

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CRÔNICA EM SALA DE AULA

TEACHING AND LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE: THE CHRONICLE IN THE CLASSROOM

Rita de Cássia Péres¹

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar informações sobre um projeto de letramento desenvolvido em uma turma de 8º ano de uma escola pública. O aporte teórico, que fundamentou a pesquisa em sala de aula, é constituído, principalmente, pela concepção interativa e dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin (1997), pela abordagem antropológica e cultural do letramento de Street (2014) e pela pedagogia crítica de Freire (1987 e 1992). A pesquisa em sala de aula seguiu os princípios metodológicos da pesquisa-ação: problematização, ação, reflexão, ação, transformação. Para isso, o gênero crônica esteve no centro das atividades de leitura e escrita. A escolha pelo gênero crônica deu-se, principalmente, pela maior espontaneidade em relação ao uso da linguagem escrita. Quanto aos resultados, os estudantes-participantes sentiram-se motivados e confiantes na elaboração de suas crônicas, esses estudantes perceberam a produção textual como ação social e ficaram felizes por compartilharem seus escritos em um livro – uma coletânea de crônicas. Ao término da pesquisa, a principal conclusão foi a de que se queremos estudantes do ensino fundamental que ajam de forma mais autônoma com e pela linguagem é importante que os gêneros textuais sustentem o trabalho escolar.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Letramento, Crônica, Ensino fundamental.

ABSTRACT

This article aims to present information about a literacy project developed in an 8th grade class at a public school. The theoretical framework that supported the classroom research is mainly

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus Florianópolis. É doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, campus Florianópolis. E-mail: ritadecassiaperes6@gmail.com. Lattes <http://lattes.cnpq.br/2819320842053151>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6502-9117>.

comprised of the interactive and dialogic conception of language from the Bakhtin Circle (1997), the anthropological and cultural approach to literacy from Street (2014), and the critical pedagogy of Freire (1987 and 1992). The classroom research followed the methodological principles of action research: problematization, action, reflection, action, transformation. For this purpose, the chronicle genre was at the center of the reading and writing activities. The chronicle genre was chosen mainly because of its greater spontaneity in relation to the use of written language. As for the results, the participating students felt motivated and confident in the elaboration of their chronicles. These students perceived textual production as a social action and were happy to share their writings in a book – a collection of chronicles. At the end of the research, the main conclusion was that if we want elementary school students to act more autonomously with and through language, it is important that textual genres support school work.

Keywords: Teaching-learning, Literacy, Chronicle, Elementary school.

Introdução

A visão interacionista da linguagem (BAKHTIN,1997) requer de nós que concebamos a escrita como uma atividade de parceria que envolve sujeitos. Pela escrita manifestamos, verbalmente: ideias, informações, intenções, expomos nossas crenças, compartilhamos sentimentos etc. Ter o que dizer é condição relevante para obtermos êxito quando agimos pela escrita.

Este artigo apresenta reflexões oriundas do legado que nos deixou Paulo Freire e de estudos discursivos em Linguística Aplicada, nos quais nos embasamos para a elaboração de um projeto de letramento, que foi desenvolvido em uma turma de 8º ano.

O gênero textual que esteve no centro do projeto de letramento foi o gênero crônica. A escolha pelo gênero crônica deu-se, principalmente, pela maior espontaneidade em relação ao uso da linguagem que é, conforme Sá (2002), quase uma conversa com o leitor.

Neste artigo, apresento algumas das contribuições teóricas que embasaram a pesquisa e compartilho o projeto de letramento desenvolvido porque foi o principal objetivo da pesquisa.

A visão Bakhtiniana sobre os gêneros textuais

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

Os gêneros textuais – sejam eles orais ou escritos – são heterogêneos. Essa heterogeneidade ocorre em relação ao tema, à situação de produção e à composição dos participantes. Entre os inúmeros gêneros textuais que comprovam essa afirmação temos: relatos, cartas, comandos militares lacônicos padronizados, ordens desdobradas e detalhadas, memorandos, anúncios publicitários, variadas formas de manifestação científica e todos os gêneros literários.

Referenciando-nos em Bakhtin (1997), podemos dizer que os gêneros são como uma espécie de gramática social da enunciação, pois são eles que organizam a nossa fala e a nossa escrita – por isso não podemos continuar pensando em uma só gramática, ou seja, apenas na gramática normativa.

Os gêneros textuais evidenciam o funcionamento da língua, das formas culturais e cognitivas da ação social. Além de serem dinâmicos, os gêneros são autênticos, mas não permitem produções completamente livres. Bakhtin (1997) os classifica entre primários e secundários. Os primários dizem respeito às situações cotidianas, os mais espontâneos, “mais simples”; já, os secundários, se referem às circunstâncias mais formais da comunicação. Nas palavras de Bakhtin:

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

No ensino fundamental e mais precisamente nas aulas de língua portuguesa, quando se trabalha com gêneros textuais, estamos contribuindo para que o estudante

amplie seu universo cultural a partir de práticas de leitura e de escrita que estabelem relações entre linguagens e não conceba o texto apenas como um produto isolado porque, segundo Bakhtin (1997, p.305): “A ideia que temos da forma do nosso enunciado, isto é, de um gênero preciso do discurso, dirige-nos em nosso processo discursivo”. Sendo assim, não colocar os estudantes do ensino fundamental em contato com gêneros textuais parece negar-lhes o direito de interagir nas mais variadas esferas da atividade humana. Os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004, p.27 – grifo dos autores) afirmam que “[...] é através dos **gêneros** que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes [...]”.

Na escola, quando um estudante comprehende o que é e o que constitui um gênero textual, para que serve e de que maneira pode utilizá-lo a seu favor, ele passa a ter mais elementos para compreender e valorizar mais a produção textual escrita. Na sequência, apresentamos algumas reflexões sobre a escrita na escola.

A escrita na aula de língua portuguesa

Ao concebermos a linguagem como interação precisamos refletir sobre nossa prática docente. Pesquisas no campo da linguagem dão conta de que não é só “ensinando”, por exemplo, análise sintática e fazendo estudo de vocabulário que supriremos a “falta de não ter o que dizer” (ANTUNES, 2003, p. 43). Sendo assim, não é somente “ensinando” gramática normativa (FARACO, 2008) que nossos estudantes “terão o que dizer”.

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

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

É esse outro quem fará com que pensemos sobre o que dizer, quando dizer e de que forma diremos. Escrever sem ter ideia de para quem estamos escrevendo faz da

ação de escrever uma tarefa bastante desgastante porque nos falta um referencial para que adequemos o nosso dizer. A escrita é uma das modalidades de uso da língua e, como tal, existe para “(...) cumprir diferentes funções comunicativas (ANTUNES, 2003, p. 47).

Em sociedades letradas, ela, a escrita, está sempre presente. Seja para informar, para defender ideias, para agradecer, para advertir, para avisar e tudo mais que os contextos sociais, dos quais somos partícipes, “exigem” que sejam feitos pela escrita. Assim, a escrita não é um vazio; ela existe para se dizer algo para alguém e se realiza através dos gêneros textuais que, para Antunes (2003), são convenções históricas e sociais.

Ao nos depararmos com um texto escrito, não devemos ter a ilusão de que aquela é a primeira versão; há textos que levam anos até estarem “prontos” para serem publicados. O romance é um exemplo de gênero textual cujo tempo de elaboração até sua publicação é mais longo do que uma crônica. Isso está relacionado à extensão do gênero.

O maior ou menor tempo que vamos dispor para elaboração do nosso texto dependerá do nosso interlocutor, da intenção que pretendemos com o que escrevemos e do gênero textual em que nosso dizer será materializado; disso também dependerá o grau de formalidade, ou não, que iremos adotar. Não há um padrão de uso da língua escrita, porém nem sempre se pode dizer qualquer coisa de qualquer jeito. Portanto, em se tratando da produção de texto na escola, concordamos com Antunes (2003) quando afirma que “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões (p.54).” Isso posto, no momento em que escrevemos, precisamos nos colocar no lugar do outro, ver-nos e ver o outro como sujeitos. Nossa dizer e nosso fazer é para o outro. Precisamos, então, adequar nossos textos – fato que poderá exigir reescrita(s).

A reescrita: o aprimoramento de um projeto de dizer

Escrever em um gênero requer de quem escreve conhecimento sobre o tema central do texto, recursos linguísticos dos quais dispõe para dizer o que vai dizer e de que forma irá compor o texto porque um gênero textual é relativamente estável (BAKHTIN, 1997). Além disso, conforme defende Antunes (2006), a escrita é

[...] uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever (ANTUNES, 2006, p.167-168).

O que defende Antunes (2006) é bastante relevante e deve ser considerado por quem é professor, principalmente por quem se coloca na posição de agente de letramento, pois

O agente de letramento coordenaria leituras críticas e responsivas dos textos que estabelecem o diálogo em sociedade, promovendo o envolvimento de seus estudantes em atividades reais de uso da linguagem – práticas e eventos de letramento – que estimulem o projeto próprio de dizer de seus estudantes para que possam agir em sociedade realizando seus projetos de vida (BALTAR, 2012, p. 207-208).

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

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

A escrita, exigindo aprendizagem formal e transmissão social marcada, sofreu um processo de apropriação social por certas camadas da população que nela foram imprimindo seus modos de apreciação do mundo, seus modos de falar, suas palavras- no sentido de *logos*- de modo que qualquer outra escrita que não se conforme ao discurso proferido pelas camadas que se apropriaram de um artefato coletivamente construído é considerada não escrita, quando na verdade o que se está excluindo são os discursos proferidos e seus sujeitos sociais (GERALDI, 2015, p.137 – grifo do autor).

Pelo exposto por Geraldi, poderíamos dizer que, se um texto não for escrito dentro dos padrões do discurso dominante, não poderá ser considerado um bom texto escrito; assim como quem não escreve utilizando adequadamente aspectos formais da língua não sabe escrever.

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

A partir do que afirma Menegassi, não podemos falar de reescrita sem falar de revisão, isto é, sem falar de como analisar o texto do estudante para a reescrita. Nesse sentido, o professor não pode continuar se colocando na posição de mero corretor do texto escrito pelo estudante para apenas atribuir uma nota, já que o sistema cobra notas, e sim se posicionar como um mediador (RUIZ, 2013) que, ao analisar um texto, faça ponderações que contribuam para o aprimoramento do projeto de dizer do educando. Isso porque “A mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita” (RUIZ, 2013, p.11).

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

Portanto, se queremos que os estudantes ampliem cada vez mais a proficiência na escrita, que se sintam sujeitos desse processo, é necessário que leiamos o texto dos estudantes considerando-o como um todo, não apenas como um repositório de palavras que devem estar escritas de acordo à norma vigente.

Projeto de letramento: uma maneira de se trabalhar a escrita na escola

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

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

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

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

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

Esse conceito corresponde a uma organização de aprendizagem em que alunos e professores, na qualidade de agentes de mudança e num contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem. Dentre os aspectos que caracterizam uma comunidade de aprendizagem, destacamos: agência, pertencimento, coesão e diversidade.

Trata-se de um lugar em que aprendentes fazem uso de uma meta-aprendizagem coletiva, fundamentados na interação, no diálogo, na reflexão conjunta e no compromisso de atingirem objetivos comuns de aprendizagem (OLIVEIRA, 2014, p. 51).

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

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

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

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

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

Para essa “nova” maneira de conceber o ensino da língua, e concordando com Baltar (2012), defendemos que saia de cena o professor de língua portuguesa e as cortinas se abram para o agente de letramento.

O agente de letramento

Os estudos e pesquisas sobre letramento (STREET, 2014) têm trazido à baila a necessidade de repensar o ensino de língua materna, ou seja, substituir o ensino da gramática pela gramática – a metalinguagem pura e simplesmente – atitude que caracteriza o modelo de letramento autônomo – por práticas de letramento que empodere os estudantes para que se sintam mais livres e escrevam sem medo de errar. Não que o estudo da gramática normativa não seja importante, mas é necessário que tenhamos clareza de que só estudar regras não irá fazer com que estudantes se tornem mais proficientes em leitura – por exemplo. Baltar (2012), defende que é necessário

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

Essa necessidade de mudança apontada pelo autor faz com que saia de cena o professor de português para a entrada do agente de letramento que, no caso do professor, não pode ser um mero intermediário de saberes, mas um construtor, um ator das produções escritas desenvolvidas para fins sociais, tendo em vista que os estudantes também são atores que com ele se juntam nessas produções – modelo de letramento ideológico. Assim, ambos, professor e estudantes, “[...] desenvolvem competências para ler, escrever, falar e ouvir” (TINOCO, 2008, p.55).

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

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

Nessa perspectiva, o agente de letramento tenta conhecer o máximo possível os estudantes com quem interage para que possa identificar o que é mais relevante abordar

no processo de ensino-aprendizagem para que esses mesmos estudantes sintam-se pertencentes à sociedade letrada. Um professor agente de letramento é, portanto,

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

A partir do que foi exposto, podemos dizer que o agente de letramento, nessa perspectiva teórica, adota o modelo ideológico de letramento com a finalidade de que todos se sintam sujeitos no processo de empoderamento (GIROUX, 2011). Sentir-se sujeito em relação à escrita é sair, por exemplo, da condição de oprimido (FREIRE, 1987). Para que isso ocorra, uma das maneiras é trabalhar a escrita na escola via projeto de letramento. Então, na sequência, apresentamos uma tabela com as atividades que compuseram o projeto de letramento, desenvolvido em parceria com a turma de 8º ano de uma escola pública de Florianópolis.

Tabela 1 - Atividades realizadas e número de aulas utilizado para o desenvolvimento do projeto de letramento *Por que Florianópolis é a ilha da magia?*

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

Saída de estudos para entrevistar nativos de Florianópolis nos bairros Barra da Lagoa ² e Lagoinha de Ponta das Canas – principalmente pescadores.	10 aulas
Leitura do texto <i>Ilha ontem e tresantontem</i> , Discussão sobre o título do texto, vocabulário e conteúdo utilizado no texto.	02 aulas
Leitura do texto <i>Lendas</i> e discussões advindas da leitura desse texto.	01 aula
Apresentação das conclusões as quais cada um chegou a partir das leituras e discussões sobre o tema do projeto de letramento. Estudantes e professora escreveram as conclusões e as socializaram.	02 aulas
Terceiro bloco: <i>A construção do projeto de dizer dos estudantes de uma turma de 8º ano</i>	-----
Entrega de xerox com uma síntese do que é crônica e tipos de crônicas. Leitura e explicações.	01 aula
Entrega de xerox com o comando para a produção textual. Leitura e explicações.	01 aula
Retomada do que havia sido explicado na entrega dos Termos de consentimento e assentimento para assinatura e sobre a publicação do livro da turma.	01 aula
Produção da primeira versão dos projetos de dizer dos estudantes, ou seja, escrita de crônicas.	03 aulas
Análise linguística – a partir de inadequações gramaticais recorrentes nas crônicas.	02 aulas
Reescrita das crônicas – a partir da leitura e orientações da docente-pesquisadora.	02 aulas
Edição do livro: ilustração da capa e eleição para definir qual ilustração utilizar, título do livro e apresentação da obra. Por sugestão dos e das estudantes, a escrita da apresentação do livro ficou para a docente-pesquisadora escrever.	02 aulas
Total de aulas utilizado no desenvolvimento do projeto de letramento <i>Por que Florianópolis é a ilha da magia?</i>	48 aulas

Fonte: elaborada pela autora.

Como é possível observar na tabela, durante o desenvolvimento do projeto de letramento vários gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, estiveram presentes. Entre eles: relatos de experiência orais e escritos; leituras com anotações – a partir de pesquisa realizada na sala informatizada; resumos – quando da leitura de crônicas em livros; exposição oral e debate regrado.

Dos gêneros supracitados, as crônicas produzidas pelos estudantes e o projeto de letramento foram as fontes principais de dados para análise.

² Por sugestão de quem coordena o projeto de saída de estudos da escola onde ocorreu a pesquisa, aproveitamos a estada na Barra da Lagoa para visitar o Projeto Tamar. A saída de estudos soma dez aulas porque saímos da escola pela manhã e retornamos à escola no final da tarde.

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

Quanto aos resultados, observamos: i) Estudantes motivados na elaboração de suas crônicas e com mais consciência de seus projetos de dizer, isto é, mais seguros no momento da escrita de crônica. Parte dessa motivação está relacionada ao fato de o contexto cultural dos estudantes ter sido levado em conta (trânsito entre letramento [s] vernacular e dominante). ii) Estudantes mais confiantes e, consequentemente, mais *empoderados* para soltarem a voz (na escola). iii) Estudantes que tiveram o que dizer e para quem dizer (público leitor do livro). iv) Estudantes que deram um significado maior à escrita e à reescrita das crônicas, pois reconheceram a produção textual como ação social e se reconheceram como agentes capazes de agir na transformação da sociedade. v) Estudantes felizes por compartilharem seus escritos, suas crônicas, com a comunidade escolar por meio do livro *Crônicas e manezices*.

O lançamento do livro, conforme sugestão dos estudantes-participantes da pesquisa, ocorreu no período noturno para que os familiares pudessem participar. Foram entregues dois exemplares por estudante para que, além de ter o seu, cada estudante pudesse autografar um (01) exemplar e entregá-lo a um de seus convidados. Foi com o lançamento do livro que demos por concluído nosso projeto de letramento, desenvolvido em uma turma de 8º ano de uma escola pública. Também, no dia do lançamento do livro, foi entregue um exemplar à diretora da escola e dois exemplares para a biblioteca escolar.

Considerações finais

As sociedades grafocêntricas, em especial a brasileira, exigem cada vez mais uma maior proficiência em leitura e escrita. A opção por desenvolver um projeto de letramento fez com que os atores envolvidos no projeto fossem inseridos em diferentes

eventos de letramento e aprendessem muito mais sobre a língua do que com uma abordagem estritamente gramatical.

Em nossa pesquisa-ação (THIOLLENT, 2004), a experiência vivenciada com estudantes do 8^a ano de uma escola pública possibilitou reflexões acerca de como tratar a escrita na escola e de como incentivar o exercício da escrita buscando, assim, maior eficácia quando da construção de projetos de dizer – seja dos estudantes, seja da docente-pesquisadora.

Importante ressaltar também que, se quisermos que os estudantes ajam de forma mais autônoma com e pela linguagem, é importante que os gêneros textuais sustentem o trabalho escolar. Não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, uma vez que interagimos por meio deles (BAKHTIN, 1997).

Então, quanto maior for a diversidade de gêneros com os quais os estudantes tenham contato, tanto para ler quanto para escrever, mais empoderados esses estudantes sentir-se-ão e maior será a possibilidade de saber utilizá-los em diversas situações comunicativas e de poder. Como é o caso da crônica, em que autor e leitor se aproximam e se envolvem em reflexões sobre a vida social, política e econômica do país, do estado ou da cidade.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALTAR, Marcos Antônio da Rocha. *A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade*. In: FIGUEIREDO, Débora. Et al (Orgs.) *Sociedade, Cognição e Linguagem*. Florianópolis: Editora Insular, 2012. p. 305-316.
- BALTAR, Marcos Antônio da Rocha. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

BALTAR, Marcos Antônio da Rocha. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa*, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura na formação da “comunidade de leitores”*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Belo Horizonte – Minas Gerais; 2006. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-83LR5X/200000110.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2013.

SÁ, Jorge. *A crônica*. 6^a ed. São Paulo. Ática, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Codeiro. Campinas: Mercado da Letras, 2004.

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

TINOCO, Glícia Azevedo. *Práticas sociais, leitura-escrita, ensino-aprendizagem: elementos constituintes de projetos de letramento*. Tese de doutorado, UFRN, 2006, p. 202.

Recebido em: 01 de janeiro de 2025

Aceito em: 02 de março de 2025