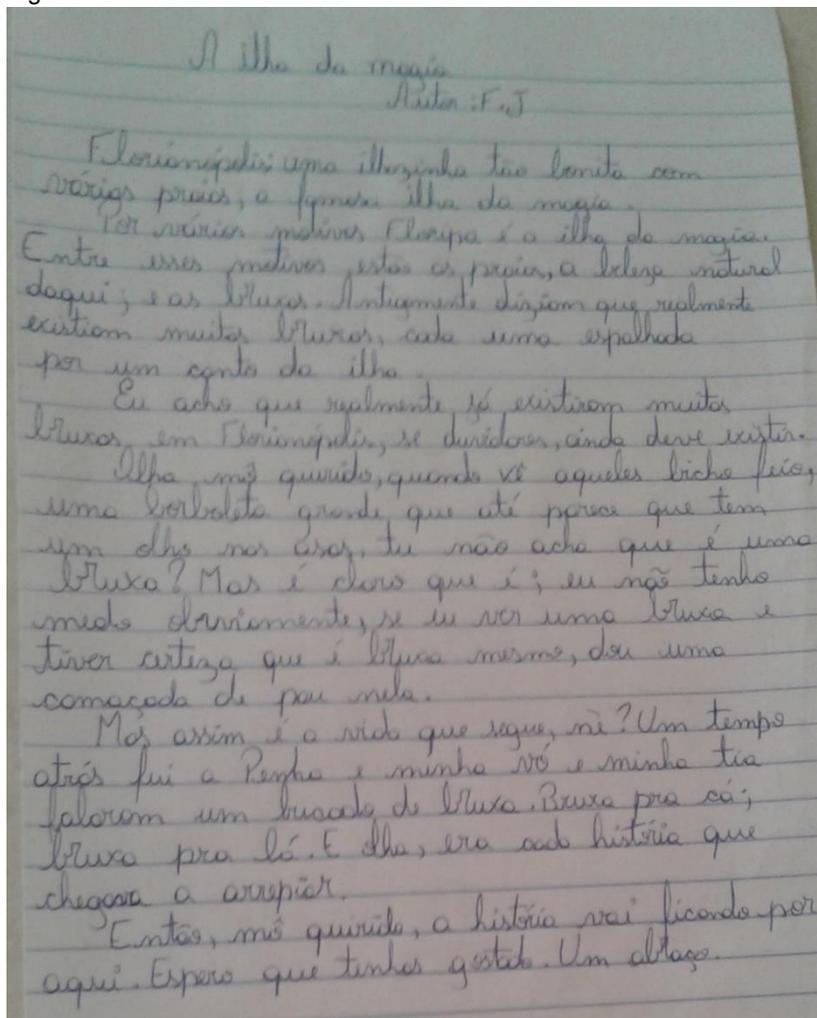
Fonte: digitalizado pela autora

A segunda versão da crônica escrita por FJ, como é possível observar pela imagem, já ficou mais coerente e coesa – principalmente o segundo parágrafo. Este, na minha leitura, era o que mais precisava de adequações.

Para que FJ mais uma vez reescrevesse sua crônica, fiz uso da *correção resolutiva* (SERAFINI, 1995) e também da *correção textual interativa* (RUIZ, 2013) para contribuir com a reescrita (MENEGASSI, 1998) do texto de FJ.

A seguir apresento a terceira versão da crônica de FJ e, na sequência, a reprodução de como foi publicada no livro.

Figura 19 - Terceira versão da crônica de F.J.



Fonte: digitalizado pela autora

A ilha da magia

Autor: F.J

Florianópolis: uma ilhazinha tão bonita com várias praias; a famosa ilha da magia.

Por vários motivos Floripa é a ilha da magia. Entre esses motivos estão as praias, a beleza natural daqui; e as bruxas. Antigamente diziam que realmente existiam muitas bruxas, cada uma espalhada por um canto da ilha.

Eu acho que realmente já existiram muitas bruxas em Florianópolis, se duvidares, ainda deve existir.

Olha mô quirido, quando vê aqueles bicho feio, uma borboleta grande que até parece que tem um olho nas asas, tu não acha que é uma bruxa? Mas é claro que é; eu não tenho medo obviamente, se eu ver uma bruxa e tiver certeza que é bruxa mesmo, dou uma camaçada de pau nela.

Mas assim é a vida que segue, nè? Um tempo atrás, fui pra Penha e minha vó e minha tia falaram um bucado de bruxa. Bruxa pra cá; bruxa pra lá. E olha, era cada história que chegava a arrear.

Então, mô quirido, a história vai ficando por aqui. Espero que tenhas gostado. Um abraço.

7.5 NEYMÁGICO

Neymágico tem 14 anos, nasceu em Florianópolis e estuda na escola onde a pesquisa foi realizada desde o 1º ano. Tanto a mãe quanto o pai de Neymágico estudaram até a 8ª série. Neymágico prefere ler textos sobre esporte, histórias em quadrinhos, facebook e whatsapp. Os materiais de leitura que têm em sua casa são Bíblia, gibis/mangás e poesia. Ele adquire seus materiais de leitura realizando empréstimo na biblioteca da escola e prefere ler gibi. Neymágico lê às vezes e prefere ler à noite.

Quando o assunto é escrita, Neymágico diz que gosta de escrever e que tem o hábito de escrever. O que Neymágico mais escreve é mensagens/postagens em redes sociais e costuma escrever em casa e na escola. O que Neymágico mais gosta de escrever são mensagens em redes sociais. Neymágico escreve sempre e tem mais facilidade para escrever textos de português porque é uma matéria que mais gosta. Os textos que Neymágico mais têm dificuldade para escrever são os textos de matemática porque é uma matéria que lhe dá trabalho. Para a pergunta, que encontra-se no questionário, *Na escola, quando o trabalho com a escrita torna-se mais fácil?*, Neymágico respondeu: *“Quando a Rita começou a dar aula.”* Neymágico, como o pseudônimo sugere, gosta de futebol

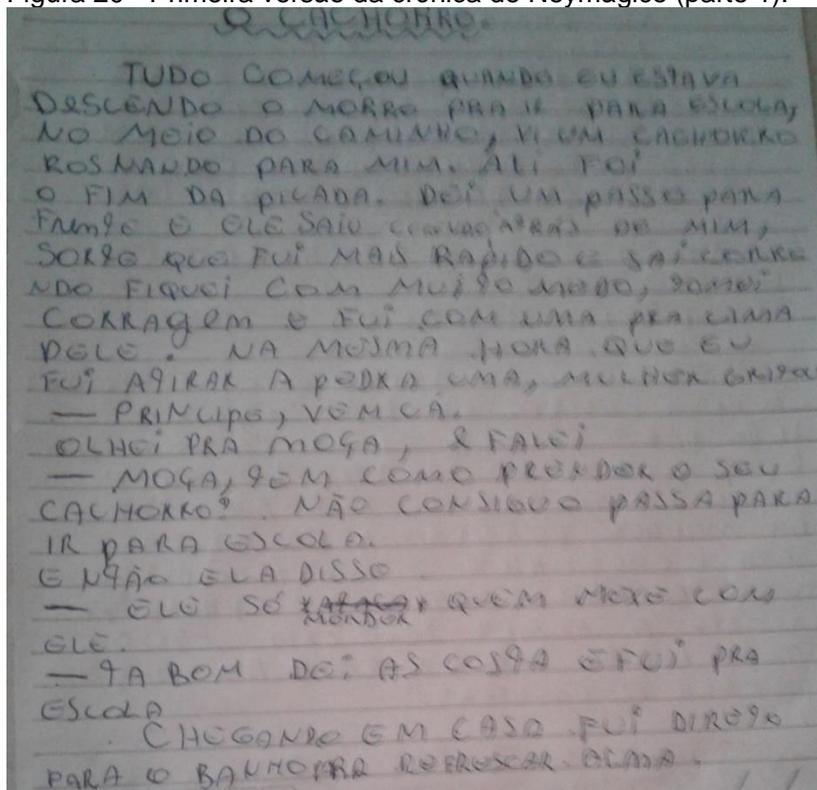
Sobre o projeto de letramento (KLEIMAN, 2000) que foi desenvolvido na turma, Neymágico escreveu:

Eu gostei bastante porque a gente aprendeu muito sobre crônica e gênero textual. Foi um ano muito legal sobre crônica.

7.5.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma

O texto produzido por Neymágico, na visão do colega da turma que fez a leitura, lembrava um fato do cotidiano, também quase uma conversa com o leitor e talvez tivesse inadequações relacionadas à ortografia. Abaixo imagem do texto de Neymágico e a transcrição do mesmo.

Figura 20 - Primeira versão da crônica de Neymágico (parte 1).



Fonte: digitalizado pela autora

Figura 21 – Primeira versão da crônica de Neymágico (parte 2).

— NO DIA SEGUINTE O CACHORRO ESTAVA NO MESMO LUGAR VAI PRA CIMA DE MIM SÓ QUE DESSA VEZ ELE ME LAMBOU.

— NAVA MALHE NO DIA SEGUINTE EU ESTAVA INDU PARA ESCOLA, MAS O CACHORRO NÃO ESTAVA MAIS LA. FIQUEI MUITO PRECULPADO COM ELE AGORA DADO SORÁ QUE ELE ESTÁ FUI NA CASA DA MOÇA. FALO COM ELE

— MOÇA CADA O CACHORRO QUE FICAVA AQUI

ELA ABOIRO ACABOÇA E DISSO

— ELE MORROU

BA FIQUE MUITO PRISTO O QUE VI NA A COM FICIDO. NO DIA SEGUINTE ILDO PARA ESCOLA VI UM CACHORRINHO BELPEQUENO NO MESMO LUGAR DO OUTRO CACHORRO E FUI NA CASA DA MULHER PERGUNYAR DE QUON ERA O CACHORRO A MULHER DISSO QUE ERA DELA ANTES DO PRINCÍPE MORRO A FEMIA JOVE CIA A 90 DO SANTO DIA EL VOU NA CASA DA MOÇA. PRA VER O CACHORRO.

o texto é bom, porém não ficou de acordo ao sistema.

Fonte: digitalizado pela autora

Transcrição do texto de Neymágico

O cachorro

Tudo começou quando eu estava descendo o morro pra ir para escola, no meio do caminho, vi um cachorro rosnando para mim. Ali foi

o fim da picada. Dei um passo para frente e ele saiu correndo atrás de mim, sorte que fui mais rápido e sai correndo fiquei com muito medo, tomei coragem e fui e fui com uma pra cima dele. Na mesma hora que eu fui atirar a pedra uma, mulher gritou

– Príncipe, vem cá.

Olhei pra moça, e falei

– Moça, tem como prender o seu cachorro? Não consigo passa para ir para escola.

E ntão ela disse

– Ele só momder quem mexe com ele.

– Ta bom Dei as costa e fui pra escola

Chegando em casa fui direto para o banho para refrescar alma.

– No dia seguinte o cachorro estáva no mesmo e ele vei pra cima de mim só que dessa vez e ele me lambeu.

– Nova monte no dia seguinte eu estava indo para escola, mas o cachorro nao estava lá.

Fiquei muito preculpado com ele

Agora onde será que ele está

Fui na casa da moça pala com ele

– Moça cade o cachorro que ficava aqui

Ela abaixo a cabeça e disse

– Ele morreu

Ba fique muito triste o que tinha a com tecido. No dia seguinte ildo para escola vi um cachorinho bepequeno no mesmo ligar do outro cachorro e fui na casa da mulher perguntar de quem era o cachorro a mulher disse que era dela antes do principe morre a femia teve cria a todo santo dia eu vou na casa da moça pra ver os cachorro.

Ao ler o texto de Neymágico e contrastando com o que seu colega de turma havia comentado sobre o texto por Neymágico produzido, parti da hipótese que, talvez, o colega que com ele sentou para ler o texto tenha se sentido inseguro para afirmar sobre as inadequações, por exemplo, de ortografia e também sobre a inadequação ao tema.

Eu poderia ter feito a correção do texto levando em conta os vários desvios de ordem formal, entretanto achei melhor apenas chamar a atenção, via bilhete (RUIZ 2013), para o fato de o texto não estar de acordo ao tema. Isto porque quando Neymágico

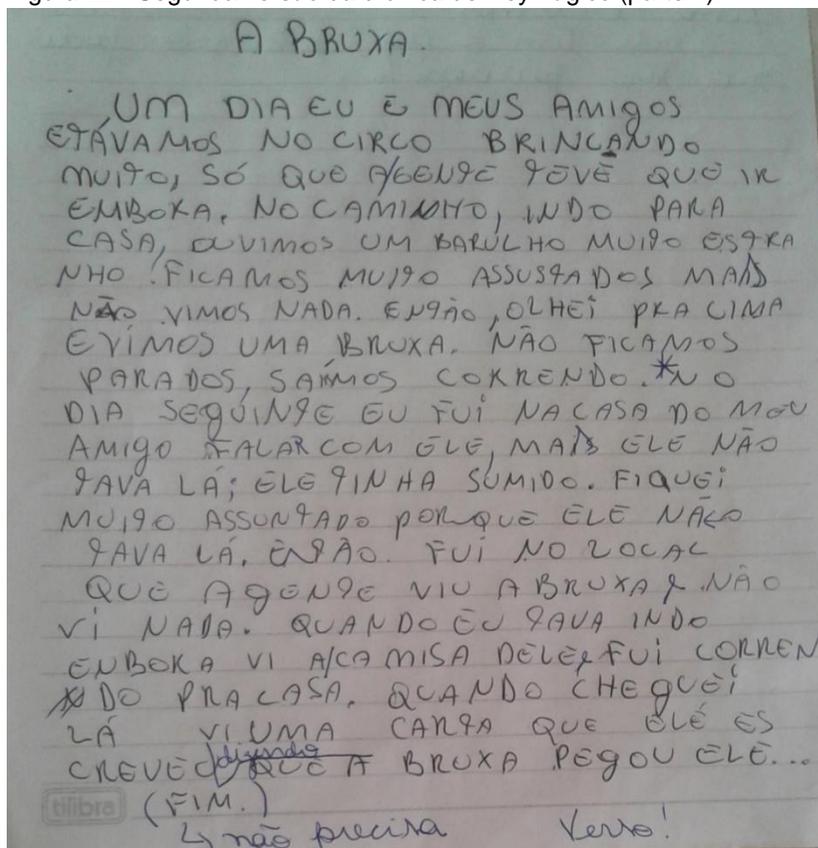
fosse refazer o texto para adequá-lo ao tema poderia mudar todo o conteúdo dele.

Então entreguei o texto a Neymágico e pedi para que o adequasse ao tema do projeto.

Além da primeira versão, representada na imagem imediatamente acima, Neymágico escreveu mais três versões até chegar na versão que ficou adequada ao tema “Por que Florianópolis é a ilha da magia?”.

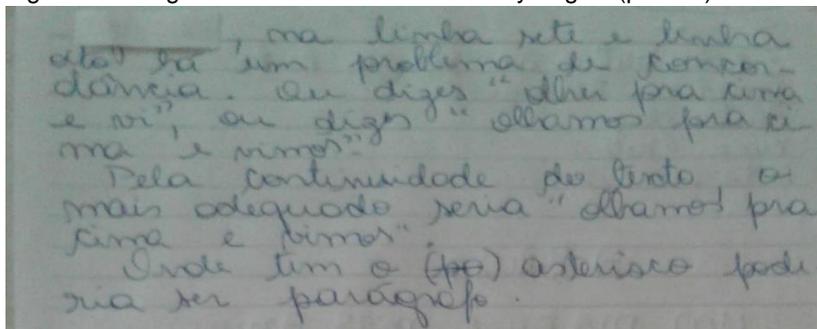
A imagem 22 é o retrato de como ficou a crônica de Neymágico depois que conversamos e pedi para que procurasse relembrar as leituras e reflexões que fizemos sobre o tema escolhido por eles.

Figura 22 - Segunda versão da crônica de Neymágico (parte 1).



Fonte: digitalizado pela autora

Figura 23 - Segunda versão da crônica de Neymágico (parte 2).



Fonte: digitalizado pela autora

Ao ler a segunda versão do texto de Neymágico considerei de acordo ao tema do projeto de letramento. Trata-se de um texto, como é possível observar pela imagem 22, com várias inadequações de ordem formal. É por esta razão que optei por sentar mais uma vez com Neymágico para auxiliar na reescrita de sua crônica.

No bilhete que escrevi para Neymágico apenas ressaltei uma inadequação de concordância e chamei a atenção para o uso de um trecho em que poderia ser feito parágrafo. Questões como uso das linhas do papel, distância entre letras (já que Neymágico escreve em caixa alta), coerência e uso de elementos de coesão deixei para ressaltar quando conversássemos, pois o bilhete (RUIZ, 2013) ficaria extenso e, conhecendo Neymágico como conheço, não surtiria um efeito muito positivo.

Então, além do que consta no bilhete que escrevi para Neymágico, no corpo do texto fiz uso da *correção resolutive* e também da *correção classificatória* (SERAFINI, 1995); esta última se realizou quando coloquei um asterisco no trecho que queria destacar e, no bilhete, esclareci o que significava o asterisco.

Assim, após a leitura do que escrevi no bilhete que consta ao final da crônica de Neymágico e levando em conta tudo que conversamos, Neymágico entregou a reescrita (MENEGASSI, 1998) de sua crônica.

Abaixo apresento a digitalização da crônica escrita por Neymágico e, na sequência, a transcrição de como foi publicada no livro.

Figura 24 - Terceira versão da crônica de Neymágico

Será bruxa?

Um dia eu e meus amigos estamos no céu reunidos muito, só que a gente tem que ir embora no domingo, indo para casa, algumas um pouco muito estão lá; fomos muito assustados e fomos chodidos para todos e lugares, mas não vimos nada. então fomos para uma e vimos uma mulher com uma flor na mão fomos bem assustados na hora e quem do céu para meu amigo ele des apareceu.

Dormimos correndo cheguei em casa com muito medo e não conseguir dormir. quando amanheceu fui na casa do meu amigo falar sobre o que ele viu ele disse que não viu nada. eu falei como nada vi uma bruxa e ele disse que viu uma mulher. na hora eu pensei que ele estava enfeitado então eu fui embora pensando... ele estava enfeitado e ele hoje não se lembra.

Fonte: digitalizado pela autora

Como se vê pela imagem 24, o texto de Neymágico seria merecedor de mais uma reescrita (MENEGASSI, 1998),

principalmente se levarmos em conta aspectos de ordem formal. Eu preferi não mais solicitar outra reescrita por julgar que ele já estava ficando saturado e, com isto, não mudaria muito a escrita de seu texto.

Abaixo o texto de Neymágico da forma como foi publicado no livro.

Será bruxa?

Autor: Neymágico

Um dia eu e meus amigos estávamos no circo brincando muito, só que a gente teve que ir embora.

No caminho, indo para casa, ouvimos um barulho muito estranho; ficamos muito assustados e ficamos olhando para todo lugar, mas não vimos nada. Então olhamos para cima e vimos uma mulher com uma vassoura na mão. Ficamos bem assustados na hora e quando olhei para meu amigo ela desapareceu.

Sáímos correndo, cheguei em casa com muito medo e não consegui dormir. Quando amanheceu fui na casa do meu amigo falar sobre o que ele viu e ele disse que não viu nada. Eu falei que do nada vi uma bruxa e ele disse que viu uma mulher. Na hora eu pense que ele deve estar enfeitiçado.

Então eu fui embora pensando...

Ele estava enfeitiçado e até hoje não se lembra.

7.6 SS

SS tem 14 anos, nasceu em Jaguarão e estuda na escola onde a pesquisa foi realizada desde o 7º ano. Antes estudou em duas escolas estaduais e uma pertencente ao município de Florianópolis – assim como é o caso da escola onde a pesquisa foi realizada. O pai de SS estudou até a 7ª série e a mãe possui o ensino médio completo. SS prefere ler receitas e os materiais de leitura que têm em sua casa são Bíblia, jornal, revista, gibis/mangás, livros de ficção policial e romance, receitas e livros educacionais. Ele adquire seus materiais de leitura comprando. SS lê às vezes e prefere ler no final de semana.

Quando o assunto é escrita, SS diz que gosta de escrever e que tem o hábito de escrever. O que SS mais escreve é mensagens/postagens em redes sociais e costuma escrever na escola. O que SS mais gosta de escrever são histórias para

crianças. SS escreve às vezes e tem mais facilidade para escrever histórias para crianças porque considera que faz histórias legais e porque fazer histórias é legal. SS diz que não tem dificuldade para escrever. Para a pergunta, que encontra-se no questionário, *Na escola, quando o trabalho com a escrita torna-se mais fácil?*, SS respondeu: É fácil.

Segundo relato da mãe, SS tem dislexia, porém até hoje nenhum laudo médico confirmando isto chegou na escola. SS demonstrou muita empolgação durante o desenvolvimento do projeto e foi a primeira vez que SS, a seu modo, conseguiu dizer um pouco mais na escrita; escrever um texto um pouco mais longo.

Sobre o projeto de letramento que foi desenvolvido na turma, SS escreveu:

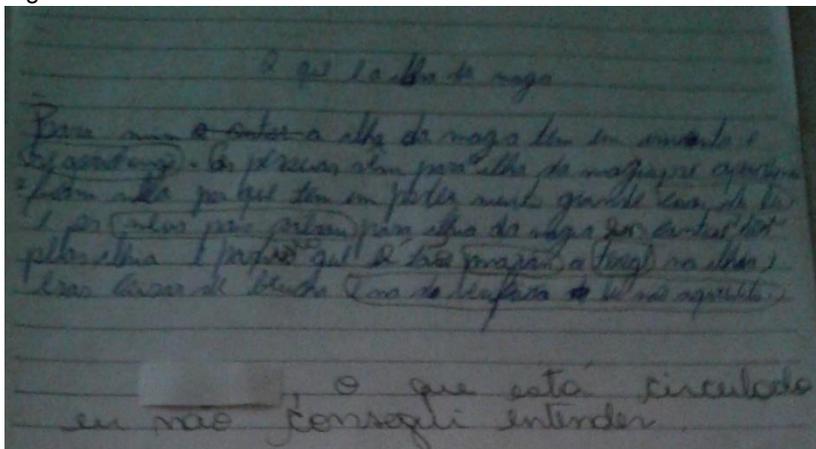
Para mim foi legal³³ e produtivo; todo mundo fez uma coisa para produzir as crônicas. Para mim tudo ficou igual; todos falaram as mesmas coisas nas crônicas. Falaram em bruxas e pescadores e eu, diferentemente, falei que a ilha que tem magia.

7.6.1 A primeira leitura: o olhar do colega da turma sobre o texto de SS

Mesmo tendo sentado com um colega para que esse fizesse a leitura do texto, nada me foi entregue para que eu soubesse o que o colega havia sugerido para SS. Abaixo digitalização do texto que SS me entregou.

³³ A avaliação do projeto feita por SS não está aqui transcrita fidedignamente, pois, como havia alguns desvios de ortografia e pontuação, fiz as adequações necessárias para que o texto por ele escrito seja de mais fácil compreensão. Um exemplo é a palavra *legal* que SS escreveu “legau”.

Figura 25 - Primeira versão da crônica de SS.



Fonte: digitalizado pela autora

7.6.2 A leitura do texto de SS pela docente-pesquisadora

Dos 32 textos que foram entregues, o de SS foi o que mais dificultou a leitura. Desde o 7º ano, quando conheci SS, tenho tentado dar uma atenção diferenciada a SS quando é o momento da produção escrita, porém com mais 31 a me requisitar não consigo fazê-lo como gostaria que fosse. Em relação a gêneros orais SS tem um bom desempenho; a dificuldade está nos gêneros escritos.

Por duas vezes, durante a escrita da primeira versão, SS solicitou minha ajuda para a construção de duas frases de seu texto; fizemos isto na oralidade.

Voltando à produção atual, abaixo apresento a transcrição do texto da imagem 25.

para mim e autor a ilha da magia tem em encanto e (xxxxxx)³⁴. as pesoias vem para ilha da magia se apachonão ficam nela por que tem um poder muito grande (xxxxxx) e as (xxxxxx) para ilha da magia e can ta se pelas ilhia e poriso que e tam (xxxxxx) a

³⁴ Os vários x entre parênteses sinalizam o que não conseguir entender no texto de SS.

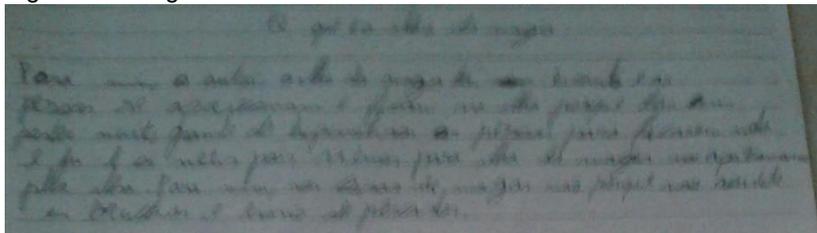
(xxxxxx) na ilha e esas coisas de brucha e (xxxxxx).

Como é possível perceber pelo texto acima transcrito, SS tem bastante dificuldade em relação à escrita. Seja na pontuação, ortografia, concordâncias, uso de letra maiúscula, coesão textual e também da coerência textual.

Ao devolver o texto para SS com o bilhete (RUIZ, 2013) dizendo que eu não tinha conseguido entender algumas coisas escritas, SS refez o texto. Assim que me entregou a segunda versão e tendo um tempinho porque os demais colegas da turma estavam refazendo seus textos, tratei de ler o de SS ainda na sala para ver se conseguiria entender o texto por inteiro. O que não aconteceu.

Então, ainda com um tempinho porque os colegas continuavam na reescrita da segunda versão, sentei com SS para que, na oralidade, me fizesse entender o seu dizer. Conforme conversávamos, eu ia fazendo as anotações no texto. A imagem 26 retrata o resultado de nossa interação verbal, (BAKHTIN 1997) pela oralidade.

Figura 26 - Segunda versão da crônica de SS.

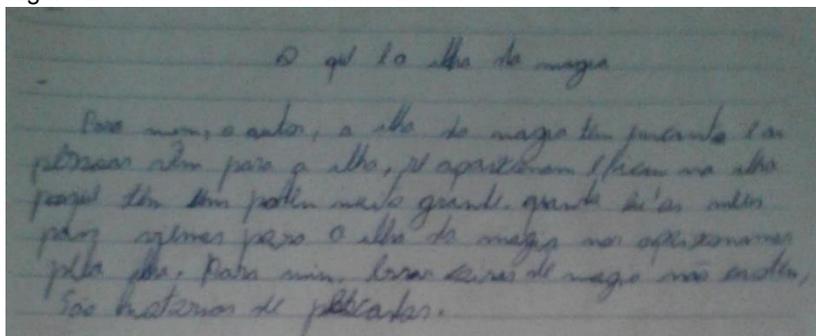


Fonte: digitalizado pela autora

A segunda versão apresentada por SS também apresentava algumas inadequações. Então mais uma vez interagimos oralmente e refizemos o texto. Pedi então para SS reescrevê-lo e entregar-me.

A imagem 27 é o retrato da terceira versão do texto de SS.

Figura 27 - Terceira versão da crônica de SS.

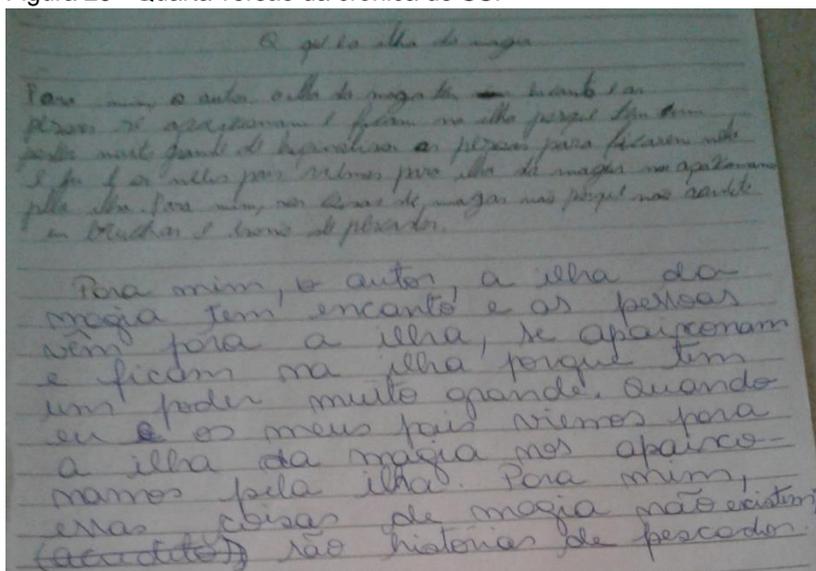


Fonte: digitalizado pela autora

Essa versão entregue por SS apresentava menos inadequações, porém ainda havia algumas que precisavam ser revistas. Por já conhecer SS há dois anos e saber o quanto é complicado para SS dizer o que tem a dizer na escrita, mais uma vez, enquanto os colegas da turma realizavam outra atividade, consegui um tempinho para sentar com SS.

Na imagem a seguir é possível observar a transcrição que fiz conforme SS ia me explicando o que queria dizer.

Figura 28 - Quarta versão da crônica de SS.



Fonte: digitalizado pela autora

Finalizado o processo de escrita e reescrita (MENEGASSI,1998), abaixo apresento o texto conforme foi publicado no livro da turma.

O que é a ilha da magia

Autor: SS

Para mim, o autor, a ilha da magia tem encanto e as pessoas vêm para a ilha, se apaixonam e ficam na ilha porque tem um poder muito grande.

Quando eu e meus pais viemos para a ilha da magia nos apaixonamos pela ilha. Para mim, essas coisas de magia não existem; são histórias de pescador.

7.7 MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO DE LETRAMENTO DESENVOLVIDO NA TURMA DE 8º ANO

Um projeto de letramento deve propiciar aos estudantes a experiência de participar de práticas sociais letradas (KLEIMAN, 1995). Com o projeto *Por que Florianópolis é a ilha da magia*, os estudantes e eu pudemos compartilhar de objetivos comuns e tanto eu quanto eles escrevemos nossos projetos de dizer a partir da interação verbal (BAKHTIN, 1997). Lemos, debatemos, entrevistamos, pesquisamos – tudo para que se tivesse o que dizer e saber como fazê-lo. No caso dos estudantes, estes construíram seus projetos de dizer pensando em quem seria o interlocutor – o que possibilitou que compreendessem a importância da reescrita (MENEGASSI, 1998) para a adequação do texto ao possível leitor.

O resultado da escrita e reescrita das crônicas pelos estudantes produzidas foi compartilhado com a comunidade escolar em uma noite de autógrafos; os estudantes e os familiares participantes demonstravam orgulho com a publicação do livro *Crônicas e manezices*. Eu também estava muito feliz por ver familiares de estudantes com quem nunca tinha conversado e também porque meus companheirinhos de pesquisa estavam felizes.

O livro deles já está sendo lido na biblioteca escolar e também outros estudantes, de outras turmas, já estão fazendo empréstimo. Ao saber disso, doamos mais 05 exemplares para a biblioteca da escola.

Também ficamos sabendo por uma professora, que trabalha em outro turno e em outra unidade escolar, que a bibliotecária daquela unidade ficou maravilhada com o nosso projeto ao se deparar com o livro. A bibliotecária daquela unidade falou que ainda não tinha visto um trabalho assim, isto é, que culminasse com o lançamento de um livro. Sabemos que projetos de letramento não são novidade na RMEF, porém o que não é comum é publicar as produções textuais dos estudantes em livros. Até porque livro requer investimento financeiro. No caso do livro *Crônicas e manezices*, sua publicação foi custeada por mim – docente-pesquisadora.

Eu, agora mais amadurecida por conta das leituras que fiz, das conversas com meu orientador e de todo o processo que envolveu o projeto de letramento da turma de 8ºano, concluo que poderia ter feito diferente pelo menos em dois pontos: o primeiro é o convite para a publicação do livro da turma que poderia ter sido idealizado pelos estudantes e, o segundo, a digitação dos textos – que também poderia ter sido feita por eles.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sociedades grafocêntricas, em especial a brasileira, exigem cada vez mais uma maior proficiência em leitura e escrita, porém quando isto é conferido à escola, e principalmente ao professor ou professora de português, existe a necessidade de uma postura diferenciada quanto ao que deve ser ensinado e como deve ser tratado determinado conteúdo na aula de língua materna – em nosso caso, nas aulas de português.

No início deste trabalho, afirmamos que há estudantes que chegam ao 8º ano do ensino fundamental com pouca autonomia na modalidade escrita da língua. Assim, ao pensarmos no ensino da escrita, partimos da seguinte questão para nossa pesquisa: **aulas de português não centradas no ensino da gramática prescritiva e sim através de um projeto de letramento, cujo tema do projeto seja eleito entre os estudantes, pode ser um diferencial para que esses mesmos estudantes sintam-se mais livres para concretizarem seus projetos de dizer? E traçamos como principal objetivo desenvolver e analisar o desenvolvimento do projeto de letramento **Por que Florianópolis é a ilha da magia?** – tema eleito pelos estudantes do 8º ano que participaram da pesquisa.**

Ao chegarmos ao final do desenvolvimento do projeto, podemos responder que sim: que aulas de português não centradas no ensino da gramática prescritiva e sim através de um projeto de letramento, cujo tema do projeto foi eleito entre os estudantes, foi um diferencial para que esses mesmos estudantes tivessem se sentido mais livres para concretizarem seus projetos de dizer e que foi materializado no gênero crônica. Para Bakhtin (1997, p. 301), o “querer dizer se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso”. Assim, a leitura de várias crônicas e a análise mais minuciosa de algumas delas foi fundamental para que compreendessem o que é e como se escreve no gênero crônica.

Uma outra questão importante a se compreender é que a partir das propostas advindas dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014) e também da Linguística Aplicada não é mais possível conceber o ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela a materna ou outra qualquer, centrada na memorização de elementos dessa língua; principalmente no tocante ao conteúdo gramatical normativo. É necessário, através de uma pedagogia crítica, estimular a reflexão para que o sujeito usuário dessa língua

perceba-se como um agente transformador e que utilize suas habilidades linguísticas para agir em diferentes contextos sociais.

Em nossa pesquisa-ação, a experiência vivenciada com estudantes do 8^a ano de uma escola pública de Florianópolis possibilitou reflexões acerca de como tratar a escrita na escola e de como incentivar o exercício da escrita buscando, assim, maior eficácia quando da construção de projetos de dizer – seja dos estudantes, seja da docente-pesquisadora. A opção por desenvolver um projeto de letramento como parte integrante desta pesquisa fez com que os atores nela envolvidos fossem inseridos em diferentes eventos de letramento e aprendessem muito mais sobre a língua do que com uma abordagem estritamente gramatical.

Importante ressaltar também que se nós, professores e professoras, quisermos que os estudantes ajam de forma mais autônoma com e pela linguagem, é importante que os gêneros textuais sustentem o trabalho escolar; afinal, não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, uma vez que interagimos por meio deles (BAKHTIN,1997). Neste sentido, quanto maior for a diversidade de gêneros com os quais os estudantes tenham contato, tanto para ler quanto para escrever, mais empoderados esses estudantes sentir-se-ão e maior será a possibilidade de saber utilizá-los em diversas situações comunicativas e de poder.

Por isto a importância da reflexão diária sobre que tipo de letramento (STREET,2014) estamos privilegiando em nossas aulas. É importante que nós, professores e professoras, olhemos para a nossa prática e reflitamos, pois também somos aprendizes de uma língua que se faz na interação (BAKHTIN, 1997) e, como tal, não pode ser mais vista como mera estrutura. Assim sendo, uma opção para o trabalho com a linguagem é o desenvolvimento de projetos de letramento que, quando possível, sejam sobre temas eleitos entre os estudantes para que eles sintam-se mais confiantes e autônomos (GIROUX, 2011 [1987]) para dizerem os seus dizeres. E a construção de um projeto de dizer não ocorre em duas, três aulas, pois são necessárias leituras no gênero (BAKHTIN, 1997) em que o projeto de dizer será materializado, conhecimento sobre o que se vai dizer e ainda como dizer o que se vai dizer (BRITTO, 2012 [1983]).

Como sugestões de trabalhos futuros citamos duas: i- o processo de construção do jornal escolar em escolas da RMEF e ii- o papel da escrita quando o assunto é rádio escolar.

Para finalizar, reforçamos que é preciso dar voz aos estudantes; não os calar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Ensinar português?** Revista Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, ano 3, nº3, 1984. In: GERALDI, João Wanderley.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos Antônio da Rocha. A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. In: FIGUEIREDO, Débora. Et al (Orgs.) **Sociedade, Cognição e Linguagem.** Florianópolis: Editora Insular, 2012. p. 305-316

_____. Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com jornal de sala de aula. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

_____. Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: **O interacionismo sociodiscursivo: questões metodológicas e epistemológicas.** Ana Maria de Mattos Guimães, Anna Rachel Machado, Antônia Coutinho (organizadoras), - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007 – (Coleção ideias sobre linguagem).

BAGNO Marcos. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: um instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. Revista Debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2012.

BARBOSA, Tayana Andreza de Sousa. **Crônica: Algumas Considerações.** Disponível em

<http://www.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/ColoquioLetras/alinecristina.pdf>.

Bonini, Adair. et al. (Orgs). **Os gêneros do jornal**. Coleção Linguística. V.4. Florianópolis: Insular. 2014.

BRASIL: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL: **Base Nacional Comum Curricular**: Língua portuguesa. Brasília MEC, 2018.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**. 1ª ed. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

_____ Em terras de surdos mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: **O texto na sala de aula**. Geraldí, João Wanderley (org). São Paulo: Anglo, 2012.

BUIN, Edilaine. **O impacto do bilhete do professor na construção do texto do aluno**. In: Inês Signorini (org). **Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

CANDIDO, Antonio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

Dicionário Houaiss Conciso/Instituto Antônio Houaiss, organizador: Mauro de Salles Villar – São Paulo: Moderna, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.
file:///C:/Users/Rita/Downloads/602-1921-1-PB.pdf. Acesso em abril de 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2016**. Organização: Cláudia Cristina Zanela, Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo: tradução Lólio Lourenço de Oliveira. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____ **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____ **Educação como prática da liberdade.** Exemplar nº 1405. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____ **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GIROUX, Henry. Introdução: Alfabetização e a pedagogia empowerment político. In: FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<http://www.ipm.org.br/inaf>. Acesso em janeiro e fevereiro de 2017.

http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-preliminares-podem-ser-consultados-pelas-escolas/21206. Acesso em julho de 2017.

<https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em julho de 2018.

Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudiosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf

KHALID, El Andaloussi. **Pesquisas- ações: ciências, desenvolvimento e democracia.** Tradução: Michel Thiollente. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

Lagimestra, Maria Aparecida; Pereira, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de texto.** São Paulo: Cenpec. 2010.

MAGALHÃES, Izabel (org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP:** Mercado das letras. 2012 – Coleção: Letramento, Educação e Sociedade.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa.** São Paulo: Cultrix, 1983.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada.** Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna /** Maria do Socorro Oliveira, Glícia Azevedo Tinoco, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. – Natal: EDUFRN, 2014

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura na formação da “comunidade de leitores”.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Belo Horizonte – Minas Gerais; 2006. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-83LR5X/2000000110.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado das letras. 1996 (coleção Leituras no Brasil).

_____. **A cor da língua é outras croniquinhas da linguística.** Campinas, São Paulo: Mercado das letras. 2001 (coleção Leituras no Brasil).

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

Retratos da leitura no Brasil. In: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx acessos em 26/01/2017 e 29

ROJO, Roxane. (org) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo. Educ. Campinas: Mercado das letras, 2000.

_____**Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____**Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”.** In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita.** KLEIMAN, Ângela (org.) Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola.** Campinas: Mercado das letras, 2013.

SÁ, Jorge. **A crônica.** 6ª ed. São Paulo. Ática, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Codeiro. Campinas: Mercado da Letras, 2004.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Articulações entre gramática, texto e gênero em sequências de atividades didáticas.** In: SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros catalisadores.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 175-200.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: Ribeiro, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003. P. 89-113.

SOARES, Marcos Vinícius Nogueira. **A crônica brasileira no século XIX: uma breve história.** 1ª ed. – São Paulo: É realizações, 2014.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno 1 ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

TINOCO, Glícia Azevedo. **Práticas sociais, leitura-escrita, ensino-aprendizagem: elementos constituintes de projetos de letramento**. Tese de doutorado, UFRN, 2006, p.202.

_____ **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna** / Maria do Socorro Oliveira, Glícia Azevedo Tinoco, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2014

WEISL, Telma. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In **Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo: FDE, 1988, v. 1, p. 39-46.

WOITOWCRZ, Karina Janz . **Uma prosa com Peninha**, no centenário do mestre Franklin Cascaes. Disponível em <file:///C:/Users/Rita/Downloads/602-1921-1-PB.pdf>. Acesso em abril de 2018.

APÉNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **Ensino-aprendizagem da Escrita Subsidiado por um Projeto de Letramento: a crônica e a construção de um projeto de dizer em uma turma de 8º Ano de uma Escola Pública de Florianópolis**, desenvolvida pela professora Rita de Cássia Péres, para obtenção do título de mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina.

O motivo que nos leva a estudar problemas de produção textual é a constatação de que parte dos alunos possui baixo rendimento na escola e, muitas vezes, não consegue produzir textos com proficiência. A pesquisa é importante pela necessidade de aprofundarmos os estudos que buscam soluções para o ensino e aprendizagem da escrita na escola. O objetivo desse projeto é desenvolver e analisar o resultado de um projeto de letramento, através do gênero textual crônica, de modo a identificar o que dificulta a produção textual escrita de estudantes e desenvolver atividades e estratégias de ensino e aprendizagem ao longo de um bimestre que possam contribuir para a diminuição das dificuldades observadas.

A pesquisa será desenvolvida no horário normal das aulas de português e, se por ventura houver a necessidade do contraturno, por exemplo uma entrevista na comunidade, os responsáveis pelos estudantes serão previamente comunicados para que autorizem, ou não, a permanência dos adolescentes na escola para almoço e também autorizem a saída da escola para aula de estudo – o almoço ficará sob a responsabilidade da Unidade Escolar ou até mesmo da docente pesquisadora. Qualquer outra despesa ficará sob responsabilidade da docente

pesquisadora. Por outro lado, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente circunstanciada.

Os riscos aos quais o/a estudante estará exposto(a) ao participar da pesquisa são os comuns no cotidiano escolar; entre eles: dor de cabeça – isto é comum, principalmente, quando o/a estudante vem para a escola sem ter se alimentado. Neste caso, o/a estudante será encaminhado à equipe pedagógica da escola que o conduzirá ao refeitório escolar. Em persistindo a dor, o/a responsável será acionado para que seja tomada a atitude mais adequada em benefício do/da estudante. Fadiga física e/ou mental: quando se percebe que o/a estudante está cansado/cansada, ou quando ele/ela mesmo/a comenta sobre o cansaço, conversarmos para tentar compreender o que está acontecendo e normalmente concluímos que é decorrente de uma noite com poucas horas de sono. Neste caso, é comum o/a estudante preferir ficar na sala, baixar a cabeça e relaxar um pouco; caso a fadiga seja extrema, o/a estudante será encaminhado(a) à equipe pedagógica para que, após conversa, tome a providência mais adequada em prol do/da estudante.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e em qualquer momento. Você, conforme resolução 466/12, é livre para recusar-se a permitir a participação de seu (sua) filho (a), retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador (es) irá (ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados dos trabalhos desenvolvidos estarão à sua disposição a qualquer momento na escola e a identidade de seu (sua) filho (a) permanecerá confidencial. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Seu (sua) filho (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via original e de igual teor deste consentimento será arquivada na EBM Beatriz de Souza Brito, escola onde a pesquisa será realizada, e outra será fornecida a você.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira

adicional. Eu, Rita de Cássia Péres, docente pesquisadora, também assino este documento e comprometo-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____, responsável pelo aluno _____, da turma _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e interromper minha participação e do aluno sob minha responsabilidade, se assim o desejar. O professor orientador Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar e a professora pesquisadora Rita de Cássia Péres certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que não arcarei com nenhum custo durante o desenvolvimento da pesquisa. Em caso de dúvidas, poderei me comunicar com a escola, com o orientador da professora pesquisadora pelo e-mail **marcos.baltar@ufsc.com.br** e/ou pelo telefone **(48) 999025644**, com a própria professora pesquisadora pelo telefone **(48) 999774391** e/ou pelo e-mail: **formiguinha_rp@hotmail.com**. ou ainda com o Comitê de ética da UFSC pelo telefone **(48) 37216094** e/ou e-mail **cep.propesq@contato.ufsc.br** .

Declaro que concordo e autorizo a participação do (a) menor sob minha responsabilidade nesse estudo. Recebi um original deste termo de consentimento livre e esclarecido, assinado por todas as partes, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Nome	Assinatura da testemunha	Data
------	--------------------------	------

APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: **Ensino-Aprendizagem da Escrita Subsidiado por um Projeto de Letramento: a crônica e a construção de um projeto de dizer em uma Turma de 8º ano de uma Escola Pública de Florianópolis**

Nome da Pesquisadora: Rita de Cássia Péres

Nome do Orientador: Marcos Antônio Rocha Baltar

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar o processo de ensino e aprendizagem de produção textual e reescritura através de atividades e estratégias de ensino e aprendizagem que desenvolvam a proficiência em escrita de alunos do 8º ano.

Participantes da pesquisa: Participarão, se todos os pais ou responsáveis consentirem, em torno de 36 alunos regularmente matriculados no 8º ano do ensino fundamental.

Envolvimento na pesquisa: ao participar desta pesquisa você terá a oportunidade de realizar atividades que visam ampliar a sua proficiência em produção textual colaborando, assim, para um melhor desempenho em todas as disciplinas escolares e em práticas com o uso da linguagem escrita dentro e fora do âmbito da escola.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta e, se tiver alguma

dúvida sobre sua participação, a qualquer hora esta será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Todos os procedimentos adotados serão conforme a resolução 466/12. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação nesta pesquisa apresenta os riscos normais aos quais você está exposto ao ir à escola: Uma eventual dor de cabeça, fadiga física e/ou mental que, caso venham a ocorrer, como sempre ocorre, você será encaminhado para a equipe pedagógica para que a mesma tome providências em seu benefício. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Em caso de dúvidas poderá se comunicar com a escola, com a professora pesquisadora no telefone (48) 999774391 e/ou pelo e-mail **formiquinha_rp@hotmail.com**, com o orientador da professora, professor Marcos Baltar, pelo telefone (48) 999025644 e/ou pelo e-mail **marcos.baltar@ufsc.com.br** ou ainda com o Comitê de ética da UFSC pelo telefone (48) 37216094 e/ou e-mail **cep.propesq@contato.ufsc.br** .

Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por cinco (5) anos e, depois, serão destruídas. Este termo tem duas vias originais, sendo que uma via será guardada pelos pesquisadores e a outra ficará com você.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a

autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma original deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do aluno

Florianópolis, de de 2017.

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES DA TURMA PARTICIPANTE DA PESQUISA.

Queridos(as) parceirinhos(as) de pesquisa, o questionário que segue tem por objetivo a coleta de informações que me ajudarão na análise dos textos por vocês produzidos e também na escritura de minha dissertação de mestrado e ninguém, além de mim, terá acesso ao que vocês responderam.

- 1) Nome:
- 2) Idade: Nasceu em Florianópolis?
Se você respondeu que nasceu em Florianópolis passe para a questão 4.
- 3) Se você não nasceu em Florianópolis, em qual cidade foi?
.....
Quando veio para Florianópolis?
- 4) Sempre estudou na escola Beatriz de Souza Brito?
Se você já estudou em outra escola, quando veio para a escola Beatriz foi matriculado (a) em qual ano escolar?
.....
- 5) Qual é o grau de escolaridade da pessoa, ou das pessoas, responsável por você?
.....
.....
- 6) O que você prefere ler?
 Romance Esporte Notícia Receita Religião
 Curiosidades Ciência Comédia Poesia
 História em quadrinhos Facebook/WhatsApp
 Outros.....
- 7) Quais tipos de materiais de leitura você tem em casa?
 Bíblia Jornal Revistas Gibis/mangás Livros (ficção, policial, romance,etc) Enciclopédia Receitas Livros educacionais ou profissionais Panfletos
 Outros.....
- 8) Como você adquire os seus materiais de leitura?
 Compro Ganho de meus responsáveis Empréstimo da biblioteca Empréstimo de amigos Doação
 Outros
- 9) O que você prefere ler?
.....
.....

- 10) Com qual frequência você reserva um tempo para leitura?
 Nunca Raramente Às vezes Frequentemente
 Sempre
- 11) Em que horários você prefere ler?
 Manhã Tarde Noite No trabalho No ônibus
 No carro Final de semana
- 18) Você gosta de escrever?
 Sim Não
- 19) Você tem o hábito de escrever?
 Sim Não
- 20) O que você mais costuma escrever?
 Carta Lista Bilhete E-mail Mensagem/postagem
em redes sociais (Facebook, WhattsApp, etc) Atividades
escolares
 Outros (quais?)
- 21) Em que locais você costuma escrever?
 Escola/sala de aula Casa Biblioteca
 Outros (quais?)
- 22) O que você mais gosta de escrever? _____
- 23) Com que frequência você escreve?
 Nunca Raramente Às vezes Frequentemente
 Sempre
- 24) Que textos/atividades que você consegue escrever mais
facilmente?
.....
Por que você considera mais fácil?
- 25) Que textos/atividades que você tem mais dificuldade para
escrever?
.....
Por que você considera mais difícil?
- 26) Na escola, quando o trabalho com a escrita torna-se mais fácil?
.....
.....
.....

Muito obrigada pela contribuição para com a minha pesquisa.

APÊNDICE 4 - TEXTO SÍNTESE SOBRE O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA QUE FOI ENTREGUE AOS ESTUDANTES DA TURMA DE 8º ANO

Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito
Docente-pesquisadora: Rita de Cássia Péres

O gênero crônica³⁵

O dicionário *Houaiss* Conciso (2011), para o verbete crônica, apresenta três acepções: 1- registro de fatos históricos em ordem cronológica; 2- pequeno texto geralmente baseado em fatos do cotidiano e 3- seção ou coluna do jornal sobre tema especializado. Apesar de haver quem defenda que, no Brasil, o primeiro registro do gênero é representado pela carta de Pero Vaz de Caminha, quando este escreveu ao rei de Portugal sobre o “novo achado”, a crônica em nosso país se consolidou mesmo foi no século XIX – com a implantação da imprensa.

A crônica apresenta uma linguagem “leve” e parece mais uma conversa entre autor e leitor. Assim, autor e leitor se aproximam e se envolvem em reflexões sobre a vida social, política e econômica do país, do estado ou da cidade. Através da crônica podemos registrar importantes movimentos de todas as classes sociais e com uma visão pessoal sobre o acontecimento registrado.

As crônicas podem ser:

- **Lírica:** o autor relata com nostalgia e sentimentalismo.
- **Humorística:** o autor faz graça com o cotidiano.
- **Crônica-ensaio:** o cronista, ironicamente, tece uma crítica ao que acontece nas relações sociais e de poder.
- **Filosófica:** o autor faz uma reflexão de um fato ou evento.
- **Jornalística:** o autor apresenta aspectos particulares de notícias ou fatos. Pode ser: policial, esportiva, política etc.

³⁵ Texto adaptado da Dissertação de Mestrado da docente pesquisadora.

APÊNDICE 5 – CONVITE PARA O LANÇAMENTO DO LIVRO DA TURMA DO 8º ANO



CONVITE

Lançamento do livro *Crônicas e manezices*

QUANDO: 03/04/18
ONDE: Auditório da escola Beatriz de Souza Brito
HORÁRIO: 18:00 h

Sr(a). responsável, logo após o lançamento do livro haverá um coquetel e cada estudante poderá trazer até dois convidados.

Peço-lhe que confirme presença do estudante e seus dois convidados até quarta-feira (28/03), pois preciso providenciar o coquetel.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Péres
Professora de português

APÊNDICE 6 – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO LIVRO DA TURMA DO 8º ANO

Apresentação

Em sociedades grafocêntricas, como é o caso da brasileira, a escrita faz-se presente em todas as esferas da atividade humana. Se vamos a um supermercado, por exemplo, é a nossa lista de compras que nos acompanha e quando chegamos no estabelecimento onde efetuaremos essas compras lemos rótulos, cartazes de promoção, preenchemos cupons. Essas são apenas algumas das atividades que exigem que sejamos letrados para que delas possamos participar ativamente.

Considerada por Ângela Kleiman a principal agência de letramento, é na escola que a maior parte da população brasileira terá acesso ao mundo dos letrados e, portanto, ao mundo da mídia, da tecnologia e, conseqüentemente, possibilidade de acesso ao poder.

Os estudos sobre letramento, hoje, seguem um caminho que foi iniciado por Paulo Freire há pelo menos quarenta anos e enfatizam o efeito potencializador do letramento. A palavra de ordem dos estudos do letramento é empoderar, ou seja, potencializar pelo letramento. Trata-se, portanto, do letramento que vai além do mero exercício do ler e do escrever.

Nesta perspectiva, é necessário interagir com e pela leitura e escrita dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências da sociedade atual. Isto implica, no caso da escrita, em concebê-la como prática social.

Assim, na escola, a produção de texto deve ser significativa. É necessário que os estudantes tenham o que dizer, saibam para quem irão dizer, com que intenção irão dizer e em que gênero irão materializar seus projetos de dizer.

Foi pensando nisto que optei por desenvolver um projeto de letramento em uma turma de 8º ano da Escola Básica Municipal [REDACTED]. O tema do projeto foi escolhido pelos estudantes da turma; eles queriam saber “Por que Florianópolis é a ilha da magia?”. Quem me orientou no desenvolvimento do projeto foi o Professor Doutor da UFSC Marcos Antônio Rocha Baltar Já a produção escrita, decorrente de leituras, entrevistas e debates realizados durante o desenvolvimento do projeto, foi

materializada no gênero crônica. São as crônicas que foram produzidas por esses estudantes que compõem esta coletânea.

Uma vez que foram escritas crônicas que fazem referência à mitologia ilhoa e outras que apenas se referem a Florianópolis como a ilha da magia, esta coletânea foi dividida em duas partes: na primeira parte estão concentradas as crônicas que fazem referência a seres da mitologia ilhoa e, na segunda parte, estão concentradas as crônicas cujos autores veem Florianópolis como ilha da magia, mas sem mencionar seres mitológicos da ilha. A maioria das crônicas aqui reunida está publicada com pseudônimos, pois os estudantes autores assim o desejaram.

É em nome desses mesmos estudantes, leitores, que convido-os a se deleitarem com a leitura das crônicas contidas neste livro.

ANEXO

ANEXO 01- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC		
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Ensino-aprendizagem da escrita subsidiado por um projeto de letramento: a crônica e a construção de um projeto de dizer em uma turma de 8º ano de uma escola pública de Florianópolis		
Pesquisador: Marcos Baltar		
Área Temática:		
Versão: 3		
CAAE: 72635517.8.0000.0121		
Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 2.772.150		
Apresentação do Projeto:		
<p>O estudo intitulado "Ensino-aprendizagem da escrita subsidiado por um projeto de letramento: a crônica e a construção de um projeto de dizer em uma turma de 8º ano, de uma escola pública de Florianópolis" é um projeto vinculado ao Mestrado Profissional em Letras, de Rita de Cássia Peres, orientado por Marcos Baltar, que visa articular a produção de conhecimento com a prática educativa e, por esta razão, o tipo de pesquisa a ser desenvolvido será a pesquisa-ação. O estudo será desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis, com alunos do 8º ano. Após o diagnóstico, concluiu-se que há estudantes com dificuldades na escrita e que, por estarem no 8º ano, já não deveriam existir. A pesquisa, então, será desenvolvida a partir da aplicação de um projeto de letramento composto das principais e seguintes atividades: Leitura de crônicas diversas e também de crônicas que abordem a temática do projeto de letramento; Socialização de crônicas lidas pelos estudantes; Análise de determinadas crônicas – todos os envolvidos na pesquisa-ação analisam o mesmo texto; Pesquisa na sala informatizada sobre o tema eleito pelo 8º ano; Revisão das pesquisas realizadas na sala informatizada; Elaboração de roteiros de conversa com pessoas ligadas e/ou especialistas no tema eleito pela turma do 8º ano; Saída de estudo – visita a locais em que os/as estudantes, ao conversarem com quem conhece sobre o tema, sanem dúvidas a respeito do tema; Produção do gênero textual crônica; Análise linguística – a partir das produções dos/das</p>		
Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401		
Bairro: Trindade		CEP: 88.040-400
UF: SC	Município: FLORIANOPOLIS	E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br
Telefone: (48)3721-6094		

Página 01 de 04

Continuação do Projeto: 2 075 100

estudantes. Teoria acerca do gênero textual crônica. Reescritura, se necessário for, das crônicas para que se adequem, por exemplo, ao público leitor. Exposição de fotos e relatos orais e escritos sobre a saída de estudos. Coletânea das crônicas escritas pelos/pelas estudantes, no formato de livro, para que cada sujeito da pesquisa-ação tenha o seu exemplar. Publicação das crônicas na revista digital da escola. Após a confirmação de quais estudantes serão autorizados a participar de nossa pesquisa, a partir da assinatura dos pais, mães ou responsáveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Termo de Assentimento (TA), desenvolveremos a pesquisa e, mesmo sabendo que muitas variáveis poderão surgir e que poderiam ser objeto de análise, optaremos por analisar 06 (seis) das crônicas produzidas, crônicas de 06 (seis) estudantes, e também observar se o que foi respondido no questionário de alguma maneira refletiu nas crônicas desses estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Desenvolver e analisar o resultado de um Projeto de letramento em uma turma de 8º ano.

Objetivo Secundário

- Verificar se um projeto de letramento altera a compreensão leitora e auxilia no aprimoramento da escrita.
- Subsidiar a elaboração do novo currículo de língua portuguesa da escola, do 1º ao 9º ano, no que se refere à leitura e à produção textual.
- Fornecer dados para o repensar da prática pedagógica no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

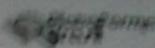
A participação nesta pesquisa apresenta os riscos normais aos quais os participantes estão expostos ao ir à escola. Todos poderão saber os resultados da pesquisa, se quiserem, quando ela acabar. Em caso de dúvidas poderão se comunicar com a escola e com a professora pesquisadora no telefone (48) 999774391 ou pelo e-mail formiguinha_rp@hotmail.com

Benefícios:

Os participantes desta pesquisa terão a oportunidade de realizar atividades que visam ampliar a proficiência em produção textual colaborando, assim, para um melhor desempenho em todas as disciplinas escolares e em práticas com o uso da linguagem escrita dentro e fora do âmbito da

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Retórica II, R. Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS E-mail: cep.propepo@contato.ufsc.br
Telefone: (48)3721-6094

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Documento de Fluxo 2.112.00

Escola

Sinopses e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta pendências, fundamentação bibliográfica, análise de seus objetivos e métodos para contribuir com a linha de pesquisa que se analisa.

Considerações sobre os Termos de Apresentação Obrigatória:

Termos apresentados adequadamente.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Indicações:

Todas as pendências foram devidamente ajustadas.

Considerações Finais e Critério do CEP:

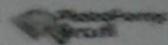
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Participante	Data	Situação
Informações Básicas do Projeto	PIB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_202007.pdf	22/07/15	22-07-15	ACABO
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_con_assentimo.pdf	22/07/15	22-07-15	ACABO
Outros	carta_resposta.pdf	22/07/15	22-07-15	ACABO
Outros	cartaresponsabilidades.pdf	15/07/17	15-07-17	ACABO
Projeto Detalhado / Brochura	projeto.pdf	15/07/17	15-07-17	ACABO
Declarção de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	15/07/17	15-07-17	ACABO
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	15/07/17	15-07-17	ACABO
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle.pdf	15/07/17	15-07-17	ACABO

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Pólo Retiro I, R. Desembargador José Luís de Souza, 17, 222, 880 401
 Bairro: Trindade CEP: 88 040 400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS E-mail: cep.pesquisas@ufsc.br
 Telefone: (48)3721-5004

Página 26 de 26

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Formulário de Avaliação de Trabalho

Número	Local	13000011	DATA DE CASSA	Assin
13000011 <td>13000011 <td>13000011 <td>13000011 <td>13000011 </td></td></td></td>	13000011 <td>13000011 <td>13000011 <td>13000011 </td></td></td>	13000011 <td>13000011 <td>13000011 </td></td>	13000011 <td>13000011 </td>	13000011
13000011 <td>13000011 <td>13000011 <td>13000011 <td>13000011 </td></td></td></td>	13000011 <td>13000011 <td>13000011 <td>13000011 </td></td></td>	13000011 <td>13000011 <td>13000011 </td></td>	13000011 <td>13000011 </td>	13000011
13000011 <td>13000011 <td>13000011 <td>13000011 <td>13000011 </td></td></td></td>	13000011 <td>13000011 <td>13000011 <td>13000011 </td></td></td>	13000011 <td>13000011 <td>13000011 </td></td>	13000011 <td>13000011 </td>	13000011

Situação do Trabalho

Atividade

Assessoria Administrativa de TONOP

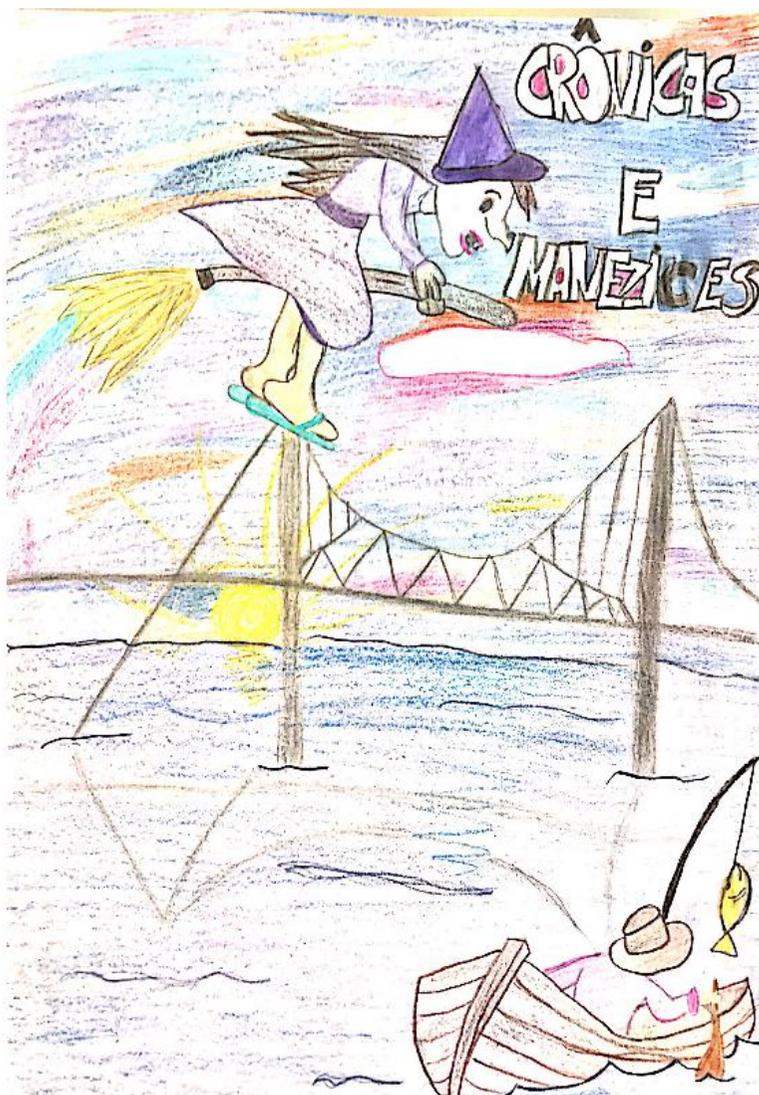
Nº:

Fl. 02/00000000, 10 de julho de 2010

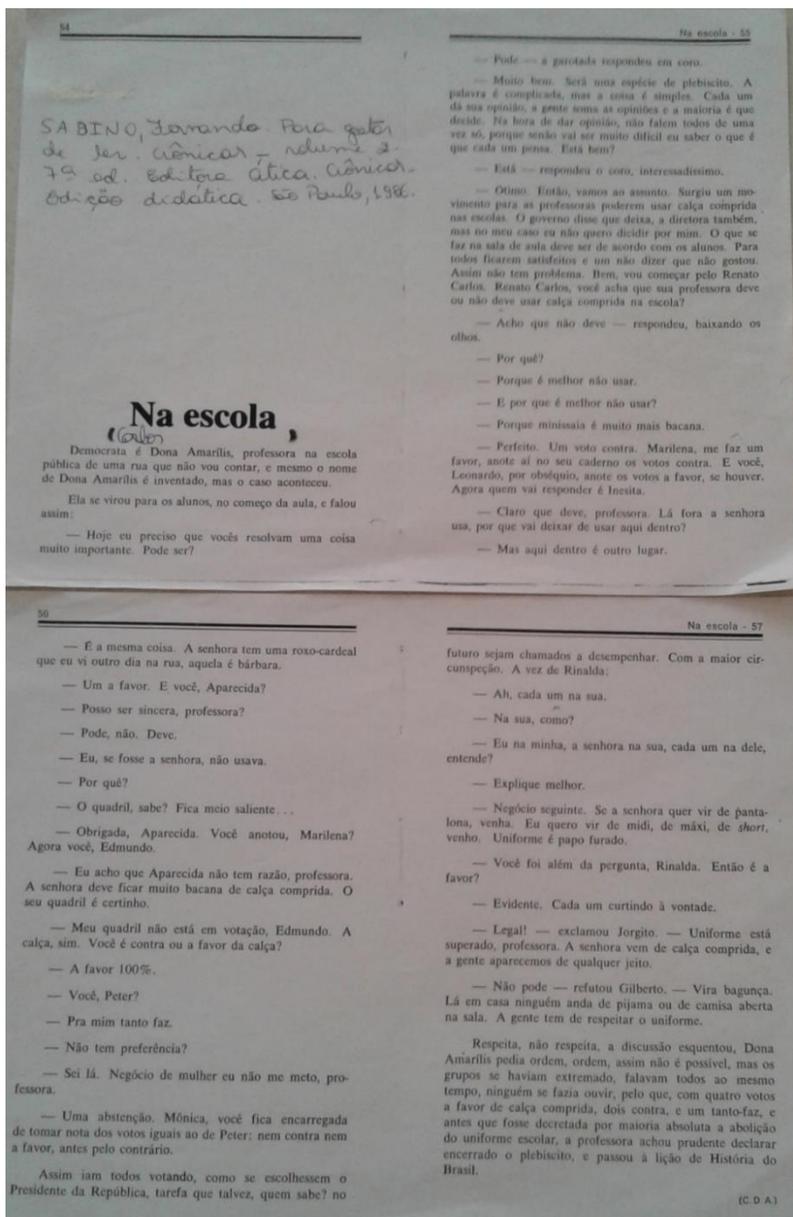
Assinado por:
Mário Luiz Bazzo
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Pólo Reitoria, R. Dombenkgutierrez, 125, 13000-001, Florianópolis, SC
 Bairro: Reitoria CEP: 13000-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS E-mail: reitoria@ufsc.br
 Telefone: (48) 3027-0000

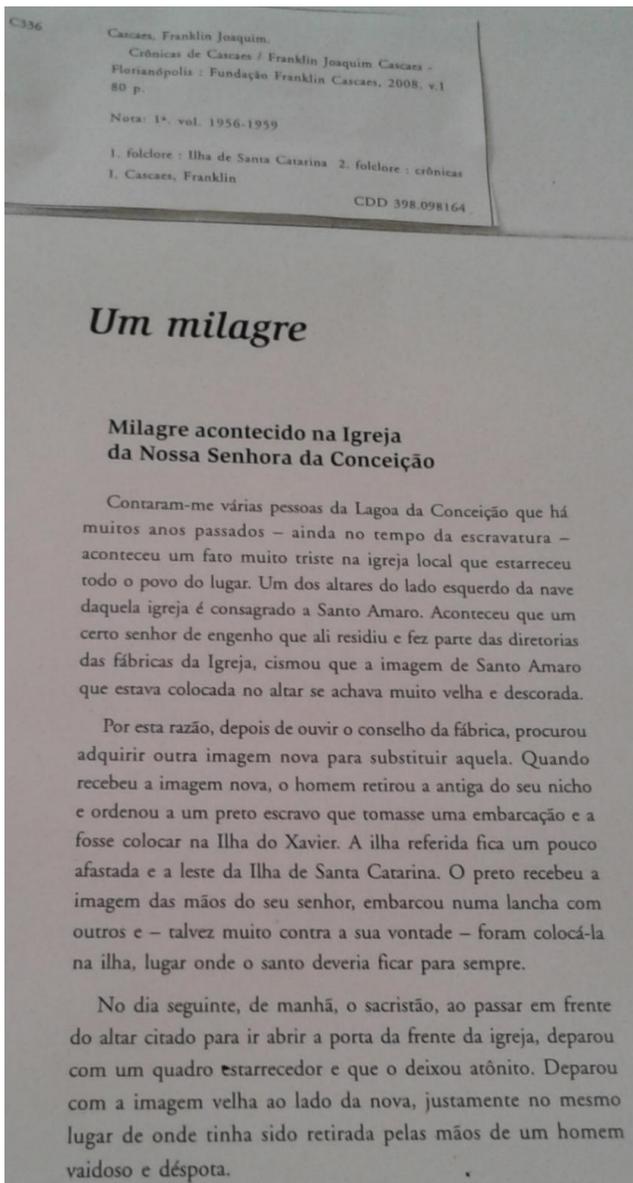
ANEXO 2 – CAPA DO LIVRO DA TURMA DO 8º ANO EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA



ANEXO 3 – CRÔNICA NA ESCOLA, DE CARLOS DRUMMON DE ANDRADE



ANEXO 4 – CRÔNICA DE FRANKLIN CASCAES – DO LIVRO CRÔNICAS DE CASCAES – MILAGRE ACONTECIDO NA IGREJA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

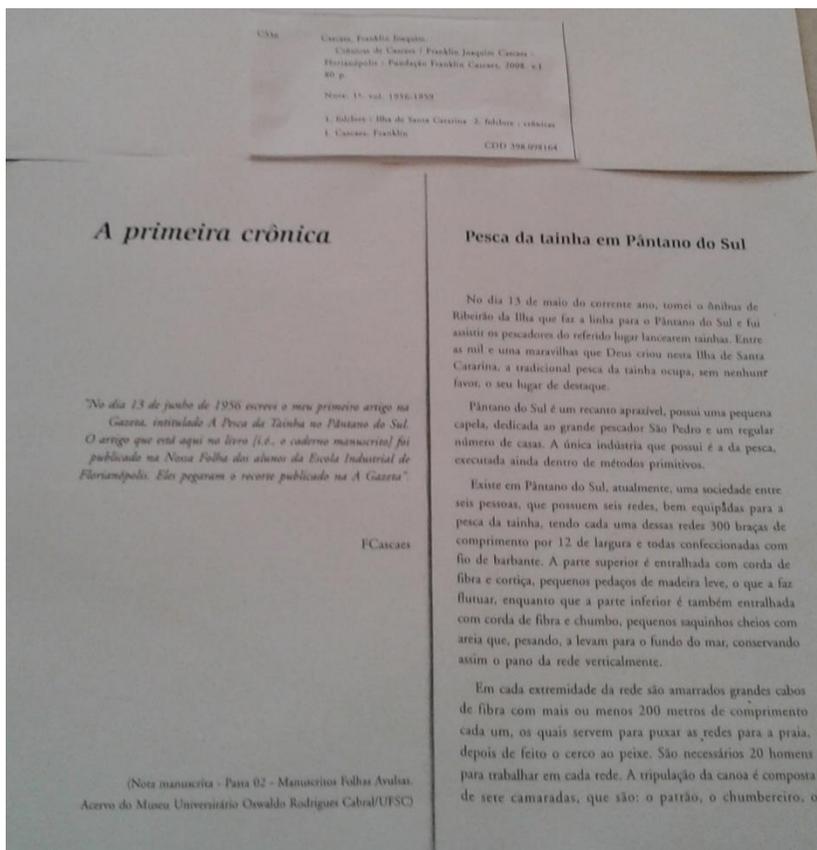


O povo do lugar, ao ter conhecimento do ocorrido, se dirigiu em correria para a igreja, inclusive o autor da infeliz reforma que, apoiado no seu orgulho de ricoço, não considerou como milagre do Santo o seu retorno da Ilha do Xavier para a sua antiga morada. Homem pretensioso e arrogante que era, desconfiou que aquela cena que acabara de assistir tinha sido executada pelo escravo, que talvez tivesse se penalizado de deixar a imagem sozinha na ilha e tarde da noite a recolheu no seu nicho da igreja. Embriagado pelo néctar do orgulho e do mando, com o peito arfante de sarcasmo, ergue suas mãos sacrílegas e, com elas servindo outra vez ao frágil poder terreno, retirou a imagem do seu nicho, levando ele mesmo para a ilha do degredo.

No dia seguinte, quando o sacristão foi abrir as portas da igreja, já encontrou a porta lateral aberta e viu no assoalho vestígios de pés humanos à água, desde a porta até o nicho do altar. Pasmado com a repetição do quadro, desta vez mais acentuada, deixou a igreja e foi comunicar ao povo. O senhor de engenho, quando entrou na igreja e deparou com as duas imagens, uma ao lado da outra, ficou comovidíssimo e reconheceu que o poder do mando que Deus concede ao homem é efêmero e, portanto, sujeito ao fracasso total.

Até hoje, ambas as imagens são conservadas no seu nicho, uma ao lado da outra, pois aquele templo sagrado conta com duzentos e oito anos de existência. Todos os anos, a 15 de janeiro, fazem uma procissão com a imagem nova e a velha é deixada num altar na sacristia para receber as promessas dos fiéis que recorreram ao Altíssimo por seu intermédio para receberem graças e bênçãos para seus males corporais.

ANEXO 5 – CRÔNICA DE FRANKLIN CASCAES – DO LIVRO CRÔNICAS DE CASCAES – A PRIMEIRA CRÔNICA



construção e operação tradicionais. Quando se aproxima o tempo da pesca de tainha, as redes são colocadas dentro das câmaras com suas respectivas amarraduras e sob a "cascadagem" da alveia, inclusive na encachorra da lagga.

VIGIA

Além das 20 vigias que trabalham com as redes há as "cascadagens vigias". Estas são estaladas e consideradas entre a tripulação como trabalhadores efetivos na arte de manejar o peixe saindo em direção ao lanço, isto é, lugares onde podem ser colocados com as redes.

O sistema de vigia em Pôrto de Sul é de seis 20 homens, que se distribuem em volta da praia sobre oitenta e poucos metros, permanecendo aí dias inteiros, vigiando com muita atenção o aparecimento dos peixes no lanço. Esses homens têm grande responsabilidade no êxito ou fracasso da pesca.

Quando um deles avista o peixe vindo em direção aos lanços, avisa imediatamente "em conselho" com outros vigias para ver se convém ou não dar sinal à tripulação que está na praia aguardando ansiosamente a ordem de cercar. O peixe aparece, às vezes, em "magotes" (pequena quantidade) "fuzilando" (virado de cabeça para cima), em "cano" (uma fila em direção ao lanço), em "manca" (quantidade regular), em "cardume" (quantidade maior) e, finalmente, um "encarnado", que são justamente muitos milhares de peixes.

Quando o peixe entra no lanço e a quantidade é compensadora para uma boa pesca, os vigias iniciam o sinal e a tripulação que está na praia começa a correr em direção ao povoado, soltando

uma espécie de alarido em "gritos" que cria uma certa elevação sobre a população, que corre nos diversos e variados lugares para trabalhar em sentido ao aparelho tradicional e tradicional que é a praia de tainha, pensando que o trabalho não tem fim, dando um jeito para desde o tempo das suas antepassadas.

SINAIS E POSIÇÃO DOS VIGIAS EM RELAÇÃO À SITUAÇÃO GEOGRÁFICA DA PRAIA

Considerando a ordem da praia, os vigias iniciam em ordem para dar os sinais, isto é, "abrir", "aviso positivo", passar em "diagonal", para a encachorra com o rede que do centro, sob a "povoadura da praia", os vigias abrem para o lanço; para iniciar o cerco da praia são abertos e lanço, abrem para o lado de Sul para fazer o cerco, abrem para o lado Norte em "chão", conforme a posição do vigia; para fechar o cerco, abrem para o lado Norte. Para sair do cerco embarcam com o rede e vigia conserva-se no lugar onde está colocado.

Se eles calcularem o cardume que entrou no lanço em muitos milhares, então o sinal é dado da seguinte maneira: para sair outra caixa com rede o vigia dá um alarido no povoado e vem colocar-se na praia perto ao mar, para duas redes, dá um outro vigia e coloca-se ao lado do primeiro para três redes, dá um terceiro e coloca-se ao lado do segundo e assim até completar o número de seis, se for preciso, e que é justamente o número de redes que eles possuem em Pôrto de Sul. Quando o peixe aparece à noite, os sinais são dados dos mesmos lugares, abrem-se para dentro, com facho de lanternas sobre os seus rostos, obedecendo o mesmo ritmo anterior, que é a realidade do lugar.

18

19

O CERCO

Quando o cerco é feito por mais de uma rede, acontece o seguinte: a primeira fica mais próxima da praia; a segunda contorna a primeira; a terceira contorna a segunda; e assim sucessivamente, formando uma espécie de semicircunferência concêntrica. A tainha ao sentindo-se cercada vai pulando por cima da rede, passando de um cerco para outro. Por essa razão é que a última rede consegue prender maior quantidade de peixe.

PUXAMENTO DAS REDES PARA A PRAIA APÓS O CERCO

Terminado o cerco, enclham a canoa na praia e sua tripulação corre a auxiliar os camaradas encarregados de puxar a rede. À medida que a rede vai se aproximando da praia, eles a vão contornando com os pés sobre a tralha inferior e com as mãos suspendendo a tralha superior acima da superfície do mar para evitar que grande quantidade do peixe cercado consiga passar por baixo ou saltar para cima da rede. Ao chegarem com a rede na praia, jogam todo o peixe que conseguiram pescar, num monte, recolhem a rede na canoa e voltam para ajudar os camaradas da outra rede que está em segundo lugar e assim vão fazendo até terminar de recolher a última rede que está no cerco. Quando não há mais peixe para lançar, recolhem as canoas para os ranchos e estendem as redes nos varais para secar.

DISTRIBUIÇÃO DO PESCADO

O peixe é dividido em duas partes, em quantidade e tamanho iguais. Uma parte permanece sob sua domo das redes que formam a sociedade. A outra permanece sob 120 camaradas e é dividida entre os mesmos em quantidade e tamanho iguais. Além do quinhão de camaradas, cada remeiro tem direito a uma tainha por mil e o vigia tem direito a 24 por mil, que corresponde ao quinhão de sete camaradas.

ANEXO 6 – CRÔNICA DE FRANKLIN CASCAES – DO LIVRO
CRÔNICAS DE CASCAES – *BENZEDURAS*

Beneduras

Benedura de Mau-olhado

(Texto recolhido em Pântano do Sul)

Pedro eu te benzo em nomi de Deus e da Virgi Maria.

Pedro três vês eu ti benzo, três vezes eu ti chamo em nome de Deus e da Virgi Maria.

Deus ti gerô i Deus ti criô i eu ti benzu com as três Pessoa da Santíssima Trindade, quando o padri levanta a Deus na hora da missa.

Si foi um quebranti invejado que ti botaro, Deus Nosso Senhor ti tire com a Sua Santa Mão.

Si dado por pai, si dado por mãe, si foi avó ou avô, ou os teu parente mesmo;

Si ti dero na bibida, no bem querê, no mau pensá assim como si acha na Casa Santa i as três Pessoa da Santíssima Trindade i o cali Bento i a Pedra d'ara que o padri não diz a missa sem ela.

Bendito lovado seja, o Santíssimo Sacramento do altá, a Imaculada Virgi Maria, meu Anjo da Guarda similhaça do Sinhô, meu impero guardadô, bem guardado seja a noite com a esperança do dia, bem guardado seja vós com a vossa companhia.

Assim como Nosso Sinhô Jesus Cristo andô nove mês guardado no ventre da Virgi Maria. Amém.

Observações: Para fazer-se esta benzedura usam-se três galhinhos de arruda, alecrim ou uma faca que tenha o cabo de prata. Acreditam que o sol recebe o mau-olhado, que sai da pessoa que é benzida, e o leva consigo para o além. Por esta razão, só praticam esta benzedura na presença do sol. Antes de começarem e depois de terem terminado a benzedura, persignam-se, que é para não receberem o mau-olhado que sai do corpo do doente. Repetem a oração nove vezes. Quando o doente está com o corpo carregado de mau-olhado, o benzedor fica cansadíssimo de tanto bocejar.

Benzedura de Zipra (erisipela)

(Recolhido em Pântano do Sul)

Vinha Pedro e Paulo por um caminho.

• Encontraro Jesus Cristo.

Jesus Cristo perguntou:

– Donde vens, Pedro e Paulo?

– Viemo de Roma, Senhô!

– Que notícia hái por lá, Pedro e Paulo?

– Muita zepela e xaqueca.

– Volte atrás, Pedro e Paulo; vão curá esta zipra.

– Com que se cura, Senhô?

– É com a folha da oliveira, a lã do carneiro virgi, com o nomi de Deus e da Virgi Maria. Amém.

ANEXO 7 – CRÔNICA DE FERNANDO SABINA: A ÚLTIMA CRÔNICA

A última crônica

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois



se afasta para atendê-los. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho — um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrala de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende

as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você...". Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sófregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

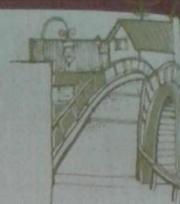
Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

In: *Elenco de cronistas modernos*. 21ª ed.
Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

ANEXO 8 – CRÔNICA DE MOACYR SCLiar: COBRANÇA

Cobrança

Moacyr Scliar



Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente."

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover.

— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente.

Eleriu, amargo:

— E daí? Se você esta preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

In: *O imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2001
© by herdeiros de Moacyr Scliar

ANEXO 9 – CRÔNICA DE ARMANDO NOGUEIRA: *PELADAS*

Peladas

Armando Nogueira

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa; agora, é uma baba que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: "Eu jogo na linha! eu sou o Lula! no gol, eu não jogo, tô com o Joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe". Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiça com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola

profissional, uma numero cinco, cheia de carimbos ilustres: "Copa Rio-Oficial", "FIFA-Especial". Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

In: *Os melhores da crônica brasileira*
Rio de Janeiro: José Olympio, 1977

ANEXO 10 – CRÔNICA MACHADO DE ASSIS: *UM CASO DE BURRO*

Um caso de burro

Machado de Assis



Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente, que parecia estar próximo do fim.

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que seja que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água, estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

Meia dúzia de curiosos tinha parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do

pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade, não o fez — ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular, por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mal entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto a matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior, não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

E diria o burro consigo:

"Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zurro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não

entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tilburi ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade."

"Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tilburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz, vejamos os bens que pratiquei."

"A mais de uma aventura amorosa terrei servido, levando depressa o tilburi e o namorado à casa da namorada — ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia ao bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terrei conduzido para longe de um credor importuno.

Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim..."

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contento da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante, mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. *Requiescat in pace.*

Disponível em

<www.brasilwiki.com.br/noticia.php?id_noticia=48909>



entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tilburi ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, e que nunca segui o cocheiro na fuga, deixava-me estar aguardando autoridade."

"Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele, nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tilburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei."

"A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tilburi e o namorado à casa da namorada — ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia ao bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno.

Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim..."

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contento da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

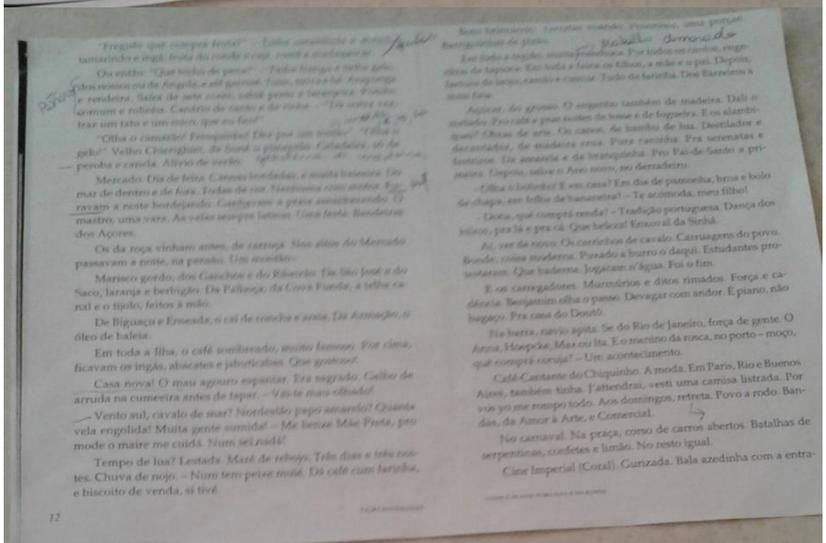
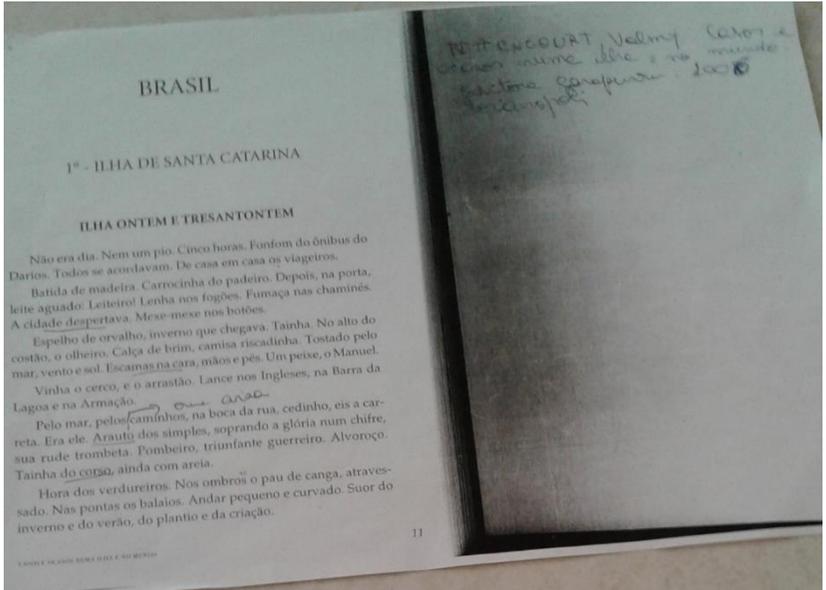
Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. *Requiescat in pace.*

Disponível em

<www.brasilwiki.com.br/noticia.php?id_noticia=48909>

ANEXO 12 – TEXTO DO LIVRO CASOS E OCASOS NUMA ILHA E NO MUNDO, DO AUTOR VALMY BITTENCOURT: ILHA ONTEM E TRESANTONTEM



... E DOS MÚSICALS, LEGÍTIMO Trepa-trepa, de mocinho e tudo.
Pianista de empreitada. Tempo de cinema mudo.

Festas religiosas de antes. Navios apitando. Procissão de Navegantes. Embarcações, todas da redondeza. Embaideiradas. E a dos Passos? Coisas dos marmanjos. Que grotesco os maltratados. – Papo amarelo! Resposta no Cântico de Os Anjos: "Papo Amarelo é a..." Ou então – Ivo Bode! – E vinha gesto, vara e palavra.

A de São Sebastião, reunia a Praia de Fora. Hoje nem parece procissão.

Ternos de Reis. Folclore, música, religião. Agora raridade. Esquecidos pela cidade. Resta pouco do boi-de-mamão.

Meio-dia. Seis horas. Ia longe a Catedral. Viajando. Ai, sinos. Saudades. Que bem e que mal.

Os folguedos? Cabra cega. Queime! Amarelinha. Berlinda. A calçada é minha. Passarás, passarás. Pau-de-fita. Noites de lua. Cantigas. Mãozinhas todas da rua. Raparigas. Diabolôs no ar. Brinquedos de barro, de pano, de madeira, de inocência, d'além mar.

Rapazes? Calça curta, cabelo zero e topete. Bengalinha e bonê. Bandeira. Bola de mão e de pé. Charuto. Piruetas de bilboquê. Bolinha – Não dou volta, nem meia, nem lua. Feito morre! Boquinha. – Roda pião, não pára pião.

Olha a Gazeta, Estado, Diário! Jornais de amanhã vendidos na véspera. Que horário! Distonia. Precisão inglesa era no relógio da Western, na João Pinto. A gente via.

Rompe a aurora. Segue a vida. Novas histórias. Na praça, parciais em seresta. No mato, lá dentro, a sobra da passada. Uma orquestra. Seu canto – machismo, desafio?

Não. Alegria de viver. Saudação à alvorada. Que da noite de trovoadas, veio um dia de céu lavado.

Ai, nossa Ilha.