



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Homero dos Santos

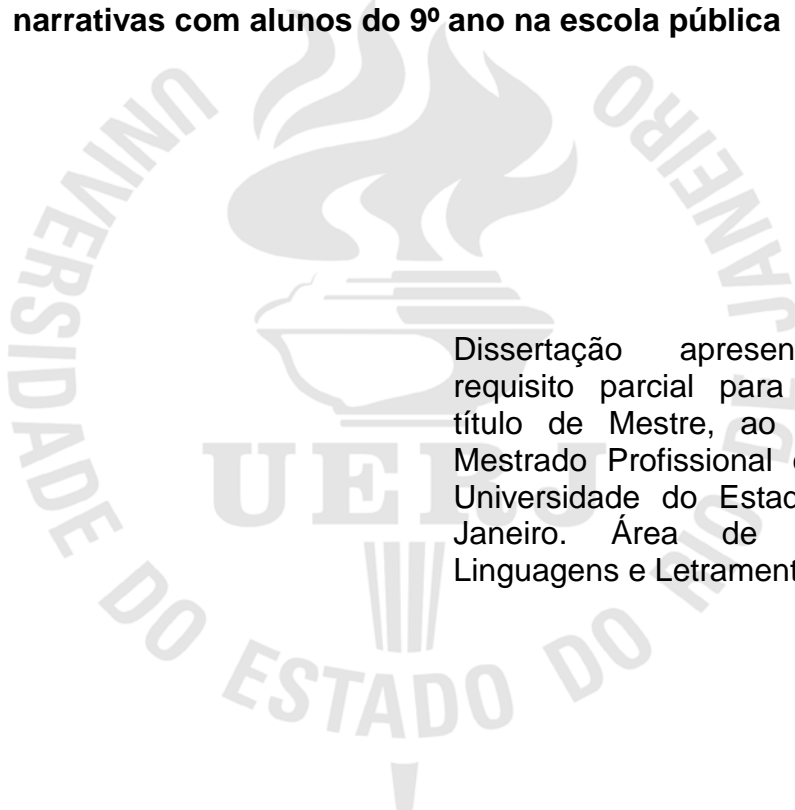
**“Por que preciso escrever este texto?”: uma proposta de estímulo
à escrita de narrativas com alunos do 9º ano na escola pública**

São Gonçalo

2021

Homero dos Santos

“Por que preciso escrever este texto?”: uma proposta de estímulo à escrita de narrativas com alunos do 9º ano na escola pública



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S237 Santos, Homero dos.
“Por que preciso escrever este texto?”: uma proposta de estímulo à escrita de narrativas com alunos do 9º ano na escola pública / Homero dos Santos. – 2021.
130f.:il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Escrita – Teses. 2. Produção textual – Teses. 3. Narrativa (Retórica) – Teses. I. Oliveira, Marcia Lisbôa Costa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 4994 CDU 372.45

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Homero dos Santos

“Por que preciso escrever este texto?”: uma proposta de estímulo à escrita de narrativas com alunos do 9º ano na escola pública

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 18 de maio 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Valéria Cavalcanti Muniz
Instituto Nacional de Educação de Surdos - MPEB – INES

Prof.^a Dra. Maria Betânia Almeida Pereira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Kátia Nazareth de Moura Abreu (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de cursar o mestrado dentro desta respeitada universidade, pela oportunidade de persistir nos estudos e, sobretudo, na área educacional.

A meu pai, *in memoriam*, que sempre me incentivou a estudar e ensinou-me que a leitura, a escrita, a música, as artes curam todas as nossas mazelas. Agradeço à minha mãe que sempre cuidou para que eu tivesse tempo para estudar e sempre contribuiu para cada conquista.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira, por toda a paciência e dedicação, por ser tão humana e tão compreensiva. Ela sempre atenta ao aluno no intuito de facilitar aquilo que é complexo.

À Profa. Dra. Maria Betânia Almeida Pereira e a Profa. Dra. Valéria Cavalcanti Muniz pelo cuidado e carinho ao apontarem suas valiosas críticas que contribuíram muito para a conclusão da minha dissertação.

À Profa. Dra. Kátia Nazareth de Moura Abreu que sempre ouviu atentamente as minhas dúvidas e ajudou-me muito com as suas aulas.

À minha irmã Lucília e a meu irmão Laércio que sempre estiveram comigo nesta caminhada rumo ao título de mestre.

Aos professores do PROFLETRAS/FFP-UERJ que nos fazem reconhecer quão valioso é o tesouro cultural que carregamos. Professores que seguem resistindo bravamente em prol de uma educação pública e de qualidade.

Aos amigos e amigas da turma 2019 que abriram o ano letivo com a seguinte frase: “- Ninguém larga a mão de ninguém” e essa frase se fez verdade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ao CAPES que gentilmente viabilizou a realização do meu projeto de pesquisa num período tão atribulado por causa da pandemia.

Mais uma vez agradeço a Deus por ser um professor que tem conseguido resistir e prosseguir nesta profissão tão necessária ao nosso povo.

Amo a palavra gratidão e quero dizer que sou grato a muita gente e não me esqueço de ninguém embora não tenha mencionado todos os nomes de que gostaria.

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso: a palavra foi feita para dizer.

Graciliano Ramos

RESUMO

SANTOS, Homero dos. *“Por que preciso escrever este texto?”*: uma proposta de estímulo à escrita de narrativas com alunos do 9º ano na escola pública. 2021. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Esta pesquisa apresenta uma proposta de ensino de língua portuguesa que tem como foco a produção da escrita escolar da turma de 9º ano da escola municipal, situada no Município de Niterói, Rio de Janeiro. A presente pesquisa consiste no desenvolvimento de uma proposta pedagógica voltada para o estímulo à produção de textos a partir da construção de narrativas de contos de fadas e histórias infantis com uma turma de 9º ano. A realização dessa proposta deverá contribuir para que o aluno do 9º ano da escola municipal consiga escrever textos no modo narrativo, compreendendo diferentes gêneros. Assim espera-se que os resultados sirvam para que o aluno adquira essa habilidade e se livre do estigma de que escrever é um dom. Para tanto, serão utilizados os aportes teóricos que comprovem que a escrita pode ser realizada pelo aluno desde que haja estratégia e planejamento, mediados pelo professor que encara a escrita como um processo contínuo.

Palavras-chave: Produção da escrita escolar. Textos. Narrativo. Habilidades.

ABSTRACT

SANTOS, Homero dos. *"Why do I need to write this text?": a proposal to stimulate the writing of narratives with 9th grade students in public school.* 2021. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This project presents a proposal for teaching the Portuguese language that focuses on the production of school writing for the 9th grade class of the municipal school, located in the Municipality of Niterói, Rio de Janeiro. The present research consists of developing a pedagogical proposal aimed at stimulating the production of texts based on the construction of fairy-tale narratives and children's stories with a 9th grade class. The realization of this proposal should contribute to the 9th grade student of the municipal school being able to write texts in the narrative mode, comprising different genres. Thus, it is hoped that the results will serve for the student to acquire this skill and get rid of the stigma that writing is a gift. To do so, theoretical contributions will be used that prove that writing can be performed by the student as long as there is strategy, planning, mediated by the teacher who sees writing as a continuous process.

KeyWords: Production of school writing. Texts. Narrative. Skills.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	POR QUE PRECISO ESCREVER ESTE TEXTO? ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ESCRITA COMO PRODUÇÃO ESCOLAR	13
1.1	Concepções teóricas sobre a escrita	15
1.2	Língua e linguagem	21
1.3	Reflexões sobre escrita e letramentos na escola	22
1.3.1	<u>Conhecimentos estudantis e ensino da escrita</u>	27
1.3.2	<u>Letramento escolar, Letramentos sociais, multiletramentos</u>	34
2	METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	38
2.1	O contexto da pesquisa	38
2.2	O campo da pesquisa e o perfil da turma de 9º ano	39
2.3	Uma experiência-piloto	40
2.4	Narrativa e o conto de fadas	54
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	63
	APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES	66
	ANEXO A – Entrada da escola municipal após o portão principal	116
	ANEXO B – Sala de leitura, no 3º andar	116
	ANEXO C – Sala de Artes	116
	ANEXO D – Narrativa produzida pelos alunos T, L e Th	117
	ANEXO E – Caderno do aluno com o planejamento	119
	ANEXO F – Produção dos alunos AB, TG e JR.	119

ANEXO G – Produção textual dos alunos A, T e JB.	120
ANEXO H – Leitura de livros e textos antes da produção dos seus textos	121
ANEXO I – Narrativa das alunas B, A e J	122
ANEXO J – Exibição e leitura do livro para a turma do 1º ciclo	128
ANEXO K – Produção textual rasgada pelo grupo	128
ANEXO L – Ilustração das capas e das páginas dos livros	128
ANEXO M – Processo de ilustrações dos textos pelo grupo	129
ANEXO N – Confeção dos bilhetes	129
ANEXO O – Foto de um dos vários bilhetes enviados às autoras	130
ANEXO P – Foto do palco da I Maratona Municipal de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Municipal de Educação de Niterói	130

INTRODUÇÃO

Atuo como professor regente de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental na escola municipal, situada no Bairro de Fátima, Niterói, Rio de Janeiro.

Na turma em que atuo, observei que alguns alunos apresentam dificuldades para produzir textos e, em suas produções da escrita escolar, foram encontrados sérios problemas que se agravam com o passar do tempo. No entanto, o maior deles é o desinteresse na hora de produzir textos para a escrita escolar. Os efeitos desse desinteresse se estendem às produções textuais em outras áreas, disciplinas, em que os mesmos alunos não querem produzir textos durante as aulas.

A escrita do aluno, principalmente do ensino fundamental, tem sido alvo de críticas e de preocupação, ainda mais quando o aluno chega ao 9º ano com dificuldades para produzir texto. Esta preocupação se dá pelo fato de a dificuldade com a escrita estar acontecendo justamente numa turma de 9º ano embora esse fenômeno não aconteça com todos os alunos da turma. E, além disso, o problema se agrava quando a família, a escola e a sociedade exigem que o aluno produza textos, pois na educação, redigir textos é mais que um dever.

Alguns alunos do 9º ano regular desta escola municipal escrevem por obrigação e, quando se trata de atividades como a escrita de textos, ocorre uma desmotivação perceptível, um desinteresse resistente. Segundo alguns desses alunos, uma das possíveis causas do desinteresse são os temas exigidos pela escola que estão distantes da realidade deles, de suas experiências e vivências. Esses alunos admitiram que não têm interesse pela escrita de textos, reforçando o meu interesse pela pesquisa.

Desenvolver uma proposta pedagógica voltada para o estímulo à produção de textos a partir da construção de narrativas de ficção com uma turma de 9º ano é o objetivo geral desta pesquisa e, para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: 1. Proporcionar aos alunos contato com textos narrativos, contemplando o gênero conto de fadas; 2. Criar com os alunos estratégias para uma prática contínua de escrita de textos narrativos tematizando as suas experiências de vida; 3. Propor a criação de um livro nas versões impressa e digital, a partir da proposta de um caderno de atividades.

Nesta dissertação, parti da seguinte questão de pesquisa: como desenvolver o processo de escrita com uma turma de 9º ano cujos alunos entregam produções textuais com problemas de gramática, de coesão e coerência, entregam produções incompletas, em branco ou não entregam, ou recusam-se a escrever?

Diante de tudo o que foi exposto, eu pretendia planejar junto com os alunos as atividades que iríamos fazer antes de produzir um texto. Isso envolveria, em primeiro lugar, a decisão, sempre em conjunto, acerca de quais textos leríamos e sobre o que escreveríamos.

Tomaria como base para meu trabalho uma experiência desenvolvida em abril de 2019, período em que eu já me encontrava cursando o ProfLetras, tratava-se de um projeto de escrita de narrativas com os alunos do 9º ano da escola municipal em que atuo. A experiência deu tão certo que os alunos-autores foram convidados para lerem as suas histórias na I Maratona Municipal de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Municipal de Educação de Niterói, em 2019, realizada no Teatro Popular, Caminho Niemeyer. Nesse evento, receberam medalhas e certificados de participação, além de muito aplauso. Abordarei essa experiência no capítulo sobre metodologia.

A partir dessa experiência, percebi que seria necessário valorizar a posição dos alunos como sujeitos da aprendizagem para que se reconhecessem como sujeitos autores, escritores, leitores dos seus textos e contadores das suas histórias.

Infelizmente, foi preciso fazer muitas alterações na minha proposta para a minha turma de 9º ano de 2020, pois o mundo inteiro foi acometido pela pandemia da COVID 19. Tivemos aulas apenas no período que abrangeu fevereiro e o início de março de 2020. Com isso, o nosso contato foi muito pouco para desenvolver a minha pesquisa com a turma.

Desde o início de março de 2020, estamos enfrentando um período atribulado por causa da pandemia da COVID19 que implicou o fechamento de bares, lanchonetes, lojas, contudo alguns estabelecimentos se mantiveram abertos sob restrições. Com a educação não foi diferente, as escolas foram fechadas a fim de evitar a disseminação do vírus.

Com o surgimento da pandemia, entendemos que foi preciso buscar alternativas e essas alternativas, conforme afirma Santos (2020), são possíveis. Em seu livro “A cruel pedagogia do vírus”, Santos (2020) menciona que as sociedades

se adaptam a novos modos de vida, pensam em alternativas para o modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver. O autor se questiona se as ideias sobre alternativas poderão conduzir a uma ação política no sentido de concretizá-las e demonstra real preocupação com o que está por vir. Quando Santos (2020) atesta que as sociedades se adaptam a novos modos de viver, podemos trazer essa fala para o nosso dia a dia dentro da educação e fora do ambiente escolar como vem acontecendo neste período cruel.

Na educação, tivemos que buscar novas alternativas, tais como aulas remotas, a escola passou a fazer contato com os alunos e com a família por meio de telefone, por WhatsApp e pelo Facebook, por cartas, e por e-mails. Ao longo do ano, materiais didáticos envolvendo todas as disciplinas foram produzidos pelos professores e a rede Municipal de Niterói transformou-os em uma série de cadernos. Essa série de cadernos recebeu o nome de “Caminhos de Aprendizagens”.

Pela imposição do momento, já citado, o meu projeto de pesquisa precisou ser alterado, logo, tomei para mim a reflexão de Santos (2020) quando diz que as sociedades se adaptam a novos modos de viver. Eu, bem como os meus colegas de profissão, adaptei-me e reinventei-me, lançando mão de um projeto que envolve a criação de um caderno de atividades.

Este caderno de atividades será apresentado no capítulo de metodologia e será mantida a proposta de produção de um livro com narrativa voltada para o público infantil, cujo gênero será o conto de fada. No capítulo de metodologia, serão explicitadas as etapas do processo de construção.

No capítulo 1, foi delimitado o problema da pesquisa que foi como desenvolver o projeto de escrita escolar com a turma de 9º ano. O capítulo 2 foi destinado à metodologia e ao contexto da pesquisa.

Reitero que esta pesquisa poderá ser relevante a longo prazo no sentido de que o aluno terá mais uma ferramenta para conquistar o seu espaço na sociedade, ser reconhecido socialmente e poder participar do processo de transformação social.

1 POR QUE PRECISO ESCREVER ESTE TEXTO? ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ESCRITA COMO PRODUÇÃO ESCOLAR

Por que preciso escrever este texto? Essa pergunta já foi ouvida por vários professores, creio que não fui o único e nem o primeiro professor a ouvi-la. Trataremos da questão voltada para a produção de textos, principalmente no âmbito escolar. Aquela realizada pelo aluno do ensino fundamental, denominada aqui como produção da escrita escolar. Visa à investigação de como desenvolver o projeto de escrita escolar com a turma de 9º ano cujos alunos apresentam diferentes tipos de dificuldades para produzir os textos.

Segundo os teóricos que embasam essa pesquisa, o aluno consegue escrever desde que sejam desenvolvidas habilidades.

Segundo Koch e Elias (2009), o aluno já domina a língua falada, mas, ao entrar em contato com a produção da escrita, precisa adequar-se às exigências desta, o que não se constitui tarefa fácil. Segundo as autoras, essa é a razão por que seus textos se apresentam eivados de marcas de oralidade, que, aos poucos, deverão ser eliminadas. Elas atestam que, na fase inicial de aquisição da escrita escolar, o aluno transpõe para o texto escrito os procedimentos a que está habituado a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir sua estratégia de texto escrito. Quando eu cito a fase inicial, mencionada pelas autoras, no meu caso, eu me refiro ao momento inicial do meu projeto com as narrativas de contos de fadas.

As autoras abordam as exigências da produção escrita, especialmente na fase inicial do projeto da escrita escolar a que eu me refiro anteriormente nesta pesquisa, destacando a importância do tempo e da intervenção contínua do professor. Explicitam que o aluno, ao entrar em contato com a produção da escrita, precisa adequar-se às exigências da língua escrita e, segundo as autoras, esse pode ser um dos fatores que dificultam a sua produção.

Segundo Koch e Elias (2009), quando perguntado aos alunos o motivo por que não conseguem escrever, muitos justificaram que escrever é um dom e que não o têm e, por isso, jamais escreverão. É necessário lhes dizer que escrever não é

uma questão de dom, é uma questão de habilidade a ser aprendida e que é um processo contínuo.

Em suas análises, Sercundes observa que o ensino de produção de texto tem mudado, dando prioridade ao ensino com preparação prévia, e, mesmo com o uso de diferentes recursos didáticos pelos professores, as atividades de ler, discutir e escrever são, predominantemente, o padrão de trabalho utilizado. Com isso, demonstra que a preocupação com o ato de escrever tem-se mostrado clara quando o professor faz uma atividade de pré-escrita ou quando ele pede para seu aluno reescrever o texto, entendendo a escrita como um processo. A descrição dessas fases que envolvem o processo de escrever tem por principal objetivo orientar a metodologia do professor interessado na formação escrita do aluno, pois entender a escrita como processo poderá ser mais um novo passo.

Antunes (2016) também deixa claro que o desenvolvimento das competências em escrita terá lugar se for garantido um exercício constante, contínuo, assistido, em resposta a tudo o que envolve o ato de escrever. Seguindo o raciocínio de que só se aprende a escrever, escrevendo, Antunes (2016) reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo em que as experiências prévias constituem ponto de acesso ao êxito.

Ferrarezi e Carvalho (2017) fazem uso das palavras sistêmica, constante, metódica e progressiva, afirmando que para desenvolver as competências para a produção da escrita escolar, é preciso pensar que o aluno precisa aprender sempre, rever o aprendido, refazer o que já foi feito. Afirmam, ainda, que existem estratégias as quais deverão ser lembradas e relembradas durante toda a vida escolar do aluno. A produção de um texto, segundo os autores, não deve ser proposta como algo que o aluno dos anos avançados já saiba ou já deveria saber, isso significa que os passos da escrita com alunos precisam ser preparados.

Santos e Teixeira (2016), embora com uma concepção diferente, concordam com Sercundes (2000) quando afirmam que a produção textual precisa ser entendida como um processo (atividade processual), que começa na discussão ou estudo do tema; no entendimento da tipologia textual predominante e do gênero solicitado; passa pelo roteiro, esboço, produção do texto e revisão ou, até mesmo, revisões; envolve o destinatário que o avaliará (outro colega, professor ou outra pessoa) e, depois, retorna ao produtor para o texto ser reescrito, caso seja

necessário. Essa definição, a meu ver, pode contribuir para nortear o trabalho do professor em sala de aula no desenvolvimento das habilidades de seus alunos.

Geraldi (2002) consagra o trabalho com textos como essencial e defende a ideia de que o texto deve ser visto como diálogo, e não apenas como estrutura. Defende a ideia de que o texto é essencial na aula de português e que é necessário, antes de questionar a criatividade, a coerência, a coesão, a sequência dos episódios, a introdução, o desenvolvimento, a conclusão, a estrutura dos parágrafos, a correção e demais aspectos, perguntar a função desse texto no diálogo de que participa. Perguntar a função desse diálogo nos faz entender que se trata de solicitar ao aluno que escreva para contar o que viu, como viu, como viveu a experiência. Segundo o autor, depois de escrita a primeira versão do texto, depois da discussão de seu conteúdo e de seu mérito, depois de os leitores apontarem o que há nela para acrescentar, tirar ou substituir em um movimento de reescrita, é que as vantagens e as desvantagens de adequá-la ou não ao cânone do gênero poderão ser discutidas.

Até aqui entendi algumas atitudes - chamei-as de caminhos - que podem responder a pergunta do meu aluno: “- Por que preciso escrever este texto?”. Entendi quais atitudes posso ter para que o aluno crie o gosto pela produção da escrita escolar e que somente por meio da leitura das produções dos alunos, as suas dificuldades, as suas ansiedades poderão ser observadas.

Entendi que a escrita é um longo processo, um processo contínuo cujo resultado depende da intervenção constante e paciente do professor. No próximo item, abordarei diferentes concepções sobre a escrita.

1.1 Concepções teóricas sobre a escrita

Tão importante quanto definir o conceito de escrita é entender o que ela representa hoje para a nossa sociedade, para a nossa escola, para o futuro do nosso aluno.

Koch e Elias (2009) definem a escrita como atividade que envolve aspectos de natureza variada (pragmática, cognitiva, linguística, sócio-histórica e cultural).

Essa definição de Koch e Elias nos ajuda a entender que a escrita envolve aspectos sócio-históricos e culturais e, com base nesse conceito, aprendemos a ouvir as experiências dos alunos e valorizá-las na hora de produzirem os textos.

De acordo com as autoras, fala e escrita são duas modalidades diferentes e cada uma delas apresenta suas próprias características, utilizando-se do mesmo sistema linguístico. Mesmo considerando as modalidades diferentes, atestam que uma consolida a outra.

Koch e Travaglia (1990) mostram que temos armazenados em nossa memória, em formas de blocos, modelos cognitivos globais, entre os quais estão superestruturas ou esquemas textuais, que são conjuntos de conhecimentos, que vão se acumulando quanto aos diversos tipos de textos utilizados em cada cultura. Esse acúmulo acontece em razão da prática de leitura, de ouvir as experiências do outro e do passar dos anos que o aluno permanece na escola em contato com os textos praticando a produção da escrita.

Deve-se levar em consideração que todo texto produzido se relaciona direta e/ou indiretamente com os já existentes, assim, a produção textual deve acontecer também a partir da leitura de outros textos. Para Koch e Elias (2009), a escrita é uma atividade que exige a retomada de outros textos, essa retomada pode ser realizada de forma explícita ou implícita, dependendo do propósito da comunicação. E, para a atividade de escrita, segundo as autoras, é necessário ativar modelos sobre práticas comunicativas, configuradas em textos, levando em conta elementos de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

Já Garcez (2002), em seu livro sobre Técnicas de redação, afirma que a escrita é uma construção coletiva, ou seja, as nossas práticas constroem-se sempre em função do outro, ao longo da vida. Segundo Garcez, o indivíduo deve reconhecer a importância e a necessidade de ser participante dessa prática, buscando aprendê-la e desenvolvê-la para se tornar um sujeito atuante e interativo quando se encontra inserido num contexto regulado pela escrita.

Já Ferrarezi e Carvalho (2017) trazem outra concepção sobre escrita, quando chamam a atenção para o fato de que a escrita é um ato que depende de uma tecnologia que precisa ser ensinada, precisa ser aprendida. Segundo os autores, é atividade que envolve leitura, releitura, comentário e reescrita, por isso processo é demorado e, geralmente, requer semanas ou anos na mesma atividade.

Ensinar a escrever precisa ser uma prática constante e sistemática conforme citado. Não se ensina a escrever, mandando o aluno redigir um texto uma vez por mês, em um tempo de aula. Além disso, é preciso investigar as possíveis dificuldades, apontá-las e comentá-las. A tarefa de redigir textos escolares, dependendo de um olhar mais cuidadoso do professor, deve se iniciar no ensino fundamental e seguir durante todo o percurso do aluno na escola. É uma tarefa que pode ser também considerada o início de um trabalho contínuo de desenvolvimento da competência de escrever.

Bernardo (1988) afirma que escrever não é apenas uma questão de técnica. Segundo ele, ninguém começa a escrever depois de adquirir a tal da técnica, mas começa a escrever porque deseja fazê-lo e ao passo que vai escrevendo, vai organizando o próprio estilo. Na concepção do autor, a atividade de escrita é, antes de tudo, uma questão do desejo.

A atividade de redigir pode ser comparada a pessoas que tocam piano. Aprenderam, uma vez que desejaram fazê-lo, no entanto, o que leva o pianista à virtuosidade é a prática contínua e o fato de ele querer tocar o instrumento. O mesmo acontece com a escrita, é preciso querer escrever, é preciso ter motivos para escrever. Como a música é um processo, a escrita também o é. Todavia para saber quais estratégias vai ensinar para desenvolver habilidades nos alunos, antes de iniciar a aula, o professor precisará fazer para si as seguintes perguntas: o que espero do meu aluno? Como vou fazer para ensinar àquele aluno, àquela turma? Será que o meu aluno precisa se tornar um autor consagrado? Será que espero textos significativos de acordo com a idade do aluno? Será que aspectos como a linguagem adquirida no seio familiar ou no ambiente em que ele passa a maior parte do tempo serão levados em consideração? Todavia, para isso, o professor precisa conhecer os meus alunos e interagir com eles e essa interação se dá através de perguntas e de diálogos.

Sautchuk (2003), já no início de sua obra, menciona outro tipo de diálogo que o aluno que escreve precisa fazer. Ela enxerga o texto escrito como objeto sobre o qual se debruçam duas faces de um mesmo indivíduo – a daquele que produz o texto, o qual é chamado por ela de escritor-ativo, concomitante com a daquele que monitora esse mesmo produtor. Para a autora, o processo de escrita só se consolida

a partir do momento em que o professor incentiva o diálogo entre o aluno que escreve e o mesmo aluno que lê aquilo que escreve.

Na verdade, o diálogo entre duas posições de um mesmo sujeito se faz entre o escritor e o leitor – não o leitor para quem se destina o texto, mas aquele que está presente no ato da escrita, no momento da produção, o qual é chamado por ela de leitor-interno. Com isso, toda atividade de escrita prevê duas figuras de receptor: a do leitor externo, aquele que se encontra ausente no momento da produção textual e a daquele leitor presente no momento da produção do texto cujo papel é satisfazer as expectativas de sentido do texto antes que o leitor externo o faça. Quando o professor pede ao aluno que releia o que escreveu e refaça, releia, refaça, sozinho ou em grupo, o professor está simplesmente ativando este leitor-interno.

Sautchuk (2003) define que o ato de escrever é um processo de interação comunicativa que se realiza em presença de um emissor e de um receptor. Na missão de produzir o sentido do texto, ambos assumem os papéis de um ser que escreve e o de um ser que monitora esse ser no momento em que o texto está sendo produzido. Nesse ínterim, surge a figura do escritor que se torna o leitor do próprio texto que está produzindo. Ela prevê o ato verbal como interativo, ou seja, aquele que faz com que o texto escrito seja resultado da atuação ininterrupta e alternada de um ser que escreve e lê, lê e escreve.

Esse processo de escrever, reler, reescrever, reler, reescrever, reler, segundo a autora, pode levar os alunos a terem autonomia e pensamento crítico de fato. Saber isso pode ser relevante também no sentido de se pedir ao aluno que releia o texto obedecendo a esses dois papéis, mesmo que ele não tenha consciência disso. Ciente desse conceito, o professor terá base para pedir ao aluno que releia o que escreveu. Quantas produções foram entregues ao professor sem releituras, sem reescritas? Quantos textos foram produzidos, passados a limpo e entregues ao professor em troca de uma nota e não passaram por esse processo de reler?

O ato de escrever, segundo a autora, deve ser concebido como atividade dialógica, interativa entre dois enunciadores num processo simultâneo. Responsabiliza o que cognomina díade básica: autor-escritor e leitor-interno pelo que será transmitido ao leitor-externo sob a forma de um conjunto de atividades interativas e cognitivas.

Sautchuk (2003) não descarta os processos de rascunho, de releitura, de reescrita. Em conformidade com os demais teóricos, considera a produção de um texto escrito como produto de atividade verbal.

Diante desse conceito de Sautchuk (2003), o professor que valoriza o rascunho, a releitura, a reescrita do texto, passa a ter um olhar muito mais proveitoso, sempre que assume de fato o papel de mediador e facilitador do processo. Com essa forma de enxergar o processo, passa a entender que o leitor-interno precisa ser ativado no momento da produção. É preciso, segundo ela, que o texto escrito continue envolvendo a figura de duas entidades constituídas linguisticamente e psicossocialmente: o indivíduo-escritor e o leitor-externo.

Ferrarezi e Carvalho (2017) afirmam que escrever é uma competência. É algo artificial que se aprende desde que haja um método corretamente aplicado para ensinar. Os autores usam a palavra método e afirmam que o ensino de escrita no Brasil, quando acontece, é mesmo um tipo de “vai escrever” e que não se aprende a escrever com um “vai escrever”. As habilidades, implicadas na competência de escrever, têm de ser ensinadas de forma sistêmica. Não existe a menor possibilidade de se aprender a redigir de forma coerente sem focar nas habilidades da escrita. Há um passo a passo a seguir, uma maturidade a alcançar, em cada atividade, um desenvolvimento de habilidades permanentes. Mas, para isso, é preciso conhecimento metodológico e respeito a essa valiosa competência de escrever.

Antunes (2016) também defende a necessidade de desenvolver competências em escrita e a existência de práticas pedagógicas as quais podem promover o desenvolvimento dessas competências. A autora atesta que o novo mundo a ser vivido e os últimos destaques da teoria linguística põem no centro dimensões da linguagem e, daí, competências comunicativas. Para isso, enumera as seguintes competências:

- Competências para a autoria: a escrita, segundo concepções teóricas recentes, tem sido entendida como lugar de expressão de alguém que assume a condição de ser autor de um dizer.
- Competências para a interação: a escrita tem ganhado destaque como atividade de interação, como lugar de encontro entre autor e leitor. É através da escrita como atividade interativa de falar a um outro que se pode prever

para quem o texto será escrito; com quem será a interação; quem terá um encontro marcado com esse texto.

- Competências ligadas à escrita como atividade que representa as sociedades detentoras de um maior grau de letramento. Com isso, a escrita é elevada à condição de ser uma necessidade social, a uma exigência de inclusão social.

Segundo a autora, essa atividade de escrita goza de mais prestígio do que gozam as experiências orais mais monitoradas. Esse pensamento reforça o conceito de Osakabe (1988) que fala sobre a superioridade da língua escrita sobre a oral.

Para Antunes (2016), a escrita realizada dentro do espaço escolar tem sido uma escrita sem um interlocutor, pois ainda acontecem atividades escritas sob o comando vago e impreciso de enunciados do tipo “Escreva sobre isso” ou atividades realizadas com exercícios de escrever frases a partir de uma determinada palavra.

Reitero essa declaração, retomando o pensamento de Ferrarezi e Carvalho (2017), já mencionado, para os quais não se aprende a escrever com a orientação “vai escrever”. Para não cairmos nessa mesma prática, é preciso conhecimento metodológico dessa competência de escrever, é preciso seguir um passo a passo, alcançar, em cada atividade, uma maturidade para um desenvolvimento de habilidades permanentes, é preciso conhecimento metodológico e cabe a mim, como professor, buscar esse conhecimento.

Antunes (2016) menciona competências para a escrita de textos, para a funcionalidade comunicativa, para a adequação contextual, para a escrita como atividade multimodal e ainda para aquelas ligadas à escrita do mundo virtual. Todas as competências listadas são muito importantes para desenvolver a escrita do aluno. É fundamental que o estudante aprenda a usar - o que lê, o que vê, o que ouve, o que usa, as suas peculiaridades - a seu favor, a favor do texto que vai produzir. Não se pode descartar qualquer competência, uma vez que o foco da pesquisa é a escrita do aluno e a sua interação com o ambiente. Por isso, a partir dessas considerações, compreendi que as produções realizadas durante as minhas aulas devem ser baseadas em debates, diálogos e em o aluno observar e utilizar o que está ao seu redor. Ele precisa interagir o tempo todo, porque é um ser que pensa e que tem autonomia. E foi exatamente nesse conceito que se baseou a minha experiência com os meus alunos dentro da minha prática pedagógica.

1.2 Língua e linguagem

Segundo Koch e Elias (2009), frequentemente, quando perguntados sobre a escrita, os estudantes respondem que para fazê-lo bem é preciso conhecer as regras gramaticais e ter um bom vocabulário, sabendo fazer uso da língua.

Na comunidade em que vivemos, usamos a língua portuguesa para nos comunicar e interagir com outras pessoas. Assim, segundo Cereja e Magalhães (1999), quanto maior o domínio que temos da língua, maiores são as possibilidades de termos um desempenho linguístico eficiente. No entanto, dominar bem uma língua não significa apenas conhecer o seu vocabulário; segundo os autores é preciso também ter domínio de suas leis combinatórias, por isso Cereja e Magalhães entendem que língua é um tipo de código formado por palavras e leis combinatórias por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem entre si. Esclarecem que nós podemos, por exemplo, conhecer o sentido de cada uma das palavras de algum enunciado, porém ele nada significará para nós, se não forem respeitadas as leis de combinação das palavras.

Quanto à linguagem, os autores declaram que é a representação do pensamento por meio de sinais que permitem a comunicação e a interação entre as pessoas. O ser humano utiliza diferentes tipos de linguagem, como a da música, da dança, da mímica, da pintura, da fotografia, da escultura. As várias linguagens podem ser organizadas em dois grupos: a linguagem verbal, modelo de todas as outras, e as linguagens não verbais. A linguagem verbal é aquela que tem por unidade a palavra; as linguagens não verbais têm outros tipos de unidade, como o gesto, a imagem, o movimento. Há, ainda, as linguagens mistas, como as histórias em quadrinhos, o cinema, o teatro e a tevê, que utilizam a imagem e a palavra.

Segundo Evanildo Bechara (1999), “a linguagem, entendida como atividade humana de falar, apresenta cinco dimensões universais: criatividade (ou energia), materialidade, semânticidade, alteridade e historicidade.”

Bechara explica que

há criatividade, porque a linguagem, forma de cultura que é, manifesta-se como atividade livre e criadora, ou “do espírito”, isto é, como algo que vai mais além daquilo que aprende. A partir dessa linha de pensamento, podemos entender que não se repete o que já foi produzido (BECHARA, 1999, p. 29).

Quanto à materialidade, Bechara explicita que a linguagem é uma atividade fisiológica e psíquica, uma vez que implica, em relação ao falante, a capacidade de usar os órgãos de fonação, produzindo signos fonéticos articulados (fonemas, grafemas, quando representados na escrita) com que estabelece diferenças de significado.

A Semantividade ocorre porque a cada forma corresponde um conteúdo significativo, já que na linguagem tudo significa, tudo é semântica.

Para Cazarin (2006), o modo como a noção de língua é concebida pelo professor está relacionada às práticas de leitura e de escrita que desenvolve. Na nossa compreensão, essa noção implica uma direção metodológica do nosso fazer pedagógico, tanto em relação ao tratamento que damos à leitura como à escritura de textos.

1.3 Reflexões sobre escrita e letramentos na escola

Sercundes (2000) observa que, embora as atividades de ler, discutir e escrever sejam, predominantemente, o padrão de trabalho utilizado pelo professor de português, o ensino com preparação prévia vem sendo frequente nas outras disciplinas em que os demais professores propõem uma produção da escrita escolar.

Depois de pesquisar os teóricos que a mim servem de referências para esta pesquisa, ficou claro que a escrita como um processo parece ser a visão mais coerente que se tem a respeito dessa atividade. A visão de Garcez a esse respeito nos traz a seguinte perspectiva: “a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto posterior” (GARCEZ, 2002, p.14). Assim sendo, escrever é um processo que envolve inúmeras fases.

É preciso ouvir os questionamentos do aluno para conhecer os problemas relacionados à escrita dele. Verificar se o motivo da produção da escrita escolar incompleta ou em branco está relacionado à falta de leitura ou falta de uma prática

contínua de escrita, à insegurança para começar a escrever ou mesmo para dar continuidade ao que foi escrito. Além de ler atentamente o que o aluno escreve, percebi que é fundamental tentar ouvi-lo para se perceber se suas dificuldades surgem no ambiente familiar ou dentro da instituição escolar, porém se ele não consegue escrever, ainda que um pequeno texto, não há como investigar e fazer as intervenções necessárias. A leitura das produções textuais dos alunos possibilita fazer essa investigação, pois, geralmente, escrevem nos seus textos o que está acontecendo com eles durante o processo de escrita.

Acerca do processo de escrita, o aluno acredita, Segundo Koch e Elias (2009), já citado, que é preciso conhecer as regras gramaticais e ter um bom vocabulário. Todavia, o ideal é aprimorar o uso da língua à medida que as estratégias são desenvolvidas, à medida que o aluno escreve, à medida que os textos são lidos e discutidos com o aluno e até mesmo com a própria turma, conforme será visto adiante.

Compreendi que preciso usar o discernimento de Koch e Elias (2009), para quem um dos principais objetivos da escrita na escola é possibilitar ao aluno o desenvolvimento de habilidades que lhe permitam produzir textos de diferentes gêneros, os quais serão lidos por alguém. Essa concepção leva ao entendimento de que a escrita é de grande importância para a humanidade porque permite ao homem, que pensa, cria e tem livre-arbítrio, expressar seus pensamentos e comunicar-se. Na verdade, o aluno, quando recebe esse esclarecimento, entende que a sua escrita leva informações aos indivíduos da mesma época e aos de outras gerações e que a escrita é uma das formas de se fazer notado enquanto sujeito participante na sociedade. Assim, ele pode compreender que a escrita é representativa e tem poder transformador sobre a realidade em que atua.

Dar esse esclarecimento mostra-lhe, como indica (Garcez, 2002), que todos podem escrever, produzir um texto. No entanto, os alunos só entendem que todos podem escrever quando percebem a utilidade desse exercício e quando lhes são solicitadas produções com objetivos evidentes. Mesmo que os objetivos sejam evidentes, ainda é uma tarefa muito difícil, conforme relatos dos próprios alunos, uma vez que exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito.

Como professor de língua materna, precisei rever minha prática educativa nessa área e isso envolveu ter conhecimento das atuais concepções de escrita e

dos complexos processos que envolvem o ato de escrever, por isso fui buscar essa concepção nos grandes teóricos a fim de fundamentar a minha prática pedagógica. Procurei fazer uma revisão significativa na minha prática educativa. Todo esse raciocínio pode me ajudar a responder ao meu aluno “*por que preciso escrever um texto?*” e as respostas oferecidas poderão fazer com que queira começar a desenvolver as suas competências de escrita, ou seja, queira começar a escrever algum texto.

Ferrarezi e Carvalho (2017) respondem a esse aluno quando afirmam que saber escrever nos ajuda a crescer como pessoas, no sentido profissional e, segundo eles, no sentido intelectual, já que a produção da escrita escolar pode funcionar como um instrumento de desenvolvimento de habilidades específicas e de estratégias particulares, que podem ser bem variadas desde que o propósito de um texto seja determinado antecipadamente.

O texto, para ser produzido, precisa ter um propósito e quando o aluno desconhece esse propósito, faz as seguintes indagações: “- Por que preciso escrever este texto? - Quem vai ler o meu texto? - É só para você, professor, dar uma nota? Você vai ler mesmo? - Posso escrever menos linhas? - Não vou ter que ler o meu texto para ninguém não, né? - Vou escrever para quê?” Vale ressaltar que, felizmente, essas perguntas não são da turma, mas são daquele aluno ou daqueles alunos que se sentem desencorajados, desanimados ou menos capazes.

Essas perguntas me foram feitas pelos meus alunos e me conduziram a reflexões sobre o meu trabalho de ensinar produção textual, e me fizeram levar em consideração os seus questionamentos que eram a demonstração de suas aflições diante de uma proposta de produção textual. Eu desejei que o meu aluno tivesse autonomia para produzir textos e senti a necessidade de responder a essas perguntas, mostrando-lhe o que a escrita pode proporcionar a ele. Eu usei o substantivo necessidade, uma vez que essa inquietação dos meus alunos também era a minha inquietação, ou melhor, era a minha aflição.

O aluno, quando obtiver as respostas para esses e para outros questionamentos, segundo Koch e Elias (2009), mobilizará a habilidade em foco que o ajudará a determinar os seus objetivos de comunicação. As respostas devem ser dadas com palavras e também com atividades de produções textuais. O aluno quer respostas prontas e imediatas sempre que questiona o professor a respeito do

objetivo de se produzir textos. As respostas provavelmente satisfarão as suas indagações e lhe mostrarão que existem vários objetivos a serem alcançados.

Na minha prática pedagógica, ouvi dos alunos que o único objetivo de desenvolver competências em escrita é o acesso a redes sociais por onde circulam pequenos ou longos textos. Para eles, desenvolver competências para escrita envolve enviar mensagens, ler reportagens ou qualquer outro assunto de interesse. Segundo esses alunos, a qualquer momento, farão uso dessas redes sociais, enviando mensagens, escrevendo para que outros leiam, para que outros desfrutem do prazer de receber notícias, novidades. Isso equivale dizer que quem não sabe ler e escrever fica excluído.

Para outros alunos, o único objetivo de desenvolver a competência de produzir textos é alcançar projeção social. Com isso, procurei não desconsiderar as duas linhas de pensamento, mantendo o respeito ao pensamento diferente da turma.

Entendi que deve ficar claro para o estudante que ninguém escreve apenas para que o professor leia ou para que atribua uma nota. Eu precisava mostrar a meus alunos que a escrita vai muito além da nota.

Mesmo oferecendo respostas ao aluno, foi preciso levar em conta a observação de Ferrarezi e Carvalho (2017) que só se escreve quando existe um motivo, uma razão interessante, algo produtivo a fazer com a escrita. Ninguém deveria escrever apenas para cumprir uma tarefa escolar, contudo é o que geralmente acontece, o nosso aluno escreve para cumprir uma tarefa ou tirar uma nota. Os estudiosos consideram a escrita como um valioso instrumento comunicativo, capaz de desenvolver habilidades relacionadas à ortografia, coesão, coerência, raciocínio lógico, expressão oral e escrita, organização do pensamento cotidiano, realização de tarefas importantes da vida ou cumprimento de obrigações sociais, próprio estabelecimento de posição social do ser humano, comunicação de suas ideias e ideologias. Para eles, a atividade de escrita é vista como uma competência que o aluno pode aprender a construir, mas também como um fato socioideológico. Por conseguinte, saber o propósito de um texto é uma das muitas habilidades que precisamos desenvolver para escrever com competência e essa precisa ser ensinada.

Outro questionamento do meu aluno é quanto ao número de linhas, momento em que eu ouço sempre a mesma pergunta: - Posso escrever menos linhas?

Segundo Antunes (2016), vale a pena, no início do processo, negociar com ele a redução do número de linhas.

Soares et al. (1979) discutem o fato de que na escola devemos continuar a aprimorar e manter os comportamentos sociais da interação verbal, multiplicando as experiências de atividade discursiva para diferentes propósitos sobre temas, em diferentes condições de produção e interlocução. É preciso permitir que os alunos possam expressar-se com liberdade, sem medo, sem imposições. A aplicação de atividades de observação que envolvem a organização de textos escritos permite que os alunos cheguem à percepção de como efetivamente se realizam, constroem-se e se formulam esses textos.

Diante disso, uma das principais tarefas da escola é proporcionar aos educandos o conhecimento e o domínio das múltiplas funções da linguagem. Esta escola transformadora possui diferentes manifestações e tem por objetivo a ação da comunicação entre as pessoas.

Uma escola transformadora e consciente assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino significativo, os instrumentos que lhes permitam conquistar amplas condições de participação cultural de modo que a oralidade, a leitura e a escrita estejam presentes no cotidiano do aluno de forma articulada. Esta escola não pode agir como elemento limitador de qualquer prática pedagógica, já que seu papel é justamente o de permitir que o aluno desenvolva as suas habilidades. Cada aluno se expressa de um jeito próprio, revela características únicas, comporta-se de forma independente e tem um ritmo de aprendizagem diferente dos demais.

Diante dessas informações, podemos entender que a escola, comprometida com o ensino, conforme Soares (1989), é a garantia de aquisição dos conhecimentos e habilidades para a participação no processo de transformação social. Esses conceitos devem nos levar ao entendimento do que é a escrita na escola, pois, com isso, teremos a possibilidade de responder às perguntas dos alunos, principalmente a que mais me inquieta: “- por que preciso escrever este texto?”.

1.3.1 Conhecimentos estudantis e ensino da escrita

A dificuldade dos alunos na escrita se agrava quando faltam ideias com que possam desenvolver seu tema, principalmente, quando é preciso escrever sobre o que desconhecem. Essa reflexão me ajudou muito na hora de planejar, de criar estratégias, junto com os meus alunos.

Antunes analisa que

as políticas públicas relativas ao ensino, os gestores das escolas, alguns professores parecem ainda não ter enxergado esta evidência: o exercício da escrita, da escrita de textos, ainda não é uma prioridade nas escolas. Falta programação, falta tempo para isso. Quase sempre, o programa de gramática ocupa esse tempo. Faltam condições de trabalho para os professores, com salas superlotadas e desconfortáveis, sem clima de concentração e de trabalho assistido. Faltam professores, eles mesmos, com essas competências da escrita desenvolvidas, capazes de ensinar o “caminho”, pelo qual eles já passaram e passam todos os dias. (ANTUNES, 2016, p. 19).

A autora também destaca os fatores que concernem à formação dos professores na compreensão do que é uma língua; de como funciona a interação verbal; do que é o processo de escrever e sua contraparte da leitura; do que é um texto; de quais são as suas regularidades, do que é a gramática de uma língua, em suas funções. Essa formação, na visão da autora, tem dificultado não só a produção escrita dos alunos, mas também a realização de diversas práticas pedagógicas. A autora sinaliza que só pode ensinar a escrever quem, de fato, exercita o ato de escrever e o reaprende a cada dia. Na minha prática pedagógica, eu exercito o ato de escrever. Podemos entender da fala da autora que escrever concomitantemente com a turma possa ser uma boa proposta de trabalho, e, conforme mencionei, eu já faço isso em sala. O professor mostrar que também tem suas limitações para escrever, segundo Antunes, pode ser uma atitude muito relevante para que o aluno não se sinta incapaz ou tão incapaz de produzir os textos. E, mesmo que o professor, no momento da produção, não tenha dificuldades, será encorajador para o aluno vê-lo produzindo. O ato de o professor escrever junto com a turma, sobre o mesmo tema cria um processo de interação que pode amenizar as dificuldades do aluno, por ventura, surgidas durante a atividade de escrita.

As experiências dos alunos produzem saberes e podem ser usadas na produção de textos escolares e no desenvolvimento de habilidades da escrita

escolar. Conforme Pereira (2016), as experiências dos alunos produzem saberes que devem ser apropriados por eles próprios, pela escola e pelos professores. Constituem-se por manifestações culturais, estéticas e corporais, marcas de preferências musicais e de moda, religiosidade, sexualidade, paternidade e/ou maternidade em jovens.

Assim, para Pereira, não é aconselhável pedir ao aluno que escreva um texto sobre assuntos que estão fora do seu alcance, do meio em que vive, a menos que ele já tenha obtido informações por meio de leituras de outros textos ou por meio de informações adquiridas pela interação dialógica com os colegas em debates em sala de aula. É preciso tratar os alunos como realmente são, como se apresentam, conhecê-los de fato. Amadurecer o diálogo entre eles e com eles, escutá-los, deixá-los expressar não só a voz, mas o corpo, a mente, em diferentes linguagens, os tempos e os espaços que trazem para a escola, produzindo da diversidade matéria-prima para a organização das relações pedagógicas. A partir do conhecimento de mundo e do relato da própria experiência, reunirão melhores condições para organizarem o processo de produção textual. Fazer diferente disso pode interferir no processo de desenvolvimento de habilidades para a produção da escrita escolar.

Pereira (2016) afirma que as inúmeras experiências e opiniões dos alunos devem ser levadas em conta na hora de produzir textos escolares. A autora fala de realizar atividades em que os alunos falem sobre o que leram, complementadas por outras opiniões, sendo questionados, gerando um debate saudável, dinâmico e, principalmente, real. Mesmo o professor conduzindo, enriquecendo o debate, os alunos são o centro das atividades e suas inúmeras experiências nunca devem ser minimizadas. Os alunos quando prestam atenção nas formas de dizer dos outros e trazem essas experiências para a própria escrita, incorporando-as, exploram a linguagem. Segundo ela, o processo é lento, porém os resultados são compensadores, desde que haja preocupação sistemática e contínua.

Para Pereira (2016), além das experiências, o estudante, geralmente, tem conhecimentos sobre a modalidade escrita, decorrentes das informações recebidas do mundo letrado em que vive, por isso, deve ser respeitado como um ser inteligente, ativo e criador, que pensa, principalmente, quando ajudado a entender, pela própria experiência, o que a escrita representa e como funciona. Em virtude desses conhecimentos que ele tem, embora com dificuldade de transcrever para o

papel, é que o primeiro texto do aluno que sempre entrega a produção em branco assim como o daquele que a entrega incompleta, conforme já citado, é, na minha proposta pedagógica, valorizado à medida que vai sendo produzido.

Existem várias formas de valorizar o texto e o aluno no processo de escrita. Uma dessas formas é o respeito demonstrado ao aluno sempre que utiliza em seu texto as experiências adquiridas no meio, no ambiente, em que está inserido. A valorização desse meio, dos conhecimentos adquiridos, tem-se constituído ponte para pensar e repensar o ato de ensinar e mediar a aprendizagem. Outra forma de valorização é quando o professor trata a produção da escrita escolar, como um texto de verdade, como se fosse um texto produzido por um autor consagrado, que precisa ser lido por alguém e para alguém, tornando-o um objeto de leitura e de comentários para a turma, conforme será visto mais à frente.

Em concordância com os demais teóricos aqui citados, Antunes (2016) esclarece e assegura-nos que escrever não é resultado de uma única produção da escrita escolar, mas o resultado de um trabalho ininterrupto. Dentro da minha prática pedagógica, a escrita de textos é encarada como uma atividade que fará com que o aluno ative as suas capacidades para escrever em diferentes gêneros ao longo de sua vida. Mediante a ideia de que a escrita não se trata de um produto, mas de um processo ininterrupto, as primeiras produções devem ser encaradas como sendo o início de uma longa e contínua atividade da escrita.

O desafio frequente na produção da escrita escolar pode ser decorrente da desconsideração do processo, todavia o estudante precisa ser levado a querer aprender, experimentar, analisar, organizar o pensamento e construir o conhecimento como uma atividade que requer interação, pensar e saber explicar. Para isso, devem-se planejar as perguntas a respeito de suas experiências, a respeito de um texto lido. Até mesmo a produção textual, confeccionada em sala de aula pelo aluno, pode ser usada como instrumento para ensinar habilidades a outros, desde que lida em voz alta, ou para ensinar ao próprio aluno e, em seguida, alguns aspectos considerados inadequados no texto podem ser discutidos com a turma ou com o aluno que redigiu.

Nem sempre é preciso discutir os aspectos gerais do texto produzido na fase inicial do processo de produção da escrita escolar, visto que o aluno está começando a adquirir novas experiências em escrita, além daqueles que já possui,

que dependem consideravelmente da interação com o meio. A discussão sobre os vários aspectos é muito salutar para o desenvolvimento de competências, mas pode ser realizada num outro momento, mais à frente.

Ainda segundo Pereira (2016), o efeito produzido pela leitura dos textos autorais põe o aluno em contato direto com gêneros que precisa manipular. Segundo a autora, tais modelos, analisados e imitados em estrutura e conteúdo, gradativamente, distanciar-se-ão, até que o aluno adquira domínio do gênero para finalmente chegar a uma forma autoral na produção da escrita escolar dos próprios textos.

Travaglia (2016) considera que todo texto, independente do gênero a que pertença, ao ser produzido, precisa ter planejamento que pode ser escrito ou mental. O autor menciona o planejamento para a produção do texto de qualidade, mais especificamente na estrutura composicional, com ênfase particular na organização tópica necessária para uma produção de qualidade. Para o autor, é importante que, antes de produzir os textos, a organização e o planejamento sejam objetos de trabalho, na atividade de produção dos textos.

O teórico atesta que o ato de escrever pressupõe ter o que dizer, razões para dizer e exige de quem escreve a tomada de decisões em vários níveis - semântico, pragmático, discursivo e gramatical. Uma escrita competente implica habilidades distintas, geração de ideias, seleção de vocábulos, uso apropriado de gramática e pontuação, ortografia exata, planejamento, tradução do planejamento para sequências de linguagem, avaliação e revisão. Após o mecanismo das correspondências grafo-fonéticas ser adquirido, a instrução sobre a escrita passa a incidir sobre o desenvolvimento de competências mais avançadas, como planejar a escrita e escrever com clareza e concisão. Travaglia (2016) sugere que o professor integre seus alunos a este mundo da leitura e produção textual de forma democrática, respeitando as opiniões de cada um e dando o passo a passo ao aluno de como melhorar o texto.

Bernárdez (1982) caracteriza o texto por meio de uma coerência profunda e superficial, referindo-se a sua dupla lateralidade de organização: a macroestrutura e a microestrutura. A macroestrutura se refere a todos os componentes que possibilitam a organização global de sentido do texto, os quais são responsáveis por sua significação. Vale ressaltar que esses componentes são essenciais e

predominantemente extralinguísticos. E são eles que tornam possíveis o planejamento, a compreensão, a memorização e a reprodução de ideias do texto. Enfim, todos os elementos e mecanismos que visam a manter a coerência do texto estão associados à macroestrutura e eu considero que estejam associados também à microestrutura.

Consoante Bernárdez, a microestrutura é responsável pela estruturação linguística do texto, ou seja, representa todo um sistema de instruções textualizadoras de superfície que auxilia na construção linear do texto através de palavras e frases, organizadas como elementos e mecanismos de coesão.

Nesta pesquisa, a palavra planejar e a sua derivada planejamento figuram inúmeras vezes, mas o que vem a ser de fato? O referido teórico menciona a questão do planejamento, atestando que planejar envolve decidir o que dizer, como dizer, para quem dizer, para que dizer; conceito também defendido, mais tarde, por (TRAVAGLIA, 2016).

Bernárdez (1982) enfatiza que a decisão envolve a contribuição da superfície linguística, a escolha dos recursos linguísticos e/ou de outras linguagens apropriadas à produção dos efeitos de sentido pretendidos. A escolha dos recursos linguísticos é, em muitos aspectos, condicionada pela categoria de texto (tipo/subtipo, gênero, espécie) que será apropriada para a interação em curso. A escolha da categoria é ferramenta fundamental para se realizar determinada ação por meio da linguagem, é parte do planejamento do texto e é de suma importância para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

De acordo com Kato (2000), Antunes (2016), Travaglia (2016) e Ferrarezi e Carvalho (2017), o desenvolvimento das competências em escrita poderá ser promovido, sobretudo, pela prática do texto planejado e revisado e monitorado. Os teóricos apresentados parecem concordar com a mesma ideia de planejar o texto e determinar antecipadamente o seu propósito como habilidades que precisamos desenvolver para escrever com competência. O autor precisa antever e planejar qual o tipo de leitor para quem vai escrever e qual o efeito que deseja causar nesse leitor, só assim a escrita poderá ser usada como veículo de comunicação. Entretanto, Ferrarezi e Carvalho (2017) afirmam que o planejamento e a revisão dos textos não têm se constituído uma prática de rotina e que o desenvolvimento das competências

de escrita poderá ser promovido, sobretudo, pela prática do texto planejado e revisado.

Kato (2000), quando fala da escrita, defende a ideia da pré-escritura, do planejamento e a ideia de que a fluência na escrita merece ser enfatizada e realizada aos poucos, por meio de exercícios bem-elaborados e que o aluno seja levado a monitorá-la para atender aos padrões desta modalidade. Ainda quando se refere a essa monitoria, o conceito de Kato (2000) é corroborado pelo de Sautchuk (2003) que se refere o tempo todo à escrita do texto, à leitura, à releitura e, pelo que se pode notar, essa habilidade é desempenhada pelo diálogo entre duas posições de um mesmo sujeito: o escritor e o leitor participante ativo no ato de escrever, conforme já mencionado. Kato (2000), mais adiante, afirma que, na escritura, o redator está sozinho, que não conta com um interlocutor coprodutor, por conseguinte, precisa atuar também como leitor. Havendo desencontro, terá que reescrever e atuar novamente como leitor a fim de ver se atinge a correspondência entre o que escreveu e o que diz. Com isso, exigem-se habilidades não só de produtor como também de interpretador. A autora recomenda a releitura do texto produzido, após um intervalo de tempo. Essa releitura, na minha prática pedagógica, acontece da seguinte forma: o aluno produz o texto, relê, refaz e o texto é guardado por um período. Após esse período, o mesmo texto é devolvido ao aluno para uma possível releitura, uma possível reescrita. A autora nos esclarece que com o advento da pragmática, temos o aparecimento do autor na consciência do leitor, o qual, através de sua interação com o texto, procura interpretar os objetivos do escritor. Conforme será citado adiante, Antunes (2016) sugere que os professores adotem, sistematicamente, a prática do rascunho, da versão ainda não definitiva, o que a autora chama de revisão do texto de “ontem”.

Quanto à leitura voltada para a produção escrita, Fulgêncio e Liberato (1998) afirmam que não se pode produzir texto sem leitura, sem aquisição e troca de conhecimentos e experiências. No entanto, esse tipo de afirmação nos faz pensar até que ponto a leitura assume esse papel de fazer o aluno escrever. A leitura de textos selecionados pode ser uma excelente estratégia, mas somente a leitura não basta. Segundo eles, a leitura pode enriquecer o vocabulário, oferecer conceitos, conteúdos, desde que seja uma boa leitura, leitura de textos selecionados. Existem pessoas que leem muito, e não conseguem produzir textos, por outro lado; existem

peças que leem pouco e produzem poesias, cordéis, cartas e histórias magníficas. Afirmam ainda que só é possível fazer uma boa produção textual quando se tem conhecimento de mundo e de situações, no entanto justificam essa afirmação quando atestam que para isso, o autor precisa atualizar os fatos que o cercam e ter um bom acervo de palavras e noção de como elas serão utilizadas. É outro conceito questionável, pois existem pessoas que leem muito, têm conhecimento de mundo, estão sempre se atualizando e não produzem texto. Pelo que se observa, não se pode afirmar nada, pois qualquer conclusão pode ser prematura, equivocada.

Todos, principalmente os alunos, precisam entender que escrever não depende da quantidade de leitura realizada, mas depende principalmente da leitura de qualidade, orientada pelo professor experiente e só se aprimora à medida que o aluno exercita a produção de textos de diferentes modos e gêneros. O maior aliado da atividade de escrita é a prática constante da escrita. Para escrever com autonomia, é preciso ler, mas é preciso produzir textos como ato continuado de produção.

Soares et al. (1979) sustentam a ideia de que ainda não se chegou de fato a consenso sobre a verificação dos problemas no que tange à produção de texto e sobre quais desempenhos são esperados a cada ano escolar, além de existir uma grande diversidade de formas de avaliação dessas habilidades. Entretanto, ter capacidade de ler e escrever, nos dias de hoje, constitui-se um importante meio de alcance da democracia e do poder individual que pode ser definido como uma capacidade de compreender por que as coisas são como são.

Devemos fazer uma avaliação cabal do que atesta Antunes (2016, p. 19) neste capítulo sobre os fatores que dificultam a aprendizagem do aluno. Essa avaliação pode ajudar a entender sobre os possíveis fatores que dificultam o processo de escrita e podem nos ajudar muito na hora de planejar, de criar estratégias. Fazer essa reflexão e entender esses conceitos listados por Antunes (2016) interferiram muito positivamente na minha busca de estratégias.

1.3.2 Letramento escolar, Letramentos sociais e Multiletramentos

Em uma entrevista pelo canal do YouTube¹, vídeo produzido pelo programa Escrevendo o Futuro para o curso on-line Caminhos da escrita, Roxane Rojo explica que o termo letramento é confundido com alfabetização ou alfabetismo, mas não há sinonímia entre esses termos.

Rojo cita dois (2) exemplos de letramento: um que a escola valoriza e outro que a escola não valoriza. Para explicar o tipo de letramento que a escola valoriza, ela ilustra a situação da professora quando faz a chamada e pede ao aluno que leia o texto em voz alta. Isso, do ponto de vista da pesquisadora, é prática de letramento escolar. No entanto, esse tipo de letramento escolar corre o risco de ser confundido com a alfabetização e alfabetismo, porque esse, segundo a palestrante, é o recorte do letramento que a escola faz.

Em seguida, a pesquisadora cita o caso do letramento não valorizado pela escola e ilustra, falando de um menino que vende balas no sinal de trânsito, semáforo, e, para isso, usa um bilhete. No conceito dela, pouca gente reconhece essa prática como uma prática de letramento, primeiro, porque não é valorizada pela escola, segundo, porque o menino poderia ter feito oralmente. Nesse caso, ele usou a escrita para preservar a própria face e alcançar um número maior de clientes no interior dos veículos. Rojo mostra com essa ilustração uma prática de letramento muito útil em situação de trabalho de rua, mas que não é valorizada pela escola. No entanto, a escola precisa ampliar para práticas de culturas locais mais variadas do que só práticas valorizadas e precisa parar de confundir letramento com alfabetismo. A pesquisadora incentiva que a escola contemple as culturas locais, a cultura de onde o professor está trabalhando, que trabalhe com o jornalismo, com a divulgação científica que são as práticas valorizadas. Menciona também a importância de o professor ter abertura para não trabalhar somente com aquilo que é valorizado, ou seja, é preciso acolher as práticas do alunado.

Essa concepção da autora nos faz entender que letramento é prática, é saber usar o que aprendeu para compreender criticamente, é saber usar o que aprendeu para também produzir. Isso envolve trabalhar com capacidades, habilidades e

¹ Disponível em: <<https://youtu.be/IRFrh3z5T5w>>. Acesso em: 10 out. 2020.

competências de leitura, formas de escrita, com formatos de gêneros e como os gêneros funcionam. É preciso não esquecer que práticas de letramento envolvem diferentes contextos culturais.

Street (2014), no capítulo Letramento e mudança social, aborda a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento. O referido autor aborda as consequências da aquisição do letramento para a sociedade, mas fica o seguinte questionamento: como ensinar as pessoas a decodificar os sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia? As consequências sociais do letramento são pontos pacíficos que envolvem maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenas - consoante Street. Mas o que as agências precisam decidir é como o letramento deve ser transmitido, compartilhado. E ainda, segundo o autor, existem outras questões derivadas de um modelo alternativo, “ideológico”, de letramento que precisam ser enfrentadas.

Ele fala do modelo de letramento “ideológico”, o qual força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações acerca do letramento “em si mesmo”. Este modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento e se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá. Aqueles que aderem ao modelo ideológico se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita.

Quanto à transmissão, termo usado pelo autor, do letramento, há muitas maneiras de compartilhamento, transmissão do letramento, segundo Street (2014), contudo o que ele enfatiza é que nem sempre o letramento é transferido de uma sociedade externa para nativos “iletrados”. Em muitos casos, é um grupo dominante dentro de uma sociedade que se responsabiliza por difundir o letramento a outros membros dessa sociedade e a subculturas dentro dela.

Ao tratar do letramento colonial, menciona algumas culturas e suas respectivas práticas de letramento e exemplifica os conceitos apresentados falando sobre o letramento no Irã. Na verdade, aborda culturas diferentes para mencionar que muitos dos aspectos de aprendizagem do letramento não são ensinados nas escolas modernas, estatais, de modo que não se pode simplesmente equiparar essa aprendizagem à que ocorre nas escolas locais, as *maktab*. As habilidades e processos desenvolvidos dentro do letramento do *maktab*, por exemplo, eram, em termos da pedagogia ocidental, mais “ocultos” do que explícitos, mas forneciam uma

base importante para que alguns aldeões construíssem, a partir dela, uma forma de letramento “comercial” que lhes permitisse lucrar com a alta do petróleo nos anos de 1970. Por causa desse letramento “comercial”, criaram uma infraestrutura para a produção e distribuição das frutas da aldeia para as áreas urbanas, conforme aumentava a demanda. Os *tajers*, ou intermediários, adaptaram seu letramento da *maktab* àquelas novas exigências, que implicavam assinar cheques, emitir notas fiscais, rotular caixas, catalogar clientes e seus contratos em livro-caixa, calcular o estoque restante de frutas, ou seja, em todas essas transações, fazia-se uso das habilidades letradas “ocultas”. Habilidades que estavam sendo elaboradas de novas maneiras e eram adotadas novas convenções, específicas às empresas comerciais em expansão.

As percepções e usos locais do letramento, portanto, podem diferir dos da cultura dominante e têm de ser levados em conta para se compreender a experiência letrada de povos diferentes. [...] A maioria dos povos tem alguma experiência com formas de letramento, seja, como nos casos citados, por meio de textos religiosos tradicionais, seja, como em tantas outras circunstâncias, por meio de exposição, ainda que mínima, ao letramento comercial das elites locais ou culturas vizinhas. Nesses casos, a realidade é uma mescla de convenções orais e letradas, e a introdução de formas específicas de letramento por meio da educação ou de campanhas institucionais representa uma mudança nessas convenções, e não a introdução de um processo inteiramente novo (STREET, 2014, p. 58).

Ele reflete sobre a sensibilidade para com as culturas locais e o reconhecimento do processo dinâmico de sua interação com culturas e letramentos dominantes. O “letramento” particular, transmitido pelas campanhas, tanto as conduzidas por governos nacionais quanto por potências coloniais, implica convenções e pressupostos estranhos àqueles socializados nas formas locais de letramento. O resultado é uma mescla de convenções novas e antigas: na realidade, há interação e mudança contínuas, e as pessoas frequentemente conservam diferentes letramentos lado a lado.

Segundo Street (2014), a complexidade da situação é mascarada quando os planejadores elaboram campanhas de massa que tratam a variação local como algo a ser tolerado ou denegrido. Street analisa que em algumas campanhas recentes de alfabetização, como na Nicarágua, os planejadores e os políticos descobriram que a experiência local não pode ser “acomodada” por ser considerada inferior, atrasada, ou mesmo uma “barreira ao progresso”, e começaram a prestar atenção explícita às formas locais de letramento e cultura como parte da ideologia da própria campanha.

Sendo o letramento parte da prática ideológica, nem a teoria e nem a prática podem se divorciar de suas raízes ideológicas.

Esse pensamento remete à exemplificação usada por Rojo, em uma entrevista, citada anteriormente, quando fala sobre o exemplo de letramento que a escola valoriza e o que a escola não valoriza. Para isso, ela ilustra a situação da professora e a situação do menino que vende balas no sinal de trânsito. Retomei essa ideia a fim de mostrar que Rojo e Street defendem a mesma ideia de que é preciso ampliar as práticas de culturas locais mais variadas.

Segundo o New London Group (1996), a noção de multiletramentos, expressão mais recentemente, faz referências a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual. Porém, eu entendo que os multiletramentos perpassam dois encaminhamentos quando se trabalha a questão da diversidade cultural e quando se trabalha o contexto escolar, a pluralidade de recursos. Durante a minha prática pedagógica, percebi que não é apenas uma questão de tecnologia, percebi que até a minha oralidade, a forma como eu conto as histórias, mudando as vozes, tudo isso é multiletramentos.

Kress (1997), membro do NGL, critica as extensões posteriores de multiletramentos, citando, por exemplo, a extensão letramento político, letramento emocional, usando o termo metáfora para competência, afirmando que esse é um dos perigos dessa abordagem. Esse autor está interessado particularmente na noção de letramento visual. Para ele, os multiletramentos sinalizam um novo mundo, em que as práticas de letramento envolvendo leitura e escrita são apenas partes do que as pessoas terão de aprender para serem letradas.

As pessoas, de acordo com Kress e Van Leeuwen (1990), terão de aprender a lidar com os ícones, símbolos, fotos, palavras, textos, imagens e todas as suas combinações simultâneas dentro de um pacote de *Word for Windows*, por exemplo.

Busquei incorporar o conceito de multiletramentos a este trabalho de pesquisa, sugerindo no caderno de atividades a elaboração de um livro digital.

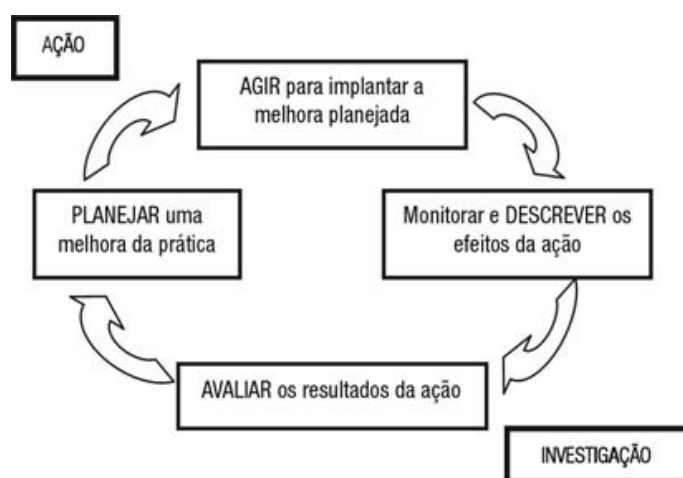
2 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Para atingir o objetivo geral do presente estudo, a pesquisa-ação seria a metodologia empregada. Segundo Tripp (2005), esse tipo de investigação sempre começa a partir de algum tipo de problema e leva em consideração a busca de uma ação interventiva sobre determinada questão.

Devido ao atual problema da pandemia, para essa pesquisa-ação só foi possível concluir as etapas 1 e 2. Essas etapas podem ser assim resumidas de acordo com o que aparece na figura 1.

Figura 1 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação

- PLANEJAR uma melhora na prática e AGIR para implantar a melhora planejada.



Fonte: Action research: a methodological introduction*, David Tripp, Murdoch.University, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005, (p.446).

2.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa toma como referência para sua contextualização a escola municipal em que atuo, situada no município de Niterói. A Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) é o órgão responsável pelas escolas municipais da

cidade. A FME possui doze escolas de sexto ao nono ano cujos horários das aulas são nos turnos da manhã e tarde.

A rede municipal de educação de Niterói é organizada, ao longo de um ano letivo, em três trimestres. As aulas compreendem um período de quarenta e cinco minutos e as turmas são organizadas por ciclos. O primeiro e segundo ciclos representam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto o terceiro ciclo engloba o sexto e o sétimo anos e o quarto ciclo engloba os anos finais do ensino fundamental, o oitavo e o nono anos de escolaridade, respectivamente.

Quanto à matriz curricular das turmas regulares, são contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte. Em algumas escolas, é ofertado o ensino de Língua Espanhola ou Língua Francesa.

2.2 O campo da pesquisa e o perfil da turma de 9º ano

A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada na Rua Manoel Corrêa s/nº, no Bairro de Fátima, Niterói, RJ. No anexo A, eu apresento a foto da entrada da escola, entrada após o portão principal, no anexo B, fotos da sala de leitura e no anexo C, foto da sala de artes respectivamente.

Os alunos que frequentam a escola são oriundos de diferentes bairros e comunidades de Niterói: Bairro de Fátima, São Lourenço, Morro do Boa Vista, Pé Pequeno, Centro e Favela do Sabão e há os que residem na Região Oceânica e na cidade de São Gonçalo. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as famílias, geralmente, são constituídas, em média, de três filhos cujos responsáveis é a mãe ou os avós que se apresentam perante a escola.

O documento menciona que a presença de pais e responsáveis é muito baixa e que essa ausência, quase sempre não justificada, pode ser um dos motivos para a apatia e o conformismo na maioria dos nossos alunos, com as condições precárias em que vivem e faz com que não reconheçam a importância da escola e do conhecimento para sua formação como cidadãos. Durante as minhas aulas, eu ouvi

deles algumas das causas do desânimo, conforme já citei anteriormente, por isso não acredito que sejam esses os motivos para a apatia dos alunos.

A escola municipal foi agraciada com o projeto Escolas Criativas, cujo objetivo era criar espaços nas unidades escolares para o desenvolvimento de atividades nas áreas de Cultura, Educação e Sustentabilidade. Trata-se, na verdade, de uma parceria que foi realizada entre a Prefeitura de Niterói, a concessionária de energia Enel e a Secretaria Estadual de Cultura. Em 30 de outubro de 2018, o espaço foi inaugurado. A escola passou por modificações em suas instalações e recebeu investimentos oriundos dessa parceria, no entanto, continua com as mesmas deficiências no que diz respeito ao aparelhamento das salas, à quantidade reduzida de computadores e ao precário acesso à internet. Muitas atividades deixam de ser realizadas por falta de internet ou pela lentidão com que é disponibilizada.

A turma de 9º ano, de 2020, contou com 20 alunos que estudaram juntos desde o 6º ano. Início de 2020, tivemos os primeiros contatos. E em seguida, veio a pandemia e as aulas foram suspensas, conforme citado. Conheço os alunos da turma desde o 6º ano. Posso dizer que é considerada interessada e não há casos de infrequência. Apesar do número reduzido de alunos, não há muita interação entre eles. Isso se dá, pois, desde o 7º ano, existem quatro grupos diferentes ocupando o mesmo espaço. Um dos grupos se destaca pela constante conversa paralela, falta de concentração nas atividades propostas.

2.3 Uma experiência-piloto

Escolhi especialmente a turma de 9º ano para participar do meu projeto-piloto de escrita, realizado em 2019, pois ouvi algumas queixas que eles mesmos fizeram sobre as suas produções escritas, afirmando que não queriam ir para o ensino médio com dificuldades em produção escrita e que não gostavam de escrever. Não foi uma turma que eu acompanhei como professor desde o 6º ano, logo eu desconhecia as reais necessidades da turma. Mas fiz questão de, no primeiro dia de aula, tentar decorar o nome de cada aluno e chamar cada um pelo nome.

Comecei a me afeiçoar a eles porque, apesar de eu ser o novo professor da turma, resolveram dividir comigo as mazelas existentes. Eles mesmos usavam a palavra “dificuldade” na hora de expor para mim os seus sentimentos em relação à produção da escrita. Ouvir as frequentes queixas dos demais professores sobre as produções da escrita escolar dos alunos desta turma de 9º ano era outra razão que me inquietava até eu tomar a decisão de realizar o projeto sobre as narrativas com esta turma. Fui com o tempo, observando que havia um grupo na turma que escrevia com tranquilidade, principalmente as narrativas. Mesmo antes de iniciarmos o projeto com as narrativas, os alunos, em geral, chamavam-me até as suas mesas e eu estava sempre atento, sempre pronto, a fim de criar laços de confiança, mais do que isso, laços afetivos. E assim fui conquistando a confiança deles. Independente do projeto, tudo o que eles escreviam, eu nunca manifestava insatisfação, quando eu percebia alguma inconsistência, algo inadequado, não dizia que estava errado. Eu sempre dizia: “vamos melhorar este trecho?” ou dizia algo parecido. Eu tentava ler o que era produzido junto com o aluno ou com o grupo, dependendo da proposta do trabalho. Eles precisavam entender que eles escreviam, mas necessitavam de um planejamento e de uma estratégia e de um professor que fosse um mediador.

Os laços afetivos foram ficando estreitos a ponto de os alunos pedirem para fazer as leituras em voz alta, jograis, correção de exercícios no quadro e até apagar o quadro. Eles iam me buscar na sala dos professores e queriam carregar o meu material, uma espécie de escolta. Às vezes, eu estava terminando o meu último gole de café e eles me aguardavam na porta da sala dos professores. Para a minha felicidade, fui eleito o professor representante. Comecei a me certificar de que, durante as minhas aulas, perderam o medo de ir à frente da turma. Quando antes, sentavam-se no canto da sala, com a cabeça sobre a carteira, recoberta com um casaco mesmo em dias de intenso calor e as mochilas lhes serviam de travesseiros. Cena triste! Preciso externar isso. Tantos anos de magistério, tantos anos em sala de aula, tantos alunos formados e ter que conviver com uma cena dessa! Cortava-me o coração! Mas essa cena mudou.

No início, quando comecei a falar sobre o projeto, houve algumas rejeições e, já esperando por isso, preparei atividades para os que não desejariam participar da produção escrita e levei para a sala mais alguns textos, mais livrinhos que contavam

histórias infantis, histórias reais e outras inventadas, sobre reis, rainhas, bruxas, fadas, duendes, castelos, reinos, principados. E sempre que eu podia, contava as minhas histórias, as minhas histórias de vida, falava sobre a minha infância, sobre a minha escola, sobre os meus professores, sobre os professores que eu amava, sobre a minha origem, sobre o meu pai, contava as histórias que eu ouvia na minha infância, histórias que meus pais contavam, em especial o meu pai. Ele era um contador de histórias. Percebia que eles se envolviam. Às vezes, eu não terminava a história e, na aula seguinte, pediam-me para eu terminar a história da aula anterior. Histórias que chamavam de “narrativas do professor”. Essa fala deles me confortava porque eu me certificava de que eles já conheciam o conceito de narrativas.

Confesso que fiquei receoso de contar histórias infantis por se tratar de uma turma de 9º ano, mas a minha surpresa foi tamanha ao ver que se interessaram. Para a minha surpresa, sempre que eu contava as historinhas - chamadas assim carinhosamente por eles - até mesmo os que não queriam participar ficavam atentos, talvez pela inflexão com que eu contava ou lia as histórias. Eu criava vozes diferentes para os personagens, levava o violão e cantava com eles e, às vezes, durante a leitura das histórias, tinha até fundo musical. Chegamos a pensar em compor uma cantiga de roda, uma música voltada para o público infantil, mas devido a tantas demandas, não conseguimos amadurecer a ideia e nem levá-la adiante. Lamentável!

Num outro momento, contei a triste narrativa “O lenhador e a raposa”. Emocionaram-se, teceram críticas, discutiram sobre a trama, tiraram conclusões. Resolvi exibir o vídeo sobre essa história que foi contada por mim em sala. O vídeo é um desenho animado, produzido por André Gonzaga e encontra-se no canal do YouTube². Eles me pediram que eu levasse o texto impresso. Na aula seguinte, assim que entrei em sala, eles me perguntaram sobre o texto. Eu fingi que tinha esquecido. No segundo tempo de aula, brinquei com eles e lhes disse que aplicaria uma prova surpresa. Foi reclamação geral. Distribuí as folhas e pedi que não virassem, como de costume sempre que fazem provas. Quando entreguei todas as folhas, pedi que virassem as provas. Quando viraram, ficaram alegres, pois viram que não era dia de prova, que era uma brincadeira, como eles dizem na gíria deles,

² https://www.youtube.com/watch?v=D18NHzdNYxU&ab_channel=Andr%C3%A9Gonzaga

“uma pegadinha”, e viram que era o texto que me pediram. O melhor disso tudo foi que eles disseram: “- o professor não esqueceu”.

Entre os textos apresentados, lemos alguns que falavam sobre crianças negras, pobres, racismo, desigualdade, crianças com baixa autoestima. Vale ressaltar que não era esse o foco do trabalho, mas acabou tomando esse rumo entre eles, pois sempre havia discussões que giravam em torno desses temas. Entendi que era preciso envolver os alunos do grupo com leituras de textos que estivessem mais próximos da realidade deles. O foco era o aluno, por isso, independentemente do gênero, eu pretendia criar oportunidades para que desenvolvessem o gosto pela escrita, começando pela produção de narrativas.

A turma foi dividida em grupo de quatro (4) alunos, cada grupo recebeu dois dicionários, mas os componentes decidiram acessar o Google para conferir a ortografia de algumas palavras. Conforme citado, a turma era pequena e as narrativas começaram a brotar. Surgiu a proposta de os textos serem digitados, porque preferiram me entregar a produção escrita digitada. Eu não questionei. Eu queria ver a iniciativa deles.

No anexo D, apresento a foto do texto “As três bruxas”, primeira narrativa produzida pelos alunos T, L e Th.

Após a leitura dos textos dos alunos desenvolvidos ao longo desta pesquisa, observei alguns aspectos, inclusive ortográficos, que precisavam ser melhorados. Conforme citado, eu não fiz correções, pois o texto anterior e os demais, que apresento aqui, fazem parte do projeto-piloto. Ressalto, conforme citado, que o objetivo era fazer com que eles escrevessem textos narrativos. Eu esperava que os alunos da turma de 2019, com a qual realizei este projeto, entendessem a escrita como processo, como um processo demorado.

Frisei que eles escrevessem as propostas de produção textual no papel, depois relesem, fizessem as devidas modificações, e sempre me consultassem, o que, de fato, aconteceu. Observei que, independentemente de qualquer atividade, durante as minhas aulas, continuaram me consultando e eu sempre atendia com um sorriso, demonstrando plena satisfação de estar ali com eles, elogiando cada atitude, cada movimento.

Começaram a escolher e a escrever os nomes dos personagens, quem seria o protagonista, quem seria o velho, o novo, a criança, o pai, a mãe, o rei e a rainha.

Decidiram se o protagonista seria um homem, uma mulher ou um animal; se seria branco, negro, rico, pobre. Depois passaram a pensar como seria o ambiente, o espaço, onde a história se passaria e em que leriam as histórias escritas por eles. Essas tomadas de decisão demonstraram a importância do trabalho para eles. Ficou acordado entre eles que escreveriam para um público infantil, mas que os adultos poderiam ler também, daí a escolha deles pelos contos de fada. O passo seguinte foi partir para a confecção de alguns textos. Na aula seguinte, releram, modificaram partes do texto. Eu sempre me sentava entre os alunos de cada grupo, não havia dispersão. Eu fazia anotações nos cadernos, nos rascunhos e a cada anotação, eu escrevia: “ajuda do professor”. Vale ressaltar que eles eram os personagens de suas histórias. Um escolheu ser o rei; outro, o músico traidor; outro, o bruxo e outro, o escudeiro, porém sempre seguindo as escolhas deles. As escolhas eram anotadas em respeito a eles, em respeito às experiências deles. Eu queria que eles se envolvessem. No anexo E, apresento foto do caderno de um dos alunos com planejamentos e sugestões propostos por mim.

Outra atitude que observei é que, embora não eu dissesse como deveriam começar, iniciaram os textos com “Era uma vez”. Essa atitude me passou a ideia de que, após as leituras de algumas narrativas de diferentes gêneros, entenderam a proposta da narrativa e estavam dispostos a tentar, afinal a folha já estava sobre a mesa, com os nomes dos alunos dos grupos e com o “Era uma vez”. Sei que não perceberam, mas eu esbocei um sorriso de satisfação e alívio e pensei naquele momento: “vamos em frente!”. E começaram a escrever.

Fui notando que sempre, durante o processo de escrita, continuavam a me chamar, agora pelo meu nome, sem o tratamento formal de senhor ou professor. Por fim, depois de terminarem a escrita que não se deu em uma aula, depois de revisarem o texto, reescreverem, trocarem opiniões, conforme já citado, partiram para a digitação. Eles queriam usar o notebook. Levei o meu notebook para a escola, apresentei o programa Word, mostrei as ferramentas do aplicativo e o que usaríamos para digitar os textos. Tiveram o primeiro contato com o Word, visto que só usavam o celular e as redes sociais já mencionadas. Infelizmente, houve alguns contratemplos, chegou o período de provas, a turma recebeu muitos convites para passeios a museus, bibliotecas, cinemas, palestras, projetos da Escola Criativa e não tivemos tempo para transformar o texto anterior em uma brochura, que eles

orgulhosamente chamavam de livro, uma vez que seria ilustrado, teria capa com os nomes dos autores, teria um leitor, teria um ouvinte. Quão gratificante isso seria! De fato, não deixa de ser um livro – eu pensei comigo.

O texto a seguir, “A força da união”, pertence aos alunos AB, TG e JR. A narrativa ficou muito interessante, lembrando muito a série animada “As aventuras de Tom e Jerry”. Sempre tramando um contra o outro, o gato Tom e o rato Jerry estão constantemente realizando travessuras e deixando o caos para trás. Eu, anteriormente, disse que a narrativa ficou interessante, no entanto, vou mais além, dizendo que a narrativa ficou extraordinária, até porque todo o processo de escrita foi realizado em sala. No anexo F, apresento foto com a produção dos alunos AB, TG e JB. Dando continuidade a proposta desse grupo, no anexo G, apresento a mesma produção, porém digitada pelos componentes.

Nas aulas seguintes, levei para a sala mais alguns livros e continuei com a leitura de várias narrativas. Persisti contando as histórias infantis, principalmente os contos de fadas em razão do interesse deles, pois eles já pensavam em escrever, no que escrever e para quem escrever. Já contavam com leitores que pertenciam a um público infantil.

Em outra aula, fizemos a leitura de um livro sobre a literatura africana para que pudessem escolher o gênero a ser produzido, caso mudassem de ideia sobre os contos de fada. No anexo H, eu apresento foto dos alunos tendo contato com os livros e textos narrativos antes de iniciarem as suas produções textuais.

Decidi manter as produções guardadas em uma pasta dentro do meu armário, na sala dos professores, por alguns dias para que eles tivessem novas ideias e a releitura não se tornasse enfadonha, cansativa. Durante este período, em que mantive as produções guardadas, criei jogos, envolvendo nomes de pessoas e de lugares. A turma foi separada em grupos. Os jogos consistiam em que eles deveriam listar vários nomes de pessoas ou lugares iniciados com cada letra do alfabeto. Os nomes que eles achavam que se adequavam a pessoas boas e a pessoas de caráter duvidoso foram separados em listas diferentes. Em seguida, dividi o quadro em duas partes e pedi que anotassem no quadro os nomes escolhidos. A cada nome anotado no quadro, eles deveriam fazer um comentário sobre o porquê da escolha. Eu realizei essa atividade, uma vez que percebi que houve casos de dificuldade na escolha dos nomes das personagens. Alguns tiveram dúvidas, porque

achavam que o nome escolhido era “de velho”, era de branco ou de preto, era de pobre ou de rico. Eu fiz o jogo para justamente ouvir essas opiniões.

Em outra aula, apresentei outro jogo que consistia na junção de dois nomes cujo resultado era um nome novo e estranho. Eles combinavam nomes de duas pessoas, nomes de pessoas com plantas, nomes de pessoas com animais, por exemplo, Ariane (substantivo próprio) + aranha (substantivo comum) que resultou no estranho nome Ariaranha, nome dado à personagem da história do livro *Kbelo belo*, produzida por um dos grupos. Afirmando que surgiram combinações extraordinárias.

As aulas com os comentários sobre os jogos foram gravadas sem que soubessem. Começaram a falar das suas histórias, das histórias de amigos, vizinhos, colegas de escola, parentes, dos apelidos e o porquê de tais apelidos. Foi surpresa geral quando eu lhes disse que tinha gravado as aulas. Começamos a ouvir a gravação. Quando acabamos de ouvir, disse-lhes que já tínhamos três elementos para a produção das nossas narrativas: personagens, lugares e as suas próprias histórias. Disse-lhes que nós criaríamos narrativas reais ou inventadas, usando os nomes de pessoas e lugares listados nas aulas anteriores e que poderiam escrever as suas narrativas, contando as suas experiências, as suas histórias de vida. Deixei-os à vontade e tive o cuidado de não fazer imposições, nem mudar as histórias que eles narraram. Sugeri que poderiam transformar as personagens escolhidas em reis, rainhas, príncipes, princesas, duques, fadas, bruxas e os lugares listados poderiam ser transformados em reinos, principados. E estavam livres para usar, a fim de compor os textos, os objetos que eles vissem em casa, na sala, na escola, na rua ou outros que viessem à mente. Poderiam usar objetos, plantas, animais e tudo o que compusesse o meio em que eles viviam ou frequentavam.

Chegou o dia em que os textos saíram da pasta e retornaram para as mãos dos alunos. A turma, novamente, foi separada em grupos, mantendo-se a separação inicial. Recomeçaram o processo de escrita dos textos. Mas um grupo resolveu criar uma nova história, pois surgiram novas ideias. Eu, claro, aceitei, mesmo sabendo que atrasaria um pouco o andamento do trabalho. Aceitei na condição de que essa nova produção fosse realizada ali, em sala, sob a minha mediação e que o primeiro texto produzido não fosse para o lixo. Não houve questionamento. Todos foram trocando ideias, enquanto um aluno do grupo anotava, chamavam-me para eu dar

algum tipo de esclarecimento, sugerir uma palavra, sugerir uma ideia. Eu, já mencionado, sentava-me entre eles, começava uma frase e pedia que continuassem e eu saía em seguida, afinal, eles eram os autores, as histórias eram deles e eu dizia isso para eles com frequência, tentando fazer com que tivessem autonomia. As histórias foram ganhando as linhas, os espaços em branco foram sendo ocupados por tintas, grafites e desenhos, ideias foram surgindo e sendo anotadas, discutidas, trocadas de lugar, lidas, relidas, reescritas. E para a minha surpresa, alguns grupos escolheram os próprios componentes para serem as personagens das histórias e transformaram a comunidade onde moravam em reinos. Em sala, durante a confecção dos textos, percebi que novamente abordavam questões sobre racismo, a baixa autoestima; mais uma vez, foi por escolha deles, sem a minha interferência. Levei a música “O meu guri”, composta por Chico Buarque de Holanda e Sivuca. Muitos, é claro, não conheciam a canção, apenas dois alunos, mas eu, esperando isso, levei o violão. Primeiro, li a letra da música, fizemos algumas breves discussões com base no que eles já haviam discutido sobre os temas citados e, em seguida, toquei e cantei a bela canção.

Quase todas as histórias ficaram prontas, porém aquela que mais se destacou foi a criada pelas alunas A., B. e J. Cabe esclarecer que a quarta aluna do grupo precisou se ausentar da escola por questões particulares, com isso, o grupo ficou composto por três alunas, no entanto não houve qualquer prejuízo.

Por fim, a história foi digitada e algumas imagens foram inseridas ao texto com fins pedagógicos. Finalmente, o livro ficou pronto e a história foi lida e contada nos formatos impresso e digital. No anexo I, eu apresento foto desse texto cuja história foi transformada em livro e foi lida e contada. Vale ressaltar que o livro foi lido na forma impressa e foi apresentado também na forma digital para a turma do 1º ciclo. No anexo J, eu apresento foto com a exibição do livro no formato digital para os alunos do primeiro ciclo.

No livro, uma das autoras narra a própria história, antes de escrever a sua experiência. Ela nos contou tudo o que passou por causa do seu cabelo crespo e contou-nos sobre a firme decisão de mudar o cabelo. Ela, quando falava sobre o seu cabelo, usava a expressão “cabelo duro”. Isso demonstra a insatisfação que ela tinha com o cabelo.

No texto, ela narra a história de uma jovem negra, que não aceita o seu cabelo e resolve mudá-lo. Ela narra a própria história. No texto, ela é traída pela amiga, que também é autora, que faz com que ela perca os cabelos. O livro fala de reinos, princesas, bruxas, como convém aos contos infantis. Vale ressaltar que este livro mereceu destaque, porque essas três alunas-autoras sentavam num canto, no fundo da sala e sempre se recusavam a participar de qualquer proposta de atividade. Eram as que mais reclamavam quando precisam compor uma produção da escrita escolar e duas delas optaram por dormir.

Na aula seguinte, retomamos os textos dos alunos que não terminaram, demos continuidade. Eu li cada texto com cada grupo. Eles leram, reescreveram e juntos tecemos comentários. Fiz anotações, utilizando canetas coloridas e tendo o cuidado de elogiar e valorizar cada frase, cada parágrafo, cada atitude. Sempre preocupado em reaproveitar até as ideias que eles consideraram absurdas. O que parecia não ter sentido teria que ser transformado em algum lugar do texto como uma ideia com sentido. Foi combinado que não usariam borrachas para apagar o que estava escrito. Combinamos que não poderiam retroceder e só poderiam avançar, mesmo que a ideia ficasse sem sentido. Os elementos do grupo se policiavam quanto a isso. Houve uma tentativa de destruição de um dos textos, mas o grupo se lembrou de que não deveria retroceder, apenas avançar e lembrou também que eu disse que escrever é um processo e logo retomou o texto. A minha mediação aconteceu lá no início quando eu fiz as admoestações e os elementos do grupo se lembraram do combinado. Diante desse lembrete, o grupo resolveu passar o texto a limpo e dar continuidade ao processo de produção e não houve aborrecimento ou constrangimento. No anexo K, eu apresento a foto da produção que foi rasgada por um dos alunos de um determinado grupo.

Recolhi os textos e, na semana seguinte, devolvi-os aos demais grupos, eles leram, leram, reescreveram, alteraram alguns trechos e finalmente deram títulos às suas produções.

Relembrei aos alunos que combinamos também que as produções seriam digitadas e percebi, conforme citado, que muitos alunos não conheciam o Word e que alguns nunca tinham usado um notebook. Um aluno lia a produção escrita para o grupo e outro aluno do grupo digitava ou um aluno lia para o grupo e eu digitava, ou eu lia para o grupo enquanto um aluno do grupo digitava.

As histórias tomavam formatos de livros. Eles não se deram conta da quantidade de linhas que haviam produzido nas composições dos textos. Recolhi as histórias e, para espanto geral, disse-lhes que nós tínhamos feito cinco livros que precisavam das capas e das ilustrações. Expliquei sobre a importância das capas e das ilustrações. Nas aulas seguintes, começou o processo de ilustrações das páginas dos livros e, em seguida, eles iniciaram a confecção das capas. No anexo L, eu apresento fotos do processo de Ilustração das capas e no anexo M, as fotos das ilustrações das páginas dos livros.

A partir daí, surgiram os livros e dentre eles, aquele que foi intitulado “Kbelo belo” cujas autoras foram as alunas que não queriam participar do projeto, conforme mencionado. O livro foi digitado e ilustrado, tomou feição de livro, uma brochura, mas que para as autoras era um livro, o primeiro livro de suas vidas. A produção delas se tornou um livro. Alguns exemplares foram impressos e distribuídos para os alunos da turma do 9º ano. A turma foi separada em grupo de leitura, já que não havia exemplar suficiente para a distribuição para a turma toda. Depois das leituras em sala, um exemplar foi deixado na sala de leitura. Essa iniciativa foi muito válida, pois elas entenderam que o livro na biblioteca da escola serviria para outros alunos lerem, alunos de outras turmas, de outros anos. Acredito que entenderam que o livro foi escrito para o outro ler conforme eu propus no início do trabalho em sala. E os alunos que participaram do projeto com as narrativas se agarraram firmemente a essa proposta. Acredito que as alunas que não queriam participar do projeto se entusiasmaram com o fato de saberem que teriam um público que ouviria, leria e contaria as suas histórias.

Na fundamentação teórica, menciono que o aluno precisa escrever para alguém ler. A partir dessa concepção, surgiu a ideia de lermos as nossas histórias para as crianças que estudam no contraturno, alunos de 1º e 2º ciclos. Para isso, fizemos um bilhete pedindo a autorização dos responsáveis para que os alunos do 9º ano permanecessem na escola na parte da tarde, no contraturno, das 13h às 15h, para lerem as suas histórias. Alguns alunos tinham compromisso e não puderam permanecer. As professoras e as crianças nos esperaram na data aprazada. As histórias foram lidas e, ao fim de cada leitura, o livro era apresentado sob aplausos. As crianças manusearam os livros, leram alguns trechos e fizeram comentários sobre as personagens e se encantaram quando descobriram que as personagens

eram os próprios alunos-autores e que a comunidade onde moram serviu de espaço para as narrativas e foi transformada em reino. Após a leitura, após aplausos, pediram a releitura de Kbelo belo. Os aplausos elevaram a autoestima dos escritores, fazendo com que tomassem gosto pela produção textual, gosto por serem autores. Encerradas as leituras, pedi aos alunos do contraturno, caso desejassem, que escrevessem bilhetes para os autores, dizendo o que acharam do livro, das personagens, dando sugestão do que era preciso mudar, falando sobre o que não gostaram. Mais uma vez eu queria incentivar à prática de produção da escrita dos meus alunos com alunos de outro ciclo, e, acabei contemplando outro gênero, o bilhete e deu certo. Os alunos escritores receberam os bilhetes que continham palavras muito carinhosas e emocionaram-se muito. Infelizmente não houve tempo para responderem os bilhetes como desejaram fazer. No anexo N, eu apresento fotos do processo de produção dos bilhetes dos alunos do 1º ciclo para os alunos autores. No anexo O, eu apresento a foto de um dos bilhetes enviados a eles.

A Fundação Municipal de Niterói tomou ciência da confecção dos livros e convidou as autoras do livro “Kbelo belo” para participarem da I Maratona Municipal de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Municipal de Educação de Niterói, em 2019, conforme mencionado anteriormente. Essa experiência, possivelmente, poderá responder a pergunta inicial: como desenvolver o projeto de escrita com uma turma de 9º ano cujos alunos entregam produções textuais com problemas gramaticais, com problemas de coesão e coerência, entregam produções incompletas, em branco ou não entregam, ou recusam-se a escrever?

No anexo P, eu apresento a foto do palco da I Maratona Municipal de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Essa experiência foi realizada com êxito e eu gostaria de ter executado o projeto de produção de narrativas com a minha atual turma de 9º ano, no entanto, a turma de 2020 não teve aulas devido à pandemia. Por isso, optei por criar um caderno de atividades que conduzirão à construção de livros a exemplo do que já foi realizado.

Na minha prática pedagógica, tentando fazer com que o meu aluno adquira o gosto pela produção da escrita escolar e, tem dado certo, sempre que há oportunidade, produzo o meu texto ao mesmo tempo em que a turma produz e, após

encerrar as atividades de escrita, leitura, releitura, escrita, reescrita, o meu texto é lido por mim ou por um aluno. Geralmente eu sou eleito para fazer a leitura por unanimidade.

Outra atividade, na minha prática pedagógica, que deu certo foi combinar com a turma um sistema que foi cognominado de semáforo, ou seja, no lugar desses rabiscos, eu passei a usar retângulos nas cores vermelha e verde. Nos trechos em que precisava haver melhoras, passei a usar a cor vermelha e, nos trechos em que havia melhoras, a cor verde. Combinei o uso de outras cores com a sua turma. Além disso, passei a tecer elogios ou comentários ao lado dos retângulos ou mesmo dentro deles, justificando por escrito o que se destacava como progresso, isso me pareceu ser uma boa estratégia. Infelizmente, eu não tenho essas redações corrigidas desta forma para apresentar neste projeto, pois eu precisava devolvê-las aos alunos com o meu *feedback*.

Na turma onde seria realizada a pesquisa, nas aulas que antecederam a pandemia, alguns alunos entregaram algumas produções fora do prazo, porém quem o fez teve que justificar, por escrito, o porquê da demora na entrega. Essa certamente também pode ser outra estratégia para que se mantenha o aluno em contato contínuo com a escrita.

Pedi aos alunos que entregaram a folha em branco que assinassem para saberem que são vistos como membros da turma. Tentei saber deles por que não produziram os textos ou não os entregaram. Fiz perguntas para ativar a criação deles e para saber se tinham o desejo de aprender a escrever. Depois que fiz esses questionamentos, pedi que as respostas fossem dadas por escrito, proporcionando-lhes a oportunidade de produzir um possível pequeno texto. Para isso, as perguntas foram planejadas. Em seguida, criei um jogo com a turma de perguntas e respostas, porém as respostas eram dadas por escrito, era proibido se expressar oralmente. Planejei os tipos de perguntas a fim que todas as respostas viessem por escrito. Eu não tive a oportunidade de propor o jogo com essa finalidade, pois o número de aulas foi prejudicado pela pandemia. Quanto a esses alunos, expliquei-lhes também que existem habilidades que podem ser desenvolvidas. Depois de todas as tentativas, pode acontecer de o aluno não querer escrever, recusar-se a fazê-lo.

Para o aluno que não escreveu o texto, após escrever o nome, recolhi a folha assinada por ele e usei retângulos com as canetas coloridas e dentro deles escrevi

mensagens do tipo: “senti falta do seu texto, podemos escrever algo da próxima vez sobre um assunto qualquer, podemos escrever sobre um assunto de que você goste, sobre futebol ou sobre qualquer outro”. Nesse tipo de comentário, eu usei constantemente o verbo na primeira pessoa do plural: podemos e vamos, passando para o aluno a ideia de convite e de que o professor vai participar da atividade como um mediador, um facilitador. Esse tipo de procedimento nem sempre dá certo na primeira e na segunda tentativas, mas na terceira tentativa, costuma funcionar. Com essa intervenção, pude constatar que o aluno entendeu que escrever é um processo, que precisa desenvolver habilidades, praticando a escrita e lendo textos que lhe servirão como referência para escrever. Um diálogo com argumentos esclarecedores com o aluno que entrega a folha em branco e com o que não quer entregar é uma estratégia e tem funcionado durante as minhas atividades.

Nas minhas aulas, cito aqui novamente a fim de reforçar esse feito, muitas histórias são contadas e lidas, para que os alunos tenham contato com diversos gêneros. São lidos contos de fadas e bruxas, histórias de terror, textos teatrais, poemas, reportagens, cartas, crônicas, fábulas, textos ficcionais, histórias em quadrinhos e histórias infantis. Como de costume, após o contato com os textos, veio a proposta de produção escrita e, diante disso, os alunos decidiram por fazer uma votação e optaram pela escrita de histórias, voltadas especialmente para o público infantil, abrindo possibilidade para outros tipos de história, mas a opção pela produção de literatura infantil foi unânime. Comentaram que seria bom escrever narrativas, pois haveria a possibilidade de contemplarem diferentes gêneros e contemplarem também o modo descritivo. Essa declaração deles já revela o efeito do contato contínuo com os textos de diferentes modos e gêneros. As narrativas foram produzidas em datas previamente agendadas, após discussões sobre os propósitos do trabalho, bem como depois de um esclarecimento de dúvidas. Os alunos demonstraram interesse em participar deste projeto. E para manter esse foco na interação, não deixei de escrever a minha história junto com eles.

Este trabalho com a turma de ler, ouvir, interagir, planejar, levou-me a constatação de que é possível sim fazer um trabalho louvável de produção textual numa turma de 9º ano. Ouvindo atentamente os alunos e lendo as suas produções textuais, concluí que existe a possibilidade de que os problemas encontrados na escrita dos meus alunos estejam relacionados basicamente à insegurança, a

influência da família, a falta de leitura constante e de hábito constante de escrita, embora os teóricos apontem outros fatores que contribuem para as dificuldades dos alunos. Em 2020, não pude realizar esse trabalho com a turma de ler, ouvir, interagir, planejar, conforme mencionado, pela imposição do momento. O meu projeto de pesquisa precisou ser alterado, levando em consideração a reflexão de Santos (2020) quando diz que as sociedades se adaptam a novos modos de viver. Essa adaptação consistiu na criação de um caderno de atividades.

Este caderno de atividades consta inicialmente de textos narrativos cujo objetivo é que o aluno tenha contato com eles e saiba o que fazer na hora de escrever. Busca a escrita de experiências de vida dos alunos transformadas em contos de fadas, histórias infantis. Esses textos são lidos e explorados no sentido de apresentar ao aluno algumas estruturas básicas de um texto narrativo e o seu formato.

Na fase inicial do caderno, os modos, os gêneros textuais e os seus conteúdos são apresentados aos para que os alunos, neste momento, já estejam cientes dos textos que serão lidos e produzidos em sala. Além do gênero e da modalidade, é apresentado o suporte de circulação dos textos que serão produzidos. O caderno conta com atividades que contemplam a construção de personagens, de lugares e para isso, foi apresentado um jogo, envolvendo nomes de pessoas e lugares cuja finalidade é que o aluno tenha contato com nomes diferentes e não tenha dificuldades na hora de nomear as suas personagens, caso optem por mudar os nomes de pessoas conhecidas em suas experiências de vida, uma vez que o texto circulará por diferentes espaços. Imagens são utilizadas a fim de explicar o que é o foco narrativo e os aspectos dessas imagens são explorados no sentido de ajudar na construção das personagens.

O caderno foi organizado para a produção em grupo, valorizando o trabalho realizado coletivamente, com atividades que permitem que o aluno treine suficientemente para a elaboração do texto final, ou seja, para a produção de um texto narrativo que poderá ser finalizado nos formatos impresso e digital. Na produção final, podemos perceber que o caderno também valoriza o processo de escrita mais planejado, utilizando as atividades que o grupo realizou anteriormente, pondo em prática tudo o que foi planejado durante a confecção de seus textos. Nesta parte final do caderno, o grupo é convidado a ilustrar o texto, a criar uma capa

ilustrada e a transformá-lo em um livro que poderá ser produzido nos formatos impresso e digital.

2.4 Uma breve apresentação de teorias narrativas

Cabe ressaltar que para começar o processo de escrita contemplando as narrativas com a minha turma e criar o caderno de atividades, que é o produto desta dissertação, busquei primeiro entender a estrutura do texto narrativo e as diversas possibilidades do que eu poderia realizar em sala. Certifiquei-me dos diferentes gêneros dentro do modo narrativo. Com isso, surgiram muitas ideias do que poderia ser realizado. Conhecer mais sobre esse gênero foi muito importante para iniciar o projeto de narrativas com contos de fadas e para oferecer aos meus alunos a possibilidade de sistematizar padrões de organização textual.

A narrativa pode ser abordada de diferentes formas, seja antropológica, etnográfica, literária, semiótica, psicanalítica ou linguística. Apresentarei brevemente duas abordagens: uma literária e uma linguística.

Sob o ponto de vista dos estudos literários, Gancho (2006) esclarece que as narrativas em prosa mais difundidas são o romance, a novela, o conto e a crônica. A autora nos fornece um conceito sobre o conto:

Conto é uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo.

Toda narrativa, segundo Gancho (2006), estrutura-se sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. A presença do narrador é necessária, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa. No conto, no romance ou na novela, o narrador é o elemento organizador de todos os outros componentes, o intermediário entre o narrado (a história) e o autor, entre o narrado e o leitor.

O conjunto dos fatos de uma história é conhecido por muitos nomes: intriga, ação, trama, história. No âmbito da obra de Gancho (2006), foi adotado o termo mais largamente difundido: enredo. Duas são as questões fundamentais a se observar no enredo: sua estrutura, as partes que o compõem e sua natureza ficcional.

A seguir, a autora aborda a questão da verossimilhança, esclarecendo que é a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor, é, portanto, a essência do texto de ficção. Os fatos de uma história não precisam ser verdadeiros, no sentido de corresponderem exatamente a fatos ocorridos no universo exterior ao texto, mas devem ser verossímeis; isto quer dizer que, mesmo sendo inventados, o leitor deve acreditar no que lê. Esta credibilidade advém da organização lógica dos fatos dentro do enredo. Cada fato da história tem uma motivação (causa), nunca é gratuito e sua ocorrência desencadeia inevitavelmente novos fatos (consequência). A verossimilhança é verificável na relação causal do enredo, isto é, cada fato tem uma causa e desencadeia uma consequência.

Quanto à personagem, segundo ela, é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação. Por mais real que pareça, o personagem é sempre invenção, mesmo quando se constata que determinados personagens são baseados em pessoas reais. O personagem é um ser que pertence à história e que, portanto, só existe como tal se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala. Bichos, homens ou coisas, os personagens se definem no enredo pelo que fazem ou dizem.

Gancho (2006), em sua obra, menciona também o tempo, esclarecendo que pode ser um tempo fictício, isto é, interno ao texto, entranhado no enredo e que os fatos de um enredo estão ligados ao tempo cronológico e psicológico. Ela explicita que o tempo cronológico é o nome que se dá ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o fim. Chama-se cronológico porque é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos. Está, portanto, ligado ao enredo linear (que não altera a ordem em que os fatos ocorreram). Quanto ao tempo psicológico é o nome que se dá ao tempo que transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos. Está, portanto, ligado ao enredo no qual os acontecimentos estão fora da ordem natural.

Quanto à questão do tempo, a autora menciona o flashback, que, segundo ela, consiste em voltar no tempo. Estratégia muito aplicada em textos narrativos. Entendo, com isso, a importância de o aluno saber que tem essa possibilidade de contar a própria experiência, retomando fatos passados, usando a estratégia conhecida como flashback.

Quanto ao narrador, é o elemento estruturador da história, ou seja, não existe narrativa sem narrador. Dois são os termos mais usados pelos manuais de análise literária, para designar a função do narrador na história: foco narrativo e ponto de vista (do narrador ou da narração). O conhecimento do foco narrativo é de suma importância para o meu projeto com a turma, uma vez que as narrativas partem das suas experiências de vida, de suas histórias que são transformadas em textos de ficção. O foco narrativo e ponto de vista (do narrador ou da narração), tanto um quanto outro se referem à posição ou perspectiva do narrador frente aos fatos narrados. Assim, teríamos dois tipos de narrador, identificados à primeira vista pelo pronome pessoal usado na narração: primeira ou terceira pessoa (do singular).

Gancho (2006) nos esclarece sobre os tipos de narrador. Ela menciona o narrador em terceira pessoa que está fora dos fatos narrados, é conhecido também pelo nome de narrador-observador. Suas características principais são a onisciência e a onipresença. E menciona também as variantes de narrador em terceira pessoa, ou seja, o narrador “intruso” e narrador “parcial” e, mais adiante, comenta sobre o narrador personagem.

Gülich e Quasthoff (1985 apud Bentes da Silva, 2000, p. 66-67) postularam uma perspectiva linguística sobre o fenômeno da narrativa e apresentaram alguns critérios definidores, os quais são transcritos a seguir:

- (i) Uma narrativa se refere a uma série de ações ou eventos reais ou ficcionais, que ocorrem em um passado relativo ao tempo da narração (ou são contados como ocorrendo no passado). Em termos mais sucintos, uma narrativa é baseada em uma história. (...) Este critério pode ser mais especificado em relação a um determinado tempo e a um determinado lugar.
- (ii) O curso de uma ação ou de eventos que constituem uma história deve conter algum elemento que a faça reportável. A história, em outras palavras, deve preencher um mínimo de condições que diga respeito à qualidade de encontrar-se fora do ordinário em relação às normas gerais e em relação às expectativas dos participantes;
- (iii) Os participantes envolvidos nas ações e eventos relatados são animados, normalmente humanos. (...) Se os participantes não são humanos, como por exemplo, em fábulas ou contos de fadas, eles possuem qualidades humanas e agem como humanos;

(iv) Narrativas são especificadas por certas características formais. Entre estas características formais está uma específica macroestrutura que se manifesta linguisticamente de uma forma determinada; outros tipos de marcas formais são os tempos verbais e mecanismos particulares de conexão.

A variedade de textos narrativos é muito ampla, inclui textos orais e escritos que passam pela narrativa literária e pela narrativa de experiência. E foi justamente na narrativa de experiência que eu me baseei para iniciar o meu projeto, embora essa experiência tenha sido transformada em conto de fada.

De acordo com Lopes (1986, p. 23), compreendi que narrar, de um ponto de vista enunciativo é sempre "fazer de conta", ou seja, locutor e interlocutor "fazem de conta" que se transpõem para outro "aqui" e para outro "agora". Tomei como base o conceito de Granatic (1988), quando define que narração é a modalidade de redigir sobre um ou mais fatos que ocorreram em um determinado tempo e lugar definidos, envolvendo certos personagens. A autora afirma mais adiante que a narração implica uma ideia de ação, de movimento empreendido pelos personagens.

A autora sugere que, ao redigir uma história, a primeira decisão que se deve tomar é se o escritor vai fazer parte ou não da narrativa. Esse conceito retoma o que eu disse anteriormente sobre o meu aluno conhecer o foco narrativo, uma vez que a produção textual é sobre as suas experiências, é sobre as suas histórias de vida. A autora esclarece que é possível contar uma história que ocorreu com outras pessoas quanto narrar fatos acontecidos com o próprio autor. Essa decisão determinará o tipo de narrador a ser utilizado na produção escrita. Segundo a autora, o narrador pode ser, basicamente, de dois tipos:

- 1) Narrador em 1ª pessoa: é aquele que participa da ação, ou seja, que se inclui na narrativa. Trata-se do narrador-personagem.
- 2) Narrador em 3ª pessoa: é aquele que não participa da ação, ou seja, não se inclui na narrativa. Tem-se, neste caso, o narrador-observador.

Ela observa que em textos que apresentam o narrador em 1ª pessoa, o narrador não precisa ser necessariamente o personagem principal; pode ser alguém que, estando no local dos acontecimentos, presenciou-os. Mais adiante, a autora, em sua obra, chama a atenção para o fato de que todo texto narrativo conta um acontecimento que se passa em determinado tempo e lugar. A narração só existe na medida em que há ação e se esta ação é praticada pelos personagens.

Em geral, um fato acontece por determinada causa e desenrola-se envolvendo certas circunstâncias que o caracterizam. É necessário, portanto, mencionar o modo como tudo aconteceu detalhadamente, isto é, de que maneira o fato ocorreu. Um acontecimento pode provocar consequências, as quais devem ser observadas. Dessa forma, a autora relaciona os elementos básicos da narração que são: o fato, o tempo, o lugar, os personagens, a causa, o modo e as consequências.

Com base no exposto acima, acredito que as narrativas, envolvendo o gênero conto de fadas, mesmo nas séries mais avançadas, parecem oferecer condições para a ampliação do vocabulário, das formas discursivas e pontuação. Os mecanismos linguísticos parecem funcionar como um “fio condutor” da intenção a que o texto se propõe, visto que favorecem o encadeamento das ideias entre as partes do texto e oferecem pistas para a compreensão da organização textual.

Diante do exposto, constatei que devo continuar o processo de escrita de textos narrativos, inclusive os contos de fada, nas minhas próximas turmas de 9º ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, insistentemente, ao longo desta pesquisa, por causa da pandemia, não houve alunos na escola para a realização da pesquisa. Entretanto, em 2019, cursando o mestrado do Profletras, consegui realizar um trabalho experimental com a turma de 9º ano que nesta dissertação, chamo de projeto-piloto. Esse feito me mostrou que eu deveria fazer mudanças nas minhas aulas de produção da escrita escolar. Com as aulas do ProfLetras, fiz essas mudanças que foram boas para mim e para os meus alunos.

Quais mudanças foram realizadas? O primeiro passo foi trocar o nome dos trabalhos que antes eram chamados de redação para produção da escrita escolar. Essa troca foi outra mudança significativa, pois o termo produção escrita parece que assusta menos, inquieta menos, e foi muito bem aceita pela turma. Em seguida, foi refletir, fazendo-me as seguintes perguntas: qual é o tipo de aula que eu ofereço aos meus alunos? O conteúdo ensinado atendeu às expectativas deles? Tenho demonstrado respeito às suas experiências, à gramática interna e ao vocabulário deles? Tenho sido mais parceiro deles e menos crítico com as suas atitudes? Tenho discutido sobre assuntos que lhes interessam, ouvido o que falam, proporcionando-lhes oportunidades para reproduzir suas experiências em seus textos de modo que se sintam sujeitos autores de suas histórias? Tenho lido as suas produções com mais vontade de ajudá-los a melhorar do que com vontade de criticar? O que espero da minha turma ao fim deste projeto? Como posso repensar as estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento das habilidades para a produção da escrita escolar?

A mudança de postura que eu esperava dos meus alunos que eram desanimados, que não queriam escrever, eu fiz em mim. Já no início da realização do projeto-piloto, comecei a perceber mudanças significativas no meu trabalho em sala.

A meu ver, fazer qualquer mudança não seria impossível, bastava que eu tivesse o olhar que tive e que foi ainda mais aprimorado com as aulas do Profletras e mantivesse uma relação de afeto. Demonstrei esse afeto pelo aluno, ouvindo e lendo as suas experiências, contando as minhas experiências. Sempre que eu lia as

suas produções, dava-lhe um *feedback* com as expressões: “vamos lá, vamos juntos, que tal tentarmos de outro jeito?, Você é um guerreiro, você é um campeão, valeu por ter tentado, na próxima vez, vamos arrebentar!”. Esse afeto foi demonstrado em atitudes, em ações, em verdade, em formas de cobrar dele, imputando-lhe a certeza de que não era uma simples crítica infundada, mas era uma crença de que ele sabia fazer o melhor. Sempre que retornavam do recreio para a sala, eu perguntava o que foi servido de merenda, como foi a merenda, buscando formas de interagir com eles.

Se nesses longos anos de magistério, eu já acreditava que a afetividade é importante no processo ensino-aprendizagem, o Profletras consagrou esse sentimento. Posso afirmar que sempre tentei ser muito humano com os meus alunos, dentro do meu entendimento sobre o que é afeto e dentro das minhas limitações de manifestação de afeto. Acredito que esse entendimento foi a razão pela qual me tornei mais humano do que tenho tentado ser nesses longos anos de magistério. Eu escolhi ser professor e queria ser esse tipo afetuoso de professor! Os ricos ensinamentos de Paulo Freire (1987) reforçaram ainda mais essa relação de afetividade para o bom resultado ensino-aprendizagem em sala de aula, uma vez que me fizeram repensar as minhas ansiedades, meus questionamentos, o meu papel social como docente.

Na realidade, reforço que, antes da realização deste trabalho, eu já sabia do meu verdadeiro papel social em sala, entretanto passei a entender que eu precisava ir muito além de saber do meu papel social. Eu precisava de fato vivê-lo, agindo em prol do outro, pensando na dor, na angústia, na inquietação que o meu aluno traz junto com a sua valiosa bagagem de experiências.

Somente por meio das leituras dos textos produzidos e, após tantas reflexões, entendi que desempenhar esse papel social compreendia e compreende investigar para saber o que dizem quando escrevem. Para tanto, comecei a perguntar sobre qual assunto queriam falar na aula seguinte e passei a levar temas voltados para a realidade do lugar onde viviam e, talvez ainda vivam, com isso, eu conseguia ouvir as suas falas.

A minha mudança ocorreu também quando passei a prestar mais atenção naquilo que o aluno queria me dizer, a fim de captar e valorizar o que anteriormente

eu não percebia ou se percebia, não tomava atitude. O fato de prestar mais atenção proporcionava-lhe a oportunidade de fazer, reler e refazer.

Consegui observar mais cuidadosamente a necessidade de planejar cada atividade a ser desenvolvida, a fim de que as aulas acontecessem de acordo com o que foi planejado e os alunos engajados se sentissem respeitados e valorizados.

Passei a analisar cada resultado, seja o esperado ou não, procurando sempre avançar. Notei que perceberam a diferença da aula planejada para a não planejada, embora não soubessem expressar, embora surgissem algumas recusas, recusas que foram mudadas pelo engajamento da maioria. Isso demonstra os bons resultados também nos alunos quando eles tiveram a sensibilidade de perceber a diferença.

Vale ressaltar que as produções dos alunos expostas nesta dissertação não são o produto deste trabalho. Eu já era aluno do Profletras quando realizei o projeto piloto, mas decidi aludir ao feito, pois com essa atividade, constatei que é possível haver interação entre os estudantes, e entre mim e eles na hora de escrever. A partir daí, a minha angústia diminuiu, pois vi que escrever é de fato uma questão de desenvolver estratégias, mas percebi que não bastava apenas desenvolver estratégias, pois só isso não daria conta de realizar este trabalho com a minha turma. Enfatizo aqui que foi preciso fazer o eu fiz o tempo todo: trabalhar com o desenvolvimento das estratégias e com a motivação.

A pesquisa que eu realizei me mostrou como lidar melhor com as futuras gerações de alunos que surgirão no espaço onde atuo como professor e, certamente, saberei lidar com a questão da escrita escolar que durante muitos anos me angustiou.

A pesquisa me mostrou também que os alunos mudaram junto com o sistema e eu acompanhei a mudança junto com eles, pois a experiência que eles não vivenciam, acabam por adquirir pelas redes sociais cuja velocidade corresponde às suas expectativas.

Aprendi com os teóricos que serviram de arcabouço para esta pesquisa, sobre a importância do planejamento de cada atividade desenvolvida, sobre o cuidado em montar cada atividade e analisar a possível eficácia dessa atividade, sobre a escrita do texto, da releitura, da revisão, da reescrita do texto, da interação

com o meio, da valorização da experiência que o aluno traz consigo, do respeito a sua fala, seus trajes, sua origem.

Cabe ressaltar que durante as aulas a que eu assistia no ProfLetras, surgia uma ideia nova que eu anotava para não esquecer. Planejava a minha próxima aula, preparava as atividades, executava-as e dava certo. Surgiram muitas ideias excelentes que foram postas em prática e serão postas em prática novamente tão logo as aulas retornem.

Não houve a pesquisa-ação este ano de 2020, como metodologia de estudo, mas posso afirmar, pelo mestrado que estou cursando, pelos professores com quem estou estudando, que o resultado seria muito auspicioso e gratificante se a pesquisa-ação fosse colocada em prática.

Com base no projeto-piloto apresentado aqui, optei pela construção de um caderno pedagógico que consta desta dissertação o qual pretendo usar a partir do retorno das aulas. Depois de observado cada passo deste projeto com as narrativas, especialmente com as histórias infantis, pretendo compartilhar com os meus colegas a experiência adquirida e os resultados alcançados com esta pesquisa.

Espero que o processo de produção da escrita escolar seja contínuo e prazeroso e que as minhas próximas turmas também sintam o desejo de querer escrever as suas histórias. Desejo que as próximas gerações de alunos dentro da minha escola também possam se reconhecer como sujeitos-autores e usufruam do prazer da leitura e da escrita.

Realizadas as propostas expostas nesta pesquisa, eu, os professores de outras disciplinas e pais, provavelmente, saberemos responder às próximas gerações de alunos da escola em que trabalho a seguinte pergunta: “- por que preciso escrever este texto?”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. Ensino de produção textual (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2016.
- BECHARA, Evanildo, 1928 – Moderna gramática portuguesa. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BENTES DA SILVA, Anna Christina. *A arte de narrar: da constituição e dos saberes dos narradores da Amazônia paraense*. Tese apresentada ao IELUNICAMP, Campinas, São Paulo: 2000.
- BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- BERNARDO, G. *Redação inquieta*. Editora: Globo, 1988, p.3-6.
- CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão*, v.6, n. 2p. 299-313, mai./ago. 2006.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Theresa Cochar. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 1999.
- FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos, *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 7. ed. Editora Ática. Disponível em: <<http://files.letrasunip2010.webnode.com.br/200000008-989c398f4e/Como%20Analisar%20Narrativas.pdf>>. Acesso 25 fev. 2021.
- GARCEZ, Lucília. *Técnicas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Editora Scipione, 1988.
- KATO, Mary A., *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KRESS, G. *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. Londres: Routledge, 1997.

KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. *Reading images*. Victoria: Deakin University Press, 1990.

LOPES, Óscar. *Uma Arte de Música e Outros Ensaio*s. Porto: Oficina Musical, 1986.

OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: Zilberman, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 8. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

PEREIRA, M. T. G. *Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino de língua portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Projeto de pesquisa Prociência/UERJ/FAPERJ. Rio de Janeiro, 2012/2015. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos – Parte 1. OlimpíadaLPCenpec. Entrevista concedida ao programa Escrevendo o Futuro para o curso on-line Caminhos da Escrita. Disponível em: <<https://youtu.be/IRFrh3z5T5w>>. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa de. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedista S.A., 2020.

SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. S. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SERCUNDES, Maria Madalena I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (coord.). *Aprender e ensinar com textos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

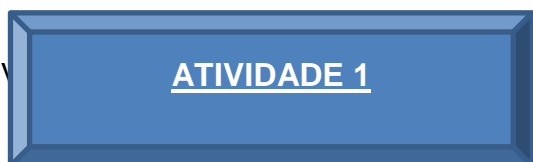
SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Magda Becker et al. *Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau: sugestões metodológicas 5ª a 8ª series*. Rio de Janeiro: MEC/DEF/UFMG, 1979.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática no nível textual e ensino: organização tópica, leitura e produção de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 - 466, set./dez. 2005.

APÊNDICE - CADERNO DE ATIVIDADES – DO TEXTO AO LIVRO**NARRATIVAS – CONTOS DE FADAS E OUTROS CONTOS INFANTIS****ATIVIDADE 1**

Que tal transformarmos as nossas histórias de vida em narrativas de contos de fada?

Que tal as nossas histórias virarem textos, virarem livros e serem lidas e contadas para um público infantil?

Está vendo as belas carruagens? Vamos pegar uma carona em uma delas e viajar para o mundo da fantasia?

Nesse mundo, nós, nossos amigos, nossos pais, nossos familiares, nosso cãozinho, nosso gatinho, seremos as personagens de nossas histórias, enfim, qualquer um poderá ser personagem de nossas histórias. As personagens serão transformadas em reis, rainhas, fadas, bruxas e o lugar onde se passou a história poderá ser transformado em reinos e castelos. Na sua história, a sua rua, o seu bairro, a sua cidade, o seu país, qualquer lugar poderá ser transformado em reino, principado. O seu gato poderá ser transformado em duende, o passarinho, em fada. Enfim vai ser muito divertido!

Vamos entrar na carruagem e ela nos levará a um lindo castelo onde você começará a imaginar a sua história.

Eis as carruagens! Escolha a sua!



Disponível em: <https://prontaparacasar.wordpress.com/tag/carruagem/><Acesso em: 19 de julho 2021>.



Disponível em: <https://beminparisblog.com/a-espeteracular-galeria-das-carruagens-de-versalhes/><Acesso em: 19 de julho de 2021>.

Chegamos. Vamos descer da carruagem e vamos caminhar até o Reino Encantado do Rei Homero! Lá existem vários castelos, fadas, duendes, bruxas, rei e rainha. Escolha o seu castelo e comece a imaginar sua história!



Disponível em: https://www.google.com/search?q=castelos&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwizxfmt-fnxAhV-qZUCHbA_DDAQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1093&bih=500#imgrc=NaFm7TK2XsGiM< Acesso em: 23 de julho de 2021>.



Disponível em: https://www.google.com/search?q=castelos&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwizxfmt-fnxAhV-qZUCHbA_DDAQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1093&bih=500#imgrc=NaFm7TK2XsGiM< Acesso em: 23 de julho de 2021>.



Disponível em: https://www.google.com/search?q=castelos&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwizxfmt-fnxAhV-qZUCHbA_DDAQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1093&bih=500#imgrc=NaFm7TK2XsGiM< Acesso em: 23 de julho de 2021>.



Disponível em: https://www.google.com/search?q=castelos&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwizxfmt-fnxAhV-qZUCHbA_DDAQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1093&bih=500#imgrc=NaFm7TK2XsGiM< Acesso em: 23 de julho de 2021>.

Reino Encantado do Rei Homero

Lá encontraremos o lindo palácio onde o rei e seus súditos vivem felizes. Pelo caminho, encontraremos árvores frutíferas, flores diversas, um lago muito azul, com águas cristalinas, pássaros coloridos cujas cores nunca foram vistas. Uma campina verde, animais selvagens que neste reino se tornaram mansos. Um lugar onde as pessoas convivem em harmonia com animais ferozes, mas que nesse reino, são mansos. Neste reino não existem muros, as pessoas vivem em paz.

Vamos ver as coroas do rei? Dizem que ele tem várias coroas de ouro, ornamentadas com pedras preciosas. Dífícil dizer qual é a mais bonita, pois são todas muito bonitas.



<https://www.newgreenfil.com/pages/a-coroa> <Acesso em 23 de julho de 2021>.



Veja outros modelos de coroas no link abaixo:

<https://www.newgreenfil.com/pages/a-coroa> <Acesso em 23 de julho de 2021>.

Aqui, no castelo, vamos conhecer algumas histórias.

A primeira história será a da Bela Adormecida

Bela Adormecida



<https://www.culturagenial.com/bela-adormecida-historia-completa-e-outras-versoes/><Acesso em 18 de julho 2021>.

Bela Adormecida

Era uma vez um rei e uma rainha que desejavam muito ter filhos. O nascimento de uma menina trouxe uma enorme alegria às suas vidas e, por isso, resolveram fazer uma festa para comemorar. Eles convidaram todas as fadas da região, para que pudessem conhecer e abençoar a pequena princesa no seu batismo.

Todos estavam sentados para jantar, quando a porta se abriu e dela surgiu uma velha bruxa que não tinha sido convidada. O rei ordenou que colocassem mais um prato na mesa, mas uma das fadas desconfiou daquela visita e resolveu se esconder.

Depois da refeição, as fadas se aproximaram da garotinha, uma de cada vez, e foram entregando as suas bênçãos: seria bonita, meiga, com talento para o canto, a música e a dança. Até que a bruxa, que estava no final da fila, declarou: "Quando completar dezesseis anos, vai ferir o dedo num fuso e morrerá!".

O salão foi invadido por uma onda de choque, com gritos e choros por todo lado. Aí, a fada que estava escondida se revelou, mostrando que ainda faltava o seu presente. Sem poderes suficientes para desfazer a maldição, a fada conseguiu alterá-la: "Ela não vai morrer, mas cair num sono que durará cem anos. Após esse tempo, o filho de um rei aparecerá para acordá-la".

Os pais da princesa mandaram destruir todos os fusos, para evitar que a desgraça acontecesse. Até que um dia, quando completou dezesseis anos, a jovem encontrou uma velhinha que estava fiando no topo de uma torre e pediu para experimentar. Logo ela se feriu no dedo e caiu num profundo sono.

Uma das fadas se compadeceu e agitou sua varinha de condão, fazendo com que todos do reino adormecessem também. Com o tempo, o local começou a ser cercado por uma floresta escura e repleta de espinhos que ninguém ousava atravessar.

Um século mais tarde, um príncipe passava na região e ficou intrigado por aquele bosque. Um homem que ia na estrada contou a antiga lenda que tinha ouvido pai, sobre uma princesa que dormia do outro lado, eternamente amaldiçoada.

Para descobrir se a história era verdade, ele cruzou todos os espinhos e descobriu o reino adormecido. Chegando lá, ele viu a bela princesa que dormia

numa cama de ouro. Apaixonado no mesmo segundo, ele se ajoelhou e beijou os seus lábios.

Foi aí que moça acordou e disse: "É você, meu príncipe? Eu te esperei por muito tempo!". Graças ao amor dos dois, todos voltaram à vida; no dia seguinte, o príncipe e a princesa celebraram o seu casamento.

Bela Adormecida por John William Waterhouse

(Adaptação do conto dos irmãos Grimm)

<https://www.culturagenial.com/bela-adormecida-historia-completa-e-outras-versoes/><Acesso em 19 julho de 2021>.

As histórias atravessam rios, países e continentes, atravessam o tempo, os séculos e algumas ganham os palcos dos teatros, a tela do cinema e da televisão.



A Disney, em 1959, a lançou o clássico *A Bela Adormecida*, o filme animado, inspirado principalmente na célebre versão de Charles Perrault. Em 2014, a Walt Disney Pictures lançou o *live-action Malévola*.

<https://www.culturagenial.com/historias-infantis-contos-para-criancas/>< Acesso em 19 julho de 2021>.

Agora vamos conhecer a história de João e Maria

João e Maria

Era uma vez duas crianças, João e Maria, que viviam com seu pai e a madrasta em uma casa perto da floresta. A família era bastante humilde e as coisas estavam cada vez mais difíceis para eles, que estavam sem recursos e entrando na miséria.

Certo dia, a madrasta, que era má, tem a ideia de abandonar as crianças no meio da floresta, pois assim seriam duas bocas a menos para alimentar. A mulher consegue convencer seu marido e, na manhã seguinte, todos partem para cortar lenha.

Assim, o pai das crianças acende uma fogueira na mata e os deixa lá, dizendo que voltaria logo, o que não acontece.

João, que tinha escutado o plano perverso, havia se preparado e levado consigo pedrinhas brilhantes que tinha encontrado na casa.

Durante o caminho, o menino foi deixando pelo chão as pedrinhas, dessa forma, ele e a irmã poderiam retornar à casa seguindo essas pedras.

João e Maria conseguiram dessa maneira voltar para casa, o que deixou o pai muito feliz. Entretanto, a madrasta ficou possessa e convenceu novamente o marido a abandonar seus filhos em um lugar ainda mais longe.

Dessa vez, a mulher trancou a porta do quarto das crianças, não permitindo que João pegasse as pedrinhas brilhantes.

Novamente, na manhã seguinte, eles vão em direção à floresta. João e Maria tinham recebido um pedaço de pão cada um e tiveram a ideia de deixar migalhas para marcar o caminho ao invés das pedras.

Assim fizeram, entretanto, as migalhas foram devoradas pelos pássaros e, quando os dois precisaram, elas já não estavam mais lá.

Tristes, cansados e com fome, os dois saem a vagar pela mata. Até que se deparam com uma casa fantástica feita de doces e bolo. Claro que os irmãos não resistem e se aproximam para comer todas aquelas guloseimas.



<https://www.culturagenial.com/historias-infantis-contos-para-criancas/><Acesso em 19 julho de 2021>.

Depois de saciados, João e Maria descansavam por ali, quando uma velha senhora sai de dentro da casa. Ela os convida para entrar e diz que estava esperando por eles.

A velha, que na verdade era uma bruxa, oferece muita comida para eles, que ficam em sua casa por vários dias. Então, a bruxa resolve prender João em uma gaiola e alimentá-lo até ele ficar bem gordo para ser assado no forno.

João conseguiu enganar a bruxa, que achava que ele não estava gordo o suficiente, mas, um dia ela resolve assá-lo de qualquer forma.

A bruxa então manda Maria acender o forno e quando a velha má chega perto do forno, Maria a empurra para dentro e fecha rapidamente a tampa.

A menina consegue libertar o irmão, e os dois saem de lá correndo, não sem antes pegar riquezas que estavam na casa da velha.

Então as crianças perambulam pela floresta mais alguns dias e conseguem voltar pra casa. Dessa vez, o pai as recebe e não deixa mais a madrasta fazer maldades.

A história em questão foi escrita pelos irmãos Grimm, escritores alemães que viveram em meados do século XIX.



<https://www.culturagenial.com/historia-joao-e-maria/><Acesso em 20 de julho de 2021>.

A história de João e Maria também foi adaptada¹ para TV e cinema



Você pode assistir ao filme através do Link: <https://youtu.be/HByZ4KWSGao>

Vamos conhecer a história de Cinderela?

Cinderela

Cinderela era filha de um comerciante rico. Depois que seu pai morreu, sua madrasta tomou conta da casa que era de Cinderela. Cinderela então, passou a viver com sua madrasta malvada, junto de suas duas filhas que tinham inveja da beleza de Cinderela e transformaram-na em uma serviçal. Ela tinha de fazer todos os serviços domésticos e ainda era alvo de deboches e malvadezas. Seu refúgio era o quarto no sótão da sua própria casa e seus únicos amigos: os animais da floresta.

Um belo dia, é anunciado que o Rei realizará um baile para que o príncipe escolha sua esposa dentre todas as moças do reino. No convite, distribuído a todos os cidadãos, havia o aviso de que todas as moças deveriam comparecer ao Baile promovido pelo Rei.

A madrasta de Cinderela sabia que ela era a mais bonita da região, então disse que ela não poderia ir porque não tinha um vestido apropriado para a ocasião. Cinderela, então, costurou um vestido com a ajuda de seus amigos da floresta. Passarinhos, ratinhos e esquilos a ajudaram a fazer um vestido de retalhos, mas muito bonito. Porém, a madrasta não queria que Cinderela comparecesse ao baile de forma alguma, pois sua beleza impediria que o príncipe se interessasse por suas duas filhas. Sendo assim, ela e as filhas rasgaram o vestido, dizendo que não tinham autorizado Cinderela a usar os retalhos que estavam no lixo. Fizeram isso de última hora, para impedir que a moça tivesse tempo para costurar outro.

Muito triste, Cinderela foi para seu quarto no sótão e ficou à janela, olhando para o Castelo na colina. Chorou, chorou e rezou muito. De suas orações e lágrimas, surgiu sua Fada-madrinha que confortou a moça e usou de sua magia para criar um lindo vestido para Cinderela. Também surgiu uma linda carruagem e os amiguinhos da floresta foram transformados em humanos, cocheiro e ajudantes de Cinderela. Antes de sua afilhada sair, a Fada-madrinha lhe deu um aviso: a moça deveria chegar antes da meia-noite, ou toda a magia iria se desfazer aos olhos de todos.

Cinderela chegou à festa como uma princesa. Estava tão bonita, que não foi reconhecida a não ser pela madrasta, que passou a noite inteira dizendo para as

filhas que achava conhecer a moça de algum lugar, mas não conseguia dizer de onde. O príncipe, tão logo a viu, a convidou para dançar. Cinderela e o príncipe dançaram e dançaram a noite inteira. Conversaram e riram como duas almas gêmeas e logo se perceberam feitos um para o outro.

Acontece que a fada-madrinha tinha avisado que toda a magia só duraria até à meia-noite e um minuto. Quando o relógio badalou as doze batidas e um minuto, Cinderela teve de sair correndo. Foi quando deixou um dos seus sapatinhos de cristal na escadaria. O príncipe, muito preocupado por não saber o nome da moça ou como reencontrá-la, pegou o pequeno sapatinho e saiu em sua busca no reino e em outras cidades. Muitas moças disseram ser a dona do sapatinho, mas o pé de nenhuma delas se encaixava no objeto.

Quando o príncipe bateu à porta da casa de Cinderela, a madrasta trancou a moça no sótão e deixou apenas que suas duas filhas experimentassem o sapatinho. Apesar das feias se esforçarem, nada do sapatinho de cristal servir. Foi quando um ajudante do príncipe viu que havia uma moça na janela do sótão da casa.

Sob as ordens do príncipe, a madrasta teve de deixar Cinderela descer. A moça então experimentou o sapatinho, mas antes mesmo que ele servisse em seus pés, o príncipe já tinha dentro do seu coração a certeza de que havia reencontrado o amor de sua vida. Cinderela e o príncipe se casaram em uma linda cerimônia, e anos depois se tornariam Rei e Rainha, famosos pelo bom coração e pelo enorme senso de justiça. Cinderela e o príncipe foram felizes para todo o sempre.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cinderela><Acesso em 23 de julho de 2021>.

A história de Cinderela foi adaptada para o cinema.



Para assistir ao filme, acesse o link <https://youtu.be/TRVmVczwol4><Acesso em 20 de julho de 2021>.

Buscando essas histórias na Internet, você perceberá são contadas e recontadas de diversas maneiras diferentes, versões diferentes.



<https://www.youtube.com/watch?v=YsWulxWhQU4><Acesso em 20 de julho de 2021>.

Você já leu alguma história com contos de fadas diferente das que foram lidas até agora aqui no livro?

Se você já leu, você saberia dizer o nome da história?

Se você já leu, você poderia contar, narrar, a história?

Você conhece as vestimentas de reis, rainhas, príncipes, princesas? Veja no link abaixo alguns modelos de vestimentas dos reis e rainhas:

https://www.google.com/search?q=roupas+de+reis+da+idade+m%C3%A9dia&tbm=isch&ved=2ahUK Ewi9nJCC-vnxAhUwrZUCHYaJADEQ2-cCegQIABAA&oeq=roupas+de+reis+da+idade+m%C3%A9dia &gs_lcp=CgNpbWcQA1ConyIYg8opYI_ZKWgBcAB4AIABqgGIAeLLkgEEMC4xMpgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=BBz7YL2KILDa1sQPhpOCiAM&bih=500&biw=1093<Acesso em 23 de julho de 2021>.

No castelo, outras narrativas infantis são contadas. Esta que será contada não fala de fadas, de bruxas, mas também é uma história infantil.

Leitura do texto “O Patinho feio”

Era uma vez um patinho
 muito feio pra ser pato,
 Não sabia o coitadinho
 Que bicho era de fato.
 Pra com certeza saber
 Se era um pato sem graça
 ou ave de uma outra raça,
 foi o mundo percorrer.

À beira de um lago, numa grande fazenda, Dona Pata chocava sua ninhada, e pensava:

– Se contei certos os dias, amanhã todos deverão estar fora da casca.

De fato, Dona Pata não errara a conta: no dia seguinte, todos os patinhos já tinham saído do ovo. Isto é, todos não. Faltava um.

– Por que este ainda não nasceu? – perguntava ela. – Já era tempo!

Daí a pouco ela ouviu uma voz fraquinha chamando:

– Ajude-me! Estou preso aqui dentro! Solte-me!

Dona Pata deu uma bicada no ovo, começando a quebrar a casca. Logo o ovo estava todo aberto, e ... ela teve uma enorme surpresa!

O patinho que saiu da casca não tinha nada de parecido com os outros seis. Era tão feio, que a pobre Dona Pata não se conteve e exclamou:

– Será que você é mesmo um filhote de pato? Mais parece um peruzinho! Com essas penas cinzentas... e assim tão grande!

A coitada estava mesmo na dúvida. Resolveu tirar a prova:

– Vamos todos nadar no lago. Quero só ver se este desengonçado sabe nadar. Se não, terei certeza de que é mesmo um filhote de peru.

Ao contrário do que Dona Pata esperava, o patinho feio sabia nadar melhor que todos os outros de sua ninhada.

– Bem, acho que você não é peru. Melhor assim – suspirou ela.

Quando saiu da água com seus patinhos, Dona Pata levou-os para conhecerem os outros animais da fazenda. E recomendou:

– Meus filhinhos, mostrem-se sorridentes, educados e gentis. Não se esqueçam de cumprimentar aquela velha pata lá adiante.

Ela é a senhora mais importante de toda a fazenda, porque tem uma argola vermelha num dos pés. Agora, todos em fila, vamos!

E lá se foi Dona Pata com seus patinhos, marchando como escoteiros.

Muito sérios e respeitosos,
vão altivos os patinhos.

Mamãe à frente – garbosos,
marcham os soldadinhos.

Atenção: alto! Marchar!
Quem grita não é o capitão,
mas a mamãe a comandar
O valente pelotão.

Pé pra fora, bico erguido,
lá vão eles a marchar.
Se erra o passo é repreendido,
com mamãe a se zangar.

Caminhando sempre em fila, os patinhos passaram diante da velha pata...

– Que belos patinhos! – exclamou ela ao vê-los. – Mas que é aquilo?

Dona Pata apressou-se a explicar:

– Foi o último que nasceu, excelência...

– Feio, não? Mas parece forte... Conforme-se, minha cara.

Mas adiante, um outro pato deu uma bicada no patinho feio.

O pobrezinho correu a esconder-se sob as asas da mãe. Tinha levado um susto enorme! Ainda por cima, todos os outros animais da fazenda começaram a rir. E continuaram caçoando dele o tempo todo! O patinho feio não tinha sossego:

Bicado de um lado, enxotado de outro, era maltratado por todos.

Ninguém gostava dele. O pobrezinho era tão desajeitado, que até as galinhas não podiam vê-lo sem cacarejar:

– Có-có-có! Saia daqui, seu feio!

Dona Pata suspirava. Não sabia mais o que fazer.

Nem se atrevia a defendê-lo contra os ataques de todos. Mas, apesar de tudo, o patinho feio crescia forte e robusto. Foi ganhando corpo, suas asas cresceram e empenaram...

Quando já tinha algumas semanas, ele não aguentou mais aqueles maus tratos.

Saltou a cerca e foi voando até o grande lago, onde viviam os patos selvagens, que eram muito elegantes e não se misturavam com os da fazenda.

Os patos selvagens, assim que o viram, comentaram:

– Olhem, um enfeitado! Que será que veio fazer aqui?

Para exibir-se ao recém-chegado, uma pata vaidosa pôs-se a voar. Mas assim que levantou voo, viu os caçadores ali por perto e deu o alarma. Todos os patos fugiram depressa. O patinho feio, tremendo de medo, correu a esconder-se debaixo do capim e cobriu a cabeça com as asas. Um cachorro aproximou-se dele, mas vendo que era pequeno e feio deixou-o e foi perseguir os elegantes patos selvagens.

Assim que os caçadores foram embora, o patinho saiu de seu esconderijo. Andou bastante e chegou a uma cabana velha e pobre, com a porta desconjuntada e o telhado quase caindo aos pedaços. Lá moravam uma velhinha, uma galinha e um gato.

– Oh, uma visita! Entre! – disse a velhinha. – Você sabe por ovos? Minha galinha só bota ovos duros como pedra...

– Có-có-có, como? – protestou a galinha. – Meus ovos são de ouro maciço!

Todas as manhãs a velhinha tentava cozinhar os ovos de ouro e é claro não conseguia. Por isso jogava-os fora. A galinha se desesperava, mas nada podia fazer: ela queria ovos de verdade, que servissem para comer.

O único que não se queixava, naquela cabana, era o gato.

– Só sei miar, e, quando me acariciam o pelo, eu ronrono. Você sabe ronronar?

– Perguntou o gato ao patinho feio.

– Você sabe botar ovos de verdade? – tornou a perguntar a velhinha.

– Você é capaz de botar ovos de ouro? – cacarejou a galinha.

O pobre patinho feio sentiu-se tonto: não sabia miar como o gato, nem botar ovos de verdade, quanto mais de ouro! Mas, assim mesmo, ficou morando ali. Passaram-se duas semanas e o patinho começou a sentir saudade do lago onde nascera. Queria nadar... Disse isso à galinha, mas ela pareceu não entender.

– E para onde você pretende ir? Aqui nada lhe falta. Você foi bem recebido. Que mais quer?

– É que eu preciso de água para nadar!

– Você sempre tem o que reclamar, hein? – ralhou a velhinha. – Eu é que poderia me queixar... Você não sabe miar, não sabe ronronar, não sabe botar ovos, e ainda reclama? Se não está satisfeito, por que não vai embora?

– É... pelo jeito, acho que vou mesmo... – balbuciou o patinho.

– Já vai tarde! – cacarejou a galinha, malcriada.

O patinho feio pôs-se a caminho. Andou, andou... até que chegou o outono. O esquilo, a coruja, todos os animais se preparavam para o inverno, pois viviam num país onde caía neve.

Uma tarde, quando o sol já ia se escondendo atrás da montanha, o patinho feio viu um bando de belíssimos pássaros, grandes e de longo pescoço flexível, levantarem voo de uma moita. Eram cisnes que deixavam as regiões frias em busca de lugares mais quentes. O patinho feio não sabia o nome daquelas aves, mas ficou a admirá-las, encantado. Nunca vira pássaros tão belos e elegantes. Fazia cada vez mais frio, e o patinho volta e meia parava de nadar para aquecer-se.

Nada depressa, patinho,
que o inverno está gelado.
Se não te aqueces nadando,
vais ficar enregelado.

Não desanimes, patinho,
nadando com destemor,
pois desta prova tão dura
tu vais ser o vencedor.

Não pares para descansar,
o inverno é teu inimigo.
Talvez pra frente nadando
encontres um abrigo.

O inverno era intenso. O patinho feio continuava a nadar, mas ficava cada vez mais cansado.

A cada dia, nadar se tornava mais difícil, pois a água começava a gelar. E foi gelando, gelando... até que o patinho feio ficou preso no meio do gelo, sem poder sair. Ia morrer gelado!

Mas passou por ali um camponês, viu-o e libertou-o, quebrando o gelo com o salto do sapato. Com pena do patinho, levou-o para a casa.

Aquecido ao pé da lareira, o patinho abriu os olhos e viu duas meninas, filhas do camponês.

As meninas eram ainda pequenas e não sabiam como cuidar do patinho, que a esta altura já estava bem crescido e sabia muito bem o que queria. As duas tentaram obrigá-lo a tomar leite, a voar dentro de casa, a subir num bastão. O patinho tratou de fugir.

Preferia sentir frio, a ser maltratado. Tratou de voar para longe, e procurou abrigo numa moita.

– Que crianças desajeitadas! – pensava ele. – Será que não encontro ninguém que me ajude? Que vida, a minha... Se aquelas crianças ao menos tivessem um pouco de delicadeza... Mas paciência. Passarei o inverno ao relento...

O patinho feio acabou consolando-se. Aninhou-se na moita e dormiu.

Entretanto, o inverno passou. Foi muito frio, gelado mesmo, mas o patinho aguentou firme.

Quando chegou a primavera, o patinho feio sentiu que suas asas estavam mais fortes e os sustentavam muito bem no ar. Um dia, voou para mais longe... e encontrou um magnífico jardim, com um pequeno lago entre as flores.

Nadando no lago havia lindas aves brancas. Eram grandes e majestosas, com longos pescoços flexíveis.

O patinho aproximou-se daqueles belos animais, pensando:

– Talvez me recebam mal e me biquem. Mas estou tão sozinho... de qualquer forma, sendo um patinho feio, já estou acostumado a ser maltratado. E não será pior que as caçoadas da velha pata, as bicadas dos patos e a troça de gatos e galinhas.

Mas... quando o patinho feio pousou graciosamente sobre as águas, os outros o olharam com admiração.

– Quem será esse belo jovem? – perguntaram os cisnes uns aos outros, curiosos.

– Deve ser um nobre, vejam que distinção!

O patinho aproximou-se dos cisnes, todos o rodearam, admirando sua beleza. Só então ele se olhou no espelho das águas...

Que bela surpresa! Não era mais um patinho feio, mas um lindo cisne de penas alvas como a neve, e um longo pescoço flexível...

Oh! Que felicidade! Não tinha mais que fugir nem esconder-se.

Agora podia nadar tranquilo no meio dos outros cisnes...

Olhou-se novamente nas águas, depois para os companheiros. Não era sem motivo que o admiravam; era o mais belo entre todos!

Mas o ex-patinho feio não se envaideceu. Só ficou muito contente, muito feliz mesmo, porque de agora em diante ia viver entre irmãos e amigos que o tratavam bem. Encontrara, enfim, sua família.

Finalmente descobriu
que não era mesmo um pato,
mas um lindo cisne branco,
e que a beleza de fato
tem que ser reconhecida:
se fora um patinho feioso,
agora era um cisne formoso.

(Fonte: Andersen H. C. Fábulas Encantadas. V. 24. Abril Cultural: 1971.)

CONVERSANDO SOBRE NARRATIVAS

1) O texto anterior é um conto infantil, uma história infantil. Qual a característica que se pode observar no início do texto que é comum a várias histórias infantis?

2) Em toda história infantil, a personagem encara uma situação difícil, um problema. Qual era o problema da personagem do texto?

3) Quanto ao fim da história, podemos afirmar que foi feliz ou infeliz? Por quê?

4) Você afirmaria que esse fim dado à história é uma característica comum aos contos infantis?

Nós, até aqui, lemos os contos de fadas e os contos infantis que são narrativas. Agora que você já conheceu essas histórias, que tal começarmos a planejar as nossas histórias. Para isso, nas próximas páginas, vamos começar a escrever os nossos textos, mas antes, vamos aprender algumas estruturas do texto narrativo.

NARRAÇÃO

- É o tipo de texto que relata uma história real ou irreal.
- Neste tipo de textos aparecem personagens que praticam ações.
- As histórias acontecem em um tempo e um lugar.

- As personagens podem falar ou não no decorrer do texto. Elas não são obrigadas a falar.
- A fala das personagens é chamada de discurso.

Leia o texto a seguir com atenção:

Tati, a garota

No dia de Natal, a praça amanheceu vibrante de campainhas, atravessada por dezenas de bicicletas novas e luminosas. Nenhuma criança quis emprestar a sua a Tati.

Sentada no banco, olhando com inveja para as que se divertiam, estava indignada com Papai Noel, que não lhe trouxera nada. Desde o ano passado guardara essa mágoa. O velho só botava brinquedos para as outras crianças. Resolveu queixar-se à sua mãe, levando pela mão a pretinha Zuli, que também não ganhou nada. Na praça, já se tinha acamaradado com outras que ficaram chupando dedo, de longe. Sua mãe, sendo tão poderosa, devia ter conseguido de Papai Noel alguma coisa. Uma freguesa prometeu um brinquedo que nunca mais chegava. Mas o ideal de Tati, o que ela desejava mesmo, era uma bicicleta. Não a tendo obtido, retirou da gaveta Carolina e Gerê e arranjou-se com os dois. Manuela sentiu a solidão da filha. Amargurou-se ao vê-la com Gerê, todo esfrangalhado como sempre. Levou-a ao alto de Santa Teresa. Lá em cima, um português veio brincar com a menina, enquanto a mãe contemplava o oceano. Ao descerem do bonde, à noitinha, já a criança dormia no colo.

Na verdade, quem descia de bonde era só Manuela, porque a filha vinha descendo de bicicleta, uma linda e macia bicicleta, como não havia igual na praça. As crianças faziam ala para vê-la passar...

Anibal Machado, A morte da porta-estandarte e outras histórias.

Rio de Janeiro, José Olympio, 1974.

EXPLORANDO UM POUCO MAIS O TEXTO NARRATIVO

1) O texto que você leu pode ser considerado uma narrativa?

2) Marque (F) para as afirmações falsas e (V) para as afirmações verdadeiras a respeito do texto lido:

- a) () O texto é uma narrativa.
- b) () O texto é uma narrativa, pois apresenta personagens.
- c) () A narrativa precisa ter diálogo entre as personagens.
- d) () A história se passa em dois lugares.
- e) () A narrativa não tem um tempo determinado.
- f) () O texto apresenta verbos de ação.
- g) () Neste tipo de textos as personagens não praticam ações.



“VAMOS VER SE VOCÊ APRENDEU:”



1) Narrativo é o tipo de texto que

.....

2) As personagens praticam

3) As histórias acontecem em e em um

4) A fala das personagens é chamada de

FORMATO DO TEXTO

O texto anterior foi reescrito abaixo. Releia-o, observando os recuos no início de cada linha.

Como é utilizado o espaço da folha em que se escreve um texto?

O texto é escrito entre duas margens. Existem dois espaços em branco, um espaço à direita e outro à esquerda. Todas as linhas devem ter a mesma extensão.

A primeira frase de cada trecho marca o início do parágrafo.

O texto anterior foi reescrito abaixo, observe o recuo no início de cada parágrafo. Esse recuo é chamado de margem. A primeira frase aparece após um espaço em branco.

Abaixo está o primeiro parágrafo:

Observe a margem no início do primeiro parágrafo:

No dia de Natal, a praça amanheceu vibrante de campainhas, atravessada por dezenas de bicicletas novas e luminosas. [...]¹

Observe a margem no início do segundo parágrafo:

Sentada no banco, olhando com inveja para as que se divertiam, estava indignada com Papai Noel, que não lhe trouxera nada. Desde o ano passado guardara essa mágoa. O velho só [...]

Observe a margem o início do terceiro parágrafo:

Na verdade, quem descia de bonde era só Manuela, porque a filha vinha descendo de bicicleta, uma linda e [...]

[...]¹ - Esse símbolo indica que existem outras partes do parágrafo ou do texto que foram retiradas.

ATIVIDADE 2

CONSTRUINDO PERSONAGENS:

Para construir uma narrativa, precisamos de personagens. Abaixo estão relacionados vários nomes de pessoas que foram escritos de modos diferentes. Conhecer estes nomes poderá ajuda-lo na escolha dos nomes de personagens que comporão as suas histórias. Tente descobrir esses nomes e reescreva-os:

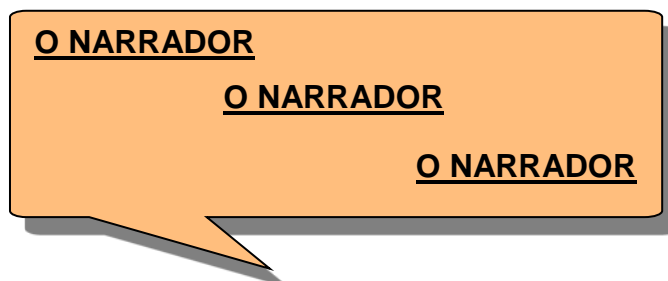
Exemplos: Alefra = Rafael e Aplua = Paula

1. Aacti
2. Aakti
3. Amelpa
4. Aplamo
5. Bafaina
6. Bafiroci
7. Bafoina
8. Berlek
9. Boretor
10. Braigle

11. Cainulo
12. Caniba
13. Ciaul
14. Clasirpi
15. Cranevio
16. Croma
17. Dioluca
18. Draena
19. Drane
20. Drenaxela
21. Dronewnas
22. Ejico
23. Eliedra
24. Eliman
25. Emison
26. Erlioca
27. Errooigr
28. Fioba
29. Fivola
30. Gebrotil
31. Gelumi
32. Gladeniro
33. Godei
34. Godoi
35. Goludas
36. Gordori
37. Gori
38. Goutausa
39. Hogita
40. laasrs
41. loca
42. Kitrapc
43. Lecroma

44. Lenida

45. Loscra



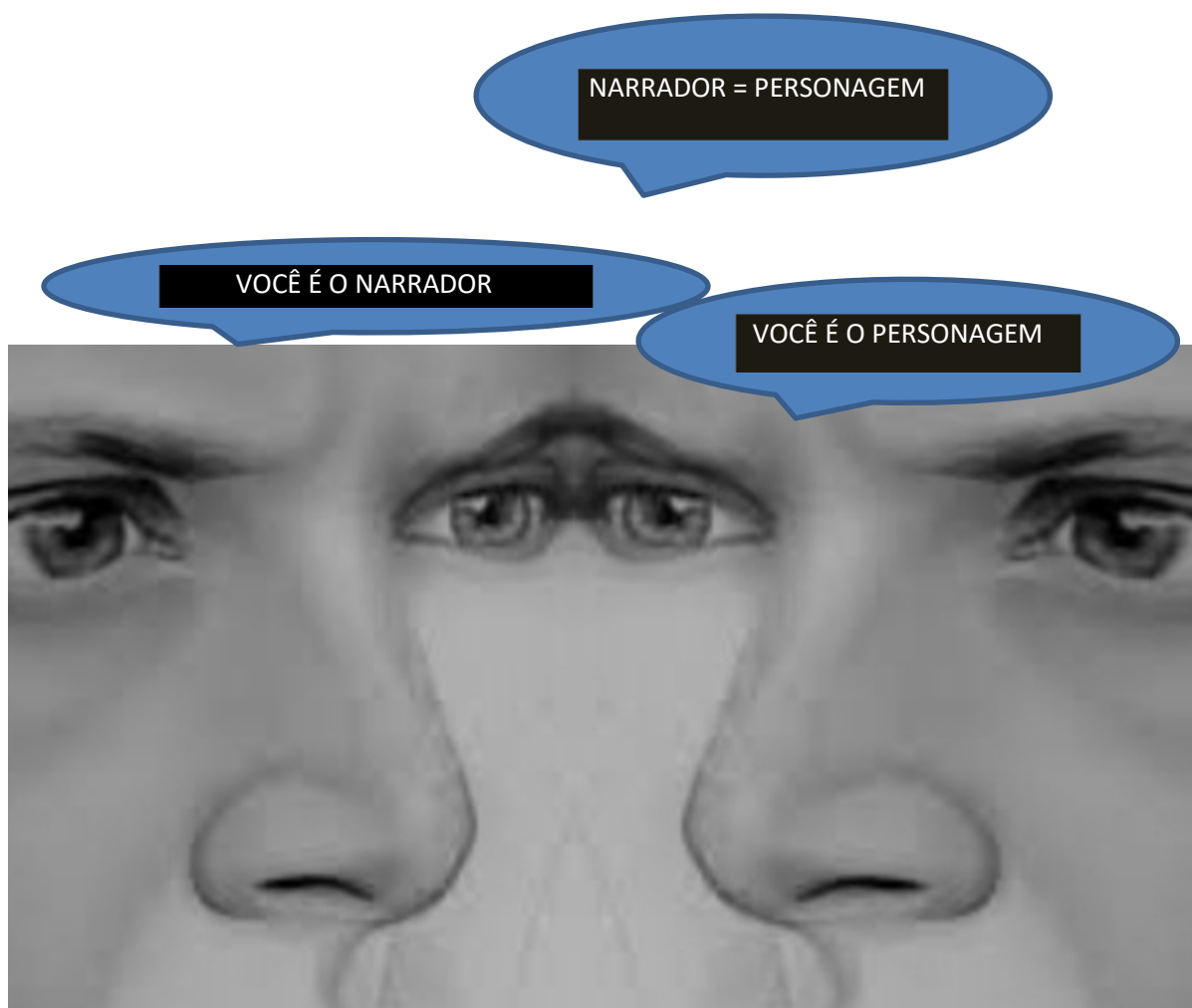
Quando você conta uma história, você é o narrador.

FIXANDO:

NARRADOR É QUEM CONTA UMA HISTÓRIA.

**VOCÊ PODE SER NARRADOR E PERSONAGEM
AO MESMO TEMPO.**

CONSTRUINDO PERSONAGEM



Disponível em: < <https://images.app.goo.gl/pZXqGG1YVqEWeWPg8> > Acesso em: 23 mar. 2021.

NARRADOR ≠ PERSONAGEM

VOCÊ É O NARRADOR

MAS NÃO É O PERSONAGEM



Disponível em: <https://www.google.com/search?q=desenhos+de+rostos+masculinos+a+lapis&tbm=isch&ved=2ahUKEwjprXs0fnvAhVyMrkGHWfNCGAQ2cCegQIABAA&oq=desenhos+de+rostos+masculinos&gs_lcp=CgNpbWcQARgBMgIIADICCAAyBAGAEb46BggAEAgQHICs0QJYvYCYO6PA2gBcAB4AIABYQGIAasNkgEGMC4xMC4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scient=img&ei=KLp0YOnOlfLk5OUP55qjgAY&bih=568&biw=1242#imgrc=de1Pueook976oM>. Acesso em: 12 abr. 2021.



Responda as perguntas abaixo, mas procure oferecer respostas mais completas:

1) Olhando bem atentamente a foto acima, que nome você daria ao homem que aparece na imagem?

2) Ele tem a fisionomia, a aparência, de um homem bom ou de um homem mal?

3) Se você acha que ele tem a fisionomia, a aparência, de um homem bom, qual nome você dá para ele?

4) Se você acha que ele tem a fisionomia de um homem mau, qual nome você dá para ele?

5) Quantos anos você acredita que ele tem?

6) Você acha que ele tem aparência de um homem brasileiro?

7) Se você acha que ele é brasileiro pode pular esta pergunta, mas se você acha que ele não tem aparência de brasileiro, de qual país você acha que ele é?

8) Em qual a cidade ele vive?

9) Em qual rua ele mora? Crie um endereço para ele:

10) Onde aconteceu o fato que você contou sobre ele?

11) Qual o nome da pessoa que estava no local onde aconteceu?

12) Qual o relacionamento dele com a pessoa que estava no local? Eles eram irmãos, primos, casados, amigos, inimigos?

13) Tinha mais alguém no local onde aconteceu?

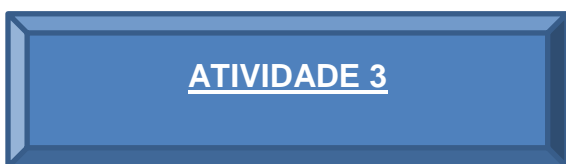
14) Ele confiava nessa pessoa?

15)Essa pessoa gostava dele?

16)O que essa pessoa fez com ele?

17)Se o acontecimento foi algo ruim, ela o ajudou ou o prejudicou?

18)Você poderia nos contar a partir da sua imaginação o que aconteceu com ele?
Pode ser algo bom, muito bom; ruim ou muito ruim.



COMPONDO UM TEXTO

Agora você vai ler somente as respostas que você deu para as perguntas anteriores. Depois você vai reescrever as respostas juntando as frases de modo que formem sentido, de modo que se transformem em um texto pequeno. Você pode acrescentar a seu texto uma história que você tenha lido, ouvido, uma história de um filme, uma história contada por alguém.

Não precisa dar título!

1)Você vai reler o que você produziu e, em seguida, vai organizar as ideias, os acontecimentos, fazer algumas modificações. Você verá que terá um texto pronto em seu caderno, desde que tenha sentido. Faça isso, utilizando o seu caderno.

2)Depois vai reler o seu texto e trocar com um colega de sala.

3)Ele lerá e fará modificações em seu texto, se ele julgar necessário, e você também poderá fazer modificações no texto dele se você julgar necessário.

4)Passe o seu texto a limpo no seu caderno.

Nesta página, você verá que eu escrevi um texto, uma narrativa.

COMO QUE EU ESCREVI ESTE TEXTO?

1) Antes de começar a escrever, eu fiz o meu planejamento, pensando nas perguntas que eu faria para compor o meu texto.

2) Pensei nos personagens que apareceriam no meu texto e em seus nomes.

3) Pensei na aparência e na idade dos personagens sem muitos detalhes, afinal estamos compondo uma narração, não estamos compondo uma descrição.

4) Pensei na origem do personagem principal, no país, na cidade, no bairro e até mesmo na rua em que ele mora.

5) Pensei no que aconteceu com ele, onde aconteceu, com quem aconteceu.

6) Pensei no outro personagem, no que o outro seria dentro da minha história: se o outro personagem seria filho, esposa, marido, amigo, amiga, irmão.

7) Pensei em alguma história que já tivesse acontecido com alguém ou comigo para compor a minha história, aproveitando a minha experiência de vida.

8) Pensei se o que aconteceria com a minha personagem seria algo bom ou ruim e como acabaria a minha história.

Fiz tudo isso seguindo e respondendo as perguntas da página anterior, mas fiz antes de começar a escrever o meu texto.

Até aqui, eu planejei o que eu pretendo escrever e anotei tudo o que eu pensei em um caderno.

Com base nas minhas respostas para as perguntas anteriores, eu também escrevi o meu pequeno texto.

Veja como ficou o meu texto:

José Maria é brasileiro, mora na Rua Santa Mônica, número, 21. Ele é um homem muito bom. Ele entrou numa agência do Banco do Brasil. Assim que entrou no banco, guardou o celular no bolso da calça. Retirou da carteira o cartão do banco. Sacou o dinheiro para fazer as compras de mercado. Foi direto para o mercado e lá encontrou Marisa, sua esposa. Quando ela encontrou com ele, reclamou que estava ligando para o celular dele e ele não atendia. Quando ele procurou o celular, não estava mais em seu bolso. Ele e a esposa saíram do mercado. Foram direto para o banco, mas não encontraram o celular. Depois foram prestar queixa na delegacia.

Considerações importantes:

No seu texto, você contou a história de outra pessoa. No meu texto, eu também contei a história de outra pessoa. Essa pessoa se chama José Maria. Eu narrei um fato que aconteceu com José Maria. José Maria é personagem do meu texto. Marisa também é personagem do meu texto. Observe que José Maria é o personagem principal do meu texto.

Eu não participei da história, só narrei aquilo que eu imaginei. Essa história não foi verdadeira, mas eu fui narrador-observador, porque contei a história de outra pessoa.

O QUE VOU ESCREVER

A sua boca fala o que você pensa.

Você escreve o que você fala,

O que você pensa,

O que você vê,

O que você toca,

O que você sente,

A minha, fala o que eu penso.

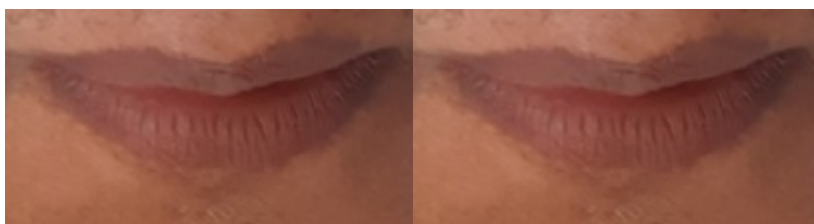
Eu, eu escrevo o que eu penso,

O que eu vejo,

O que eu toco,

O que eu sinto,

Eu, eu escrevo o que eu falo.



Fonte: o autor, 2021.

Agora eu vou reescrever o meu texto, mas vou narrar a história como se ela fosse minha. Agora eu serei o personagem. Neste momento, eu pretendo ser narrador e personagem ao mesmo tempo, chamamos essa combinação de narrador-personagem.

Quando você se transforma em narrador-personagem, você tem mais oportunidade de falar sobre as suas experiências. Mesmo que as experiências contadas sejam irreais, seja criação da sua imaginação.

Veja como o meu texto ficou:

Que tal transformar o seu texto em um livro?

1)O seu texto pode se transformado em livro.

2)O seu texto pode ser transformado em um filme, um desenho animado. Tente ver com um colega do grupo ou algum professor ou algum colega de outra classe que tenha habilidade com as ferramentas da Internet.

Se o seu texto for publicado em redes sociais poderá alcançar muitos leitores. Tente postá-lo em um canal de YouTube ou em um Blog.

Agora que já lemos alguns textos narrativos, que tal começar um processo de escrita?

Vamos começar pelo planejamento:

Vamos começar este processo de escrita, produzindo textos narrativos, isso significa que vamos escrever, contando histórias reais ou irreais.

SABER QUAL O TIPO DE TEXTO QUE VAMOS ESCREVER FAZ PARTE DO PLANEJAMENTO

Que tal escrevermos uma narrativa sobre história infantil? Pode ser um conto de fadas.

Vamos planejar o texto:

- 1) Vamos separar a turma em grupos pequenos a fim de evitar tumulto.
- 2) Quem será o seu leitor?

Podemos pensar no público infantil para ler as nossas histórias.

As suas histórias terão um leitor que imagina e dá vida a tudo o que você escrever: a criança.

Uma dica:

Por que podemos pensar no público infantil para ler as nossas histórias?

Porque criança ama ler e ouvir os contos de fadas.

O seu leitor ou ouvinte será a criança da sua escola, mas outras crianças poderão ler ou ouvir as suas histórias.

3) O grupo precisa

- 1- Tentar se lembrar de algumas histórias contadas pelos seus pais.
- 2- Tentar se lembrar de alguma história contada pela sua mãe.
- 3- Tentar se lembrar de alguma história contada pela sua avó por parte de pai.
- 4- Tentar se lembrar de alguma história contada pelo seu avô por parte de pai.
- 5- Tentar se lembrar de alguma história contada pela sua avó por parte de mãe.
- 6- Tentar se lembrar de alguma história contada pelo seu avô por parte de mãe.
- 7- Tentar se lembrar de alguma história contada pela sua avó por parte de pai.
- 8- Tentar se lembrar de alguma história contada por alguém da família.
- 9- Tentar se lembrar de alguma história contada por algum amigo.

- 10-Tentar se lembrar de alguma história contada por algum vizinho.
- 11-Tentar se lembrar de alguma história contada por um desconhecido.
- 12-Tentar se lembrar de alguma cena que você presenciou.
- 13-Tentar se lembrar de alguma cena que aconteceu com você.
- 14-Tentar se lembrar de experiências boas ou ruins que aconteceram com você, desde que você possa contar.

Lembre-se de que este trabalho de produção textual deve ser realizado em grupo, logo todos os componentes precisam participar. Enquanto um pensa ou fala, outros anotam o que é falado e os outros colegas pensam em uma ideia que poderá ser acrescentada ao texto. É um trabalho de equipe.

Uma dica:

Em sua casa, pegue um álbum de fotografia e convide alguém de sua família para lhe contar as histórias sobre as fotos que aparecem no álbum. Qualquer pessoa gosta de contar histórias vendo um álbum de fotografia. Enquanto a história está sendo contada, em casa, você pode anotar ou mesmo gravar e, na sala de aula, apresentar ao grupo.

CHEGOU A HORA DE ESCOLHER OS NOMES DOS PERSONAGENS:

1) Vamos pensar em 10 nomes femininos que poderão fazer parte da sua história:

Você pode anotá-los em seu caderno ou nas linhas abaixo.

Se tiver dificuldades em relacionar os nomes, pense nas letras do alfabeto, por exemplo, nomes que começam com a letra a, com a letra b. Isso ajudará muito, mas só se você tiver dificuldades.

2) Agora o grupo deve anotar no caderno os nomes escolhidos para as personagens femininas que farão parte da narrativa.

3) Vamos pensar em 10 nomes masculinos que poderão fazer parte da sua história: Os nomes podem ser anotados em um caderno ou nas linhas abaixo.

CHEGOU A HORA DE ESCOLHER OS NOMES DE LUGARES

Vamos pensar nos nomes dos bairros onde os alunos do grupo moram e anotar. Pode acontecer de todos do grupo morarem no mesmo bairro. Vamos escolher um dos bairros para ser transformado em um lugar onde moram reis, rainhas, príncipes, princesas, o músico, a fada, a bruxa, duendes, animais alados. O bairro será o reino onde acontecerá a história e a casa escolhida será transformada em castelo.

1)Qual é o nome do bairro escolhido?

2)O grupo pretende mudar o nome do bairro na história?

3)Qual será o nome do rei?

4)Qual será o nome da rainha?

5)Qual será o nome da princesa?

6)Qual será o nome do príncipe?

CHEGOU A HORA DE ESCOLHER OS NOMES DOS ANIMAIS

1) Vamos pensar em 3 animais. A história que será narrada poderá ter animais ou não, a escolha é do grupo.

É bom que um colega seja escolhido para fazer as anotações em seu caderno ou nas linhas abaixo.

1) Os animais da história, caso apareçam, terão nomes?

2) Quais serão os animais e quais serão os nomes deles?

a) Nome do primeiro animal:

b) Nome do segundo animal:

c) Nome do terceiro animal:

3) Leia o que você escreveu sobre os nomes de personagens, de lugar e de animais.

4) Escreva o que você leu em seu caderno.

5) Depois de seguidas essas etapas de construção do texto, o grupo poderá acrescentar fatos, personagens, ideias novas.

O QUE NÃO PODE FALTAR NO TEXTO NARRATIVO?

O texto deverá ter um conflito que poderá ser um feitiço, uma guerra, uma doença, uma inveja entre irmãos, uma briga entre famílias, uma briga entre familiares. Você poderá usar outros conflitos.

O conflito geralmente é resolvido no fim da narrativa. Geralmente as narrativas têm um fim feliz.

O texto deverá ter um clímax, que é o momento de maior tensão da história, digamos que é o momento mais esperado, um acontecimento que não pode faltar.

Escolha bem as palavras para narrar o conflito que os personagens enfrentarão nesse momento.

Planejando:

A revisão de um texto - releitura e reescrita - faz parte do processo de elaboração. Sendo assim, procure sempre reler, revisar o seu texto, buscando melhorar.

Grupo, como pode ser feita a revisão do seu texto?

- 1) Faça uma primeira leitura do que foi escrito até aqui.
- 2) Veja se usou no texto tudo o que foi anotado no caderno.
- 3) Verifique como são as personagens do seu texto sem dar muitos detalhes.
- 4) Verifique quantas personagens aparecem no texto.
- 5) Verifique se usou o rei, rainha, príncipe, princesa, animais.
- 6) Confira se usou o nome do bairro, o nome da rua na história?

- 7) Veja se foi usada a história de alguém do grupo, ou a de algum parente, ou a de um conhecido na produção do seu texto?
- 8) Agora releia a sua história. Releia tudo o que você escreveu. Faça várias releituras antes de avançar. Estamos em um processo de escrita.
- 9) Veja se você precisa mudar algum trecho do seu texto.
- 10) Chame o professor e peça sugestões.
- 11) Peça que ele faça uma leitura para o grupo, pois, com a leitura do professor, surgirão novas ideias.
- 12) Peça a ele que faça anotações que ele julgar importantes em seu texto.
- 13) Anote em seu caderno as observações que o seu professor recomendar.
- 14) Após as observações do seu professor, releia o seu texto.
- 15) Refaça as partes que o seu professor indicou.

Nesta etapa, faremos mais uma ou duas releituras, mexeremos no texto, mas sempre lembrando que esse trabalho deve ser feito pelo grupo.

CHEGOU A HORA DE ESCOLHER UM TÍTULO

- 1) Leia o texto e, após a leitura, escolha um título que seja adequado ao que foi contado.
- 2) O livro poderá ser digitado ou escrito à mão. Mas o ideal é que, se possível, seja digitado.

Se quiserem, podem anexar fotos retiradas da Internet, mas saiba que é preciso citar a fonte. Citar a fonte significa dizer de onde o grupo tirou a foto da internet. Peça ajuda a seu professor.

CHEGOU A HORA DE ILUSTRAR A SUA HISTÓRIA:

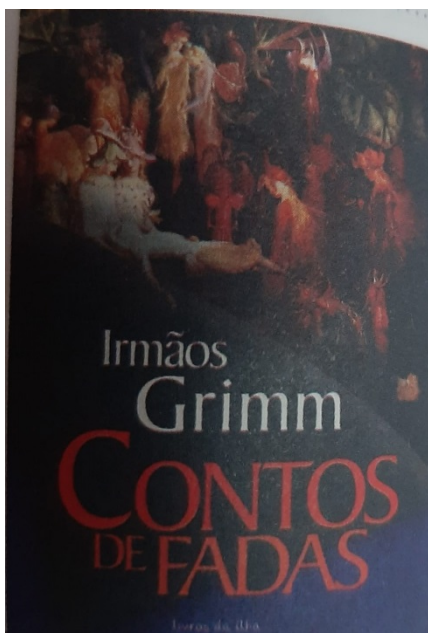
Lembre-se de que você está escrevendo narrativas do gênero contos de fada e o seu leitor ou ouvinte será o público infantil, logo as ilustrações são muito importantes. Crianças gostam de imagens, de coloridos, muito colorido. Então, abuse das cores!

3) Depois de escolher o título, ilustre o seu texto com desenhos que podem ser produzidos por você, por um colega de turma ou por um colega de outra turma.

4) Peça a um colega que leia o seu texto e veja se ele achou que o título e as ilustrações estão de acordo com as histórias. Peça também a outro colega de outro grupo.

5) Após a revisão do colega, faça uma leitura cuidadosa do que ele escreveu. Refaça o que for indicado por ele. Depois passe o texto a limpo.

SUGESTÃO DE LIVRO PARA A LEITURA



Jacob Ludwig Carl (1785-1863) e Wilhelm Carl Grimm (1786-1895) nasceram na Alemanha, autores do livro *Contos de fadas*, traduzidos por Celso M. Pacionirk. As histórias narradas neste livro vêm encantando gerações do mundo inteiro.

Desses autores, temos

- Rapunzel,
- João de sorte,
- Os cabelos de ouro do gigante,
- Rosa branca e vermelha.

Capa do livro Contos de fadas, dos irmãos Grimm.

“A bela e a fera”.

A Bela e a Fera é um tradicional conto de fadas francês. Originalmente escrito por Gabrielle-Suzanne Barbot, Dama de Villeneuve, em 1740, tornou-se mais conhecido em sua versão de 1756, por Jeanne-Marie LePrince de Beaumont, que resumiu e modificou a obra de Villeneuve. Adaptado, filmado e encenado inúmeras vezes, o conto apresenta diversas versões diferentes do original que se adaptam a diferentes culturas e momentos sociais.

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Bela_e_a_Fera>. Acesso em: 14 de abr. 2021.



ATIVIDADE FINAL

A sua narrativa vai ser transformada em um livro pequeno que pode ser chamado de brochura devido ao formato. Procure em um dicionário o significado de brochura.

O seu livro terá figuras, capa com ilustração e poderá ser grampeado ou costurado. As páginas poderão ser numeradas.

Esse livro produzido poderá conter apenas a história de um grupo ou ser um único livro para todos os grupos da turma, contendo diversas histórias. Essa escolha deve fazer parte do planejamento.

1) Caso desejem, depois que o livro estiver pronto, ele pode ser deixado e exposto na sala de leitura da sua escola para que toda a comunidade escolar o conheça.

2) Façam cartazes para divulgar o livro com fotos do livro. Prendam os cartazes em murais espalhados pela escola, pela sala, pela sala de leitura, no portão da escola.

3) Façam “bottons”, crachás, com o nome do seu livro e usem uma frase que chame a atenção para o lançamento do seu livro.

4) Marquem o dia do lançamento do livro e leiam as histórias produzidas.

5) Peça a ajuda à bibliotecária para que ela solicite aos leitores do seu livro que deixem bilhetes falando sobre o que acharam da história lida ou contada, o que mudariam, se gostariam de ouvir novas histórias. O ideal é que os bilhetes sejam colocados em uma urna. Essa urna pode ser confeccionada pelo grupo. Podem ser usadas as ilustrações do interior do seu livro ou a ilustração da capa para decorar, enfeitar, a urna.

6) Marque uma data para devolver as respostas dos bilhetes às crianças.

7)Essa atitude vai incentivar os menores a escreverem bilhetes para vocês. Eles certamente pedirão ajuda à professora deles ou à bibliotecária a respeito da produção do gênero bilhete. Depois de ler os bilhetes, responda-os com outros bilhetes. Se desejarem, os papéis usados para as crianças escreverem os bilhetes também poderão vir com as ilustrações da capa ou do próprio livro. Pode vir também com os nomes dos componentes do grupo, uma vez que cada grupo fará a ilustração da folhinha que servirá como bilhete.

8)Caso desejem, vocês podem transformar as histórias produzidas em vídeos, com música de fundo enquanto os componentes do grupo narram a história. Esse vídeo pode ser postado no Facebook ou no Instagram da escola ou até mesmo no canal de YouTube.

ALGUMAS SUGESTÕES DE FILMES BASEADOS EM CONTOS DE FADAS

Disponível em: <https://www.google.com/search?q=contos+de+fadas+v%C3%ADdeos&source=lnms&tbn=vid&sa=X&ved=2ahUKEwiU0vqk8f3vAhWmHrkGHfVJBWwQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1242&bih=568>. Acesso em: 14 abr. 2021.



Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=desenhos+de+castelos+medievais&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiSnvSs5PnvAhUfHbkGHWktBqwQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1242&bih=568#imgRfxUp-R8ZITOCm>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ANEXO A - Entrada da escola municipal após o portão principal

Fonte: O autor, 2019.

ANEXO B - Sala de leitura, no 3º andar

Fonte: O autor, 2019.

ANEXO C - Sala de Artes

Fonte: O autor, 2019.

ANEXO D - Narrativa produzida pelos alunos T, L e Th

As três bruxas e a princesa.

Era uma vez em lugar distante, existiam três irmãs Isabel, Miranda e Valéria.

Um belo dia, andando pelo bosque, esbarram em uma velha senhora que deu uma enorme e linda cesta de doces para elas. Ficaram muito lisonjeadas, mas mal sabiam que eram doces amaldiçoados. Voltaram para a casa e, inocentes, comeram todos os doces. Os doces eram deliciosos, maravilhosos. Pareciam doces dos deuses. Nunca tinham comido nada parecido. Se tivesse mais, comeriam sem parar. Pareciam os doces da eternidade.

Estavam muito felizes, uma felicidade que não tinha fim. Riam uma da outra. Riam tanto que chegavam a passar mal e a dar cabeçadas uma na outra de tanto rir. Ficaram tão cansadas de conversar e de rir que foram dormir e dormiram como nunca antes. Tiveram lindos sonhos.

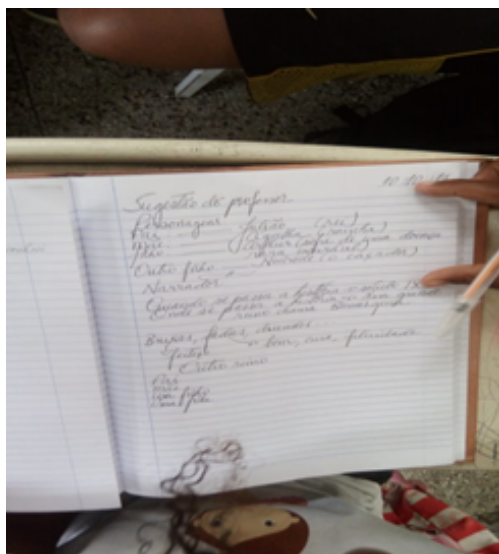
No dia seguinte, acordaram com uma estranha sensação: olharam-se no espelho e gritaram de susto. Havia algo de muito estranho com as três irmãs: todas viraram bruxas. Logo em seguida, lembraram-se dos doces que a velha senhora lhes deu. Voltaram ao bosque à procura daquela inocente velhinha, e não a encontraram.

Continuaram a busca, mas de repente, ouviram um pedido de socorro. Foram seguindo a voz e, logo em seguida, encontraram uma princesa caída em um buraco, após ter saído com o seu cavalo. Ele se assustou com a presença da velha que se transformara em vários animais estranhos, mas só ele via as transformações, a princesa não tinha poder para ver as transformações. Assustado, ele a jogou longe e ela caiu num buraco. As três bruxas pegaram a princesa e voltaram para a casa, levando amarrada a princesa. Assustada pergunta:

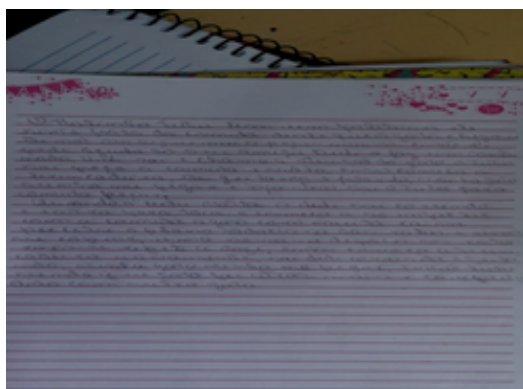
- Quem são vocês? Para onde estão me levando? Miranda responde: fique calada, sua insolente! Logo em seguida, Isabel fala:

- Agora você irá nos obedecer e fazer todas as tarefas da nossa casa. Acabou a sua vidinha de princesa, dondoquinha! Kkkkkk.

As três se acabavam de rir: kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

ANEXO E - Caderno do aluno com o planejamento

Fonte: o autor, 2019

ANEXO F - Produção dos alunos AB, TG e JR.

Fonte: o autor, 2019

ANEXO G - Produção textual dos alunos A, T e JB.

A força da união

O ratinho tutu está passando fome desde que o gato chegou a casa onde ele sempre viveu.

Com a chegada do gato, ele não consegue mais pegar comida. Ele pede ajuda ao seu amigo Didi e faz um combinado: Didi sai e chama a atenção do gato. Tutu sai, pega a comida e volta. Então começa a brincadeira. Gritando e falando venha:

- Gato, venha me pegar! Logo atrás, saiu tutu para pegar a comida. Quando Tutu volta, o Didi sai correndo e volta para a toca e os dois começam a se fartar de tanto comer.

O gato com muita raiva percebe a audácia do plano dos dois ratos e resolve copiar.

Uma semana depois, os ratos resolvem repetir a brincadeira. o rato didi sai para chamar o gato e é perseguido. "E hora de o tutu sair e quando sai é surpreendido por outro gato. Começa a correria! Começam a destruir tudo e a bagunçar a casa. O gato começa a perseguir os ratos, mas não os alcança, pois conseguem entrar nas suas tocas. a dona chega e põe a culpa no gato. Resolve mandá-lo embora. Pega o gato pelo pescoço sacode, sacode, sacode, até que o gato fica tonto, muito tonto. Abre a porta e atira o gato para bem longe dali.

O gato sai andando triste pela calçada, esfregando o rabo em quem passava pela rua em busca de um dono, um novo dono amigo, mas ninguém queria.

Depois de um tempo, a dona volta para a casa e encontra tudo bagunçado e tudo quebrado e viu que o gato não era o responsável pela bagunça.

Ela vai procurar a origem da bagunça e viu que os ratos roubavam comida nos armários, deixavam pedaços de pão no chão, derrubavam a louça que estava sobre a pia no chão. Quebraram muitos pratos, quebraram um pinguim que estava sobre a geladeira.

A dona da casa chamou um dedetizador, mas não conseguiram matar os ratos. os ratos eram muito espertos e usavam máscara para não respirarem o veneno.

Fonte: O autor, 2019.

O gato tem uma ideia: ele entra na casa e coloca um pedaço de queijo no meio da sala. Os ratos entram na sala e pegam o queijo enquanto a dona da casa via televisão. Ela deu um grito. o marido dela pega uma vassoura, bate nos ratos e põe os dois para fora de casa.

Eles saem e vão buscar o gato. Preparam uma caminha para o gato e todos vivem felizes.

Fonte: O autor, 2019.

ANEXO H - Leitura de livros e textos antes da produção dos seus textos



Fonte: O autor, 2019.

ANEXO I - Narrativa das alunas B, A e J.**KBELO BELO**

AUTORAS

A. B. e J.

Era uma vez uma jovem que se chamava Brena. Morava em Austin, tinha 12 anos e adorava brincar.

Ela passou por muitas mudanças, porém a mais importante foi a mudança de cabelo. A cada mudança, se sentia-se melhor e mais bonita. Muita gente tirava foto dos cabelos dela. Brena sempre teve sua autoestima alta. Muita gente não gostava de Brena porque ela sempre estava com os seus cabelos esvoaçantes. Ela sempre muito estava feliz e com um sorriso no rosto.

Tinha muitos sonhos. Seu maior companheiro era o seu cachorro Mike, um vira-lata.

Um dia conheceu uma jovem que se chamava Ariaranha. A primeira coisa que Ariaranha olhou foi para o cabelo dela e começou a elogiar.

Depois desse dia, elas começaram a ir uma para a casa da outra. elas se tornaram superamigas. Ariaranha só virou amiga de Brena porque ficou com inveja dos lindos cabelos de Brena. Na verdade ela queria os

cabelos para si. Ela estava encantada e a inveja ia lhe corroendo. Ela já não dormia, não comia, não bebia de tanta inveja.

A cada dia que passava Brena confiava mais em Ariaranha.

Porém ninguém sabia que Ariaranha era uma bruxa muito má. Ela tinha um plano contra Brena para deixar o cabelo dela feio. Depois de dias, chegou a hora de colocar plano macabro em ação: Elas combinaram de brincar.

A bruxa foi para a casa de Brena. Ariaranha chegou, entrou, brincaram o dia inteiro. Assistiram a um filme, jogaram e comeram pipocas salgada e doce. Depois disso tudo, decidiram ir dormir. Foram para o quarto. Mais tarde Brena fica com sede e Ariaranha se oferece para pegar água. Quando foi pegar a água, coloca uma poção mágica para Brena dormir mais rápido. Brena bebe a água e assim que acabou de beber, caiu num sono profundo em sua cama.

A bruxa começou o seu plano: ela se transformou em uma aranha, subia e descia, subia e descia, subia e descia, ia e voltava, ia e voltava, ia e voltava, ia e voltava, ia e voltava, nos cabelos de Brena e começou a

fazer várias teias, vários incríveis nós. Depois de fazer toda maldade, virou humana de novo, pois sabia que o efeito da poção mágica chegava ao seu fim.

Antes de ir embora, ela deixou uma carta dizendo para a amiga: cara amiga, bobinha, tolinha, inocente, kkkkkkk, vá até a frente de um espelho e se olhe. Veja como você ficou linda! Kkkkkkkk! Você foi enfeitiçada por mim. kkkk. Se você não acredita, passe a mão no seu cabelo! Vai, coragem! Se olhe no espelho! Cada vez que você mexer no seu cabelo, cada vez que você tiver mais ódio de mim, o seu cabelo vai ficar pior, ele vai embaraçar nos fios da teia, vai começar a cair e você vai ficar careca, careca, careca, careca.

Mas eu vou ser boazinha com você, vou lhe dar uma prova da minha sincera amizade: o feitiço só vai ser quebrado se você conseguir os cabelos de ouro da rainha Moana que já morreu há 2000 anos. A única coisa que ainda existe dela são os seus lindos cabelos que estão enterrados e viraram fios de ouro.

A bruxa deixou dentro da carta um mapa que dizia: os fios dourados dos cabelos da rainha Moana estão escondidos em um lugar muito distante onde bate

o décimo raio de sol. Onde a luz da lua não consegue alcançar. Kkkkkkkk.

Um beijo de sangue de sua amiga Ariaranha.

Quando Brena acordou, achou estranho que Ariaranha tinha ido embora. Ela se levantou, levantou e achou a tal carta em cima de móvel. Olhou-se no espelho, Brena tomou um susto: seus cabelos estavam feios, muito feios e com muita teia de aranha e com vários filhotinhos de aranha. Ela se jogou na cama e pôs-se a chorar. Achou a carta, começou a ler. Quando acabou de ler, foi consultar o mapa que estava junto da carta. Levantou-se novamente, colocou um capuz e foi procurar o lugar em que a rainha Moana estava enterrada.

Passaram-se alguns dias, finalmente Brena encontrou o lugar onde Moana foi enterrada, mas não encontrou os tais fios dourados, porém havia junto aos ossos uma carta que dizia: fui vítima de um feitiço e levaram os meus cabelos. Eles estão onde a luz da lua não consegue alcançar. Estão enterrados num lugar chamado Pé Pequeno, dentro de uma escola.

Saiu em busca dos fios dourados e foi encontrá-los na cabeça da princesa Juliana que também é uma

viúva negra, uma espécie de aranha venenosa. Ela só usava roupa preta com pedras de ouro e um cordão de ouro com um crucifixo de ouro. Ela usava dentes de ouro.

Para conseguir os fios dourados de volta, teve que lutar com a princesa Juliana. Para derrotar a princesa má, Brena tinha que arrancar dela o coração e comer. Lutaram fortemente. Foram horas de luta e de batalha. A princesa finalmente se transforma em uma bela aranha negra. A luta continua e quando Brena estava quase perdendo as forças, deu um golpe certo no peito e arranca-lhe o coração e come. Quando a princesa Juliana chega perto para pegar de volta o seu coração, Brenda morde, mastiga e engole o coração. Juliana morre e se transforma em uma aranha seca.

A carta dizia que ela deveria lavar os cabelos encontrados com vinho preparado com os fios dourados e beber a porção deste vinho. Ela fez isso: bebeu a porção usada para lavar os cabelos. Só que não deu certo. Mais uma vez foi traída pela falsa amiga Ariaranha.

Um dia, sentada debaixo de uma árvore, passa um homem, um sábio. Os dois conversaram muito. Ela contou a ele tudo o que lhe aconteceu. Falou da sua

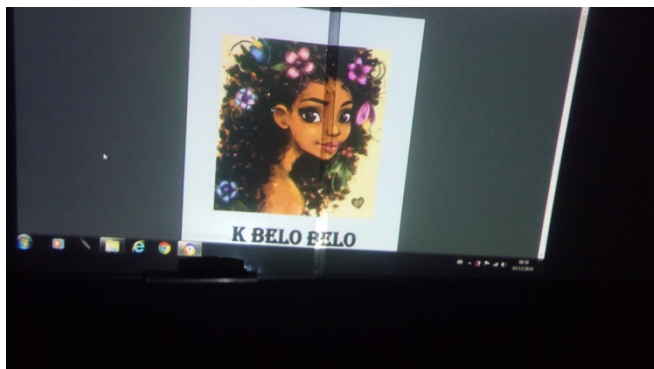
tristeza profunda porque perdeu os seus belos cabelos e porque foi traída pela amiga

Ele disse a ela:

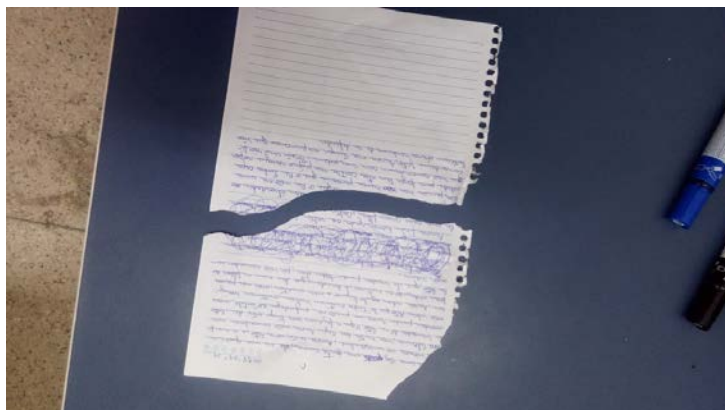
- Filha, não são os cabelos, a cor da pele, a cor dos seus olhos, o lugar onde você mora e nem o que você tem que a fará feliz. Você será feliz quando valorizar a vida, os amigos e aquilo que você é.

Depois desse dia, Brenda voltou a ser feliz mesmo sem os seus lindos cabelos.

~~~~~

**ANEXO J - Exibição e leitura do livro para a turma do 1º ciclo**

Fonte: O autor, 2019.

**ANEXO K - Produção textual rasgada pelo grupo**

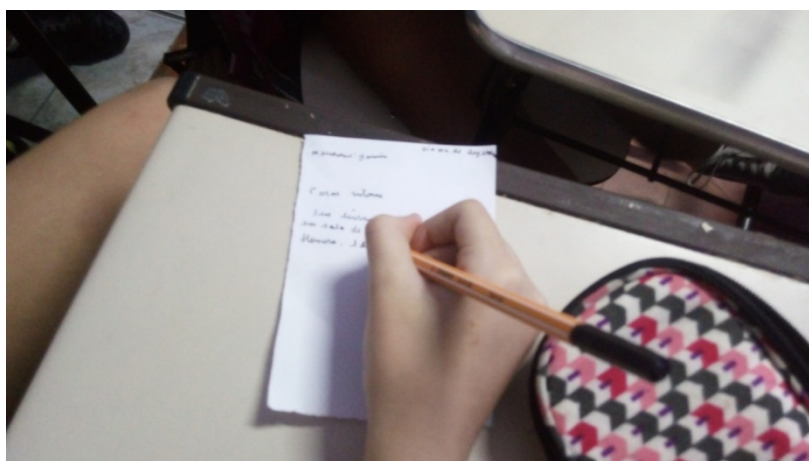
Fonte: O autor, 2019

**ANEXO L - Ilustração das capas e das páginas dos livros**

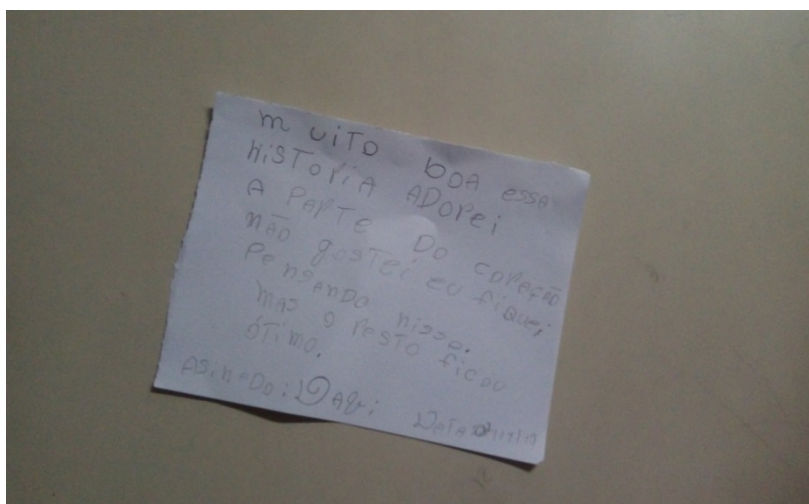
Fonte: O autor, 2019.

**ANEXO M - Processo de ilustrações dos textos pelo grupo**

Fonte: O autor, 2019.

**ANEXO N - Confeção dos bilhetes**

Fonte: O autor, 2019.

**ANEXO O** - Foto de um dos vários bilhetes enviados às autoras

Fonte: O autor, 2019.

**ANEXO P** - Foto do palco da I Maratona Municipal de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Municipal de Educação de Niterói

Fonte: O autor, 2019.