



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Shirley Tathianna Grime de Oliveira

**TRANSFORMAR A LINGUAGEM E A REALIDADE: POSSIBILIDADES DE
LETRAMENTO A PARTIR DO GÊNERO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

Florianópolis

2024

Shirley Tathianna Grime de Oliveira

**TRANSFORMAR A LINGUAGEM E A REALIDADE: POSSIBILIDADES DE
LETRAMENTO A PARTIR DO GÊNERO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott.

Florianópolis

2024

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

Oliveira, Shirley Tathianna Grime de
Transformar a linguagem e a realidade : possibilidades
de letramento a partir do gênero Projeto de Intervenção /
Shirley Tathianna Grime de Oliveira ; orientadora, Isabel
de Oliveira e Silva Monguilhott, 2024.
145 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e
Expressão, Programa de Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Evento de letramento. 3. Gênero Projeto
de Intervenção. 4. Escrita. 5. Oralidade. I. Monguilhott,
Isabel de Oliveira e Silva . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS. III. Título.

Shirley Tathianna Grime de Oliveira

**TRANSFORMAR A LINGUAGEM E A REALIDADE: POSSIBILIDADES DE
LETRAMENTO A PARTIR DO GÊNERO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 09 de novembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz – UFSC

Profa. Dra. Fabiana Giovani – UFSC

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott – UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Letras.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Orientadora

Florianópolis

2024

Dedico esta pesquisa ao meu querido pai, que, mesmo nos seus últimos dias, ainda conseguia reunir forças para me motivar a estudar, sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha “gangue” – mãe e irmãos – por uma vida inteira de incentivo aos meus estudos e, principalmente, por compreenderem as minhas ausências nos dois últimos anos, momento em que sei que mais precisaram de mim.

Ao meu marido, por todo o carinho e parceria. Seu apoio foi fundamental nesses 15 anos.

Aos meus estudantes, à escola e aos professores que nos ajudaram por toda a dedicação. Não foi um ano fácil, mas deu tudo certo.

À professora Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, pela maestria e paciência ao longo da nossa jornada.

Ao meu “parça” de turma, Giovani da Silva Coelho, pelo apoio e pelas boas risadas que compartilhamos durante o curso.

E aos demais professores do Profletras, pelo exemplo. Vocês são feras.

RESUMO

Esta dissertação apresenta e discute os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Joinville, cujo objetivo principal foi investigar as contribuições da promoção de um evento de letramento norteado pelo gênero Projeto de Intervenção, como ação didático-pedagógica, no desenvolvimento das capacidades de fala e escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental, considerando a percepção dos próprios alunos acerca do seu processo de aprendizagem. Para isso, recorreremos às reflexões do Círculo de Bakhtin (1997; 2006), aos estudos de letramento de Kleiman (1995; 2002; 2005; 2016) e Soares (2009) e às proposições de Geraldi acerca do ensino de línguas (1997; 2004; 2010). Também recorreremos à metodologia da pesquisa-ação por permitir que os participantes se envolvam no processo investigativo, colaborando para a conquista dos resultados, e por possibilitar a aproximação dos pesquisadores com causas relevantes de uma determinada comunidade. Em nossa pesquisa, analisamos as produções textuais (escritas e orais) dos estudantes e também as respostas fornecidas a três questionários, formados por perguntas abertas, que trataram de levar os estudantes a refletirem sobre as suas motivações para o desenvolvimento da escrita e da fala durante todo o evento de letramento. Tanto as produções textuais dos estudantes quanto as respostas dadas aos questionários mostraram-nos que a motivação para a transformação da realidade e a compreensão da função social dos gêneros discursivos contribuem muito para o desenvolvimento de capacidades de fala e de escrita, pois os estudantes cumpriram com os propósitos inerentes a cada gênero discursivo estudado e produzido, porém com maior destaque para as situações de fala.

Palavras-chave: letramento; projetos de intervenção; fala e escrita.

ABSTRACT

This dissertation presents and discusses the results of a survey carried out with students from a state public school, located in the city of Joinville, whose main objective was to investigate the contributions of promoting a literacy event guided by the Intervention Project genre, as a didactic-pedagogical, in the development of speaking and writing skills of students in the 9th year of elementary school, considering the students' own perception of their learning process. To do this, we resort to the reflections of the Bakhtin Circle (1997; 2006), the literacy studies of Kleiman (1995; 2002; 2005; 2016) and Soares (2009) and Geraldi's propositions about language teaching (1997; 2004; 2010). We also use the action research methodology because it allows participants to get involved in the investigative process, contributing to achieving results, and because it allows researchers to get closer to relevant causes in a given community. In our research, we analyzed the textual productions (written and oral) of students and also the answers provided to three questionnaires, made up of open questions, which tried to make students reflect on their motivations for developing writing and speaking during the entire literacy event. Both the students' textual productions and the answers given to the questionnaires showed us that the motivation to transform reality and that the understanding of the social function of discursive genres contribute greatly to the development of speaking and writing skills, as the students fulfilled with the purposes inherent to each discursive genre studied and produced, but with greater emphasis on speech situations.

Keywords: literacy; intervention projects; speaking and writing.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Esquema da sequência didática.....	33
Imagem 02 – Distribuição das 35 sequências.....	34
Imagem 03 – Slides "Reorganização da biblioteca" (primeira versão).....	69
Imagem 04 – Slides "Reorganização da biblioteca" (versão final).....	70
Imagem 05 – Slides "Clube de leitura" (primeira versão).....	70
Imagem 06 – Slides "Clube de leitura" (versão final).....	71
Imagem 07 – Slides "Revitalização da horta" (plano de ação, primeira versão).....	71
Imagem 08 – Slides "Revitalização da horta" (materiais, primeira versão).....	72
Imagem 09 – Slides "Revitalização da horta" (cronograma, versão final).....	72
Imagem 10 – Slides "Revitalização da horta" (materiais, versão final).....	72
Imagem 11 – Slides "Grêmios estudantis" (primeira versão).....	73
Imagem 12 – Slides "Projeto de intervenção ao bullying" (primeira versão)....	74
Imagem 13 – Slides "Recreação e Contação de Histórias" (primeira versão).	74
Imagem 14 – Slides "Reforma dos banheiros" (primeira versão).....	75
Imagem 15 – Slides "Oficinas de reciclagem" (primeira versão).....	75
Imagem 16 – Slides "Bullying" (versão final).....	76
Imagem 17 – Slide "Contação de histórias" (versão final).....	76
Imagem 18 – Slide "Reforma dos banheiros" (versão final).....	76
Imagem 19 – Slide "Oficinas de reciclagem" (versão final).....	77
Imagem 20 – Slide "Bullying" (versão inicial).....	77
Imagem 21 – Slide "Contação de histórias" (versão inicial).....	78
Imagem 22 – Slide "Bullying" (versão final).....	78
Imagem 23 – Slide "Contação de histórias" (versão final).....	78
Imagem 24 – Slides "Horta suspensa" (primeira versão).....	84
Imagem 25 – Slides "Horta suspensa" (versão final).....	85

Imagem 26 – Slides “Dança” (versão inicial).....	86
Imagem 27 – Slides “Cinema” (primeira versão).....	86
Imagem 28 – Slides “Dança” (versão final).....	87
Imagem 29 – Slides “Cinema” (versão final).....	87
Imagem 30 – Slides “Dança” (primeira versão).....	88
Imagem 31 – Slides “Biblioteca” (primeira versão).....	88
Imagem 32 – Slides “Reorganização da biblioteca” (versão final).....	89
Imagem 33 – Slides “Dança” (versão final).....	89
Imagem 34 – Slides “Clube de leitura” (primeira versão).....	90
Imagem 35 – Slides “Clube de leitura” (versão final).....	90
Imagem 36 – Slides “Bullying” (primeira versão).....	91
Imagem 37 – Slides “Horta” (primeira versão).....	91
Imagem 38 – Slides “Clube de leitura” (objetivos, primeira versão).....	92
Imagem 39 – Slides “Clube de leitura” (implementação, primeira versão).....	92
Imagem 40 – Slides “Clube de leitura” (versão final).....	92
Imagem 41 – Slides “Dança” (primeira versão).....	93
Imagem 42 – Slides “Dança” (versão final).....	93
Imagem 43 – Slides “Oficina de reciclagem”	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Etapas do evento de letramento.....	40
Quadro 02 – Critérios de avaliação da defesa dos projetos.....	68
Quadro 03 – Questionário 1.....	99
Quadro 04 – Questionário 2.....	116
Quadro 05 – Questionário 3.....	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1 CONCEPÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA.....	19
2.2 A ESCOLA E OS LETRAMENTOS.....	25
2.3 A ESCOLA, O VIVIDO E A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	27
2.4 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E OS PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO.....	32
2.5 GÊNEROS PROPOSITIVOS E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL.....	36
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	40
3.1 NOSSAS ATIVIDADES DE ENSINO.....	40
3.1.1 A apresentação da nossa proposta.....	41
3.1.2 A formação das equipes e a seleção de temas.....	42
3.1.3 Apresentação do gênero Projeto de Intervenção.....	43
3.1.4 A escrita dos projetos de intervenção.....	43
3.1.5 A defesa oral dos projetos de intervenção.....	44
3.1.6 A implementação dos projetos.....	46
3.1.7 A apresentação dos resultados.....	46
3.2 A PESQUISA.....	47
3.3 O PÚBLICO-ALVO.....	48
3.4 OS ASPECTOS ÉTICOS NA PESQUISA.....	50
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
4.1 PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO.....	53
4.1.1 Composição do gênero: introdução.....	54
4.1.2 Composição do gênero: justificativa.....	56
4.1.3 Composição do gênero: objetivos.....	57
4.1.4 Composição do gênero: plano de ação.....	60

4.1.5 Composição do gênero: continuidade/manutenção do projeto.....	61
4.1.6 Adequação à modalidade escrita formal da língua portuguesa.....	63
4.2 PRODUÇÕES TEXTUAIS ORAIS.....	67
4.2.1 A defesa dos projetos de intervenção.....	68
4.2.2 A apresentação dos resultados.....	82
4.3 AS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS.....	97
4.3.1 Questionário 1.....	99
4.3.1.1 Pergunta 1: o que é um projeto de intervenção?.....	100
4.3.1.2 Pergunta 2: para que serve o gênero textual projeto de intervenção?.....	101
4.3.1.3 Pergunta 3: você já tinha escrito um projeto de intervenção antes?... ..	102
4.3.1.4 Pergunta 4: quando a professora propôs o desafio de realizar melhorias na escola, você se sentiu motivado para isso? Por quê?.....	103
4.3.1.5 Pergunta 5: quando a professora solicitou, então, que escrevessem um projeto de intervenção, você compreendeu a importância do documento? Por quê?.....	104
4.3.1.6 Pergunta 6: quando a professora solicitou que escrevessem um projeto de intervenção, você se sentiu motivado para isso? Por quê?.....	106
4.3.1.7 Pergunta 7: quando a professora solicitou que escrevessem um projeto de intervenção, você se sentiu inseguro? Por quê?.....	108
4.3.1.8 Pergunta 8: durante a escrita do projeto de intervenção, você compreendeu a importância do documento? Por quê?.....	109
4.3.1.9 Pergunta 9: durante a escrita do projeto de intervenção, você compreendeu a importância e realizou as alterações textuais solicitadas pela professora?.....	111
4.3.1.10 Pergunta 10: sua equipe conseguiu escrever o projeto atendendo às características do gênero textual?.....	112
4.3.1.11 Pergunta 11: como você contribuiu para a escrita do seu projeto?... ..	113
4.3.1.12 Pergunta 12: você conseguiu perceber melhorias na sua escrita por meio desse projeto? Pode citar algumas?.....	114
4.3.2 Questionário 2: defesas dos Projetos de Intervenção.....	116
4.3.2.1 Pergunta 1: você já tinha defendido um projeto de intervenção antes?.....	117

4.3.2.2 Pergunta 2: quando a professora propôs o desafio de defender oralmente o seu projeto de intervenção aos membros da diretoria escolar, você se sentiu motivado para isso? Por quê?.....	117
4.3.2.3 Pergunta 3: você se sentiu inseguro? Por quê?.....	120
4.3.2.4 Pergunta 4: durante a organização do material de apoio (slides) para a apresentação oral, você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora? Por quê?.....	121
4.3.2.5 Pergunta 5: após a primeira realização das apresentações (feita apenas para a professora e os colegas de classe), você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora para a próxima apresentação? Por quê?.....	123
4.3.2.6 Pergunta 6: entre a primeira e a última apresentação, você conseguiu perceber uma evolução na sua performance oral? Pode exemplificar?.....	124
4.3.3 Questionário 3.....	125
4.3.3.1 Pergunta 1: você já tinha participado de uma apresentação para outras turmas?.....	126
4.3.3.2 Pergunta 2: quando a professora propôs o desafio de apresentar a outras turmas as ações de melhorias implementadas pela sua equipe, você se sentiu motivado para isso? Por quê?.....	127
4.3.3.3 Pergunta 3: você se sentiu inseguro? Por quê?.....	128
4.3.3.4 Pergunta 4: durante a organização do material de apoio (slides) para a apresentação final, você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora? Por quê?.....	131
4.3.3.5 Pergunta 5: após a primeira realização das apresentações (feita apenas para a professora e os colegas de classe), você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora para a próxima apresentação? Por quê?.....	132
4.3.3.6 Pergunta 6: entre a defesa do projeto e a apresentação final, você conseguiu perceber uma evolução na sua performance oral? Pode exemplificar?.....	134
4.4 RETORNANDO AOS OBJETIVOS.....	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS.....	145

1 INTRODUÇÃO

Todo professor possivelmente já foi questionado por seus estudantes sobre a real necessidade de aprender o que se aprende. Por mais que tenhamos tentado selecionar práticas de linguagem que os incentivem a ampliarem suas capacidades de fala e escrita, práticas cujos objetivos sejam compreendidos e aceitos por eles, nossas intencionalidades nem sempre são tão fáceis de serem compreendidas por nossos jovens, quando alguns acreditam que muitas das situações de comunicação que selecionamos jamais farão parte de suas vidas.

Diminuir esse distanciamento entre alunos e práticas de linguagem essenciais para o desenvolvimento de capacidades de fala e escrita é um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Buscar caminhos que permitam aos estudantes entender as muitas possibilidades de letramento não é simples, mas é parte fundamental do nosso trabalho. Muitos são os caminhos para isso, um deles, que defendemos e que decidimos colocar à prova em nossa pesquisa, é o de que, ao incentivar os estudantes a buscarem transformações para a sua realidade, planejando e agindo sobre ela, podemos incentivá-los a transformarem também a sua linguagem.

Escolhemos esse percurso, eu e a professora-orientadora Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, inspiradas no estudos de letramento de Kleiman (1995; 2002; 2005; 2016), Soares (2009) e nas reflexões de Geraldi (1997; 2004; 2010) sobre a importância de aproveitar os acontecimentos que circundam a vida dos estudantes não apenas como elemento mobilizador, mas como elemento fundante para as atividades de ensino (abordaremos esses autores mais adiante).

Também escolhemos esse caminho motivadas pela minha experiência na realização de projetos de intervenção na escola onde atuo. Em 2018 e 2019, lecionando no Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), tive a oportunidade de ministrar o componente curricular Projeto de Intervenção, por meio do qual os estudantes planejavam e realizavam melhorias na escola (1ª série) e no seu entorno

(2ª série) e depois apresentavam os resultados à comunidade escolar. Essas melhorias eram escolhidas pelos próprios estudantes e eles tinham a liberdade para escolher entre atuar com revitalizações de espaços ou com atividades culturais.

Nos dois anos em que atuei no EMITI, percebi que os estudantes mais envolvidos na realização dos projetos de intervenção (orientados meus e de outros professores) eram os que mais apresentavam interesse em desenvolver capacidades de fala, eram os que mais me procuravam para orientações sobre como realizar apresentações orais com qualidade, por exemplo. Na época, não pedíamos que os estudantes escrevessem formalmente projetos de intervenção, apenas era solicitada a apresentação final à comunidade, o que acontecia semestralmente, mas já tínhamos cogitado a possibilidade de estabelecer uma parceria entre os componentes curriculares Projeto de Intervenção e Língua Portuguesa para um trabalho mais sistematizado de reflexão linguística e produção textual, envolvendo também a escrita e a defesa dos projetos de intervenção.

Porém, em 2020, surgiu a pandemia de coronavírus e não pudemos trabalhar com o componente Projeto de Intervenção por conta das restrições de segurança. Chegou 2021, retornamos para as aulas presenciais, mas ainda assim não conseguimos retomar o componente Projeto de Intervenção, porque o EMITI sofreu uma redução na carga horária para que pudéssemos dividir as turmas, atendendo metade dos estudantes no período matutino e a outra metade no vespertino, assim respeitando o distanciamento necessário entre os estudantes. Por fim, em 2022, o EMITI cedeu por completo lugar ao Novo Ensino Médio e a obrigatoriedade de realizar projetos de intervenção acabou, ficando a critério de cada professor escolher ou não realizá-los.

Em 2021, ao relatar, à professora-orientadora Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, a minha experiência com projetos de intervenção, a minha percepção sobre a relação entre o engajamento para a transformação da realidade e o engajamento para a transformação da fala e a minha dúvida se essa mesma motivação seria constatada também na escrita, ela se interessou e me incentivou a realizar essa investigação, apontando para a importância de realizar projetos didático-pedagógicos em que os estudantes possam experienciar eventos de letramento nos quais o professor não seja o único interlocutor dos estudantes, eventos de letramento em que a real função social dos gêneros discursivos trabalhados seja compreendida pelos estudantes e que a adequação da fala e da

escrita seja facilmente compreendida pelos estudantes como necessária para a situação de interação materializada no gênero que a estabelece.

Pelas razões apresentadas acima, decidimos retomar o trabalho com projetos de intervenção na escola, mas, dessa vez, com duas modificações em relação à minha experiência anterior, a primeira delas é que decidimos levar a experiência para o Ensino Fundamental, a começar pelo 9º ano, por entendermos que eles também são capazes de contribuir para a melhoria da escola, e a segunda delas é que a inserimos nas aulas de língua portuguesa por meio da promoção de um evento de letramento norteado pelo gênero Projeto de Intervenção, em que os estudantes tiveram a oportunidade de planejar e implementar melhorias que julgaram necessárias para a escola ao mesmo tempo em que foram desafiados a desenvolverem suas capacidades de fala e escrita.

Com isso, nossa pesquisa teve como objetivo principal investigar as contribuições da promoção de um evento de letramento norteado pelo gênero Projeto de Intervenção, como ação didático-pedagógica, no desenvolvimento das capacidades de fala e escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental, considerando a percepção dos próprios alunos acerca do seu processo de aprendizagem.

Para atender ao objetivo principal, percorremos os seguintes objetivos específicos:

- analisar a percepção dos estudantes sobre a importância (ou necessidade) do desenvolvimento das próprias capacidades de escrita para a fundamentação de seus Projetos de intervenção, tendo em vista a promoção de melhorias na escola;
- verificar em que medida os estudantes aprimoraram suas capacidades de escrita na elaboração da 2ª versão do seu Projeto de Intervenção, considerando as indicações/sugestões da professora na 1ª versão;
- analisar a compreensão dos estudantes acerca da argumentação como uma capacidade de linguagem essencial à defesa oral de suas proposições para a promoção de melhorias na escola;
- identificar as estratégias adotadas pelos estudantes para melhor adequação da exposição oral de seus Projetos de intervenção, em evento organizado especificamente para este fim, considerando as nossas indicações feitas ao término das apresentações aos colegas da classe;

- verificar se os estudantes identificam/reconhecem os conteúdos de linguagem oral e escrita trabalhados por meio do evento de letramento proposto para o ensino e aprendizagem do gênero do discurso Projeto de Intervenção.

Para atender aos objetivos citados acima, nossa pesquisa teve como ponto de partida a seguinte questão: a promoção de um evento de letramento norteado pelo gênero Projeto de Intervenção, como ação didático-pedagógica, pode se constituir em elemento motivador para o desenvolvimento das capacidades de fala e escrita pelos alunos do 9º ano em eventos de letramento que requeiram o conhecimento dessas práticas de uso da língua?

Para responder a essa pergunta, partimos das seguintes hipóteses:

- A compreensão da função social do gênero Projeto de Intervenção constitui-se em elemento motivador para o desenvolvimento das capacidades de fala e escrita de nossos estudantes;
- Os estudantes, ao longo do trabalho com o gênero Projeto de Intervenção, podem perceber que à medida que desenvolvem suas capacidades de fala e escrita, conseguem fundamentar melhor suas propostas e atingir os objetivos relativos às melhorias que buscam para o espaço escolar;
- A compreensão de que a viabilização de oportunidades e momentos de compartilhamento das proposições e ações de melhorias para o espaço escolar, com a própria comunidade escolar, pode auxiliar os estudantes na busca pela clareza nas exposições orais e escritas.

Com base nas hipóteses acima e pensando na necessidade de ampliar as possibilidades de incentivo ao desenvolvimento de capacidades de fala e de escrita, decidimos realizar essa pesquisa, pois acreditamos que, ao envolver os estudantes em um projeto com finalidade social clara, podemos motivá-los e fazê-los perceber que precisam apropriar-se dessas capacidades para alcançar os objetivos relacionados à intervenção proposta para o espaço escolar. Acreditando também que, ao projetar e executar melhorias na comunidade escolar, os estudantes se inspirariam para selecionar boas fontes de pesquisa e defender suas ideias, entendendo que falar e escrever bem é falar e escrever de forma clara e fundamentada de forma a cumprir os propósitos de determinada situação de comunicação.

Esta pesquisa também foi importante por provocar os estudantes a buscarem soluções para o ambiente escolar, soluções para problemas identificados por eles, e,

por eles, elencados como prioridades, independentemente de soluções de ordem infraestrutural ou cultural, mas soluções nas quais eles pudessem se perceber como agentes de transformação e perceber que as mudanças que eles tanto desejam exigem muito planejamento e diálogo para que se firmem como ações eficientes e duradouras.

Decidimos fazer essa investigação também pela certeza de que incentivar o aperfeiçoamento da fala e da escrita é o que move o trabalho de todo professor de Língua Portuguesa. Trabalho que não é fácil, é altamente desafiador mobilizar nossos estudantes para práticas de linguagem que nós, professores e demais agentes técnicos da educação, elencamos como necessárias ao seu desenvolvimento. Por isso, entendemos que esta pesquisa também pode ajudar professores a traçarem novos caminhos para o letramento, caminhos que permitam aos estudantes perceberem que o desenvolvimento das capacidades de fala e de escrita não é só uma questão de estética/estilo, mas também uma poderosa ferramenta de transformação social.

Dito isso, nossas próximas páginas estão organizadas conforme o nosso percurso de pesquisa: inicialmente, apresentamos algumas das reflexões teórico-metodológicas que nortearam os nossos passos; em seguida, apresentamos o passo a passo das atividades de ensino que realizamos em sala de aula; depois, a metodologia utilizada para a pesquisa; por último, a análise dos resultados, a qual aborda tanto as produções textuais (escritas e orais) quanto as respostas dadas a 3 questionários sobre a percepção dos próprios estudantes acerca do seu desenvolvimento ao longo do nosso evento de letramento.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos alguns pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram a nossa pesquisa e orientam-nos diariamente em sala de aula, em nossas atividades de ensino de língua. Inicialmente, abordaremos a concepção de língua¹ na qual ancoramos nosso estudo e algumas reflexões sobre letramento e escola. Em seguida, compartilharemos algumas abordagens metodológicas que nos inspiraram na formatação das nossas atividades de ensino. Por último, finalizaremos refletindo sobre a importância de a escola realizar atividades que visem o protagonismo juvenil.

2.1 CONCEPÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA

As práticas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil foram baseadas até aqui em três grandes concepções de língua: uma que entende a língua como um espelho do pensamento, como expressão do eu subjetivo, outra que a concebe como um instrumento de comunicação, objetiva, e outra ainda que postula que a língua é um lugar de interações sociais. Esta última é a que adotamos neste trabalho, explicaremos, porém, nossas razões mais adiante, antes é preciso explicar como as duas outras concepções se manifestam ou se manifestaram no fazer docente até aqui.

Por um lado, entender a língua apenas como expressão do pensamento é desconsiderar a interação, especialmente o contexto de interação, é acreditar que o que pensamos nada tem a ver com o que vemos e vivemos e nada tem a ver com quem e onde vivemos. Essa concepção acabou fazendo com que o ensino de línguas, por muito tempo, privilegiasse o estudo de textos escritos, em detrimento da oralidade, com o objetivo de buscar a forma perfeita de captação do pensamento, forma baseada, por muito tempo, na língua utilizada em obras literárias, produzidas e consumidas pelas elites.

Por outro lado, entender a língua apenas como um instrumento de comunicação também é desconsiderar a interação, especialmente os sujeitos da

¹ O arcabouço teórico apresentado nesta seção foi organizado no contexto da disciplina de Elaboração de Projetos (2022), em parceria com o mestrando Giovani da Silva Coelho, durante a construção de um estado da arte.

interação, é entender a língua como um código externo aos sujeitos e que, por assim o ser, o grande objetivo do ensino de Língua Portuguesa seria dominar esse código para garantir a transmissão da informação. Assim, por muito tempo, o ensino tradicional de língua portuguesa, de certa forma, fundamentou-se na concepção de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação.

Porém essas duas visões dicotômicas da língua, subjetividade versus objetividade, foram problematizadas nos estudos do Círculo de Bakhtin, grupo de pensadores dentre os quais se destacou Mikhail Bakhtin, que, em meados do século XX, ocuparam-se com a forma como analisamos linguagem e defenderam a ideia de que a língua não é só forma ou só expressão, ela é lugar de interação e é nesse lugar que deve ser analisada, pois só existe língua porque existem sujeitos sociais, que fazem uso da língua.

Para Bakhtin (1997), todo uso da língua se dá em um campo da atividade humana e esse uso é materializado na forma de enunciados concretos e únicos à medida que são proferidos por sujeitos únicos e refletem as condições e finalidades de cada campo, determinando o conteúdo temático e o estilo por exemplo. Esses enunciados materializam-se em gêneros do discurso, os quais atendem a necessidades relativamente estáveis, necessidades inerentes a cada campo de interação/comunicação humana.

Segundo o autor, todo enunciado é voltado para um auditório e está ancorado em uma situação social ampla (política, economia, etc.) ou imediata (particularizada) e, toda vez que usamos a linguagem, vemos a realidade sob um horizonte apreciativo, nós avaliamos a realidade, por isso o uso da língua nunca é neutro, é sempre em um horizonte apreciativo, ideológico já na consciência (BAKHTIN, 2006²).

Todo gênero do discurso, afirma Bakhtin (2006), constitui-se de uma instância interior, que determinará a sua estrutura, e uma instância exterior, que determinará o tempo, espaço e a esfera em que o gênero circulará.

Segundo Bakhtin (1997), todo gênero é ancorado a um tempo e um espaço e cada gênero tem a capacidade de enquadrar a realidade social. Nossa vida e nossos pensamentos são moldados pelos gêneros, por isso a língua não pode ser

² Em edição mais recente (2017), a autoria da obra "Marxismo e filosofia da linguagem" é atribuída a Valentin Volochinov, diferentemente da edição que já tínhamos em mãos, que data de 2006, ainda sob a autoria de Bakhtin. Optamos por continuar com a edição de 2006 por sabermos que o cerne da obra permanece o mesmo.

analisada de maneira fragmentada, pois é na unidade que o todo faz sentido e não na fragmentação dele. Quando aprendemos a falar, desde as primeiras palavras que ouvimos, nas primeiras interações, percebemos o volume utilizado por nossos interlocutores, a composição, a finalidade da interação, ou seja, desde cedo, aprendemos a organizar enunciados e não o fazemos por meio de orações ou palavras isoladas, é por meio dos gêneros discursivos que organizamos a nossa fala e, na interação, vamos formando e transformando tanto a nossa fala quanto os gêneros que as moldam, pois, se tivéssemos que criar novos gêneros a cada nova situação de fala, não haveria interação.

De acordo com Bakhtin (1997), no entanto, não é raro encontrar pessoas que se sentem desconfortáveis em certas esferas da comunicação verbal por não dominarem os gêneros que a envolvem. É comum encontrar pessoas que são altamente capazes de se comunicar em situações ou ambientes mais formais de interação, mas que ficam desconfortáveis em situações menos formais ou mais espontâneas. O contrário também é comum.

Para Bakhtin (1997), isso acontece não por falta de vocabulário, mas por inexperiência em outros gêneros. No caso de situações de fala, a falta de conhecimento em determinados gêneros acaba se evidenciando mais facilmente, uma vez que o interlocutor não estará apto a moldar de imediato a sua fala a determinadas formas de estilo e composição, diferentemente do que acontece com a escrita, por meio da qual, quase sempre, podemos refazer nossos enunciados quantas vezes julgarmos necessárias.

Neste sentido, Bakhtin ainda postula a seguinte metodologia para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (2006, p. 127).

E que mudança essa abordagem sugere de fato para as práticas de ensino de língua portuguesa?

Embora Bakhtin não seja um teórico da educação, sua metodologia de estudo de língua tem reverberado nos documentos que norteiam a educação brasileira,

desde 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN entendem a linguagem como um processo de interlocução que se difere entre os grupos e momentos históricos, isso significa dizer que:

a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança. Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade (BRASIL, 1998, p. 20).

Portanto, aprender a língua não é aprender somente palavras e combiná-las, mas é aprender seus significados culturais e, por meio deles, entender os modos pelos quais entendemos e interpretamos a realidade e a nós mesmos, ou seja, em outras palavras: “um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.” (BRASIL, 1998, p. 21).

Olhar para o texto como um amontoado de palavras não é de forma nenhuma o que defendemos aqui. Queremos e atuamos para que nossos estudantes, assim como defendem os PCN, consigam ser sujeitos capazes de adequar a língua aos diferentes contextos de enunciação.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

A perspectiva de formar sujeitos que saibam usar a língua em diferentes situações de interação (e não sujeitos que apenas decorem terminologias) também é defendida nas diferentes versões da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), desde a primeira, publicada em 1991, até a última, publicada em 2014.

Na versão de 1991, a PCSC (p. 18) propõe:

o trabalho a ser desenvolvido na escola deverá se pautar não mais na teoria gramatical ou no ensino das estruturas da língua, mas na análise dos discursos que concretizam as expressões e leituras do real. A prática pedagógica terá como conteúdo da língua a própria língua, isto é, a fala, a leitura e a escrita enquanto atividades interacionais que concretizam e articulam visões de mundo (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).

Na prática:

Metodologicamente, é importante trazer para a sala de aula todo tipo de texto - literário, informativo, publicitário, dissertativo -, colocar estas

linguagem em confronto, não apenas as suas formas particulares, mas o próprio conteúdo veiculado nelas (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).

Na versão de 2014, o documento reafirma que o professor deve organizar as suas atividades considerando sempre o caráter sociointeracional e que o seu uso se materializa em gêneros, que estão dentro e fora da escola, em situações mais informais ou não. Além disso, a PCSC de 2014 ainda acrescenta que não podemos perder do horizonte que o estudo da língua compreende analisar e produzir textos refletindo sobre as duas dimensões que “revestem” os gêneros discursivos: a social e a verbal. Neste sentido:

A dimensão social diz respeito a quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana interagem, por que o fazem e em que tempo histórico e espaço sociocultural isso acontece, consideradas as representações de mundo dos sujeitos. Já a dimensão verbal corresponde ao texto propriamente dito, que se materializa na relação estabelecida entre os interlocutores que usam as línguas (SANTA CATARINA, 2014, p. 125).

Além dos PCN e da Proposta Curricular de Santa Catarina, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também defende a ideia de um ensino de Língua Portuguesa voltado para práticas de linguagem que se proponham a analisar a língua como lugar de interação. Segundo o documento, para que isso aconteça, precisamos assumir o texto como unidade de trabalho:

de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

A BNCC ainda aponta que:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (BRASIL, 2018, p.139).

A ideia de língua como construto histórico-social, presente nos documentos norteadores da educação, não se configura uma mera abordagem teórica imposta aos professores, pois o trabalho com o texto e sua situação de interação passou a orientar a ação didático-pedagógica dos professores de língua portuguesa a partir das reflexões provocadas pelos estudos do Círculo de Bakhtin. Cada vez mais, nós professores temos evitado práticas de linguagem que analisem a língua de forma isolada, descontextualizada, fora do seu lugar de origem, que é a enunciação, pois:

Antes de tudo, devemos recordar que a língua não é algo imóvel, dada de uma vez para sempre e rigidamente fixada em “regras” e exceções “gramaticais”. A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal (VOLÓCHINOV, s.d., p. 156).

Por mais que possa parecer independente e completa, fora dessa relação entre homem e homem, a língua perde o sujeito, o lugar, a intenção, a função e o processo de construção da enunciação é dificultado, sobretudo “se não tivermos em conta que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma.” (VOLÓCHINOV, s.d., p. 158).

Embora entendamos as contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin e que já estejamos tentando implementar em nosso fazer docente, muitas vezes, ainda nos prendemos a práticas de análise meramente estrutural da língua, por isso precisamos, por mais trabalhoso que possa ser, centrar o nosso trabalho no texto como unidade de ensino.

Fazer da textualidade o objeto de ensino não é, pois, ceder às teorias da moda, ou um jeito de - como dizem alguns - deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas, menos monótonas. É muito mais que isso: é uma questão de assumir a textualidade como princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem (ANTUNES, 2010, p. 30).

Ao trabalhar na perspectiva do texto, aumentamos as chances de conseguirmos ajudar nossos estudantes a se perceberem como sujeitos autores de textos diversos, que podem se apropriar de estratégias variadas para ocupar diferentes lugares na enunciação, lugares que lhes são negados, muitas vezes, por conta de preconceitos nossos. Às vezes, deixamos algumas estratégias de lado por subestimarmos nossos estudantes, por acharmos que eles não serão capazes de atingir os objetivos que elencamos ou, o que é pior, por estarmos conformados com barreiras que são impostas a nossa participação (e deles) em esferas de poder e prestígio, como a política por exemplo.

Por isso é importante que, desde a escola, os estudantes sejam desafiados a ocuparem esses lugares de prestígio e poder. Lugares que exigem desenvolver capacidades de leitura e escrita que estão além daquelas que são utilizadas no cotidiano para que eles possam compreender as necessidades advindas desses lugares de interação e possam se apropriar das estratégias que os levem a ocupá-los.

Para que isso aconteça, porém, precisamos lançar mão de estratégias que ajudem os estudantes a entenderem os objetivos que elencamos para nossas práticas de ensino. Não basta fazer sentido para nós, é preciso fazer sentido para eles também. Quando faz sentido, os estudantes dedicam-se, melhoram, aperfeiçoam, buscam adequar a linguagem ao contexto de comunicação para que os seus objetivos sejam cumpridos. Por essa razão, acreditamos que trabalhar com projetos cujos temas dialoguem com as necessidades dos estudantes é um caminho para mobilizá-los a participarem de forma comprometida no processo educativo.

2.2 A ESCOLA E OS LETRAMENTOS

Além de nos apoiarmos nas reflexões advindas dos estudos do Círculo de Bakhtin, que defende a natureza interacional da língua, o que orienta o nosso fazer para práticas linguísticas ancoradas no uso real e concreto da língua, também recorreremos aos estudos de letramento, os quais, no Brasil, têm, como principais pesquisadoras, as professoras Angela Kleiman e Magda Soares.

Kleiman (1995) diz que o termo Letramento passou a ser usado nos meios acadêmicos, em meados dos anos 80, para distinguir os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos de alfabetização. Nessa época, segundo a autora, pesquisadores da Educação e das Ciências Linguísticas passaram a se ocupar da análise do impacto social da escrita em grupos minoritários ou em comunidades onde a escrita representava uma ferramenta de comunicação dos poderosos e do estudo sobre como se estabeleciam as relações sociais a partir dos usos da escrita. Assim a escrita passou a ser objeto de análise não mais com base em um caráter individual, mas com base em seu caráter social.

Magda Soares (2009, p. 18) define Letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, o que, para a autora, é diferente de alfabetização. Enquanto a alfabetização diz sobre a capacidade de decodificar a língua escrita, o letramento aponta para o uso social que fazemos dela, sendo alfabetizados ou não.

Para nos ajudar a compreender a distinção entre letramento e alfabetização, Soares (2009, p. 24) apresenta o seguinte exemplo:

um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

A partir desse exemplo, compreendemos que os eventos de letramento não se restringem à escola, instituição responsável por nos inserir no mundo das letras, outros espaços, segundo Kleiman (1995), também se tornam “agências de letramento” como a família, a igreja, a rua, o trabalho. Neste sentido, um evento de letramento é:

uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 12).

A pluralidade de agências e eventos de letramento nos ajuda a compreender que pessoas não alfabetizadas podem ser consideradas letradas, mas também gera um questionamento: por que a escola tem se preocupado tanto com o letramento se ele pode acontecer independente dela?

Para responder a esse questionamento, temos que refletir sobre os usos que fazemos cotidianamente da escrita hoje e o que fazíamos há alguns anos, será que são os mesmos? Ao analisarmos os usos da escrita que as pessoas ao nosso redor fazem, podemos dizer que são os mesmos que os nossos? Ao pensar na diversidade de usos sociais da escrita a que estamos expostos, entendemos qual é o papel da escola no desenvolvimento do letramento: ampliar as possibilidades de letramento dos estudantes.

Para Kleiman (2005, p. 23):

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

Para isso, é importante que a escola repense em suas práticas de uso da escrita, muitas das quais estão voltadas para o desenvolvimento de capacidades individuais dos alunos, e procure aproximar-se mais de práticas colaborativas, pois,

fora da escola, assim se dão as interações humanas. Os eventos de letramento são essencialmente colaborativos, sempre envolvem mais de um participante, cada qual com diferentes saberes que são entrecruzados à medida que encontram objetivos em comum (KLEIMAN, 2005).

A escola, como uma das principais agências de letramento, assume, portanto, o papel de desenvolver competências que estão para além da compreensão do código linguístico, a escola assume o papel de construir com os estudantes novos significados para a língua e desafiá-los a fazer novos usos dela a medida em que ampliam seus repertórios e atribuem novas funções sociais à escrita.

2.3 A ESCOLA, O VIVIDO E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Outro autor que nos inspira é João Wanderley Geraldi, professor cujas reflexões dialogam com nossa pesquisa e com nossas práticas de ensino. Geraldi tem um extenso currículo de publicações a respeito do ensino de línguas, dentre as quais destacamos aqui três em especial: “Aula como acontecimento” (2004), “Da redação à produção de textos” (1997) e “Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos” (2010).

Em “Aula como acontecimento”, o autor fala da importância de o professor olhar para a realidade e aproveitar as oportunidades de aprendizagem que ela pode ofertar, levar o “vivido” para a sala de aula. Para ilustrar essa afirmação, Geraldi nos provoca com uma situação hipotética, mas não incomum, ele pede para imaginarmos uma aula a ser dada logo após uma enxurrada, seguida de enchente, que tenha provocado danos à comunidade. Numa situação dessas, poderíamos simplesmente ignorar a realidade vivida pelos estudantes e seguir com o conteúdo programado, desprezando os problemas que afetam a vida dos estudantes, ou utilizar a realidade como ponto de partida ou elo para os conteúdos a serem estudados na sala de aula e sobretudo utilizá-la como motor para reflexões urgentes acerca do cotidiano e das mudanças necessárias na comunidade.

Ao imaginar uma situação dessas, entendemos que o segundo caminho, proposto por Geraldi, é o que se parece mais relevante para nós, pois consideramos a escola um espaço de transformação.

Mesmo que diariamente sejamos bombardeados com notícias que apontam déficits na educação pública (educação falida?), ninguém passa pela escola sem ser

modificado, por isso defendemos que a educação tem a função de ajudar a resolver problemas e a melhorar a nossa realidade. Muitas vezes, porém, na ânsia por promover discussões acerca de problemas sociais que consideramos importantes, não olhamos para a realidade dos alunos e nem sempre os problemas que elencamos e levamos para a sala de aula são os mesmos problemas que afetam de imediato os nossos estudantes. Por esse motivo, é importante prestar atenção à realidade de nossos estudantes, pois, ao inseri-la formalmente na sala de aula, abrimos oportunidade para que eles compartilhem as demandas reais da sua comunidade e tenham a oportunidade de compreender os fatores que geram essas demandas, construindo perguntas que os ajudem a compreender as suas necessidades. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de assumir uma posição mais ativa no seu percurso formativo, uma posição na qual ele não seja sempre o recebedor de respostas prontas.

Neste sentido, em “Aula como acontecimento”, Geraldi (2004) fala da necessidade de inverter o sentido da flecha, que tradicionalmente está apontada para o aluno: a herança cultural é ‘disparada’ sobre o professor, que ‘dispara’ sobre o aluno sem que ele, muitas vezes, tenha percorrido o caminho para que o conteúdo da flecha seja reconhecido e faça sentido para ele.

O autor nos faz refletir sobre o nosso hábito de levar para a sala de aula soluções para problemas que ainda não são vistos pelos nossos estudantes, os quais, por sua vez, estão aprendendo “respostas sem sabermos as perguntas que a elas conduziram” (GERALDI, 2004, p. 19).

Inverter o sentido da flecha significa, portanto, possibilitar situações em que os estudantes sejam capazes de fazer novas perguntas a partir da leitura que fazem da realidade e possam percorrer novos caminhos, explorando aprendizagens essenciais para a elaboração das respostas que precisam e que contribuirão para a ampliação da herança cultural.

Assim:

Na inversão da flecha, o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas o do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. [...] É com as mãos cheias de perguntas que melhor nos orientamos no manuseio da herança cultural. A ela vamos em busca de percursos feitos para responder a outras perguntas (GERALDI, 2004).

Pensando na aula de língua portuguesa, mais especificamente em atividades de produção textual, entendemos que nossas propostas de atividades de escrita ou de fala também devem provocar os estudantes a trazer a realidade para a sala de aula e ajudar os estudantes a formularem as perguntas que podem emergir dessa realidade.

Geraldi (2004, p. 20) afirma que “Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso, cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e na configuração de um mesmo gênero.” Por essa razão, precisamos incentivar nossos estudantes a se expressarem verdadeiramente, trazendo para os seus textos as verdades que brotam do seu vivido, conferindo sentidos reais aos seus textos para que não os produzam de maneira mecânica, objetivando apenas cumprir tarefas de escola e receber nota por isso.

Nesse aspecto, Geraldi (2004, p. 20) é categórico ao afirmar que “Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever.”

Dessa forma, temos que ter o cuidado para que não sejamos os únicos interlocutores de nossos estudantes, para que eles não se limitem a apenas um modo de falar ou de escrever, para que possam explorar várias estratégias de dizer o que têm a dizer.

Segundo Geraldi (2004), ensinar um gênero discursivo sem antes saber o que se tem a dizer, por que dizer e para quem dizer pode ser um equívoco nas aulas de ensino de línguas, pois só podemos refletir sobre o como dizer (prática de análise linguística) a partir do momento em que entendemos o que temos a dizer, quais são as nossas razões para isso e quem são nossos interlocutores. Ou seja:

há condições para que a escrita se dê: um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem a dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo (GERALDI, 2004, p. 20).

Compreendendo isso, para que os estudantes possam se expressar verdadeiramente, é necessário que planejemos atividades que os façam entender que eles têm, sim, algo a dizer, por que dizer e a quem dizer e que a escola é um dos

caminhos para que esses dizeres emergjam e possam ser reformulados e ressignificados no confronto com outros dizeres. Afinal, “O trabalho com as estratégias de dizer não pode ser tratado *in vacuo*, no vazio” (GERALDI, 2004, p. 20).

Nesse sentido, de acordo com Geraldi (2004), nós somente conseguimos ensinar a escrever quando compreendemos que somos “co-enunciadores” de nossos estudantes, leitores privilegiados e capazes de encorajá-los a continuarem experimentando e buscando a melhor forma de se dizer o que se tem a dizer. Assim ensinar deixa de ser transmitir e informar e passa a ser ensinar o estudante a construir perguntas e respostas mesmo que não se produzam as respostas desejadas, “o que importa é aprender a aprender, para construir conhecimentos.” (p. 21) e, com a ajuda desses conhecimentos, transformar a realidade.

Por fim, assim como Geraldi (2004) o fez em “Aula como acontecimento”, defendemos que, para que essas transformações aconteçam, não basta trazer esporadicamente o vivido para a sala de aula. Nossos planos de ensino devem sempre estar atentos às “questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida.” (p. 21).

Em “Da redação à produção de textos”, Geraldi (1997, p. 21) afirma que:

São os saberes do vivido que trazidos por ambos - alunos e professores - se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula. Somente uma crença ideológica de que esses conhecimentos são verdades imutáveis (por que científicos?) torna-nos surdos aos saberes “mudos” que estão presentes na vida dos alunos.

Isso significa, segundo o autor (1997), que ensinar é permitir que esses saberes sejam confrontados com os saberes silenciados, o que exige diálogo constante entre professor e aluno e a compreensão de que a interação verbal é um princípio fundante do processo pedagógico que permite correlacionar e extrair conclusões desses saberes. Para o autor:

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural (1997, p. 22).

Assim, considerar o estudante como um produtor de textos é concebê-lo como agente dessas correlações e não como mero reproduzidor de conhecimentos, ou seja, é possibilitar que os estudantes possam também se colocar nos textos ao mesmo tempo em que possam construir novas formas de produzi-los, não se limitando à repetição de fórmulas já estabelecidas, pois:

No sentido que demos a texto, qualquer que seja a disciplina objeto de nosso ensino/aprendizagem, ele está sempre presente. No sentido que atribuímos à sala de aula como espaço de interação verbal, aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação (1997, p. 23).

Em “Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos” (2000), retomando Bakhtin, Geraldi ainda afirma que o professor, muitas vezes, dependente de seus modelos, acaba os confundindo com a realidade, definindo como real somente o que o seu modelo mostra, deixando de lado ou considerando errada toda uma pluralidade de possibilidades de enunciação.

Os sistemas de ensino, na tentativa de tornar as contribuições bakhtinianas acessíveis, esqueceram-se da estabilidade relativa e tornaram os gêneros “entes e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas.” (GERALDI, 2010, p. 79).

Assim, é comum encontrarmos escolas cujo ensino de língua é voltado para o *treinamento* (grifo nosso) da escrita em gêneros e não para a produção de textos, retornando “ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual” (GERALDI, 2010, p. 80).

Para Geraldi (2010, p. 80):

Nada poderia ser menos Bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades ‘didaticamente transpostas’ passam a ser apenas ‘práticas sociais de referência’ já que nelas estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática³.

Isso significa que não podemos nos limitar à simulação da realidade, envolvendo os estudantes apenas em situações ficcionais de interação, em que o

³ Ao falar de “sequência didática”, Geraldi refere-se ao trabalho proposto por Schneuwly e Dolz, “Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (2004), que, apesar de se configurar um caminho possível para o trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula (que será melhor apresentado na próxima seção), é preciso ter o cuidado para que não se limite à descrição do gênero pelo gênero, sem a relação com a situação de interação de que é parte.

estudante não tem a chance de ocupar e de se expressar em diferentes contextos, assim como não podemos nos restringir a modelos representativos de gêneros discursivos, pois a medida que as sociedades vão se tornando cada vez mais complexas, mais complexas também se tornam as diferenças que se apresentam nos gêneros em uso, que, como sabemos, são formas ‘relativamente estáveis’ que passam por renovações constantes (GERALDI, 2010).

Sob essa ótica:

O que podemos fornecer, com base em nossa atividade objetivante, isto é, do ponto de vista teórico, àquele que fala/discursa (e por isso produz textos) são informações a respeito de alguns processos postos em funcionamento na atividade discursiva, processos que vão desde a construção da coesão, coerência, informatividade, referenciação etc. até correlações entre discurso e sua memória, entre o discurso e as instituições sociais, entre os discursos e as relações de poder (GERALDI, 2010, p. 74).

Centrar o ensino na produção de textos, no entanto, não significa que todo aluno se tornará um exímio conhecedor e produtor de textos imediatamente após uma sequência de atividades de produção textual em um determinado gênero discursivo, é preciso revisitá-lo, revisando e acrescentando a ele novas possibilidades de acordo com os conhecimentos construídos em diferentes fases da vida escolar, ou seja, é preciso planejar atividades de ensino de língua que provoquem e orientem os estudantes a refletirem constantemente sobre a própria produção textual, buscando as transformações necessárias e desejadas.

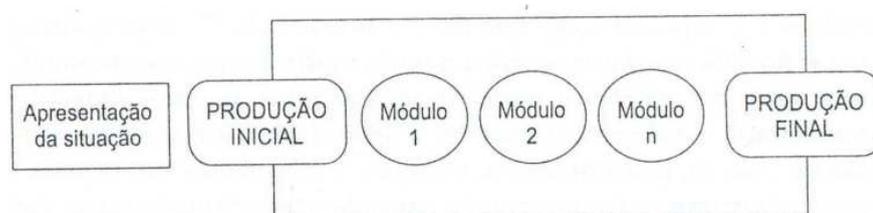
2.4 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E OS PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO

Uma das estratégias de ensino de língua mais discutidas e defendidas durante a minha graduação (2008 - 2011) foi a proposta pelos genebristas Schneuwly e Dolz, que apresentaram as “Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (SD), as quais têm “precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97).

Para isso, os autores propõem uma sequência de trabalho que tem a produção textual de um determinado gênero como ponto de partida e de chegada para o ensino de línguas, organizando-se em 4 fases: a primeira consiste na “apresentação da situação”, momento em que o professor explicará a atividade a ser

realizada, destacando as necessidades da situação de interação; na segunda etapa, os estudantes produzem uma primeira versão do gênero apresentado; a terceira etapa consiste nas atividades de análise linguística e essa etapa pode se subdividir em módulos, agrupados de acordo com as demandas identificadas por meio da primeira versão do texto; por último, os estudantes retornam à produção textual, elaborando a versão final do texto, seguindo as orientações realizadas nas atividades de análise linguística (vide imagem 01).

Imagem 01 – Esquema da sequência didática.



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004).

No modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), as atividades de reflexão linguística passam a ser desenhadas somente depois de realizada a primeira versão do gênero estudado, seja oral ou escrito, pois é o texto produzido que mostrará quais são as dificuldades dos alunos a serem trabalhadas em sala de aula. Os autores enfatizam que a primeira produção textual não deve ser avaliada com nota, pois ela funciona como uma espécie de diagnóstico ou ensaio para a situação de interação real, como por exemplo, realizar uma entrevista com os colegas de turma a título de ensaio para uma entrevista com outros públicos.

O autores também apresentam uma sugestão de sequências didáticas a serem aplicadas, alinhando tipologias textuais e gêneros discursivos, de forma progressiva no percurso escolar, evitando, segundo Schneuwly e Dolz (2004), a repetição injustificada de gêneros, mas permitindo a retomada e o avanço de objetivos já trabalhados (imagem 02).

Imagem 02 – Distribuição das 35 seqüências.

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª – 2ª	3ª – 4ª	5ª – 6ª	7ª – 8ª – 9ª
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance*	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* (Apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras de jogo	
	5 seqüências (sendo 2 orais)	8 seqüências (sendo 3 orais)	9 seqüências (sendo 2 orais)	13 seqüências (sendo 4 orais)

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004).

Embora se possa fazer críticas a respeito de a tabela estar organizada a partir das tipologias textuais, as quais não se manifestam nos gêneros de maneira isolada, e de priorizar a escrita em detrimento da oralidade, estudar a gramática a partir das demandas que se originam do texto e produzir mais de uma versão do mesmo gênero, orientando-se pela situação real de interação, são os pontos que se mostraram inovadores para mim durante a minha formação inicial, pois constituem uma proposta muito diferente da que eu tinha vivenciado como estudante da educação básica na década de 1990, quando as aulas de língua portuguesa eram carregadas de exercícios metalinguísticos que não tinham relação direta com os poucos textos que produzíamos. Assim as SD passaram a representar a materialização dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin por oferecerem um

caminho a ser percorrido no trabalho com os gêneros discursivos, tornando-se um modelo interessante a ser seguido.

Outra estratégia de ensino de língua que pode ajudar professores a organizarem seus planejamentos é a proposta por Guimarães e Kersch (2012): os Projetos Didáticos de Gênero (PDG), os quais, segundo as autoras, servem como uma “espécie de guarda-chuva” (p. 23), que abriga diversas atividades de ensino a partir de temas e demandas da turma, trabalhando com um ou mais gêneros correlacionados, podendo agrupá-los de acordo com as necessidades advindas das práticas sociais em análise. Neste sentido, Guimarães e Kersch dialogam com Kleiman (1995; 2002; 2005; 2016), Soares (2009) e Geraldi (1997; 2004; 2010) na medida em que se voltam para as práticas sociais como ponto de partida para o trabalho com os gêneros e se guiam pelas demandas inerentes do ‘vivido’ dos estudantes.

Segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 24),

Para o grupo de Genebra, interessa que o aluno domine o gênero trabalhado na sequência didática; já para o grupo de Kleiman, o resultado final é dar conta da prática que se decidiu exercer, não se atendo ao domínio de um gênero específico (não há, por exemplo, limitação ao número de gêneros ou agrupamentos de gêneros a serem trabalhados). No nosso grupo, a ousadia é ter, sim, um produto final, cuja circulação não se limitará aos muros da escola, mas também pretender que o aluno domine o(s) gênero(s) pretendido(s) na prática em questão.

As autoras ressaltam que os gêneros não são aprendidos em manuais, mas, sim, nas interações, nas práticas sociais, o que requer a criação de situações em que os estudantes possam ler e escrever para fins específicos de forma que “leitura e escrita sejam necessárias para algo, para agir no mundo (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 28).

Considerando que os PDG se propõem a trabalhar com gêneros a partir de práticas sociais e temas relevantes à comunidade escolar, é preciso que o professor procure desenvolver, nos estudantes, um senso de pertencimento, o que requer olhar para o entorno escolar identificando as demandas e as práticas de letramento comuns à comunidade. Nesse sentido:

Ao trazerem os saberes da comunidade para a sala de aula, os alunos terão uma nova visão da realidade que os cerca. Novas identidades serão construídas, porque um novo olhar será lançado para a comunidade e o entorno, o que pode levá-los a ter outra consciência sobre si e sobre os outros. Escrevendo para um fim específico, estarão motivados a fazer aquilo que não é imediatamente aplicável, mas socialmente relevante e, por isso, vale a pena a ser aprendido (GUIMARÃES e KERSCH, p. 40).

Assim como Kleiman (1995; 2002; 2005; 2016), Soares (2009), Geraldi (1997; 2004; 2010) e Guimarães e Kersch (2012), acreditamos que as práticas sociais e as demandas do vivido são forças impulsionadoras para o desenvolvimento de capacidades de fala e de escrita. Assim como também defendemos que o trabalho modalizado proposto por Schneuwly e Dolz (2004) também é um caminho para o estudo da língua. Dessa forma, podemos dizer que nosso evento de letramento, objeto de análise aqui, foi construído sob a influência de todas essas orientações, que nos levaram e nos levam sempre a pensar em atividades que sejam capazes de incentivar os estudantes a transformarem a linguagem e a realidade.

2.5 GÊNEROS PROPOSITIVOS E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Trabalhar na perspectiva dos gêneros e dos letramentos é entender que todo o trabalho docente será orientado pela e para a produção de discursos. É planejar e realizar atividades com objetivo de instrumentalizar os estudantes na execução de seus projetos de dizer, discutindo as intenções e o contexto do que se pretende dizer, e, sobretudo, orientando o olhar para a compreensão de como nossas intenções e o contexto em que estamos inseridos moldam a forma dos nossos enunciados, os quais materializam-se em gêneros do discurso, que, por sua vez, reconfiguram-se conforme as necessidades de cada tempo e espaço de maneira mais ou menos padronizada.

Devido a muitas possibilidades de gêneros a serem trabalhados na escola, escolhas precisam ser feitas ao organizarmos nossos planejamentos de ensino. Nesse sentido, os documentos curriculares, como o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) e a BNCC, surgem para nos ajudar nessas escolhas. Ambos trazem uma ampla variedade de gêneros, competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino fundamental, muito mais do que é possível de se executar dentro da carga horária do componente Língua Portuguesa, porém ambos abrem espaço para que nós façamos nossas escolhas dentro do imenso leque de possibilidades, desde que nossos objetivos estejam alinhados às competências e habilidades elencadas por esses documentos bem como nas necessidades reais dos estudantes e da sociedade em que eles vivem.

Embora muito se possa criticar a respeito das escolhas políticas e da pouca oportunidade de fala dada aos professores na construção dos currículos nacional e

estaduais, nossos objetivos estão em grande parte alinhados aos documentos, cujos ideais refletem um pouco das discussões do nosso tempo. Além de os documentos orientarem que o nosso trabalho seja pautado no uso real e concreto da língua conforme também nos orientam os estudos linguísticos contemporâneos, apontam para a importância de pensarmos em atividades que estimulem o desenvolvimento de competências socioemocionais como, por exemplo, o protagonismo juvenil.

Desenvolver o protagonismo juvenil é pensar em atividades escolares que estimulem a participação dos jovens na vida pública, atividades que os incentivem a assumir papéis protagonistas na construção da sociedade, é reconhecê-los como parte da solução e não como problema, é orientar o olhar do estudante para além da sua vida privada, para o seu papel social. Em se tratando de ensino de Língua Portuguesa, o protagonismo juvenil aparece com maior ênfase na seção que trata das práticas de linguagem que permeiam o campo de atuação na vida pública, campo que tem, como um dos principais objetivos, o:

- desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas (BRASIL, 2018, p. 146).

Seja na leitura, na escuta, na produção de textos (escritos ou orais) ou nas práticas de análise linguística referentes ao campo de atuação na vida pública, a BNCC destaca que:

Trata-se também de possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p. 147).

Entendendo que impulsionar o protagonismo juvenil não é uma tarefa fácil, assim como provocar mudanças também não o é, mas que a necessidade de mudar é urgente, é importante que a escola priorize atividades que tenham como foco mostrar que nós, professores e alunos, fazemos parte de um todo e que temos como obrigação promover as mudanças que tanto queremos.

Desta forma, ensinar Língua Portuguesa é proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias à compreensão de que a língua é um instrumento de muitas faces, que se modifica ao mesmo tempo em que modifica o mundo, e modificar o mundo só é capaz aquele que se percebe como membro ativo, que tem

direito a interagir com ele. Nesse sentido, a escola tem o dever de ser um espaço que desperte a necessidade de mudança, de permitir que os alunos ocupem lugares que não sejam os de meros receptores na comunicação, mas sim de agentes de transformação.

E foi pensando em atender a esse desafio, que decidimos analisar um evento de letramento que implique o conhecimento e o uso do gênero, que transita por esferas da comunicação, como a Ciência e a Política, que, como discutido acima, são caras aos estudantes e, para muitos deles, a escola é o único espaço de transformação e superação da realidade e o único espaço de aperfeiçoamento da escrita e da oralidade.

Assim:

Não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos (BRASIL, 2018, p. 1370).

Dessa forma, entendemos que trabalhar com a escrita de gêneros comuns ao campo de atuação na vida pública é uma oportunidade de estimular o pensamento crítico dos estudantes sobre a realidade, especialmente os gêneros identificados na BNCC como propositivos, pois permitem que as vozes estudantis sejam ouvidas e a escola transforme-se num local de pertencimento, onde o estudante é capaz de desenvolver o autoconhecimento necessário para perceber o lugar que ocupa na sociedade e, nesse lugar, os espaços de interação nos quais pode intervir, valendo-se de seus conhecimentos acerca da língua.

No trabalho com gêneros propositivos, espera-se, portanto, que a escola consiga, além de ressignificar aspectos linguísticos, mobilizar os sujeitos para a ação, para a transformação que tanto se almeja.

Na elaboração de projetos de intervenção, em especial, os estudantes são estimulados a desenvolver capacidades de fala e escrita por meio de atividades que permitam:

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (BRASIL, 2018, p. 147).

Além disso, também são estimulados a olhar para as necessidades da comunidade e a pensar em soluções, o que lhes permite desenvolver competências cognitivas e socioemocionais essenciais ao exercício do protagonismo juvenil, o que se faz fundamental na formação para a autonomia e confiança necessárias para que o jovem se perceba agente de transformação social frente aos contextos desafiadores do século XXI.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na realização da nossa pesquisa. Primeiramente, explicaremos de forma breve nossas atividades de ensino, realizadas dentro e fora da sala de aula, e, em seguida, abordaremos a metodologia escolhida para a coleta e análise dos dados obtidos.

3.1 NOSSAS ATIVIDADES DE ENSINO

Em nosso planejamento inicial, nossas atividades de ensino contemplavam o estudo de três gêneros discursivos, organizadas em sete grandes etapas, que perpassaram o período de abril a dezembro de 2022 (quadro 01).

Quadro 01 – Etapas do evento de letramento.

Abril e maio	Apresentação da proposta de ensino e pesquisa.
	Formação das equipes e seleção de temas.
	Apresentação do gênero Projeto de Intervenção.
	Escrita dos projetos.
Maio	A defesa oral dos projetos.
Agosto a outubro	A implementação dos projetos.
Novembro	A apresentação dos resultados à comunidade escolar.

Fonte: as autoras⁴ (2023).

Ao longo desses 8 meses, no entanto, nossas atividades de ensino não se limitaram ao evento de letramento objeto dessa pesquisa. Outras atividades foram realizadas concomitantemente, seguindo o que é definido pelo Currículo Base do Território Catarinense e pela BNCC para o 9º ano.

Da mesma forma, as atividades que compuseram o nosso evento de letramento também não se limitaram ao estudo dos gêneros mencionados acima. No decorrer de nossas atividades, outras demandas foram surgindo como, por exemplo, a orientação para a elaboração de uma pesquisa a ser aplicada com os demais estudantes da escola com objetivo de fazer um levantamento de sugestões de

⁴ Autoras: orientanda e orientadora.

melhorias para a instituição ou a orientação para a confecção de um bilhete de autorização para a participação em sessões de cinema na escola ou, ainda, ajuda na elaboração de um “plano de aula” sobre reciclagem.

Entretanto, como objeto de pesquisa e como objeto de avaliação em sala de aula, mantemos nossa atenção na produção dos gêneros já previstos em nosso planejamento principal, uma vez que as demandas extras não eram as mesmas para todas as equipes de estudantes.

3.1.1 A apresentação da nossa proposta

Iniciamos o mês de abril, apresentando aos estudantes a nossa proposta de ensino e pesquisa, explicando a eles todas as etapas de trabalho e compartilhando a experiência positiva que a escola teve com os estudantes do Ensino Médio, que realizaram projetos de intervenção no período de 2017 a 2019. Mostramos a eles fotos das melhorias realizadas anteriormente na escola e evidenciamos como o trabalho com projetos de intervenção contribuiu para o desenvolvimento também dos estudantes, pois eles aprenderam a trabalhar melhor em equipes e a ter mais responsabilidade com a comunidade bem como puderam melhorar o desempenho em apresentações orais, uma vez que parte do trabalho era fazer a apresentação dos resultados à comunidade escolar.

Esclarecemos que, dessa vez, nosso planejamento incluía não só a execução das melhorias e a apresentação dos resultados à comunidade, mas também a escrita e a defesa oral dos projetos de intervenção, trabalho que seria desenvolvido nas aulas de língua portuguesa, enquanto que a implementação das ações de melhoria na escola seriam realizadas no contraturno escolar e não durante as aulas.

Explicamos a eles que seriam avaliados formalmente, como atividades do componente curricular de língua portuguesa, por meio das produções escritas e orais (de acordo com as habilidades previstas, na BNCC, para o nível) e não por meio da ação realizada na escola, pois eles não seriam obrigados a realizarem melhorias na escola, mas deveriam participar das atividades de produção de textos (escritos e orais).

Sendo assim, orientamos que pensassem em atividades com as quais eles se identificassem para que pudessem realmente contribuir nos momentos de colocá-las em prática e, como alternativa àqueles que, em últimos casos, recusassem ou não

conseguissem “colocar a mão na massa”, esclarecemos que, na apresentação final (resultados), eles poderiam apresentar apenas o projeto e incentivar os próximos estudantes a executarem-no.

Além da apresentação das atividades previstas em nosso evento de letramento, revelamos aos estudantes que eles seriam o público-alvo da nossa pesquisa e que a participação deles seria voluntária e se resumiria a autorizar a análise das suas produções escritas e orais e responder a três questionários.

Nessa etapa, os exemplos dos trabalhos anteriores foram essenciais para despertar o interesse e conquistar 100% de adesão à construção e à implementação dos projetos. Muitas vezes, o exemplo é o empurrãozinho que nos falta para a ação. Nossa escola tinha exemplos a mostrar, mas não precisamos nos limitar a exemplos do nosso entorno, há muitos trabalhos sendo desenvolvidos em escolas pelo Brasil afora que podem ajudar o professor a mostrar aos estudantes que eles podem contribuir para a melhoria da escola e da comunidade, executando desde projetos que visem benfeitorias em espaços físicos até projetos que provoquem mudanças de comportamento da comunidade.

3.1.2 A formação das equipes e a seleção de temas

A segunda etapa iniciou-se com a formação das equipes. Permitimos que eles mesmos pudessem escolher os colegas com quem trabalhar, mas orientamos que procurassem formar equipes com pessoas que tivessem interesses em comum, que tivessem ideias de melhorias próximas às suas. Definimos também que eles deveriam dividir-se em 6 equipes com mais ou menos 4 integrantes. Para isso, demos a eles 5 minutos para conversarem com os colegas e formarem as equipes. Depois, pedimos que, em 10 minutos, fizessem uma lista de problemas a serem resolvidos na escola, mas problemas com os quais eles pudessem contribuir ou resolver.

Passados os 10 minutos, as equipes apresentaram brevemente as listas ao grande grupo, evidenciando os temas que preferiam.

Após a socialização dos temas, solicitamos a eles que fizessem uma pesquisa com as demais turmas da escola para fazer um levantamento de sugestões de melhorias para a escola e verificar se coincidiam com as ideias que tinham sido listadas ali. Nesse momento, foi necessário fazer uma orientação rápida

sobre como pedir educadamente aos professores a autorização para a realização da pesquisa com as demais turmas e sobre como acolher também educadamente as respostas dos demais estudantes por mais estranhas que talvez fossem.

Essa pesquisa foi realizada de maneira breve e se limitou a uma única pergunta: que intervenções vocês gostariam de fazer na escola? Os estudantes das turmas participantes anotaram as suas sugestões em pedaços de papéis e entregaram aos nossos, que, depois, tiveram que fazer a tabulação das respostas e compartilhar com os colegas de classe já indicando se as sugestões obtidas coincidiam com os temas que tinham listados e se permaneceriam com as suas escolhas ou se trocariam por alguma das sugestões recebidas.

3.1.3 Apresentação do gênero Projeto de Intervenção

A terceira etapa das nossas atividades de ensino consistiu em uma aula expositiva e dialogada sobre o gênero Projeto de Intervenção. Nessa aula, mostramos aos alunos alguns exemplares de projetos, coletados na internet, e explicamos os principais tópicos que compõem esse gênero.

Sabemos que o gênero projeto de intervenção pode ser composto de diferentes formas, atendendo a propósitos distintos, a depender das necessidades dos seus interlocutores. Entendemos, porém, que há informações que são primordiais e comuns ao gênero como: a contextualização do problema e defesa da proposta de solução; a definição dos objetivos, que norteiam todo o planejamento das ações a serem executadas; o próprio plano de ação, que organiza a implementação dessas ações; e, por fim, as ações previstas para a manutenção das melhorias realizadas. Desta forma, em parceria com os estudantes, definimos a composição dos nossos projetos de intervenção: Introdução, Justificativa, Objetivo Geral e Específicos, Plano de Ação e Ações de Manutenção e Continuidade.

3.1.4 A escrita dos projetos de intervenção

A quarta etapa das nossas atividades de ensino refere-se às aulas destinadas à escrita e reescrita dos projetos. Para a escrita, foram necessárias 10 aulas e, para a reescrita, mais 6 aulas.

Na escrita da primeira versão dos projetos, reservamos 2 aulas para a produção de cada seção do projeto, nas quais fizemos a retomada e aprofundamento acerca da composição de cada seção do gênero, apresentando as suas especificidades, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma como, por exemplo, o uso dos verbos no infinitivo para a construção dos objetivos, a formatação das citações em caso de pesquisa, entre outros.

A cada seção do projeto, nossas aulas se estruturavam nesta sequência: 1º) leitura de alguns exemplos de textos; 2º) identificação das características em comum; 3º) explicação acerca dos tópicos essenciais à seção; 4º) construção do roteiro de escrita; 5º) produção textual orientada.

Colocamos como meta de produção textual, produzir 15 linhas ao menos para cada seção (Introdução, Justificativa, Plano de Ação e Ações de Continuidade), exceto para os objetivos, para os quais pedimos 1 ou 2 linhas no Objetivo Geral e 3 tópicos de 1 ou 2 linhas nos Objetivos Específicos. Todos os projetos foram produzidos diretamente no Google Docs, utilizando o laboratório de informática da escola, e compartilhados conosco para a correção e avaliação.

Ao final de 10 aulas, corrigimos e avaliamos cada um dos projetos, fazendo os apontamentos necessários diretamente nos textos digitados, com algumas orientações em particular para cada equipe e outras de forma coletiva, quando identificávamos pontos a melhorar em comum entre os estudantes. Os estudantes, por sua vez, tinham que fazer as alterações solicitadas dentro das 6 aulas reservadas do prazo determinado para a nova correção. Para a reescrita dos projetos, foram necessárias mais 6 aulas no laboratório de informática.

3.1.5 A defesa oral dos projetos de intervenção

A quinta etapa das nossas atividades tratou da orientação, preparação e apresentação de defesa oral dos projetos. Essa etapa se subdividiu em 6 fases: 1ª) orientação para a construção dos slides (2 aulas); 2ª) elaboração dos slides (2 aulas); 3ª) orientação para a organização da fala (2 aulas); 4ª) apresentação para os colegas de turma (3 aulas); 5ª) apresentação para a diretoria escolar (4 aulas).

Na primeira fase, a de orientação para a construção dos slides, nossas aulas foram expositivas e dialogadas. Iniciamos mostrando aos alunos alguns exemplos de slides bem construídos e depois perguntamos a eles o que havia de

características em comum entre os slides que tínhamos mostrado. Depois de algumas indicações dos alunos, apresentamos regrinhas comuns na confecção de slides como, por exemplo, padronização no tamanho e tipo de letras, organização do texto em tópicos curtos, escolha de imagens com poucos detalhes para facilitar a sua compreensão, entre outros. Além de aspectos de formatação, destacamos a importância da revisão gramatical e ortográfica.

Na segunda fase, os estudantes foram para o laboratório de informática para elaborar os slides seguindo as nossas orientações. A maioria das equipes conseguiu finalizar a elaboração dos arquivos dentro do tempo determinado, mas algumas ainda tiveram que finalizar a produção em casa. Todos os slides foram feitos no Google Apresentações e compartilhados conosco para a correção e avaliação.

Na terceira fase, destinada à orientação para a organização da fala, realizamos mais duas aulas expositivas e dialogadas com dicas para se ter um bom desempenho em apresentações orais. Ressaltamos a importância de treinar a apresentação várias vezes para, aos poucos, ir conquistando segurança e conseguir driblar o medo de falar em público. Reforçamos a necessidade de não ficar apenas lendo os tópicos, mas, sim, explicá-los. Destacamos também o cuidado com a língua, evitando o uso de gírias ou palavras de baixo calão, e o cuidado com os gestos e movimentos corporais em excesso, entre outros aspectos importantes para se realizar uma boa apresentação oral.

Na quarta fase, em três aulas, os estudantes realizaram as suas apresentações para os colegas de classe. Ao final de cada apresentação, abrimos espaço para que os colegas de turma fizessem perguntas a respeito dos projetos ou contribuíssem com sugestões de melhorias para a apresentação. Por fim, ao final de todas as apresentações, fizemos a devolutiva sobre o desempenho das equipes, indicando as alterações necessárias tanto no que diz respeito à organização dos slides quanto à produção da fala.

Na quinta e última fase de defesa oral dos projetos de intervenção, em quatro aulas, os estudantes realizaram as suas apresentações para os colegas de classe e membros da diretoria escolar.

Ao final de cada apresentação, diretora e coordenadoras fizeram alguns questionamentos e deram seus pareceres autorizando ou não a implementação dos projetos. Ao final de todas as apresentações, agora sem a presença da diretoria

escolar, fizemos mais uma devolutiva acerca do desempenho dos estudantes nas apresentações.

3.1.6 A implementação dos projetos

A sexta etapa das nossas atividades compreende a implementação dos projetos, que se estendeu, para a maioria das equipes, de agosto a outubro, com algumas exceções, que já estavam previstas em cronograma, que se estenderiam até dezembro. Todos os projetos foram executados no contraturno escolar, não sendo necessário reservar nenhuma aula de língua portuguesa ou de outro componente curricular para esse fim.

3.1.7 A apresentação dos resultados

A sétima etapa das nossas atividades refere-se às aulas destinadas à orientação, preparação e realização da apresentação final, a apresentação dos resultados à comunidade escolar, mais especificamente, estudantes e professores das turmas de 8º ano. Essa etapa subdividiu-se em 4 momentos: 1º) retomada das orientações acerca da organização dos slides e preparação da fala; 2º) elaboração dos slides; 3º) apresentação para os colegas de classe; 4º) apresentação para os professores e estudantes do 8º ano.

Nas duas primeiras aulas, retomamos, de forma breve, com os estudantes as orientações que havíamos feito anteriormente, quando estavam se preparando para a defesa oral dos projetos. Depois, em mais duas aulas no laboratório de informática, os estudantes organizaram slides para a apresentação. Em seguida, em mais quatro aulas, as equipes realizaram apresentações para os colegas de classe, seguindo o mesmo esquema das apresentações de defesa dos projetos, em que, ao final das apresentações, fizemos a devolutiva do desempenho dos estudantes. Por fim, em duas aulas, no auditório da escola, os estudantes apresentaram os resultados aos professores e às turmas de 8º ano.

Essa apresentação aos estudantes do 8º ano foi muito importante, porque pode incentivá-los a pensarem em novas ações que poderão ser projetadas e executadas por eles mesmos quando chegarem ao 9º ano, pois intencionamos

tornar todo esse evento de letramento um item permanente no plano de ensino de Língua Portuguesa para o 9º ano.

3.2 A PESQUISA

No campo de pesquisas em Educação, as pesquisas de cunho participativo têm se tornado cada vez mais frequentes por possibilitarem a aproximação dos pesquisadores com as causas relevantes de uma determinada comunidade. A pesquisa-ação, especialmente, possibilita que, além de compreender os aspectos da sua realidade, os participantes se mobilizem em busca de soluções para os problemas do contexto escolar (THIOLLENT, 2009).

A pesquisa-ação:

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Considerando que a nossa pesquisa teve como objetivo realizar um evento de letramento norteado pelo gênero Projeto de Intervenção e analisá-lo como elemento motivador para a ampliação das capacidades de oralidade e escrita, ou seja, propõe-se a intervir na comunidade participante de forma co-participativa, entendemos que a pesquisa-ação é a que melhor poderia atender às nossas demandas, pois:

A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 66).

Para isso, foi importante também selecionar o método de coleta de dados mais adequado ao tipo de pesquisa selecionado. No caso de pesquisas qualitativas, “o pesquisador é o principal instrumento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 71), isso significa que ele deve lançar mão de ferramentas variadas que permitam colher todas as informações que surgem ao longo da pesquisa e que são necessárias à análise desejada.

Sendo assim, para a análise do evento de letramento, objeto desta pesquisa, utilizamos diários de campo, para não perder nenhuma informação importante à

análise tanto durante a realização das atividades de ensino, quanto durante a realização da pesquisa. Utilizamos também as produções textuais (escritas e orais) dos estudantes como fonte de pesquisa e análise do evento de letramento. Por fim, utilizamos também três questionários, formados por perguntas abertas (vide anexos), que tratam de levar os estudantes a refletirem sobre as suas motivações para o desenvolvimento da escrita e da fala durante todo o evento de letramento.

Os questionários foram aplicados de forma individual e impressa a todos os estudantes e as respostas obtidas foram analisadas no capítulo 4 (Resultados) e anexadas ao nosso trabalho de forma anônima, respeitando a privacidade dos estudantes. Da mesma forma, a análise das produções textuais (escritas e orais) também consta no capítulo 4 bem como cópias dos projetos escritos e dos slides utilizados para as apresentações.

Além da definição do tipo de pesquisa a ser adotado e dos instrumentos de coleta de dados, foi importante também definir a forma como o problema seria abordado, que poderia ser de maneira quantitativa ou qualitativa. Na abordagem quantitativa, o pesquisador traduz em números as informações coletadas e, para isso, recorre a dados estatísticos. Já, na abordagem qualitativa, o processo e seus significados são mais importantes que a quantificação dos resultados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Neste sentido:

Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Sendo assim, entendemos que a abordagem qualitativa é a que melhor poderia orientar a nossa pesquisa, pois o objetivo aqui não é quantificar resultados, não é saber quantos estudantes conseguem melhorar as suas capacidades de linguagem ou se sentem motivados para isso, mas, sim, analisar os fatores que podem levar a melhorias na aprendizagem dos estudantes.

3.3 O PÚBLICO-ALVO

A unidade de ensino escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto, escola pertencente à rede pública

estadual, situada em Joinville, no estado de Santa Catarina, local onde trabalho como professora de Língua Portuguesa. O público selecionado é composto por 54 estudantes, de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Todos os estudantes dessas duas turmas foram convidados a participar da pesquisa, pois todos eles participaram das atividades de ensino que serviram de base para a nossa pesquisa, porém, como esse grupo é composto por jovens de 13 a 15 anos, foram excluídos aqueles cujos responsáveis legais não autorizaram a participação na pesquisa além daqueles que não providenciaram a documentação necessária em tempo hábil ou que não estavam interessados e se recusaram a ingressar na pesquisa.

Escolhemos trabalhar com estudantes do 9º ano por acreditarmos ser importante inserir, desde o Ensino Fundamental, atividades que incentivem o protagonismo juvenil ao mesmo tempo que envolvam os estudantes em situações de interação mais desafiadoras, que estimulem a transformação da linguagem e da realidade. Nesse sentido, consideramos que seria interessante iniciar esse movimento no Ensino Fundamental a partir do 9º ano por acreditarmos também que esse público, por conta do tempo maior de convivência na instituição, estaria mais apto para pensar, planejar e executar as transformações que tanto querem na escola, sejam mudanças na infraestrutura ou no comportamento dos membros da comunidade escolar.

Com isso, porém, não queremos dizer que as turmas das demais séries do Fundamental não conseguiriam realizar projetos de intervenção, mas escolhemos os estudantes do 9º também da indicação dos objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no 8º e no 9º ano de acordo com o CBTC (Educação Infantil e Ensino Fundamental). O documento sugere que, nesta fase, trabalhemos estratégias de planejamento e produção de textos reivindicatórios ou propositivos e que, por meio destas estratégias, possamos desenvolver nos estudantes a habilidade de:

Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção (SANTA CATARINA, 2019, p. 229).

É importante destacar que não entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deva ter, como ponto de partida, a habilidade a ser desenvolvida, mas, sim, o gênero do discurso que contemple essa habilidade e muitas outras, pois o trabalho com a enunciação não se dá de forma segmentada, cada ato de enunciação envolve habilidades múltiplas, conteúdos e objetos muitos e, de acordo com Bakhtin (1997) é um elo na cadeia discursiva, ou seja, coloca-se como resposta a um anterior ao mesmo tempo que provoca respostas futuras.

3.4 OS ASPECTOS ÉTICOS NA PESQUISA

Realizamos esta pesquisa zelando pela confidencialidade dos dados coletados e pela privacidade dos estudantes participantes da pesquisa de acordo com a Resolução CNS 510/2016 (pesquisas em Ciências Humanas e Sociais), bem como as demais normativas e legislações vigentes e aplicáveis. Conhecemos e cumprimos os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais sensíveis que foram incluídos nesta pesquisa. Como o público-alvo foi composto, em sua totalidade, por estudantes menores de 18 anos, entregamos, a eles e aos seus responsáveis legais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), convidando-os a participarem da pesquisa, destacando que, a qualquer momento, poderiam se retirar da pesquisa.

As atividades de ensino foram submetidas à apreciação da professora-orientadora Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott e da gestão escolar da Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto, seguindo os ritos institucionais-escolares. Já a aplicação dos questionários foi submetida à aprovação pelo Comitê de Ética da UFSC, obtendo parecer favorável no dia 24 de outubro de 2022 por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número: 60901122.3.0000.0121.

Lembrando que esta pesquisa teve o objetivo de investigar as contribuições da promoção de um evento de letramento norteado pelo gênero Projeto de Intervenção, como ação didático-pedagógica, no desenvolvimento das capacidades de fala e escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental, considerando a percepção dos próprios alunos acerca do seu processo de aprendizagem, portanto a aplicação dos questionários foi extremamente importante, pois enriqueceu a análise

na medida em que ela não ficou restrita apenas ao olhar das pesquisadoras, mas contou com a reflexão dos próprios estudantes acerca dos aspectos mobilizadores para o desenvolvimento de suas capacidades de fala e de escrita.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, analisaremos algumas das produções textuais, escritas e orais, realizadas pelos estudantes no decorrer do evento de letramento (seção 4.1 e suas subseções). Também analisaremos as respostas fornecidas por eles aos 3 questionários aplicados em dezembro de 2022 (seção 4.3 e suas subseções), que tinham como objetivo analisar as percepções dos alunos sobre o desenvolvimento de suas capacidades de escrita e de uso oral da língua e as suas motivações para isso.

Como foi dito anteriormente, nossas atividades de ensino e pesquisa se estenderam de abril a dezembro e, ao longo desse período, as produções textuais, escritas e orais, foram muitas. Desde o início das nossas atividades, quando os estudantes tiveram que realizar uma pesquisa com as demais turmas para fazer um levantamento de ideias de intervenção na escola, até a apresentação final, momento em que compartilharam com a comunidade escolar os seus resultados, as produções foram variadas, algumas mais fáceis como a confecção de um bilhete de autorização, outras mais difíceis como uma apresentação de defesa de projeto.

As equipes que escolheram trabalhar com revitalização de espaços realizaram em suma as produções que compunham o nosso planejamento inicial, a escrita, a apresentação de defesa e apresentação final, já as equipes que optaram por intervenções culturais tiveram que produzir alguns textos a mais e cada uma delas com necessidades distintas.

Os gêneros extras que surgiam e que eram comuns a muitas equipes foram, conforme a demanda, sendo incluídos em nosso planejamento e a turma toda recebia orientação para a sua produção, usando-o ou não de imediato. Por outro lado, produções muito pontuais, oriundas da necessidade de apenas uma ou outra equipe, recebiam orientações paralelamente às atividades planejadas originalmente, como por exemplo, a confecção de cartazes para divulgação do clube de leitura ou ainda tira-dúvidas sobre o gênero debate (atividade realizada pela equipe responsável pelas oficinas literárias).

Nosso trabalho foi extenso e plural, porém nos limitaremos aqui a analisar as produções textuais previstas no planejamento inicial: a escrita e a apresentação de defesa dos projetos de intervenção e apresentação final.

4.1 PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO

A escrita dos projetos de intervenção passou por dois momentos formais de avaliação: a entrega da primeira versão, realizada no final de abril, e a entrega da última versão, realizada em meados de maio. Entre a primeira e a última versão, tentamos esclarecer, ao máximo, as dúvidas sobre as alterações textuais necessárias, que, em grande parte, foram realizadas pelos estudantes.

O gênero projeto de intervenção pode ser composto de diferentes formas, atendendo a propósitos distintos, a depender das necessidades dos seus interlocutores. Entendemos, porém, que há informações que são primordiais e comuns ao gênero como: a contextualização do problema e defesa da proposta de solução; a definição dos objetivos, que norteiam todo o planejamento das ações a serem executadas; o próprio plano de ação, que organiza a implementação dessas ações; e, por fim, as ações previstas para a manutenção das melhorias realizadas. Desta forma, a composição dos nossos projetos de intervenção está organizada da seguinte forma: Introdução, Justificativa, Objetivo Geral e Específicos, Plano de Ação e Ações de Manutenção e Continuidade.

Ao compararmos a primeira e a última versão dos textos (anexos), percebemos que a maioria das alterações solicitadas foram acatadas pelos estudantes.

Na primeira versão, recebemos alguns projetos incompletos, faltando seções, como é o caso das equipes responsáveis pelo clube de leitura (anexo I) e pela revitalização da horta (anexo Q), que não entregaram a seção “Ações de continuidade e monitoramento” na primeira oportunidade. Ou faltando também informações importantes na seção Plano de Ação, como é o caso da equipe responsável pela reforma dos banheiros, que não mencionou as ferramentas que necessitariam e quem os ajudaria com a mão de obra (anexo A).

Porém, na última versão, embora os projetos não tenham ficado extensos, mais ou menos 4 páginas cada um, todos apresentaram as seções mencionadas acima para a composição do gênero e as adequações linguísticas necessárias, que serão melhor analisadas a seguir, assim como todos cumpriram a sua função social, que era apresentar uma proposta de melhoria para escola, justificando a sua importância e prioridade no contexto escolar, expondo o plano para a sua implementação e compartilhando ideias para a sua manutenção e continuidade.

Considerando que todo texto escrito está sujeito a escrita e muitas reescritas e que, entre uma e outra versão, muitas mudanças acontecem, entendemos que uma análise comparativa entre as versões é muito importante para compreender as escolhas feitas pelos estudantes no ato de revisar e reescrever, porém aqui fixaremos nossa análise apenas na comparação entre a primeira e a última versão, que consideramos as mais importantes por mostrarem a diferença entre o ponto de partida dos estudantes e os resultados alcançados.

Para isso, utilizaremos alguns trechos dos projetos escritos, os quais serão analisados a partir dos critérios de avaliação: composição do gênero e adequação linguística respectivamente.

4.1.1 Composição do gênero: introdução

Na elaboração da introdução do Projeto de Intervenção, orientamos aos estudantes que contextualizassem a atividade, escrevendo sobre como surgiu o desafio de realizarem melhorias na escola, como foi a seleção de ideias para os projetos, qual ou quais problemas foram escolhidos por eles como prioritários e qual ou quais soluções eram propostas por eles. Pedimos que organizassem essas informações em, mais ou menos, quinze linhas, distribuídas em 3 parágrafos.

Nesse quesito, na primeira versão, nem todas as equipes entregaram o mínimo solicitado. Um exemplo disso é a introdução do projeto Clube de leitura, que não mencionou a pesquisa feita com estudantes de outras turmas (anexo I):

1 INTRODUÇÃO

Em 2022, nós alunos da nona série recebemos o desafio de propor melhorias para nossa escola, nossa ideia foi montar um clube para proporcionar o incentivo a leitura para os outros alunos, do ensino fundamental ao ensino médio e utilizar com mais frequência a nossa biblioteca

Percebemos que a escola EEB Annes Gualberto, por mais que os professores façam atividades que envolvam a leitura, ela ainda não é muito bem trabalhada, é preciso mais, dessa forma nós decidimos criar um clube de leitura, com isso, iremos proporcionar atividades que possam incentivar os estudantes a ter mais tempo para a leitura.

No entanto, na segunda versão, os estudantes já haviam feito a inserção solicitada além de terem acrescentado um pouco mais de informações sobre o funcionamento do Clube de leitura (anexo J):

1 INTRODUÇÃO

Em 2022, nós alunos da 9ª série recebemos o desafio de propor melhorias para nossa escola. **Então fizemos uma pesquisa com várias turmas da escola e um dos temas sugeridos foi criar clubes, de esporte, de teatro, dança, leitura, etc.** E nós, na nossa equipe, percebemos que a escola EEB Annes Gualberto não tem muitos alunos que gostam de ler livros de literatura. Por mais que os professores façam atividades que envolvam a leitura, ela ainda não é muito bem trabalhada, é preciso mais.

Dessa forma, nós decidimos criar um clube de leitura, formado por alunos e para alunos, juntos escolhendo obras para lermos. Com isso, queremos proporcionar atividades que possam incentivar os estudantes a ter mais tempo para ler pelo prazer de ler. **Nossa ideia é convidar alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio em encontros semanais para ler e discutir sobre livros que nós mesmos escolhemos, utilizando com mais frequência a nossa biblioteca.**

De modo geral, na segunda versão, todas as equipes foram bem, conseguiram abordar os tópicos solicitados, contextualização da atividade, pesquisa, problema e solução. Umas de maneira mais sucinta, como lemos no projeto de Oficinas literárias e recreativas (anexo L), que expôs de forma breve a sua proposta de intervenção:

OFICINAS LITERÁRIAS E RECREATIVAS

1 INTRODUÇÃO

Em 2022, nós alunos do 9º ano, fomos desafiados a melhorar a escola num projeto de intervenção na disciplina de português. Num exercício de democracia, perguntamos aos alunos das demais turmas sugestões e ideias. Um dos problemas encontrados foi a falta de atividades culturais, já que o Brasil é um país com grande presença de culturas diversas, atividades literárias representam esse fato.

Pensando nisso, decidimos, por meio da leitura, fazer atividades recreativas com as turmas dos anos iniciais, após o período de aula.

E outras equipes de maneira mais detalhada, como observamos na introdução do projeto Murais artísticos do Annes (anexo T), em que a equipe já deixou claro, desde a introdução, quais seriam as áreas que passariam por revitalização e as que gostariam de revitalizar caso houvesse tempo:

MURAI ARTÍSTICOS DO ANNES

1 INTRODUÇÃO

Em 2022, nós, estudantes do 9º ano, recebemos o desafio de planejar e executar melhorias para a nossa escola, através da disciplina de língua portuguesa.

Desta forma, fizemos uma pesquisa com os alunos e foi identificado que as pinturas artísticas da escola estão apagadas e as brincadeiras das crianças estão sem cor e precisam ser renovadas. **Em alguns locais da**

escola como o escadão e um dos muros internos estão neutros e precisam de mais vida e cor como percebemos nas imagens abaixo.

Sendo assim, decidimos que iremos revitalizar as áreas citadas acima para deixar o ambiente mais agradável e criativo aos olhos da comunidade escolar, fazendo novos murais e renovando as pinturas que a escola já possui.

Se houver tempo, pretendemos retomar as brincadeiras (amarelinha) do pátio, pois elas estão sem cor, sendo assim, o dia a dia das crianças será mais divertido e mais ativo.

4.1.2 Composição do gênero: justificativa

Na elaboração da justificativa, solicitamos aos estudantes que construíssem mais um texto de 15 linhas onde deveriam apresentar, ao menos, três argumentos que justificassem a importância de seus projetos de intervenção. O texto deveria ser dividido em 3 parágrafos, cada qual com o desenvolvimento de um argumento. Quem quisesse poderia apresentar mais argumentos em defesa de seus projetos, porém todas as equipes concentraram-se em desenvolver apenas a quantidade mínima solicitada, o que já foi altamente desafiador para eles, pois, durante a elaboração dos textos, percebemos que os estudantes tiveram bastante dificuldade para argumentar, bastante dificuldade em expressar as razões que os motivavam a implementar as ações que haviam escolhido. Na primeira versão, todas as equipes conseguiram apresentar 3 argumentos diferentes, mas nem todas conseguiram desenvolvê-los de maneira clara como é o caso da equipe responsável pela criação do Clube de leitura (anexo I), que reuniu todos os seus argumentos em um único parágrafo, deixando a argumentação superficial, sem as explicações necessárias:

1.1 JUSTIFICATIVA

Além de ajudar com o hábito de leitura, isso pode **melhorar o vocabulário, criatividade, nas notas dos alunos e proporcionar conhecimento de diferentes áreas, auxiliando nos estudos, a comunicação e a compreensão textual**. E o principal, a leitura de livros melhora a leitura do mundo.

Esse aspecto foi revisto na última versão (anexo J), onde eles explicam porque os livros melhoram o nosso vocabulário, a criatividade, etc. e ainda acrescentam dados de pesquisa bibliográfica, como lemos nos destaques abaixo:

1.1 JUSTIFICATIVA

O nosso projeto é importante porque pode ajudar os estudantes a criarem o gosto pela leitura, pois, além dos encontros semanais, vamos criar uma rotina de leitura que os ajude a criar um novo hábito, pois **segundo o**

médico Maxwell Maltz (site uol.com.br), basta 21 dias para nos adaptarmos a uma mudança.

Criando o hábito de ler, isso pode melhorar o nosso vocabulário, pois aprendemos muitas palavras novas com os livros e isso nos ajudará na comunicação e na compreensão textual, melhorar na criatividade, pois os livros estimulam a nossa imaginação e proporcionar conhecimento de diferentes áreas, auxiliando nos estudos e nas nossas notas.

E o principal, como já nos disseram vários professores, a leitura de livros melhora a leitura do mundo e lendo melhor o mundo, entendemos melhor as pessoas e enxergamos melhor as soluções que precisamos.

Apesar de não termos solicitado que fizessem pesquisa, apenas que pensassem 3 bons motivos para explicar por que a realização dos seus projetos era importante, outras equipes também lançaram mão de dados bibliográficos para reforçar a argumentação, como lemos em outro exemplo abaixo (anexo H):

1.1 JUSTIFICATIVA

Segundo o Instituto Paramitas (instituto de apoio à educação), um acréscimo na lei de diretrizes e bases, feito em junho de 2014, determina que filmes e recursos audiovisuais sejam obrigatórios nas escolas de ensino básico de todo Brasil, mas não é isso que vemos na nossa escolas, é muito difícil ver professores passando filmes para os estudantes.

O Annes tem tudo que precisamos para a realização do nosso projeto. Estudar é muito cansativo para alguns, por isso queremos fazer essas sessões para passar entretenimento e ao mesmo tempo passar conhecimento e educação aos alunos. Esse é um bom formato para levar entretenimento e educação para os alunos de todas as idades. Todos os alunos gostam de cinema, então, escolhendo os filmes certos, podemos aprender muito com eles.

Como queremos fazer debates após os filmes, acreditamos que será uma ajuda para os alunos que não conseguem se enturmar e dialogar com outros alunos por conta da timidez e outros problemas, eles vão poder falar sobre o que gostam ou o que pensam sem o peso da sala de aula.

Portanto, nossa proposta é muito importante, pois serve para ampliar o conhecimento dos alunos e conseqüentemente levar a educação, além de levar o entretenimento e muita diversão para todos da escola.

A inclusão de pesquisa bibliográfica na justificativa nos alegrou muito, pois foi um passo a mais, dado por iniciativa exclusivamente deles, o que, para nós, demonstrou autonomia desses estudantes na produção textual, capacidade de ir além do que foi solicitado em sala de aula.

4.1.3 Composição do gênero: objetivos

Para a elaboração dos objetivos, seguimos o modelo utilizado em projetos acadêmicos em que é solicitada a definição do objetivo geral e dos objetivos específicos. Para a escrita do objetivo geral, pedimos aos estudantes que

pensassem no resultado a que gostariam de chegar, qual seria a grande meta deles. Orientamos que deveriam defini-la em uma única frase, começando-a com verbo no infinitivo.

Nesse aspecto, já na primeira versão, quase todas as equipes conseguiram apresentar objetivos específicos coerentes com seus projetos de intervenções, como vemos nos destaques abaixo:

- Reforma dos banheiros (anexo A) - “Revitalizar o ambiente dos banheiros para que os alunos/estudantes tenham um ambiente mais higiênico e seguro”;
- Combate ao bullying (anexo E) - “Nosso objetivo principal é combater o bullying e tentar transformar nossa escola em um lugar melhor e mais seguro”;
- Cinema na escola (9º ano 1, anexo G) - “Proporcionar conhecimento cultural e entretenimento para os alunos por meio de sessões de cinema na escola”;
- Oficinas literárias e recreativas (anexo K) - “Inspirar as crianças a desenvolver a sua imaginação e expressão por meio de oficinas literárias e recreativas”;
- Dança (anexo M) - “Incentivar os alunos da escola Annes Gualberto a se expressarem através da dança”;
- Horta (anexo Q) - “Renovar o espaço da horta da escola engenheiro annes gualberto”;
- Murais artísticos (anexo S) - “Transformar o ambiente escolar por meio de murais artísticos”;
- Oficinas de reciclagem (anexo W) - “Conscientizar os alunos do ensino fundamental 1 da Escola E.E.B Engenheiro Annes Gualberto sobre a reciclagem por meio de oficinas”.

Uma equipe não apresentou o objetivo geral na primeira versão do texto e outras 3 equipes o fizeram de maneira confusa.

Por exemplo, a equipe do projeto de Cinema na Escola (9º ano 2) escreveu que o objetivo geral “Seria uma estratégia a mais no conhecimento dos alunos do sexto ao nono ano, com sessões de cinema” (anexo U), o que entendemos ser esse um dos argumentos para a justificativa da importância da realização do projeto e não o seu objetivo geral. Na última versão, de maneira bem sucinta, mas coerente com a sua proposta, a equipe escreveu “Realizar sessões de cinema na Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto” (anexo V).

Outro exemplo é a equipe do Grêmio escolar, que escreveu, como objetivo geral, “Defender os interesses dos alunos e inserir os alunos na vida Social Cultural e Política da Escola” (anexo O), sem, ao menos, mencionar que se tratava da criação de um Grêmio na escola, o que não fora feito também na última versão (anexo P).

E, como último exemplo, a equipe do Clube de leitura escreveu, na primeira versão, “Incentivar a leitura através de clubes e debates, realizar atividades que dependem da leitura para ajudar na diversão, sem falar que a leitura seria um momento de lazer do aluno” (anexo I), misturando, dessa forma, objetivo geral “incentivar a leitura”, objetivo específico “realizar atividades” e justificativa “seria um momento de lazer para o aluno”. Contudo, na última versão, conseguiram definir qual seria o objetivo geral da equipe: “Incentivar a leitura através da criação de um clube de leitura na Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto” (anexo J).

Para a elaboração dos objetivos específicos, orientamos aos estudantes que pensassem nas etapas ou nos passos que eles deveriam dar para alcançar o grande objetivo, o objetivo geral. As etapas ou passos a serem dados seriam os objetivos específicos e cada um deveria ser organizado em uma pequena frase, de duas ou três linhas, também começando com verbos no infinitivo. Pedimos que tentassem listar, ao menos, três objetivos específicos. Nesse quesito, podemos afirmar que todas as equipes foram bem já na primeira versão entregue, havendo a necessidade de poucas alterações entre a primeira e a última versão como vemos no exemplo abaixo, em que a equipe dos Murais precisou acrescentar apenas informações dos locais onde as ações seriam realizadas:

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revitalizar a pintura do muro.
- Fazer novos murais.
- Preparar o escadão para um projeto de lembranças (primeira versão, anexo S).

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revitalizar o painel do muro interno da escola;
- Fazer novos murais nas paredes de entrada dos blocos de sala de aula;
- Preparar o escadão para um projeto de lembranças (última versão, anexo T).

Embora tenham sido muito breves, ficando a maioria dos projetos com apenas uma linha em cada objetivo específico, os estudantes conseguiram

identificar quais seriam os passos necessários para o alcance do objetivo geral, como analisamos no exemplo abaixo, no qual, a equipe mostra entender que, para conseguir combater “Combater o bullying e tentar transformar nossa escola em um lugar melhor e mais seguro” (objetivo geral), é necessário:

1.3 Objetivos específicos

- Incentivar, através de palestras e atividades lúdicas, os estudantes da escola de educação básica Annes Gualberto a combater de vez o bullying na escola;
- Estimular a denúncia de agressores;
- Conscientizar sobre a importância de não ser plateia passiva diante do bullying;
- Acolher as vítimas de bullying em um grupo de apoio.

4.1.4 Composição do gênero: plano de ação

Para a escrita do plano de ação, orientamos os estudantes a pensarem no passo a passo da implementação dos projetos: o que fariam, quando e onde fariam e de que materiais ou suporte profissional precisariam. Pedimos que além do texto explicativo, eles deveriam organizar uma tabela com o cronograma das atividades bem como planejar as ações necessárias para a arrecadação dos materiais a serem utilizados.

Na primeira versão, algumas informações ficaram vagas como datas, materiais, dinheiro, estratégias para conseguir e demais detalhes, como lemos no plano de ação da equipe responsável pela reorganização da biblioteca (anexo C), que não apresentou o cronograma de datas nem os materiais que precisariam para a execução do projeto:

REORGANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA

Para poder organizar a biblioteca decidimos fazer quatro melhorias, para obter um resultado que cumpra com nossas expectativas. Na primeira etapa, decidimos arrumar os livros com etiquetas feitas de folha sulfite colorida e fita nos livros e reforçar a organização por gênero e autor.

Na segunda etapa, colocar uma pequena pilha de livros no centro da mesa para os alunos lerem enquanto espera para escolher o livro que vai levar para sua residência.

Na terceira etapa, colocar E.V.A nas prateleiras, para não estragar os livros E então na quarta e última etapa, pensamos em colocar etiquetas com gênero e autor; literatura para o ensino médio, e colocar separados e organizados para as crianças. Os custos ainda não conseguimos resolver.

O que foi corrigido pela equipe na última versão, onde constam os meses e os dias da semana em que planejavam realizar os trabalhos na biblioteca (em

negrito no último parágrafo) e muitos mais detalhes sobre as ações a serem desenvolvidas (anexo D):

2 PLANO DE AÇÃO

Para poder organizar a biblioteca, decidimos fazer quatro melhorias e obter um resultado que cumpra com nossas expectativas.

Na primeira etapa, iremos separar livros que estão desatualizados como dicionários velhos, livros didáticos antigos e livros que já estão muito mofados ou com folhas rasgadas e venderemos para a reciclagem. Também iremos separar alguns livros de assuntos que não são muito procurados pelos alunos como livros de direito e faremos doação para pessoas interessadas, pois precisamos de espaço para livros novos.

Depois de fazer a limpeza, iremos separar os livros por gênero e colar etiqueta neles para facilitar a identificação:

- **Azul** para os livros de fantasia, suspense, policial e terror;
- **Vermelho** para os livros de Romances românticos e novelas;
- **Amarelo** para os livros de poemas;
- **Verde** para os livros de contos e crônicas;
- **Rosa** para os livros infanto-juvenis.

Na terceira etapa, vamos cadastrar todos os livros em uma planilha que será acessada apenas pelos professores, somente eles poderão fazer os empréstimos até termos uma bibliotecária na escola.

Por último, vamos ensinar os professores e os representantes de classe sobre a nova organização da biblioteca e fazer um revezamento para a utilização do espaço. Assim cada turma que estiver utilizando a biblioteca deverá arrumar os livros seguindo as nossas instruções.

Acreditamos que vamos conseguir realizar todas as nossas ações no período de setembro a novembro, trabalhando na biblioteca duas vezes por semana, nas segundas e sextas, no turno vespertino, mas vamos precisar que a biblioteca fique fora de uso nesses 3 meses.

A maioria das equipes, porém, conseguiu apresentar as informações necessárias mesmo que de forma breve, faltando apenas pequenas correções como repensar as datas e a quantidade de materiais necessários, reorganizar o cronograma ou formatar melhor as tabelas.

4.1.5 Composição do gênero: continuidade/manutenção do projeto

Para a produção da última seção do projeto de intervenção, solicitamos que os estudantes pensassem em como fazer com que as suas ações durassem, em como fazer com que seus projetos tivessem continuidade. Para isso, eles deveriam pensar se os seus projetos necessitariam de manutenção periódica e nesse caso, quem o faria: eles se responsabilizariam pela continuidade, precisariam de ajuda ou entregariam para as próximas turmas de 9º ano? Eles deveriam reunir essas informações em um texto de, mais ou menos, dez linhas, distribuídas em 2

parágrafos. Ressaltamos, contudo, que não havia nenhuma obrigação a eles sobre a continuidade ou manutenção dos projetos, mas que considerassem a possibilidade de convidar outros estudantes para esse fim, assim as boas ações, iniciadas por eles, teriam a chance de continuarem na escola.

Na primeira versão do texto, duas das 12 equipes deixaram de realizar essa seção: Clube de leitura (primeira versão, anexo I) e Horta (primeira versão, anexo Q), o que foi corrigido na última versão, conforme lemos abaixo, respectivamente, Clube de leitura e Horta:

3 CONTINUIDADE E MANUTENÇÃO

Para dar continuidade ao nosso projeto no próximo ano, queremos convidar mais alunos para participarem como membros fixos do clube de leitura, que ficarão responsáveis pelos encontros e organização dos livros, assim podemos criar também novos grupos e realizar mais encontros semanais caso a procura seja maior. Podemos fazer horários diferentes para atender os alunos que não podem vir para a escola à noite e podemos montar um clubinho de leitura para os mais pequenos com livros infantis.

Nós sabemos que não é uma tarefa fácil, mas queremos muito que o nosso projeto dê certo e se mantenha por muito tempo ajudando as pessoas a gostarem de ler (última versão, anexo J).

3 AÇÕES DE CONTINUIDADE

Para darmos continuidade com o nosso projeto da horta, iremos espalhar cartazes pela escola, nas paredes da sala e nos pilares dos corredores da escola para convidar os alunos a ajudarem a manter a horta sempre bonita. Também iremos passar nas salas de aula promovendo o nosso projeto e pedir sugestões de melhorias para o espaço da horta e revitalização dos muros.

Com a ajuda de outros alunos, podemos montar um revezamento e aí não fica pesado para ninguém. Pode ser feito um rodízio deixando uma turma responsável em cada mês. Fazendo um trabalho bem feito, nossa horta não volta ao estado que estava antes. Todo mundo ajudando, vai dar certo (última versão, anexo R).

De modo geral, os textos que nos foram entregues, tanto na primeira quanto na última versão, ficaram muito parecidos, todas as equipes planejaram convidar estudantes de outras séries para, em revezamento, ajudarem na continuidade das ações realizadas por eles, não adicionando outras sugestões para a manutenção de suas ações.

Apesar disso, podemos afirmar que as equipes atenderam ao que foi solicitado de maneira coerente com as suas propostas, pois todas as intervenções planejadas até ali dependiam da ajuda da comunidade escolar para a sua manutenção.

4.1.6 Adequação à modalidade escrita formal da língua portuguesa

Para a análise da adequação à modalidade escrita formal da língua portuguesa, tomaremos como base os seguintes critérios de avaliação: ortografia, pontuação, concordância nominal e verbal, vocabulário, coesão e coerência.

Quanto à ortografia, como os textos foram escritos diretamente na plataforma Google Docs, que dispõe de ferramentas eficientes para a revisão, já, na primeira versão os textos estavam bem organizados nesse aspecto, apresentando apenas pequenas inadequações, como algumas equipes que se esqueceram de usar maiúsculas em substantivos próprios, como “Renovar o espaço da horta da escola engenheiro annes gualberto” (Horta, anexo Q) ou equipes que se esqueceram das maiúsculas em início de frase como lemos no exemplo:

OBJETIVO ESPECÍFICO

- realizar sessões de cinema no annes gualberto, afim de que possamos atuar com ética, sensibilidade e densidade crítica.
- promover debates após os filmes e proporcionar ao aluno conhecimentos e vivências nas diferentes linguagens do audiovisual.
- democratiza sessões de cinema na escola com a arte das imagens e sons (Cinema - 9º ano 2, anexo U).

Houve também equipes que não escreveram corretamente os números ordinais, esquecendo-se de digitar o símbolo de grau, por exemplo, “Nós, alunos do 9, recebemos [...]” (Dança, anexo M), assim como muitas das equipes optaram por escrever números ordinais por extenso quando poderiam utilizar os numerais, por exemplo, “Para dar continuidade ao nosso projeto, iremos convidar alunos do oitavo para cima” (Grêmio, anexo O). Porém, na última versão entregue, essas pequenas alterações já tinham sido realizadas.

Em relação ao uso da pontuação, os textos foram entregues, na primeira versão, com um pouco mais de falhas, foram desde erros mais simples, como a digitação de espaços à esquerda dos pontos:

Em 2022 a professora shirley de português nos proporcionou um desafio, que seria fazer um levantamento de ideias, nas turmas do ensino **médio**, **assim** fazendo um projeto de intervenção para melhoria da estrutura ou a cultura da nossa **escola**, **todos** os alunos da nossa sala estão participando desse **projeto**, **com** várias ideias legais para ajudar a melhoria da nossa querida escola (Cinema - 9º ano 1, anexo G).

Ou esquecimento de um ponto e vírgula (;) ou um ponto final (.) por falta de atenção:

- Realizar encontros quinzenalmente para discutir sobre temas de livros;
- Falar sobre seus interesses literários (;
 - Promover debates (.) (Clube de leitura, anexo I).

Até erros resultantes de desconhecimento gramatical, como ausência de vírgula em aposto:

Nós **alunos do 9 ano da escola de educação básica Engenheiro Annes Gualberto** fomos desafiados a realizar um projeto de intervenção (melhorias no ambiente escolar), para termos um lugar mais acolhedor para estudar (Bullying, anexo E).

Ausência de vírgula em oração subordinada adverbial condicional:

No mínimo serão 10 pessoas participando do clube, mas **se tudo ocorrer como o planejado** mudaremos essa quantia assim quem tiver interesse poderá participar (Clube de leitura, anexo I).

Ou ausência de vírgula em oração subordinada adverbial final: “**Para poder organizar a biblioteca** decidimos fazer quatro melhorias, para obter um resultado que cumpra com nossas expectativas” (Biblioteca, anexo C).

Quanto ao uso do vocabulário, as equipes, de maneira geral, selecionaram palavras coerentes com seus projetos e adequadas ao gênero que estava sendo produzido. Não houve nenhum caso de uso de gírias embora elas façam parte do dia a dia dos estudantes. Também não houve nenhum caso de uso de palavras desrespeitosas nem mesmo na abordagem de problemas como o bullying por exemplo. Percebemos que os estudantes tiveram o cuidado de diferenciar a língua utilizada nas discussões sobre os projetos de intervenção da língua utilizada para a produção escrita dos textos, entendendo que cada situação de interação exige um falar e um escrever distintos. Algumas equipes até nos surpreenderam ao utilizarem palavras e expressões que não costumamos ler ou ouvir nessa fase escolar, como as destacadas abaixo:

Em 2022, nós alunos do 9º ano, fomos desafiados a melhorar a escola num projeto de intervenção na disciplina de português. **Num exercício de democracia**, perguntamos aos alunos das demais turmas sugestões e ideias (Contação de histórias, anexo K).

Nós, estudantes do nono ano **concebemos** um trabalho escolar da professora de língua portuguesa, Shirley, que nos propôs efetuar um projeto de intervenção na escola Annes Gualberto, que pode ser tanto estrutural como cultural, e então, sobre muitas reclamações destes lugares, decidimos que iremos (reformular os banheiros) (Banheiro, anexo A).

Retomando esse último exemplo, observamos que a equipe acertou em usar o verbo conceber como um sinônimo para criar ou elaborar, porém cometeu um erro de regência ao utilizar a contração “da” no trecho “concebemos um trabalho escolar **da** professora de língua portuguesa” quando deveria utilizar a preposição “para”, pois o correto seria “para a professora de língua portuguesa”. Nesse mesmo parágrafo, também percebemos que há outro erro de regência, como o uso da preposição “sobre” no trecho “e então, **sobre** muitas reclamações destes lugares” quando o correto seria utilizar a expressão adverbial “depois de”.

Um outro exemplo de regência verbal inadequada observamos no parágrafo abaixo, onde não foi utilizado o acento grave para marcar a junção da preposição “a” e do artigo “a” (trecho sublinhado), assim como também percebemos que há equívocos de concordância nominal, onde são misturados o singular e o plural (trechos em negrito):

Para conseguir esses materiais pensamos em pedir a escola e aos mesmos alunos das séries iniciais fornecer **o material requeridos para cada experiências** (detalhes das experiências serão especificadas no decorrer do segundo semestre) ou se não for possível pensamos em fazer sorteios e vender doces (Oficinas de reciclagem, anexo W).

Ainda sobre regência, o parágrafo abaixo mostra um equívoco no uso das preposições, a equipe utilizou a preposição “em” na formação da palavra “nisso” (sublinhado) quando a expressão correta seria “para isso”.

E sobre concordância verbal, o parágrafo abaixo mostra também um exemplo de inadequação. A equipe utilizou o pretérito perfeito do indicativo quando deveria usar o futuro do subjuntivo (em negrito):

No segundo momento, iremos convidar os alunos do quinto ao nono para grupos de apoio, e nisso nós iremos fazer uma espécie de questionário, com perguntas sobre a pessoa em si, se ela já sofreu ou praticou bullying, se ela se arrepende ou se o bullying atrapalha sua vida de alguma forma, e depois que esse questionário **foi** respondido, iremos conversar sobre (Bullying, anexo E).

Quanto à coesão, o que merece destaque na análise dos projetos é a coesão sequencial. As equipes, já na primeira versão, tiveram o cuidado conectar as ações planejadas em uma sequência temporal lógica, poucas equipes cometeram erros como esquecer de finalizar uma sequência temporal, por exemplo:

2.0 PLANO DE AÇÃO

Nossos planos para o clube de leitura serão realizados em um período de 5 meses a partir do dia 14 de julho **iniciaremos** nosso projeto, com uma breve apresentação, iremos esclarecer dúvidas que nossos participantes tenham em relação ao clube.

Segundo passo será realizar nossas atividades com os livros disponíveis na biblioteca, serão selecionados livros dos mais diversos temas, esses são: O menino do pijama listrado, A culpa é das estrelas, Will e Will e Animais fantásticos e dentre outros que serão escolhidos no decorrer do nosso projeto. No final de cada obra, haverá um debate relacionado ao tema do livro, compartilhando nossas opiniões.

No mínimo serão 10 pessoas participando do clube, mas se tudo ocorrer como o planejado mudaremos essa quantidade assim quem tiver interesse poderá participar (Clube de leitura, anexo I).

Ao compararmos esse último exemplo à sua versão final (abaixo), percebemos que, apesar de terem entregado textos com alguns desvios gramaticais e ortográficos nas primeiras versões dos projetos, os estudantes dedicaram-se às revisões textuais posteriores.

2 PLANO DE AÇÃO

Nosso plano é começar o clube de leitura no segundo semestre de 2022, na primeira semana de agosto, quando retornarmos das férias. Iniciaremos nosso projeto realizando uma seleção de livros a partir dos disponíveis na biblioteca, serão selecionados livros dos mais diversos temas, já temos em mente alguns: O menino do pijama listrado, A culpa é das estrelas, Will e Will, Animais fantásticos e dentre outros que serão escolhidos no decorrer do nosso projeto.

Depois divulgaremos o nosso clube nas salas de aula, vamos fazer uma breve apresentação para esclarecer dúvidas que os alunos tenham em relação ao clube e também vamos fixar cartazes com as datas e horários dos encontros e os livros que iremos ler.

A cada encontro, haverá um debate relacionado ao tema do livro, compartilhando nossas opiniões sobre as páginas lida semanalmente. No mínimo serão 10 pessoas participando do clube, mas, se tudo ocorrer como o planejado, mudaremos essa quantidade assim quem tiver interesse poderá participar.

Não teremos nenhum custo, pois pegaremos os livros da nossa biblioteca mesmo e tentaremos encontrar cópias na internet também. Em últimos casos, iremos fotografar as páginas dos livros e enviar para os interessados, assim ninguém fica de fora.

Nossos encontros serão sempre às quartas-feiras, das 18:30 às 19:30, na biblioteca da escola e só poderão participar estudantes que apresentarem autorização dos pais. O cronograma de encontros segue abaixo (Clube de leitura, anexo J).

Para ajudá-los na revisão textual, inserimos comentários diretamente nos textos, que estavam compartilhados conosco via Google Docs desde o início da escrita, e separamos algumas aulas para revisão de regras gramaticais com base na demanda da turma, assim os estudantes conseguiram fazer as correções textuais

que solicitamos e não repetiram os mesmos tipos de erros ao escreverem novos parágrafos ou seções para o projeto.

4.2 PRODUÇÕES TEXTUAIS ORAIS

As apresentações orais dos projetos de intervenção foram avaliadas formalmente em quatro momentos, dois deles reservados para a defesa oral dos projetos, primeira e última versão, realizadas em maio de 2022, e os outros dois momentos foram reservados para a apresentação dos resultados à comunidade, com primeira e última versão realizadas em novembro de 2022. Assim como foi feito nas produções escritas, entre as primeiras e as últimas versões das apresentações orais, orientamos os estudantes na realização de todas as alterações necessárias, que, neste caso, contemplavam tanto a escrita e a formatação dos slides quanto às capacidades de fala.

Para a defesa oral dos projetos de intervenção, orientamos aos estudantes que seguissem a mesma sequência de tópicos abordados nos projetos escritos: Introdução, Justificativa, Objetivos, Plano de Ação e Ações de Continuidade e Manutenção. Já para a apresentação dos resultados à comunidade, orientamos aos estudantes que enfatizassem as ações realizadas na escola e as medidas necessárias à manutenção e/ou continuidade dessas ações.

Para a avaliação das apresentações dos estudantes, analisamos a abordagem do conteúdo, a qualidade da organização dos slides e o desempenho na oralidade, considerando a linguagem verbal (fala) e a linguagem não-verbal (expressão facial e corporal). Nas seções a seguir, detalharemos os critérios de avaliação utilizados e analisaremos os resultados alcançados pelos estudantes, comparando o desempenho deles entre as primeiras e as últimas versões realizadas.

Para a elucidação da nossa análise, entendemos que seria interessante realizar transcrições de falas dos estudantes, porém as gravações das apresentações não ficaram com boa qualidade, o que nos impossibilitou de realizar transcrições com a precisão necessária. Sendo assim, nossa análise está organizada com base em nossas observações feitas em sala de aula e conta também com cópias dos slides elaborados pelos estudantes, os quais também aparecem na íntegra na seção de anexos.

4.2.1 A defesa dos projetos de intervenção

Em maio de 2022, os estudantes realizaram duas apresentações de defesa de seus projetos de intervenção. A primeira apresentação teve como plateia apenas a professora de língua portuguesa e os estudantes da própria turma, enquanto que a última contou também com membros da diretoria escolar, os quais tinham o poder de autorizar ou não a implementação das ações previstas pelos estudantes. Entre a primeira e a última versão das apresentações, os estudantes realizaram alguns ensaios, mas nossa atenção aqui se voltará, assim como o fizemos na análise dos projetos escritos, para a comparação entre o ponto de partida (a primeira versão) e o resultado alcançado (última versão).

Os critérios que utilizamos para a avaliação das apresentações de defesa dos projetos de intervenção estão divididos em 2 eixos: a composição dos slides (valendo de 0 a 4 pontos) e a performance (valendo de 0 a 6 pontos), conforme detalhamos no quadro 02, e foram expostos e explicados aos estudantes antes de eles começarem a organizar as apresentações para lembrá-los das características do gênero discursivo em questão e orientá-los na construção do material de apoio e para que também tivessem clareza sobre a composição da nota.

Quadro 02 – Critérios de avaliação da defesa dos projetos.

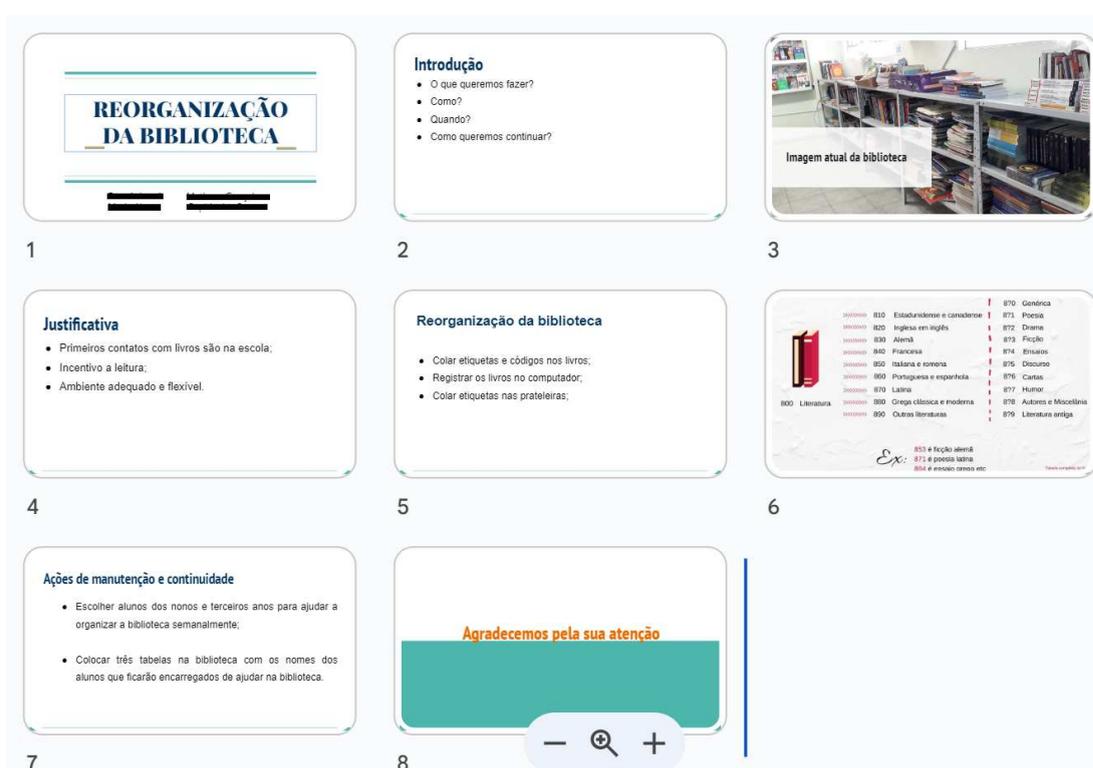
Slides: valendo de 0 a 4 pontos
Conteúdo: Introdução, Justificativa, Objetivo Geral e Específicos, Plano de Ação e Ações de continuidade e manutenção.
Formatação: Texto conciso e organizado em poucos tópicos por lâmina; contraste entre cor de letra e cor de plano de fundo; padronização no tamanho e no tipo de letra; equilíbrio entre imagens e textos.
Performance: valendo de 0 a 6 pontos
Fala: volume, velocidade e clareza na apresentação das principais informações e nas respostas dadas às perguntas feitas pela plateia.
Vocabulário: sem gírias, palavras de baixo calão ou vícios de linguagem.
Expressão facial: olhar de maneira simpática e educada para a plateia.
Expressão corporal: não ficar encostado no quadro, dançando, coçando partes indevidas do corpo, fazendo gestos inoportunos ou repetitivos que possam atrapalhar a concentração de quem fala e de quem ouve.
Tempo: respeitar o tempo de apresentação de 8 a 10 minutos por equipe.

Fonte: as autoras (2023).

Na primeira versão das apresentações em defesa dos projetos de intervenção, algumas equipes expuseram slides ainda um pouco desorganizados tanto no que diz respeito à sequência do conteúdo a ser abordado quanto à formatação das lâminas.

Em relação à sequência do conteúdo, por exemplo, a equipe responsável pela reorganização da biblioteca confundiu-se na elaboração da Introdução, expondo uma espécie de roteiro para a apresentação quando deveria ter contextualizado a escolha do tema, esqueceu-se também de apresentar os objetivos, os materiais necessários e o cronograma das ações a serem realizadas (imagem 03), este último era um item obrigatório para a aprovação do projeto, visto que a escola precisaria dessa informação para avaliar a melhor forma de fazer a interdição no espaço.

Imagem 03 – Slides "Reorganização da biblioteca" (primeira versão).



Fonte: as autoras (2023).

Na última apresentação, porém, a equipe já havia feito as alterações solicitadas: reorganizar a introdução (slide 3 da imagem 04) e inserir os itens faltantes, objetivos, cronograma e materiais (slides 6 e 9 da imagem 04).

Imagem 04 – Slides "Reorganização da biblioteca" (versão final).

1

2

3

4

5

6

7

8

9

Fonte: as autoras (2023).

Outro exemplo de material incompleto na primeira versão da defesa dos projetos é o que foi utilizado pela equipe idealizadora do Clube de leitura, a qual deixou de fora os itens mais importantes para a compreensão da apresentação: o Plano de ação e as Ações de continuidade (imagem 05).

Imagem 05 – Slides "Clube de leitura" (primeira versão).

1

2

3

4

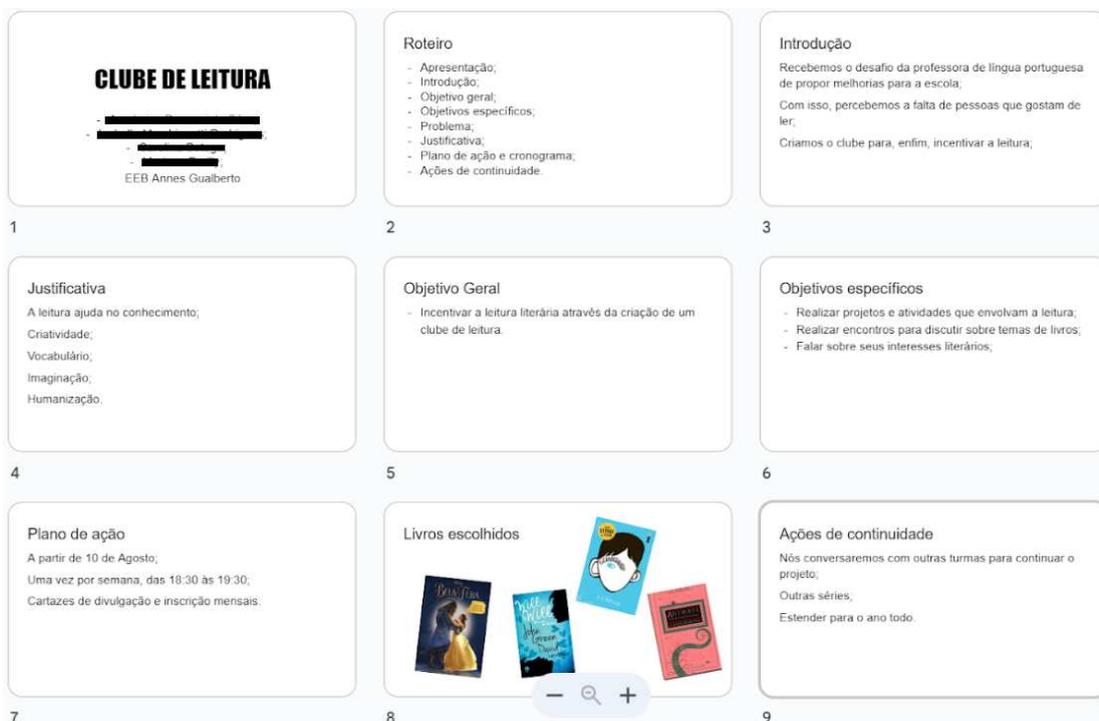
5

6

Fonte: as autoras (2023).

No entanto, na última versão, a equipe já havia reorganizado e completado o material de apoio, inserindo os itens faltantes: Plano de ação (slide na imagem 06) e Ações de continuidade (slides 6 a 9 na imagem 06).

Imagem 06 – Slides "Clube de leitura" (versão final).



Fonte: as autoras (2023).

Houve ainda equipes que, embora tenham contemplado todos os tópicos obrigatórios para a apresentação (Introdução, Plano de ação, Cronograma e Ações de continuidade), não o fizeram de forma completa, deixando de fora informações importantes que detalhassem as suas ações. Um exemplo disso vemos nos slides da equipe responsável pela Revitalização da horta, que, em seu Plano de Ação/Cronograma, esqueceu-se de mencionar as datas para o plantio das novas sementes (imagem 07).

Imagem 07 – Slides “Revitalização da horta” (plano de ação, primeira versão).

PLANO DE AÇÃO

06/08/2022	limpeza da horta e dos muros
13/08/2022	primeira demão nos muros
20/08/2022	segunda de mão nos muros

Fonte: as autoras (2023).

A mesma equipe ainda se esqueceu de detalhar os materiais necessários à revitalização da horta como as ferramentas e as latas de tintas por exemplo, limitando-se apenas a apresentar o valor do pacote de sementes, sem mencionar, ao menos, a quantidade prevista para o plantio (imagem 08).

Imagem 08 – Slides “Revitalização da horta” (materiais, primeira versão).

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Em média de 3,50 por pacote de sementes.

Fonte: as autoras (2023).

Na última versão, porém, a equipe, assim como as demais, apresentou um material mais organizado, detalhando melhor o cronograma das ações a serem realizadas e os materiais necessários para a sua execução (imagens 09 e 10).

Imagem 09 – Slides “Revitalização da horta” (cronograma, versão final).

PLANO DE AÇÃO/CRONOGRAMA

08 a 12/08	Venda de brigadeiro no recreio
15 a 19/08	Pedágio em frente à escola
22 a 26/08	Venda de brigadeiro no recreio
03/09	Limpeza da horta
10/09	Pintura do muro
17/09	Pintura do muro
24/09	Plantio
08/10	Plantio

Fonte: as autoras (2023).

Imagem 10 – Slides “Revitalização da horta” (materiais, versão final).

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Em média de 3,50 por pacote de sementes;

Lata de tinta de 18l (R\$ 150,00);

Pincéis e rolos para pintura;

Enxadas e vassouras para a limpeza.

Fonte: as autoras (2023).

Além da abordagem do conteúdo obrigatório para a apresentação, avaliamos também a formatação dos slides. Contudo é importante destacar que os estudantes tiveram liberdade para fazer as suas escolhas estéticas na organização do material, as únicas condições que colocamos foram: organizar os textos em tópicos curtos, estabelecer uma padronização na utilização das letras, na escolha das cores, no alinhamento do texto, no espaçamento entre linhas e cuidar para que houvesse um equilíbrio entre imagens e textos.

Nesse sentido, na primeira versão das apresentações, recebemos slides muito bem estruturados, as equipes seguiram quase todas as recomendações feitas em sala de aula, foram pequenos detalhes que passaram despercebidos pelos estudantes como, por exemplo, a padronização dos títulos (uso de maiúsculas e minúsculas), espaçamento entre os tópicos ou mudança de tipos de letras na passagem de uma lâmina para a outra ainda que fossem parecidas como vemos no exemplo a seguir (imagem 11), onde foram utilizados dois tipos de letra no corpo dos slides: Calibri (23.5) e Arial (23.5). Nada, no entanto, que prejudicasse a estética ou dificultasse a compreensão do material tanto pela equipe quanto pelo público que acompanhava a apresentação.

Imagem 11 – Slides “Grêmios estudantil” (primeira versão).



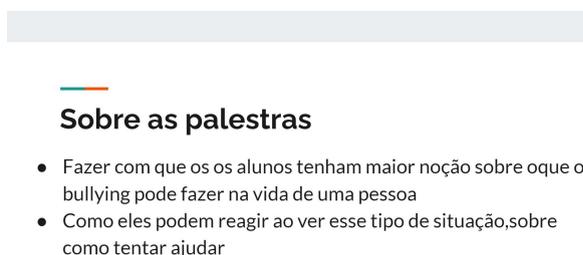
Fonte: as autoras (2023).

Ainda sobre a organização dos slides, outro aspecto que avaliamos foi a revisão gramatical e ortográfica do material. Orientamos aos estudantes para que observassem as sugestões feitas pela ferramenta de verificação de ortografia e gramática do próprio Google Apresentações além de, sempre que houvesse

dúvidas, procurassem a nós professoras e aos colegas para que não ficassem trechos confusos ao longo das apresentações e para que não ficassem “estampados” na tela “errinhos de português” que fizessem a plateia prestar mais atenção ao “erro” que ao conteúdo da apresentação.

Porém, mesmo com todas as orientações, na primeira apresentação, alguns desvios ortográficos e gramaticais ainda foram encontrados nos slides. Um exemplo de falha de ortografia vemos no material da equipe idealizadora do projeto “Contra Bullying” (imagem 12), onde “oque” foi escrito junto como se fosse apenas uma palavra.

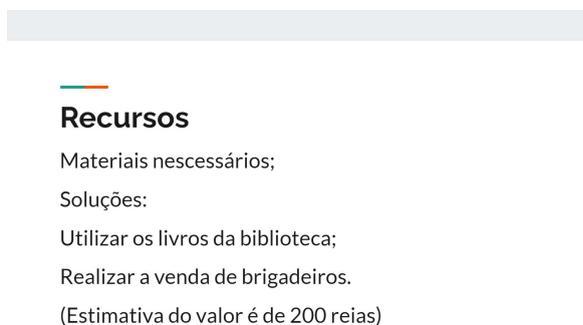
Imagem 12 – Slides “Projeto de intervenção ao bullying” (primeira versão).



Fonte: as autoras (2023).

Outro exemplo de desvio ortográfico encontramos no material da equipe criadora do projeto de Recreação e Contação de Histórias, onde lemos a palavra “necessários” (imagem 13).

Imagem 13 – Slides “Recreação e Contação de Histórias” (primeira versão).



Fonte: as autoras (2023).

Ainda acerca da ortografia, um equívoco que chamou a nossa atenção foi o cometido pela equipe responsável pela reforma dos banheiros da escola, a qual, ao

escrever os preços dos materiais que precisariam ser adquiridos, optou por inserir o cifrão após os valores e não antes como é o uso comum (imagem 14).

Imagem 14 – Slides “Reforma dos banheiros” (primeira versão).

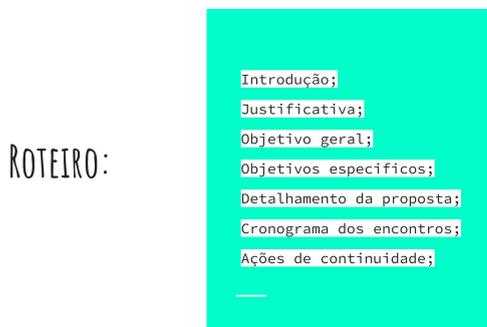


MATERIAIS	PREÇO
Saco de Gesso: 1 Unidade	20 R\$
Fechaduras: 3 Unidades	45 R\$
Espelhos: 3 Unidades	240 R\$
Tinta: 1 Unidade	30 R\$
TOTAL	335 R\$

Fonte: as autoras (2023).

Além dos desvios ortográficos, encontramos também desvios de acentuação como observamos na lâmina abaixo (imagem 15), onde lemos a palavra “especifico” sem o acento agudo.

Imagem 15 – Slides “Oficinas de reciclagem” (primeira versão).



ROTEIRO:

- Introdução;
- Justificativa;
- Objetivo geral;
- Objetivos especificos;
- Detalhamento da proposta;
- Cronograma dos encontros;
- Ações de continuidade;

Fonte: as autoras (2023).

É importante ressaltar que nenhum dos desvios ortográficos apontados nas imagens acima chegaram a prejudicar a compreensão das informações contidas nos slides, contudo esses mesmos desvios acenderam em nós um alerta sobre o nível de conhecimento dos estudantes acerca das ferramentas digitais de revisão ortográfica e gramatical disponíveis a eles no momento, uma vez que o próprio Google Apresentações sinaliza a necessidade de se fazer alterações no texto, principalmente quando se trata de ortografia, e eles não se atentaram para esses detalhes, exceto quando apontados pela professora, o que foi prontamente corrigido por eles e mostrado na última apresentação em defesa dos projetos de intervenção

como vemos nas imagens a seguir, onde “o que” aparece escrito de forma separada (imagem 16), a palavra “necessários” aparece com a grafia correta (imagem 17), os cifrões foram reposicionados (imagem 18) e a palavra “específicos” foi acentuada (imagem 19).

Imagem 16 – Slides “Bullying” (versão final).

Sobre as palestras

- Conscientizar os alunos sobre o que o bullying pode fazer na vida de uma pessoa;
- Como eles podem reagir ao ver esse tipo de situação e como podem tentar ajudar.

Fonte: as autoras (2023).

Imagem 17 – Slide “Contação de histórias” (versão final).

Recursos

Materiais necessários: livros infantis e papelaria.

Soluções:

- utilizar os livros da biblioteca;
- realizar a venda de brigadeiros para compra dos itens de papelaria (estimativa de R\$200).

Fonte: as autoras (2023).

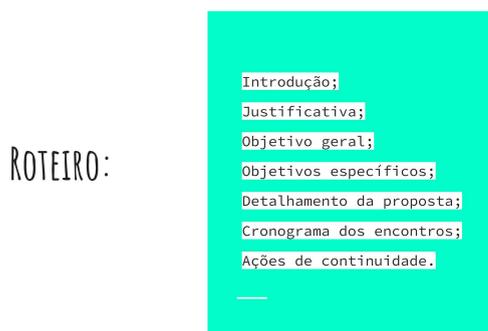
Imagem 18 – Slide “Reforma dos banheiros” (versão final).

Materiais

MATERIAIS	PREÇO
Saco de gesso: 1 unidade	R\$ 20,00
Fechaduras: 3 unidades	R\$ 45,00
Espelhos: 3 unidades	R\$ 240,00
Tinta: 1 unidade	R\$ 30,00
TOTAL	R\$ 335,00

Fonte: as autoras (2023).

Imagem 19 – Slide “Oficinas de reciclagem” (versão final).



Fonte: as autoras (2023).

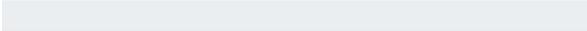
Embora em menor quantidade que os casos de desvios ortográficos, identificamos também, nas primeiras apresentações, a não marcação da concordância verbal e nominal. Encontramos nos slides da equipe idealizadora do projeto “Bullying”, por exemplo, a seguinte construção: “o tema das palestras vão ser diretamente ligados ao bullying em si [...]”, que mostra a não marcação da concordância entre sujeito (o tema), que está no singular, e verbo (vão), que está no plural (imagem 20).

Imagem 20 – Slide “Bullying” (versão inicial).



Fonte: as autoras (2023).

Quanto à concordância nominal, identificamos, nos slides da equipe responsável pelo projeto de “Contaçãõ de histórias”, um tópico cuja construção não atendeu à norma padrão da língua portuguesa: “Atividades Recreativa”, em que o substantivo (Atividades) está no plural enquanto o seu adjetivo (Recreativa) está no singular (imagem 21).

Imagem 21 – Slide “Contação de histórias” (versão inicial).

Introdução

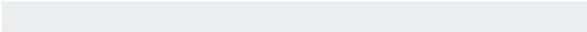
Desafio de projetar e executar melhorias para a escola;

Falta de atividades culturais nas escolas;

Solução: Atividades Recreativa.

Fonte: as autoras (2023).

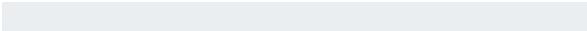
Assim que sinalizamos os equívocos, as equipes imediatamente fizeram as correções, o que observamos nos slides utilizados no dia da apresentação e defesa dos projetos de intervenção (imagens 22 e 23).

Imagem 22 – Slide “Bullying” (versão final).

Como as palestras irão ocorrer

- Cada palestra vai ter entre 15 e 25 minutos de duração;
- Os temas das palestras serão diretamente ligados ao bullying em si e também a assuntos que são relacionados a ele, como depressão e ansiedade.

Fonte: as autoras (2023).

Imagem 23 – Slide “Contação de histórias” (versão final).

Introdução

Desafio de projetar e executar melhorias para a escola;

Falta de atividades culturais nas escolas;

Solução: atividades recreativas de contação de histórias.

Fonte: as autoras (2023).

Em relação à performance oral e gestual, na primeira oportunidade, algumas equipes realizaram apresentações muito aquém do que se esperava, a começar pelo não cumprimento do tempo estabelecido para a apresentação, que era de 8 a

10 minutos, tempo que foi estabelecido em comum acordo com os estudantes, considerando a quantidade de informações a serem apresentadas pelas equipes.

O não cumprimento do tempo foi uma das consequências das lacunas deixadas nos slides, assim como a não compreensão de algumas propostas. Como vimos acima, algumas equipes acabaram deixando de lado informações importantes para a compreensão de seus projetos, por exemplo, plano de ação, ações de continuidade entre outros tópicos, o que também prejudicou a compreensão dos projetos.

Durante a elaboração dos slides, insistimos aos estudantes que fossem objetivos, sucintos, na construção dos tópicos, o que foi atendido de certa maneira por todas as equipes, porém a falta de experiência em acrescentar oralmente informações aos tópicos presentes nos slides fez com que muitos estudantes apenas lessem as informações contidas neles sem fazer as explicações necessárias, o que, além de prejudicar a compreensão de algumas propostas, contribuiu para o não cumprimento do tempo de apresentação.

Na primeira oportunidade de apresentação, tendo como público apenas os colegas de classe, poucos estudantes pareciam ter se preparado para a atividade, muitos estudantes apenas leram o conteúdo presente nos slides e ainda houve aqueles que pareciam estar tendo contato com os textos pela primeira vez. Foram poucos estudantes que conseguiram acrescentar oralmente informações aos tópicos abordados, mas, quando as equipes foram interrogadas sobre as informações faltantes nas apresentações, conseguiram responder ao que pedimos, porém não se prepararam para tratar dos mesmos assuntos ao longo das apresentações.

Além das lacunas de conteúdo nessa primeira etapa das apresentações, o volume e a velocidade utilizados pelos estudantes também deixaram a desejar, uns estudantes falavam ou liam baixo demais, outros até utilizavam um volume adequado, mas apenas liam os slides, outros liam ou falavam muito rápido, foram realmente poucos estudantes, que conseguiram falar de maneira adequada para que toda a plateia compreendesse os projetos.

Nessa etapa, percebemos também um uso excessivo de gírias como “tá ligado” e “bagulho”; marcadores típicos do discurso oral, utilizados em situações menos formais, como “né”, que foi utilizado repetidas vezes; além do uso de palavras de sentido muito genérico, como por exemplo, “coisas” em vez de “materiais”, entre outros. Não houve, entretanto, nenhum uso de palavras de baixo

calão durante as apresentações, os estudantes tiveram o cuidado de não utilizar “palavrão” nem nos momentos em que eram interrogados pelos colegas de classe, contrariando nossas previsões, visto que esse tipo de vocabulário é muito comum entre eles em momentos informais de sala de aula. Esse cuidado para não falar “palavrão” nos alegrou muito, pois mostrou que eles compreenderam que o momento de apresentação dos projetos deveria ser um momento mais “formal”, com menos ruídos que pudessem prejudicar o trabalho, mesmo tendo, como plateia, os mesmos colegas de sala que estão acostumados com os tratamentos de baixo calão.

Além do conteúdo e da oralidade, analisamos também as expressões faciais e corporais. Quanto a esse aspecto, os estudantes mostraram bons resultados já na primeira apresentação, eles tiveram o cuidado de não ficarem escorados no quadro durante a atividade, de não fazer gestos que pudessem ser mal compreendidos ou que pudessem distrair o público, de não coçar partes íntimas em frente à plateia (no trabalho com adolescentes, ainda temos que fazer esse tipo de orientação). Apesar da timidez e da insegurança, eles se esforçaram e se concentraram em olhar para a plateia na maior parte do tempo, evitando momentos longos de olhar fixo no chão ou no teto ou ainda fixo apenas na professora como é comum vermos em apresentações escolares.

Dessa primeira etapa das apresentações, portanto, temos como pontos positivos do desempenho dos estudantes: o cuidado em não usar palavras de baixo calão e o cuidado com as expressões faciais e corporais. E como pontos a melhorar: o aprofundamento e a apropriação do conteúdo a ser apresentado, a adequação da velocidade e do volume ao espaço e à plateia e a não utilização de gírias ou marcadores do discurso oral utilizados em situações menos formais.

Depois de realizadas as apresentações, evidenciamos a cada equipe os aspectos que precisavam ser melhorados e orientamos sobre como fazê-lo. Agendamos a data para as apresentações à diretoria escolar em um intervalo de 2 semanas. Durante esse intervalo, os estudantes ficaram encarregados de realizar as melhorias nos slides e ensaiarem, por conta própria, as apresentações, eles teriam que ser autônomos nessa fase, pois nosso evento de letramento não contemplava todos os objetos do conhecimento previstos para o 9º ano e tínhamos que seguir com os outros “conteúdos”.

Como resposta a essa nossa determinação, uma fala dos estudantes nos chamou a atenção, um deles disse que não era para nos preocuparmos, que, na apresentação “oficial”, eles “dariam conta”, afirmação que foi endossada pela turma. Nesse sentido, concordamos que a apresentação aos membros da diretoria escolar era mais importante que a apresentação apenas aos amigos, afinal, a diretoria teria o poder de rejeitar os projetos, porém esperávamos que eles tivessem se empenhado mais já na primeira apresentação para que tivessem mais chances de evoluir suas capacidades de fala dentro do curto intervalo que teriam. Com isso, enfatizamos a eles que precisam aproveitar, ao máximo, as oportunidades que aparecem quando querem ou são cobrados por resultados. Depreendemos, desse primeiro momento, que os resultados obtidos não foram fruto apenas de inexperiência ou insegurança dos estudantes quanto a apresentações orais, mas também fruto de uma visão equivocada sobre a importância dessas primeiras apresentações.

Na última semana de maio de 2023, período em que foram realizadas as apresentações dos projetos aos membros da diretoria escolar, os estudantes conseguiram mostrar resultados melhores que os das apresentações anteriores. Como relatamos acima, na apresentação “oficial”, as equipes já estavam com slides mais organizados, constituídos de todos os tópicos que precisavam ser abordados para que a diretoria escolar compreendesse as melhorias propostas pelos estudantes e isso os ajudou muito no desenvolvimento da fala. Dessa vez, todos se esforçaram para acrescentar oralmente um pouco de informações a cada tópico lido nos slides, uns o fizeram de maneira mais superficial, outros de maneira mais aprofundada, mas todos conseguiram explicar um pouco de suas ideias e não apenas lê-las na tela.

Quanto ao conteúdo das apresentações “oficiais”, portanto, podemos afirmar que eles tiveram ótimos resultados, pois, ao final de cada apresentação, tanto a diretora quanto as assessoras da escola estavam satisfeitas com o que foi exposto, não solicitaram que eles explicassem melhor nenhuma parte, apenas compartilharam sugestões de como otimizar alguns procedimentos para a implementação das propostas, como a quem recorrer para arrecadação de materiais, por exemplo.

Quanto à oralidade, os estudantes também mostraram evolução entre a primeira e a última apresentação. Dessa vez, eles conseguiram falar um pouco mais

alto e mais devagar apesar do nervosismo. Conseguiram também reduzir a quantidade de gírias, foram apenas poucos “tipos” que escaparam, os outros foram substituídos por “por exemplo” conforme nossa orientação prévia. Nessas apresentações, porém, eles gaguejaram um pouco mais que nas primeiras, houve mais momentos em que se atrapalharam e tiveram que refazer a própria fala ou corrigir a de um colega de equipe. Escorregadelas podem facilmente ser atribuídas ao nervosismo consequente da presença da diretora e das assessoras na plateia, também ao fato de, dessa vez, eles tentarem falar mais que os slides, o que é muito mais desafiador para qualquer um, ainda mais para eles que têm pouca ou nenhuma experiência com esse tipo de interação, explicar e defender uma proposta com as suas próprias palavras para um público que não a conhece e que tem o poder de rejeitá-la foi altamente trabalhoso para eles. Apesar disso, eles conseguiram, alguns estudantes com mais facilidade, outros com menos, mas, no geral, conseguiram.

4.2.2 A apresentação dos resultados

Depois de defenderem seus projetos de intervenção, os estudantes receberam a autorização, da direção escolar, para a implementação de todos os projetos. Inicialmente, eram 12 propostas, Clube de leitura, Recreação, Biblioteca, Horta, Grêmio Estudantil, Oficinas de reciclagem, Cinema na escola (9º ano 1), Cinema na escola (9º ano 2), Bullying, Reforma dos banheiros, Dança e Murais, a serem colocadas em prática ao longo do segundo semestre de 2022, de agosto a outubro, mas, ao final do semestre, esse número foi reduzido para 9 por conta de algumas mudanças que consideramos importantes.

Uma delas foi a junção das duas equipes que planejaram trabalhar com cinema na escola, que se uniram para realizar as sessões de forma colaborativa, revezando-se nas datas das atividades, essa foi uma iniciativa deles, que foi aceita por todos, visto que as propostas eram semelhantes.

A outra mudança foi que duas equipes, as responsáveis pela implementação de um grêmio escolar e pela reforma dos banheiros, uniram-se à equipe de Revitalização da horta. Parte dessa mudança foi uma solicitação dos estudantes, parte, não.

No caso da equipe que havia planejado organizar um grêmio na escola, os próprios estudantes pediram para mudar de caminho, pois não se sentiram

preparados para iniciar tal atividade, acabaram se juntando ao pessoal da horta, adicionando à proposta original, uma horta suspensa. Já, no caso da equipe que havia planejado reformar os banheiros da escola, a mudança de rumo não foi uma solicitação dos próprios estudantes, mas, sim, da direção escolar, que decidiu reformar os banheiros durante o recesso escolar de julho com recursos extras advindos da festa julina, não sendo necessária, portanto, a intervenção dos estudantes naquele espaço.

Assim, os estudantes não tiveram outra saída senão pensar em outra atividade e, como sabíamos que a revitalização e manutenção da horta exigia bastante mão de obra, sugerimos a eles que se juntassem ao pessoal que estava se organizando para esse fim.

Então, depois de 3 meses de muito trabalho, de agosto a outubro, com as atividades quase finalizadas, os estudantes começaram a se preparar para a apresentação final, a apresentação dos seus resultados à comunidade escolar.

Assim como foi feito nas apresentações de defesa dos projetos, avaliamos formalmente duas apresentações dos estudantes: a primeira e a última, ambas no mês de novembro. A primeira, que ocorreu nos dias 21 e 22, teve como plateia apenas a professora de língua portuguesa e os estudantes da própria turma, enquanto que, na última (28/11), estavam presentes também duas turmas de 8º ano e os professores responsáveis, pois o objetivo de apresentar os resultados a esse público em especial era incentivar os próximos estudantes de 9º ano a fazerem o mesmo: buscar melhorias para a escola.

Os critérios que utilizamos para a avaliação dessas apresentações foram basicamente os mesmos que utilizamos na defesa dos projetos: a composição dos slides (valendo de 0 a 4 pontos) e a performance (valendo de 0 a 6 pontos).

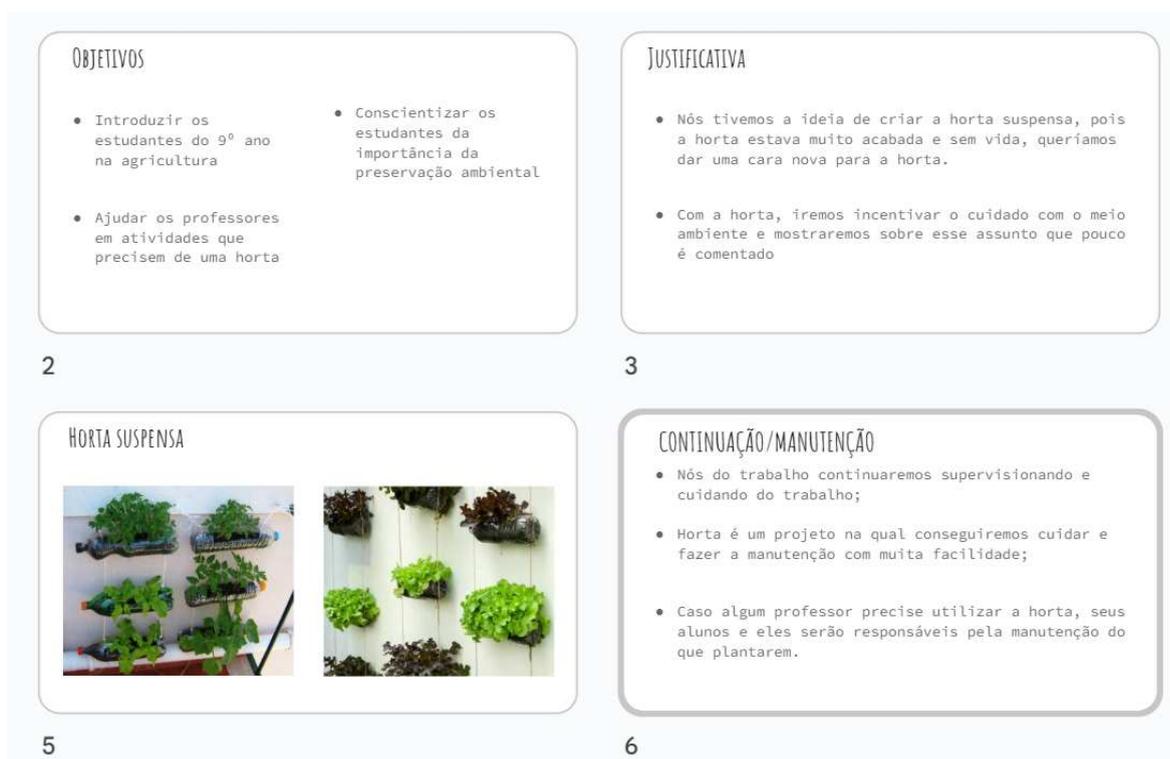
Lembrando que, para esta última etapa, orientamos aos estudantes que enfatizassem, em suas apresentações, as ações realizadas na escola e as medidas necessárias à manutenção e/ou continuidade dessas ações, não sendo necessário abordar toda a parte introdutória, que explicava como os projetos foram concebidos.

O tempo médio para cada equipe apresentar os seus resultados, dessa vez, foram apenas de 4 ou 5 minutos, pois todas as equipes se apresentaram no mesmo dia para o mesmo público em um período de apenas 2 aulas de 38 (horário especial, às segundas-feiras, para a inclusão de Ensino Religioso).

Nas primeiras apresentações, feitas apenas para os colegas de classe, algumas equipes não haviam finalizado ainda suas tarefas, umas porque o próprio cronograma era mais extenso, outras porque encontraram contratemplos.

No caso da equipe de dança, por exemplo, já estava previsto em cronograma que suas atividades se estenderiam até dezembro, com a batalha de dança na semana dos jogos interclasses. Diferentemente da equipe da horta, mais especificamente a horta suspensa, que, por conta de um período longo de chuvas no mês de outubro, acabou se atrasando na execução de suas atividades e, no momento da apresentação dos resultados, ainda não tinha fotos reais para mostrar um pouco do seu trabalho e decidiram ilustrá-lo com imagens da internet (slide 5 da imagem 24).

Imagem 24 – Slides “Horta suspensa” (primeira versão).



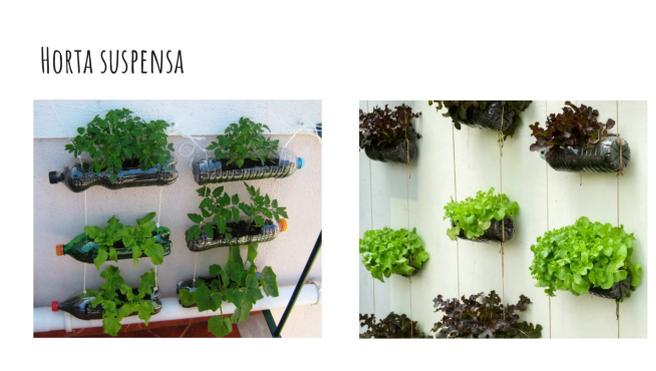
Fonte: as autoras (2023).

Já tínhamos orientado a equipe para que se unisse aos demais grupos que estavam trabalhando na horta e fizessem apenas uma apresentação em conjunto sobre a revitalização do espaço, mas não o fizeram, decidiram, na primeira apresentação falar do que cabia ao trabalho com a horta suspensa e acabou ficando incompleta.

Então pedimos novamente para que, na última apresentação, trabalhassem em conjunto e inserissem fotografias do próprio trabalho mesmo que estivesse incompleto, mas que mostrassem o que estava sendo feito na realidade.

Eles acataram parte dessa nossa solicitação, entenderam que, ao apresentar para os estudantes do 8º ano, não faria sentido duas equipes diferentes falarem sobre o mesmo espaço, o que acabaria deixando repetitiva a apresentação, entretanto, na apresentação final, eles também não mostraram fotos da horta suspensa, apenas fotos dos outros trabalhos feitos na horta, como vemos na imagem 25.

Imagem 25 – Slides “Horta suspensa” (versão final).



Fonte: as autoras (2023).

Apesar de alguns contratemplos, as equipes, já na primeira apresentação, tinham muito material para mostrar e conseguiram realizar apresentações completas quanto ao conteúdo. O que eles precisaram melhorar para a última apresentação, em relação aos slides, foram detalhes de formatação, adequação gramatical e revisão ortográfica.

Quanto à formatação dos slides, algumas equipes ainda pecaram quanto ao equilíbrio entre imagens e texto e/ou a distribuição de texto por lâminas, sobrecarregando algumas delas, o que dificultou a visualização de detalhes interessantes nas imagens por exemplo, como vemos nos slides da equipe de dança (imagem 26).

Imagem 26 – Slides “Dança” (versão inicial).



Fonte: as autoras (2023).

Havíamos pedido também que optassem por plano de fundo branco ou com cor clara nos slides devido à baixa qualidade do equipamento de projeção disponível no auditório da escola, facilitando, assim, a visualização do trabalho, mas nem todos acataram essa nossa solicitação, como vemos no exemplo acima.

Percebemos também falta de padronização no tamanho e o tipo de letras, no tamanho das imagens, entre outros detalhes que, contudo, não chegaram a prejudicar a compreensão do material, como vemos na imagem 27.

Imagem 27 – Slides “Cinema” (primeira versão).

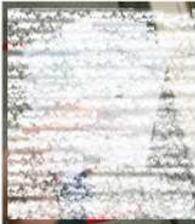
<p>Execução</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fizemos duas sessões de cinema desde setembro quando começamos. • Em setembro realizamos uma sessão, trazendo o filme “12 anos de escravidão” no dia 26. • Em outubro realizamos mais uma sessão, com o filme “Divertidamente” no dia 11, sessão essa feita para as crianças do 3º, 4º e 5º ano, outubro é o mês das crianças por isso escolhemos esse público. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sessão do dia 11 de outubro com o filme Divertidamente. 
--	---

Fonte: as autoras (2023).

Apesar de os slides estarem visualmente bonitos e compreensíveis já na primeira apresentação, os estudantes entenderam que algumas escolhas que deram certo na sala de aula poderiam não “funcionar” no auditório, que era um espaço maior, mais escuro e com um equipamento de projeção mais antigo, e fizeram as alterações que solicitamos para a apresentação final, modificando plano de fundo,

distribuindo melhor os textos e as imagens ao longo do material e padronizando as letras, como vemos nas imagens 28 e 29.

Imagem 28 – Slides “Dança” (versão final).

<p>Em 29 e 30/9</p> <p>Começamos os ensaios na parte da manhã (somente as representantes).</p> <p>E apresentamos a música à secretaria.</p> 	<p>Em 05/10</p> <p>Começamos os ensaios com os demais alunos.</p> 
3	4
<p>Em 13/10</p> <p>Mudamos os ensaios para o período da noite e aumentamos a quantidade para 3x por semana.</p> 	<p>Em 14/10</p> <p>Recebemos os crachás.</p> 
5	6

Fonte: as autoras (2023).

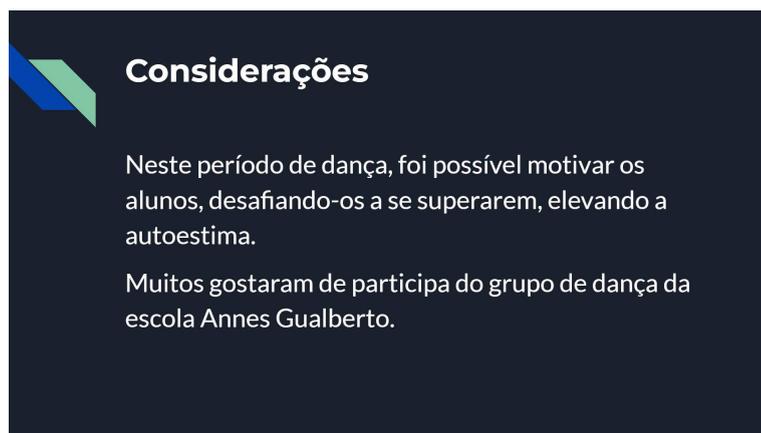
Imagem 29 – Slides “Cinema” (versão final).

<p>12 anos de escravidão</p> <p>Solomon é sequestrado e acorrentado. Vendido como se fosse um escravo. Ele sobreviveu ao longo de 12 anos sendo explorado.</p> <p>O filme é para o público de 14+.</p> <p>Nessa sessão, o professor Chico de Aviz nos ajudou no debate.</p> 	<p>Divertidamente</p> <p>O filme fala sobre os sentimentos e as mudanças de uma garotinha, chamada Riley, de uma forma divertida.</p> <p>O filme é livre para todas as idades.</p> <p>No dia 11, sessão feita para as crianças do 3º, 4º e 5º ano.</p> <p>Outubro é o mês das crianças.</p> 
<p>Séries iniciais</p> <p>Depois do filme, fizemos um jogo de perguntas, valendo um pirulito.</p>  <p>Também distribuímos pipoca com a ajuda das professoras deles.</p> 	<p>Perspectiva de continuidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convidar alunos do 9º ano, eles ficarão responsáveis pela organização do projeto; • Faremos revezamento de equipes; • Nós nos responsabilizamos a ajudar.

Fonte: as autoras (2023).

Quanto à adequação linguística, na primeira versão das apresentações, ainda encontramos alguns desvios ortográficos como a ausência da letra R em “gostaram de participa” (imagem 30), que entendemos não ser um simples erro de digitação, mas, sim, um desvio ortográfico motivado pela fala, pois é comum, nos momentos de fala, suprimirmos o R em verbos no infinitivo.

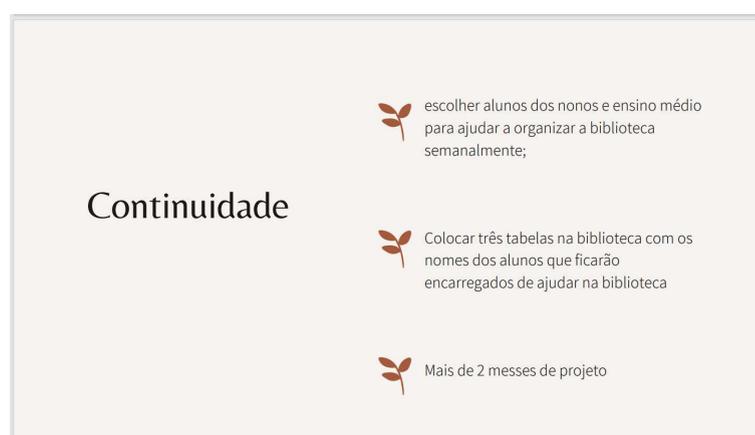
Imagem 30 – Slides “Dança” (primeira versão).



Fonte: as autoras (2023).

Encontramos também desvios ortográficos que mais se parecem erros de digitação como, por exemplo, esquecer de utilizar letra maiúscula em início de frase em apenas um de 3 tópicos, como vemos no primeiro do slide a seguir (imagem 31).

Imagem 31 – Slides “Biblioteca” (primeira versão).



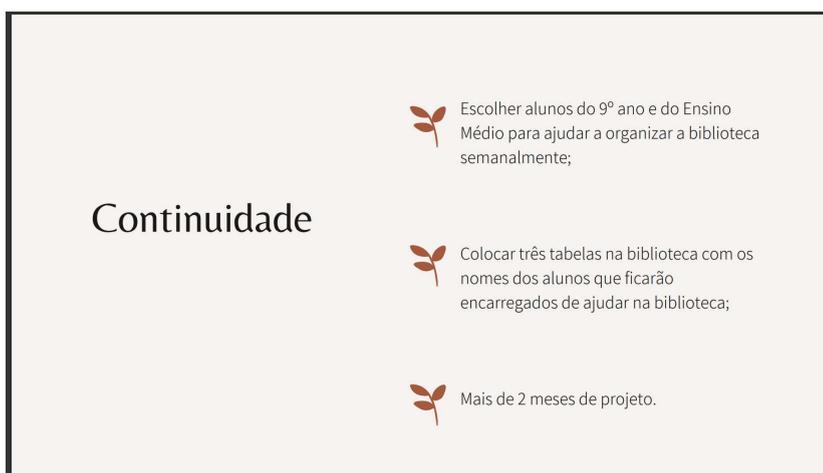
Fonte: as autoras (2023).

Outro desvio que também observamos no slide acima foi o uso de SS ao invés de S (último tópico no slide acima, imagem 31) o que pode ser resultado de

uma incompreensão (tardia?) quanto às regrinhas de uso de S e SS, embora, em geral, já é de domínio dos estudantes nessa fase escolar.

Fizemos a orientação necessária e, para a apresentação final, os desvios apontados já estavam corrigidos, conforme vemos nas imagens 32 e 33.

Imagem 32 – Slides “Reorganização da biblioteca” (versão final).



Fonte: as autoras (2023).

Imagem 33 – Slides “Dança” (versão final).

Considerações

Neste período de dança, foi possível motivar os alunos, desafiando-os a se superarem, elevando a sua autoestima;

Muitos gostaram de participar do grupo de dança da escola Annes Gualberto.

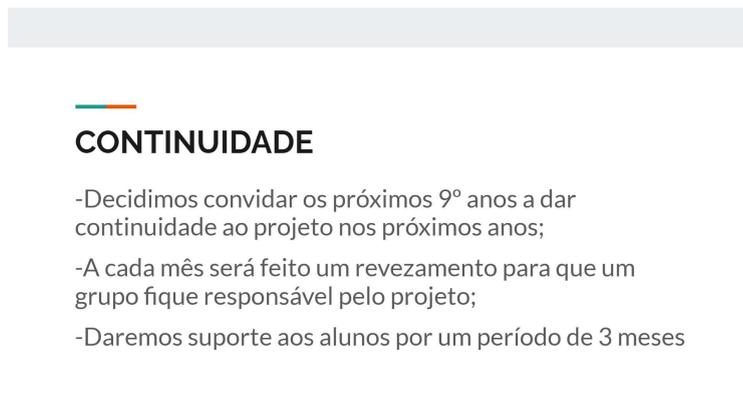
Fonte: as autoras (2023).

Nessa fase, ainda encontramos também muitos slides com o uso inadequado da pontuação (imagem 34), muitos tópicos ficaram sem a devida finalização, seja com ponto e vírgula (;) ou ponto final (.).

Mesmo sendo esse um desvio controverso visto que esteticamente as lâminas ficam melhores sem ponto final ou ponto e vírgula, já havíamos discutido em

sala de aula sobre esse aspecto e já tínhamos orientado a eles que, se fossem utilizar esses sinais de pontuação, deveriam fazê-lo conforme as regras gramaticais vigentes.

Imagem 34 – Slides “Clube de leitura” (primeira versão).

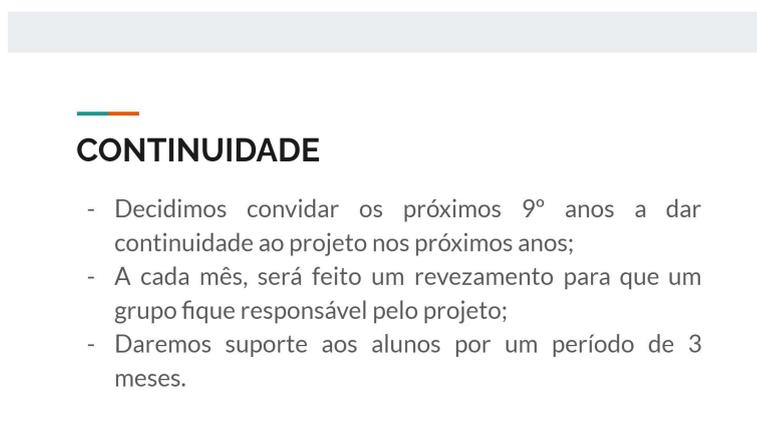


Fonte: as autoras (2023).

Relembramos a todos os estudantes a orientação que já tinha sido feita e, entre usar e não usar, definimos e solicitamos a todas as equipes que utilizassem os sinais de pontuação conforme a regrinha que ensinamos: em caso de listas, utilizar ponto e vírgula em todos os tópicos, exceto o último, que deve ser finalizado com ponto final.

Feito isso, quase todas as equipes realizaram a correção no uso dos sinais de pontuação, como vemos abaixo, na nova versão dos slides do Clube de leitura (imagem 35).

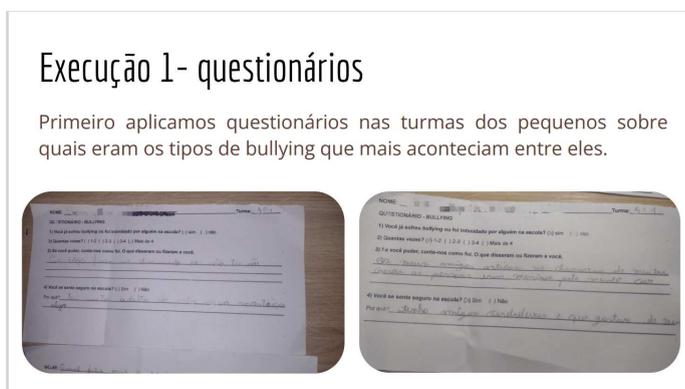
Imagem 35 – Slides “Clube de leitura” (versão final).



Fonte: as autoras (2023).

Assim como também foram corrigidos os slides do grupo de combate ao bullying (imagem 36).

Imagem 36 – Slides “Bullying” (primeira versão).



Fonte: as autoras (2023).

Porém algumas equipes ainda deixaram passar alguns tópicos sem a finalização com os sinais de pontuação adequados, como vemos nos slides da equipe responsável pela criação da horta suspensa (imagem 37).

Imagem 37 – Slides “Horta suspensa” (primeira versão).

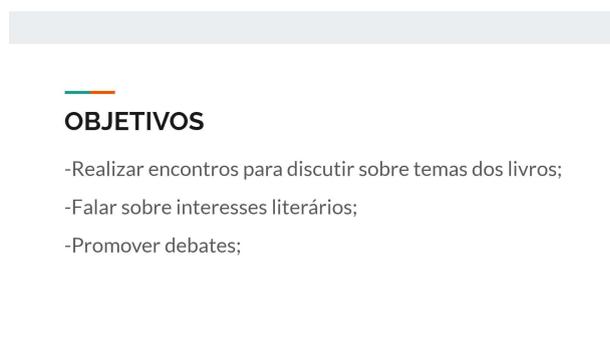
OBJETIVOS

- Introduzir os estudantes do 9º ano na agricultura
- Ajudar os professores em atividades que precisem de uma horta
- Conscientizar os estudantes da importância da preservação ambiental

Fonte: as autoras (2023).

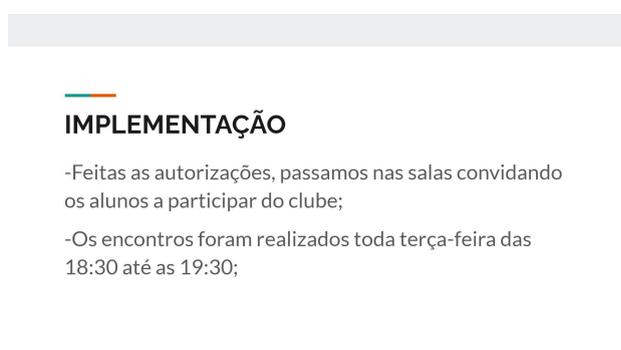
Além da pontuação e da ortografia, identificamos também alguns tópicos em que não havia coesão, deixando as informações um pouco desconexas, como lemos na sequência de slides abaixo, em que a segunda lâmina se inicia com a oração “Feitas as autorizações” sem que haja anteriormente qualquer menção a autorizações a serem feitas (imagens 38 e 39).

Imagem 38 – Slides “Clube de leitura” (objetivos, primeira versão).



Fonte: as autoras (2023).

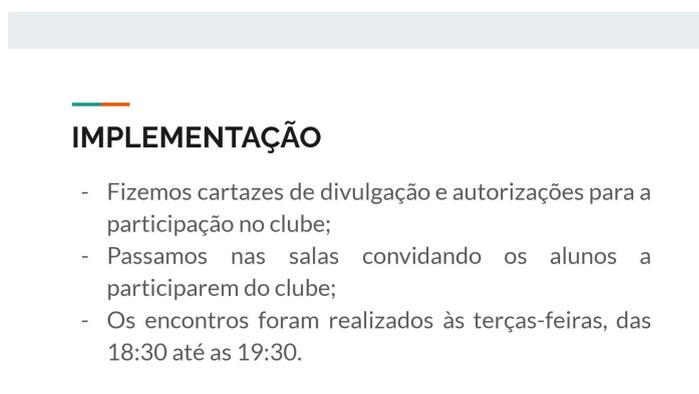
Imagem 39 – Slides “Clube de leitura” (implementação, primeira versão).



Fonte: as autoras (2023).

Encontramos também, nos slides acima (imagem 39), a não marcação da concordância verbal no trecho “convidando os alunos a ‘participar’ do clube de leitura, o que, na apresentação final, já estava devidamente corrigido, com a forma verbal “participar” flexionada no plural, ficando “participarem” (imagem 40).

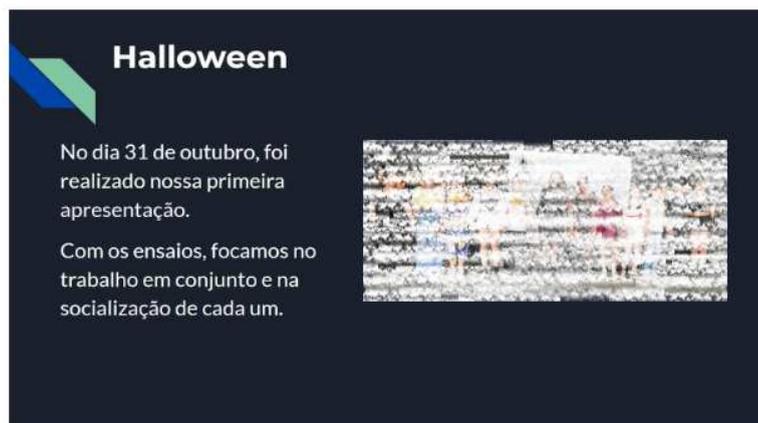
Imagens 40 – Slides “Clube de leitura” (versão final).



Fonte: as autoras (2023).

Além da não marcação da concordância verbal, ainda percebemos também a não marcação da concordância nominal, como por exemplo, a equipe de dança, que escreveu “foi realizado” (no masculino) ao invés de escrever “foi realizada” (no feminino) para concordar com “nossa primeira apresentação”, que está no feminino (imagem 41).

Imagens 41 – Slides “Dança” (primeira versão).



Fonte: as autoras (2023).

Na apresentação final, a concordância nominal já estava estabelecida, conforme lemos na imagem 42.

Imagens 42 – Slides “Dança” (versão final).



Fonte: as autoras (2023).

Como última observação a respeito da organização dos slides, destacamos a estratégia que a equipe de Oficinas de reciclagem utilizou (imagem 43), que foi usar mais imagens que textos na apresentação, o que deu muito certo embora seja uma

tática perigosa, pois a escassez de informações escritas pode deixar qualquer um em maus lençóis durante uma apresentação, principalmente quando as informações, por conta de nervosismo ou despreparo, correm o risco de desaparecer da memória e acabar prejudicando a qualidade da apresentação.

Imagem 43 – Slides “Oficina de reciclagem”.



Fonte: as autoras (2023).

Apesar do risco, a equipe “deu conta do recado”, mostrou-se preparada para a apresentação desde a sua primeira versão. Essa foi uma equipe que se mostrou muito atenta aos detalhes e às nossas orientações desde o início de nossas atividades em sala de aula, pois não percebemos repetição de falhas em suas apresentações como percebemos em algumas equipes, que acabaram cometendo os mesmos erros nas primeiras versões das apresentações, tanto no que diz respeito aos slides quanto à oralidade.

Entendemos que estamos todos em formação e que, sem perceber, muitas vezes, cometemos os mesmos deslizes em diferentes oportunidades e que isso faz parte do processo de ensino-aprendizagem e cabe ao professor estar sempre atento para fazer as mediações necessárias. Nesse sentido, talvez a mediação mais importante nessa fase das atividades tenha sido ressaltar a necessidade de eles ensaiarem várias vezes, apresentando aos colegas de classe sempre que houvesse oportunidade para que, assim, juntos pudessem revisar o conteúdo, identificando trechos ou falas confusas e para que fossem aprendendo a lidar com o medo de

apresentar para as turmas do 8º ano, uma vez que as escorregadinhas cometidas nessa fase não chegaram a prejudicar as apresentações.

Nos dias 21 e 22 de novembro, quando realizaram a primeira apresentação dos resultados (apenas para os colegas de classe), as apresentações como um todo foram muito boas, percebemos que os estudantes estavam orgulhosos do próprio trabalho, das ações que haviam realizado na escola, e que isso facilitou a interação. Porém eles estavam muito ansiosos para as apresentações que seriam realizadas para as turmas do 8º ano, pareciam motivados para mostrar os resultados dos seus trabalhos, mas, ao mesmo tempo, estavam com muito medo e mais nervosos que nas apresentações em defesa dos projetos e lidar com todo esse fervilhar de sentimentos não foi fácil.

Alguns estudantes queriam que cancelássemos as apresentações ao 8º ano, alegando que uma exposição de fotos das atividades já seria suficiente, o que concordamos em parte, mas ressaltamos a eles que a presença desse diálogo com a comunidade era de extrema importância, uma vez que eles eram os mais preparados para explicar o que tinham realizado e os mais capazes de incentivar os demais a darem continuidade às ações de melhoria na escola, além de todo o trabalho com a língua que estávamos desenvolvendo ali.

Houve estudantes do período matutino (9º1) que não conseguiram reagendar outros compromissos e acabaram não comparecendo no dia da última apresentação (28/11), que foi realizada integralmente no vespertino (as duas turmas do 8º ano estudam nesse turno), porém esses mesmos estudantes já tinham avisado que se ausentariam e que só poderiam realizar a apresentação para os colegas de classe, mas que ajudariam os demais a se prepararem para a apresentação final.

Houve também um estudante que chegou a passar mal durante a apresentação final (28/11), tendo crise de ansiedade no meio da explicação, o que exigiu resposta rápida de todos, alguns colegas de turma o socorreram e acompanharam até o pátio para que tomasse ar fresco e se acalmasse, enquanto os colegas de equipe davam continuidade à apresentação.

Apesar das ausências e do grande nervosismo, as apresentações dos resultados nos deixaram muito orgulhosas de todo o trabalho realizado. Tanto nas apresentações dos dias 21 e 22/11, quanto nas apresentações do dia 28/11, os estudantes zelaram pela clareza das informações, tendo o cuidado de acrescentar na fala as explicações necessárias aos tópicos e fotografias que eram projetadas.

Nas apresentações dos dias 21 e 22, porém, eles ainda estavam um pouco confusos sobre como abordar as etapas que ainda não estavam concluídas e como responder a perguntas que viessem da plateia. Esclarecemos a eles que a plateia poderia fazer perguntas apenas no final de todas as apresentações para que não prejudicasse a nossa gestão do tempo e que, independente do tipo de pergunta, eles deveriam responder com toda a educação do mundo e, caso não conseguissem responder, poderiam assumir essa lacuna e prometer responder em outra oportunidade. Orientamos também que não era demérito nenhum o trabalho não estar finalizado, pois contratempos aparecem, bastaria deixar claro que seria finalizado e que nenhum trabalho ficaria pela metade.

Como dissemos acima, alguns deslizos linguísticos ainda se repetiram nas apresentações dos resultados. Um deles foi a utilização, em alguns momentos, de gírias como “tipo” e a utilização de “coisas” para denominar ferramentas e materiais diversos. Porém esse uso ficou mais evidente na apresentação realizada para os colegas de classe e não na apresentação final para as turmas de 8º ano, o que arriscamos dizer que talvez, para os nossos estudantes, as apresentações para os colegas de classe não exigiam o mesmo nível de “formalidade”, que aqui traduzimos como clareza, que as apresentações para a direção escolar, pois se tratava de um público da mesma faixa etária, que se entenderia de qualquer forma.

De fato, eles se entenderiam mesmo com o uso dessas gírias, pois não identificamos um uso excessivo destas, tampouco o uso de termos oriundos de grupos muito específicos, termos que prejudicassem a compreensão das apresentações. De qualquer forma, relembramos aos nossos estudantes que as turmas de 8º ano não estavam a par de todo o trabalho que foi executado, portanto era necessário que eles procurassem falar de forma mais clara possível, evitando ambiguidades ou termos muito genéricos, ou ainda cacofonias que pudessem tirar a atenção e o brilho das ações realizadas e lembramos a eles que todo esse nosso trabalho visava sobretudo desenvolver capacidades de escrita e de fala e também prepará-los para situações de comunicação mais formais em que precisariam exercitar outras formas de interação.

Na apresentação final (28/11), apesar dos imprevistos, os estudantes foram muito bem, eles mostraram uma grande evolução em comparação com as primeiras apresentações, realizadas em maio. Eles conseguiram falar de maneira mais clara,

utilizando um volume mais alto, olhando com mais segurança para a plateia, gaguejando muito menos e fazendo gestos somente os necessários.

As equipes estavam mais integradas, quando um estudante titubeava, os parceiros ajudavam, mostrando que todos estavam a par de todo o conteúdo a ser compartilhado, um verdadeiro trabalho em equipe.

Entre a apresentação para a própria turma e a apresentação para as turmas de 8º ano, eles tiveram apenas uma semana para fazer os ajustes necessários, pois não poderíamos adiar para dezembro, período em que os professores estão fechando notas, realizando recuperações, o que dificultaria a agenda e também não conseguimos iniciar as apresentações em sala de aula mais cedo, porque as equipes ainda estavam na implementação de suas melhorias na escola. Mesmo assim, com apenas uma semana de intervalo, eles conseguiram se organizar para fazer as poucas alterações que restavam, pois as apresentações dos dias 21 e 22 já estavam boas, eram realmente poucos ajustes como detalhamos acima.

No dia 28/11, fiz a acolhida dos estudantes e iniciei as apresentações, explicando ao grande público quais eram os objetivos do nosso trabalho e como foi o processo de escolha das ações para a implementação. Depois passei a palavra às equipes que, uma a uma, mostraram os seus resultados dentro do tempo determinado. Ao final das apresentações, passamos a palavra ao público e, para a nossa alegria, alguns estudantes se propuseram a ajudar a dar continuidade às ações iniciadas em 2022. Entendemos, com isso, que os objetivos das nossas atividades de ensino haviam sido atendidos, os estudantes compreenderam a função social dos gêneros que estavam sendo trabalhados (projeto de intervenção, apresentação de defesa e apresentação dos resultados), ampliaram suas capacidades de fala e de escrita para se adequar à situação de comunicação, desenvolveram melhorias na escola e conseguiram incentivar outros estudantes a fazerem o mesmo.

4.3 AS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS

Nas duas primeiras semanas de dezembro de 2022, quando a maioria das equipes já tinha finalizado a implementação de seus projetos de intervenção e todos já haviam realizado as apresentações às turmas de 8º ano, convidamos os estudantes a responderem a 3 questionários que abordavam todo o processo de

construção dos projetos de intervenção até a apresentação final. Os questionários, conforme Capítulo 3, foram elaborados e aplicados com o objetivo de provocar nos estudantes uma reflexão sobre as suas motivações para o desenvolvimento da escrita e da fala durante todo o evento de letramento.

O primeiro questionário aborda a produção escrita, mais especificamente a compreensão do estudante acerca da função social do gênero Projeto de Intervenção, as motivações e desmotivações que encontraram para a escrita, antes e durante a construção do texto, bem como a percepção do próprio estudante sobre a sua aprendizagem durante esse processo. O segundo e o terceiro questionários seguem a mesma linha de investigação do primeiro, porém abordam as produções orais, respectivamente, a defesa do Projeto de Intervenção e a apresentação final das melhorias realizadas na escola.

Inicialmente, prevíamos a participação de 54 estudantes na pesquisa (número de matriculados nas 2 turmas de 9º ano), porém, no decorrer de 2022, sete estudantes foram transferidos para outras escolas e 6 não trouxeram os Termos de Assentimento e de Consentimento assinados (por esquecimento, segundo eles) e, por esse motivo, não utilizamos as suas respostas na análise.

Para a análise das respostas aos questionários, optamos por abordá-los separadamente seguindo a sequência de aplicação: produção escrita e produção oral. Os nomes dos estudantes foram omitidos e substituídos por códigos alfanuméricos (vide anexos) de forma a assegurar a “garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz” (RESOLUÇÃO 510/2016).

Como já explicitado na Metodologia, nossa abordagem para a análise das respostas dos estudantes será de cunho qualitativo, não nos importa aqui quantificar a aceitação ou rejeição ao nosso evento de letramento (embora façamos isso em alguns momentos), mas sim discutir sobre como foi a caminhada dos estudantes ao longo dessa jornada, se eles se sentiram motivados e se perceberam melhorias em suas capacidades de fala e escrita. Sendo assim, não analisaremos aqui todas as respostas obtidas, optamos por selecionar algumas delas com a preocupação de que fossem representativas do conjunto de respostas obtidas.

E pensando na facilitação da leitura e na compreensão das respostas obtidas, optamos por digitá-las, visto que algumas letras não estavam muito legíveis, e ajustá-las ortograficamente considerando que os desvios cometidos nos

questionários não são alvo de análise nesta pesquisa, mas os questionários com todas as respostas originais estão disponíveis nos anexos.

4.3.1 Questionário 1

O questionário 1 é composto por 12 perguntas, organizadas em 3 eixos: antes da escrita, durante a escrita e autoavaliação (quadro 03).

Quadro 03 – Questionário 1.

Antes da escrita	Pergunta 1: o que é um projeto de intervenção?
	Pergunta 2: para que serve o gênero textual ⁵ projeto de intervenção?
	Pergunta 3: você já tinha escrito um projeto de intervenção antes?
	Pergunta 4: quando a professora propôs o desafio de realizar melhorias na escola, você se sentiu motivado para isso? Por quê?
	Pergunta 5: quando a professora solicitou, então, que escrevessem um projeto de intervenção, você compreendeu a importância do documento? Por quê?
	Pergunta 6: quando a professora solicitou que escrevessem um projeto de intervenção, você se sentiu motivado para isso? Por quê?
	Pergunta 7: quando a professora solicitou que escrevessem um projeto de intervenção, você se sentiu inseguro? Por quê?
Durante a escrita	Pergunta 8: durante a escrita do projeto de intervenção, você compreendeu a importância do documento? Por quê?
	Pergunta 9: durante a escrita do projeto de intervenção, você compreendeu a importância e realizou as alterações textuais solicitadas pela professora?
Autoavaliação	Pergunta 10: sua equipe conseguiu escrever o projeto atendendo às características do gênero textual?
	Pergunta 11: como você contribuiu para a escrita do seu projeto?
	Pergunta 12: você conseguiu perceber melhorias na sua escrita por meio desse projeto? Pode citar algumas?

Fonte: as autoras (2023).

Ao todo, 39 estudantes responderam ao questionário 1 no dia 05/12/2022, durante as aulas de Língua Portuguesa com o acompanhamento da professora. O acompanhamento limitou-se a esclarecimentos acerca das perguntas. A seguir,

⁵ Na formulação dos questionários, optamos por utilizar a expressão “gêneros textuais” em vez de “gêneros discursivos” para facilitar o seu reconhecimento pelos estudantes, uma vez que os livros didáticos a que eles têm acesso também a utilizam sem fazer a distinção entre essas duas terminologias.

apresentamos uma síntese e uma breve análise das respostas dadas a cada pergunta que compõe o questionário 1.

4.3.1.1 Pergunta 1: o que é um projeto de intervenção?

A essa primeira questão, a maioria dos estudantes conseguiu formular respostas condizentes com o que se esperava, respondendo, em resumo, que se trata de um projeto para a realização de melhorias em um determinado espaço, não especificamente a escola, como podemos observar na resposta da aluna G2, "É uma proposta de ação construída a partir da identificação de um problema", ou na resposta da aluna, O2 "O projeto de intervenção é fazer melhorias para deixar um lugar bem melhor, um lugar bem lindo", ou ainda na resposta do estudante Q1, "É um projeto de melhoria para um lugar ou uma comunidade de convivência, a melhoria pode ser cultural ou uma melhoria de construção para a melhor convivência entre as pessoas".

Alguns estudantes (8 deles), porém, responderam algo parecido com o que a estudante P1 escreveu: "Propor melhorias culturais ou reformas na escola". As respostas desses 8 estudantes, particularmente, chamaram a nossa atenção por levantarem uma dúvida: será que o fato de termos limitado os projetos de intervenção deles ao ambiente escolar fez com que eles entendessem que projetos de intervenção se resumem a ações promovidas apenas na escola?

Não chegamos a discutir, com os alunos, as respostas obtidas nos questionários, tampouco fizemos qualquer interferência durante a aplicação do questionário, desse modo, não conseguimos nos certificar de que esses 8 estudantes compreenderam que projetos de intervenção são construídos e implementados em lugares diversos, que não se limitam ao ambiente escolar.

Alguns estudantes (5 deles) não responderam a essa pergunta, apenas deixaram-na em branco e um dos estudantes respondeu que um projeto de intervenção é "Um projeto que estimula a leitura, a escrita" (R2).

É importante esclarecer que, ao responderem a essa primeira pergunta, não esperávamos que os estudantes associassem projetos de intervenção ao gênero discursivo escrito por eles, o que foi abordado nas questões seguintes, tampouco que o entendessem como uma atividade apenas de incentivo à melhoria das

capacidades de fala e escrita, mas que entendessem a sua função maior: transformar a realidade.

4.3.1.2 Pergunta 2: para que serve o gênero textual projeto de intervenção?

A pergunta 2 tinha o objetivo de investigar a compreensão dos estudantes acerca da função social do gênero que havia sido trabalhado. A esse respeito, recebemos respostas bem diversificadas, alguns estudantes conseguiram expressar a compreensão da função social do gênero em questão, outros não, alguns atribuíram objetivos de outros gêneros do discurso e outros ainda reduziram a escrita desse gênero a apenas o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Dito isso, dezesseis (16) estudantes apresentaram respostas próximas do que esperávamos, por exemplo: "Definir e orientar as ações planejadas" (J1), "Para organizar a ação" (I1) e "Sem um texto, não temos como explicar nosso projeto de intervenção" (B2 e J2). Esses estudantes entenderam que escrever um Projeto de Intervenção é importante para organizar e comunicar propostas de melhorias de maneira clara e coerente com os seus objetivos. A resposta dos estudantes B2 e J2, em especial, leva-nos a entender que, para a dupla, o texto escrito é base importante para o texto falado. Neste caso, o gênero Projeto de Intervenção assume também a função de ser o suporte para as apresentações que viriam posteriormente, ao ponto de a dupla expressar que, sem ele, não há como explicar o projeto.

Quatro estudantes copiaram respostas da internet (sem autorização para isso), deixando-as vagas: "Ele pode ser desenvolvido nas diversas áreas de conhecimento e pode ser realizado na escola desde os anos da educação básica" (L1), "Um gênero textual apresenta uma função social em uma determinada situação comunicativa" (E1).

Um estudante atribuiu ao gênero Projeto de Intervenção a funcionalidade de um relatório⁶: "Para narrar o que nós fizemos" (Q2). Um estudante preferiu não responder por não ter participado da primeira etapa do trabalho. Um estudante

⁶ Em um primeiro momento, havíamos planejado trabalhar também com o gênero Relatório, porém não houve tempo suficiente para isso, pois a implementação dos projetos prolongou-se por um tempo maior que o esperado.

confundi a escrita do Projeto de intervenção com a sua execução "Para a melhoria da escola" (M1).

Curiosamente, dois estudantes atribuíram ao Projeto de Intervenção a função de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de realizar melhorias na escola, o estudante C1 escreveu "Para que possamos conscientizar e também repassar melhorias da escola" (C1) e o H1 ainda acrescentou "estimular a oralidade".

Por fim, quatorze estudantes responderam, em síntese, que a função do gênero Projeto de Intervenção é melhorar o aprendizado ou as capacidades de linguagem.

O número de estudantes que não conseguiu expressar uma compreensão mais próxima do que entendemos ser a função social do gênero Projeto de Intervenção (planejar e comunicar a alguém uma proposta de intervenção a ser realizada em um determinado lugar em um determinado tempo) foi menor do que esperávamos uma vez que, durante todo o trabalho realizado em sala, acreditamos ter dado a devida ênfase à importância da escrita do projeto. Todavia não conseguimos afirmar se o número de respostas que se afastaram do que esperávamos é fruto de uma incompreensão acerca da funcionalidade do gênero ou de uma compreensão mais ampla de suas atribuições, a qual relaciona o gênero Projeto de Intervenção a outros gêneros e ainda acrescenta objetivos do ensino de língua Portuguesa. Um fator que pode ter influenciado também a construção das respostas é a data da aplicação do questionário 1. Talvez, se tivesse sido aplicado logo após a finalização da escrita do Projeto de Intervenção, obtivéssemos respostas mais condizentes com o que esperávamos.

4.3.1.3 Pergunta 3: você já tinha escrito um projeto de intervenção antes?

Dos 39 estudantes que responderam a pergunta 3, apenas 1 respondeu que sim, que já havia escrito um Projeto de Intervenção antes (D2). Para todos os demais, nosso trabalho foi inédito. Resposta que já esperávamos, pois, desde que ingressei no quadro de efetivos da escola (em 2018), nunca vi nenhuma iniciativa da instituição em relação a envolver os estudantes do Ensino Fundamental em atividades semelhantes.

Como já foi dito na Introdução desta dissertação, havia na escola, durante a vigência do programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (2017-2021), um movimento em prol do fomento ao protagonismo juvenil, incentivando os estudantes a realizarem as melhorias que tanto sonhavam para a escola e seu entorno. Porém os estudantes do EMITI também não escreviam Projetos de Intervenção, não formalizavam suas propostas em um documento, apenas rascunhavam-nas e submetiam-nas ao crivo da direção escolar por meio de apresentações em banca. Portanto, nenhum de nossos estudantes havia escrito Projetos de Intervenção antes, tanto do Ensino Médio quanto do Fundamental, o único estudante que respondeu “sim” é justamente um que veio transferido de outra escola, ingressando no Annes Gualberto em 2022.

4.3.1.4 Pergunta 4: quando a professora propôs o desafio de realizar melhorias na escola, você se sentiu motivado para isso? Por quê?

Quanto à motivação para a melhoria da escola, dez estudantes responderam que “não”, dois responderam que “não muito”, vinte e cinco disseram que “sim” e dois não responderam a essa pergunta por não terem participado desta etapa do trabalho.

Dos estudantes que responderam “não”, um não justificou a sua resposta e os demais apresentaram justificativas diversas e curiosas. Uma estudante alegou insegurança (G2), outra admitiu que estava interessada apenas na nota (S1), outros admitiram não se interessarem por trabalhos manuais e grandiosos, um estudante chegou a escrever “Não, porque sou preguiçoso e tinha que vir para a escola” (F1), fazendo referência ao fato de a maioria das equipes optarem por realizar seus projetos no contraturno escolar. Uma das respostas negativas foi mais beligerante: “Não, porque eu não tenho vontade de fazer nada por essa escola” (Q1). Essa resposta particularmente me gerou um grande desconforto e, como nós professores somos muito rápidos em nos culparmos pelas angústias de nossos estudantes, minha primeira reação foi buscar as minhas falhas para tentar entender o porquê dessa resposta, porém em um momento de pausa na autoacusaçã, percebi que essa resposta tem um teor de denúncia que vai além do que é feito em sala de aula. Aqui seria necessário discutir com o estudante as causas para essa resposta, o que tanto o incomoda na escola a ponto de expressar essa falta de esperança nela.

Dois estudantes (O1 e R1) disseram que não se sentiram motivados no início, mas que depois sim: “Na verdade, não no princípio, mas, no final, terminei gostando da proposta, sem dúvida é um projeto inovador nessa escola, não deveria parar e confio que virão muitos projetos bons” (R1).

Dos 25 que responderam “sim”, quinze disseram que melhorar a escola é motivador: “Sim, ver nossa escola melhorar e sermos os que fizemos a mudança é inspirador e me motiva a continuar” (B2 e J2); “Sim, porque, se queremos que a escola mude, devemos tomar iniciativa” (M1); “Apesar de confuso, eu estava, sim, motivado. Porque, se é algo que envolva algo que é tão importante como a educação pública, que já é precária, eu me motivo” (M2). Cinco estudantes destacaram o caráter inovador: “Sim, porque foi uma proposta diferente, algo que nenhum professor tinha passado para a gente antes” (G1). Um estudante se sentiu motivado pela equipe (R2), outro, porém, ficou desmotivado quando conheceu a equipe (K1). Um estudante não justificou a sua resposta (I2). Outro apenas respondeu “Sim, porque achei interessante” (L2). E um admitiu que estava interessado somente na nota (A1).

Embora nem todas as justificativas tenham revelado um interesse direto dos estudantes pela transformação da escola, ainda assim, a maioria deles se mostrou entusiasmada em participar do projeto, o que evidencia que nossos estudantes estão dispostos e querem nos ajudar a melhorar a escola. Cabe a nós ouvi-los, incentivá-los e ajudá-los a se organizarem para que efetuem as mudanças almejadas, inclusive de aprendizagem.

4.3.1.5 Pergunta 5: quando a professora solicitou, então, que escrevessem um projeto de intervenção, você compreendeu a importância do documento? Por quê?

À pergunta 5, dois estudantes não responderam, seis estudantes responderam que não e 28 responderam que sim.

Dos que não tinham compreendido a importância de escrever um Projeto de Intervenção, ou seja, de formalizar em um documento as ações previstas pelas equipes, um justificou que não tinha compreendido muito bem a proposta e acrescentou “achei que não era a minha obrigação” (D2). Essa resposta, em particular, associa diretamente a escrita do Projeto de Intervenção a sua execução, logo, se o estudante não se sentiu motivado para a realização da intervenção, não

estaria motivado para a escrita do texto. Além disso, essa resposta apresenta uma justificativa que revela o pensamento de que a qualidade da educação pública, seja tratando-se da manutenção dos espaços ou das atividades de ensino e culturais, é responsabilidade exclusivamente do Estado. Claro que nossa intenção aqui não foi de modo nenhum transferir aos estudantes o que é de responsabilidade dos nossos governantes. Desde o início, procuramos incentivá-los a pensar em atividades das quais não dependessem do poder público para executá-las e atividades nas quais eles pudessem aperfeiçoar habilidades e compartilhar conhecimentos com os demais estudantes, habilidades e conhecimentos que a escola sozinha (devido à lentidão do poder público) ainda não consegue contemplar. Acreditamos, contudo, que, pelo uso do verbo no passado, essa era a concepção pretérita do estudante e talvez não mais a atual assim como os 3 que responderam que não tinham compreendido no início, a exemplo: “Talvez nem tanto no início, mas, quando começamos a oralidade na prática, entendemos a importância, porque deixamos claro os projetos para o incentivo aos estudantes” (M2).

Dos 28 que responderam “sim”, três destacaram o aspecto documental do gênero Projeto de Intervenção, temos como exemplo a resposta do estudante H2: “Sim, pois é importante ter em documento (registrar) o que iríamos realizar” (H2). Oito entenderam que o documento é importante para organizar e comunicar propostas, por exemplo: “Ao criar o texto, organizamos nosso projeto, definindo (o que, por quê, como, onde) e usando-o como base para a apresentação (J1). Dois estudantes o entenderam como um relatório: “Sim, é importante marcar nossos feitos” (B2 e J2). Um estudante foi mais curto: “Sim, já que a matéria é português e tem que escrever” (R1) e 8 não justificaram suas respostas. Cinco estudantes entenderam a importância no decorrer das demais etapas, principalmente no decorrer das implementações das ações de melhorias na escola como está escrito na resposta do estudante O1: “Sim, pois, no começo, ninguém acha que tem importância, mas lá na frente mudou tudo, o modo de visão que eu tinha”. Dois estudantes apontaram como aspecto de mais importância o texto servir de base para a apresentação, um exemplo disso é a resposta do estudante E2: “Sim, porque precisaríamos de um documento para a apresentação”.

4.3.1.6 Pergunta 6: quando a professora solicitou que escrevessem um projeto de intervenção, você se sentiu motivado para isso? Por quê?

Quanto à motivação para a escrita, treze estudantes responderam “sim”, sete disseram “nem tanto”, dezessete admitiram que não se sentiram atraídos para as atividades de produção textual e 2 não responderam a essa pergunta.

Dos 13 estudantes que responderam “sim”, seis justificaram suas respostas estabelecendo relação com as práticas de intervenção, reconhecendo a importância do gênero como forma de organizar e documentar as ações que eles gostariam de implementar na escola, como podemos depreender da resposta do estudante E2: “Sim, porque eu queria fazer o projeto dar certo”. Três estudantes destacaram o ineditismo da atividade: “Sim, porque era um projeto diferente dos outros e bem legal” (E1). Dois estudantes sentiram-se motivados por conta da quantidade de ideias que surgiam, “Para escrever, sim, tive bastante ideias e me senti motivada” (N1), o que nos faz perceber que, para esses estudantes, houve uma compreensão da necessidade de alinharem as suas propostas no papel. Um estudante destacou que “queria ganhar uma boa nota” (J1) e 1 estudante não justificou a sua resposta.

Dos 7 estudantes que não se sentiram tão motivados para a escrita, uma resposta nos chamou a atenção, M2 explicou que “foi se habituando”, por possibilitar duas linhas de compreensão: a primeira leitura pode nos levar a entender que o estudante apenas foi se deixando levar pelas atividades de produção textual sem que se sentisse muito motivado para isso ou, numa segunda leitura, também podemos compreender que, à medida que as ações pensadas pelo estudante tomavam corpo no planejamento da sua equipe, ele possa ter se sentido um pouco motivado já que não optou por responder negativamente. Por outro lado, dois estudantes foram se desmotivando ao longo das atividades como foi expresso na resposta de D1 “Como na 4, eu me senti motivado para isso apenas no início”. A esta resposta, em especial, sentimos muito a falta de um bate-papo posterior com os estudantes, fez muita falta não ter realizado o grupo focal para compreender os motivos que o fizeram com que alguns deles tenham perdido a motivação ao longo do caminho. Embora tenhamos algumas hipóteses baseadas na observação das aulas e das implementações dos projetos, fica difícil afirmar se a desmotivação tenha se dado por um certo desânimo com o tema escolhido (já que a equipe acabou desistindo da ideia inicial por não compreender exatamente como executá-la

e por não encontrar muito interesse da comunidade escolar na sua implementação) ou se as atividades desenvolvidas em sala de aula para a construção do texto escrito foram o fator desmotivante. Nesse sentido, quatro estudantes foram claros ao apontarem que não se sentiram tão motivados por terem grandes dificuldades na escrita.

Dos 17 estudantes que responderam “não”, cinco não justificaram as suas respostas, os demais apresentaram explicações que, embora diferentes, podem ser facilmente conectadas. Por exemplo, três estudantes alegaram insegurança, com justificativas mais ou menos assim: “Não, porque seria difícil a professora entender o que iria escrever” (P2), outros cinco declararam que não gostam de escrever, um achou que seria muito trabalhoso (D2) e outro admitiu sentir preguiça (F1). Assim arriscamos dizer que a justificativa de um grupo pode ser consequência do que foi apresentado pelo outro, a falta de disposição para a escrita pode ser um fruto amargo de uma insegurança construída ao longo da caminhada escolar, que muitas vezes é despercebida por nós professores. Nossos estudantes estão imersos em uma cultura digital mediada em grande parte pela escrita, o que nos faz pensar que ‘não gostar de escrever’ pode significar não gostar de escrever para o professor ou para a escola, pois os estudantes entendem que se trata de uma escrita mais formal, diferente da escrita das redes sociais, que permeia a comunicação e o entretenimento deles diariamente. Além da insegurança e da antipatia pelas atividades de escrita, um estudante ainda culpou a equipe pela sua desmotivação (O1) e 1 confessou que não estava motivado com o trabalho como um todo (C1).

Diferentemente do que foi exposto acima, um estudante escreveu “Não, porque era coisa nova para mim, mas foi ótimo” (R1). Essa resposta nos mostra que, às vezes, a rejeição ou a desmotivação do estudante pode ser gerada apenas pelo ineditismo de uma determinada atividade pedagógica. Lançando mão de um clichê, ‘mudanças geram desconforto’, atividades novas podem gerar novas inseguranças em nossos estudantes, o que requer de nós professores atenção e acolhimento para essas inseguranças. Felizmente, para R1, no final, o projeto “foi ótimo”, mas, se não estivermos atentos, podemos acabar dificultando toda uma história com a escrita.

4.3.1.7 Pergunta 7: quando a professora solicitou que escrevessem um projeto de intervenção, você se sentiu inseguro? Por quê?

Contrariando, nossa suposição exposta no tópico anterior (desmotivação gerada por insegurança), quase a metade dos estudantes (17 deles) respondeu que não se sentiu inseguro para escrever o Projeto de Intervenção, porém outros dezessete responderam “sim”, três responderam “um pouco” e 2 não responderam por não terem participado dessa etapa.

Dos estudantes que negaram sentir insegurança, apenas um não justificou a sua resposta. Entre os demais, os porquês foram diversos. Cinco justificaram que estavam empolgados com os projetos, “Não, a ideia foi minha e foi algo que sempre quis fazer” (J1). Um estudante disse até que, na verdade, sentiu-se bem seguro (E1) e outros dois disseram que não havia motivos para insegurança (H1 e M1). Assim entendemos que a empolgação para a realização das melhorias na escola foi tamanha, que, para esses alunos, qualquer sinal de insegurança pode ter sido abafado por essa motivação.

Ainda no grupo dos estudantes que responderam “não”, três deles destacaram que acreditavam que seria “um trabalho fácil como todos os outros” (D1). Além desses 3, um estudante acrescentou “que era só escrever” (B1). Essas respostas nos levam a muitas reflexões: 1) o que seria um trabalho fácil como todos os outros? 2) será que nossas atividades são desafiadoras suficientemente? 3) o que significa dizer que “era só escrever”? 4) para produzir um texto escrito basta saber escrever? E aqui, mais uma vez, sentimos muito a falta de não ter realizado o grupo focal para poder discutir sobre essas respostas e compreendê-las dentro de todas as suas possibilidades.

Três estudantes destacaram a importância do professor no enfrentamento da insegurança: “Não, pois a professora estava ao nosso lado ajudando o tempo todo” (B2 e J2) e um estudante deu créditos a equipe por tê-lo ajudado o tempo todo (R2). Por fim, um estudante escreveu que sempre tenta dar o seu melhor (H2).

Seguindo adiante, dos 3 estudantes que afirmaram sentir apenas um pouco de insegurança, dois alegaram ter problemas para trabalhar em equipe e um revelou uma preocupação inicial, que foi abrandada pela compreensão da dinâmica em que se dá a construção de um Projeto de Intervenção, acrescentando: “Por um momento, achei que não daria certo e então haveria cortes nos projetos até eles

ficarem prontos, mas conseguimos ótimos resultados” (M2), ou seja, entendendo que estariam sujeitos à refacção de seus projetos até que os apresentassem na forma que melhor possibilitasse a sua implementação.

No grupo dos estudantes que admitiram sentir insegurança para a escrita dos Projetos de Intervenção, um estudante não apresentou justificativa para a sua resposta, três apresentaram respostas em que se percebe claramente que confundiram a escrita do Projeto de Intervenção com a defesa deste, alegando terem dificuldades em apresentações (F1, N2 e O2), e um o fez de maneira lacônica, apenas mencionando que ficou com “medo de não conseguir” (C2), sem explicar o que pretendia conseguir, não sabemos dizer se ele ficou com medo de não conseguir escrever o projeto ou se ficou com medo de não conseguir implementá-lo considerando que, em alguns momentos, os estudantes não conseguiram dissociar o gênero Projeto de Intervenção da sua implementação.

Quanto aos demais estudantes, três apontaram o caráter de novidade como um fator para o surgimento da insegurança (A, I2 e O1). Quatro alegaram dificuldades com a escrita (D2, S1, G1 e L2,) como lemos na resposta de G1 — “Sim, porque toda vez que eu ia escrever algo, achava que alguma coisa estava errada” — e, de forma mais autodepreciativa, na resposta de S1 — “Claro, eu sou péssima”. Outros 5 estudantes evidenciaram que a preocupação com a possibilidade de o projeto não dar certo na implementação foi um fator que gerou insegurança também para a sua escrita, um deles disse “Sim, já que não me sentia capaz de levá-lo à ação” (R1), outro “Sim, estava um pouco insegura para o caso de a direção não aprovar ou se não desse como o previsto” (P1). Ou seja, o medo de uma ideia ser rejeitada ou mal executada pode nos impedir de enunciá-la.

4.3.1.8 Pergunta 8: durante a escrita do projeto de intervenção, você compreendeu a importância do documento? Por quê?

Dos 39 estudantes, quatro não responderam a essa pergunta, sete responderam “não”, três, “mais ou menos” e 25, “sim”.

Um dos estudantes que admitiu não ter compreendido muito bem a importância do gênero Projeto de Intervenção comentou que “achava que poderíamos acelerar o processo”, isso significa, que, inicialmente, o estudante entendeu a escrita do Projeto de Intervenção como uma perda de tempo, um atraso

no processo, porém, ainda na mesma resposta, o estudante expressa “vimos que precisávamos incentivar os outros” (M2). A partir disso, depreendemos que, mesmo o estudante mudando de ideia a respeito da importância do texto que estava sendo construído, ainda assim não o fez pelas razões certas, pois a função do gênero Projeto de Intervenção não é incentivar as pessoas a fazerem intervenções ou darem continuidade às implementadas, é evidenciar um problema e os motivos pelos quais ele deve ser resolvido e organizar as ações e os recursos para a sua solução.

Entre os 7 estudantes que responderam “não”, apenas 2 justificaram suas respostas: um admitiu que talvez não tenha dado a devida atenção ao texto (H1) e o outro respondeu que “Não, porque tinha só que escrever e para isso havia tempo, para pensar e escrever” (B1). Não sabemos ao certo o que essa segunda resposta significa, parece-nos que o estudante entendeu que estávamos questionando novamente sobre uma possível insegurança na escrita do Projeto de Intervenção visto que esse parece ser o complemento para a resposta dada à pergunta anterior “era só escrever”.

Quanto aos estudantes que responderam “sim” (25), recebemos justificativas variadas e algumas distantes da compreensão do papel do gênero Projeto de Intervenção nesse processo.

Sete estudantes responderam com justificativas vagas como por exemplo: “Sim, eu entendi, porque não era algo difícil ou complicado” (N1), um defendeu o tema do próprio projeto “Sim, porque bullying é um caso que acontece muito e queremos combatê-lo” (L1) sem deixar clara a relação com a escrita do projeto de intervenção. Dois apenas mencionaram que era importante para melhorar a escrita (C2 e K2), não compreendendo ou não evidenciando o papel do gênero Projeto de Intervenção no desenvolvimento das demais atividades.

Porém a maioria conseguiu se aproximar do que entendemos ser a função do gênero em questão: um documento norteador das ações a serem implementadas.

Três estudantes, por exemplo, mencionaram a importância de ter um plano registrado no papel como se percebe na resposta de K1: “Sim, pois sempre algo mudava e nós não nos lembrávamos das coisas”.

Onze estudantes justificaram destacando o papel organizador e informativo do documento: “Sim, organizou melhor nossas ideias para o projeto final, além de ajudar na melhoria da escrita, pois nunca escrevi um documento antes.” (P1), “Sim,

para ter uma ideia clara do plano de ações e os nossos motivos” (R1), “Sim, o documento foi importante para que a secretaria entendesse o que iríamos fazer e pudesse aprová-lo” (A2).

E, por fim, dois admitiram que reconheceram a importância do documento à medida que tiveram que reescrevê-lo algumas vezes (C1 e D1), o que nos mostra que, para alguns estudantes, a compreensão da função social dos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula bem como a sua importância para uma dada situação de comunicação pode ser medida pelo tratamento dado pelo professor a um determinado gênero, ou seja, a importância que o professor confere a um determinado gênero pode ajudar no letramento dos estudantes.

4.3.1.9 Pergunta 9: durante a escrita do projeto de intervenção, você compreendeu a importância e realizou as alterações textuais solicitadas pela professora?

A pergunta 9 foi respondida por 35 estudantes. Quatro dos 39 optaram por não respondê-la, dois destes por não terem participado da primeira etapa das atividades e os outros 2 não revelaram seus motivos (F2 e J2). Dos estudantes que responderam a essa pergunta, um escreveu que não compreendeu a importância das alterações solicitadas. Neste caso, não conseguimos afirmar se o estudante não compreendeu a importância das alterações solicitadas por uma possível falha na orientação docente ou por o estudante tê-las considerado desnecessárias, pois não há nenhuma explicação a respeito em sua resposta, há apenas o acréscimo de que ele as realizou mesmo assim (M2), o que pode ter sido também uma atitude apenas voltada para o cumprimento das atividades e para uma preocupação com nota.

Dos 34 estudantes que responderam “sim”, poucos justificaram as suas respostas, o que já era esperado, já que não o fora solicitado na pergunta 9. Apesar disso, conseguimos coletar algumas respostas interessantes: “Sim, mas foi difícil compreender a importância até porque eu nunca fiz isso antes” (E1) e “Sim, já que mediante a correção, podemos evoluir nossa compreensão e corrigir nossa escrita” (R1).

Considerando que a maioria dos estudantes já havia revelado nunca ter escrito um Projeto de Intervenção antes, já prevíamos que o ineditismo das nossas atividades fosse gerar muitas incertezas no fazer discente, porém, ao assumirmos a importância de se trabalhar com gêneros propositivos na escola, assumimos

também os desafios inerentes a esse trabalho, o que exigiu de nós grande dedicação para torná-lo o mais claro possível para os nossos estudantes ao ponto de, mesmo que não inicialmente, mas no decorrer das atividades, eles pudessem compreender a importância de cada etapa realizada nesse processo para a concretização de suas ideias de melhorias para a escola, o que felizmente apareceu em suas respostas.

4.3.1.10 Pergunta 10: sua equipe conseguiu escrever o projeto atendendo às características do gênero textual?

Assim como na pergunta 9, quatro estudantes optaram por não responder à pergunta 10. Dos que responderam, dois não conseguiram afirmar com toda certeza se haviam conseguido escrever o Projeto de Intervenção atendendo às características do gênero, dois responderam “não” e 31 disseram “sim”.

Dos estudantes que “ficaram em cima do muro”, um escreveu: “Acho que conseguimos e ao mesmo tempo não conseguimos, há coisas que deram certo e coisas que não” (C1). Como essa resposta não apresentou exemplos do que tinha dado certo ou não, não conseguimos dizer se o estudante se referiu ao Projeto de Intervenção ou a sua implementação visto que, em algumas respostas, essas duas etapas se misturaram nas justificativas dos estudantes. O outro, porém, foi mais claro: “Suponho que sim, acho que as pessoas entenderam nosso projeto” (M2). Essa resposta é particularmente interessante porque, mesmo que o estudante tenha preferido “supor” e não “afirmar”, sua explicação revela uma compreensão importante acerca do nosso trabalho com o gênero Projeto de Intervenção: todo texto é construído para alguém e esse alguém precisa compreendê-lo, e, no caso dos Projetos de Intervenção elaborados por eles, esse alguém não se restringiu à figura da professora, mas foi ampliado para estudantes, professores e equipe gestora. Então, se “as pessoas” entenderam o projeto, ele cumpriu o seu papel.

Os dois que responderam “não” apresentaram basicamente a mesma justificativa: dificuldade em escrever de maneira mais formal. Essa resposta nos leva a um questionamento: será que exigimos demais? Talvez tenhamos extrapolado o nível de formalidade exigido na situação de comunicação em que todos estavam envolvidos ou talvez nossa orientação não tenha sido suficientemente clara a respeito das adequações linguísticas solicitadas.

Dos que responderam “sim”, nem todos justificaram suas respostas, mas ainda assim conseguimos coletar informações interessantes acerca do papel da nota e da reescrita nas nossas atividades. Embora não desejássemos que a nota fosse parâmetro para a autoavaliação, alguns se basearam nela, “Sim, tiramos uma nota boa” (J1), revelando que, para esses estudantes, se a nota foi boa, significa que o texto ficou bom, o que, porém, compreendemos facilmente já que a nota ainda é o principal resultado das avaliações na educação básica brasileira e também foi utilizada em nosso evento de letramento. Quanto à reescrita, alguns estudantes reconheceram que “Na primeira tentativa, não, mas depois sim” (O1), conseguiram escrever Projetos de Intervenção. Aqui entendemos que a reescrita, para esses estudantes, foi importante já que compreenderam que havia a necessidade de fazê-la para que seus textos ficassem mais claros para seus leitores, “tivemos que fazer algumas melhorias para ficar mais claro” (H1).

4.3.1.11 Pergunta 11: como você contribuiu para a escrita do seu projeto?

À pergunta 11, treze estudantes não responderam exatamente ao que se pedia, acabaram respondendo se tinham contribuído ou não para a escrita do Projeto de Intervenção e não explicaram o como tinham contribuído para a elaboração do texto. Entre “sim”, “não” e “não me lembro”, um estudante respondeu que ajudou nos slides (E2), confundindo os gêneros em questão, outro respondeu apenas “Ação” (Q2), o que entendemos que ele quis dizer que contribuiu na implementação e não na escrita do Projeto de Intervenção, e um ainda respondeu “não atrapalhando” (F1). Essas duas últimas respostas nos impressionam por revelarem uma concepção de escrita muito limitada, pois esses estudantes não compreenderam que produzir textos coletivamente não exige que todos empunhem papel e caneta, não compreenderam que a construção do texto se iniciou já no compartilhamento das ideias, momento que, embora não tenhamos como demonstrar aqui, foi muito rico e teve o envolvimento de todos os estudantes.

Por outro lado, dentre os que responderam ao que se pedia, explicando como contribuíram para a escrita do Projeto de Intervenção, surgiram respostas variadas, mas todas apontaram para a assunção de uma escrita realmente coletiva. Alguns estudantes disseram que contribuíram pesquisando sobre o assunto e compartilhando ideias com o grupo ou ainda “ditando” o que era para ser escrito

pelos colegas, como lemos na resposta: “Eu ditava as coisas que vinham à minha mente enquanto o B1 escrevia” (C1), o que também configura uma atividade de produção textual mesmo que de maneira oral, pois a primeira versão do texto já estava sendo construída naquele momento.

Outros estudantes assumiram a posição de revisores de texto, como lemos na resposta: “Eu contribuí com a gramática do documento, que deveria ser bem formal” (Q1). Alguns ocuparam a posição de editores, como lemos na resposta: “Reescrevendo os documentos várias vezes, corrigindo erros de informalidade e frases que pareciam diálogos” (K1). Outros estudantes destacaram ainda que se envolveram em todas as fases de construção do texto: idealização, escrita e reescrita, ou seja, “escrevendo e corrigindo a gramática” (B2). Uma resposta, em especial, merece destaque: “Dando ideias para o texto e, com a ajuda do meu grupo, corrigimos uns aos outros” (P1), por ressaltar a importância de promover atividades de escrita coletiva ou momentos de partilha dessa escrita para que os estudantes possam ajudar uns aos outros no desenvolvimento das capacidades de escrita. É um equívoco pensar que, nas atividades de escrita coletiva, os estudantes perdem oportunidades de aprendizagem por supostamente se aproveitarem das habilidades dos colegas para não colaborarem com nada, pois, como dito anteriormente, desde o momento em que as equipes estavam discutindo sobre quais ações poderiam desenvolver na escola, textos surgiam ali e cada um ia contribuindo com o que podia e aprendendo o que não sabia.

4.3.1.12 Pergunta 12: você conseguiu perceber melhorias na sua escrita por meio desse projeto? Pode citar algumas?

Para fechar o questionário 1, como última resposta, gostaríamos que os estudantes fizessem uma autoavaliação acerca de suas capacidades de escrita, apontando possíveis melhorias percebidas ao longo das atividades de produção textual do gênero Projeto de Intervenção. A essa questão, doze estudantes responderam “não”, um respondeu “não sei”, vinte e três responderam “sim” e 3 não responderam.

Dos estudantes que responderam “não”, recebemos poucas justificativas, uma delas foi: “Perceber, acho que não, até porque eu nunca tinha escrito nada” (Q1). Resposta que nos impressionou, porque o estudante não conseguiu

reconhecer em toda a sua trajetória escolar as atividades de produção textual realizadas até ali, pois, mesmo que consideremos que ele restrinja a concepção de produção textual à construção de texto “bem formal” como o próprio estudante já havia sinalizado em resposta à pergunta anterior, ainda assim acreditamos ser impossível chegar ao 9º ano sem ter escrito um texto mais formal, um texto que circule em esferas de comunicação diferentes das que os estudantes estão acostumados.

Ainda no grupo dos estudantes que responderam “não”, três deles não perceberam melhorias nas capacidades de escrita, mas perceberam melhorias nas capacidades de fala (L2, R1 e T1). Ainda que não possamos demonstrar por não termos discutido com os estudantes sobre as respostas apresentadas nos questionários, arriscamos depreender que esse acréscimo na resposta pode ter sido feito por um dos motivos: 1) estabelecer um contraponto entre escrita e fala, em uma espécie de compensação, destacando que, embora não tenham reconhecido melhorias em uma modalidade, reconheciam na outra, ou 2) indicar uma relação de causa e efeito, no sentido de que as reflexões linguísticas promovidas durante a produção textual escrita podem ter influenciado na produção textual oral.

No grupo dos estudantes que responderam “sim”, sete não apresentaram exemplos como havíamos solicitado. Os demais exemplificaram de maneira diversificada. Uns estabelecendo relação menos direta com o que estava sendo investigado, melhorias na capacidade de escrita, por exemplo, um estudante respondeu que melhorou na leitura (R2) e outro disse “sim, com certeza, as crianças conseguiram entender que o bullying é uma coisa errada e que machuca as pessoas” (L1). Com isso, não queremos dizer que a melhoria na leitura ou o êxito nas intervenções realizadas não tem relação direta com a escrita do Projeto de Intervenção, pois entendemos que o sucesso das intervenções é consequência de um trabalho bem elaborado na fase de planejamento bem como entendemos que escrita e leitura são eixos da língua que mutuamente se fortalecem, o que faltou aqui foi os estudantes esclarecerem melhor essas afirmações.

Entre os demais, muitos estudantes reconheceram melhorias na gramática (pontuação, principalmente, a vírgula), outros, no vocabulário (mais formal), como lemos nas respostas: “Sim, detalhei mais, não repeti as mesmas palavras” (C2) e “acho que tive, sim, estou escrevendo coisas mais formais e penso um pouco mais antes de escrever” (C1).

E, por fim, dois responderam que toda essa atividade de escrita do Projeto de Intervenção ajudou até nas demais matérias (G1 e H1).

4.3.2 Questionário 2: defesas dos Projetos de Intervenção

O questionário 2 é composto por 6 perguntas (quadro 04), também distribuídas nos eixos: antes, durante e depois da produção textual. Porém aqui nossas perguntas se concentraram mais em investigar a oralidade que a escrita por entendermos que, em apresentações orais, mesmo que acompanhadas de textos escritos, são as capacidades de fala as mais desafiadoras para os nossos estudantes e, como consequência, exigem mais atenção de nós professores.

Quadro 04 – Questionário 2

Antes das produções	Pergunta 1: você já tinha defendido um projeto de intervenção antes?
	Pergunta 2: quando a professora propôs o desafio de defender oralmente o seu projeto de intervenção aos membros da diretoria escolar, você se sentiu motivado para isso? Por quê?
	Pergunta 3: você se sentiu inseguro? Por quê?
Durante as produções	Pergunta 4: durante a organização do material de apoio (slides) para a apresentação oral, você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora? Por quê?
	Pergunta 5: após a primeira realização das apresentações (feita apenas para a professora e os colegas de classe), você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora para a próxima apresentação? Por quê?
Autoavaliação	Pergunta 6: entre a primeira e a última apresentação, você conseguiu perceber uma evolução na sua performance oral? Pode exemplificar?

Fonte: as autoras (2023).

Aplicado no dia 06/12/2022, na aula de Língua Portuguesa, o questionário 2 contou com a participação de 38 estudantes. Assim como foi feito na aplicação do questionário 1, o acompanhamento da professora limitou-se a esclarecimentos acerca das perguntas, não houve uma discussão com os estudantes acerca das respostas coletadas. A seguir, apresentamos uma síntese e uma breve análise das respostas dadas a cada pergunta que compõe o questionário 2.

4.3.2.1 Pergunta 1: você já tinha defendido um projeto de intervenção antes?

A pergunta que abre o questionário 2 teve um objetivo muito simples: descobrir se os estudantes já haviam defendido Projetos de Intervenção antes. Não solicitamos que justificassem suas respostas por entendermos que a inclusão ou exclusão de atividades como a nossa está menos nas mãos de estudantes e mais nas de professores e gestores escolares, portanto eles, mesmo que quisessem, não poderiam justificar uma participação ou não em atividades semelhantes anteriormente.

Dos 38 estudantes que responderam a essa pergunta, apenas 2 escreveram que sim, que já tinham defendido Projetos de Intervenção antes. Ambos estudantes que ingressaram no Annes Gualberto em 2022, um deles já havia respondido afirmativamente no questionário 1 quando perguntamos se já haviam escrito Projetos de Intervenção, o outro nos surpreendeu, pois tinha respondido “não” no questionário 1, assim entendemos que possivelmente o estudante já tenha participado de atividades pedagógicas baseadas em Projetos de Intervenção semelhantes às realizadas no EMITI, em que não havia a solicitação de apresentar projetos por escrito, apenas defendê-los em banca de avaliação.

4.3.2.2 Pergunta 2: quando a professora propôs o desafio de defender oralmente o seu projeto de intervenção aos membros da diretoria escolar, você se sentiu motivado para isso? Por quê?

Quanto a se sentirem motivados ou não para o momento de defesa dos Projetos de Intervenção, cinco estudantes responderam “não muito”, quinze declararam “não” e 18 disseram “sim”.

Os estudantes que admitiram não terem ficado muito motivados para a apresentação oral alegaram que sentem muita vergonha em atividades que exigem falar em público e ficaram inseguros por nunca terem feito isso antes, muito menos realizar uma apresentação para a direção escolar. Nesse ponto, o que nos chama a atenção é a afirmação de que nunca tinham feito isso antes. Não sabemos ao certo, mas acreditamos que, ao afirmarem isso, eles estavam se referindo a nunca terem defendido Projetos de Intervenção até então, pois acreditamos ser impossível os estudantes chegarem ao 9º ano sem nunca ter realizado uma apresentação oral

para um público que não fosse somente os estudantes da própria turma. Talvez aqui estivessem diferenciando esse tipo de apresentação oral das demais experienciadas, principalmente pela presença da equipe gestora.

Dos 15 estudantes que responderam “não”, apenas 1 não justificou a sua resposta. Entre as respostas dos demais, encontramos justificativas muito semelhantes. Dois estudantes admitiram que não gostaram muito do tema escolhido pela equipe e acabaram não se importando muito com “o trabalho” (K1 e Q1). Outros dois revelaram que não gostam de fazer apresentações orais (T1 e U1). Os demais alegaram medo, ansiedade e insegurança em realizar apresentação para a diretoria ou falar em público, como lemos na resposta: “Não, porque fiquei com medo de errar na frente de todos” (H1).

Entre “não muito” e “não”, somam-se 20 estudantes, número maior que o de estudantes que responderam “sim”. Se compararmos esses números aos obtidos por meio das respostas dadas à pergunta 5 do questionário 1 (quando a professora solicitou, então, que escrevessem um projeto de intervenção, você compreendeu a importância do documento? Por quê?), para a qual, há 28 “sims”, temos uma redução de 10 estudantes, ou seja, vinte e oito estudantes se sentiram motivados para escrever o Projeto de Intervenção enquanto que, para defendê-lo, apenas 18. Isso nos mostra o quanto as atividades de apresentações orais ainda são desafiadoras para os nossos estudantes, seja por falta de experiência ou por insegurança, o medo que eles sentem é tamanho que chega a desmotivá-los de partilharem ou defenderem suas ideias para um público novo.

Dos 18 estudantes que responderam “sim”, dois forneceram respostas incompletas, difíceis de compreendê-las (D1 e G2). Entre os demais, as respostas foram variadas e muito interessantes.

Um estudante escreveu “porque era eu que estava fazendo o projeto” (S1), reafirmando o seu papel na equipe (e talvez denunciando os demais membros), enquanto outro sentiu-se motivado justamente pela equipe “sim, pois tinha uma equipe para motivar” (R2).

Três estudantes mencionaram o caráter inovador da atividade, de ter que apresentar para a direção escolar, um deles escreveu, sem muitas explicações, que queria que a diretoria “soubesse do seu desespero” (B2). Resposta que pode ser compreendida de diferentes maneiras, uma delas seria a necessidade de a diretoria conhecer o desespero do estudante acerca dos problemas que ele vê na escola e

outra seria a necessidade de compartilhar com a direção escolar o seu desespero em realizar apresentações orais. Ainda sobre o caráter inovador da atividade, um estudante respondeu: “me senti muito, porque parecia alguém importante” (O1). Essa resposta é interessante especialmente por revelar a importância que esse estudante atribuiu ao momento de defesa do Projeto de Intervenção e como a expectativa para esse momento influenciou em sua autoimagem de forma positiva, a expectativa de falar para alguém que ele julga ser importante fez com que ele se enxergasse também como alguém importante, como alguém que tinha algo importante a dizer.

Seis estudantes afirmaram que gostaram do desafio e/ou gostam de falar em público, como lemos na resposta: “Sim, já que a oralidade é o meu ponto forte” (R1). A confiança de que se é capaz de desempenhar um bom papel em uma determinada atividade é, sem dúvida nenhuma, um ponto positivo e motivador para a realização de algo, porém, às vezes, pode se tornar um complicador, principalmente quando o estudante não consegue perceber que diferentes situações de interação exigem diferentes capacidades de enunciação e sobretudo quando não está disposto a fazer as adequações discursivas necessárias. Indisposição que exige muita atenção do professor para motivar o estudante a se desenvolver ainda mais sem fazer com que ele se desmotive diante dos aspectos apontados como inadequados. É uma situação difícil, corrigir sem desestimular.

Três estudantes mencionaram a importância de seus projetos, como lemos nas respostas: “Sim, fiquei motivado, pois iríamos fazer melhorias para a escola e deixá-la mais bonita e agradável” (K2) e “Fiquei um pouco nervosa, mas, sim, porque eu queria que o nosso projeto desse certo” (E2). Aqui percebemos que, por esses estudantes, a apresentação oral em defesa do Projeto de Intervenção é reconhecida como uma etapa a ser realizada da melhor maneira possível para que seus projetos possam ser aceitos e, assim, implementados na escola, ou seja, aqui a compreensão da função social do gênero Apresentação e defesa de projeto de intervenção constituiu-se, de maneira mais clara, como um elemento motivador para o desenvolvimento das capacidades de fala desses estudantes.

4.3.2.3 Pergunta 3: você se sentiu inseguro? Por quê?

Quanto a sentir-se seguro ou não para a realização das apresentações orais em defesa dos Projetos de Intervenção, um estudante não respondeu (J1), oito estudantes responderam “não”, um respondeu “sim e não” e 28 responderam “sim”.

A maioria dos estudantes que respondeu “não” justificou que gosta de falar em público ou tem facilidade nisso, uma resposta, porém, foi além: “não, porque treinei bastante” (T1). Embora a pergunta 2 não estivesse questionando se os estudantes sentiram-se inseguros no momento das apresentações, mas, sim, no momento em que o desafio fora lançado, essa resposta merece destaque por apontar uma compreensão, por parte do estudante, sobre a importância que o “treino” tem na construção da autoconfiança para a realização de atividades linguísticas. Neste caso, “treinar” significa construir e reconstruir o texto escrito e/ou oral diversas vezes até atingir os objetivos exigidos pela situação de interação e uma vez que o fruto desse “treino” for positivo, a autoconfiança se instaura.

O único estudante que respondeu “sim e não”, explicou que “Às vezes, na maioria das vezes, é a vergonha ou a timidez” (E1) que gera a insegurança. O mesmo foi dito pela maioria dos estudantes que responderam “sim”, um deles até reconheceu que o medo o impediu de realizar a apresentação: “sim, pois eu senti medo e não consegui apresentar” (C1). Especificando um pouco mais acerca dos motivos pelos quais estavam com medo das apresentações, três estudantes acrescentaram que estavam preocupados com as consequências negativas que uma apresentação ruim poderia trazer a seus projetos. Um deles escreveu: “Sim, por medo de fazer algo errado e estragar tudo” (E2); outro: “Muito, meu medo era ter que fazer outro projeto caso não fosse aprovado” (P1); outro ainda: “Muito, por medo de eles não aceitarem o projeto” (O2).

Se compararmos as respostas dadas à pergunta 7 do questionário 1 (quando a professora solicitou que escrevessem um projeto de intervenção, você se sentiu inseguro? Por quê?) às apresentadas aqui, percebemos que o momento de defesa dos Projetos de Intervenção gerou muito mais insegurança nos estudantes que o momento de escrita do projeto de intervenção (28 contra 17). O medo de prejudicar a implementação dos projetos realmente passou a ficar mais evidente nesta etapa do nosso evento de letramento.

Ao longo das atividades de preparação para a apresentação oral, os estudantes realmente se mostraram mais preocupados com os resultados que anteriormente, durante as atividades de escrita. Esse medo revela que, nesta etapa, as preocupações dos estudantes já tinham superado o fator nota, eles entenderam que a defesa seria o momento em que os projetos deles seriam avaliados quanto a sua viabilidade e que, para isso, a comunicação desse projeto precisaria ser de qualidade.

Além disso, sabemos que apresentações orais mediante plateias frequentemente geram mais nervosismo por nos colocarem frente a frente com nossos interlocutores que estão ali nos julgando o tempo todo. E, sem termos, em mãos, as mesmas ferramentas e oportunidades de nos corrigirmos que temos quando estamos escrevendo um texto, ou experiência para tal, acabamos entrando em pânico com a simples menção a atividades do tipo. Se as apresentações orais são capazes de amedrontar até nós professores, que lidamos com elas diariamente, para nossos estudantes este se torna um desafio maior ainda e, muitas vezes, traumático a ponto de eles (e nós) não quererem mais saber de falar em público.

4.3.2.4 Pergunta 4: durante a organização do material de apoio (slides) para a apresentação oral, você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora? Por quê?

Para essa pergunta, obtivemos 37 respostas, um dos estudantes optou por não respondê-la (A1). Entre os demais, três estudantes responderam “não”, um respondeu “nem tanto” e 33 responderam “sim”.

Dos 3 estudantes que responderam “não”, um não justificou a sua resposta (L1) e os outros 2 compartilharam a mesma explicação, escreveram que não eram eles os responsáveis pela elaboração dos slides (F1 e B2).

O único estudante que respondeu “nem tanto”, ou seja, que não tinha compreendido muito bem a importância das alterações solicitadas para os slides, no entanto, acrescentou que as realizou mesmo assim, “porque queria que desse certo” (M2).

Entre os 33 estudantes que responderam “sim”, apenas 2 não justificaram suas respostas (G2 e S1). Os demais apresentaram respostas variadas, mas que evidenciam o reconhecimento, por parte dos estudantes, da importância de o

material de apoio estar bem organizado para ajudá-los nas apresentações e que, por isso, alguns ajustes eram necessários “para nada dar errado” (E2).

Alguns estudantes se concentraram mais na importância de o conteúdo estar alinhado, por exemplo, um dos estudantes escreveu: “Sim, se eu não tivesse feito as alterações, os slides não iriam ficar detalhados e iriam ficar várias dúvidas” (C2). Outro escreveu: “Sim, pois alguns slides não batiam com a apresentação” (H2). E outro ainda: “Sim, porque isso facilitaria o entendimento de quem estaria assistindo” (L2). Essas respostas destacam a principal função dos slides, carregar as informações necessárias à compreensão do que está sendo exposto oralmente.

Outros estudantes, porém, concentraram-se mais na formatação dos slides, por exemplo, respondendo: “Sim, tem que fazer slides que dêem para ver de longe, fazer um slide decente” (T1) ou “Sim, o padrão dos slides foi muito importante na hora da apresentação, principalmente resumir os tópicos” (P1), o que não deixa de ser importante, pois slides bem formatados não são apenas uma questão de estética, slides mal organizados geralmente fazem com que nossos estudantes se percam, durante as apresentações, procurando palavras importantes que foram deixadas de lado ou que estão embaralhadas em uma pilha de informações desnecessárias.

Houve ainda os estudantes que admitiram ter feito as alterações solicitadas somente porque a professora havia pedido: “sim, porque a professora é a professora, né?” (Q1). Embora essa não deva ser a razão pela qual ajustes em um texto, escrito ou oral, sejam feitos, não podemos desconsiderar que a figura do professor representa para o estudante a experiência e o conhecimento acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que faz com que o estudante confie (ou obedeça?) nas solicitações feitas pelo professor. Também não podemos ignorar o fato de que a maior parte das atividades de produção textual na escola têm como único interlocutor o professor, fazendo com que nossos estudantes construam textos, escritos ou orais, pensando apenas ou sobretudo no parecer do professor.

4.3.2.5 Pergunta 5: após a primeira realização das apresentações (feita apenas para a professora e os colegas de classe), você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora para a próxima apresentação? Por quê?

À quinta pergunta, apenas quatro estudantes responderam “não”, um deles por não ter participado da primeira apresentação (T2), outro não apresentou justificativa nenhuma e dois deles (F1 e B2) novamente responderam que não eram os responsáveis pelos slides. Acreditamos que eles tenham se confundido nas questões, pois a pergunta 5, diferentemente da pergunta 4, questionava acerca das alterações solicitadas após a realização da primeira apresentação, que fora feita apenas para a própria turma, em caráter de ensaio e não se restringia a ajustes nos slides.

Os estudantes que responderam “sim”, apresentaram justificativas muito interessantes, algumas delas listamos abaixo:

- “Sim, uma apresentação precisa ser clara” (R1);
- “Sim, porque é importante mudar a fala para que todos possam compreender” (A2);
- “Sim, porque na hora, eu não percebi o que eu falei” (K1);
- “Sim, pois alguns tópicos não tinham sentido” (H2);
- “Sim, pois, por mais que eu tenha pensado em tudo, ainda tinham partes de que surgiram dúvidas” (C2).

Ao responderem que uma ‘apresentação precisa ser clara’ e ao assumirem que a primeira versão das apresentações ainda apontava falhas, nossos estudantes compreenderam que as adequações solicitadas por nós eram realmente necessárias para possibilitar uma apresentação de qualidade, em que os interlocutores pudessem ter total clareza dos projetos de intervenção. Olhar para trás, fazendo um balanço sincero da caminhada, sinaliza também um avanço na maturidade dos nossos estudantes, eles reconheceram as suas falhas, preocuparam-se e se responsabilizaram por corrigi-las sem apontar, nesta etapa, uma maior preocupação com a nota, mas sim com os seus projetos.

Diferentemente das respostas anteriores, um estudante escreveu “Sim, pois começamos a perder o medo” (H1). Dessa resposta, depreendemos que a primeira apresentação, ainda sem a presença dos membros da direção escolar, ajudou-os a

enfrentarem os seus medos e, à medida que se fortaleciam, conquistavam avanços na comunicação de seus projetos.

Por fim, alguns estudantes, assim como fora feito por outros na pergunta 4, justificaram suas respostas destacando que confiaram na professora: “A professora disse que a minha apresentação estava boa e só ajustamos os slides, porque ela tinha razão” (J1).

4.3.2.6 Pergunta 6: entre a primeira e a última apresentação, você conseguiu perceber uma evolução na sua performance oral? Pode exemplificar?

Para a nossa surpresa, onze estudantes responderam que não conseguiram perceber uma evolução em seus desempenhos, dois deles até mencionaram que estavam mais nervosos na segunda apresentação (J1 e K1), o que é perfeitamente compreensível já que, na segunda apresentação, havia a presença da diretora e das assessoras escolares na plateia avaliando a viabilidade dos projetos deles. O que nos surpreende, porém, é eles não perceberem evolução em suas performances. Apesar do nervosismo, eles conseguiram apresentar seus projetos de maneira clara e com informações suficientes para serem aprovados, mas talvez seus olhares já estejam viciados em encontrar apenas aspectos negativos em suas jornadas, aliás, nós professores também somos muito rápidos em encontrar defeitos em nós mesmos, esse não é um vício apenas dos estudantes.

Por outro lado, os demais, respondendo “sim”, reconheceram que estavam “menos inseguros”, “mais soltos”, “gaguejando menos”, “tremendo menos”, com falas “menos robóticas”, “menos decoreba” e “falando mais devagar”. Um dos estudantes afirmou que todos no grupo “perderam o medo” (R1), e perder o medo de se apresentar em público não é fácil, é um salto enorme no desenvolvimento das capacidades de fala, o que revela a importância de se trabalhar com gêneros orais na escola.

Sabemos que a escrita é um desafio, mas a fala também o é, não pode ser negligenciada em nossos planejamentos. Nossos estudantes têm o direito de acessar, experimentar outras situações de interação, que se concretizem em gêneros discursivos mais complexos, gêneros que os desafiem a utilizarem a língua e outras linguagens em um plano diferente dos frequentes bate-papos e discussões de sala de aula.

Para isso, contudo, precisamos ter o cuidado de fazer com que o desafio seja aceito e conquistável, temos que ter o cuidado de não exigir capacidades de fala ou de escrita que estejam além das experiências vividas por eles até então. Outro cuidado necessário é o modo como comunicamos nossas críticas, é clichê, mas é importante, nossas críticas não podem ser destrutivas, isso só afasta os estudantes dos objetivos de aprendizagem propostos, uma das respostas evidenciou esse aspecto: “Sim, por causa das críticas construtivas” (U1).

Por fim, um dos estudantes fechou o questionário 2 assim: "Sim, pois agora eu sei apresentar" (H1), o que nos alegra muito por saber que nosso evento de letramento contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de fala de nossos estudantes e que esse desenvolvimento é reconhecido por eles mesmos.

4.3.3 Questionário 3

Muito parecido com o questionário 2, o 3 também é composto por 6 perguntas (quadro 05), distribuídas nos eixos: antes, durante e depois da produção textual. Aqui as perguntas também se concentraram mais em investigar a oralidade que a escrita, porém, desta vez, analisando as atividades que visavam a apresentação final, compartilhar com a comunidade escolar as intervenções realizadas na escola pelos próprios estudantes.

Quadro 05 – Questionário 3

Antes das produções	Pergunta 1: você já tinha participado de uma apresentação para outras turmas?
	Pergunta 2: quando a professora propôs o desafio de apresentar a outras turmas as ações de melhorias implementadas pela sua equipe, você se sentiu motivado para isso? Por quê?
	Pergunta 3: você se sentiu inseguro? Por quê?
Durante as produções	Pergunta 4: durante a organização do material de apoio (slides) para a apresentação final, você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora? Por quê?
	Pergunta 5: após a primeira realização das apresentações (feita apenas para a professora e os colegas de classe), você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora para a próxima apresentação? Por quê?
Autoavaliação	Pergunta 6: entre a defesa do projeto e a apresentação final, você conseguiu perceber uma evolução na sua performance oral? Pode exemplificar?

Fonte: as autoras (2023).

O questionário 3 também foi aplicado no dia 06/12/22 e contou com a participação de 39 estudantes. Tivemos aqui a contribuição de um estudante a mais, que não havia respondido aos questionários anteriores por não ter participado das etapas anteriores. Esse estudante ingressou na escola apenas no mês de outubro de 2022, quando os projetos já estavam em fase de implementação, mas conseguiu ajudar a turma mesmo assim e, por isso, também participou da apresentação final.

Assim como foi feito na aplicação dos questionários 1 e 2, o acompanhamento da professora limitou-se a esclarecimentos acerca das perguntas, não houve uma discussão com os estudantes acerca das respostas coletadas. A seguir, apresentamos uma síntese e uma breve análise das respostas dadas a cada pergunta que compõe o questionário 3.

4.3.3.1 Pergunta 1: você já tinha participado de uma apresentação para outras turmas?

A pergunta 1 foi respondida por todos os 39 estudantes que contribuíram com o questionário 3. Dentre eles, vinte e dois responderam “não” e 17 responderam “sim”. Números que nos preocupam por revelarem que, em nove anos de escola, dezessete estudantes tiveram, como interlocutores para as suas produções orais, apenas os professores e os próprios colegas de classe. Todavia não podemos afirmar que, por conta disso, eles não tenham produzido um número diversificado de gêneros discursivos orais, apenas podemos pontuar que a diversidade de interlocutores também é necessária, uma vez que desafia o estudante a elaborar enunciados diferentes para públicos também diferentes.

Para essa primeira pergunta, não pedimos que escrevessem alguma justificativa, pois, como foi dito anteriormente (no questionário 2), não cabe aos estudantes justificarem a inclusão ou exclusão de qualquer atividade pedagógica em nossos planejamentos.

4.3.3.2 Pergunta 2: quando a professora propôs o desafio de apresentar a outras turmas as ações de melhorias implementadas pela sua equipe, você se sentiu motivado para isso? Por quê?

A segunda pergunta foi respondida por 37 estudantes. Sem sabermos o motivo, dois dos 39 optaram por não respondê-la (F2 e S2). Entre os demais, quinze responderam “sim”, cinco responderam “mais ou menos” e 17 responderam “não”.

Entre os estudantes que responderam “sim”, as respostas foram variadas, umas mais diretamente ligadas ao objetivo da apresentação final (incentivar os futuros estudantes de 9º ano a continuarem ou realizarem novas intervenções na escola) e outras menos, por exemplo, alguns estudantes apenas explicaram que se sentiram motivados porque gostam de falar em público (H1 e L2), outro estudante apenas destacou o ineditismo da atividade e o estudante R2 novamente salientou o papel da equipe na sua motivação. Gostar de falar em público, gostar da própria equipe ou gostar de atividades novas são, sim, elementos que contribuem para o engajamento de nossos estudantes em determinadas atividades, porém não são motivos que estão estreitamente ligados à função da apresentação final.

De maneira diferente, outras respostas se tornaram mais relevantes para compreendermos a relação que se estabeleceu entre eles e a atividade a que estavam sendo desafiados, por exemplo, alguns deles destacaram que se sentiram motivados por perceberem que seria a oportunidade de terem seus trabalhos reconhecidos. Outros tiveram a clareza de que a apresentação final seria a oportunidade de incentivar outros estudantes a realizarem novos projetos ou apoiarem os vigentes, como lemos nestas respostas: “Sim, pois me inspirei a incentivar as outras turmas” (K2) e “Sim, eu acho que o projeto foi incrível para ambas as partes e gostaria que o 8º continuasse” (J1). Justificativas plausíveis considerando que o reconhecimento de todo o esforço e trabalho que eles tiveram para realizar as intervenções na escola seria essencial para que a comunidade escolar valorizasse e ajudasse a manter as boas práticas iniciadas por eles.

Passando ao grupo que respondeu “mais ou menos” (5 estudantes), obtivemos, como principais justificativas, o medo e a vergonha de realizar apresentações orais para outras turmas. Entendemos, com isso, que, apesar de sentirem medo e vergonha, esses estudantes ainda se sentiam um pouco motivados

para a apresentação final. Caso contrário, teriam respondido apenas “não” e não respondido “mais ou menos”.

No grupo dos que responderam “não”, apenas 2 estudantes não justificaram as suas respostas (A1 e F1). Entre os demais, o medo e a vergonha também aparecem como principal justificativa, como lemos nesta resposta: “Não, porque eu ainda estava com medo de errar ou falar besteira” (P2).

Uma resposta, porém, diferenciou-se da maioria, um estudante escreveu que não se sentiu motivado por julgar “que daria trabalho” (T1). Não sabemos dizer se a expressão “dar trabalho” aqui aponta para uma falta de disposição do estudante para a realização das atividades propostas ou se ele quis expressar que a apresentação final seria mais complexa e mais desafiadora que as anteriores.

Outra resposta curiosa foi a de D1: “Não, por serem alunos do 8º ano, achei que eles não iriam dar muita atenção”. A resposta de D1 foi de certa forma preconceituosa por julgar que estudantes do 8º ano não seriam capazes de se interessar por ações de melhorias na escola, mas admito que, ao ler essa resposta, a dúvida se instaurou em nós também: será que conseguimos conquistar os estudantes do 8º ano? Teremos certeza disso apenas no decorrer de 2023 quando iniciarmos novos projetos com as novas turmas de 9º ano.

4.3.3.3 Pergunta 3: você se sentiu inseguro? Por quê?

À terceira pergunta, vinte e cinco estudantes responderam “sim”, dois responderam “um pouco” e 12 responderam “não”.

Tanto os estudantes que responderam “sim” quanto os que responderam “um pouco” explicaram basicamente que ficaram inseguros por sentirem medo e vergonha de falar em público, como lemos nesta resposta: “Um pouco, apesar de já ter feito antes, sempre dá uma insegurança de não me sair bem” (J1). Alguns deles, porém, expuseram um pouco mais de informações, o que nos ajudou a entender melhor as causas para tanto medo e vergonha.

Um estudante escreveu: “Com medo de dar tudo errado e as pessoas ficarem zombando” (E2). Embora esse estudante tenha se saído muito bem em todas as etapas do nosso evento de letramento, o medo da reação da plateia é legítimo, não podemos ignorar que o nosso público-alvo, estudantes de 8º ano, ainda está aprendendo a se comportar como plateia e, por isso, às vezes, um ou outro pode

acabar reagindo a apresentações de maneira imatura, zombando ou expressando comentários inoportunos.

Um outro estudante escreveu: “Sim, porque fico comparando a minha apresentação com as de outras pessoas” (K1). Essa resposta apenas realça o que já sabemos, vivemos nos comparando a outras pessoas, seja na escola, no trabalho ou nas festas e essa comparação é de certa forma saudável, uma vez que pode nos encorajar a buscar melhorias em nossos comportamentos. A comparação deixa de ser saudável quando nos leva ao vício de ver apenas o que está ruim, de não conseguir enxergar o que está bom e, assim, não conseguir apoio para conquistar as melhorias que se deseja. Quando caímos nessa armadilha, é difícil reagir, a fuga parece a única opção, assim muitos de nossos estudantes vivem fugindo de atividades desafiadoras. Mesmo os que decidem enfrentar o medo e a vergonha, se não estiverem fortalecidos, podem desabar, que foi o que aconteceu com N1, que teve uma crise de ansiedade e desatou a chorar durante a apresentação final, o que nos surpreendeu, pois o estudante tinha conseguido realizar as apresentações anteriores de modo tranquilo. Eu, em sala de aula, não tinha percebido nenhum sinal de que isso poderia acontecer com N1 e foi só depois do ocorrido que eu soube que ele sofria de ansiedade, como percebemos em sua resposta: “Com toda certeza, pensei em todas as formas que poderia dar errado, e deu” (N1). Se eu tivesse percebido isso antes, não o teria exposto a uma situação de grande tensão, pediria à equipe que assumisse a apresentação, pois, por mais que defendamos que nossos estudantes sejam desafiados e encorajados a ultrapassarem obstáculos, há situações que estão além da nossa capacidade de ajuda, há obstáculos que requerem a atuação da família e de outros profissionais como os da saúde, por exemplo.

Outra resposta interessante foi a de F2: “Sim, pois não gosto de falar em público e menos com o meu sotaque”. F2 é estrangeiro, está no Brasil há apenas 2 anos, sua língua materna é o Espanhol, mas ele já está se comunicando muito bem em Língua Portuguesa. O que nos surpreendeu em sua resposta é a vergonha pelo próprio sotaque, pois este não nos parece alvo de chacota, pelo contrário, os demais estudantes, por várias vezes, manifestaram admiração pelo seu modo de falar. De todo modo, não podemos subestimar o que o estudante sente nem duvidar de que ele tenha passado por alguma situação de preconceito linguístico, que possa ter

gerado essa insegurança, pois muitas das violências praticadas na escola passam despercebidas por nós professores.

Entre os que responderam “sim”, destacamos ainda uma última resposta: “Sim, porque eu não estava vendo resultado” (O1). A insegurança de O1, possivelmente, fundou-se nos problemas enfrentados pela sua equipe durante a implementação do seu projeto de intervenção. A intervenção que eles escolheram realizar era de certo modo simples, reativar a horta da escola, atividade que não exigia muitos recursos financeiros, mas, sim, uma equipe disposta a colocar a mão na terra, a fazer o trabalho pesado, capinar, semear e periodicamente limpar a horta. No começo, a equipe estava em sintonia, mas, ao longo do semestre, aos poucos, essa sintonia foi se desfazendo e os conflitos foram surgindo e um desgaste na equipe é mais que suficiente para gerar inseguranças a respeito dos resultados a serem apresentados para a comunidade escolar.

Quanto aos estudantes que responderam “não”, quatro deles não justificaram as suas respostas, os demais declararam que estavam confortáveis e/ou tinham facilidade para falar em público. Um deles escreveu: “Não, nessa última apresentação, eu já estava mais de boa” (E1). Dessa resposta, depreendemos que ter oportunizado vários momentos de apresentação oral (ensaios e defesa, ensaios e apresentação final) ajudou o estudante a enfrentar “o medo e a vergonha”, citados por ele em resposta à pergunta anterior. Nesse mesmo sentido, um outro respondeu: “Não, desde o 1º ano, fiz mais de 100 apresentações, sendo ou não, isso me preparou muito” (R1). Esse estudante foi mais além, reconheceu a contribuição, para o seu preparo, das várias apresentações orais realizadas ao longo da sua trajetória pelo Ensino Fundamental.

Uma resposta que também merece destaque: “Não, porque eu sabia o que estava falando e para quem estava falando” (S2). Essa resposta nos chamou a atenção por dois motivos: primeiro por evidenciar a confiança do estudante acerca do seu preparo, ele já sabia o que falar, já dominava o conteúdo da sua apresentação; e segundo, por mostrar também a confiança do estudante a respeito do sucesso na interação com seus interlocutores. Entendemos que ele sabia como falar com o público-alvo, senão, não estaria seguro, porém arriscamos dizer que podemos extrair também dessa resposta certo desdém em relação à plateia, talvez o estudante tenha se sentido seguro por acreditar que os ouvintes não seriam muito exigentes quanto às capacidades de fala necessárias na apresentação final

4.3.3.4 Pergunta 4: durante a organização do material de apoio (slides) para a apresentação final, você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora? Por quê?

A quarta pergunta foi respondida por 38 estudantes, apenas um deles optou por não respondê-la. Entre os demais, três estudantes responderam “não” e 35 responderam “sim”. Dos 3 estudantes que responderam “não”, um não justificou a sua resposta (F1) e dois alegaram não serem os responsáveis pela elaboração dos *slides* (C1 e P2).

Um estudante, em especial, respondeu “sim”, porém admitiu que não fora ele que fizera os slides para a apresentação final, “Sim, porém não fui eu quem fez o último slide, então não senti que eu sabia exatamente o que falar” (K1). Essa resposta nos interessa especificamente por revelar que esse estudante entendeu que as produções textuais coletivas (escritas e orais) precisam realmente serem construídas coletivamente, isso é o que vai gerar mais segurança e coragem para que eles possam enfrentar o medo e a vergonha de falar em público.

Dos que responderam “sim”, oito não justificaram as suas respostas. Entre os demais, nove responderam basicamente que, acatando as sugestões da professora, o trabalho ficaria melhor, “Sim, ela abriu a minha mente em algumas questões (Q1), porém sem detalhar como nem por que a apresentação ficaria melhor.

O restante do grupo apresentou justificativas que nos mostram que eles compreenderam a função dos slides e a importância de fazer ajustes solicitados. Eles conseguiram perceber que algumas alterações eram indispensáveis, como lemos nestes exemplos: “Sim, porque, sem as alterações, o nosso público não entenderia” (H2) e “Sim, alguns slides estavam com palavras e frases no futuro como se eu ainda fosse fazer” (C2). Eles compreenderam que o conteúdo dos slides, mostrando fotos dos resultados das suas intervenções, poderia motivar os próximos estudantes de 9º ano a fazerem o mesmo, um exemplo disso é a resposta de S2: “Sim, porque sabia como aquilo poderia ajudar a incentivar os alunos que vissem os slides”.

Uma equipe, em especial, que havia elaborado uma apresentação com poucas lâminas e sobrecarregadas de informação, acabou se perdendo e repetindo desnecessariamente informações durante a primeira apresentação (feita apenas para a própria turma). Contudo, ao ver slides de outros grupos, a equipe entendeu

que um conteúdo bem distribuído, respeitando a sequência de fala dos estudantes e com muitas fotinhos, deixaria a apresentação mais interessante, o que constatamos na resposta de P1: “Sim, com os slides acompanhando a fala, dava para compreender melhor, além de ficar mais bonito visualmente” (P1).

A preocupação dos estudantes em relação à qualidade das produções foi ficando mais evidente a cada nova fase do nosso evento de letramento e, nesta etapa, percebemos que eles próprios já estavam mais exigentes, eles queriam que a apresentação final mostrasse realmente a beleza das intervenções realizadas na escola. Um exemplo disso lemos na resposta de E2: “Sim, para tudo ficar perfeito”. E, apesar de uma equipe quase inteira não ter comparecido no dia da apresentação final, estando presente apenas 1 membro (que realizou a apresentação com a ajuda de colegas de outras equipes), podemos dizer que conseguiram, “Sim e a apresentação final foi bem legal” (E1).

4.3.3.5 Pergunta 5: após a primeira realização das apresentações (feita apenas para a professora e os colegas de classe), você compreendeu a importância e realizou as alterações solicitadas pela professora para a próxima apresentação? Por quê?

A quinta pergunta foi respondida por 37 estudantes, B1 e D1 optaram por não respondê-la. Cinco responderam “não”, três responderam “sim e não” e 29 responderam “sim”.

Dos 3 que responderam “sim e não”, um escreveu: “Nem tanto. Realizei, porque precisávamos evoluir” (M2), o que entendemos que ele não ficou convencido da necessidade de realizar as alterações solicitadas, mas que as fez mesmo assim. Outro, no entanto, explicou que compreendeu, mas não realizou as alterações que pedimos: “Compreendi, infelizmente não realizei as alterações” (R2). Neste caso, entendemos que o estudante se referia aos slides e admitiu que os ajustes foram feitos pelos demais membros da equipe. Por outro lado, o terceiro ficou esperando ordens da equipe: “Sim, eu compreendi, só que nunca mudava os slides, porque nunca pediam para eu mudar” (P2).

Entre os 5 que responderam “não”, dois o fizeram sem justificativa (A1 e F1) e os outros 3 o fizeram de forma confusa, por exemplo, um estudante escreveu que não era o responsável pelos slides, o que nos permite afirmar que ele não entendeu a pergunta, pois não se tratava apenas da elaboração do material de apoio, mas da

apresentação como um todo. Outro estudante escreveu que não estava aqui (T2), mas estava, então foi mais um que se confundiu nas respostas. E um estudante respondeu: “Como disse, sou péssima em falar, então não gostei muito” (S1). Neste caso, entendemos que a estudante estava se referindo mesmo ao seu desempenho nas apresentações orais e que, por não ter gostado do resultado, afirmou não ter realizado os ajustes solicitados. Porém, apesar de ela não ter reconhecido isso, ela mostrou evolução ao longo das apresentações, a sua equipe foi muito bem e ela contribuiu para esse feito.

Dos 29 estudantes que responderam “sim”, cinco não justificaram as suas respostas e os demais o fizeram de maneira sortida. Por exemplo, um estudante respondeu que fizera as modificações, mas só “porque valia nota” (T1). Outros responderam entendendo que se tratava apenas de melhorias nos slides (o que já havia sido questionado na pergunta anterior): “Sim, havia slides que não estavam devidamente claros” (C2) e “Sim, para os alunos conseguirem ler e entender o que estava nos slides” (G1). Alguns estudantes, entretanto, conseguiram abordar também as capacidades de fala. Um exemplo disso é a resposta de P1: “Sim, principalmente na fala, que estava um pouco rápida, mas consegui falar com um pouco mais de calma”, ou seja, o estudante entendeu que é preciso prestar atenção na velocidade da fala, que não pode ser muito rápida, senão, o público não consegue acompanhar a apresentação. Outro exemplo vemos na resposta de N2: “Sim, pois eu fiquei menos nervosa para outras apresentações”, isto é, a estudante percebeu que o controle do nervosismo ajuda a melhorar o desempenho em apresentações orais. E um outro exemplo muito interessante é a resposta de U1: “Sim, porque foi horrível a minha primeira apresentação” (U1), a qual evidencia que o estudante percebe uma grande evolução entre uma apresentação e outra, porém exagera ao dizer que a primeira foi horrível e, a este respeito, reiteramos o que já havíamos comentado um pouco antes, eles, nesta última etapa, estavam muito mais exigentes que antes quanto aos seus resultados.

Houve ainda estudantes que manifestaram preocupação com a continuidade do projeto, compreendendo, portanto, a função primordial da apresentação final e sobretudo entendendo que a qualidade da apresentação era essencial para a captação de novos colaboradores: “Sim, porque, como queremos que o 8º ano continue nossos projetos, precisamos deixar os slides bem certinhos e explicar bem para que eles entendam” (S2).

4.3.3.6 Pergunta 6: entre a defesa do projeto e a apresentação final, você conseguiu perceber uma evolução na sua performance oral? Pode exemplificar?

A última pergunta também foi respondida por 37 estudantes, B1 e D1 optaram por não responder a essa pergunta também. Dentre os que contribuíram, dois responderam “mais ou menos”, onze responderam “não” e 24 responderam “sim”.

Os dois que responderam “mais ou menos” apresentaram justificativas semelhantes, disseram que estavam muito nervosos em todas as apresentações. Dessa forma, entendemos que eles não conseguiram ver evolução no controle de suas emoções nos momentos de apresentação oral e reconhecem que o nervosismo atrapalha a qualidade da comunicação. Lamentamos, porém, eles não conseguiram citar exemplos de aspectos nos quais tenham evoluído.

Do mesmo modo, oito dos 11 que responderam “não” não justificaram ou exemplificaram as suas respostas. Não sabemos se assim o fizeram por já estarem cansados de questionários ou se entenderam que, se não viam evolução, não precisavam exemplificar ou justificar as suas respostas ou ainda se estavam decepcionados por seus desempenhos e não queriam mais falar disso. Dos 3 que explicaram suas negativas, um o fez de maneira muito vaga, apenas escreveu “Não, acho que os dois estavam medianos” (K1) e, por ter escrito no masculino, entendemos que estava se referindo aos slides, mostrando que não compreendeu a pergunta, o que é uma pena, pois gostaríamos muito que esse estudante tivesse aproveitado o momento para se avaliar e perceber o tamanho do seu crescimento. Ele, por exemplo, realizou praticamente sozinho a última apresentação, pois o único membro da sua equipe que pode estar presente no dia com ele, acabou tendo uma crise de ansiedade e não conseguiu realizar a apresentação para as turmas de 8º ano (caso N1, já mencionado anteriormente), e, mesmo assim, ele não demonstrou desespero, seguiu com a apresentação enquanto o colega era socorrido na orientação escolar. Já os outros dois que responderam “não” alegaram que continuaram gaguejando muito: “Não, não vi nenhuma evolução na minha performance, porque eu ainda gaguejo muito e erro muitas palavras” (S2) e “Não, porque eu ainda continuava gaguejando” (P2). A gagueira a que se referem esses estudantes não é a crônica, o transtorno de fluência, é apenas aquela momentânea, causada pelo nervosismo, que provoca esquecimentos repentinos, os famosos “brancos”. De todo modo, esses esquecimentos atrapalham, sim, as apresentações

orais, porém, no nosso entendimento, não chegaram a comprometer as realizadas por eles.

Passando ao grupo de estudantes que responderam “sim”, todos apresentaram justificativas e/ou exemplificaram aspectos em que perceberam que houve melhorias em suas capacidades de fala. Destacamos algumas respostas interessantes:

- “Sim, pois agora eu tenho mais facilidade nas apresentações e improvisações” (H1);
- “Sim, apesar do nervosismo maior, consegui falar sem medo e sem gaguejar” (J1);
- “Muito, porque, na primeira apresentação, eu não consegui falar nada. Na última, já evolui muito.” (O2);
- “Sim, porque eu parei de gaguejar e ficar tão nervosa nas apresentações, pelo menos, na sala” (N1);
- “Sim, eu percebi que eu melhorei bastante na fala e na escrita e também perdi minha vergonha e timidez” (E1);
- “Sim, na final, eu consegui apresentar mais ‘leve’” (T1).

As respostas listadas acima nos mostram que os estudantes, apesar do cansaço e das falhas cometidas pelo caminho, conseguiram parar e se autoavaliar com cuidado e honestidade. Honestidade para admitir que ainda há lacunas a serem preenchidas, e cuidado para enxergar em si mesmo os avanços conquistados, não limitando o olhar apenas aos erros. Eles conseguiram perceber que estão lidando melhor com o nervosismo, “gaguejando” menos, perdendo a vergonha de falar em público, preparando-se mais para falar “o que a turma e a professora precisavam ouvir” (Q1) e perceberam o como tudo isso contribuiu para a qualidade de uma apresentação.

4.4 RETORNANDO AOS OBJETIVOS

Esta pesquisa nos mostrou que a motivação para a transformação da realidade e que a compreensão da função social dos gêneros discursivos contribuem muito para o desenvolvimento de capacidades de fala e de escrita, como pudemos observar nas produções textuais realizadas pelos estudantes, escritas e

orais. Comparando as primeiras produções textuais às últimas, percebemos avanço tanto na escrita quanto na fala, porém com maior ênfase nas capacidades de fala.

Na escrita dos projetos de intervenção, entre a primeira e a última versão, os estudantes realizaram as alterações solicitadas, tanto de conteúdo quanto de aspectos gramaticais. Porém limitando-se apenas às modificações que indicamos, diferentemente do que aconteceu nas apresentações orais, em que os estudantes, além de realizarem as alterações solicitadas, foram capazes de acrescentar elementos às apresentações. Um exemplo disso é a equipe de dança, que, para a apresentação dos resultados, convidou alguns estudantes para compartilharem um depoimento acerca da experiência de participar do grupo de dança da escola.

Essa diferença entre fala e escrita pode ser resultado da pouca motivação para a produção dos projetos de intervenção. Embora a maior parte dos estudantes estivesse motivada para a implementação dos projetos, as respostas dadas ao questionário 1, mostraram-nos que a maior parte dos estudantes não estava motivada para a escrita dos projetos.

A desmotivação de alguns estudantes para a escrita dos projetos, por sua vez, pode ser fruto da incompreensão acerca da função social do gênero estudado. Ao analisarmos as respostas dadas ao questionário 1, percebemos que alguns estudantes viam o projeto de intervenção apenas como base para as apresentações orais que seriam realizadas. Por essa razão, não entendendo que o gênero Projeto de Intervenção, por se tratar de projeto e não exigir a obrigatoriedade de sua implementação, tem um fim em si mesmo. Mesmo que nós tenhamos enfatizado aos estudantes que os projetos seriam entregues aos membros da diretoria escolar, que não seriam lidos apenas por nós professoras, eles não se mostraram tão preocupados com a qualidade do texto escrito quanto se preocuparam com a qualidade do texto falado.

O questionário 1 também revelou que a escolha de tema e os obstáculos que os estudantes enfrentariam para a implementação dos projetos foram fatores desmotivadores para a escrita. As respostas indicaram que há ligação entre o engajamento para a transformação da realidade e o engajamento para a transformação da escrita, uma vez que os estudantes que estavam desmotivados com os temas escolhidos ou com os obstáculos que enfrentariam (ou ainda com o fato de ser uma atividade trabalhosa) não se motivaram para escrever os projetos.

Contudo algumas respostas dadas ao questionário 1 também nos permitem afirmar que o engajamento para a transformação da realidade e a compreensão da função social dos gêneros trabalhados podem não ser elementos motivadores suficientes quando há estudantes que têm medo de escrever ao ponto de se bloquearem para a escrita, imaginando que tudo que escreverão será de qualidade ruim e que jamais conseguirão escrever bem. Esse bloqueio com a escrita pode ser um sintoma da falta de atividades de ensino de língua portuguesa organizadas na perspectiva dos gêneros e orientadas para uma prática sistemática de leitura e escrita, que levem os estudantes a compreender que só se aprende a escrever escrevendo, que sem “uma vivência constante com textos escritos, em todos os níveis, não haverá aprendizado da leitura e da produção textual” (KLEIMAN, 2002, p. 110).

Além da necessidade de ampliar as possibilidades de letramento na escola, é preciso também que sejamos mais empáticos nos momentos de devolução das produções textuais para não desmotivar os estudantes acerca de suas capacidades, tendo o cuidado para que nossos apontamentos cumpram o papel de orientar e não de depreciar os resultados apresentados pelos estudantes.

Quanto às apresentações orais, os estudantes mostraram-se muito mais preocupados com os próprios resultados, que na escrita dos projetos. Analisando as respostas dadas aos questionários 2 e 3, nossa percepção se confirmou, eles estavam realmente preocupados com a possibilidade de fazer “errado” e acabar não tendo as suas propostas aprovadas. Assim como estavam preocupados com a qualidade da apresentação final, alguns por medo de passar vergonha na frente de alunos de outras turmas, outros por receio de que, se a apresentação ficasse ruim, eles não seriam capazes de motivar os estudantes do 8º ano a darem continuidade às ações iniciadas por eles.

O medo de passar vergonha em frente a um público desconhecido não nos esclarece a relação entre o engajamento para a transformação social e o engajamento para o desenvolvimento da fala e da escrita, mas nos revela o quanto os nossos estudantes estão carentes de atividades didático-pedagógicas que os desafiem a interagir em situações cujos interlocutores não sejam apenas os colegas de classe e o seus professores. Por outro lado, o medo de errar e não conseguir ter o projeto aprovado assim como o medo de não conseguir motivar os estudantes do 8º ano a darem continuidade ou realizarem novas ações de melhoria na escola nos

revela que os estudantes conseguiram compreender as funções sociais dos gêneros discursivos trabalhados e que essa compreensão foi um fator motivador para a reflexão linguística e adequação da fala às situações de interação que estavam sendo experienciadas, pois eles entenderam que a aprovação ou continuidade de suas ações dependiam dos seus desempenhos.

A diferença percebida entre os resultados apresentados nas produções escritas e os apresentados nas produções orais nos levam a pensar também que talvez não tenhamos deixado tão clara, para os estudantes, a importância da escrita do Projeto de Intervenção visto que a devolutiva dos membros da diretoria foi feita apenas com base nas apresentações orais e não na escrita dos projetos. Isso pode ter feito os estudantes entenderem a escrita dos projetos como mais um texto a ser lido apenas pela professora, que, nesse caso, não era a interlocutora principal, mas a leitora e co-produtora dos projetos, como assim definiu Geraldi (1997) a respeito do papel do professor nas atividades de produção textual. Para que haja produção de texto, é preciso haver um sujeito que produza, que produza para alguém e com um determinado propósito e, nesse caso, como os membros da diretoria eram as pessoas capazes de autorizar ou não a implementação dos projetos, eles é que deveriam ser os interlocutores dos projetos de intervenção.

Outro fator que pode ter influenciado nessa diferença de resultados é o fato de que, em apresentações orais, somos colocados frente a frente com nossos interlocutores, ficando totalmente expostos, sem a proteção do papel, ficando expostos a julgamentos acerca do que estamos enunciando, seja por meio de comentários, perguntas ou uma simples expressão facial de descontentamento pode desorientar-nos a ponto de passarmos mal e não conseguirmos cumprir nossos objetivos, como aconteceu com um de nossos estudantes.

Assim como disse Bakhtin (1997), a visão de mundo que constitui o discurso do outro repercute em nossos discursos também, pois:

O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe (BAKHTIN, 1997, p. 321).

E a influência da visão de mundo do outro obviamente repercute também na produção de enunciados em gêneros escritos, mas, tratando-se de enunciados em

gêneros orais, a proximidade física do outro e a possibilidade de resposta imediata pode gerar muito mais insegurança no momento de fala.

Apesar dessa diferença, a maioria dos estudantes conseguiu reconhecer que todo o trabalho desenvolvido com os projetos de intervenção contribuiu para o desenvolvimento de suas capacidades de fala e de escrita e apontar exemplos de melhorias em seus resultados tanto na escrita quanto na fala.

Por fim, tão importante quanto os avanços obtidos nas capacidades de fala e de escrita dos estudantes foi o avanço no exercício do protagonismo, a maioria dos estudantes se dedicou à implementação dos projetos de intervenção e as ações de melhorias na escola foram realizadas com êxito. Eles se mostraram responsáveis na gestão de tempo e de recursos e buscaram parcerias para que suas ideias pudessem ser implementadas com qualidade.

Eles venderam brigadeiro na escola para poder comprar os materiais que precisavam, convidaram professores de história para ajudá-los na mediação de cinema, convidaram psicólogos para realizar palestra sobre bullying, movimentaram a escola na arrecadação de recicláveis, na pintura dos murais, na limpeza da horta, enfim, foram muitas as demandas que surgiram durante a execução dos projetos, mas eles não deixaram de cumpri-las, eles realmente estavam envolvidos, visto que nenhuma das atividades foi realizada no horário de aula deles, todas aconteciam no contra-turno. Apenas uma equipe precisou se ausentar de algumas aulas por ter escolhido realizar as oficinas de reciclagem no período matutino, porque queriam trabalhar com uma turma específica (por afinidade com a professora-regente). Para a realização das oficinas de reciclagem, no entanto, a equipe procurou agendar os encontros diversificando os dias de semana para que não tivessem que se ausentar sempre nas mesmas aulas. Então ninguém poderá dizer que os estudantes estavam se dedicando à execução dos projetos por estarem querendo apenas fugir da sala, pois não foi isso o que aconteceu, eles se dedicaram dias e dias, uns com mais ânimo, outros com menos, mas cumprindo com seus objetivos e atuando como agentes de transformação da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na graduação, eu aprendi sobre a importância de ensinar língua a partir do uso e para o uso, e que o uso se materializa em gêneros. Na primeira escola em que atuei, lecionando Comunicação Empresarial e Metodologia da Pesquisa, pude constatar na prática o quanto o ensino na perspectiva dos gêneros discursivos permite avançar muito mais na escrita e na fala, que nos modelos tradicionais de ensino de língua. Em Comunicação Empresarial, todas as minhas atividades de ensino eram voltadas para a produção textual de gêneros oriundos do mundo do trabalho. Em Metodologia da Pesquisa, eu atuava como co-produtora dos relatórios de estágios e trabalhos de conclusão de curso, gêneros cujas funções sociais pareciam-me ser muito bem compreendidas pelos estudantes e essa compreensão facilitava o meu trabalho docente, raramente os estudantes nessa época me questionavam acerca das atividades que eu propunha. Porém, quando deixei de trabalhar com Educação Profissional (rede privada) e passei atuar apenas na Educação Básica (rede pública), mesmo trabalhando de forma contextualizada, orientada pela reflexão e produção de gêneros discursivos, procurando sempre deixar claros os motivos das minhas propostas, passei a ser indagada por estudantes acerca da utilidade de se aprender o que se aprende. Não que o questionamento seja inválido, mas somados aos depoimentos de colegas de trabalho que, cansados dos obstáculos, admitem não ter a mesma dedicação que tinham em outros tempos e às manchetes que dizem que a educação pública está falida, o resultado é angústia, e muita angústia.

Para a minha sorte, não sou uma pessoa que desiste diante de problemas, tendo sempre a procurar soluções.

Quanto ao cansaço dos colegas, ajudo quando me pedem, compartilhando conhecimentos e experiências que talvez os auxiliem e, quando não me pedem, apenas ouço, há momentos em que só querem desabafar e não serei eu a pessoa a julgá-los por isso.

Quanto aos questionamentos dos estudantes, eu penso que temos três opções: ignorá-los e seguir nossos planejamentos enquanto a sanidade permitir; desistir das atividades que originaram esses questionamentos; ou reorganizar nossos planejamentos de modo a tentar aproximar nossos estudantes das práticas que consideramos importantes para o ensino de línguas. Nesse aspecto, cursar o

Profletras foi determinante, na verdade, revigorante, pois as leituras e discussões proporcionadas me ajudaram muito a enxergar mais soluções para a sala de aula e me motivaram a retomar o trabalho com os projetos de intervenção, que sei que foram importantes para a nossa escola.

Trabalhar com projetos de intervenção não foi e não é fácil. Se nossas atividades se limitassem à orientação para a escrita e para a apresentação das propostas, sem a implementação dos projetos, teriam sido menos trabalhosas para todos nós, professoras e estudantes, mas certamente não teriam o mesmo impacto e provavelmente não teríamos conquistado os mesmos resultados em relação ao desenvolvimento das capacidades de fala e de escrita de nossos estudantes.

Os resultados das produções textuais (escritas e orais) e as respostas dadas aos questionários nos permitem afirmar que a implementação dos projetos foi um diferencial para eles, foi a preocupação com a aprovação do projeto, a vontade de mostrar as ações lindas que realizaram na escola e a necessidade de incentivar outros estudantes a fazerem o mesmo que fizeram os nossos estudantes se esforçarem para que as apresentações fossem de qualidade.

Quem não está em sala de aula não sabe o quão desafiador é fazer com que estudantes realizem apresentações orais sem ficar apenas lendo os slides ou sem recorrer à famosa decoreba bem como não sabem o desafio que é motivá-los para a escrita sem que recorram ao Ctrl+C/Ctrl+V da internet. E todos nós sabemos que escrever e apresentar projetos de intervenção bem como apresentar resultados a uma plateia de desconhecidos também não é fácil, mas nossos estudantes conseguiram e nos mostraram que estão interessados e dispostos a transformar a linguagem e a realidade. Por isso, quanto à suposta falência da educação pública, eu recuso essa pecha, há problemas, sim, mas ela não está falida, não. Apesar das limitações, podemos fazer muito, o que não podemos é ficar parados, falando de revolução, perseguindo um ideal, sem enxergar as possibilidades que já estão em nossas mãos, pois a escola é, sim, um espaço de transformação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Uma visão sumária das práticas pedagógicas de análise de textos. *In: Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo (SP): Parábola, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. A interação verbal. *In: Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo (SP): HUCITEC, 2006.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm>. Acesso em: 19 de junho de 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 19 de junho de 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. MEC, 2018.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. *In: CITELLI, Beatriz (coord.). Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. *In: A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.71-80.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado das letras, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In Os Significados do Letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995. p. 15-57.

KLEIMAN, Angela B. **Alfabetização e letramento**: implicações para o ensino. *In Revista da Faced*. Bahia: Universidade Federal da Bahia, n. 06, 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas, SP: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTA CATARINA. GOVERNO DO ESTADO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. GOVERNO DO ESTADO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Estado de Santa Catarina - Secretaria da Educação - [S.l.]: [S.n.], 1991.

SANTA CATARINA. GOVERNO DO ESTADO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina - Secretaria da Educação - [S.l.]: [S.n.], 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim;. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

THIOLLENT, Michel. **Estratégia de conhecimento**. *In*: Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo (SP): Editora Cortez, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. A construção da enunciação. *In*: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, [S.d].

ANEXOS

ESCRITA DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO – ANEXOS A – Z

SLIDES PARA A DEFESA DOS PROJETOS – ANEXOS Y – AV

SLIDES PARA A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS – ANEXOS AW – BM

QUESTIONÁRIO 1 – ANEXOS BN – CZ

QUESTIONÁRIO 2 – ANEXOS DA – EL

QUESTIONÁRIO 3 – ANEXOS EM – FY