

GÊNERO “RELATO PESSOAL” COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GENRE “PERSONAL REPORT” AS A CONTRIBUTION TO THE WRITING OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

*Priscila Barboza Gomes de Souza*¹


*Silvelena Cosmo Dias*²

RESUMO: Este artigo trata-se do recorte de dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), do *campus* de Três Lagoas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração linguagens e letramentos. O trabalho teve como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita de alunos do ensino fundamental. A pesquisa-ação se utilizou da aplicação de uma “proposta de intervenção” sobre o gênero pessoal ‘relato pessoal’, de modo a contribuir eficazmente com problemas de aprendizagem identificados em avaliações externas (AAP: Avaliação da Aprendizagem em Processo trata-se de uma avaliação com o intuito de diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo) e a preencher as lacunas encontradas em análise do material didático. A partir do pressuposto de que o texto deve ser o ponto de partida, bem como o ponto de chegada das aulas de língua portuguesa (GERALDI, 1993), tendo em vista que os gêneros textuais são ações sociodiscursivas, partimos da hipótese de que expor o aluno a leituras e escritas diárias, sem intenções avaliativas, com correções entre os pares e autoavaliações, pode contribuir para a escrita do gênero textual relato pessoal, bem como para o processo de letramento. Os resultados mostraram que a leitura é capaz de aprimorar a escrita dos alunos, propiciando, inclusive, a eclosão da subjetividade em suas escrituras, assim como, leituras compartilhadas embasaram as produções escritas, e por fim, a prática de autoavaliações e correções colaborativas e dialogadas apontaram melhorias consideráveis nas habilidades de escrita dos educandos.


PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Prosa escolar. Relato pessoal. Interação e colaboração.

ABSTRACT: This article is an excerpt from a dissertation presented to the Postgraduate Professional Masters in Literature program (ProfLetras), at the Três Lagoas campus, at the Federal University of Mato Grosso do Sul, in the language and literacy area. The general objective of the work was to contribute to the development of writing skills in elementary school students. The action research used the application of an “intervention proposal” on the personal genre 'personal report', in order to effectively contribute to learning problems identified in external assessments (AAP: Assessment of Learning in Process is an assessment with the in order to diagnose the learning level of students enrolled in the state education network, in the State of São Paulo) and to fill the gaps found in the analysis of the teaching material. Based on the assumption that the text must be the starting point, as well as the arrival point of Portuguese language classes (GERALDI, 1993), given that textual genres are socio-discursive actions, we start from the hypothesis that exposing the student to daily reading and writing, without evaluative intentions, with corrections between peers and self-assessments, can contribute to the writing of the personal report textual genre, as well as to the literacy process. The results showed that reading is capable of improving students' writing, even enabling the emergence of subjectivity in their writings, as well as shared readings supporting written productions, and finally, the practice of self-assessments and collaborative and dialogued corrections showed considerable improvements in students' writing skills.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: priscila-bg@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3827-9521>

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: diascosmo@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6569-992X>

● Informações completas no final do texto

KEYWORDS: Reading; school prose; personal report; interaction and collaboration.

Introdução

A produção escrita, no contexto escolar, precisa ser concebida como um produto inacabado, passível de melhorias e modificações, tal qual a nossa identidade (CORACINI, 2010). Nesse sentido, a prática de escrita, reescrita, correções, autoavaliações, leitura e produção textual, de modo compartilhado e colaborativo, devem se tornar atividades diárias na vida escolar. Para ratificar essa afirmação, delineamos uma pesquisa, que se originou a partir de alguns pontos relevantes, no que diz respeito à produção escrita de alunos do quarto ano do ensino fundamental anos iniciais.

Para a condução de nosso trabalho, desdobramos a hipótese nas seguintes perguntas: Ler e escrever, diariamente, podem contribuir para o aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos de modo a proporcionar evidências da subjetividade do aluno escritor? A proposição de produções escritas embasadas em leituras realizadas de modo compartilhado pode influenciar para a melhoria da produção escrita? A prática de autoavaliações e correções colaborativas e dialogadas auxiliam no desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras dos alunos?

Para concebermos o *corpus* de análise, vinte alunos de uma turma do quarto ano do ensino fundamental anos iniciais, foram colocados em várias situações de leitura e de produções textuais, sem finalidades avaliativas, tais como: a escrita de um caderno/diário, relatos pessoais, reescritas autoavaliativas, dialogadas e colaborativas. O trabalho resultou em uma proposta de sequência de atividades para professores do ensino fundamental, dividida em doze etapas, com sugestões de leituras, fichas e atividades a serem desenvolvidas por profissionais que se dedicam a melhorar, diariamente, suas ações didático-pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento acadêmico de seus alunos.

O principal objetivo da proposta de intervenção proveniente da pesquisa-ação é contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos envolvidos, assim como estimular o gosto pela leitura. Dessa forma, aperfeiçoar a capacidade de representar ações e sequência de fatos, por meio da modalidade escrita, contribuindo para a produção textual no decorrer da vida escolar. As atividades buscam proporcionar escritas e leituras diárias que permitam as evidências da subjetividade do aluno escritor, proporcionam, também, leituras realizadas de modo compartilhado entre os alunos. No que diz respeito à

escrita, a proposta leva os discentes a realizarem autoavaliações de suas produções e correções entre os pares, de modo que um aluno leia e opine sobre o texto do outro. Todo o processo requer a intervenção do professor do modo mais ameno possível, para que dessa forma o aluno sinta-se verdadeiramente autor de seus dizeres. Os próximos itens abordam, respectivamente, recortes da fundamentação teórica, seguidas das condições de produção e procedimentos metodológicos, análise das produções e conclusões.

Texto, leitura e escrita: protagonistas da aula de língua portuguesa

O posicionamento teórico-metodológico em utilizar o texto como principal ferramenta nas aulas de língua portuguesa, ou seja, de exercer o trabalho didático- pedagógico de forma contextualizada, mesmo se tratando do ensino de regras gramaticais, auxilia o aluno a observar a coerência, a coesão, as marcas específicas de determinados gêneros textuais, as informações e as marcas pessoais do autor, sua experiência de vida, isto é, sua subjetividade. Essa postura no ato de ensinar propicia ao educando uma leitura crítica, reflexiva, além de mostrar a ele que a escrita é um momento de o autor do texto se posicionar como sujeito de seu discurso.

Contrário a essa linha de pensamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 28) reconhecem que “[...] o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas [...] juntar frases para formar textos”. Nessa visão de ensino, a criança inicia seu processo de alfabetização aprendendo a unir elementos com o intuito de construir outros, o que pode levar o aprendiz a escrever várias frases, que unidas, formam um texto, muitas vezes, sem coerência.

Nesse sentido, quando se diz respeito à definição de ensino de conteúdos, com vistas ao cumprimento de um currículo, entendemos que a prática do professor de língua portuguesa, não raro, se baseia na resolução de atividades mecânicas e descontextualizadas (CORACINI, 2011). Dessa forma, os objetivos de ensino não se centram na aquisição de habilidades e competências, mas sim, na assimilação de regras gramaticais, aferidas por meio de avaliações somativas, que não consideram o caminho percorrido e a formação integral do aluno. Contrapondo-se a essas práticas, o documento normativo de referência obrigatória para o ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC -, traz uma proposta, em que o texto é o elemento norteador das aulas

de língua portuguesa, como orientam os PCN, acrescentando o aspecto enunciativo-discursivo, que diz respeito a uma proposta da década de 1990, introduzida no sistema educacional por um grupo de professores pesquisadores da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Assim, o documento mais recente pontua que a proposta:

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Tomando-se o texto e seus contextos de produção como centro do trabalho de leitura e escrita no contexto escolar, é imprescindível considerar que a fala e a escrita são multimodais, ou seja, há diversas formas de construir uma informação e inúmeros meios de comunicação e interação. Na escrita, essa multimodalidade não se restringe apenas aos desenhos, fotos, imagens ou recursos de mídias digitais e audiovisuais que ornamentam um texto, uma notícia, histórias em quadrinhos, etc. Há de se considerar, também, que o tamanho, a forma da letra impressa ou escrita no papel, requer o uso de diferentes multimodalidades que possuem e expressam diferentes sentidos. Entendemos, dessa forma, multimodalidade como:

[...] um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos (DIONÍSIO, 2014, p. 42).

O trabalho com textos multimodais é facilitado com o uso da tecnologia digital. No entanto, há de se considerar o fato de que o que há no ambiente virtual é uma reprodução do que temos no ambiente físico. Dentro dessa linha de raciocínio, o livro paradidático, não só reproduzido no ambiente digital, mas o impresso em papel e folhas, também, é constituído de textos multimodais. Tal afirmação se dá pelo fato de ele apresentar diferentes formatos de letras, desenhos, ilustrações que retratam não só o nosso redor, mas também a maneira como idealizamos os objetos, as coisas, os animais e as pessoas, como bem observados no livro e textos impressos trabalhados na sala de aula, para o desenvolvimento da nossa pesquisa-ação. Por esse e outros motivos, o componente curricular de Língua Portuguesa deve oportunizar aos estudantes formas de interpretar textos estampados desses elementos e com essas características.

Além disso, é relevante que o trabalho pedagógico forneça aos educandos experiências que ampliem o contato com os mais variados tipos de textos: narrativos, descritivos, dissertativos, argumentativos, informativos e injuntivos. Esses textos são organizados nos mais variados gêneros textuais, tais como crônicas, diários, relatos, notícias, resenhas, artigos, propagandas, receitas culinárias, charges, entre outros diversos, que estão disponíveis na sociedade. As experiências de leitura e produção escrita que os docentes devem oportunizar aos seus discentes devem extrapolar o contexto escolar, proporcionando uma relação entre as atividades propostas em sala de aula e as práticas sociais dos alunos.

Mesmo tendo o texto como norte para o trabalho pedagógico do professor, nos seus mais variados gêneros textuais, os PCN (BRASIL, 1997) chamam atenção para o fato de que, muitas vezes, são oferecidos aos alunos, na fase de alfabetização, textos carregados de uma escassez de ideias, além de serem expressas em poucas palavras. Ainda, materiais didáticos atuais adotam essa medida, em outras fases de ensino, apresentando textos simplificados, na tentativa de se aproximar do mundo do aluno, o que pode conduzi-lo a uma “confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever do próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos e simplificados” (BRASIL, 1997, p. 36). Assim, os alunos tendem a escrever de forma semelhante, ou seja, produzem textos curtos, sintetizados e com ideias fragmentadas e desconectadas.

Por esse e outros motivos, a pesquisa procurou valorizar a importância de o aluno se posicionar durante o processo de escrita, mesmo com problemas ortográficos. O ensino e aprendizagem a partir da leitura de textos e, conseqüentemente, da produção de textos, pode levar o aluno não só a compreender melhor as regras da língua portuguesa, como também produzir textos coerentes e ricos em informações que retratem, inclusive, sua realidade, seu lugar de fala, contribuindo inclusive para o letramento.

No Brasil, o termo “letramento” surgiu na década de 80, com a publicação da obra de Mary Kato, em 1986, intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Na obra, a autora discute a necessidade de a escola formar indivíduos “letrados”, a ponto de corresponderem às demandas do uso social da escrita, ou seja, formar um “[...] sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1986, p.7).

O novo termo “letramento” está relacionado à necessidade de explicação de um novo fenômeno, para o qual ainda não havia um nome. Isso ocorreu no contexto de discussões sobre as taxas de repetências e analfabetismo no Brasil. Dessa forma, surgiu a necessidade de propor um novo horizonte para o caminho percorrido ao ensinar a leitura e a escrita no contexto escolar, tendo em vista que a demanda da sociedade atual exige um sujeito que perceba além dos códigos, do nome e do som da letra.

Por esses e outros motivos, nos dias atuais, a escola precisa ser um ambiente de questionamentos, que tratam das questões sociais, e, assim como afirma a teoria da crítica social de Paulo Freire (1989), a escola precisa fomentar práticas de letramento que incentivem a justiça social, a igualdade nas relações e à liberdade. Para isso, o professor deve perceber seu aluno como um ser social, que carrega uma bagagem cultural, proporcionando momentos de leitura e reflexão que dialoguem com a realidade de quem lê, tendo em vista que, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

No que diz respeito à linguagem como prática social, baseamo-nos nos dizeres de Bakhtin (2000, p. 127), que considera a realidade material da linguagem, a língua, como “um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação”. O autor defende a enunciação, linguagem em uso, como um processo que considera não somente a presença física de seus participantes, mas também o tempo histórico e o espaço social de interação. Nesse sentido, o letramento crítico, também, diz respeito à habilidade de leitura de maneira dinâmica, eficiente e reflexiva, buscando ir além do nível da análise linguística, compreendendo as “relações de poder” da sociedade, assim como o contexto histórico dos fatos e as condições de produção, conforme ressalta Foucault (1974):

[...] teria então chegado o momento de considerar esses fatos de discurso não mais simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas, de certa forma, como jogos (“games”), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta. O discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro (FOUCAULT, 1974, p. 6).

Compreender as “relações de poder” implica também repensar a própria realidade, oportunizando ao aluno, inclusive, a transformação, deixando de ser reprodutor de discursos e ideais. Nesse modo de observar as práticas sociais na escola, a leitura passa

a ser “como um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento” (DUBOC, 2016, p. 61).

Sabemos que, por vezes, a prática escolar tem se organizado como meio de controle do discurso, e, conseqüentemente, o professor reproduz essa prática, mesmo que de forma involuntária, quando não questiona, não analisa, não aperfeiçoa ou aprimora as propostas do livro didático, tomando-as como único instrumento de sua prática. Assim, o docente acaba impondo aos seus alunos, de forma inconsciente, determinadas regras, não permitindo a qualificação para o exercício de diferentes discursos, contribuindo sobremaneira para a reprodução das desigualdades sociais.

A prática de tomar o livro didático, que é um bom, mas não suficiente instrumento didático, como único material não é o maior problema para o resultado de aulas homogêneas e padronizadas. A maior dificuldade consiste na prática do professor, que deve ser capaz de tornar um exercício trivial em uma atividade problematizadora, questionadora, que coloque o aluno em evidência, que o leve a refletir criticamente aquilo que lê. Não se trata de encontrar o melhor ou um novo método, mas sim de aproveitar e valorizar os momentos de leituras, como bem ilustra Duboc (2014, p. 211), trata-se de aproveitar “as brechas na sala de aula como momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar”.

Para que essa diversidade de discursos e enunciações de fato chegue às mãos dos discentes, é relevante que o professor propicie o trabalho em sala de aula com os mais variados gêneros textuais, além de, não subestimar a capacidade de seus alunos, com textos “fáceis e simples”, pelo contrário, que se desafie e desafie sua turma a refletir as “relações de poder” contidas nos textos lidos.

O gênero relato pessoal: contribuição para o protagonismo do aluno

Para proporcionar momentos diários de escrita aos alunos, optamos pela utilização de dois gêneros que se aproximassem da realidade das crianças em questão. Assim, elegemos o gênero relato pessoal, que se refere ao gênero da ordem do relatar, com o intuito de oportunizar ao educando a prática da escrita como meio de expressão e interação. Dessa forma, a escrita na sala de aula seria “não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história,

contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares” (GERALDI, 1993, p. 135). É também permitir que o discurso oral se concretize e seja registrado, por meio da escrita. Destacamos, então, que o gênero relato pessoal, em sua composição, traz características que favorecem a construção de situações comunicativas a respeito de experiências vividas, de modo a provocar uma reflexão sobre a própria identidade do educando, que tende a analisar seu universo na busca de compreender fatos e situações. Outro fator positivo que o trabalho com o gênero em questão possibilita é troca de experiências, por meio de interações em sala de aula, mediadas pelo professor, sempre direcionadas pelos próprios discentes.

Por meio dessas interações, ocorre uma diminuição da autoridade exercida sobre a escrita do aluno, o que leva a uma superação das práticas tradicionais, que não mais correspondem às necessidades da escola atual. Nesse sentido, diariamente, a escola vive o anseio de ensinar o aluno a escrever melhor e se expressar por meio da escrita e, na prática, procura “ensinar a argumentar, a controlar os efeitos de sentidos do que se escreve, a fazer da escrita a obediência a regras, a convenções, a modelos” (CORACINI, 2010, p. 39). Vale destacar que a prática docente, em muitos casos, parece ter superado essa visão estruturalista de escrita, criticada pela autora em questão. Nesse mesmo texto, a pesquisadora destaca a importância de levar em consideração o sentido, procurando vincular o contexto do sujeito escrevente e o leitor.

Todavia, é imprescindível, também, “[...] aprender a respeitar convenções, tacitamente acordadas pelos membros de diferentes formações discursivas ou de diferentes grupos sociais” (CORACINI, 2010, p. 21). A postura do professor, enquanto mediador, é um dos caminhos para que o aluno se exponha, possibilitando momentos de escrita sem intenção de avaliar, ou seja, deixando que o aluno simplesmente se expresse. Por esses motivos apresentados, ocorreu a escolha de produções que apontassem os caminhos para uma escrita enriquecida de detalhes, de identidade, no contexto escolar, já que “escrever é construir-se numa identidade, é inscrever-se, explicitar seus devaneios: trata-se da invenção, ficção de si” (CORACINI, 2010, p. 34). Para essa tentativa de “inscrição”, segundo os conceitos de Coracini (2010), consideramos o diário e o relato pessoal, como apropriados, pois são gêneros que se utilizam da memória, da sensibilidade do escrevente “uma realidade tangível e capturável, às vezes imaterial, às vezes menos, inscrita no espaço, no tempo, na linguagem, na tradição, e de uma realidade puramente

simbólica, prene de uma história” (NORA, 1992, p. 20), uma história que é ficção de si e, ao mesmo tempo em que uma ficção de si é a história a ser relatada.

Outro fator relevante para a seleção desses gêneros foi uma tentativa de fazer esvanecer a ideia de que não se sabe o que escrever, nem como escrever, dificuldade apresentada pela prática de produção textual descontextualizada. Os textos produzidos com as características específicas desses gêneros são pautados nas próprias experiências vivenciadas pelos alunos. Além disso, esses gêneros apresentam uma linguagem mais próxima à realidade dos discentes. A conexão, que o gênero relato pessoal estabelece entre leitura, escrita e situações vividas, é primordial para a ressignificação e aprimoramento da produção de textual na escola, já que esse jogo estratégico entre leitura e produção, por meio de experiências de vida do aluno, contribui para a construção e compreensão dos sentidos do “mundo interior” do indivíduo e, conseqüentemente, uma melhor compreensão daquilo que lê.

É possível afirmar ainda que, ao oportunizar aos alunos uma situação mais próxima de sua realidade, há uma tendência de que eles gostem da atividade e, dessa forma, tornem-se protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, seja pelo relato oral das experiências vividas, ou por meio do desabafo que a escrita pode proporcionar, o que também poderá fortalecer sua autoestima, bem como a confiança ao escrever, propiciando momentos de vazão de sua subjetividade. Nessa perspectiva de ensino que considera o aluno como protagonista de sua aprendizagem, abre-se espaço para a leitura crítica, o que significa que o professor não conduz sua aula esperando receber as respostas contidas em seu planejamento, ou no livro didático, as tidas recorrentes respostas cristalizadas. A postura do professor é de esperar, de ouvir, de aceitar e, sobretudo, de discutir as respostas de seus alunos, tomando por base que “as respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são repostas e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos alunos e por ele próprio” (GERALDI, 1993, p. 160).

Dessa forma, se o professor estiver preparado, poderá conduzir situações novas em sala de aula, considerando que “[...] introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos, dos acasos [...]” (GERALDI, 2010, p. 3). Isso significa devolver a palavra ao aluno, oportunizando vez e voz na sala de aula, considerando-os como sujeitos, portadores de uma história, ativos em seu

processo de aprendizagem. O papel do professor, nessa perspectiva, é de mediador do conhecimento:

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula (GERALDI, 1993, p. 112).

Essa postura de interlocução e mediação exigiu de mim uma reconstrução didática, tendo em vista que, muitas vezes, seja pelo tempo, ou pelo modo que sempre aprendi, meu material de apoio era sempre livro didático, um ou outro texto retirado da internet. O manual utilizado e o livro didático foram, por um período, um dos únicos suportes e não se abriam para mim novos horizontes, novas formas de ensinar, por vezes, ocorriam tentativas, posso dizer que, fracassadas, pois se tratavam de uma ilusão de permissão de autoria do aluno, já que eu sempre, mesmo que não intencionalmente, induzia as produções e as leituras para um único e homogêneo sentido. Compreender a produção de textos como a devolução da palavra ao aluno, por meio de um processo interativo, implica entendê-la como um procedimento em que se estabelece uma situação em que ocorre um diálogo entre o autor e o leitor e a visão que este e aquele têm do referente.

Portanto, compreender a noção de letramento crítico, gêneros textuais e do protagonismo do aluno, no processo de sua aprendizagem, é fundamental que os professores desenvolvam seu trabalho do ponto de vista processual. Esse tipo de escrita é considerado como um processo em construção, inacabado, que exige avaliações constantes, reescritas, escritas, análises, leituras. Desse modo, os alunos não entendem mais a primeira produção escrita como etapa final, mas como uma primeira versão que pode e deve ser revista, retificada, reparada, melhorada, caprichada, apurada, polida, com vistas a que criem o hábito de reescrever e reconheçam a escrita como um processo, cujo destinatário não seja somente o professor.

Para a realização da pesquisa-ação foi elaborado um projeto de intervenção, composto por um plano de sequência de atividades, tanto de leitura, quanto de produção escrita, para ser aplicado no quarto ano do Ensino Fundamental anos iniciais, com vistas a contribuir com o processo de desenvolvimento da competência escritora dos alunos. As atividades foram elaboradas com o objetivo de proporcionar aos estudantes não apenas os conhecimentos de convenções da escrita e dos gêneros textuais abordados, diário e relato

peçoal de experiência vivida, mas também, que os alunos/participantes tivessem a oportunidade de se dizer, de se expor: “[...] dar chances para que o aluno – criança, jovem e adulto se sinta à vontade para expressar suas angústias, seus “segredos”, construindo histórias em que ele seja o protagonista, ainda que camuflado pelas escolhas linguísticas” (CORACINI, 2010, p. 47).

Vale ressaltar que a condução das atividades pela professora/mediadora, considerou as participações dos alunos, buscando os traços subjetivos de suas manifestações, dispensando, dessa forma, o “discurso facilitador” que, geralmente, se vê em sala de aula. Para isso, as correções e observações na escrita foram feitas pelos próprios alunos, de forma que eles realizaram a leitura dos seus próprios textos e dos textos dos seus colegas de sala. Nesse momento, eles puderam observar, de acordo com seus conhecimentos prévios, tudo o que se discutia em cada oficina, em cada leitura, aquilo que era possível modificar, melhorar no texto. Dessa forma, as leituras e produções textuais foram realizadas com o objetivo de provocar reflexões com criticidade, a fim de despertar um interlocutor capaz de compreender a profundidade do que se tem a dizer nos textos em estudo e em todas as produções previstas.

A escolha dos gêneros textuais abordados – diário e relato pessoal de experiência vivida – considerou o fato de que “inscrever-se”, por meio desses gêneros em sala de aula e também fora do contexto escolar, pode contribuir para o desenvolvimento comunicativo do aluno. O que se justifica por tratar-se de uma narrativa não ficcional, que faz parte da história de vida daquele que escreve, portanto, de natureza subjetiva, fazendo uso de uma linguagem espontânea e informal, escrito em primeira pessoa, posicionando o aluno como narrador-personagem do que fala e do que escreve.

O desenvolvimento da sequência de atividades ocorreu entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2019, em todos os dias da semana, por cerca de 2 horas/relógio, totalizando 11 semanas com, aproximadamente, 110 horas de trabalhos realizados com os discentes. Na maioria das vezes, eram utilizadas as primeiras aulas, tendo em vista que as discussões provinham de leituras e produções escritas feitas no dia anterior, inclusive como tarefa de casa, assim como produções, no ambiente escolar. É importante ressaltar que a direção e a coordenação da escola foram comunicadas a respeito do desenvolvimento da pesquisa. Os responsáveis pelos alunos assinaram o termo de consentimento e a autorização do uso das produções e imagens.

As atividades foram divididas em 12 etapas, a partir da leitura coletiva do livro: *Diários de Jabuticaba / Diários de Tamanduá: a esquadra amiga* (PRADO, 2015), que apresenta duas histórias, com dois protagonistas, Ana Júlia e Thales, Jabuticaba e Tamanduá, respectivamente. Trata-se de uma história fictícia em que os personagens escrevem e desenham em seus diários e, na praia, descobrem uma grande amizade. O enredo aborda preconceitos raciais, econômicos e sociais. Temas como relações entre familiares e amigos, realidades urbanas em diferentes contextos sociais e ambientais são debatidos.

No decorrer da história, soluções são encontradas, por meio de um ambiente de empatia e solidariedade. Trata-se de duas vidas que se encontram advindas de realidades diferentes, assim como ilustra o formato do livro, dois lados distintos, duas realidades que se misturam. Vale registrar aqui a intertextualidade do livro trabalhado na sequência de atividades, *Diários de Jabuticaba / Diários de Tamanduá: a esquadra amiga* (PRADO, 2015), com a obra *Nossa rua tem um problema* (AZEVEDO, 1993).

Assim como o livro que os alunos tinham em mãos, a obra traz duas capas, com o mesmo título e ilustrações distintas que introduzem dois diários: o de Clarabel de um lado, e o de Zuza do outro. Os personagens narram fatos acontecidos com os moradores 58 da rua, por meio de diferentes pontos de vista. Por coincidência, trechos da obra de Ricardo Azevedo já tinham sido lidos em sala de aula para os alunos, por meio da leitura deleite. Infelizmente, eram momentos em que os alunos apenas ouviam a leitura, ainda não debatiam e não participavam da mesma forma que tiveram a oportunidade, após o início da aplicação da sequência de atividades.

Um percurso de colaboração e interação: o relato pessoal – análise e reflexões

Os textos apresentados a seguir referem-se à escrita de um relato pessoal, cujo tema foi selecionado pelos próprios estudantes. A primeira versão foi produzida no início da aplicação da sequência de atividades, e a última, foi refeita, corrigida, refundida e alinhavada, pelos próprios alunos, em pares e em colaboração, durante os últimos dias de aplicação da sequência de atividades. Para isso, direcionamos o aluno a entender o ato de escrever com um processo, todo texto pode ser melhorado e aperfeiçoado. Dessa forma, fez-se necessário tornar comum, ler, reler, reescrever e refletir sobre o que escreveu, ou seja, a escrita como um processo, em processo.

Para que o desenrolar desse processo fosse de fato frutífero, lançamos mão de estratégias que abarcam o texto, a leitura e a escrita como o eixo central das aulas de língua portuguesa. Fez-se necessário, também, buscar revelar a leitura crítica entre todos agentes envolvidos, alunos e professora. Desse modo, emergiu um genuíno trabalho de interação e colaboração entre os alunos, pois puderam imprimir em seus escritos traços de sua própria identidade.

Partimos, agora, para uma análise dos resultados obtidos com a aplicação da sequência de atividades, verificando a reescrita do relato pessoal produzido pelos alunos. Para isto, utilizamos os mesmos critérios de correção fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo (estado em que a pesquisa-ação foi aplicada), incluindo a progressão do que consideramos como uso da escrita com função social, o quanto o aluno utilizou a escrita para se inscrever, ou seja, o quanto foi possível capturar traços da subjetividade dos alunos, em seus registros (CORACINI, 2010).

A primeira escrita do relato pessoal ocorreu nos primeiros dias de aplicação da sequência de atividades, quando os alunos já haviam iniciado a leitura de um livro (parte da sequência de atividades aplicada). Nesse ínterim, continuamos com as leituras e oficinas específicas voltadas para o estudo do gênero, sobretudo, para o despertar do prazer de escrever dos alunos, não sendo o foco principal o estudo de gramática, ortografia, acentuação, pontuação e elementos coesivos. Esses foram fatores que, conseqüentemente, se aprimoraram, mesmo que de forma sutil, a partir das observações dos alunos, ou seja, pelo amadurecimento de leitor/escritor crítico e reflexivo que esta proposta de intervenção buscou atingir.

Para uma análise produtiva, selecionamos três textos que, de forma geral, fazem uma boa representação das produções escritas dos alunos. Dessa forma, apresentamos a transcrição da primeira versão, seguida da transcrição da última versão, escrita pelo mesmo aluno, portanto, selecionamos três alunos distintos. Neste momento, é necessário enfatizar que as intervenções realizadas pela professora pesquisadora foram as mais tênues possíveis, para que não se perdesse o caráter de autonomia e colaboração entre os alunos. Vamos às transcrições, seguidas da análise:

(Texto A1): Primeira versão do relato pessoal:
Peneira de futebol

Na peneira eu me troquei e fiquei esperando acabar o primeiro jogo porque o nosso era o segundo, aí acabou o primeiro jogo e foi a gente eu sofri uma falta e eu que

chutei, chutei a bola com muita força e bateu no travessão, joguei, joguei e joguei, mais não passei no teste, mais mesmo assim eu tentei e fui embora.

É possível notar que a escrita do aluno se encaminha ao gênero proposto, contudo, aparecem traços da linguagem oral (aí, a gente). Não há separação em frases e períodos, pois o aluno escreve em único bloco, utilizando apenas vírgulas. O escritor inicia seu texto sem a contextualização do tempo, indo direto ao fato narrado. O uso da conjunção adversativa é equivocada, empregando “mais”, adição, ao invés de “mas”, oposição. Ainda, notamos que há uma certa limitação na expressão de seus sentimentos, por meio da escrita. O texto foi recolhido e preservado e, somente após a aplicação da maior parte do plano de intervenção, com várias leituras, interações, colaborações e escritas livres, o aluno o recebeu de volta, para uma apreciação individual, seguida de uma autoavaliação com intervenções em grupo, que resultou no texto que segue:

(Texto A2): Reescrita do relato pessoal:

A triste peneira de futebol

Era um dia muito ensolarado e eu fui numa peneira. Eu estava muito alegre, porque era o primeiro dia que eu tinha ido numa peneira. Chegando lá eu esperei o primeiro jogo dos pequenos terminar. Depois de ter acabado o jogo, era eu que iria jogar, entrei no campo rezando, e a partida começou. Logo no primeiro tempo eu sofri uma falta, fui eu que bati, eu fiquei com muita pressão, eu chutei embaixo da bola e acertei o travessão. Depois eu continuei jogando, e após um tempo o jogo acabou. Eu não consegui passar no teste mas eu tentei e fui embora triste.

Logo no título, notamos a mudança de “Peneira de futebol” para “A triste peneira de futebol”. O aluno, seja por iniciativa própria ou por sugestão recebida nas correções entre os pares, acrescentou o adjetivo “triste”, precedido do artigo definido “a”, significando seu posicionamento, inscrevendo seu sentimento de tristeza, em relação ao fato que narrou, um teste de futebol, conhecido como peneira. O aluno é capaz de inscrever que era um dia especial para ele, pois participaria da peneira pela primeira vez, sentindo-se “grande” em relação aos outros participantes, pois “esperei o primeiro jogo dos pequenos acabar”. Vale a pena informar que ele tem apenas nove anos de idade.

Ao narrar que entrou no “campo rezando”, ele deixa explícita a sua fé cristã, acreditando que a oração o ajudaria de alguma forma. Em seguida, denuncia que “logo no primeiro tempo sofri uma falta”, há uma sugestão de que, realmente, foi uma partida tensa e difícil, o que não o impediu de continuar jogando. Para finalizar, o aluno/escritor relata o desfecho do teste de futebol que ele foi realizar e, como consequência, a sua tristeza por não ter alcançado o resultado que esperava: “eu não consegui passar no teste mas eu

tentei e fui embora triste”. Nesse trecho, notamos o uso da conjunção adversativa “mas”, antes de “eu tentei”, afirmando que ele não passou, mesmo tendo dado o melhor de si. Contudo, mostra-se resiliente, ao escrever “mas eu tentei”, e isso leva o leitor a entender que ele tentará outras vezes.

Quanto à disposição da escrita, nota-se que o primeiro texto está organizado em um único parágrafo; já no segundo, o texto foi dividido em quatro parágrafos. Na segunda produção, o aluno contextualiza como se sentia em decorrência do fato ocorrido, identificando, também o tema que será tratado: “Eu estava muito alegre, “Era um dia muito ensolarado” e “eu tinha ido numa peneira”.

No que diz respeito à sequência temporal e elementos para articular a escrita, o aluno se apropria de elementos característicos do gênero relato pessoal, utilizando inclusive, o tempo verbal correto, o pretérito: “Era um dia muito ensolarado”, “Chegando lá”, “Depois de ter acabado” e de expressões adverbiais de tempo que indicam a ordem em que elas ocorreram: “Logo no primeiro tempo”, “Depois”, “após um tempo”, que contribuíram sobremaneira para uma melhor organização do texto. Dessa forma, o escritor foi capaz de contemplar de modo satisfatório as habilidades contidas na BNCC e os objetivos traçados, com a aplicação da sequência de atividades desta pesquisa-ação.

Vejam a próxima transcrição, escrita por outro aluno, nas mesmas circunstâncias da anterior. O aluno já estava em contato com uma leitura crítica e escrita diária, contudo, ainda não haviam sido apresentadas, nem estudadas características específicas do gênero relato pessoal:

(Texto B1) Primeira versão do relato pessoal:

Guarujá Quando eu fui viajar para Guarujá uma coisa bem ruim aconteceu tinha um carro atrás do nosso, o motorista desse carro dormiu no trânsito e batei no nosso com o impulso o nosso carro bateu em outro carro, mas não aconteceu nada com o outro carro, mas tudo bem, no fim de tudo a gente foi pra praia, nos últimos dias foi horrível eu fiquei com virose bem na virada do ano.

Essa primeira versão não apresenta termos da linguagem oral e, assim como a anterior, mostra-se caminhando para um engajamento ao gênero proposto. O aluno faz uma tentativa discreta de inserir outros personagens, ao utilizar o pronome possessivo “nosso”, todavia, não cita pessoas. A escrita é feita de modo corrido, sem pontuação, mesmo fazendo o uso correto da conjunção adversativa “mas”. Pouco se nota a respeito das sensações, sentimentos e emoções causadas pela situação relatada, ainda que apareçam termos seguidos de adjetivos “coisa bem ruim” e “foi horrível”. Apresentamos, a

seguir, a reescrita feita pelo mesmo aluno, após as intervenções, individuais e em grupo, de modo colaborativo e compartilhado:

(Texto B2) Reescrita do relato pessoal:

Minha viagem para Guarujá Um dia eu fui para Guarujá com a minha mãe, meu pai, meu irmão, meu primo Carlos. Uma coisa horrível aconteceu! O motorista do carro que estava atrás do nosso dormiu e bateu no nosso carro. Eu levei um susto muito forte, que achei que eu estava morta e comecei a gritar: Socorro! Socorro! Então, a mulher do carro que bateu no nosso me deu uma coca cola pra eu me acalmar. Na hora que o carro bateu meu pai ficou furioso. Depois de todo o acontecimento do carro, nós chegamos em Guarujá. No outro dia nós fomos à praia, eu amei! Nadei como um peixe, foi ótimo! No dia 31, de tarde, fui para a praia com a minha tia e o meu tio Davi e o meu pai. Eu tinha prometido que ia pular as sete ondas, com a minha tia na virada, mas eu passei mal, a virada toda, eu fiquei dormindo, AFF! Por fim, cheguei em casa, em São João do Pau d'Alho. Essas férias vão ficar marcadas na minha história e quando eu cheguei em casa eu ainda estava doente Agora tchau eu já contei tudo.

As mudanças no texto já começam pelo título, de “Guarujá” se estende para “Minha viagem para Guarujá”. O uso do pronome possessivo “minha”, na segunda produção, demonstra o quanto o aluno tornou o fato narrado pessoal. Na primeira produção, o texto é escrito em único bloco, já na segunda, além de ocorrer um aumento expressivo na quantidade de escrita, o texto passou a ser organizado em seis parágrafos. Dessa forma, o aluno/escritor, contempla a habilidade (EF35LP09), da BNCC: “Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual” (BRASIL, 2018, p. 121).

O aluno inicia o texto, contextualizando o tempo, ao fazer uso da locução adverbial “um dia”, marcando o lugar onde se passa a narrativa: “Guarujá” e nomeando as pessoas-personagens da sua história, aparentemente, verdadeiras, uma realidade vivida: “minha mãe, meu pai, meu irmão, meu primo Carlos”. Ainda, vale ressaltar que o aluno se utiliza de uma estratégia que causa curiosidade ao leitor: “Uma coisa horrível aconteceu!”, trazendo mais originalidade ao texto.

No que diz respeito à sequência temporal e elementos que visam melhorar articulação do texto, o aluno utilizou: “Um dia”, “então”, “Depois de todo o acontecimento”, “No outro dia” e “Por fim”, tais elementos não foram contemplados na primeira produção. Essa mudança na escrita comprova que as leituras e correções colaborativas contribuíram para o aprimoramento da escrita, de forma autônoma, tendo em vista que tais elementos foram percebidos pelos próprios alunos durante suas trocas.

O escritor/aluno relata uma viagem realizada, ao que tudo indica de fim de ano, *réveillon* para ser mais preciso, segundo o que consta no sexto parágrafo “No dia 31 (...) virada do ano”. Tal relato dá indício de que se trata de uma família com um certo poder aquisitivo, pois viajar para a praia, nessa época do ano é muito oneroso.

Nos parágrafos em que descreve o desenrolar dos relatos, o aluno traz detalhes de como o fato aconteceu, demonstrando ter gostado do passeio, apesar do contratempo ocorrido antes de chegarem, por meio das expressões “eu amei”, “foi ótimo”. Na sequência, o aluno narra uma decepção por meio da onomatopeia “AFF”, ao relatar que havia prometido pular as ondas, mas como passou mal, não foi possível. Vale uma nota quanto à superstição de “pular ondas³”, para ser mais preciso pular sete ondas, vista por muitas pessoas como sorte para o novo ano que se inicia, afastando as energias negativas.

Caminhamos, agora, para o terceiro e último texto selecionado para a análise, produzido no mesmo contexto, no início da aplicação da sequência de atividades. Vejamos a transcrição:

(Texto C1) Primeira escrita do relato pessoal:

“Os melhores ECC É um encontro de casais e cada dia é uma coisa diferente e tem casa que tem vídeo game e outras não e a gente brinca joga e come tipo de comida e cada um leva comida tipo diferentes e depois vamos embora 12:00 e tem vez que vamos em chácaras mas é isso.”

Nesse texto, o aluno/escritor desencadeia seu relato com tempos verbais desalinhados, no presente, “é, tem, brinca, joga, come, leva”. Não há contextualização de tempo e espaço do início ao fim do relato. Há uma tentativa de acrescentar outros personagens ao escrever “cada um”, todavia, não aparece nenhum outro termo que remeta a outras pessoas. No que se refere às marcas de sentimentos, sensações do narrador, não há evidências significativas.

3 O ‘pular 7 ondas’ está nessa categoria de ritos frequentemente realizados durante às homenagens dedicadas a Mãe Iemanjá no 31 de Dezembro, no entanto, cada vertente tem a liberdade de conceber a ele um fundamento. Purificação do corpo e espírito, devoção aos Orixás em especial à Iemanjá que é dona das águas salgadas, a renovação de um ciclo e saudação às 7 linhas de Umbanda são algumas das intenções dos adeptos ao se dirigir ao mar no 31 de dezembro. O número 7 é por excelência parte da cultura de Umbanda, sendo que, dentro da tradição entendemos as 7 Linhas de Umbanda como os 7 sentidos da vida ou as 7 qualidades de Deus que são representados pelos 7 Orixás ou Tronos Divinos (Oxalá, Oxum, Oxóssi, Xangô, Ogum, Obaluaiê e Iemanjá). Fonte: <https://umbandaead.blog.br/2016/12/30/pular-7-ondas-o-rito-umbandista-que-o-brasileiro-pratica-sem-saber>. Acesso em 11/12/2020.

Vejamos, a seguir, o texto reescrito, pelo mesmo aluno, após as correções colaborativas e dialogadas, as leituras feitas em sala de aula, de modo crítico e interativo, no mesmo contexto das duas apresentadas anteriormente:

(Texto C2) Reescrita do relato pessoal: “Os meus melhores ECCS Todos os meses acontece um encontro de casais, em cada mês é em uma casa diferentes, meus pais vão em todos e eu também vou. Tem dias que é em chácaras e tem dias não e cada casal leva comidas diferentes e eu gosto muito mesmo das comidas. Em algumas casas tem vídeo game e outras não, e quase todos os encontros são muito legais. E dos que eu mais gostei foi quando eu fui na casa do Miguel e eu joguei fortinite e caiu a internet, mas eu fui na festa do Luquinha, e me diverti muito.”

Essa reescrita também apresentou modificação a partir do título, de “Os melhores ECCS” transformou-se para “Os meus melhores ECCS”, sendo acrescido o uso do pronome “meus”, como fator indicativo de pessoalidade e identidade ao que foi narrado pelo aluno. Quanto à estrutura, na primeira produção, o aluno escreveu em um único parágrafo e, após as correções entre os pares, o texto foi ampliado e dividido em quatro parágrafos. No segundo texto, o aluno/escritor contextualiza o fato e as pessoas, com delimitação de tempo e espaço: “todos os meses acontece um encontro de casais, em cada mês é em uma casa diferentes, meus pais vão em todos e eu também vou”.

O aluno/escritor apresenta mais detalhes em sua reescrita e finaliza seu texto citando quais dos encontros ele mais gostou. No que diz respeito aos elementos que articulam a escrita, o aluno não apresentou avanços consideráveis. Contudo, foi capaz de imprimir em seu texto sentimentos e sensações por meio dos termos: “eu gosto muito”, “são muito legais”, “e dos dias que eu mais gostei”, “me diverti muito”.

O aluno é capaz de imprimir em seus escritos o sentimento de que este evento é significativo tanto para ele quanto para seus pais, tendo em vista que relata que ocorre em todos os meses, os pais estão presentes em todos e ele sempre “pega carona” nesse passeio. Logo no segundo parágrafo, o aluno expõe o que mais lhe chama atenção no evento, as comidas, utilizando inclusive termos como “muito mesmo”, na tentativa de enfatizar o seu prazer pelas guloseimas.

No terceiro parágrafo, o aluno nos apresenta outro motivo significativo para gostar dos encontros: o videogame. Pontuando que em algumas casas tem videogame, em outras não, talvez, por esse motivo, ele continua o relato afirmando que “quase” todos os encontros são legais. O uso do advérbio “quase” deixou implícito de que a não totalidade de ser legal deve-se ao fato de algumas casas não terem o videogame. Tal fato nos leva a inferir que

os encontros ocorridos nas casas, onde não há videogame, não são tão legais quanto as que têm o artifício tecnológico.

O aluno/escritor imprime mais uma característica peculiar sua, no último parágrafo, ao relatar o encontro de que mais gostou, por ter jogado “fortinite”, um jogo eletrônico, mas a internet caiu o que, provavelmente, interrompeu o jogo. Todavia, o aluno relata, na sequência, que foi a uma festa, a “festa do Luquinha”, e que se divertiu muito. Ou seja, ele conseguiu se divertir longe das tecnologias, muito provavelmente brincando.

Nos três textos apresentados, nota-se o avanço na progressão argumentativa textual, tanto no que diz respeito à organização textual em parágrafos, quanto à progressão das ideias apresentadas e contextualização do fato relatado. Observa-se, também, avanço em aspectos ortográficos, de coesão e coerência, uso de sinais de pontuação com presença de vírgulas, ampliação de vocabulário e posicionamento crítico, a começar pelo título. Exemplos como a alteração do título “Peneira de futebol” por “A triste peneira de futebol”, “Guarujá” por “Minha viagem para o Guarujá” e “Os melhores ECCs” por “Os meus melhores ECCs”, comprovam que, de modo geral, os alunos foram capazes, após as correções entre os pares, autoavaliações, de trazer mais personalidade e identidade à escrita. Os alunos também foram capazes de expressar, por meio da escrita, sensações e sentimentos, o que nos revela o comportamento de aluno leitor e escritor mais independente, capaz de entender que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (ANTUNES, 2003, p. 54).

Quando nos referimos à tomada de decisões, seja individual ou coletivamente, de forma harmônica, referimo-nos também ao que aponta a BNCC a esse respeito. Tendo em vista que os alunos foram colocados em situações que exigiu deles uma postura empática, respeitando as dificuldades dos outros colegas, de modo a apontar as melhorias sugeridas nos textos de forma amigável, por meio de diálogos construtivos, ou seja, foram capazes de:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Finalizamos, aqui, os resultados de análise das produções dos alunos que demonstraram, de modo geral, o aprimoramento de habilidades e competências previstas na BNCC, que dialogam com os critérios de correção utilizados, propostos pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo. Dentre as habilidades já citadas, vale destacar mais uma habilidade que foi aprimorada com a aplicação da sequência de atividades:

(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2018, p. 121).

Neste ponto, partimos para as considerações finais, retomando hipótese, as perguntas de pesquisa, os objetivos, bem como os resultados obtidos no decorrer dessa caminhada, tanto com os alunos quanto da minha prática profissional. O intuito é apresentar uma síntese das conclusões e reflexões, reiterando a relevância desta pesquisa para todos os envolvidos.

Considerações finais

A pesquisa-ação buscou minimizar os efeitos de sentido de produção de texto por obrigação, seja para fins avaliativos, ou para cumprir uma atividade proposta pelo livro didático, bem como observar a contribuição de leituras críticas para a produção escrita. O público-alvo foi uma turma do quarto ano do ensino fundamental anos iniciais, composta por vinte alunos. Para atingir os objetivos de pesquisa, foram proporcionados momentos de escrita por e com prazer, permitindo que os próprios alunos encontrassem possibilidades de aprimorar e aperfeiçoar seus textos, por meio de correções colaborativas e dialogadas. Primou-se, também, pela prática apoiada nos conceitos de letramento crítico, proporcionando aos alunos a leitura para além das palavras que estão no papel. Partimos da hipótese de que expor o aluno a leituras e escritas diárias, sem intenções avaliativas, com correções entre os pares e autoavaliações, pode contribuir para a escrita do gênero textual relato pessoal, bem como para o processo de letramento, ou seja, o uso da linguagem como prática social (BAKHTIN, 2000).

A análise dos resultados obtidos nos levou à confirmação da hipótese da dissertação, bem como o alcance do objetivo geral da pesquisa, considerando que houve uma significativa contribuição para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de

escrita dos alunos envolvidos. Os participantes da pesquisa-ação ampliaram o repertório de escrita, passando a representar ações e sequência de fatos do cotidiano, por meio da escrita, com riqueza de detalhes e emersão da subjetividade.

O processo de aplicação da pesquisa-ação possibilitou a viabilização do ensino do gênero relato pessoal, fomentando a produção discente da escrita de um caderno/diário e a leitura de um livro completo, em conjunto, por todos os alunos da turma, além de inúmeros recortes trazidos à apreciação, durante as oficinas; proporcionamos momentos de autoavaliação aos alunos, permitindo que analisem seus escritos e os de seus pares, isto porque, os textos produzidos pelos discentes passaram por autoavaliações e correções em grupo, o que proporcionou autonomia, trabalho em equipe, empatia e respeito às limitações de cada um; analisamos crítica e reflexivamente a ação pedagógica interventiva por meio dos resultados obtidos no trabalho realizado.

Foi possível constatar, transitando entre prática e teoria, no sentido em que afirma Coracini (2010, p. 45), a “impossibilidade de ensinar a escrever(-se) ou melhor, a inscrever-se. O que se pode ensinar são as regras, as formas convencionais, que constituem a parte menos importante da escrita[...]”. Sendo assim, é possível mostrar os caminhos. Contudo, é preciso entender que mostrar caminhos é bem diferente de trilhar o caminho para o aluno, é necessário caminhar com ele (o aluno).

Esse é um processo trabalhoso, doloroso, ao passo que também é gratificante e prazeroso analisar seus escritos e notar, consideravelmente, os avanços e a autonomia conquistada pelos discentes. Concluímos, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem centrado em textos como ponto de partida, bem como ponto de chegada, é capaz de levar o aluno não somente a compreender melhor as regras da língua portuguesa, mas também a produzir textos coerentes e ricos em informações. Ainda, afirmamos que são criadas oportunidades para que o aluno deixe vaziar sua subjetividade, isto é, seu mundo interior como leitor do mundo em que habita. Ainda que, por se tratarem de alunos do quarto ano do ensino fundamental anos iniciais, alguns ajustes, no que diz respeito à progressão textual, coesão, coerência e ortografia, ficaram a desejar, não por incapacidade dos discentes, mas porque o foco dado ao trabalho foi o de leitura crítica com vistas a uma escrita mais livre e prazerosa.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- AZEVEDO, R. **Nossa rua tem um problema**. Paulinas, 1986.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- CORACINI, M. J. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed.. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 167-175.
- CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. *In*: CORACINI, M. J. ECKERT-HOFF, B. M. (Orgs.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p. 17-50.
- CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. *In*: CORACINI, M. J. ECKERT-HOFF, B. M. (Orgs.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p. 17-50.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Ponte, 2015, p. 209- 229.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de 109 Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 210-227.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: PUC, 1974.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 1989.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática. 1986.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *In: Projeto História*, n.10, 1992, p.7-28.


PRADO, R. **Diários de Jaboticaba, Diário de Tamanduá**. Editora da Ponte, 2015.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Priscila Barboza Gomes de Souza. Mestre em Letras. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), Três Lagoas, MS, Brasil.

E-mail: priscila-bg@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3827-9521>

Silvelena Cosmo Dias. Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP/IEL. Professora-Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras) e do curso de graduação em Letras.

E-mail: diascosmo@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6569-992X>

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à escola que confiou no trabalho, em especial à coordenadora pedagógica Roseli Almeida. Agradecemos aos alunos, participantes da pesquisa-ação.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 20/08/2023 - Aprovado em: 20/12/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

COMO CITAR

SOUZA, P. B. G.; DIAS, S. C. Gênero “Relato Pessoal” como Contribuição para a Escrita de Alunos do Ensino Fundamental. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 304-326. 2023.