



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

SIMONE MARIA DE SOUZA LOPES

**PRÁTICA DE ESCRITA AUTORAL EM SALA DE AULA: UM
MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ALDRAVIA**

Recife

2023

SIMONE MARIA DE SOUZA LOPES

**PRÁTICA DE ESCRITA AUTORAL EM SALA DE AULA: UM
MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ALDRAVIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção de Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fatiha Dechicha Parahyba.

Recife

2023

Lopes, Simone Maria de Souza .

Prática de escrita autoral em sala de aula: Um modelo didático do gênero aldravia / Simone Maria de Souza Lopes. - Recife, 2023.

185 p. : il., tab.

Orientador(a): Fatiha Dechicha Parahyba

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), 2023.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Capacidades de linguagem . 2. Produção escrita . 3. Concepção de ensino e desenvolvimento . 4. Aldravia. 5. Gêneros textuais. I. Parahyba, Fatiha Dechicha . (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2024 - 24)

SIMONE MARIA DE SOUZA LOPES

**PRÁTICA DE ESCRITA AUTORAL EM SALA DE AULA: UM
MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ALDRAVIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção de Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 23/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Fatiha Dechicha Parahyba (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr.^a. Gláucia Renata Pereira do Nascimento (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. José Benedito Donadon Leal (Examinador Externo)
Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP

Dedico este trabalho à minha família, marido e filhos que me motivaram na difícil caminhada de ser esposa, mãe, professora e pesquisadora ao mesmo tempo.

Agradecimentos

Diante da ousadia de instrumentalizar a forma poética aldravia para o ensino e aprendizagem da escrita, faço meus agradecimentos com uma aldravipeia - construção aldrávica constituída de vinte aldravias interligadas por uma palavra-chave que se repete, conduzindo a temática explorada (Leal, 2022). Escrevo esta aldravipeia na tentativa de agradecer a todos que contribuíram para conclusão desta longa empreitada.

I agradeço Deus guiar-me fortalecer-me cada dia	II professores Profletras agradeço motivação especialmente Gláucia	III agradeço orientadora Fatiha paciência sensibilidade contribuições	IV agradeço Clecio tamanho dedicação orientações indicações
V agradeço autores idealizadores da forma pesquisada	VI agradeço Donadon Andreia Bicalho tamanho legado	VII Andreia sinônimo amabilidade agradeço gentileza atenção	VIII agradeço amigos turma7 especialmente Shamara Elisabeth
IX Shamara agradeço atenção ouvindo lamentos aflição	X Elisabeth agradeço compartilhar conhecimentos preparo acadêmico	XI agradeço gestora Cristina Gueiros humanizada justa empática	XII agradeço escola alunos gestão amigos profissão
XIII agradeço marido companheiro constante toda empreitada	XIV filhos agradeço apoio colaboração tempo dedicação	XV Agradeço genro nora participação torcida cuidados	XVI agradeço amigas Jaqueline Solange companheiras amadas

XVII irmãs agradeço compreenderem ausência dedicação exclusiva	XVIII agradeço Shirley Luciana colaboração momentos difíceis	XIX pais agradeço ensinamentos guardados coração mente	XX agradeço ter vivido concluído almejada empreitada
---	---	---	---

Carinhosamente, agradeço a todos. Gratidão pela realização dessa difícil jornada.

RESUMO

As dificuldades e as lacunas relacionadas à produção escrita de estudantes do Ensino Fundamental e Médio constituem uma preocupação recorrente no cenário da educação básica brasileira. Diante desse contexto, um número significativo de pesquisas acadêmicas busca discutir e encontrar soluções para tais dificuldades. Analisando esse cenário, levantamos os seguintes questionamentos: (a) quais saberes e ações didáticas são necessários ao professor para desenvolver a capacidade de produção escrita dos alunos e (b) a produção de gêneros variados pode motivar a prática de uma escrita autoral na sala de aula. O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as contribuições do ensino do gênero aldravia, mediante ao uso do dispositivo sequência didática, no desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública estadual. Objetivamos também apresentar um modelo didático para o ensino da aldravia, novo gênero poético, metonímico e genuinamente brasileiro. Nossa hipótese é que a prática de produção escrita do gênero aldravia potencializa o desenvolvimento da capacidade de linguagem dos aprendizes de escrita. Para a discussão em pauta, nos ancoramos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, com foco na concepção de capacidades de linguagem e análise textual (1999, 2006, 2008) e na concepção de ensino e desenvolvimento de Vygotsky (1985; 2009) e Friedrich (2010). Apoiamo-nos igualmente nos estudos desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dolz e Gagnon (2015) e Dolz e Abouzaid (2015), que têm como eixo central a aprendizagem da linguagem por meio dos gêneros. Paralelamente, o presente trabalho está pautado no ABC das Aldravias de Donadon-Leal (2010) e da palavra poética de Ezra Pound (1976). Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco. Os resultados evidenciam a expansão do repertório lexical e linguístico, assim como o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos durante o processo de ler e escrever aldravias, confirmando, assim, nossa hipótese.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Produção escrita; Aldravia; Capacidades de linguagem; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The difficulties related to writing encountered in primary and secondary education constitute a recurrent concern within the Brazilian educational context. Given this fact, a significant number of academic researchers seek to discuss and find solutions to such difficulties. Upon analysis of this scenario, the following questions arise: (a) which knowledge and didactic actions are required from teachers to enable them to develop their students' writing capacity? and (b) does the writing of varied genres promote the practice of authorial writing in the classroom? The main objective of this research consists in analysing whether the teaching of the genre *aldravia* through a didactic sequence contributes to the development of the learners' language capacities in a State public school context. In parallel, a didactic model for the teaching of *aldravia*, a new Brazilian poetic genre and metonymic, is presented. The hypothesis held here is that the practice of writing through the genre *aldravia* enhances the development of the learners' language capacity. The present research is based on the theoretical and methodological framework of socio-discursive Interactionism (Bronckart, 1999; 2006; 2008), on Vygotski's conception of teaching and development (1985; 2009) and Friedrich (2010). This work is equally based on the studies developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Dolz and Gagnon (2015), Dolz and Abouzaid (2015) whose works focus on language learning through genres. At the same time, this work is based on the ABC of *Aldravias* by Donadon-Leal (2010) and Ezra Pound's poetic word (1976). It is a qualitative research-action, conducted with ninth graders in a State public school in Pernambuco. The results reveal the expansion of the lexical and linguistic repertoire, as well as the development of the students' language capacities during the process of reading and writing *aldravias*, hence confirming the hypothesis raised in this research.

Keywords: Teaching and learning; Writing; Aldravia; Language capacities; Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As dimensões da escrita	30
Figura 2 - Sequência didática	53
Figura 3 - Aldravia de Isabel Furini	70
Figura 4 - Sequência didática 1: Aldravia	87
Figura 5 - Oficina 1: Apresentação da aldravia	88
Figura 6 – Produção de aldravias	89
Figura 7 – Exposição da versão final das aldravias	90
Figura 8 - Sequência didática 2: relato de experiência	91
Figura 9 – Oficina 2: Relato de Experiência	92
Figura 10 – Atividades dos módulos do relato de experiência.....	94
Figura 11 - Representação da arquitetura de informação.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dificuldades de linguagem das primeira Aldrarias	95
Gráfico 2 - Dificuldades composicionais das primeiras Aldrarias	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de alunos por grupos	80
Quadro 2 - Aspectos salientados por participante	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LD	Livro Didático
OSS	Objeto Semiótico Secundário
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático
PROFELETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SS	Semiótica Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	23
1 A ESCRITA	23
1.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA ESCRITA.....	24
1.2 AS PRODUÇÕES DA LINGUAGEM, A CONCEPÇÃO DE TEXTO SEGUNDO O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	28
1.3 AS DIMENSÕES DA ESCRITA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA.....	29
1.4 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA	32
1.5 UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA PÚBLICA	35
CAPÍTULO II	42
2 GÊNEROS TEXTUAIS: OBJETOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	42
2.1 BASE HISTÓRICA DOS GÊNEROS.....	43
2.2 CONCEPÇÃO DE GÊNEROS: BAKHTIN E OUTROS AUTORES	45
2.3 OS GÊNEROS NA PERSPECTIVA DE SCHNEUWLY & DOLZ	49
2.4 A INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS GÊNEROS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	51
CAPÍTULO III.....	55
3 ALDRAVIA: O GÊNERO BRASILEIRO	55
3.1 A NOVA FORMA POÉTICA: O ABC DAS ALDRAVIA	56
3.2 O MOVIMENTO ALDRAVISTA: A DEMOCRATIZAÇÃO DA ARTE.....	62
3.3 OS OBJETOS SEMIÓTICOS SECUNDÁRIOS DA ALDRAVIA	66
3.4 ALDRAVIA: UM INSTRUMENTO DE ENSINO	72
CAPÍTULO IV.....	78
4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	78
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	79
4.1.1 Sujeitos da pesquisa.....	79
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	81
4.2.1 Observação.....	81
4.2.2 Questionário.....	81
4.2.3 Textos produzidos pelos alunos	82
4.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	83
4.3.1 As categorias de análise das Aldravias.....	83
4.3.2 As Categorias de análise dos Relatos de Experiência	84

4.4	A INTERVENÇÃO	85
4.4.1	Descrição das Oficinas	85
CAPÍTULO V		95
5 ENTRE AS ALDRAVIAS E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA: ANALISANDO O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM		95
5.1	AS ALDRAVIAS	95
5.1.1	Um desenho geral – Aspectos gerais da linguagem dos participantes	95
5.1.2	Aspectos Compositivos do Gênero Aldravia	96
5.1.3	Uma parte do todo – As Aldravias selecionadas.....	98
5.2	OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	114
5.2.1	As modalidades.....	114
5.2.2	As Conexões	120
6 A CONCLUSÃO.....		129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		135
APÊNDICE A – ALDRAVIA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		140
APÊNDICE B – ALDRAVIA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		141
APÊNDICE C – ALDRAVIA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		143
APÊNDICE D – ALDRAVIA: PRODUÇÃO INICIAL		144
APÊNDICE E – ALDRAVIA: ATIVIDADE DE LEITURA - MÓDULO 1		146
APÊNDICE F – ALDRAVIA: ATIVIDADE - MÓDULO 4		147
APÊNDICE G – ALDRAVIA: PRODUÇÃO FINAL		150
APÊNDICE H – RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		151
APÊNDICE I – RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		153
APÊNDICE J – RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUÇÃO INICIAL		154
APÊNDICE L – RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUÇÃO INICIAL.....		156
APÊNDICE M – RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUÇÃO FINAL		157
APÊNDICE N – QUESTIONÁRIO		158
APÊNDICE O – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS		160
ANEXO A – LIVRO SOMENTE ALDRAVIAS		163
ANEXO B –ALDRAVIA - VIDEOAULA MÓDULO 1.....		163
ANEXO C – ALDRAVIA - MÓDULO 3		164
ANEXO D –RELATO DE EXPERIÊNCIA - MÓDULO 1.....		164
ANEXO E –RELATO DE EXPERIÊNCIA - MÓDULO 2.....		165
ANEXO F – RELATO DE EXPERIÊNCIA - MÓDULO 4.....		165
ANEXO G – TRANSCRIÇÃO DAS ALDRAVIAS.....		166
ANEXO H – TRANSCRIÇÃO DOS RELATOS.....		176
ANEXO I – RELATOS SELECIONADOS		181

ANEXO J – TERMO DE ASSENTIMENTO	183
ANEXO L – CARTA DE ANUÊNCIA	185

INTRODUÇÃO

“Necessitamos de poucas palavras para exprimir o essencial”

Paul ÉLUARD

Esta dissertação surge da preocupação de desenvolver a capacidade de linguagem do aprendiz de escrita da escola pública. As dificuldades na aquisição da escrita inquietam tanto os professores quanto os alunos. Uma parcela de alunos chega ao término da educação básica com pouco domínio da escrita, que se deve, por um lado, à complexidade da escrita e do processo de aprendizagem dessa habilidade. Por outro lado, decorre da não sistematização de seu ensino. O resultado de exames externos, a exemplo o Enem¹ (INEP) e de seleções de emprego² (NUBE) nos convoca a analisar o prejuízo imposto pela falta de uma sistematização no ensino da escrita de textos na escola.

Segundo Dolz (2010, p. 31), “a complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem”. Por isso, um número significativo de alunos, quando se depara com consignas de produção de textos, revela dificuldades relacionadas à escrita bem como lacunas, o que dificulta a construção de um texto coeso. Face a esse cenário, de início, surgiram algumas indagações: (a) O que fazer para estimular e sistematizar a escrita de textos na escola? (b) como desenvolver a capacidade de linguagem do aluno aprendiz de escrita de escola pública?

Partindo desses questionamentos, ancorados no paradigma vygotskiano (1985), de que, o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas é por meio delas que ele passa a existir, compreendemos que o domínio das palavras, de suas funções sintáticas e de suas possibilidades de sentido precede o ensino da escrita de textos na sala de aula. Nesse

¹ Ver relatório Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>>. Acesso em: 07/07/2022.

² Ver relatório de Helenice Resende, coordenadora de recrutamento e seleção do NUBE. Disponível em: <https://www.nube.com.br/blog/2022/05/25/portugues-e-o-maior-obstaculo-para-83-5-dos-jovens>

sentido, em conformidade com o pensamento de Vygotsky, acreditamos que é por meio da palavra que o texto, através do gesto da escrita, passa a existir.

Escrevemos no branco do papel um autorretrato de nosso conhecimento linguístico e de nossa capacidade de linguagem. Desse modo, quanto maior o contato com as interfaces da palavra, nas inter-relações da ação de linguagem, maior será a desenvoltura do sujeito para a escrita de diferentes gêneros textuais. Somado a esse argumento compreendemos que, “o texto literário tem abrigo especial na reflexão sobre os usos, e na direção da mais profunda explicação gramatical da língua” (Neves, 2014, p.73). Por essa razão, propusemos para nossa intervenção didática o ensino do gênero poético aldravia, realizado mediante o dispositivo sequência didática.

Muitos alunos de escolas públicas não leem com a proficiência esperada, e conseqüentemente, não escrevem com a fluidez e com o domínio linguístico que deveriam. Tanto nas séries iniciais e finais do ensino fundamental quanto no ensino médio, as inseguranças, as dificuldades e as lacunas no que se refere à escrita do aprendiz, quando identificadas, são pouco analisadas e raramente encaminhadas à intervenção, com vistas à resolução dos problemas de escrita. Somado a isso, outros obstáculos, a exemplo de turmas numerosas, que podem dificultar a interação professor-aluno durante o processo de produção escrita, bem como o saber sobre seu ensino, podem contribuir para a não resolução e a persistência das dificuldades de escrita. Por conseguinte, considerando esse quadro, muitos alunos passam de uma série a outra sem o domínio da escrita. Desse modo, poucos alunos conseguem desenvolver sua capacidade de linguagem para a escrita de textos dentro e fora da escola.

Em relação a escrita de textos na escola, os Organizadores Curriculares e Livros Didáticos, propõem unidades de ensino focadas nas especificidades dos gêneros, no entanto esses norteadores pouco orientam sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno. Apesar da BNCC propor o “ensino progressivo do texto escrito, oral e multissemiótico para desenvolver e consolidar competências e habilidades necessárias às práticas de linguagem” (Brasil, 2017, p. 478), nota-se uma verdadeira lacuna entre o que se pretende ensinar com determinado gênero e o que de fato pode-se aprender em contato com esse mesmo gênero.

O movimento modular de trabalhar as dificuldades a serem superadas (Dolz, Noverraz e schneuwly, 2004) pelos alunos não recebe o planejamento, o tempo e a atenção necessários. De forma genérica, durante o itinerário escolar, tanto os norteadores do Currículo Escolar da rede estadual, quanto os Livros Didáticos (LD) do ensino fundamental e médio concebem que

dadas capacidades de linguagem estão consolidadas por todos os alunos e não cogitam a existência de determinadas dificuldades linguísticas na formação dos alunos.

Nesse sentido, compreendemos que as dificuldades do aluno de elaborar seu *projeto de dizer* (Geraldí, 1991) estão, muitas vezes, relacionadas a seleção lexical e às suas escolhas ortográficas para redigir o projeto de texto proposto pelo professor. Dessa maneira, o professor, mediador do processo de desenvolvimento dessa capacidade, precisa organizar uma forma de sistematizar o ensino dessa habilidade para garantir a aprendizagem da produção de textos escritos na sala de aula.

Vale ressaltar que, a escrita é uma atividade complexa. Além da apropriação do código linguístico, exige conhecimento e planejamento. Exige intimidade com a palavra, o conhecimento de suas faces e seus significados para a construção de sentido. Dada a extensão dessa complexidade, salientamos que a produção de textos na escola precisa ser sistematicamente planejada e mediada pelo professor (Dolz *et al.*, 2010).

No que diz respeito ao desempenho do estudante no eixo da produção textual, o domínio dos elementos linguísticos por si só não garante fluidez na escrita de textos, assim como a escrita recorrente de um determinado gênero não garante a capacidade enunciativa para produzir textos de temáticas e gêneros variados. Segundo Renata Di Nizo³ (2008), “é necessário favorecer o imaginário na sala de aula para, assim, ganhar em fluência verbal.” Escrever portanto, não está restrito aos aspectos formais da linguagem. A criatividade é a força motriz que influencia a desenvoltura para redigir. O repertório lexical e linguístico do aprendiz se constituem a partir do exercício da escrita de textos literários e não literários e da variedade de gêneros redigidos por ele (Di Nizo, 2008, p. 26 -36).

Isso posto, acreditamos que o ensino sistemático da escrita para a produção de textos criativos na sala de aula pode possibilitar mais fluência vocabular ao aluno e auxilia na superação da ‘síndrome da folha em branco’⁴, adquirida por alguns alunos durante sua vivência escolar. Do mesmo modo, entendemos que desenvolver a capacidade de produção escrita requer que o professor se aproprie de saberes teórico-metodológicos para elaborar

³ Formou-se pela Escola Superior de Arte Dramática de Barcelona. Estudou criatividade em Paris com o sociólogo Guy Aznar, Em 2000, criou a Casa da Comunicação, empresa especializada em soluções de aprendizagem que visam estimular a expressão criativa e o diálogo multicultural.

⁴ Expressão informal utilizada para descrever um estado de bloqueio que algumas pessoas sentem para começar ou escrever um texto específico. Nota e grifo da professora-pesquisadora.

atividades de produção escrita com base em situações comunicativas atrativas, centradas nos gêneros de circulação social e da contemporaneidade, por exemplo.

Textos multimodais, amplamente difundidos pela propagação tecnológica, devido ao uso das diferentes linguagens e recursos semióticos, são mais acolhidos e revelam-se mais atrativos para o aprendiz exercitar a concisão, a criatividade e a argumentação. Ademais, gêneros marcados pela concisão e brevidade da mensagem, a exemplo do gênero aldravia, nosso objeto de estudo, agregam mais participação e envolvimento dos alunos, estimulando também à curiosidade pela composição da forma e pela linguagem usada.

Desse modo, ancorados na proposição da BNCC (2018) de trabalhar “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva)” na construção de textos, partimos para uma pesquisa-ação centrada no desenvolvimento da capacidade de escrita do aprendiz e na sistematização do exercício de produção de textos na escola pública. Para tanto, selecionamos o gênero contemporâneo brasileiro aldravia e o gênero relato de experiência, para o ensino de produção escrita, com base no modelo didático de instrumentalização do gênero de Dolz e Schneuwly (1998), citado por Dolz e Gagnon (2015) e do dispositivo sequência didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004).

Partindo do postulado da *instrumentalização* do gênero aldravia para desenvolver as capacidades de linguagem dos aprendizes de escrita, elaboramos e implementamos uma sequência didática voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental público. A finalidade do uso da sequência didática é dupla: (a) analisar e compreender a funcionalidade do modelo didático elaborado para os gêneros aldravia, poema sintético e metonímico, e relato de experiência, gênero da ordem da documentação e memorização das ações humanas; (b) analisar o domínio progressivo das capacidades de linguagem do aprendiz de escrita na transferência de aprendizagens de um gênero a outro.

Nossa hipótese é que a estrutura desse novo gênero poético pode contribuir com o processo de aprendizagem da escrita. O aluno em contato com o processo de produção escrita de aldravias passa a fazer uso mais consciente dos componentes languageiros, pois precisa refletir sobre a linguagem para materializar e organizar suas ideias. Do ponto de vista psicológico, a brevidade do gênero estimula o pensamento metonímico dos aprendizes e mobiliza o conhecimento enciclopédico para expressar as representações que têm sobre o mundo e os contextos sociais em que estão inseridos.

Nesse sentido, esperamos, por meio deste estudo e do modelo didático do gênero aldravia contribuir com reflexões sobre as práticas de ensino e aprendizagem da produção de

textos escritos na escola pública, assim como desenvolver a capacidade de linguagem do aprendiz. Pretendemos conduzir o aluno da escola pública a um percurso de experimentação de sujeito leitor e aprendiz de textos, para sujeito produtor e autor de textos diversos, começando pela experimentação de produzir aldravias no ambiente escolar.

1. O referencial teórico

A presente pesquisa estruturou-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999, 2006, 2008). Nosso estudo situou-se na concepção de capacidades de linguagem e análise textual do quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo. Entendemos que essa corrente preconiza uma abordagem sistemática e progressiva para o ensino e a aprendizagem de gêneros orais e escritos. Em conformidade com o postulado da ISD, incluímos os estudos desenvolvidos por Dolz (2004; 2015), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para esses autores, uma abordagem escolar com base no modelo didático do gênero e no dispositivo sequência didática (Dolz *et al.*, 2004) busca orientar as práticas de ensino de produção de textos, atribuindo ao gênero um caráter operacional para sua instrumentalização no ensino da língua.

Do ponto de vista do processo de aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de linguagem, tomamos como base o paradigma vygotskiano de domínio dos saberes, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento humano (1934) e as suas teses de psicologia da arte (1926). Coadunando com o pensamento de Vygotsky, reafirmamos que “a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento”, ou seja, o único bom ensino é aquele que “precede o desenvolvimento” (1934, p. 348 *apud* Friedrich, 2012, p. 109), e que a “arte é uma organização do nosso comportamento visando ao futuro [desenvolvimento]” (1926, p. 320 *apud* Érnica, 2006, p. 130).

Em relação a palavra poética, ancoramo-nos nas acepções da poesia metonímica como porções representativas do mundo das significações e no mínimo de palavras como forma de máxima expressão do Movimento de Arte Aldravismo de J.B. Donadon Leal (2002). Também recorremos ao postulado de Ezra Pound (1976), na concepção da palavra poética carregada de significado por três modos: ‘melopecia’, ‘fanopeia’ e ‘logopeia’; e a “não-ordem-habitual-e-previsível”, presente na perspectiva da “Obra aberta” de Humberto Eco (1910) para desenvolver um estudo aprofundado da arquitetura do gênero aldravia e elaborar o modelo didático desse gênero.

2. As perguntas da pesquisa

Este trabalho buscou responder às seguintes perguntas:

- Quais ações didáticas são necessárias ao docente da rede pública para desenvolver a capacidade dos alunos de produzir textos escritos na escola?
- A produção de gêneros variados promove a motivação do aluno à prática de escrita na escola?
- O ensino do gênero aldravia pode contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno aprendiz de escrita?
- Quais elementos acerca da aprendizagem e da produção de aldravias se sobressaem a partir dos relatos de experiência?

4. Os objetivos da pesquisa

A. Geral:

O objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições do ensino do gênero aldravia, mediante ao uso do dispositivo sequência didática, no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual.

B. Específicos:

- Avaliar como a didatização do gênero aldravia contribui com o processo de desenvolvimento da escrita do aprendiz;
- Verificar o processo de produção e o nível de apropriação do gênero aldravia relatado pelos aprendizes em seus relatos de experiência;
- Analisar a (possível) progressão do aluno na aprendizagem de um gênero ao outro;
- Examinar quais elementos de linguagem se sobressaem na produção dos gêneros aldravia e relato de experiência.

5. Metodologia

Realizamos uma abordagem metodológica do tipo pesquisa-ação, método intervencionista que permite ao pesquisador testar hipóteses sobre o fenômeno de interesse (Lindgren *et al*, 2004), implementando e acessando as mudanças no cenário observado. Essa abordagem, proposta no âmbito do Mestrado Profissional em Letras - Profletras para a

realização da pesquisa e elaboração da dissertação é adotada por professores pesquisadores para aprimorar sua prática de ensino a partir da sua pesquisa. A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. De acordo com Tripp (2005), é uma metodologia que mobiliza ações no campo da prática e da pesquisa científica.

Nesse sentido, realizamos uma intervenção didática estruturada em duas oficinas de texto para a instrumentalização dos gêneros aldravia e relato de experiência. Para tanto, elaboramos um modelo didático para os gêneros em destaque e uma sequência didática ancorada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Também elaboramos um questionário para melhor desenhar o perfil dos alunos participantes, instrumento que possibilitou dividir os alunos em dois grupos para assim compor um recorte do *corpus* da pesquisa. Outrossim, as produções dos alunos – aldravias e relatos de experiência – que constituem esse recorte, foram transcritas pela professora-pesquisadora, assim como as evocações poéticas escritas simultaneamente pelos alunos no fazer poético das aldravias.

A. Análise do *corpus*

Selecionamos um recorte do *corpus* da pesquisa para realizar uma análise hermenêutica da primeira versão e da versão final das produções dos alunos. O recorte apresenta dez aldravias elaboradas durante a primeira oficina de texto, e quatro relatos de experiência elaborados na segunda oficina de texto, ambos produzidos em sala com a mediação e interação da professora-pesquisadora.

As análises estão organizadas em dois blocos. No primeiro bloco, as análises discorrem sobre as dificuldades e as ações de linguagem realizadas pelos alunos na produção escrita do gênero aldravia. No segundo bloco, as análises dos relatos de experiência evidenciam a autoelucidação das dificuldades e das aprendizagens de linguagem realizadas pelos alunos no fazer poético.

6. Organização dos capítulos

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, explora-se o contexto histórico e social da escrita. Com base nos estudos de Andrew Robinson (2018) e

no pressuposto de Roland Barthes (2004), apresentamos as dimensões comunicativa, memorialista, documental e o viés segregacionista da escrita nas civilizações antigas. Sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999/2007), abordamos o estatuto e o folhado do texto. Exploramos também os estudos de Joaquim Dolz *et al.* (2004/2010) para ancorarmos as dificuldades de linguagem dos alunos e os obstáculos do ensino de produção escrita na escola.

No segundo capítulo, abordamos os gêneros textuais como ferramentas de ensino da língua. Este capítulo apresenta as acepções dos gêneros textuais da Antiguidade até a contemporaneidade e sua tradição escolar. Discorremos sobre as bases teóricas difundidas pelo Círculo de Bakhtin e Voloshinov (2009), vinculando-as ao interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999). Finalizamos o capítulo apresentando o modelo didático dos gêneros de Dolz e Schneuwly (1998/2015) e o procedimento sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No terceiro capítulo, é apresentada a aldravia, uma nova forma poética brasileira. Abordamos suas bases estruturais, o propósito artístico literário, a divulgação e seu uso como ferramenta educacional. Ao longo do capítulo, discorremos sobre a definição, sua forma composicional e a perspectiva dos poetas precursores da aldravia. Também abordamos o contexto histórico e cultural do Movimento Aldravista, destacamos o papel da Editora Aldrava Letras e Artes na formação de leitores e artistas na cidade de Mariana. Também visamos dar destaque à disseminação da aldravia nas redes sociais, incluindo os objetos semióticos pertinentes à sua propagação.

Para o capítulo quatro realçamos o desenho da pesquisa. Apresentamos os procedimentos metodológicos do arcabouço da intervenção, determinamos o *locus* e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as categorias de análises. Partimos do formato da pesquisa-ação para um detalhamento das duas oficinas de texto e das sequências didáticas elaboradas e implementadas na intervenção.

No capítulo cinco, apresentamos a análise das produções dos alunos e os resultados encontrados. Na seção das aldravias, primeiro apresentamos uma análise geral do *corpus* da pesquisa. Depois, delimitamos a análise explorando o recorte do *corpus*, de modo a apresentar, com base no ABC das Aldravias de Donadon Leal (2010), as categorias de análise selecionadas para o gênero. Na seção dos relatos de experiência, apresentamos dois planos de análise ancorados em Bronckart (1999). Primeiro, exploramos os mecanismos enunciativos,

as modalizações e os marcadores que os alunos usaram para relatar a experiência de fazer aldravias. Depois, analisamos os mecanismos de textualização, as conexões que os alunos usaram para realizar a amarração dos relatos.

Para finalizar o percurso, apresentamos uma síntese dos resultados encontrados na análise do recorte do *corpus*. Buscamos concluir o estudo evidenciando as respostas encontradas para os questionamentos do tema, as ações de linguagem realizadas pelos alunos e as capacidades linguístico-discursivas desenvolvidas por eles durante a intervenção. Com base no que foi salientado pelos participantes, pontuamos as vantagens da instrumentalização do gênero aldravia na escola. Nas páginas finais, ponderamos as garantias que um ensino sistematizado de produção de texto no modelo de Dolz *et al.*(2004/2010) pode propiciar aos alunos, como, por exemplo, a autoelucidação para ampliar seu repertório lexical e linguageiro, superando limitações linguístico-discursivas. Finalizamos com a expectativa que este estudo venha contribuir com novas pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem da produção escrita e ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

CAPÍTULO I

1 A ESCRITA

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

(Volochínov, 1997, p. 34).

Este capítulo discorre sobre o contexto histórico e social da escrita. Partindo da sua origem e de seu surgimento, analisamos o gesto da escrita do ponto de vista funcional nas atividades do agir humano. Na primeira seção, além do aspecto comunicativo, investigamos seu caráter memorialista e documental nas esferas sociais das civilizações antigas, seu contexto de produção, sua *verdade negra e segregacionista* sob o aporte teórico de Roland Barthes (2004).

Após a abordagem histórica, na segunda seção, a discussão segue para as atividades de linguagem na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999/ 2007) e o estatuto do texto. Analisamos a pertinência de explicitar os contextos de produção de textos e o “folhado” da arquitetura textual no processo de mediação da escrita.

Do ponto de vista do texto escrito, a terceira seção, ancorada nos estudos de Joaquim Dolz *et al.* (2010) acerca da importância da produção de textos no cenário escolar e as dimensões da escrita (Simard, 1992) bem como os fenômenos psicológico, linguageiro e social que circundam essa habilidade.

Para a última seção, situamos as discussões às práticas de ensino de produção de textos escritos na sala de aula das escolas de ensino fundamental e médio da educação pública. O ensino de produção textual na escola pública sofre interferência de políticas educacionais centradas na leitura superficial de textos da escala de proficiência leitora das avaliações externas municipais, estaduais e nacionais como o SAEB (Sistema de Avaliação da

Educação Básica), e na escrita prioritária do texto dissertativo-argumentativo para atender aos moldes do texto propositivo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

1.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA ESCRITA

O registro da história humana se funda a partir da escrita. Diante da intenção de marcar sua existência, o homem primitivo recorreu ao mundo dos símbolos através de desenhos para fixar suas experiências ao longo do tempo (Higounet, 2003). Do uso do pictograma à escrita linear e como a conhecemos hoje, a escrita representa a mais importante invenção humana. Do ponto de vista sócio-histórico, é um marco definidor das civilizações, evidencia a cristalização das pretensões comunicativas, revela as atividades coletivas e as relações sociais dos grupos humanos.

Longe de ser considerada como escrita propriamente dita, a pintura rupestre, “protoescrita”⁵ (Robinson, p. 9, 2018), comunica sinais primitivos da espécie humana. Marca visível de comunicação entre as civilizações do período paleolítico, essa “protoescrita” revela sinais de um sistema parcialmente especializado para transmitir algo. Ao longo da história, os grupos humanos perceberam a necessidade de armazenar, transmitir informações e conhecimentos através do tempo e do espaço. Essa percepção de perpassar costumes e registrar as atividades do agir humano, provavelmente assegurou a sobrevivência desses grupos primitivos (Bronckart, 1999).

Apesar de uma certa imprecisão na ordem cronológica do aparecimento da escrita propriamente dita (Robinson, 2018), é possível trilhar um caminho acerca do surgimento e desenvolvimento dessa habilidade de natureza humana. Da protoescrita do período paleolítico, isto é dos pictogramas, à escrita cuneiforme na Mesopotâmia e hieroglífica no Egito, a partir de 3100 a.C., até aos ideogramas chineses em 1200 a.C., todas essas formas de escrita provavelmente foram aperfeiçoadas e adaptadas à necessidade de transmitir o que por meio da fala não havia como documentar, e a memória, por sua vez, não havia como acumular ao longo do tempo.

⁵ Termo retirado do livro **Escrita-** uma breve introdução, de Andrew Robinson (2018). _ Tradução de Camila Werner. Para esse autor podemos chamar de “protoescrita” as “marcas visíveis e permanentes capazes de comunicar algo parcialmente ou de modo especializado” (Robinson, p. 9, 2018). Segundo Robinson, “alguns acadêmicos limitam a protoescrita às primeiras formas de escrita”, mas em seu livro o termo é aplicado de maneira mais ampla. Assim como ele, compreendemos que “há infinitas variedades de protoescrita” produzidas no processo evolutivo da comunicação escrita.

Esses sistemas de escrita, instituídos em períodos diferentes e por civilizações distintas, do ponto de vista histórico, apontam aparentemente para dois aspectos constitutivos da invenção da escrita: (a) registrar o maior número de atividades humana; (b) agir como uma espécie de prótese do cérebro, possibilitando a extensão da memória humana. Para os arqueólogos, os historiadores e os linguistas, apesar da imprecisão na decodificação dessas mensagens, esses sistemas simbólicos, representativos dessa protoescrita, carregam a intenção de comunicar saberes ou registrar e compartilhar experiências com outros grupos primitivos ou talvez às civilizações posteriores.

No que diz respeito à escrita propriamente dita, chamada de escrita linear, evidências arqueológicas documentam seu aparecimento na Mesopotâmia, 3500 anos a.C. (Barthes, 2004, p.176-177). Ao longo da história, duas hipóteses apontam para o surgimento da escrita: (a) invenção divina de origem mítica do deus egípcio Toth, criador da escrita, eternizado pelo filósofo Sócrates no diálogo com Fedro (escrito pelo seu discípulo Platão); (b) invenção da crescente atividade econômica, objeto da complexa expansão do comércio e da administração do poder entre as elites governantes. Segundo Robinson (2018), dada a limitação de evidências documentadas, a hipótese mais estudada, a partir do Iluminismo, é que a origem da primeira escrita esteja ligada às atividades contábeis do comércio.

Segundo Barthes (2004), do ponto de vista histórico, a escrita é um instrumento contraditório de segregação e de gozo. Como instrumento de poder e segregação tem garantido ao longo do tempo a dominação de classes, no Egito por exemplo, as inscrições hieroglíficas eram praticadas por sacerdotes, nobres e escribas. “Durante milênios, a escrita separou aqueles que eram iniciados nela daqueles que não o eram” (Barthes, 2004, p.191), do passado longínquo até a modernidade, essa “verdade negra” (Barthes, 2004) da escrita continua presente nos grupos humanos. Do gesto gráfico ao conteúdo que se pretende registrar por meio dele, a capacidade ou a dificuldade do sujeito quanto à escrita é visivelmente percebida em suas produções, o uso consciente ou não da linguagem escrita revela o grau de proximidade ou distanciamento do sujeito com esta habilidade humana.

Do ponto de vista da arte, a escrita pode ser considerada uma habilidade artesanal. Escrever é uma arte. Desde as tábuas de argila aos *códex*, as escritas feitas pelos escribas são vistas como verdadeiras obras de arte. Os escribas também eram chamados de artistas. Cada sociedade que dominava a escrita tinha uma classe de escribas, esses profissionais além de serem artistas, exerciam outros papéis: transitavam entre a corte real e as diversas atividades importantes do governo. No Egito e na China, os escribas eram reverenciados com mais

apreço do que na Mesopotâmia (Robinson, 2018). Ganhavam status de casta importante para o desenvolvimento da civilização e eram treinados para exercer o ofício, exibindo seus instrumentos e assinaturas. Além disso, chegavam a ocupar atividades no campo do direito.

A escrita à mão é indubitavelmente uma arte, ou seja, uma característica intrínseca da humanidade. Essa capacidade humana de se comunicar por meio de símbolos, hieróglifos, ideogramas e letras provavelmente beneficiou o desenvolvimento mental e intelectual dos indivíduos pertencentes às comunidades verbais (Bronckart, 1999). Embora algumas correntes modernas vislumbrem o abandono da escrita manuscrita diante do avanço tecnológico do mundo digital, não podemos negar que esta habilidade de natureza humana tenha sua funcionalidade nas práticas comunicativas da atualidade, e assim precisa ser ensinada na escola contemporânea. Além disso, considerando que nem todos os membros da comunidade verbal atual estão incluídos na sociedade digital, o gesto escrito precisa ser explicitamente ensinado na escola para que haja a inclusão de todos os sujeitos no acesso à cultura escrita.

Em se tratando da arquitetura cognitiva funcional do processamento da escrita, o planejamento motor da grafia manual e da grafia digital partem dos mesmos estímulos básicos: fonológico que ativa a conversão fonema-grafema e o visual que processa a identificação do objeto e ativa o sistema semântico/léxico (Purcell *et al.*, 2011; Purcell & Rapp, 2013). Mesmo não havendo uma distinção entre o planejamento motor da escrita manual com a escrita digital, estudos recentes comprovam que o gesto da escrita manual, se sobressai, pois melhora as conexões neurais⁶ da criança e facilita a aprendizagem de outras áreas de conhecimento.

Do ponto de vista da escrita como uma prática de atividade prazerosa, Barthes sugere que corpo e mente manipulam o gesto escritural. Para esse autor, a escrita pode ser “uma prática de gozo, ligada às profundezas pulsionais do corpo e às produções mais sutis e mais felizes da arte” (Barthes, 2004, p.176). Esse gesto prazeroso é historicamente evidenciado antes mesmo do registro documental dos escribas. Tal gosto por representar os feitos e as pretensões do agir humano está registrado nas paredes de cavernas pré-históricas. Embora essa protoescrita não seja considerada uma escrita propriamente dita, esses sinais, desenhos ou imagens, apontam para a capacidade humana de agir sobre si e sobre o mundo. Se como nos diz Vygotsky a arte é “uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade

⁶ Um estudo da professora e pesquisadora Audrey van der Meer da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia (2020) relata que o exercício da escrita cursiva desenvolve uma relação entre os hemisférios direito e esquerdo, fortalecendo o desenvolvimento da linguagem e ampliando a memória.

através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (Vygotsky, 1926, p.315), podemos conceber que as inscrições das cavernas sugerem o aspecto prazeroso de representação dos mundos por meio de símbolos.

Os pictogramas das cavernas apontam para dois aspectos do desenvolvimento da linguagem humana: o efeito da atividade coletiva do social sobre o humano, “cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (Bronckart, 1999, p. 34) e, o efeito das práticas de negociação das pretensões do indivíduo numa dimensão particular “veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações” chamadas por Habermas (1991) de **mundos representados** (Bronckart, 1999, p. 33, grifo do autor). Sintetizando, a nosso ver, os pictogramas parecem sugerir o efeito do “social primitivo” sobre o humano, e a representação desse social primitivo por meio do imaginário inventivo e criativo, constitutivo do psiquismo humano.

Do ponto de vista do Interacionismo Sociodiscursivo, podemos inferir que dos pictogramas ao gesto da escrita como a conhecemos hoje, ou seja do desenho às produções verbais escritas, é a linguagem, essa “capacidade da espécie humana para a criação de organizações semióticas que garantiu a comunicação e o pensamento dos humanos” (Érnica, p.128, 2006), servindo de instrumento para o agir entre os grupos sociais. Nesse sentido, apesar de não ser fundamental como a comunicação oral, a linguagem escrita mostrou-se ao longo da história ser necessária às sociedades. Por mais de cinco mil anos a escrita tem circunscrito sua importância na convenção das trocas comunicativas dos grupos humanos. A invenção do alfabeto, isto é, a criação de um código de signos gráficos, além de revelar uma capacidade significativa das manifestações do cérebro humano, tornou “visível” e material a linguagem por meio da escrita, deixando claro o quão importante é essa “notável” conquista “intelectual e cultural” da espécie humana (Rapp, Fischer-Baum & Miozzo, 2015).

Em resumo, do passado pictórico do homem primitivo ao advento da educação em massa no século XX, cada comunidade verbal investiu no domínio da linguagem escrita para expandir em conhecimento, cultura e atividades sociais. Ler e escrever ao longo do tempo passou a ser fundamental para o desenvolvimento das sociedades. Se como nos alegam os historiadores, o surgimento da escrita representa um marco na evolução das civilizações humanas, as sociedades evoluídas investem na aprendizagem dessa habilidade, articulam meios e estratégias para exercitá-la e aperfeiçoá-la. Nesse sentido, compreendemos que o ensino e a aprendizagem da escrita deve ser um eixo prioritário na educação básica. Além

disso, o caminho dessa aprendizagem perpassa pela leitura e produção escrita de textos constitutivos das relações sociais, como veremos na próxima seção.

1.2 AS PRODUÇÕES DA LINGUAGEM, A CONCEPÇÃO DE TEXTO SEGUNDO O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O pressuposto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) postula o papel central e fundador da linguagem para o desenvolvimento humano. Tal postulado apresenta como unidades de análise a linguagem, o agir humano e o pensamento. O arcabouço epistemológico dessa concepção, entre outras referências, encontra-se nas teses da psicologia de Vygotsky (1934; 2001). Para esse autor, a linguagem é um mediador das ações humanas, e tais ações buscam alterar um estado de coisas.

Além de ancorar seu postulado em Vygotsky, a base do ISD está fundamentada em diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Essa concepção teórica desenvolve a tese de que a linguagem está associada à interação social, ou seja, o “agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais” (Bronckart, 1999, p. 42). Nesse sentido, a representação dos mundos e do próprio agir é semiotizada, verbalizada e codificada pela atividade de linguagem. Do ponto de vista do interacionismo sociodiscursivo, são as ações de linguagem que constituem o comportamento e o conhecimento dos agentes de uma “comunidade verbal”.

Bronckart (1999, p.72) assinala que, “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidas”. Para esse autor, são as ações verbais, orais ou escritas, observáveis em diversos textos, que possibilitam aos agentes de uma “comunidade verbal” apreenderem os aspectos da língua natural.

Posto isso, são os textos, “formas de realização empírica”, que cristalizam as atividades humanas. Tais atividades, instauradas pela interação social, que ao mesmo tempo se ancoram na relação do indivíduo com o social e seus parceiros de comunicação, alteram e redefinem também sua relação com o social. Em síntese, são instrumentos que servem para o agir na “comunidade verbal” (Bronckart, 1999; 2007). Nesse sentido, podemos deduzir que a capacidade de linguagem é observável apenas nos “produtos da atividade humana”, ou seja, nos textos.

Na concepção de Bronckart (1999, p.137), do ponto de vista da ação e da comunicação, o texto pode ser considerado como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. Coadunando com esse ponto de vista, adotamos o texto como um produto que funciona permanentemente para atender aos interesses do indivíduo na interação com o social. Isso implica dizer que os textos são produzidos em situações de interação social claramente definidas entre os parceiros comunicativos, situadas na linguagem e em um espaço e um tempo específico. A nosso ver, é sob essa perspectiva que o ensino da produção escrita do texto deve ser mediado em sala de aula.

Compreendemos que, ao assumir a concepção de texto de Bronckart (1999) - ou seja, ao conceber o texto como unidade comunicativa -, também o designamos como um instrumento central de veiculação e apropriação da língua/linguagem. Nesse sentido, ao adotar o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, o texto passa a ser o enfoque no ensino e aprendizagem da língua. Tal abordagem epistemológica propõe um trabalho com o texto do ponto de vista de sua funcionalidade comunicativa para o agir social.

Desse modo, ressaltamos que para a instrumentalização de um gênero em sala de aula, o docente deve conhecer as dimensões da escrita para orientar seu trabalho de ensino e aprendizagem da escrita e assim conduzir os alunos à superação das dificuldades de linguagem, como melhor veremos na seção a seguir.

1.3 AS DIMENSÕES DA ESCRITA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA

Segundo Dolz *et al.*(2010, p. 16), “a língua oral ou escrita atua como um instrumento de mediação dos comportamentos humanos”. Para esses autores, a produção de textos orais e escritos compreende o eixo central do ensino de línguas, atua como agente de transformação do sujeito e do meio social no qual são produzidos. Em se tratando da escrita, seja pela sua transversalidade no desempenho das disciplinas escolares, seja pela socialização da aprendizagem dessas disciplinas, o exercício progressivo desta habilidade é essencial para aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aprendiz. É portanto, interagindo com o texto escrito que o sujeito aprendiz de escrita compreende a funcionalidade da linguagem e passa a dominá-la.

Fayol (1991) considera a escrita como um instrumento central na construção do pensamento. Os múltiplos componentes cognitivos, afetivos e sensoriais mobilizados no gesto da escrita lhe garantem o status de atividade mental. Do gesto gráfico à planificação do texto, o sujeito aprendiz mobiliza a grafomotricidade, expressa conteúdos e conhecimentos de mundo, ativa sua imaginação e seu lado inventivo. Nesse sentido, escrever é uma habilidade complexa, ultrapassa o domínio da codificação do sistema linguístico, autoriza uma imagem de si e do mundo exposto e/ou cristalizado no texto manuscrito (Dolz *et al.*, 2010).

A apropriação da escrita exige o conhecimento dos componentes languageiros. Do ponto de vista da língua como objeto de ensino, o domínio desse sistema linguístico, estruturado em regras fonológicas, lexicais e sintáticas ocorre de modo progressivo durante todos os níveis de escolarização do sujeito aprendiz. Mesmo que esse eixo de ensino seja trabalhado progressivamente no currículo escolar, o processo de aquisição dessa capacidade é longo e difícil.

Embora a escrita envolva o conhecimento do sistema linguístico, o domínio da escrita de textos não está restrito apenas a aquisição dos componentes languageiros, as dimensões psicológicas e sociais, fundamentadas no quadro de Simard (1992, *apud* Dolz *et al.*, 2009; 2010 p. 19-24), apresentado pela figura 1, complementam o estatuto dos componentes mobilizados na ação da escrita.

Figura 1 - As dimensões da escrita



Fonte: Dolz *et al.* (2010, p.20)

Deste modo, as dimensões da escrita que constitui o quadro de Simard (1992) estão estruturadas nos componentes fundamentais a saber:

- a) No fenômeno psicológico, o qual os sistemas cognitivos, afetivos e sensório-motor se relacionam. O sujeito escritor mobiliza o cognitivo recorrendo ao conhecimento enciclopédico, processa o conteúdo e as informações a serem trabalhadas no texto; a

imaginação e a invenção juntam-se as capacidades cognitivas; o gesto gráfico convoca o sistema sensorio-motor;

- b) No fenômeno linguageiro que considera a escrita no ponto de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico. A análise desse componente implica as situações de produção, os tipos de discurso, narração, o discurso teórico, o discurso em situação/discurso interativo e o relato conversacional/retrato interativo (Bronckart *et al.*, 1985, 1997, 1999).
- c) No fenômeno social, que varia conforme as esferas da via pública, considera o lugar social em que se produz o texto, as situações de interações. Esse componente implica nos parâmetros do contexto de produção sociosubjuntivo.

Quanto ao ensino e aprendizagem da escrita, reafirmamos que o conhecimento dessas dimensões da escrita orienta o agir professoral. Esse conhecimento possibilita ao professor identificar as áreas em que cada aluno precisa de orientação, adaptando sua abordagem de ensino ao nível das dificuldades que os alunos precisam superar. Ter clareza dessas dimensões contribui para a sistematização de didáticas estruturadas no ensino do texto e no desenvolvimento das capacidades de linguagem a serem adquiridas pelos alunos. Essa afirmação se ancora na perspectiva de Dolz (*et al.*, 2010 p.19) que considera o texto como “o lugar para auxiliarmos os alunos em dificuldade a ultrapassar seus problemas de escrita”.

Nesse sentido, considerando o desenvolvimento das capacidades de linguagem escrita dos estudantes, para nossa ação interventiva, situamos nosso agir professoral na superação das dificuldades: (a) cognitivas de conhecimento de mundo; (b) dificuldades afetivas de imaginação e criação; (c) dificuldades linguageiras enunciativas, ortográficas e lexicais, relacionadas às dificuldades de produção de textos diversos.

Além das dimensões da escrita, o trabalho docente, com vistas ao ensino e aprendizagem dessa capacidade, precisa ser estruturado dentro dos parâmetros do contexto de produção de textos nos moldes da concepção de gêneros textuais do interacionismo sociodiscursivo. escola do texto para assim mobilizar os alunos a operarem ações de linguagem para realizarem

1.4 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Em relação ao ensino da produção de textos nas escolas, os marcos regulatórios PCNs (1997,1998) e BNCC (2017) sugerem práticas de escrita voltadas aos gêneros da contemporaneidade para compor o currículo das redes de ensino. Muitos autores como Adam (2004), Mainguenu (1998), Jauss (1978) e Bronckart, Blain, Schneuwly, Davaud e Pasquier (1985), Dolz *et al.* (1998/2004/2010) tratam de fundamentar o uso dos gêneros textuais como ferramentas de ensino com vista a desenvolver as capacidades de linguagem do aprendiz de escrita. O repertório desses estudos auxiliam o professor na estruturação de didáticas pensadas e sistematizadas para um ensino e aprendizagem articulado voltado à superação das dificuldades dos alunos relacionadas a linguagem e ao domínio dos gêneros.

Do ponto de vista de Dolz *et al.* (2010, p. 66), “a escola é tomada como o autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos”. Os alunos vivenciam múltiplas situações em que a escrita se torna possível e necessária. As ocasiões de produção de textos orais e escritos, situadas na escola, “objetivam levar o aluno ao domínio” de uma variedade de gêneros textuais, para que assim, eles possam responder as “exigências comunicativas” de eventos sociais reais.

Visto a complexidade do ensino e da aprendizagem da escrita de textos na escola, dois conhecimentos auxiliam o professor na mediação das práticas de escrita: conhecer o funcionamento dos componentes mobilizados no jogo do “saber-escrever” e os aspectos processuais da produção textual. O entendimento desses fatores possibilita uma abordagem teórica-metodológica mais consciente dos aspectos processuais da produção textual.

Tomando como base a perspectiva teórico-metodológica do ISD, assinalamos a pertinência de estruturar o ensino da produção escrita de textos no contexto de produção e organização da arquitetura de texto de Bronckart (1999, p. 93-135). Em conformidade com esse autor, compreendemos que o trabalho de produção textual parte em princípio da mobilização do “agente-produtor” em representar os mundos dentro de um dado contexto de produção situado numa situação comunicativa, para depois compreender as propriedades específicas da organização interna dos textos.

Desse modo, salientamos à necessidade de iniciar o processo de mediação da escrita de textos na sala de aula explicitando os parâmetros do contexto de produção, a saber:

1- Contexto físico:

- a) lugar de produção: o lugar físico no qual o texto é produzido;
- b) momento de produção: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido;
- c) o emissor: que produz fisicamente o texto;
- d) o receptor: que percebe/recebe concretamente o texto.

2- Contexto sociosubjetivo:

- a) lugar social: modo de interação segundo o qual o texto é produzido;
- b) posição social do emissor: papel que o emissor desempenha na interação em curso;
- c) posição social do receptor: lugar que lhe dá o papel de destinatário
- d) objetivo: efeito que o texto pode produzir no destinatário.

Posto os parâmetros dos contextos de produção de texto do quadro do ISD, compreendemos ser relevante mediar na sala de aula uma aprendizagem consciente desses fatores. A clareza desses parâmetros, que resultam do comportamento verbal e da natureza da interação comunicativa, são requisitos necessários à produção de qualquer texto. Do ponto de vista da produção de textos escritos, o domínio e o uso consciente desses fatores são prioritários à organização do plano geral do texto.

Além dos contextos de produção, Bronckart (1999, p. 119-132) orienta para os níveis de análise que constituem a arquitetura textual. Para ele a organização interna do texto apresenta três camadas hierarquicamente superpostas:

1 – **Infraestrutura geral do texto:** considerado o nível mais profundo da organização textual, estrutura o plano geral da ação de linguagem explícita no texto. Refere-se:

- a) ao conteúdo temático;
- b) aos tipos de discurso que o texto comporta;
- c) à modalidade de articulação entre esses tipos de discurso;
- d) às sequências que aparecem na constituição dos tipos discursivos.

2 – **Mecanismos de textualização:** asseguram a coerência temática por meio de uma hierarquia de articuladores que garantem a linearidade, a lógica e a temporalidade do texto.

Os elementos constituintes dessa camada são:

- a) a conexão – organizadores textuais que podem ser aplicados ao plano geral do texto, à transição entre tipos de discurso, etc;
- b) a coesão nominal – introduz os temas e/ou personagens novos, são os constituintes dos processos anafóricos no espaço textual;

- c) a coesão verbal – elementos que asseguram a organização temporal e/ou hierárquica de processos (estado, acontecimento, ação).

3 – Mecanismos enunciativos: contribuem para a manutenção da coerência pragmática constituída no texto. Tais mecanismos evidenciam:

- a) o posicionamento enunciativo e as vozes do texto – envolvem as intenções do produtor, as condições de produção e a situação de recepção do texto;
- b) as modalizações – avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático, que evidenciam intenções do texto.

Com base na arquitetura textual de Bronckart (1999), salientamos que para esta pesquisa-ação estruturamos o modelo didático do gênero aldravia nos moldes do “folhado” do texto. Compreendemos, assim como este autor, que para desenvolver no sujeito aprendiz o conhecimento das tessituras textuais é preciso desvendar as vias das superfícies do texto de modo sequenciado, ou seja, apresentar as camadas da superfície do texto nível a nível. Seja qual for o gênero do texto a ser produzido, as etapas de ensino devem ser realizadas de forma progressiva.

Desse modo, a mediação do professor no ensino da produção de textos escritos e orais na escola deve ser claramente sistematizada, a fim de garantir ao aluno a capacidade de ação para produzir o modelo de gênero em estudo. Ao ter ciência do ‘folhado do texto’, o professor pode delinear um procedimento didático capaz de mobilizar o engajamento dos alunos com pouco domínio da escrita, ou com pouco domínio do gênero a ser modelado. De modo contrário, a falta de entendimento do professor, quanto ao ensino das camadas do texto, pode ser um entrave para a realização da atividade de produção textual na sala de aula

Considerando esse contexto, é possível dizer que o ensino e aprendizagem da produção de textos escritos na escola estão relacionados à interação entre o professor e o gênero a ser ensinado, bem como entre o aluno e o gênero a ser estudado. O entendimento da arquitetura textual é necessário para ambos os sujeitos dessa interação. Por um lado, o conhecimento das camadas do texto a ser ensinado é fundamental para garantir ao aluno a aprendizagem do gênero. Por outro, o reconhecimento das camadas do texto é fundamental para que o aluno seja capaz de realizar a textualização do gênero a ser apreendido e desenvolver capacidades de linguagem.

Nesse sentido, considerando a pertinência do papel do professor na mediação do ensino aprendizagem da escrita, na próxima seção abordaremos uma análise dos possíveis obstáculos enfrentados por eles do exercício da produção escrita na escola pública

1.5 UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA PÚBLICA

Nesta seção trataremos do ensino e aprendizagem da escrita nas séries finais do ensino fundamental e médio da escola pública. Nossa abordagem será de cunho analítico reflexivo centrada nas observações do clima escola, na experiência da professora-pesquisadora em sala de aula, na análise estatística de dados do Enem 2020 (Brasil, 2021) e da corporativa de recrutamento de estudantes egressos da educação básica (NUBE, 2022). No curso desta seção, relataremos os entraves visíveis que problematizam esta prática no âmbito da sala de aula e as dificuldades que envolvem alunos e professores na relação *cooperativa* dessa atividade escrita (Antunes, 2009).

O trabalho de escrita de textos na escola pública é um desafio a dois. Para o professor, entre tantos outros desafios, gerenciar o processo de ensino e aprendizagem da escrita em um efetivo de turmas numerosas, compostas por 40 a 45 estudantes por sala, cada um com dificuldades singulares e necessidades de aprendizagens distintas, é extremamente difícil. Para o aluno, o grande desafio encontra-se em superar suas dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita e assim acompanhar o fluxo escolar, o que incide diretamente no seu comportamento e na sua mobilização para aprimorar essa capacidade.

Analisando o agir professoral, o número expressivo de alunos em sala de aula dificulta a leitura e a correção de textos, assim como a revisão e a orientação da reescrita de textos produzidos pelos alunos. O quantitativo de textos produzidos em sala impossibilita um olhar mais comprometido do professor acerca das dificuldades linguísticas apresentadas pelo aluno. E assim, o erro como “indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e de seu grau de maestria” (Astolfi, 2006, *apud* Dolz *et al.*, 2010 p. 31) não é bem trabalhado, o estudante portanto, segue o fluxo escolar sem ser atendido, distanciando-se das expectativas de aprendizagem do currículo escolar.

Grande parte dos estudantes, que se recusa em participar das atividades de produção escrita na sala de aula, expressa um certo constrangimento em expor a imagem de si por meio da escrita. Quanto mais dificuldades em lidar com a palavra, mais o aluno se recusa a fazer

uso dela por escrito, tal comportamento salienta para a complexidade que há em motivar o aluno a gostar de escrever. Desenvolver o gosto pela escrita de textos é algo complexo, como nos afirma Dolz:

Forma de expressão de si e de criatividade, a escrita autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de linguagem, à liberação da palavra. Por ela, o aluno desenvolve seu próprio estilo, iniciando-se nos jogos com a língua. Produzir textos é expor uma imagem de si. Nada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita. (Dolz *et al.*, 2010 p.16).

Envolvendo aspectos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural (Koch, 2014), a escrita - atividade complexa e de longo processo - perpassa todas as disciplinas do espaço escolar. O desconhecimento dessa complexidade longitudinal gera prejuízos ao estudante. A cada série sua insegurança acerca da escrita se amplia, desde o gesto da escrita até a construção de textos de tessituras variadas, para ele a escrita se torna uma atividade desinteressante, complicada, cansativa e constrangedora.

Para uma parcela de estudantes, revelar suas dificuldades de escrita significa se lançar em uma rotina de exercícios indesejáveis. A reescrita de texto, por exemplo, muitas vezes é encarada por eles como uma forma de castigo e punição delegada pelo professor. Por outro lado, um número reduzido de estudantes reconhece suas dificuldades de linguagem escrita. Eles atribuem sua baixa autoestima às limitações encontradas durante o processo de escrever textos com coerência, coesão e em conformidade com as regras de ortografia e de pontuação.

Diante dessa complexidade, a observância dos índices negativos que envolvem o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) salientam para uma reflexão acerca do ensino-aprendizagem da produção de textos na escola. Ao fazer uma análise do resultado de exames anteriores, como, por exemplo a média histórica de 2020, em que apenas 28 redações atingiram nota 1000, enquanto 79.228⁷ receberam nota zero (Brasil, 2021), podemos inferir que o ensino de produção de textos nas escolas brasileiras apresenta vários problemas decorrentes da falta de um ensino sistemático da escrita de textos, em todas as etapas do ensino básico. Escolas privadas e públicas parecem não terem alcançado o entendimento que

⁷ Dados retirados do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>>. Acesso em: 07/07/2022.

para o aluno superar suas dificuldades de linguagem é necessário que ele seja instruído a produzir gêneros diversos, para assim dominar o uso da linguagem em diferentes esferas.

Cerca de 79.228 redações apresentaram situação de eliminação. Pode parecer pouco, em relação ao número de 2.754.164 inscritos que compareceram à edição de 2020, no entanto, não são só números, trata-se de pessoas que após concluírem a educação básica não dominam as dimensões da escrita de textos. São quase 80.000 brasileiros, participantes dessa edição, que não conseguiram desenvolver um texto dissertativo-argumentativo.

Entre os critérios de eliminação chama a atenção o número de redações em branco, 28.255 candidatos não tentaram fazer o texto; entre os que fizeram, 22.057 foram eliminados pela fuga do tema. Outro número que causa um questionamento é o número de candidatos que fizeram cópia do texto motivador, 11.519 participantes foram eliminados nessa categoria. Os critérios de eliminação aqui destacados revelam de certa forma o comportamento e as atitudes de muitos alunos em relação à atividade de produção textual na escola.

O que estimula a ‘síndrome da folha em branco’, a cópia indevida do texto motivador ou a inconsistência do texto dissertativo-argumentativo produzido pelo aluno da escola pública, está diretamente ligado à sua dificuldade de linguagem. Ainda que alguma escola trabalhe exaustivamente a produção precoce do texto propositivo Enem, a mecanicidade dessa abordagem de ensino, não substitui a pertinência de desenvolver um trabalho consciente de mobilização da linguagem a partir de textos e temáticas variadas. Seja qual for o texto e a temática apresentada, para garantir maestria na escrita, o aprendiz precisa ter conhecimento de mundo e uma consciência da linguagem para cristalizar a imaginação na confecção de textos criativos e/ou sustentar um posicionamento em textos argumentativos.

Do ponto de vista da escola pública estadual de Pernambuco, o currículo da rede sugere a produção de gêneros argumentativos a partir do 6º ano. O agrupamento da rede em torno do texto argumentativo orienta entre outros gêneros orais, a escrita do gênero resenha crítica para 6º e 7º ano, e do gênero artigo de opinião para o 8º e o 9º ano. O eixo de ensino da produção textual da rede estadual objetiva desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos no domínio progressivo dos gêneros da ordem do argumentar, direcionando o exercício da escrita de textos argumentativos de modo diversificado e compatível ao conhecimento linguístico e sociodiscursivo do aluno da rede.

Cabe aqui um parêntese para salientar a participação do professor da rede estadual na coparticipação da elaboração do Organizador Curricular da rede. Tal participação objetivou

aproximar as práticas de linguagem do currículo escolar com as capacidades de linguagem dos alunos da escola pública. No entanto, apesar da tentativa de adequação do currículo da rede às condições de linguagem dos alunos, esse instrumento organizador não orienta o docente para uma abordagem interventiva, a fim de atender as reais necessidades de uma parcela de estudantes com dificuldades de aprendizagem relacionadas a linguagem escrita.

Em relação à educação básica brasileira, apesar dos avanços, as políticas educacionais continuam sediando várias discussões. É difícil apontar um culpado específico diante de forças externas e internas que incidem sobre o sistema educacional brasileiro, e em particular nas escolas públicas. Longe de discorrer sobre tal dilema social e político, o fato é que o ensino da escrita na escola pública sofre a interferência de políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação e concomitantemente pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais.

Não podemos negar que a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) contribuiu com o cumprimento do direito à aprendizagem. No entanto, mensurar através dela a qualidade da educação básica nacional parece ser uma proposta arbitrária. Podemos entrar num consenso de que ela até fortalece o enfrentamento dos problemas de leitura que afetam os estudantes, afinal a Matriz de Referência de Língua Portuguesa é vista, e revisitada o ano todo. Nesse ir e vir da leitura de descritores há alunos que expandem significativamente sua proficiência leitora. Por outro lado, a estratégia de exercitar a leitura desses itens bimestre a bimestre, desabilita o professor e o estudante a exercitarem e desenvolverem a linguagem escrita necessária à produção de textos.

Desde a implementação das avaliações externas, as escolas públicas passaram a dedicar o tempo pedagógico no alcance de metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ano a ano, metas imputadas pelas Secretarias de Educação reduzem o ensino de Língua Portuguesa ao trabalho de leitura de itens de descritores prioritários. Em detrimento da superação das dificuldades ortográficas, lexicais e sintáticas do aluno, a escola gerencia seu tempo pedagógico na leitura de itens de provas anteriores, relativamente simples, centrados em informações superficiais de textos variados, apresentando níveis de leitura relativamente baixos para tentar dar conta da escala de proficiência leitora das avaliações externas.

Tal abordagem se revela em números negativos e preocupantes, 89% dos jovens de nível médio e técnico do Brasil, que pleitearam uma vaga de estágio no primeiro semestre de

2022, foram desclassificados⁸ das vagas que concorreram por apresentarem um baixo desempenho na leitura e na escrita de textos (NUBE, 2022). Lamentavelmente, esses candidatos não se expressaram oralmente bem na entrevista, não leram e não escreveram como deveriam no processo seletivo.

Diante desses dados alarmantes e da observação da atuação da escola pública, podemos atribuir essa lacuna dos jovens avaliados e reprovados pelo recrutamento da NUBE a duas abordagens negativas. Primeiro no encadeamento dado ao eixo da escrita, a baixa produção de textos na escola e a mecanicidade do trabalho de “redação escolar”, predominantemente voltado ao exame do ENEM. Em segundo plano, ao encadeamento dado para o eixo da leitura, a preocupação excessiva das escolas em prepararem os alunos para as avaliações externas, objetivando atender ao percentual de metas estabelecidas pelas secretarias de educação estadual e municipal.

Em Pernambuco, a nota do IDEB de muitas escolas ultrapassa a meta prevista pela Secretaria de Educação, justificando sua colocação de destaque no ranque nacional. Apesar do alcance da meta, um número significativo de alunos, concluintes das séries finais, apresentam um nível insuficiente de aprendizagem no perfil de saída do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Dada a falta de indicadores que registrem e monitorem o desempenho da escrita de estudantes no perfil de saída da escola, podemos inferir que o percentual das dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa pode ser maior do que o revelado pela amostragem de leitura.

Além do exame de redação Enem, apenas as práticas internas de atividades de produção textual, Olimpíada de Língua Portuguesa⁹, concursos de redação e oficinas de escrita de textos podem mensurar o nível de aprendizagem e dificuldades relacionadas a linguagem escrita. Desse maneira, podemos deduzir que a prática dessas atividades de escrita é insuficiente para desenvolver a aprendizagem do aluno, gerando uma certa inconsistência na amostragem do IDEB. Nesse sentido, em relação as reais condições de aquisição e expansão da linguagem da aluno da escola pública, um número significativo de estudantes do 9º ano

⁸ Dados retirado do relatório de Helenice Resende, coordenadora de recrutamento e seleção do NUBE. Disponível em: <https://www.nube.com.br/blog/2022/05/25/portugues-e-o-maior-obstaculo-para-83-5-dos-jovens>

⁹ Dada a duplicidade da Olimpíada de Língua Portuguesa, que se configura como um concurso de produção textual de professores(as) e estudantes, de caráter formativo, criado em 2008 com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras, consideramos apenas o Enem como referência de dados para amostragem da escrita de texto individual da educação básica.

conclui o Ensino Fundamental apresentando uma certa inabilidade na linguagem escrita, prosseguindo para o Ensino Médio com dificuldades de aprendizagem no nível da palavra, da frase e/ou do texto, apresentando desvios no domínio do léxico e da sintaxe.

Mediante este cenário real, vale ressaltar que o cenário pós-pandemia é preocupante para o ensino da língua materna. A maioria das unidades federativas do Brasil, o retorno às aulas presenciais tem revelado um número expressivo de alunos com dificuldades para ler e escrever textos de estruturas diversas. Problemas relacionados ao domínio da linguagem sempre foram observados antes da pandemia, no entanto, o fechamento das escolas devido a Covid-19 gerou um comprometimento severo na aprendizagem da linguagem de crianças e adolescentes. Segundo o relatório do *The World Bank*¹⁰, a Covid-19 agravou a crise de aprendizagem global, cerca de 70% das crianças do mundo inteiro apresentam “pobreza de aprendizagem” (2022).

Esse fenômeno global, observado no retorno às aulas presenciais em todo Brasil também foi percebido nas escolas públicas do estado de Pernambuco. Na turma de 9º ano da escola selecionada para a ação interventiva, não haveria de ser diferente. Entre os alunos voluntários identificamos dificuldades severas de aprendizagem relacionadas à Língua Portuguesa. Em relação ao processo de desenvolvimento da escrita, o período de ensino remoto foi mais um entrave no ensino da produção textual desses estudantes.

Durante o afastamento da sala de aula, devido ao período pandêmico, esses estudantes ficaram alheios a escrita de textos, manuscritos e/ou digitados, tornando o exercício desta capacidade um desafio ainda maior para os professores, principalmente para os alunos com dificuldades de aprendizagem de linguagem. Desse modo, independente da situação instaurada pelo período de isolamento social, o desafio de promover um trabalho de escrita de textos na escola pública aponta para o que já vem sendo proposto por um bom tempo pelos PCNs (1997/1998) e pela BNCC (2018): situar o ensino da língua/linguagem numa diversidade de textos, para assim garantir ao aluno o domínio e o instrumento necessário às práticas comunicativas reais.

Nesse sentido, parece-nos possível dizer que apesar de não ser essencial tal qual a fala, a aquisição da linguagem escrita mostra-se cada vez mais necessária à sociedade atual. Dessa maneira, cabe à escola pública garantir aos seus alunos a aquisição dessa capacidade.

¹⁰ Dados retirados do relatório do Banco Mundial. Ver: 70% of 10-Year-Olds now in Learning Poverty, Unable to Read and Understand a Simple Text. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>

Acreditamos que para resolver os problemas de linguagem dos alunos, é preciso garantir um ensino de produção escrita sistematizado na diversidade de gêneros textuais. Desse modo, no âmbito da escrita de textos, propomos para o capítulo a seguir conhecer e compreender as vantagens da instrumentalização do gênero no ensino da produção de textos orais e escritos na escola.

CAPÍTULO II

2 GÊNEROS TEXTUAIS: OBJETOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Quem ignora que a obra de arte age de modo absolutamente diverso sobre diferentes pessoas e pode acarretar resultados e conseqüências inteiramente diversas? Como a faca ou qualquer outro instrumento, a obra de arte em si não é boa nem má, ou, para ser mais exato, implica enormes possibilidades de bem e de mal, dependendo tudo isto apenas do emprego e do destino que dermos a esse instrumento.

(Vygotsky, 1999, p. 322)

No capítulo anterior, apresentamos o pressuposto de que a comunicação escrita desempenha um papel extremamente importante na sociedade atual. Se como nos afirma Vygotsky (1934[2001], p. 336) “a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz” o desenvolvimento da linguagem, é por meio do exercício de produção escrita de textos variados que os alunos desenvolvem a linguagem. Desse modo, pretendemos no curso deste capítulo, apresentar os gêneros textuais que atuam como ‘ferramentas semióticas’ (Vygotsky, 1934/1995) no ensino da produção de textos orais e escritos na escola.

A primeira seção parte da base histórica da implementação do ensino dos gêneros textuais no Brasil e transita entre as concepções da Antiguidade às contemporâneas. Buscamos apresentar o contexto teórico das dimensões dos gêneros e sua instrumentalização na tradição de ensino escolar.

Além de explorar os aspectos históricos e teóricos que envolvem o ensino dos gêneros, apresentamos na segunda seção as acepções amplamente difundidas por numerosos autores a partir dos conceitos de base do Círculo de Bakhtin e Voloshinov (2009). Fizemos uma breve investigação relacionada às acepções contemporâneas que dialogam com o interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999), situando os autores às suas abordagens teóricas.

Para as seções finais, situamos nosso estudo no ensino dos gêneros orais e escritos no modelo didático constituído por Dolz e Schneuwly (1998). A metáfora desses autores, relacionada a “instrumentalização” dos gêneros é bastante difundida nas escolas brasileiras,

assim como o procedimento de sequência didática baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino da língua materna.

2.1 BASE HISTÓRICA DOS GÊNEROS

No final da década de 90, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) transformou o cenário educacional brasileiro. Pela primeira vez um documento balizador passa a nortear as 27 unidades federativas e todos os municípios do território nacional. Os PCNs de Língua Portuguesa (1997, 1998, 2000) incorporaram novas acepções às práticas escolares do Brasil. Uma das principais mudanças se deu no enfoque dado ao texto, o qual passou a ser analisado do ponto de vista de seu funcionamento em diferentes situações sociais, considerando as intenções de quem o produz (Brasil, 1997, p.33). A concepção de tipologia concede lugar a noção de gênero, concebida nesse momento como um instrumento melhor para promover o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais na escola (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2010).

Essa “virada discursiva ou enunciativa”, no enfoque dado ao texto e seus usos em sala de aula (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2010, p.10), gerou de início uma falta de entendimento entre os professores da rede pública. Primeiro foi preciso compreender a nova concepção de gêneros textuais e diferenciá-la da perspectiva aristotélica, situada nos gêneros literários. Em segundo plano, foi preciso se apropriar das diversas acepções e providenciar didáticas que priorizassem o uso do gênero como objeto de ensino-aprendizagem. Nessa virada discursiva o texto passou a ser “o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino e aprendizagem da língua” (Geraldí, 2013, p. 135).

Desde a implementação dos PCNs, discussões e estudos sobre o ensino e aprendizagem da língua, por meio da instrumentalização dos gêneros textuais, tornaram-se frequentes na formação dos docentes em exercício de sala de aula. Há um vasto material de leitura publicado em torno dessa abordagem. Entre os estudos sobre essa temática, referenciamos os trabalhos do grupo de professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra: Jean Paul Bronckart (1999), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) que norteiam o itinerário desta pesquisa. Outrossim, como não podemos falar de gêneros sem falar das contribuições do Círculo de Bakhtin (1953/1979), salientamos a

pertinência dos seus estudos no refinamento da teoria dos gêneros do discurso, remontada na Antiguidade até a concepção de gêneros como concebemos hoje.

Dessa maneira, como assinala Marcuschi (2008, p.147), o estudo dos gêneros textuais não é novo, se considerarmos a observação sistemática iniciada por Platão e firmada por Aristóteles, teremos pelo menos vinte e cinco séculos de teorias e acepções. Para Dolz (2015), é na Antiguidade com o filósofo Aristóteles que a primeira elaboração conceitual da noção de gênero surge. Essa noção de gênero se dá com o início da oratória, desenvolvida a partir da instauração da democracia na Grécia. Interessado pelas transformações que se operavam na linguagem, as concepções de Aristóteles sistematizaram a passagem de simples ferramenta de comunicação para meio de criação (Dolz, Gagnon, 2015, p. 29).

De início, três categorias de discursos foram instituídas pela sistematização aristotélica: o judiciário, o deliberativo e o epidístico. Marchusci (2008) nos fala que a construção teórica desses gêneros está associado as *formas, funções e tempo*. Para Dolz (2015), a ancoragem dessa construção teórica situa-se na distinção das modalidades de representação instauradas por Platão. Na retomada as ideias de Platão, Aristóteles classifica as obras em função dos objetos representados e os meios utilizados para representação. Tem-se uma subdivisão dessas categorias, e assim a Antiguidade passa a ser o período “que os grandes gêneros são fixados e estabilizados: epopeia, elegia, tragédia, comédia, paródia, romance, conto fábula, máxima, lei, epitáfio, oráculo, ode, poema lírico etc” (Dolz, Gagnon, 2015, p. 29).

Assim como na Antiguidade, a produção cultural da Idade Média era dominada pela oralidade. As narrativas orais, as canções de ninar e as cantigas eram os gêneros predominantes. O surgimento dos gêneros épicos, fábulas, farsas, teatro “catarse”, novela, contos entre outros, circunscreveram o desenvolvimento da “literatura de imaginação” o que levou a distinção “entre a ‘Primeira retórica’ que trata da eloquência, e a ‘Segunda retórica’ que foi o embelezamento dos discursos, assemelhando-se à poética” (Canvat, 1999, *Apud*. Dolz, Gagnon, 2015, p. 30, grifo do autor)

O agrupamento dos gêneros ganha função classificatória no período do Renascimento. Segundo Dolz (2015, p. 30), nesse período a fixação dos gêneros se converte em modelos, uma espécie de arquétipos universais estruturados sob as regras do Classicismo. Já no período do Romantismo, os gêneros passam a seguir e se estruturarem na evolução das sociedades e

da cultura produzida, a arte não é mais uma imitação, mas uma forma do indivíduo expressar a vida.

No final do século XIX, com a difusão da imprensa, a reorganização hierárquica dos gêneros busca a renovação e se desvincular dos estereótipos da “literatura industrial” (Canvat, 1999), caminhando assim para a desintegração da visão aristotélica de gêneros literários, aproximando-se das acepções de gêneros do discurso do estatuto de Bakhtin (1953/1979). Essa renovação, reorganização, ruptura e continuidade inerente a noção de gêneros, relacionadas às práticas sociais, compõe a base da teoria bakhtiniana. Essa perspectiva, a partir de 1963¹¹, passou a definir os gêneros do discurso como: “formas relativamente estáveis e normativas de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 286), postulando que a mutabilidade dos gêneros está relacionada às situações de interação social e às formas de enunciação do discurso.

A concepção de Bakhtin, ao desenvolver os conceitos de “dialogismo”, de “polifonia” e de “intertextualidade”, ao mesmo tempo que inova a teoria já difusa, também reabilita “a noção de gêneros no mundo da literatura” (Dolz, Gagnon, 2015, p. 31). Para este autor, os gêneros do discurso, gêneros de textos ou “formas estáveis de enunciados” se constituem nas relações sociais, nos diversos campos da atividade humana e estão ligados ao uso da linguagem. (Bakhtin, 1977, 1978, 1984). Nesse sentido, para Bakhtin, os gêneros são mutáveis, organizados no interior de uma enunciação concreta. Assim, para um melhor entendimento dessa e outras concepções de gêneros na contemporaneidade, passaremos à próxima seção que apresenta de forma detalhada as concepções de gênero da contemporaneidade.

2.2 CONCEPÇÃO DE GÊNEROS: BAKHTIN E OUTROS AUTORES

Na seção anterior, salientamos que os estudos de Kristeva e Tzvetan Todorov (1981; 1997) deram notoriedade a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin. Esses autores elegeram o termo “translinguística” para definir a nova linguística impressa pela obra bakhtiniana, que passou a analisar como objeto de estudo a enunciação e a interação verbal.

¹¹ De acordo com Dolz (2015), é em 1963 com a reedição da obra *Problemas da poética de Dostoiévsk* de 1929, que a perspectiva de Bakhtin, graças aos trabalhos de Todorov e Kristeva, é descoberta na França e reconhecida no campo da linguística.

A teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (1984), melhor dizendo, do Círculo de Bakhtin (Voloshinov, Medvedev), considera que a língua é constituída nas relações sociais, via interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. Para o Círculo, sempre que falamos interagimos por meio de gêneros numa dada esfera de atividade humana, é no contexto dessa interação que os enunciados/discursos se realizam, se organizam e se reorganizam (Sobral, 2009, p.36).

A acepção de Bakhtin retoma e faz um refinamento de temas desenvolvidos por Voloshinov (Bota e Bronckart, 2007, *apud* Dolz, Gagnon, 2015, p.31). Esses autores concebem os gêneros como o resultado de um uso comunicativo da língua em sua realização dialógica. Do ponto de vista desses autores, quando os indivíduos se comunicam, não trocam apenas palavras e frases, trocam enunciados que se constituem de forma lógica, dinâmica e concreta. Para Bakhtin (1984), os discursos são variados e infinitos e organizados. Em cada esfera de utilização da língua, elaboram-se “tipos relativamente estáveis” a que ele decidiu chamar de gêneros do discurso:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera da atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai se diferenciando e se ampliando à medida que se desenvolve e se complexifica essa determinada esfera. (Bakhtin, 1984, p 265, tradução de Dolz, Gagnon, 2015, p.32).

Nesse sentido, o discurso, do ponto de vista da língua, em sua integridade concreta e viva, não é individual; se constrói entre, pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais, inseridos em um evento institucional de um dado momento histórico (Sobral, 2009, p. 121). Esse intercâmbio verbal, constituído nas esferas de interação comunicativa do cotidiano, se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, surge das relações com outros discursos que o precederam, configurando o que Bakhtin conceituou de ‘dialogismo’.

Para não incorrer em equívocos, é importante ressaltar que o conceito de dialogismo bakhtiniano não se refere ao diálogo face a face dos sujeitos da interação verbal, mas ao diálogo entre os discursos, que incidem da enunciação: processo de produção de enunciados/discursos, “adquiridos através dos usos da linguagem nas situações a que somos expostos” (Sobral, 2009, p. 36). Isso implica dizer, que o sentido nasce entre o diálogo de enunciados/discursos passados, já produzidos, e enunciados futuros que podem vir a ser produzidos, a partir de formas textuais tipicamente presentes nos diversos discursos (Sobral, 2009, p. 36).

Há muitas críticas relacionadas ao trabalho de Bakhtin, embora sua teoria apresente limitações, não há como negar a pertinência de seu postulado teórico para os estudos linguísticos e literários modernos (Brait, 2006, p.10). Desde as primeiras décadas do século XX, muitos autores, ainda que de forma crítica, referenciam suas acepções de gêneros a partir do postulado de Bakhtin. Bronckart (1999, p. 143) por exemplo, analisa a problemática da terminologia da concepção bakhtiniana como “flutuante”, geradora das expressões concorrentes: “gêneros do discurso”, “gêneros do texto”, “formas estáveis de enunciados”. Essas expressões, tomadas como equivalentes por Bronckart, e que provavelmente evidenciaram o surgimento de outras abordagens, geram uma certa inconsistência nos textos inacabados de Bakhtin.

Entre a diversidade de abordagens relacionadas aos termos *gêneros do discurso*, *gêneros discursivos*, *gêneros de textos*, *gêneros textuais*, *gêneros de enunciado*, investigamos, dentro dos limites da pesquisa, além da abordagem bakhtiniana, a perspectiva teórica de outros autores referenciados nos estudos dos gêneros contemporâneos e que estão ancorados nas acepções de linguagem de Bakhtin.

No início da seção, apresentamos de forma breve a abordagem sócio-histórica e dialógica do filósofo Mikhail Bakhtin. Resumindo o que já foi dito anteriormente, esse autor concebe os gêneros como tipos de enunciados relativamente estáveis, que possuem conteúdo temático, organização composicional e estilo específicos. Essa base teórica permeia o cerne de outras abordagens, como por exemplo a interacionista sociodiscursiva dos pesquisadores da escola de Genebra e, a perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural de Miller, Bazerman, Freedman pertencentes a escola americana (Marcuschi, 2008, p. 152-153).

Os pesquisadores genebrinos, em especial Bernard Schneuwly (2004), Joaquim Dolz (2004) e Jean Paul Bronckart (1999), precursores da abordagem interacionista sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, compreendem os gêneros como instrumentos semióticos complexos. Para eles, os gêneros são constituídos de signos socialmente organizados, que mediatizam e materializam a ação da linguagem humana. Além disso, os gêneros permitem a “interiorização de experiências culturais sedimentadas historicamente” e a representação das convenções que regem uma família de textos para uma dada comunidade cultural” (Vygotski, 1934/1995, *apud* Dolz; Abouzaid, 2015, p.7).

Do ponto de vista desses autores, os gêneros são ferramentas semióticas que tornam possível a aprendizagem (Dolz; Abouzaid, 2015, p.7). O Interesse didático dessa abordagem

pelos gêneros está ancorado nas três dimensões propostas por Voloshinov (2010/1929): *os conteúdos temáticos, a estrutura comunicativa e semiótica e as configurações das unidades linguísticas*. Partindo do entendimento dessas dimensões, Dolz e Schneuwly (2004/2011) elaboram a tese que o “gênero é um instrumento” possível para ensinar e aprender a língua.

Para esses autores (2011, p. 24), “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”. Nesse sentido, a metáfora criada por esses autores sugere que a apropriação de uma totalidade de gêneros possibilita a apropriação de uma totalidade de capacidades relacionadas a linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004/2011).

Outra Abordagem influenciada por Bakhtin surge no cenário dos pesquisadores norte-americanos e canadenses. A perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural, representada por Carolyn Miller, Charles Bazerman, Aviva Freedman, Anne Freedman entre outros, “ocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam” (Marcuschi, 2008, p. 153). Esses autores ancoraram suas contribuições na antropologia, na sociologia e na etnografia, propondo uma visão histórica dos gêneros e sua vinculação com as instituições que os produzem.

Para essa corrente, uma definição coerente de gênero deve ser centrada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que se realiza por meio do gênero utilizado. O interesse dessa perspectiva não está voltado para o ensino dos gêneros, mas na compreensão do funcionamento social e histórico deles, bem como sua relação com o poder (Marcuschi, 2008, p. 153) e seu caráter responsivo. Do ponto de vista de Miller (1984, p.159), os gêneros devem ser compreendidos como ações tipificadas que nos permitem, antes de agir, em situações retóricas recorrentes, interpretar, definir a situação e dar uma resposta condizente a essa dada situação.

Como podemos depreender do apontamento acima, em relação ao estudo dos gêneros, a contribuição de Bakhtin “fornece subsídios teóricos”, assimilados e aproveitados por outras concepções relacionadas à linguagem (Marcuschi, 2008, p. 152). Há muitas perspectivas que circunscrevem o estudo dos gêneros, poderíamos de maneira breve adentrar entre elas. No entanto, entre as muitas acepções que são difundidas no cenário internacional e principalmente brasileiro, delimitamos para o arcabouço teórico da pesquisa a perspectiva interacionista sociodiscursiva dos pesquisadores de Genebra.

Nesse sentido, a acepção de gênero textual dos expoentes pesquisadores Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz (1985/1999, 2004/2011) permeia o itinerário desta pesquisa. A tese de instrumentalização do gênero textual para o ensino-aprendizagem da língua é a guisa de nossa ação interventiva. Desse modo, apresentaremos na seção a seguir um aprofundamento da fundamentação teórica dessa corrente e o alinhamento da pesquisa com o postulado pela equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

2.3 OS GÊNEROS NA PERSPECTIVA DE SCHNEUWLY & DOLZ

Como assinalamos anteriormente, a abordagem interacionista sociodiscursiva de caráter psicolinguístico está ancorada nos trabalhos do grupo de autores de Genebra. Para esses pesquisadores os gêneros prefiguram as ações de linguagem atuando como um “instrumento privilegiado de transformação dos comportamentos e das atividades que estão ligadas à sua utilização” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2010, p.21). Desde a elaboração dos PCNs (1997/1998) de Língua Portuguesa, essa acepção de gênero, postulada pelo grupo de Genebra, tem sido amplamente divulgada no Brasil.

A proposta norteadora dos PCNs (1997/1998) de Língua Portuguesa, ancorada nos estudos de Genebra, sugere a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino da língua/linguagem. A partir dessa proposta, as práticas de leitura e produção de textos na escola passaram a conceber o texto oral e escrito como ferramentas aliadas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nesse contexto, o uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais passaram a ser priorizados no ensino da língua, enquanto o estudo da forma e do conteúdo descontextualizado, centrado nas regras da gramática, foi substituído pela didática de ensino dos gêneros textuais. De modo geral, desde a década de 1980, a abordagem pelos gêneros textuais se tornou algo inevitável à didática das línguas (Bronckart, 1996; Schneuwly, 1994; Schneuwly e Dolz, 1998).

Desta maneira, o interesse didático dessa abordagem implica em um trabalho de ensino centrado nas três dimensões do gênero que constitui a definição de Volochinov (1929). Do ponto de vista de Dolz, o ensino dessas dimensões está relacionado: (a) aos conteúdos

temáticos dizíveis de modo particular pelo gênero; (b) as regularidades da estrutura comunicativa e semiótica pertencentes ao gênero; (c) as escolhas operadas pela textualidade, ou seja, as estruturas da língua que configuram, evidenciam e constituem o gênero em estudo (Dolz; Abouzaid, 2015, p.7-9).

Ancorados na acepção de gêneros de Bakhtin e Volochinov, Dolz e Schneuwly (2004) formularam um modelo didático para o ensino da língua materna francesa. De início, esses autores perceberam que a centralização do texto no ensino da língua apresentava dois problemas: a variedade das atividades languageiras e a impossibilidade da classificação dos textos. Dolz (2015, p. 37) justifica que essa complexidade se inscreve pelo fato de que todas as atividades languageiras mobilizam signos que se materializam em textos, e as situações de interação social determinam as atividades languageiras a serem desenvolvidas pelos alunos. Desse modo, a solução encontrada por esses autores foi o reagrupamento dos gêneros textuais, que se estruturou em função de critérios didáticos para: *narrar, relatar, transmitir saberes, argumentar e regular comportamentos* (Dolz et al. 1998, 2001).

Na formulação da proposta provisória de reagrupamento de gêneros, centrado nas intenções didáticas da língua, Dolz e Schneuwly ‘propositadamente ignoraram’ o gênero poético (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.50). Diante da dinamicidade dos gêneros, que evoluem no tempo e não são estanques, uns em relação aos outros, esses autores retrocederam a fim de corrigirem o equívoco e incluíram ao quadro de reagrupamento dos gêneros a rubrica de caráter ‘transversal para a criação dos textos poéticos’ (Dolz; Abouzaid, 2015, p. 37).

De acordo com Dolz (2015, p. 12), essa proposta de agrupamento de gêneros se fundamenta na tradição escolar do ensino da língua e considera três tipos de critérios: “as finalidades escolares circunscritas no ensino da expressão e da compreensão oral e escrita; a retomada de diferentes tipologias discursivas existentes; as pesquisas sobre a progressão da compreensão e da produção de textos em situação escolar.”

Isso posto, podemos dizer que o caráter progressivo desse reagrupamento, para tratar do ensino de gêneros na escola, assinala que quanto mais gêneros textuais forem apresentados às situações comunicativas em sala de aula, mais ações de linguagem os alunos adquirem e mais conteúdos e mecanismos linguísticos eles passam a conhecer e se apropriar. Visto que para esses autores, os gêneros são ferramentas semióticas que tornam possível a aprendizagem; o uso social da linguagem e a prática de diferentes gêneros na sala de aula permitem que os estudantes aprimorem suas habilidades languageiras.

Ademais, para esses autores, as vantagens de uma abordagem didática situada no ensino dos gêneros encontra-se nas transferências de aprendizagens de um gênero a outro, as quais garantem a progressão do currículo escolar. Além disso, uma das principais contribuições do postulado desses autores é o reconhecimento de que os gêneros textuais não são apenas estruturas formais, mas também possuem características funcionais e propósitos específicos. Isso implica que os alunos devem compreender não apenas a estrutura textual, mas também o contexto de uso, os destinatários e as intenções comunicativas associadas a cada gênero.

Nesse sentido, o modelo didático de Schneuwly e Dolz (2004, p. 69) considera que, a interação do estudante com diferentes gêneros o capacita para situações comunicativas mais próximas possível das situações reais de comunicação. Esse modelo didático visa também uma multiplicidade de saberes transferíveis na elaboração de um gênero a outro, por isso esses autores lançaram a proposta de agrupamento de gêneros, a fim de possibilitar a regulação do processo de aprendizagem dos gêneros na escola de forma organizada e progressiva no currículo escolar.

Outro destaque dessa abordagem encontra-se na relevância dada para o desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura dos estudantes. O processo exploratório do gênero estrutura-se em etapas que visam conduzir os alunos a compreenderem suas capacidades e suas limitações relacionadas aos usos da língua materna. Essas etapas possibilitam aos estudantes a conscientização das dificuldades de linguagem existentes a serem superadas durante o processo de leitura e escrita dos diferentes gêneros.

Em síntese, podemos dizer que a contribuição de Dolz e Schneuwly para o ensino da língua, por meio da instrumentalização do gênero, vai além da organização do quadro de agrupamento de gêneros. Esses autores fundamentam a mediação sistemática do seu modelo didático através de um conjunto de atividades organizadas em uma sequência didática para o ensino progressivo dos gêneros. Essa ferramenta se constitui como um procedimento que possibilita o trabalho de leitura e escrita de diversos gêneros, como veremos de modo mais detalhado na seção a seguir.

2.4 A INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS GÊNEROS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para início de conversa, queremos destacar a metáfora de Dolz e Schneuwly, que constitui o gênero como um instrumento de ensino. Do ponto de vista desses autores os

gêneros atuam como instrumentos de ensino e aprendizagem da língua. Para eles os gêneros textuais devem ser ensinados e aprendidos de forma sequencial e progressiva, partindo de gêneros mais simples para os mais complexos, “cuja a interiorização de experiências socioculturais ajuda a pensar o próprio deslocamento” do sujeito (Dolz, Gagnon, 2015, p. 7).

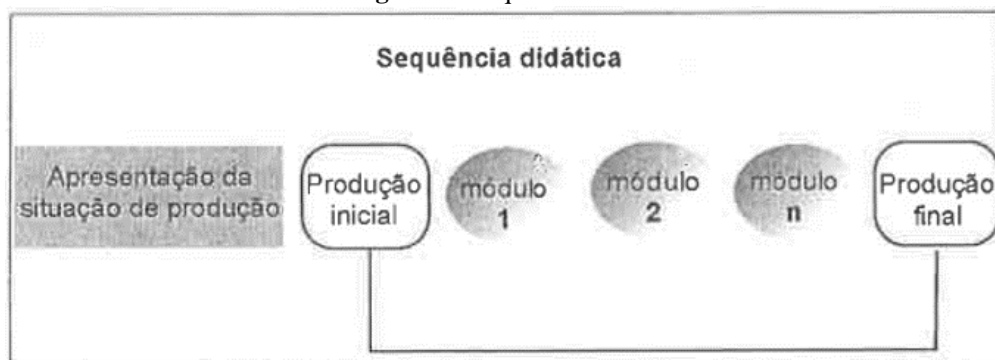
Nesse sentido, as pesquisas geradas a partir da acepção de gêneros de Bakhtin (1953/1979) culminaram em duas ferramentas pensadas com a finalidade de organizarem o ensino de produção textual por meio dos gêneros: o modelo didático centrado nas dimensões ensináveis dos gênero, como já assinamos anteriormente; e a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que apresenta um caminho sistematizado para o ensino dos gêneros na escola, como já apresentamos ao longo desta seção.

A sequência didática é um procedimento pedagógico que visa desenvolver a capacidade dos alunos de produzirem textos orais e escritos na escola. Essa abordagem é amplamente utilizada no ensino da produção de textos em diferentes níveis educacionais. Trata-se de um conjunto de atividades organizadas e pensadas em torno de um gênero textual com o propósito de garantir ao estudante “o acesso à práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83).

A funcionalidade da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) consiste na organização sistemática da mediação do aluno para a leitura e para a produção de textos orais e escritos. Ela se estrutura em um conjunto de atividades aplicado por etapas que, orientam os alunos desde a apresentação do gênero selecionado até a escrita e revisão deste mesmo gênero.

De acordo com esses autores, o procedimento de sequência didática está organizado em etapas estruturadas em torno do ensino de um gênero que os alunos não dominam ou o fazem de maneira insuficiente (Dolz & Schneuwly, 2004; Dolz, Gagnon, 2015). Nesse sentido, “no quadro de um projeto de comunicação que integre as diferentes dimensões do trabalho com um gênero textual” (Dolz, Gagnon, 2015, p.42), o procedimento de sequência didática se organiza em quatro etapas: ‘a apresentação da situação de produção’, ‘a produção inicial’, ‘os módulos’, e a ‘produção final’ como segue ilustrado na figura 2.

Figura 2 - Sequência didática



Fonte: Esquema ilustrado em Dolz e Gagnon (2015, p.42)

O esquema da estrutura de base do dispositivo sequência didática apresenta a síntese das etapas do procedimento didático para o ensino de produção de textos orais e escritos na escola. De modo a apresentar o detalhamento desse esquema, vejamos os aspectos procedimentais de cada etapa.

Na etapa de ‘apresentação da situação de produção’ o professor busca conscientizar os alunos do projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Essa etapa visa preparar os alunos para a produção inicial, mobilizando-os a escreverem uma primeira versão do gênero em estudo. Em face a essa etapa, o professor busca apresentar um problema de comunicação bem definido articulado a aprendizagem de linguagem que está relacionada ao trabalho de produção do gênero (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 84-86), e em seguida, os alunos realizam a primeira produção.

No momento da ‘produção inicial’, os alunos tentam confeccionar uma primeira produção textual do quadro do projeto de comunicação apresentado. Essa primeira versão permite que o professor identifique as capacidades iniciais e as dificuldades dos alunos relacionadas ao gênero textual e ao uso da linguagem. Essa etapa tem um papel regulador da sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 86-87). Para o professor, apresenta informações preciosas quanto ao nível de conhecimento dos alunos. Por meio dessas informações, os módulos são reorganizados e adaptados à necessidade da turma, e as questões individuais do aluno quanto a escrita.

Após avaliar ‘os pontos fortes e fracos’ evidenciados na ‘produção inicial’, o professor inicia o conjunto de atividade dos ‘módulos’ da terceira etapa. Para esta etapa, os autores sugerem um trabalho de construção de conhecimento que auxilie no entendimento das dimensões do texto a ser produzido ou na superação dos problemas de linguagem

apresentados na primeira produção dos alunos. Consiste em instrumentalizar os alunos com conceitos “relacionados aos quatro níveis da atividade de linguagem: o contexto de produção, os conteúdos, a organização do texto e as unidades linguísticas que asseguram a conexão e a coesão” (Dolz, Gagnon, 2015, p.43).

Na quarta e última etapa, os alunos são mobilizados a colocarem em prática os conceitos exercitados módulo a módulo, a fim de realizarem a ‘produção final’. Nesta etapa, a interação das aprendizagens permite que o professor possa fazer uma avaliação somativa, se assim desejar, ou permitir uma autoavaliação formativa, com a ajuda de “grades de análise” para que o aluno avalie seu próprio texto de forma criteriosa e cuidadosa (Dolz, Gagnon, 2015, p.43). A vantagem da autoavaliação formativa do aluno, encontra-se na melhor compreensão dele sobre os obstáculos a serem enfrentados e superados no processo de produção oral ou escrita de um texto.

Como podemos perceber, o dispositivo sequência didática se constitui como uma ferramenta de trabalho escolar que possibilita a produção de textos orais e escritos a partir de um modelo de gênero. Entre os aspectos psicológicos dos princípios teóricos, podemos ressaltar que esse “procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis”. Essas transformações ocorrem “porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 92).

Isso posto, salientamos que a base do modelo didático do gênero aldravia, elaborado para a pesquisa se estruturou no modelo didático de ensino dos gêneros e no dispositivo sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A nosso ver, a organização sistemática dessas ferramentas propicia um ensino-aprendizagem mais consciente do uso da linguagem. Compreendemos que para a instrumentalização do gênero aldravia, que aqui propomos didatizar, a sistematização da intervenção didática nos moldes da aceção de gêneros desses autores, melhor se estrutura para realizar os procedimentos metodológicos desse estudo. Desse modo, apresentamos no capítulo a seguir o gênero aldravia, um novo instrumento para o ensino-aprendizagem da poesia moderna.

CAPÍTULO III

3 ALDRAVIA: O GÊNERO BRASILEIRO

O poeta aldravista, incansável garimpeiro da liberdade, tem a memória das lutas de Minas. Ele não se contenta com as reproduções, com as cópias de modelos estrangeiros, de modelos acadêmicos, de modelos consolidados pelas mídias. A invenção da liberdade é permanente e persegue a produção aldravista em todos os seus toques de agrupamentos sintáticos na poesia ou de pinceladas na pintura ou de autonomia na nova crítica literária.

(Donadon-Leal, Junho/Julho 2002, p. 3)

Neste capítulo apresentamos a aldravia, uma nova forma poética genuinamente brasileira. As seções a seguir abordam o contexto de criação do gênero, focalizando: as bases estruturais da forma; o propósito artístico literário do Aldravismo; o processo de divulgação do gênero e sua funcionalidade como ferramenta de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no espaço escolar.

Na primeira seção, além de apresentar a nova forma poética e o grupo de precursores, discorreremos sobre o conceito do nome aldravia e a forma composicional desenhada no ABC da Aldravia de Donadon-Leal (2010). Para tanto, selecionamos a definição dada pelo grupo de poetas da cidade de Mariana, e analisamos sob a ótica desses principais expoentes o papel do sujeito leitor e autor de aldravias.

Na segunda seção, apresentamos o contexto histórico e cultural do Movimento Aldravista, o berço de nascimento da aldravia. O enfoque dessa seção faz referência a Editora Aldrava Letras e Artes e seu empreendimento cultural na formação de sujeitos leitores e produtores de arte e de literatura em Mariana.

Para a terceira seção, buscamos discorrer sobre a via poética da aldravia. Transitamos do Movimento Aldravista à divulgação da forma, do entorno de Mariana até ao ambiente das redes sociais. Nessa pequena incursão, apresentamos uma breve pesquisa dos objetos

semióticos secundários que circunscrevem o processo de difusão das aldravias. Por fim, na última seção, propomos uma análise da utilização da aldravia como instrumento de ensino nas práticas de produção oral e escrita da escola.

3.1 A NOVA FORMA POÉTICA: O ABC DAS ALDRAVIA

Antes de dar início a apresentação do nosso objeto de estudo, pretendemos esclarecer o uso dos termos ‘gênero poético’ e ‘forma poética’ usados aqui para designação da aldravia. Do ponto de vista do Movimento Aldravista mineiro, o termo usado para representação desse artefato literário é ‘forma poética’. Para o presente estudo, classificamos esse artefato literário como ‘gênero poético’. Nossa classificação se baseia na perspectiva contemporânea que destaca três elementos para a caracterização de um gênero: “os conteúdos temáticos, a estrutura comunicativa e semiótica e as configurações das unidades linguísticas” (Volochinov, 2010/1929 *apud* Dolz; Abouzaid, 2015, p.7-9).

A nosso ver, a aldravia apresenta as três definições possíveis para sua instrumentalização como gênero textual na escola. Esse artefato apresenta conteúdos temáticos de modo singular, temas universais e particulares podem ser dizíveis por ele; apresenta também uma regulação estrutural comunicativa e semiótica, apresenta um estilo composicional típico da modernidade; mobiliza estruturas linguísticas para sua textualização sintética e metonímica. Nesse sentido, no percurso desta seção usamos tanto a expressão ‘forma poética’ como ‘gênero poético’ para designar este novo artefato poético de caráter nacional.

Contemporânea e relativamente nova, a aldravia vem ganhando destaque no cenário artístico literário brasileiro e internacional, como por exemplo Portugal e Espanha. “Considerada o esboço de algo e não sua representação plena, ou seja, metonímia de alguma coisa que se agiganta diante dos olhos leitores” (Leal, 2013, p.45), essa nova forma poética, “aberta às mais diversas experiências poéticas que tenham como prioritária a palavra” (Donadon-Leal, 2011, p.3) prioriza a liberdade de criação utilizando o mínimo de palavras para alcançar o máximo de poesia.

Legado do Movimento de Arte Aldravista da cidade de Mariana, em Minas Gerais, esse novo gênero poético, criado em 17 de setembro de 2010 e lançado em dezembro do

mesmo ano no Jornal Aldrava Cultural nº 88, representa a verve criadora do movimento liderado por Gabriel Bicalho, J. B. Donadon-Leal, JS Ferreira e Andreia Donadon-Leal¹², escritora e educadora mineira, que assim conceitua a forma:

Cabe explicar nessa incursão histórica o conceito de aldravia, uma forma poética que coroa o esforço criador dos aldravistas. Trata-se de um poema sintético, de seis versos univoculares. A instantaneidade no trânsito das informações contemporâneas torna possível construir uma proposição poética sem as fórmulas complexas da poesia tradicional, travada de figuras de linguagem e de inversões sintáticas. A aldravia demonstra haver poeticidade na comunicação sintética cada vez mais intensa nos dias atuais. Seis palavras dispostas em seis versos representam a poeticidade abstraída de continentes conceituais, ou seja, metonímias poéticas de visões de mundo.

(Leal, 2013, p. 20).

Partindo do conceito de metonímia, tomada aqui como porções representativas no mundo das significações (Donadon-Leal, 2010), a linguagem simples e sintética da poesia aldravista, na construção de metonímias, centra-se nas faces significativas da palavra, permitindo ao leitor expandir seu sentido. A busca significativa da porção que só o poeta viu, gera uma incompletude provocadora de uma complementação do leitor. É nessa incompletude que a aldravia se concretiza, “o invólucro das múltiplas vozes, incontroláveis pelo produtor do texto, que estarão à disposição de cada leitor que se vir diante do poema, compõe o conceito de poesia na arte aldravista” (Leal, 2013, p.30).

Para Donadon-Leal:

O grande investimento aldravista é no conteúdo metonímico – pouco importa a forma. A forma é apenas textual, é apenas envelope dentro do qual os discursos se depositam em sua fecundidade ilimitada, disponíveis aos olhares de espectadores que alcançam alguma porção discursiva, a partir da qual expande sua compreensão e interpretação. (Donadon-Leal, 2010, p. 3)

Observa-se portanto, que o foco primordial da poesia aldravista é a metonímia. O poeta aldravista ao investir na metonímia revela pequenas porções discursivas. Sugere indícios de possíveis construções e interpretações poéticas, privilegiando a polissemia da palavra para fazer a representação dos mundo, descrever sentimentos e experimentações. Enquanto a metáfora delimita o sentido da forma, a metonímia amplia seu sentido. Situada na

¹² Leal, Andreia Donadon. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto, Poeta, contista e artista plástica. Pós-graduada em Artes Visuais, Cultura & Criação. Mestre em Literatura e Cultura na Universidade Federal de Viçosa. Entrevista ao jornal O tempo, disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/magazine/atras-de-cada-porta-ha-um-novo-leitor-voraz->, 2016.

acepção de Jakobson (2001), a poesia aldravinista “sugere a metonímia em lugar da metáfora, mas não proíbe a utilização” (Leal, 2013, p.72).

Diante da constatação de diversos autores que contribuem com a difusão da aldravia, podemos destacar Andreia Donadon-Leal, idealizadora do Movimento Aldravista e da forma. Entre as aldravias inaugurais¹³ produzidas pela autora, apresentamos uma metapoética para exemplificar a forma e o conceito de aldravia:

aldravia
poetar
mundo
em
seis
palavras

A leitura dessa aldravia revela que a autora evocou o conceito “poundiano” de o máximo de poesia, com o mínimo de palavras. Segundo Leal (2013, p.45) “embora não haja referência explícita a Ezra Pound nos manifestos aldravistas, o conceito poundiano de síntese como paradigma para a construção poética aparece como essência da poesia”. Nesse sentido, podemos perceber que entre uma das leituras possíveis, a metonímia do poema expande o sentido da palavra “aldravia”, demonstrando que se trata de um poema curto, composto com poucas palavras, capaz de dar poeticidade ao mundo todo. A metonímia do poema encontra-se na percepção da contiguidade metapoética, ou seja, da síntese conceitual dada a palavra “aldravia”: poema metonímico composto por um mínimo de palavras para expressar o máximo de poesia.

A recepção interpretativa dessa aldravia metapoética só é possível para quem conhece a forma, e assim consegue reagir a síntese e expressividade da autora. Por outro lado, outras recepções são possíveis para quem desconhece o gênero e não reconhece a metalinguagem expressa por essa aldravia. Podemos inferir por exemplo que a autora pretende poetizar o mundo em seis palavras, e/ou representar o mundo em seis palavras, ou seja, as recepções de leitura dependem da porção expressiva que cada sujeito leitor perceberá na leitura dessa

¹³ Aldravia inaugural publicada na obra *In: Germinais – aldravias* – Leal, 2011.

aldravia. Essa pluralidade de recepção é permitida pelo processo de assimilação da experiência verbal individual definida por Bakhtin:

A expressividade da palavra isolada não é pois propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente de sua significação. Ela se prende quer à expressividade padrão de um gênero, quer à expressividade individual do outro que converte a palavra numa espécie de representante do enunciado do outro em seu todo—um todo por ser instância determinada de um juízo de valor. (Bakhtin, 1997, p. 314):

Assim, composta por seis palavras versos em uma única estrofe, o poema sintético aldravia, sem muito embaraço, rompe as barreiras formais. Sua síntese estrutural permite fazer poesias curtas, no entanto com conteúdo. De acordo com Leal (2014), não se trata de uma frase vertical, mas de uma nova forma de fazer poesia, capaz de reverter a ideia de que a criação poética exige o domínio da complexidade da forma a qual a melopeia¹⁴ reina concomitantemente com a metáfora, revelando o “imperialismo” da isométrica.

Desse modo, a aldravia nasce da necessidade de demonstrar a arte metonímica defendida pelo aldravismo mineiro, e da preocupação aldravista com o rumo da poesia. Segundo Donadon-Leal¹⁵ (2012, p. 3), a criação de um poema sintético advém da preocupação de “inverter ideias correntes de que a poesia está num beco sem saída”, sendo assim a aldravia “demonstra ser uma via de saída para a poesia” atendendo a fluidez dos discursos e a brevidade das formas comunicativas contemporâneas.

Dada como uma via de saída para resgatar a forma poética do isolamento “clássico”, o texto *Abc das Aldravias*, publicado no *Jornal Aldrava Cultural* (2010), apresenta à Literatura Contemporânea Brasileira as adaptações da nova forma poética. O texto destaca as bases de fundamentação do gênero e condensa as vozes dos criadores da aldravia: *Gabriel Bicalho, J. B. Donadon-Leal, J.S. Ferreira e Andreia Donadon-Leal*. Segundo esses autores, a criação poética aldrávica atende as transformações do tempo e do sujeito. O enfoque principal do texto é de apresentar os critérios de elaboração e o passo a passo da forma, explicitando assim os elementos composicionais, a saber:

¹⁴ Segundo Ezra Pound (1976), categoria da palavra poética que se refere aos aspectos sônicos da palavra.

¹⁵ J. B. Donadon-Leal (José Benedito Donadon-Leal) Poeta, compositor e ensaísta. Possui graduação em Letras Anglo Portuguesas pela Universidade Estadual de Maringá (1980), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1983) e doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1996). É presidente do conselho editorial da Associação Aldrava Letras e Artes e Professor Titular do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Ouro Preto. É Diretor do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Ouro Preto. É criador do Aldravismo - Movimento Literário e criador da primeira forma de poesia criada no Brasil - a Aldravia. (*Jornal Aldrava Cultural*, 15 dez. 2011)

- a) Iniciar os versos com letras minúsculas. Em caso de nomes próprios, vale a opção do autor;
- b) A divisão em palavras-versos já implica pausa; por isso, não é recomendada a utilização de pontuação. Além disso, a pontuação limita possíveis interpretações relativas a livres escolhas do leitor em deslizar pausas para criar novos sentidos;
- c) As pontuações de interrogação ou de exclamação podem ser utilizadas se a sintaxe, por si só, não denunciar a sua proposição;
- d) Nomes próprios duplos (com ou sem hífen) podem ser considerados um único vocábulo;
- e) Nomes e formas pronominais ligadas por hífen podem ser considerados vocábulos únicos;
- f) Sugerir mais que tentar escrever todo o conteúdo. Incompletude é provocação aldrávica;
- g) Privilegiar a metonímia, evitando-se a metáfora.

Logo após essa publicação, o texto de apresentação e divulgação do passo a passo da forma, gerou uma repercussão imediata. O nascimento de um gênero genuinamente brasileiro, despertou o interesse e a experimentação da forma por poetas mineiros, fluminenses e de outras nacionalidades. A produção de obras bilíngues como *Rien que des Aldravias* - Somente Aldravias de Elvandro Burity, em março de 2012 no 32º Salão do Livro de Paris, e *Aldabas a cinco vozes*, de Edir Meirelles, Juçara Valverde, Luiz Gondim, Marcia Barroca e Messody Benoliel, em julho de 2012, na Espanha, não só apresentou à Europa o legado do Movimento Aldravista como também abriu o cenário internacional para a realização de oficinas de aldravias divulgando os conceitos e a composição do gênero.

Ademais, a tradução do texto inaugural de J.B. Donadon-Leal “Aldravias – nova forma, nova poesia” (2011) para o francês, e as oficinas internacionais resultaram na adesão de poetas de outras nacionalidades ao movimento. Poetas aldravianistas franceses, portugueses e espanhóis, se associaram a Sociedade Brasileira de Poetas Aldravianistas¹⁶ para divulgarem suas aldravias, e assim, consolidarem a existência do gênero. Por conseguinte, de acordo com Leal (2013, p. 21), nesse movimento “a Literatura Brasileira, enfim, deixou de ser copista de esquemas teóricos e formas estrangeiras, para ser referência e parâmetro”.

¹⁶ Endereço eletrônico de publicação de aldravias.
Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/pag_sbpa.htm

Podemos perceber portanto, que desde a escolha do nome, análogo a aldrava – batente antigo de porta, os criadores do gênero sugerem a ideia de um poema sintético que “bate à porta para entrar”. Para os poetas aldravianistas a proposta de criação da aldravia baseia-se na democratização do fazer poético, busca-se tornar a poesia conhecida e íntima a todos, a ideia é que todos podem brincar de sujeito autor, todos são capazes de compor aldravias, como destaca Leal:

A palavra aldravia é uma união de aldrava, usada para bater às portas das casas portuguesas de forma cordial, e de via, no sentido de abrir novos caminhos. Nós pensamos que a poesia não poderia ficar só para um público, para o ‘poeta que sabe fazê-la’ e os que sabem interpretá-la. Todos são capazes de fazer poesia. Temos que despertar esse interesse de porta em porta mesmo. (Leal, *Jornal Aldrava Cultural*, Mariana: Aldrava Letras e Artes. 2016, np.)

A ideia de que todos são capazes de fazer poesia, disseminada por Leal, dialoga com a concepção de “sujeito-autor” das teorias do Círculo de Bakhtin. Segundo Sobral (2009, p.57 - 61), no âmbito da linguagem, o Círculo designa como autor não somente o autor de obras literárias, mas também o autor de enunciados. Bakhtin (1997) considera os atos de discurso parte do conjunto dos atos humanos, e todo agente do discurso é autor de seus atos. Isso implica dizer que todo sujeito é responsável pelo que anuncia e conseqüentemente, deixa no mundo a “assinatura autoral” ainda que “tingida” pela influência de alguém. Nesse sentido:

Todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve). Formas, aspectos e subaspectos que o ato do autor pode assumir. O estudo lingüístico pode, até certo ponto, abstrair-se completamente da autoria. [...] Os textos imaginários (textos modelos e outros). Os textos construídos (com finalidades de experimentação lingüística ou estilística, ou outras). Em todos estes casos, temos tipos particulares de autores - inventores de exemplos, experimentadores com sua responsabilidade específica de autor [...] (Bakhtin, 1997, p. 330)

A partir dessa formulação do Círculo, compreendemos que o conceito de “autoria” e “sujeito-autor” postulado por Bakhtin (1997), conduz com maior clareza, à perspectiva de sujeito apresentada pelo Aldravismo mineiro. Entende-se que esse sujeito-autor só é possível quanto ser no discurso, na linguagem, e como tal, assina sua expressividade na realização do texto; é autor dos seus discursos e dos seus atos, guiando-se pelo fluxo de ideias, como salienta Donadon-Leal:

Discursos são fluxos de ideias que habitam as cabeças dos sujeitos caminhantes, ditando os passos, as condutas, as manifestações todas da atividade humana. São uma espécie de alimento da alma, e ditam as condições de produção dos fazeres sociais e, conseqüentemente, culturais.

Alimentam novos discursos, realimentam-se de novidades e possibilitam a geração ininterrupta de ideias. (Donadon-Leal, 2002, p.3)

A síntese do movimento aldravista “*Aldravismo: a literatura do sujeito*”, elaborada por Lázaro Francisco da Silva, intitulado a obra inaugural, também nos convida a ideia de sujeito-autor condutor dos seus atos. No sentido de apresentar a síntese, assim relata Leal (2013):

Os aldravistas assumiram para si a tese do trabalho conjunto, mas com autonomia de expressão, uma vez que o conceito de sujeito defendido os conduzia para a percepção de sujeito como aquele que pode ser condutor do seu próprio destino, embora deixe transparecer vozes das várias instituições com as quais manteve ou mantém algum vínculo. (Leal, 2013, p.18)

Ademais, a arte aldravista, ancora-se nos enunciadores e nas vozes presentes da enunciação do aporte teórico de Maingueneau (1989), para assim justificar “a exploração discursiva e explicar as significações metonímicas do texto” (Leal, 2009). Desse modo, como é comum a todo texto, a aldravia também apresenta “vestígios de várias vozes, de vários dizeres que podem ou não serem marcados linguisticamente, mas que permitem expressar pontos de vistas” (Maingueneau, 1989, p. 77).

São as vozes discursivas do cenário da Região dos Inconfidentes mineiros que serviram e servem de inspiração aos poetas aldravista. Buscando representar o “incansável garimpeiro da liberdade”, que “tem a memória das lutas de Minas” (Donadon-Leal, 2002, p. 3) surge o Movimento Aldravista. No que concerne a busca pela liberdade e igualdade entre os homens, o discurso inventivo dos poetas aldravianistas transitam entre: produzir de forma autônoma a arte e a literatura; e advogar pelo “direito humano” (Candido, 2011) do sujeito comum de consumir, ler e produzir literatura. Na seção a seguir detalharemos a arte aldravista, seu nascimento e propagação no cenário artístico-literário dos idealizadores do gênero.

3.2 O MOVIMENTO ALDRAVISTA: A DEMOCRATIZAÇÃO DA ARTE

Cabe aqui uma rápida digressão histórica sobre o *locus* de nascimento do Movimento Aldravista, cenário de evocação para tantas poesias, entre as quais a poesia barroca e árcaica por exemplo, a Região dos Inconfidentes respirava liberdade e inspirava movimentos

libertários contra a possessão portuguesa. Destacou-se pela sua história política, econômica, artística e cultural. Minérios e pedras preciosas motivaram a migração e a exploração dessas terras. No passado remoto, foi palco de transformações políticas com ideais iluministas de igualdade entre os homens, concentrou uma elite letrada, inspirada nas artes e nos movimentos europeus. No limiar do século XXI, ainda respira a liberdade e torna-se o berço de surgimento da proposta provocativa do Aldravismo, movimento liderado por Gabriel Bicalho¹⁷ e um grupo de escritores radicados em Mariana, ambos decididos em investir na criação de “uma arte mais livre, sem o ranço da crítica acadêmica elitista e preconceituosa” (Donadon-Leal, 2006, p.6).

As inspirações do movimento são concebidas ainda na universidade. Em meados dos anos 80 e 90, o fenômeno da poesia expressiva de Renato Russo, Cazuza e Arnaldo Antunes provocou a admiração da juventude da época e sobretudo do público universitário. Segundo Leal (2013, p, 06), o poder desses artistas em traduzirem sentimentos em palavras, trouxe à tona que é sempre possível o rejuvenescimento da arte da palavra. Na teoria crítica de Pound (1918, p. 33-36) a “literatura é novidade que permanece novidade” e “se a literatura de uma nação entra em declínio, a nação se atrofia e decai”. Em oposição ao declínio da palavra poética, a inovação artística musical desses artistas, que decidiram seguir uma carreira solo, foi abrindo portas para que a produção independente pudesse conquistar o público brasileiro. Esse fenômeno das bandas *pops* nacionais demonstraram a possibilidade da produção socializada, e tal possibilidade impulsionou, nos alunos do curso de História e de Letras da UFOP, o engajamento para publicações críticas e literárias no projeto do jornal PoeZine, de cuja semente, anos mais tarde, surgiria o movimento aldravista. Para Leal:

O PoeZine, com edições nos anos de 1994 e 1995, produzido e distribuído nos bastidores dos departamentos de História e de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, tornou possível o encontro de poetas que, embora convivessem na vida acadêmica, sequer conheciam as produções literárias uns dos outros. Esse encontro, além de mostrar a poesia de cada um, pôde revelar afinidades (Leal, 2013, p. 12).

Atuando como líder, Gabriel Bicalho ousa, em duas tentativas findadas, criar um jornal literário que representasse a produção que ele pressupunha haver na região de Mariana.

¹⁷ Gabriel Bicalho. Poeta. Idealizador do Jornal Aldrava Cultural e criador do Movimento Aldravista de Arte e Literatura. Fundador e Presidente da Associação Aldrava Letras e Artes. (*Jornal Aldrava Cultural*, 15 dez. 2011)

Na primeira tentativa, no ano de 1997, edita três edições do folheto literário intitulado de: “4 ou + poetas”, passando a publicar poemas de sua autoria e de expoentes importantes do movimento como: Lázaro Francisco da Silva, J. B. Donadon-Leal, J. S. Ferreira e Geraldo Reis. Na segunda tentativa, em 1999, cria o Jornal Cimalha. Por falta de verba, esse projeto resistiu apenas duas edições e, apesar da curta passagem editorial, foi o “marco de consolidação do trabalho conjunto do grupo que viria a constituir o Movimento Aldravista um ano depois” (Leal, 2013, p. 08).

No ano de 2000, a criação da Associação Aldrava Letras e Artes, e a circulação da primeira edição do Jornal Aldrava Cultural marca o nascimento do Movimento Aldravista. Os esforços do grupo formado desde as edições do PoeZine em 1994, ganham fôlego no cenário das novas mídias de comunicação, e assim, o grupo liderado por Bicalho propõe um novo olhar para a literatura contemporânea:

Do consenso de que a arte deve ser, antes de tudo, expressão de liberdade, a comissão editorial do Jornal Aldrava Cultural passou a ter como critério de escolha de textos para publicação aqueles que rompem com barreiras formais de produção, especialmente aqueles que ousam criar conceitos novos. Essa perspectiva abriu caminho para a percepção do elemento mais importante da produção artística – o sujeito de sua produção. Assim, o Aldravismo acordou que produção não é via de mão única, não é imposição do sujeito “autor”. A produção constitui em algo de mão dupla: de um lado o autor da obra de arte e de outro o autor da leitura dessa obra. A obra exposta através da publicação passa a ser um produto disponível, mas morto. É somente no ato de leitura que ela recupera a vida, não na proposta do autor, não na intenção do autor, mas na visão do leitor. (Bicalho, *Jornal Aldrava Cultural*, Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2001, n.p.)

Cinco Manifestos foram publicados no Jornal Aldrava Cultural, todos com o interesse de apresentar os conceitos e os ideais do Aldravismo. Consolidando-se como um movimento propositivo, lançou-se numa trajetória em busca de produzir algo novo e original. No primeiro momento, buscou-se à criação de um modelo editorial solidário, passando a produzir livros com o intuito de doar para bibliotecas, escolas e pessoas comuns, democratizando o acesso à leitura e a escrita literária. No segundo momento, lançou-se ao desafio de “criar um gênero que pudesse se encaixar no balaio da literatura brasileira” (Leal, 2016), que fosse capaz de promover a ruptura com o convencional e atendesse ao consenso de que a arte é, antes de tudo, expressão de liberdade.

Sem fins lucrativos, desde 2002, a Editora Aldrava Letras e Artes atua com a perspectiva democrática e solidária de gerenciar a produção de livros e a promoção de autores da cena literária de Mariana. O isolamento de cidades interioranas, a burocracia

mercadológica do universo editorial, antes do advento das mídias digitais, segregava e limitava a produção de obras e o reconhecimento de autores distante do circuito editorial das capitais nacionais. Somado a isso, o predomínio da leitura dos cânones da literatura brasileira na escola, privilegia a edição e a readaptação dessas obras por grandes editoras, reduzindo desse modo a edição de obras contemporâneas e o lançamento de novos autores.

Opondo-se ao domínio dos clássicos e das grandes editoras, o “*Projeto Poesia Viva – A Poesia Bate à sua Porta*” da Editora Aldrava Letras e Artes, surge com dois objetivos: auxiliar no processo de letramento da comunidade escolar e periférica; fazer a inserção dos poetas aldravianistas na curadoria de textos e obras a serem lidas nas escolas de Mariana e de outras localidades. Além do investimento na formação leitora, esse empreendimento tem o intuito de democratizar a arte em seu entorno. O projeto busca também, fazer a mediação e o acesso à leitura literária de quem frequenta ou não a escola, objetivando com isso, incentivar tanto a arte local como os sujeitos produtores de artes.

Percebemos, portanto, que os projetos e os empreendimentos culturais do Aldravismo visam a democratização da arte e da literatura. Se como Antônio Candido (2011) nos propõe a literatura é um direito humano, e que a força da palavra organizada é um poder humanizador “que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (p. 179), o aldravismo vem advogando em defesa desse direito e em defesa dessa organização do mundo das artes.

A preocupação aldrávica com a “organização do mundo artístico, seja para produzi-lo, seja para compreendê-lo,” (Donadon- Leal, 2010, p. 3) impulsionou a formação de sujeitos leitores, produtores e consumidores de arte e literatura, na cidade de Mariana e fora de seus limites. Esse primeiro legado do aldravismo serviu ao propósito de consolidar não só o Movimento Aldravista como uma movimento artístico literário nacional, mas também conceber a aldravia como uma nova forma poética da literatura brasileira.

Consolidando-se como uma nova forma poética da literatura, cabe então aos precursores do aldravismo fazer a mediação entre a aldravia e o sujeito leitor. Além do manifesto de apresentação da forma ao público leitor e consumidor de literaturas, outras ações foram e são necessárias para manter sua existência, ou seja, no *status* de texto poético e contemporâneo, a aldravia precisa ser lida e suscitar sua escrita, para com isso se manter viva tal qual as obras do cânone da literatura.

Dessa maneira, na próxima seção, discorreremos justamente sobre a necessidade de manter viva a aldravia, de torná-la conhecida e lida por um longo período de tempo.

3.3 OS OBJETOS SEMIÓTICOS SECUNDÁRIOS DA ALDRAVIA

Em seu texto inaugural de apresentação do gênero aldravia, publicado no *Jornal Aldrava Cultural*¹⁸ em dezembro de 2010, Donadon-Leal salienta que:

A arte da poesia, desde a antiguidade, já experimentou muitas formas. Sempre ela esteve certificada pela grandeza com que a arte encanta olhos e ouvidos. Ela consagrou nomes e eternizou formas, além de ter revelado muitas faces ocultas das paixões pela vida. Não é à toa que a poesia é tida por muitos como a mais nobre entre todas as artes. (Donadon-Leal, 2010).

Parece-nos possível, a partir da recepção do texto inaugural, atribuir ao gênero aldravia o caráter de inovação da forma poética. Desde a Antiguidade a forma poética atende às mudanças do tempo e do público. Sua existência na contemporaneidade não haveria de ser diferente, adaptações ao formato e à linguagem, ao longo do tempo, sempre foram necessárias para garantir a manutenção da leitura e da escrita deste artefato literário. Forma predominante de literatura na Grécia Antiga, o gênero textual poema eternizou Homero e suas obras épicas: “*Ilíada*” e “*Odisseia*”.

Embora haja uma discussão entre especialistas sobre a existência de Homero e a originalidade dos seus poemas, ninguém pode negar a grandiosidade dessas epopeias. Se são compilações de lendas e mitos populares, ou se representam a genialidade desse autor, isso pouco importa para o sujeito leitor comum. O que manteve e mantém sua leitura viva é o caráter concreto da experiência poética, impressa pela palavra, como nos assinala Octavio Paz:

As palavras do poeta, justamente por serem palavras, são suas e alheias. Por um lado, são históricas: pertencem a um povo e a um momento da fala desse povo: são algo datável. Por outro lado, são anteriores a toda data: são um começo absoluto. Sem o conjunto de circunstâncias a que chamamos Grécia não existiriam nem a *Ilíada* nem a *Odisseia*; mas sem esses poemas tampouco teria existido a realidade histórica que foi a Grécia. (Paz, 1996, p.52).

Esta semiose associativa entre a Grécia e os feitos heroicos impressos nas obras patrimoniais, elencadas anteriormente, provoca a curiosidade e o interesse por sua leitura. Do Período Homérico até os dias atuais continua sendo lida. No entanto, tal leitura só é possível pelos processos de adaptação que a obra passou e passa até chegar às mãos do leitor. De

¹⁸ Trecho do texto inaugural, publicado no *Jornal Aldrava Cultural*. - Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2010.

forma análoga, a grandiosidade dos feitos da Região dos Inconfidentes e a genialidade dos poetas aldravianistas de Mariana suscitam, no âmbito da Literatura Brasileira, a sobrevivência, a manutenção e a inovação do gênero poema.

A acepção de Paz salienta que “o poema é uma obra sempre inacabada, sempre disposta a ser completada e vivida por um leitor novo” (1996, p.57), está sempre à espera da completude dada pelo sujeito leitor comum. Para Brigitte Louichon (2017), toda obra para perpetuar sua existência e se manter lida, precisa de adaptações. Adaptar-se ao novo, sobretudo às diversas mídias, garante a leitura de obras do passado por leitores do presente. Apesar da idade juvenil da aldravia, adaptar-se aos suportes midiáticos e a multimodalidade, além de contribuir com a divulgação e a propagação do gênero, possibilitou, ou melhor dizendo, possibilita expansão de sua existência.

Em conformidade com Louichon (2017), entendemos que textos e obras só nos são acessíveis através de uma mediação, a mais comum e evidente é o livro. Do códice ao livro como o conhecemos hoje, o ato de ler, agregado ao prazer da leitura, propicia ao longo do tempo a existência presente e atualizada de textos e obras literárias. A mediação dessa leitura se concretiza por meio dos objetos semióticos secundários (OSS), ou seja, por um ou mais OSS que circunscrevem a existência de textos e obras literárias. Adaptações, alusões, metatextos, hipertextos e a transfiguração de obras patrimoniais estão destinadas a manter viva a leitura de textos passados por sujeitos do presente.

Para não incorrer em equívocos, os OSS se destinam a vivificar, renovar e mediar a manutenção da leitura de obras patrimoniais do cânone. No entanto, esses objetos semióticos, no que concerne ao campo da literatura, ganharam novas configurações no cenário midiático digital. Nesse sentido, além de favorecerem a mediação e a manutenção da leitura de obras do cânone literário, os objetos semióticos secundários também podem, entre outras inovações artísticas literárias, apresentarem, difundirem e fazerem a mediação de novos gêneros com o público leitor e consumidor de Literatura.

Analisando o nascimento da aldravia, é possível compreender que do processo de criação ao processo de divulgação do gênero, circundam vários OSS para justificar sua forma e expandir sua existência. Considerada por Gabriel Bicalho (2005), como “uma forma inovadora de poesia, herdeira – pelo menos, em certo sentido – do haikai”, a aldravia

apresenta-se como uma espécie de *transficção*¹⁹ desse gênero poético oriental. Nota-se a superposição de elementos do haikai na composição da aldravia. Além da máxima de ser um poema curto, podemos perceber entre as duas formas poéticas: (a) versos com sentido completo que se relacionam implicitamente; (b) a desobrigação do uso de pontuação; (c) e a conclusão de sentido que fica para o leitor.

Em seu artigo, intitulado *A recepção escolar de obras patrimoniais e dos objetos semióticos secundários*, Louichon (2017, p.3) explica que “a transficcionalidade, escreve Saint-Gelais (2011, p.313), é uma intertextualidade que não quer (nem em princípio deve), se reconhecer como tal”. Para Louichon (2017, p.3), trata-se de “suposição de uma transcendência das entidades fictícias em relação aos textos que os instauram, os perpetuam e os desenvolvem”. Nesse sentido, em relação ao haikai, a aldravia transcende e inova a forma poética. A síntese metonímica, a simplicidade do verso univocabular, instaura a emancipação dessa nova forma, que “prescinde dos preceitos mais tradicionais do fazer poético” (Leal, 2013, p. 20) e abstrai a complexidade da métrica oriental, configurando assim a brevidade da forma e a poeticidade da aldravia.

Explicada a transficção da nova forma poética brasileira, partiremos agora para apresentar os Objetos Semióticos Secundários que circundam o processo de divulgação e propagação da aldravia.

Segundo Leal, “o século XXI, além da popularização dos mecanismos móveis de comunicação instantânea, instaura a era da autonomia – os aldravistas de Mariana perceberam isso, quando lançaram esse movimento” (2013, p. 79), nesse sentido a proposta de dar visibilidade ao movimento e notoriedade aos poetas, dialoga com a teoria de Casanova apresentada no livro “A República Mundial das Letras”:

Para ter acesso à simples existência literária, para lutar contra a invisibilidade que os ameaça de imediato, os escritores têm de criar as condições de seu ‘surgimento’, isto é, de sua visibilidade literária. A liberdade criadora dos escritores vindos da ‘periferias’ do mundo não lhe foi proporcionada de imediato: só a conquistaram à custa de lutas sempre denegadas como tal em nome da universalidade literária e da igualdade de todos diante da criação e

¹⁹ No artigo: *A Recepção Escolar das Obras Patrimoniais ou os Objetos Semióticos Secundários na Escola* – Tradução de Rosiane XYPAS – Louichon (2017, p. 3) explica que a categoria de “transficção resulta da relação de migração, com a modificação resultando disto, de um conjunto de dados diegéticos que transcendem o texto original”. Nesse sentido, adotamos nesta pesquisa a noção de transficcionalidade de Louichon para explicar a transcendência da aldravia em relação ao gênero poético haikai.

da invenção de estratégias complexas que provocam tal reviravolta do universo dos possíveis literários. (Casanova, 2000, p. 219)

Nesse sentido, o “Jornal Aldrava Cultural” atende ao propósito de universalidade literária. Além de dar visibilidade a existência da aldravia, também revela a autonomia do movimento aldravista no campo da criação e inovação da arte brasileira. De jornal físico, distribuído porta a porta, é transfuncionado a ambiente virtual. Acompanhando a propagação tecnológica, passa a atuar tal qual a um “repositório”, guardando o conjunto de dados da história do movimento, armazenando e divulgando notícias de eventos relacionados ao aldravismo e às aldravias.

Grande parte do conteúdo arquivado no Jornal Aldrava Cultural é constituído por metatextos e hipertextos. Esses objetos semióticos secundários documentam o processo de idealização e a fundamentação teórica do movimento. Entre os metatextos e hipertextos encontrados durante a pesquisa podemos listar entre outros: os cinco Manifestos Aldravistas; as publicações impressas relacionadas aos empreendimentos culturais do movimento; as notas nacionais e internacionais de jornais informativos, radiofônicos e impressos, além de revistas acadêmicas apresentando a recepção da aldravia pelo público em geral.

Ademais, podemos destacar que outro empreendimento para garantir a universalidade literária da aldravia encontra-se na tradução de obras para outros idiomas e nas adaptações dos Manifestos Aldravistas e de algumas obras físicas para o formato digital. Essas adaptações corroboram com o pensamento de Louichon (2017, p.2) que assinala ser:

[...] tanto das obras quanto das plantas ou dos animais, para durar e se reproduzir, tanto paradoxal que isto possa parecer, a obra também deve se adaptar ao seu público, ao seu tempo, aos suportes, aos entraves técnicos e tecnológicos e mais amplamente às diversas mídias. Uma obra não adaptada é uma obra esquecida, não presente.

Quanto a se manter presente e conhecida, o projeto de divulgação da aldravia atendeu ao propósito, o público da *web* acolheu o gênero. Durante a investigação bibliográfica, um número significativo de *blogs* foram acessados, nessa investida, observamos que além da divulgação do “abc das aldravias”, havia publicações de aldravias autorais de escritores autônomos da *web*. Esse registro evidencia que circundam pela internet aldravias autorais de poetas e escritores que ainda não foram catalogados pelo “repositório” Jornal Aldrava Cultural. Esse registro nos parece muito positivo, pois comprova que a aldravia, no sentido

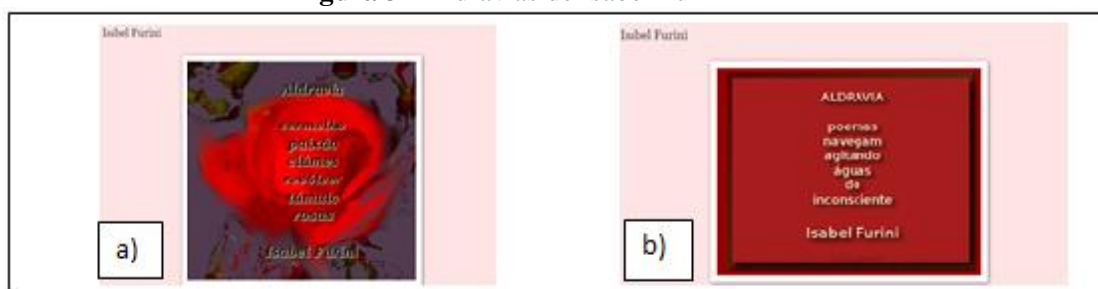
das “adaptações”, tornou-se um “organismo que se permite durar e se reproduzir” (Louichon, 2017, p.2).

A esse respeito, dentro da mutabilidade e multiplicidade de gêneros que circulam na *web*, parece-nos possível criar a metáfora que a “aldravia é um organismo vivo”. Essa nossa concepção metafórica advém da percepção que, mesmo longe da apropriação de seus idealizadores, a aldravia se adaptou “ao seu público, ao seu tempo, aos suportes, aos entraves técnicos e tecnológicos e às mais diversas mídias” (Louichon, 2017, p.2), para se expandir e se manter presente, lida e escrita entre os transeuntes das vias poéticas da Literatura Brasileira.

A fluidez da internet tem dado visibilidade e propagação ao gênero. Ao inventariarmos os dados acerca de *blogs* e autores alheios ao “repositório” *Jornal Aldrava Cultural*, a partir de buscas com a ferramenta *Google*, filtramos produções autorais de aldravias, publicadas de modo independente em perfis de *Facebook* e na plataforma de vídeo *You Tube*. Nesse processo de catalogação da via poética da aldravia, sobressaem entre as publicações observadas o enfoque dado aos objetos multimodais de moldura, som e imagem.

Entre as aldravias visualizadas na *web*, destacamos duas de Isabel Furini²⁰ para exemplificar as categorias de moldura e imagem recorrente nas aldravias do ambiente digital como destacamos na figura pela.

Figura 3 - Aldravias de Isabel Furini



Fonte: <http://isabelfurini.blogspot.com/2019/02/aldravias-de-isabel-furini.html>

Na aldravia a) *vermelho/ paixão/ ciúmes/ túmulo/ rosas*, os signos verbal e visual dão indícios de um crime passionnal. Podemos inferir que ao mesmo tempo que o vermelho sugere

²⁰ Isabel Furini - Isabel Florinda Furini, mora em Curitiba/PR, nasceu em Buenos Aires em 1949. É poetisa, escritora, educadora e palestrante. Autora de 35 livros, entre eles, “Os Corvos de Van Gogh” (poemas). Seus poemas foram premiados em Brasil, Espanha e Portugal; é criadora do Projeto Poetizar o Mundo; acadêmica da AVIPAF (Academia Virtual Internacional de Poesia, Arte e Filosofia), recebeu Comenda Ordem de Figueiró, Artes e Cultura do Brasil em Rio de Janeiro; foi nomeada Embaixadora da Palavra pela Fundação Cesar Egido Serrano (Espanha, 2017); Participou de Antologias poéticas em Portugal, Argentina e Chile; Foi convidada para palestrar sobre a arte de escrever, em Feiras de Livros

uma paixão, os elementos verbais sugerem o sangue derramado de um sentimento doentio e possessivo. A imagem da rosa reforça a ideia de paixão, fascínio, fogo e emoções fortes. No entanto, a metonímia dessa aldravia sugere que esse mesmo símbolo usado para sedução, também pode ser usado para ornamentar o túmulo.

A aldravia b) *poemas/ navegam/ agitando/ águas/ do/ inconsciente*, a tríade preto branco e vermelho é usada na moldura; a cor vermelha faz o preenchimento total da aldravia. Considerando que toda cor carrega um significado, podemos inferir que a cor vermelha ao longo de sua história é indicada para expressar poder, velocidade, força, energia, urgência, atenção e sentimentos como raiva, amor e ódio. Por contiguidade, podemos deduzir que o predomínio da cor vermelha sugere a força do inconsciente e a velocidade do pensamento poético.

Gunther Kress e Theo Van Leeuwen defendem que “Todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos” (1998, p.186). Nesse sentido, para catalogar os aspectos multimodais das aldravias visualizadas na *web*, nos ancoramos nas três premissas de Kress (2000) todos os textos são, por natureza, multimodais; 2) todos os textos combinam diversos modos, é possível que um deles se sobressaia; 3) todos os sistemas de comunicação e representação são multimodais.

Nesse sentido, ancoramos a pesquisa bibliográfica nas premissas de Kress (2000), e sob a ótica da Semiótica Social (SS) identificamos nas produções independentes da *web* a proeminência dos princípios semióticos, dentre os quais destacamos: a) a noção de escolha do sistema de linguagem; b) as configurações de significado a partir do contexto; e c) as funções semióticas da linguagem.

De acordo com o paradigma da sociosemiótica, esses princípios semióticos buscam contribuir com a criação de significados em circunstâncias sociais e culturais específicas. Nesse sentido, nas aldravias encontradas na *web*, verificamos o manejo de signos e modos de criação para representar as metonímias. Apesar do “abc das aldravias”²¹ propor a metonímia como a força motriz da incompletude de sentido no fazer poético aldravista, o modelo

²¹ Ver - Passo a passo para compor aldravias. Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho e J. B. Donadon-Leal e J.S.Ferreira. Disponível em: <https://www.jornalaldrava.com.br>

multimodal, disseminado na *web*, propõe no lugar da incompletude a instantaneidade do discurso cotidiano e a liberdade do dizer.

Consciente ou não, esse modelo poético da *web*, dentro da instância da enunciação, preserva o universo libertário e insinuativo do Aldravismo mineiro, postulado por Leal:

Na instância da enunciação, o fazer poético aldravista toca os discursos sociais do cotidiano, aproveitando-se da imagem mítica da poesia, na qual se instala o universo da liberdade, do dizer sem fronteiras, do desvendamento de lugares desconhecidos; não pela explicitação informativa tal se dá na linguagem jornalística, mas pela insinuação temática que provoca vontade de descoberta, desejo de debate. (Leal, 2013, P. 67)

Consideramos portanto que a proposta provocativa do Aldravismo é uma via de acesso para transitar, conhecer e produzir poesia. Seja pelo modo impresso ou digital, o percurso de divulgação do Movimento Aldravista e das aldravias, provocou e ainda provoca a adesão de poetas e escritores, ainda que apenas transeuntes da Literatura Brasileira, a escreverem aldravias autorais. Os objetos semióticos secundários não só permitiram a divulgação da forma, como também sua renovação no ambiente digital. O empreendimento do grupo de Mariana, não apenas apresentou um novo olhar para a produção literária autoral e autônoma, mas tornou possível compor um gênero poético que provocasse o gosto pelo fazer artístico literário, permitindo a existência e a reprodução de uma arte centrada no sujeito que não só consome, mas produz poesia.

Desta maneira, na seção a seguir, propomos apresentar a aldravia como uma ferramenta possível para desenvolver a capacidade de escrita de estudantes nos níveis de ensino Fundamental e Médio.

3.4 ALDRAVIA: UM INSTRUMENTO DE ENSINO

O pressuposto assumido da presente pesquisa, considera que o gênero aldravia contribui com o desenvolvimento da capacidade de linguagem dos estudantes de ensino fundamental e médio. Apesar de não fazer parte do repertório sugestivo dos gêneros documentados pela BNCC (2017), o programa de ensino das escolas de Mariana em Minas gerais e outras instituições do Brasil, têm impulsionado estudantes à leitura e à escrita de aldravias.

Cabe reafirmar que a possibilidade de uso desta nova forma poética nas escolas advém do esforço dos poetas aldravianistas em fazer a divulgação deste artefato porta a porta nas vias da cidade de Mariana. Tal esforço proporcionou que a aldravia fosse conhecida e reconhecida no âmbito de algumas instituições escolares, assim como, em espaços acadêmicos, compondo um aporte de pesquisas acerca da criação do gênero e sua funcionalidade como ferramenta de ensino.

Acolhida pela cidade de Mariana, a aldravia, ao longo dos anos de sua existência, tem motivado muitos trabalhos didáticos. Entre os relatos de experiências didáticas de professores de Mariana e outras cidades do Brasil, os registros encontrados revelam ser a aldravia uma ferramenta de ensino e aprendizagem eficiente, principalmente como instrumento de intervenção para impulsionar a leitura e a escrita de alunos com baixo desempenho, nos diferentes níveis de ensino.

Em relação aos registros encontrados, podemos destacar o Projeto “Aldravilhando” (2015) da Escola Municipal Marphiza Magalhães em Santa Bárbara, MG, finalista em 2017 do Prêmio UNICEF. O destaque desse projeto aponta para a acreditação e validação do gênero aldravia como uma ferramenta criativa de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A contribuição dessa e outras escolas, corrobora não só para a divulgação das aldravias, mas também para aproximar o estudante desse gênero poético, ainda pouco trabalhado nas atividades de produção escrita das séries finais do ensino fundamental e médio.

Em entrevista a página²² do MEC, a professora Viviane Felisberto, autora do projeto “Aldravilhando” (2015), salienta para o apagamento do gênero poético nas escolas:

De acordo com Viviane, à medida que os estudantes avançam no ensino fundamental, os textos literários mais estudados são de prosa. “A poesia, joia rara da literatura, perde, aos poucos, espaço para outros textos que trabalham com linguagem direta e de fácil assimilação”, avalia. Por isso, em parceria com a direção e a coordenação pedagógica da escola, ela resolveu desenvolver o projeto, que tem a finalidade de criar o gosto, o prazer e a paixão pela leitura de poesia sintética na escola e na família. (Brasil, fev. 2015)

Em conformidade com o que Viviane nos alerta, percebemos que em várias redes de ensino, ao passo que o aluno segue o fluxo escolar, a escrita de formas poéticas são por vezes negligenciadas pelas práticas escolares. Um certo número de professores advoga para as dificuldades de motivar a escrita de textos poéticos. Para eles, a complexidade da métrica e o

²²Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21074:professora-usa-poesia-para-estimular-gosto-pela-leitura&catid=211&Itemid=164> Acesso em: 13 abr. 2022.

rebuscamento das figuras de linguagens provoca o desinteresse do aluno pelo gênero poético, sobretudo às formas clássicas. Nesse sentido, no âmbito da sala de aula, professores e alunos fazem pouco uso desse artefato textual para o exercício de produção de textos na escola.

Diante do apontamento acima, compreendemos que motivar o aluno à leitura e escrita de poemas por meio do processo perceptivo é mesmo improdutivo. Essa abordagem essencialmente centrada na metrificacão e escansão da forma poética, no campo da literatura é analítica²³ por se tratar de “um exercício escolar que consiste em analisar um texto com método e rigor” (Amon e Abomati, 2002, *apud* Xypas, 2020, p.10). Do ponto de vista do desenvolvimento da capacidade de linguagem do sujeito aprendiz, é “simplista”, pois prioriza a superficialidade do texto e assim “não esgota as capacidades envolvidas no ato de ler” (Rojo, 2004).

Compagnon (1996, p.14) versa que, “a leitura repousa em uma operação inicial de depredação e de apropriação de um objeto que o prepara para a lembrança e para a imitação”, de modo análogo a essa acepção, podemos dizer que diante da desvalorização da escrita de poemas nas escolas de ensino fundamental e médio, o trabalho de leitura e escrita de aldravias possibilita a expansão da capacidade de linguagem dos estudantes. Nesse sentido, seja pela ativação da lembrança, seja pela imitação da realidade, o fazer poético da aldravia desperta para o imaginário e provoca reflexões. Como objeto da “arte não só dá vazão e expressão a emoções várias como sempre as resolve e liberta o psiquismo da sua influência obscura” (Vygotsky, 1999, p. 14).

Semelhante a uma luz na escuridão, no campo da leitura, a aldravia convida o sujeito a completude da metonímia versada. No campo da escrita, a simplicidade do gênero poético aldravia possibilita a liberdade da escrita criativa. Nos dois campos de ensino, a tessitura curta não é sinônimo de facilidade, mas de reflexão provocativa. Como uma via de mão dupla, ora o sujeito leitor busca fazer a completude dos versos lidos, ora o sujeito escritor versa para incompletude metonímica de suas evocações. Transitando por essa via de mão dupla, os sujeitos tendem a expandir sua capacidade de linguagem em meio ao fluxo de ideias durante a construção de sentido do gênero.

²³ No campo da leitura literária, Amon e Abomati (2002) postulam duas acepções: a) analítica, centrada no exercício de métodos e no rigor de uma leitura objetiva; e b) cursiva centrada na leitura que pretende motivar o aluno a ler literatura dentro e fora da escola. Muitas práticas escolares priorizam o método analítico para trabalhar a leitura de textos variados, o que consequentemente leva o aluno à improdutividade no campo da escrita de gêneros textuais prosaicos e poéticos.

Referendada nas teses da Psicologia da Arte de Vygotsky, “a poesia é antes e principalmente um certo modo de pensamento e conhecimento” (1999, p. 34). Partindo dessa concepção, compreendemos o fazer poético como um gesto humano capaz de impulsionar a fluidez verbal no processo de desenvolvimento da escrita. Se como postula Vygotsky (1926), “pensamento e conhecimento” são sintagmas que denominam a poesia, a instrumentalização da aldravia como ferramenta para o ensino da leitura e da escrita possibilita desenvolver a capacidade de linguagem, o conhecimento sociocultural e o pensamento crítico do sujeito leitor-escritor.

Salientamos anteriormente a preocupação aldravista sobre os rumos da poesia, em particular o gênero poema. Essa forma poética ao longo da história transitou entre a preferência na produção escrita de poetas do cânone da literatura, e o desprezo de autores contistas indiferentes ao sistema de metrificação clássica. Desse modo, como nos relata Paz (1996, p. 95):

A história da poesia moderna é a de um descomedimento. Todos os seus grandes protagonistas, após traçar um signo breve e enigmático, estilhaçaram-se contra o rochedo. O astro negro de Lautréamont²⁴ rege o destino de nossos mais altos poetas. Mas este século e meio foi tão rico em infortúnios quanto em obras: o fracasso da aventura poética é a face opaca da esfera; a outra se compõe da luz dos poemas modernos. Assim, a interrogação sobre as possibilidades de encarnação da poesia não é uma pergunta sobre o poema e sim sobre a história: será uma quimera pensar em uma sociedade que reconcilie o poema e o ato, que seja palavra viva e palavra vivida, criação da comunidade e comunidade criadora?

Nesse sentido, propomos o uso das formas poéticas modernas como, por exemplo, a aldravia para promover a reconciliação entre o poema e o ato de exercitar sua escrita na comunidade escolar. Compreendemos ser possível um trabalho de didatização do gênero aldravia para o ensino fundamental e médio. Pensamos que a leitura e a recepção de aldravias na escola mobilizam ações de linguagem para as interpretações de cada metonímia encontrada. Além disso, diferente de contar apenas as sílabas poéticas, a ocupação do aluno diante da leitura ou da escrita de aldravias é pensar, encontrar palavras para interpretar as metonímias e/ou expressar seu pensamento metonímico.

Nossa proposta de exercitar a produção escrita de poemas não tem a intenção de transferir à escola o desafio de formar exímios poetas, mas de promover o encontro do sujeito

²⁴ Ver – Pellegrini, Aldo. El conde de Lautréamont y su obra. In: *Lautréamont*, Conde de. Obras completas: *los cantos de Maldoror*, poesías, cartas. Buenos Aires: Argonauta, 2007.

aprendiz com tessituras de ordem poética. A escola também é o lugar de conhecer a aldravia, assim como tantos outros gêneros que por ela perpassam. É na escola que se motiva e impulsiona a expressividade, a emoção, a afetividade e a cognição do sujeito aprendiz, leitor-escritor de textos.

Para Vygotsky (2010, p. 24), “a educação não se limita somente ao fato de influenciar o processo de desenvolvimento, mas ela reestrutura de maneira fundamental todas as funções do comportamento”. Nesse sentido, sistematizar o ensino de aldravia nas escolas, objetiva não apenas desenvolver a capacidade de linguagem, mas também, inserir o aluno no universo da criação artística, modificando comportamentos e atitudes em relação ao meio social o qual ele está inserido. Bronckart (1985), ancorado no postulado vigotskiano, pontua que a escola é o lugar das aprendizagens e da gênese das funções psíquicas. Desse modo, a escola é o lugar de desenvolver a criatividade artística, do mesmo modo que possibilita o desenvolvimento de habilidades profissionais e conhecimentos científicos, também tem por funcionalidade impulsionar o desenvolvimento integral.

Outrossim, compreendemos que o trabalho da escola, não pode ficar restrito à preparação do aluno para exames de concursos e vestibulares, nem tão pouco alheia ao papel de formação profissional do sujeito aprendiz. Se como nos afirma Vygotsky “a arte é o social em nós” (1999, p. 315), precisamos, enquanto professores mediadores do processo de aprendizagem de leitura e de escrita de textos, fazer proveito da porção de arte e do social que reside em nossos alunos, e assim fazer proveito da escrita de aldravias na sala de aula.

Para Vygotsky (2010, p.77), “a consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água, a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”. Nesse sentido, a escola como formadora de sujeitos críticos e protagonistas de sua própria história, precisa criar estratégias para formar a consciência crítica do sujeito leitor-escritor. É necessário impulsionar além da leitura e da escrita, a formação do pensamento crítico do aluno, libertando-o da ingenuidade de leituras rasas e superficiais, da inconsistência de escritas engessadas pela forma e o uso de palavras rebuscadas, a qual muitas vezes o verbete e/ou significado é desconhecida por ele.

A proposta aldravista de liberdade poética atua tal qual o prisma da metáfora da “gota d’água” de Vygotsky. Se a gota de água expande as cores ocultas na luz do sol, reveladas pela refração e reflexão visíveis pelo arco-íris, ler e escrever aldravias expande a consciência da

polissemia das palavras, amplia o vocabulário do aluno e conseqüentemente desenvolve sua capacidade de linguagem.

Assim, diante das várias probabilidades de uso da “linguagem”, no trabalho de significação e informação da mensagem poética, ao que Humberto Eco decidiu chamar de entropia da “não-ordem-habitual-e-previsível”, presente na perspectiva da “Obra aberta” (Eco, 1991, p. 110), parece-nos possível assinalar o pressuposto que o gênero aldravia amplia a capacidade de linguagem do sujeito aprendiz de escrita. Esse pressuposto se justifica por entendermos que o processo inverso e não habitual de omissão de termos e normas gramaticas, proposto pelo *Abc das Aldravias* (2011), auxilia na orientação do aluno e conseqüentemente estimula o desenvolvimento consciente da capacidade de linguagem.

Em conformidade com Neves (2014, p. 72), compreendemos que

“[...] a literatura se singulariza exatamente no sentido de que não há outras pressões que não a plenitude da expressão pela linguagem. Daí por que o poeta (termo que, aqui, não envolve necessariamente produção em versos) é quem explora mais livremente – porque criativamente, em toda extensão do termo – todas as possibilidades da ‘gramática’²⁵ da língua.”

Nesse sentido, nosso pressuposto é que para transgredir a norma proposta pelo *abc das aldravias*, ele, o aluno, precisa conhecê-la, e assim além de transgredi-la, internalizá-la e/ou consolidá-la como conhecimento linguístico. Dessa maneira, o apagamento do uso da vírgula e da letra maiúscula na composição das aldravias sugere uma explicação e reflexão acerca da sintaxe, tal procedimento provoca um olhar reflexivo sobre a linguagem, suas inter-relações e suas interfaces.

Ao fim desta incursão sobre a funcionalidade do ensino das aldravias no âmbito da escola, compreendemos como nos afirma Vygotsky (1985), que o único bom ensino é aquele que precede ao desenvolvimento, e que a aquisição e o domínio de saberes necessitam de *intervenções mediadas* pelo professor, para que assim o processo de aprendizagem da linguagem se desenvolva. Desse modo, compreendemos que no campo da produção de textos escritos, a didatização do gênero aldravia, situado numa abordagem interventiva, voltada aos domínios prioritários da língua/linguagem, contribui com o desenvolvimento de outras dimensões da escrita.

²⁵ Pretende-se investigar a lexicologia no viés de Neves (2010) que desenvolve a tônica que o tratamento da “gramática” da língua representa olhar reflexivamente a língua, manifestada pela ativação da linguagem nos diversos usos, sendo para autora um componente pragmático na ponta de entrada das motivações e na ponta de saída dos efeitos semânticos na interação. (Neves, 2014, p.73)

CAPÍTULO IV

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

[...], o homem deve ser estudado em sua especificidade, isto é, enquanto um ser expressivo, falante e produtor de textos.

(Freitas; Ramos, 2010, p. 9)

Partindo do entendimento do uso da aldravia como um “megainstrumento” (Dolz et.al., 2004) de ensino, esta pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, objetivou coletar e analisar dados que evidenciem, de modo substancial, a contribuição do gênero textual Aldravia no ensino da língua materna e no desenvolvimento da capacidade de escrita do aluno. Nesse sentido, acreditamos que no contexto de uma pesquisa educacional a abordagem investigativa do tipo pesquisa-ação possibilita aprimorar os saberes e direcionar as estratégias de ensino do professor-pesquisador. Segundo o postulado de Kemmis e Mc Taggart (1988) citado por Elia e Sampaio, 2001, p.248):

A pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa [...].

Nesse sentido, a pesquisa-ação proporciona ao pesquisador associar as teorias às práticas durante o processo investigativo. Segundo Thiollent (2007) a pesquisa-ação atende a prática e ao conhecimento, visto que contribui com a solução do problema em estudo e gera conhecimento a partir da solução do problema. Para Vergara (2000, p. 12), a pesquisa-ação pode ser definida como um tipo de pesquisa social concebida e realizada para a resolução de um problema. Desse modo, no sentido de compreender os fatores que influenciam as dificuldades de linguagem escrita do aluno de escola pública, realizamos essa pesquisa-ação desenvolvendo atividades com vistas a contribuir com a aprendizagem de produção de textos escritos face às lacunas observadas.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo coadunando com o raciocínio de Malhotra (2006, p. 28), que afirma ser uma “metodologia de pesquisa [...] exploratória, baseada em

pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”. Outrossim, como afirma Triviños (2008), na perspectiva qualitativa podemos inserir recursos aleatórios que visem contribuir com a amostragem, como por exemplo, definir intencionalmente os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos prioritários para o esclarecimento do aspecto observado pelo estudo. Esse raciocínio possibilita que o pesquisador encontre instrumentos e sujeitos que possam esclarecer os aspectos observados no curso do estudo. Nesse sentido, com base no postulado de Triviños (2008), para a ação interventiva, elaboramos um modelo didático do gênero aldravia como um recurso a ser aplicado na turma selecionada para pesquisa.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

4.1.1 Sujeitos da pesquisa

Para o campo de atuação da pesquisa, selecionamos a escola pública da Rede Estadual de Ensino: **Escola Professor José Vicente Barbosa. Fundada em 30 de agosto de 1996, a escola está situada na área urbana da Região Metropolitana do Recife, atende a 747 alunos regulamente matriculados no Ensino Fundamental das séries finais, distribuídos nos turnos manhã e tarde.**

Composta por 40 alunos na faixa etária entre 13 e 14 anos, a turma de 9º ano participante da pesquisa apresenta uma frequência regular. De acordo com os parâmetros do SIEPE - Sistema de Informações da Educação de Pernambuco -, o desempenho de aprendizagem em todas as disciplinas da turma situa-se entre o regular e o mediano. Em relação ao processo de desenvolvimento da escrita, identificamos alunos com dificuldades de linguagem, que estavam resistentes à participação nas atividades de escrita e sem estímulos para desenvolverem suas capacidades de linguagem escrita.

Apesar de se manterem na média padrão da rede estadual, 11 alunos, desde o início do ano letivo, revelaram dificuldades de aprendizagem semelhante²⁶ a disortografia²⁷, pois

²⁶ Na falta de um psicopedagogo no cenário das escolas públicas de Pernambuco, não temos como produzir um parecer técnico, por isso, optamos fazer uso da expressão ‘**semelhante**’ para apontar as marcas visíveis dessa dificuldade específica da capacidade de escrita, ou seja, a disortografia.

²⁷ “Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e

apresentaram nas atividades do eixo da escrita: (a) desvios ortográficos, (b) não uso de pontuação, (c) junção de letras maiúsculas e minúsculas na composição de palavras, (d) mistura de letras tipo bastão e cursiva na representação gráfica das palavras.

Essas dificuldades de aprendizagem, identificadas na turma participante, não condizem com as expectativas de aprendizagem relacionadas à idade e à série dos alunos envolvidos. As inabilidades desses alunos no nível da palavra, da frase e do texto foram nosso enfoque para a elaboração do modelo didático do gênero aldravia e para a implementação da sequência didática com vistas a promover o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Dada a ausência de um grupo de estudantes, a análise desse recurso ficou restrita aos alunos que participaram da primeira e segunda etapa de implementação das oficinas. Essa ação foi necessária por não ser possível alterar a ordem de aplicação da sequência didática elaborada pela pesquisa, o que acabou reduzindo o número de participantes observados na segunda etapa da ação interventiva.

Nesse sentido, delimitamos as observações e a análise das produções escritas ao número de alunos que concluíram todas as etapas da oficina. Desse modo, os alunos foram convidados a criarem nomes fictícios, pseudônimos criativos e/ou engraçados para formarem o quadro de apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, e posteriormente serem relacionados para compor o quadro do recorte do *corpus* para nossa análise, como podemos ver a seguir:

Quadro 1 - Relação de alunos por grupos

Grupo 1	Grupo 2
Everaldo	Estelinha
Gabrielzinho	Isael
Gilsonildo	Mabel
Isabellyta	Marquito
Joãozito	May

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica.” (PEREIRA, 2009, p. 9). Ver artigo: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia de Diana Tereso Coelho. Disponível em https://dianatcoelho.com/wp-content/uploads/2019/09/DIANATCOELHO_A-Realidade-4D-Dislexia-Disgrafia-Disortografia-e-Discalculia_2015_Viseu-PsicoSoma-Editora.pdf

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Compreendemos como Marconi e Lakatos (2003) que as técnicas de coleta de dados são um conjunto de regras ou processos utilizados por uma dada ciência, ou seja, corresponde à parte prática de apuração das informações necessárias para comprovar a problematização levantada pela pesquisa. Nesse sentido, para coletar os dados da pesquisa optamos por fazer uso das técnicas a saber: a) observação da capacidade de escrita da turma selecionada pela professora-pesquisadora, registrada em Diário de Campo, b) questionário com os participantes da pesquisa, e c) textos produzidos pelos alunos nas oficinas de escrita criativa.

4.2.1 Observação

Para os autores Cervo & Bervian (2002, p. 27), “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Na definição de Marconi e Lakatos (2003) a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações de determinados aspectos da realidade. Em conformidade com esses autores, acreditamos que a técnica de observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (Marconi e Lakatos 2003, p. 190).

Outrossim, a observação também ajuda o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Marconi e Lakatos, 1996, p. 79). Nesse sentido, sem a observação do clima escolar e suas variáveis, esse estudo ficaria reduzido “[...] à simples conjectura e simples adivinhação” (Cervo & Bervian, 2002, p. 27).

Desse modo, desde o início do desenvolvimento da pesquisa, as observações das dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita dos alunos, reveladas em atividades escolares anteriores, foram observadas e registradas em Diário de Campo a fim de corroborarem com as análises das atividades de escrita das Oficinas de texto.

4.2.2 Questionário

Segundo os autores Cervo & Bervian (2002), Marconi & Lakatos (1996), o questionário possibilita uma coleta estruturada de respostas variadas e ricas, possibilitando a

fácil tabulação e análise dos dados. Contendo perguntas abertas e fechadas, o questionário (cf. Apêndice N) possibilitou desenhar o perfil dos participantes, e compreender as práticas de escrita das quais eles já participaram.

Nesse sentido, o questionário elaborado objetivou compreender dois aspectos: (a) a relação dos sujeitos da pesquisa com a leitura e a escrita dos gêneros textuais dentro e fora da escola; (b) e a relação dos participantes com a leitura e a escrita do gênero textual poema, dentro e fora da escola. Assim a compilação dos dados permitiu fazer um panorama sobre o estudo recorrente dos gêneros na vivência escolar desses alunos, e no aspecto valorativo deles em relação a ler e escrever o gênero poema dentro e fora da escola.

A partir dessa informação, distribuimos os sujeitos da pesquisa em dois grupos para uma análise comparativa entre as produções textuais dos alunos participantes. O primeiro grupo, denominado Grupo 1, foi formado por 5 alunos que se identificaram como sujeitos que não gostam de escrever gêneros variados e poemas. O segundo grupo, denominado Grupo 2, foi formado por 5 alunos que se identificaram como sujeitos que gostam de escrever gêneros variados e poemas.

O objetivo da formação desses grupos foi analisar se o modelo didático garantiu aos aprendizes, que gostam ou não gostam de escrever, a realização das operações de produção textual, a partir de uma situação de comunicação claramente definida durante as oficinas. Além disso, também objetivamos analisar a progressão dos alunos entre a primeira escrita e a versão final de suas produções a saber: aldravias e relatos de experiência.

4.2.3 Textos produzidos pelos alunos

De acordo com Freitas (2010, p. 9), o texto é sempre uma fonte de dados, “o que significa dizer que onde se procura o homem se encontra o texto. Por isso, para compreender seu objeto – um outro sujeito – o pesquisador necessita compreender seu texto”. Dessa forma, tomamos os gêneros aldravia e relato de experiência, produzidos nas oficinas, como artefatos geradores de dados para as análises da pesquisa.

Partindo desse pressuposto, a análise das aldravias possibilitou um estudo mais aprofundado sobre a instrumentalização desse gênero no processo de aquisição e/ou expansão de saberes linguageiros dos alunos e, no uso desses saberes na ação de escrever e reescrever os textos.

Outrossim, a análise dos relatos de experiência, possibilitou a compilação de informações acerca da experiência dos alunos na produção de aldravias na escola, bem como os aspectos que se sobressaíram na instrumentalização do gênero no ensino da língua. Ademais, auxiliou a compreender a autorreflexão e/ou a elucidação dos alunos quanto as operações de textualização realizadas por eles, e quais saberes foram apreendidos e/ou ressignificados na transposição de conhecimentos de um gênero a outro.

4.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.3.1 As categorias de análise das Aldravias

A nosso ver dois critérios composicionais são pertinentes à aquisição do gênero e/ou forma poética aldravia: a relação paratática entre as palavras versos e a metonímia da porção daquilo que ‘só o autor viu’. Compreendemos também, que essas duas categorias estão interligadas, uma corrobora com a outra para a realização de um poema sintético que condense o máximo de significação. Assim, a relação paratática e a metonímia foram a base para as análises da primeira versão e da versão final das aldravias, produzidas pelos participantes.

No texto *O que é Aldravismo*²⁸ (s.d.), publicado no jornal digital Aldrava Cultural, Donadon explica que “o aldravismo pode ser caracterizado pela arte que chama a atenção que insiste, que abre portas para as interpretações inusitadas dos eventos cotidianos, em relatos daquilo que só o artista viu”. Nesse sentido, para a produção de aldravias em sala de aula os temas selecionados destacam aspectos do cotidiano. Essa escolha se estruturou na expectativa de, por meio dos temas propostos, mobilizar o repertório lexical dos alunos na busca de conceitos que representassem os temas e assim explorassem essa dimensão do gênero.

Para tanto, a ficha de produção escrita das aldravias (cf. Apêndice C) solicitou o registro simultâneo das evocações poéticas dos alunos. O interesse pelas evocações poéticas está relacionado à necessidade de compreender o processo de semiotização dos temas na

²⁸ Citação do texto: **O que é Aldravismo.** (s.d.) Disponível na página SOMOS ALDRAVISTAS, PRODUZIMOS ALDRAVISMO! em: http://www.jornalaldrava.com.br/pag_quem_somos.htm.

composição das aldravias. Desse modo, cada participante relatou a síntese de suas ideias e/ou os pensamentos que impulsionaram o processo de criação e escrita das aldravias.

Segundo o ABC das Aldravias (2010), os seis versos univoculares devem apresentar “uma sintaxe paratática (por coordenação), livre de amarras que venham a implicar na limitação de interpretações”. Nesse sentido, compreendemos que entre os elementos composicionais, a relação paratática colabora para que o poema condense a significação proposta pelo ‘*espírito poundiano*’ da poesia aldravianista e desse modo, constitui uma categoria de análise para esse gênero.

Outrossim, para Donadon (2012), a poesia metonímica busca demonstrar que a poeticidade se encontra na simplicidade e que “os sentidos têm que saltar da forma poética com a facilidade com que se captam os significados na fala cotidiana”. Assim, tomamos a metonímia para compor também as categorias de análise da produção das aldravias dos participantes.

4.3.2 As Categorias de análise dos Relatos de Experiência

Compreendemos que a “infraestrutura de um texto que se constitui como unidade comunicativa, a ser compreendida e interpretada, procede do funcionamento dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos” (Bronckart, 1999, p. 259). Nesse sentido, buscamos proceder a uma análise dos ‘mecanismos de conexão’ e os ‘mecanismos enunciativos’ presentes nos relatos de experiência, produzidos pelos alunos.

Desse modo, para evidenciar o que se sobressaiu no processo de elaboração de aldravias, propusemos fazer uma análise hermenêutica das ‘modalizações’ realizadas pelos alunos na produção escrita dos relatos. De acordo com Bronckart (1999, p. 330), “as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático”. Nesse sentido, delimitamos as categorias de análise nas marcas de modalização expressa por advérbios e locuções adverbiais presentes nos relatos de experiência dos alunos.

Ademais, considerando os aspectos da infraestrutura dos textos, analisamos as capacidades linguístico-discursivas que os alunos mobilizaram para garantir a *progressão do*

conteúdo temático a partir das *marcas de textualização* (Bronckart, 1999) presentes em seus textos. Dessa maneira, elegemos as conexões realizadas por coordenação, justaposição e subordinação como categorias de análise para a amarração das unidades textuais dos relatos produzidos pelos alunos. Por meio dessa amarração, foi possível analisarmos a ausência ou a presença de conhecimentos linguísticos necessários à realização comunicativa do gênero. Também foi possível compreender, a partir das operações linguísticas, as limitações existentes e as que foram superadas pelos alunos durante o processo modular de escrever e reescrever os relatos de experiência, como veremos mais detalhadamente na seção destinada às análises desse gênero.

4.4 A INTERVENÇÃO

A oficina de produção de aldravias realizou-se entre os meses de Setembro e Outubro do ano de 2022, para toda turma que a professora-pesquisadora lecionava. De início, 27 alunos devolveram o termo de consentimento de livre esclarecimento assinado pelos responsáveis, e por conseguinte, participaram da primeira fase das oficinas. No término da primeira fase, dos 27 alunos participantes, 23 concluíram toda sequência didática, produzindo a primeira versão e a versão final das aldravias em sala de aula.

A segunda oficina, elaborada para o gênero relato de experiência, realizou-se entre o fim de Outubro e o início de Dezembro. Algumas interferências, de ordem externa, prejudicaram a etapa de reescrita. O horário especial de funcionamento das escolas, para os jogos da Copa do Mundo, colaborou com a ausência significativa de alguns participantes, reduzindo o número para 17 alunos.

Por fim, a redução de participantes não interferiu na geração dos dados, assim, o recorte do *corpus* da pesquisa constituiu-se de dez produções da Oficina de Aldravia, e quatro produções da Oficina de Relato de Experiência.

4.4.1 Descrição das Oficinas

Como mencionamos anteriormente, nossa hipótese é que a leitura e a produção do

gênero poético e contemporâneo aldravia pode antever e/ou consolidar habilidades linguísticas necessárias à leitura, à recepção e à escrita de textos de outras tessituras prosaicas, como por exemplo o gênero relato de experiência.

Para tanto, desenvolvemos duas Oficinas de Escrita Criativa de textos. A primeira trabalhou a escrita do gênero aldravia, gênero pouco explorado pelos livros didáticos do PNLD. A segunda, trabalhou a escrita do gênero relato de experiência, gênero de caráter documental e de memorização das ações humanas. Esses dois gêneros não estão inseridos na prática de produção de textos do Organizador Curricular por Bimestre da rede estadual de ensino de Pernambuco.

O objetivo da oficina do gênero relato de experiência é duplo, (a) primeiro, consistiu em elaborar um modelo didático para o ensino desse gênero. (b) Segundo, analisar o processo de produção escrita e as impressões dos alunos em relação à experiência vivida na oficina de produção escrita de aldravias. A análise desses relatos possibilitou documentar evidências das capacidades de linguagens desenvolvidas a partir do contato dos alunos com o gênero aldravia. Além disso, os relatos evidenciaram a apropriação de mecanismos de textualização e os elementos de conexão apreendidos pelos alunos no processo de escrita e reescrita dos relatos.

Objetivando didatizar o gênero aldravia e atender ao currículo da rede em relação ao eixo de produção de textos, nas duas oficinas usamos os mesmos passos para o ensino da escrita. O modelo didático dos gêneros elaborados para as sequências didáticas das oficinas estruturou-se em: (a) leitura e recepção do gênero; (b) planejamento da escrita do gênero, (c) *chek list* da escrita e revisão do gênero. Essa padronização das oficinas objetivou sistematizar uma sequência didática de caráter espiral e modular para o ensino dos gêneros textuais com base no modelo didático de ensino e aprendizagem dos gênero orais e escritos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Nesse sentido, elaboramos as oficinas nos moldes do dispositivo sequência didática (SD) proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Coadunando com esses autores, acreditamos ser um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática”, que viabiliza o trabalho escolar, possibilitando “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.82-83).

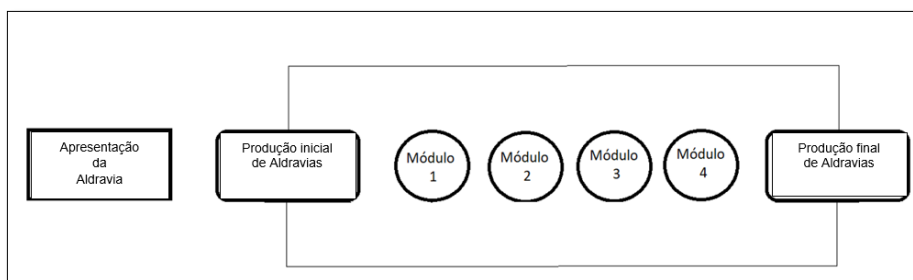
Desse modo, desenvolvemos duas sequências didáticas para a ação interventiva nas Oficinas de Escrita Criativa. A primeira tem como objeto de ensino o gênero aldravia, a segunda tem como objeto de ensino o gênero relato de experiência, pensado para servir a dois propósitos: (a) ensinar os aspectos composicionais e enunciativos desse gênero; (b)

documentar a reflexão acerca da linguagem e a elucidação sobre o fazer poético pelo aluno aprendiz de escrita a partir da experiência de ler e escrever aldravias.

As sequências de ensino para cada gênero seguiram as etapas ilustradas nas figuras 3 e 4, explicitadas detalhadamente após cada figura mencionada.

A. Sequência didática 1: A Aldravia

Figura 4 - Sequência didática 1: Aldravia



Fonte: Autora, com base em Dolz *et al.*(2004)

a) Apresentação da situação:

Esta etapa objetivou expor aos alunos o projeto de comunicação realizado durante a primeira etapa da intervenção. Nesse sentido, apresentamos aos alunos o projeto comunicativo do gênero aldravia em tom de desafio, seguindo os passos a seguir:

Passo 1 (uma hora aula) - Apresentação dialogada do projeto de comunicação a ser realizado com o gênero aldravia. O objetivo dessa etapa foi, por meio da oralidade, com suporte de material audiovisual e textos impressos (*cf.* Apêndice A), explicitar detalhadamente aos alunos os aspectos comunicativos do gênero aldravia, seu contexto de produção e circulação, e os conteúdos a serem trabalhados durante o projeto comunicativo.

Passo 2 (uma hora aula) – Leitura partilhada de aldravias. Orientamos a leitura e a escuta de aldravias do livro: *Somente Aldravias*, de Elvandro Burity (*cf.* Apêndice B). Para envolver todos os alunos na atividade de leitura, destacamos uma coletânea de aldravias retiradas desse livro para fazer a leitura compartilhada. O objetivo da atividade foi orientar os alunos a lerem, reagirem e compartilharem suas impressões, deduções e percepções acerca das aldravias lidas. Nosso enfoque foi discutir e levantar hipóteses acerca das metonímias contida nas aldravias. No término dessa atividade de leitura, disponibilizamos para o *whatsapp* do grupo de estudo da turma do 9º ano o PDF do livro para leitura complementar no celular (*cf.* Anexo A).

Passo 3 (uma hora aula) - Consolidação do projeto comunicativo do gênero. Para a realização dessa etapa da oficina, uma ficha de leitura e estudo do gênero aldravia foi entregue aos alunos. Receberam também uma ficha impressa com notas explicativas para o reconhecimento e o estudo do gênero em foco (*cf.* Apêndice C). O objetivo desse exercício consistiu em sistematizar para os alunos os elementos composicionais e as especificidades do gênero, abordando o propósito comunicativo, a estrutura e a linguagem predominante do gênero aldravia.

Figura 5 - Oficina 1: Apresentação da aldravia



Fonte: Acervo da autora (2022).

b) Produção inicial

A produção inicial, das aldravias foi realizada durante duas horas aulas. Os alunos foram desafiados a produzirem entre uma a cinco aldravias. Eles receberam uma ficha impressa (*cf.* Apêndice D) com cinco temáticas para desenvolverem seus poemas a partir das palavras temas: (a) Leitura; (b) Família; (c) Adolescência; (d) Desigualdades; (e) Desmatamento. Todos estavam livres para desenvolver um ou mais temas, inclusive todas as temáticas propostas para a produção de aldravias. O objetivo dessa atividade foi deixar que o aluno escolhesse entre um ou mais temas e, assim, expressar suas evocações poéticas. Além de apresentar os temas propostos para a escrita, solicitamos que os alunos, de forma simultânea, relatassem por escrito suas evocações poéticas. A ficha impressa também apresentou uma “grade com orientações” do passo a passo para produção de aldravias e um quadro de avaliação e autorregulação do gênero em foco.

Figura 6 – Produção de aldravias



Fonte: Acervo da autora (2022)

c) Os módulos

Nosso objetivo aqui foi instrumentalizar o aluno à superação das dificuldades apresentadas na produção inicial. O propósito das atividades realizadas durante os módulos foi de levar os alunos à apropriação do gênero aldravia e dos saberes envolvidos. Para tanto, foram desenvolvidos e implementados quatro módulos interventivos na sequência didática das aldravias. Para cada módulo disponibilizamos uma hora aula de atividades conforme mostra a sequência de ensino abaixo:

- **Módulo 1:** Neste módulo aplicamos uma atividade de leitura com ficha impressa (*cf.* Apêndice E) detalhando a liberdade formal do gênero aldravia. Nosso enfoque aqui foi justificar a ausência de letra maiúscula e o não uso de sinais de pontuação na organização da estrutura do texto;
- **Módulo 2:** Para este módulo trabalhamos a dimensão dos elementos estruturais do gênero. Por meio de uma aula expositiva com o recurso midiático da plataforma digital *Youtube*, reproduzido na TV da sala de multimídia (*cf.* Anexo B). O foco desse módulo foi revisar a definição de versos e estrofes. Trabalhamos a diferença entre versos livres e brancos, poema rimado e sem rima até situarmos os alunos na síntese poética da aldravia;
- **Módulo 3:** O conteúdo deste módulo buscou ensinar as dimensões das unidades de linguagem. Desafiamos os alunos com um jogo de *quiz* na plataforma *wordwall* envolvendo as regras de uso dos sinais de pontuação (*cf.* Anexo C). Em clima de brincadeira, os alunos primeiro responderam ao jogo, enviado via link para o grupo de *whatsapp* do celular, depois revisaram as regras de uso dos sinais de pontuação com o

auxílio da TV da sala de multimídia para atender aos alunos que estavam sem o dispositivo móvel no momento da aula;

- **Módulo 4:** No curso deste módulo aplicamos uma atividade com ficha impressa (*cf.* Apêndice F) envolvendo a linguagem poética na construção das aldravias. Durante esse módulo, os alunos viram como diferenciar metáfora de metonímia. A atividades de leitura e análise linguística, consistiu em exercitar a leitura reflexiva e a identificação de enunciados metafóricos e metonímicos com vistas a justificar por escrito suas respostas na avaliação dos enunciados.

d) Produção Final

Essa etapa de produção final, a reescrita do texto, permitiu verificar se os alunos conseguiram superar as dificuldades de escrita apresentadas na primeira versão de suas aldravias, e se o ensino, ao longo da sequência modular, contribuiu para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Estabelecemos para esta etapa o mesmo tempo de aula da produção inicial, ou seja, duas horas aulas para realização da produção final. Os alunos receberam uma ficha impressa (*cf.* Apêndice G) e foram desafiados a revisar e reescrever suas aldravias, de modo que ficassem atentos “às porções daquilo que só ele viu” (DONADON. LEAL, 2007, p.5), ou seja, a metonímia das suas evocações poéticas, deixando mais claro a relação paratática entre os versos.

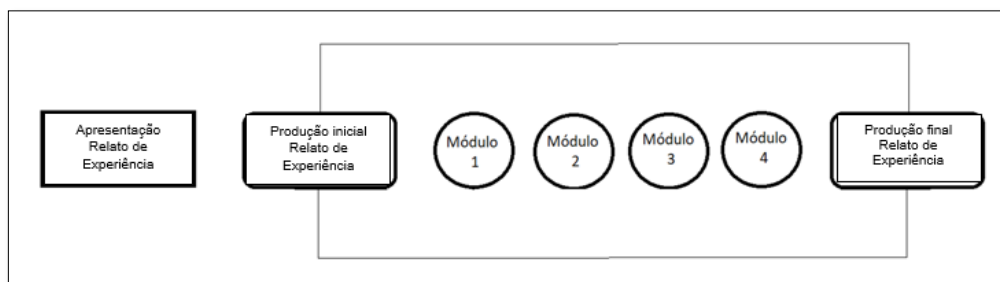
Figura 7 – Exposição da versão final das aldravias



Fonte: Acervo da autora (2022)

B. Sequência didática 2: O Relato de Experiência

Figura 8 - Sequência didática 2: relato de experiência



Fonte: Autora, com base em Dolz *et al.*(2004)

a) Apresentação da situação:

Esta etapa objetivou expor aos alunos o projeto de comunicação realizado com o gênero Relato de Experiência. Assim como no projeto de comunicação das Aldravias, a mediação estruturou-se a partir da leitura e recepção do gênero proposto, seguindo os passos a seguir:

Passo 1: (uma hora aula) - Apresentação dialogada do projeto de comunicação a ser realizado: o relato de Experiência. O objetivo dessa etapa foi explicitar detalhadamente aos alunos o objetivo da oficina, apresentando o gênero abordado; a produção escrita a ser desenvolvida, e os conteúdos a serem revisados durante o projeto comunicativo. Essa etapa foi realizada por meio de exposição oral, com suporte de material audiovisual (*cf.* figura 9).

Passo 2: (uma hora aula) - Escuta e apreciação de Relato de Experiência. No término do encontro anterior, foi disponibilizado para o grupo de *whatsapp* da turma o vídeo-relato de experiência de Alexandra Priscila: A melhor jogadora do mundo, para escuta e apreciação no celular. No momento da aula, os alunos receberam uma ficha impressa (*cf.* Apêndice H) para a leitura e compreensão da transcrição do vídeo-relato de Alexandra Priscila– texto adaptado pela professora-pesquisadora para uso na sequência didática do gênero em estudo. O objetivo dessa atividade consistiu em realizar uma leitura com todos os alunos e proporcionar uma discussão em torno da pertinência do encadeamento das ações e dos fatos documentados pela atleta. Após a leitura e discussão das questões de oralidade, os alunos foram desafiados a responderem as questões discursivas da ficha de leitura. A finalização da tarefa e a entrega ficou marcada para a aula seguinte.

Passo 3: (uma hora aula) - Consolidação do projeto comunicativo do gênero em foco. Assim como proposto para o gênero aldravia, para a implementação desse passo da oficina, uma ficha impressa para o estudo e o reconhecimento do gênero relato de experiência (*cf.*

Apêndice I) foi entregue aos alunos. O objetivo dessa atividade foi sistematizar para os alunos os elementos composicionais e as especificidades do gênero, abordando o propósito comunicativo, a estrutura e a linguagem predominante do gênero Relato de Experiência.

Figura 9 – Oficina 2: Relato de Experiência



Fonte: Acervo da autora (2022)

b) Produção inicial

A produção inicial do relato de experiência foi realizada num período de duas horas aulas. Os alunos receberam uma ficha impressa, composta por 30 linhas para a escrita do texto, apesar da indicação do número de linhas, não especificamos o quantitativo de mínimo ou máximo de linhas a serem escritas por eles (*cf.* Apêndice J). Foi solicitado aos alunos que participaram da primeira etapa dessa sequência didática, produzir um relato sobre as experiências vividas durante as atividades da oficina do gênero aldravia. Os alunos que não participaram da primeira etapa foram desafiados a escrever sobre alguma experiência vivida por eles dentro ou fora da escola (*cf.* Apêndice L). O objetivo dessa atividade foi a sistematização composicional do gênero, detalhando o planejamento do texto e a proposta de produção escrita. Explicitamos o passo a passo da produção do gênero relato de experiência e orientamos também os alunos que ao término da escrita, fizessem o *check list* dos quadros de planejamento e avaliação do relato. Assim, ficou definido que a entrega da primeira versão seria feita após a checagem da linguagem e dos elementos composicionais do gênero.

c) Os módulos

Do mesmo modo como foram trabalhados os módulos da sequência didática das aldravias, a estrutura modular das atividades realizadas com os alunos teve como objetivo orientá-los na apropriação do gênero relato de experiência e dos saberes envolvidos para o domínio desse gênero. Nesse sentido, foram elaborados e implementados quatro módulos interventivos na sequência didática do gênero relato de experiência. Para cada módulo disponibilizamos uma hora aula para a realização das atividades conforme a sequência abaixo:

- **Módulo 1:** Para este módulo trabalhamos as características composicionais do gênero. Por meio de uma aula expositiva, usamos o recurso da TV e do celular para os alunos assistirem uma videoaula da plataforma de vídeos *YouTube* (cf. Anexo D). Durante a escuta e apreciação da videoaula, solicitamos aos alunos que no seu caderno particular, elaborassem um apontamento com notas explicativas destacando as características do gênero relato de experiência. O objetivo dessa atividade foi diferenciar para os alunos as características do gênero relato de experiência vivida do gênero relato pessoal. Muitos alunos estavam confusos quanto as características desses gêneros, tomando-os até como sinônimos.
- **Módulo 2:** O curso deste módulo teve como foco os elementos estruturais do gênero. Iniciamos a aula expositiva com um jogo de *quiz* da plataforma *wordwall* disponibilizado via *link* para o *whatsapp* da turma (cf. Anexo E). Após o tempo de realização do jogo, o quiz foi reproduzido na TV da sala de multimídia. As 8 perguntas foram discutidas uma a uma com todos os alunos presentes na aula. O objetivo dessa atividade foi detalhar para os alunos o tipo de narrador, a veracidade do fato narrado, a organização do espaço temporal e o encadeamento lógico discursivo da estruturação do gênero;
- **Módulo 3:** Neste módulo trabalhamos os mecanismos de textualização do gênero. Retomamos o texto impresso de Alexandra Priscila: A melhor jogadora do mundo (cf. Apêndice H), para destacar junto aos alunos as palavras ou frases que contribuem com a linearidade do texto. Fizemos uma análise das palavras na função de elo de ligação (preposições, locuções e conjunções), palavras na função de marcador de tempo (advérbios) e elementos linguísticos na função de introduzir as informações e as características da narradora e de outras pessoas apresentadas no relato. O objetivo

dessa atividade foi orientar o aluno a reconhecer os elementos de conexão e coesão usados para manter a progressão do tema e a textualização do gênero;

- **Módulo 4:** O foco dado para este módulo foi a enunciação, com o objetivo de esclarecer aos alunos a pertinência das vozes na enunciação do gênero relato de experiência, compartilhamos via link no *whatsapp* da turma, e reproduzimos na TV da sala de multimídia mais um vídeo-relato do acervo do Museu da Pessoa: *Saterê Escritor* (cf. Anexo F). Nosso objetivo foi orientar o aluno na percepção das vozes que se expressam e que traduzem a temática a partir do papel que assumem. Fizemos uma breve discussão acerca da linguagem dos povos originários na voz de Saterê, e a modalização da linguagem do adolescente.

Figura 10 – Atividades dos módulos do relato de experiência



Fonte: Acervo da autora (2022)

d) Produção Final

Estabelecemos para esta etapa o mesmo tempo de aula da produção inicial, ou seja, duas horas aulas para realização da produção final. Entregamos aos alunos uma ficha de produção escrita com 30 linhas (cf. Apêndice M). Propomos aos alunos a revisão e a reescrita da produção inicial do relato de experiência. Solicitamos que observassem as indicações do quadro de autorregulação da folha de escrita do seu relato e procurassem soluções para os problemas de textualização apresentados. Além do suporte do celular, para consultar as questões ortográficas do texto, os alunos puderam tirar suas dúvidas relacionadas à concordância verbal e nominal, ao uso de sinais de pontuação entre outras regulações com a professora-pesquisadora a fim de melhor redigirem seus textos.

CAPÍTULO V

5 ENTRE AS ALDRAVIAS E OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA: ANALISANDO O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

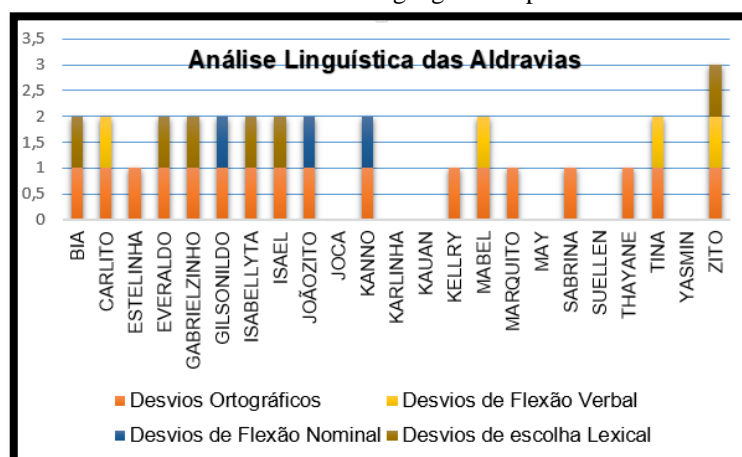
A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra.
(Vigotsky, 2001, p. 151)

5.1 AS ALDRAVIAS

5.1.1 Um desenho geral – Aspectos gerais da linguagem dos participantes

Considerando que a produção de todo e qualquer texto mobiliza ações de linguagem, o gráfico a seguir apresenta as limitações de linguagem dos 23 alunos que realizaram a primeira fase da intervenção, ou seja, que produziram na Oficina de texto suas primeiras aldravias.

Gráfico 1 - Dificuldades de linguagem das primeiras aldravias



Fonte: A autora (2023)

Podemos observar no gráfico de Análise Linguística das primeiras aldravias, que os desvios ortográficos foram mais recorrentes, embora não tenha interferido na poeticidade do tema, dezessete alunos, mesmo com a possibilidade de consultar o dicionário, físico ou *online*, apresentaram equívocos ortográficos.

O desvio de coesão verbal foi registrado nas aldravias de quatro alunos. Equívocos quanto a flexão de número foi mais recorrente, três participantes não flexionaram o verbo para o plural interferindo na relação paratática entre os versos. A flexão de tempo verbal também constituiu desvio. Embora não seja um complicador para a relação paratática, dois alunos usaram o morfema “ão” para marcar o tempo presente do indicativo.

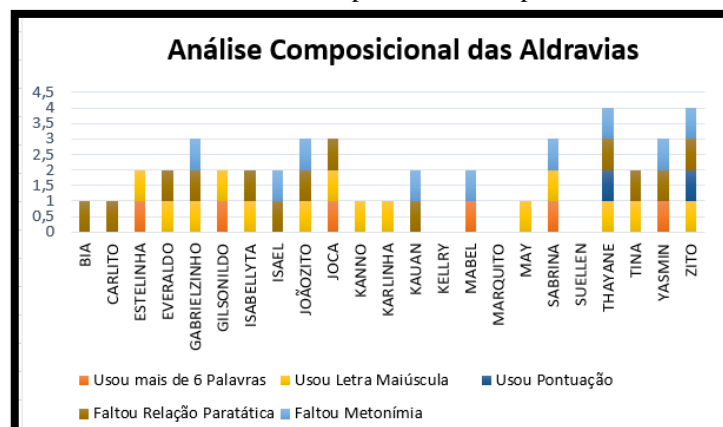
Do ponto de vista da coesão nominal os alunos apresentaram mais domínio na marcação de gênero e de número. Apenas três alunos apresentaram desvios de número e entre eles, dois também apresentaram desvio de gênero na relação paratática entre as palavras versos.

Os desvios de escolha lexical só foram percebidos claramente na escrita das evocações poéticas. O total de seis alunos usaram palavras que não contribuíram para o sentido das aldravias. A aluna Isabellyta marcou o verbo haver equivocadamente com o “A” sugerindo a função de preposição e/ou artigo. O aluno Everaldo usou as palavras “medo” e “morte” para expressar a desigualdade da sociedade. Os participantes Beatriz e Zito tiveram dificuldades com a palavra-tema “Desigualdades”, atribuíram às expressões “*bullying*” e “gordofobia” valor de desigualdades.

5.1.2 Aspectos Composicionais do Gênero Aldravia

Analisando os elementos composicionais do ABC das Aldravias (2010), o gráfico a seguir denota as dificuldades dos alunos participantes no desafio de dar poeticidade aos temas selecionados por meio da produção de aldravias.

Gráfico 2 - Dificuldades composicionais das primeiras aldravias



Fonte: A autora (2023)

Diante dos elementos composicionais do gênero, o uso de letra maiúscula foi a categoria com maior destaque entre os alunos que não compreenderam o ABC das Aldravias. O total de quatorze alunos usaram letra maiúscula no início da palavra verso. Entre os que fizeram uso, podemos destacar Gabrielzinho que ora iniciou com letra minúscula os primeiros versos de suas aldravias, ora grafou com letra maiúscula as palavras versos intercaladas entre o primeiro e o verso final de algumas aldravias. Já a aluna May iniciou todas as aldravias com letra maiúscula, sugerindo a possibilidade de consolidação dessa norma, o que parece ter impossibilitado a aluna de quebrar esse paradigma na construção das aldravias.

Quanto ao não uso dos sinais de pontuação, apenas Tina e Zito parecem não ter compreendido a ausência proposital do ponto-final na construção das aldravias. Tina usou ponto-final no último verso de todas as aldravias que elaborou, já Zito usou o ponto-final em apenas uma aldravia das suas produções. Podemos inferir que, para Tina o uso do ponto-final no término de frases e orações é uma regra obrigatória, ainda que ela não compreenda os tipos de frases e conseqüentemente o uso dos sinais de pontuação com clareza, a aluna entende que toda frase ou oração “tem fim”, por isso o uso do ponto-final no término de todas as aldravias.

Para seis alunos a produção de um poema sintético foi bem desafiante. Condensar suas evocações poéticas em seis palavras versos exigiu operações linguísticas que atendessem a poeticidade do tema e representassem a síntese de suas ideias. Diante desse elemento composicional, podemos dizer que as limitações lexicais desses alunos contribuíram para o acréscimo de palavras além do limite permitido para realização composicional do gênero. Outrossim, a falta de percepção da relação paratática entre os versos, na combinação de ideias, direcionou esses alunos a usarem unidades lexicais desnecessárias para a construção de sentido das aldravias.

A relação paratática entre os versos também tem status de atenção, parece ter sido difícil para os participantes fazerem as ligações entre as palavras versos. Treze alunos apresentaram em pelo menos uma aldravia a falta de ligação parcial ou total entre os versos. Essa categoria reflete os desvios de coesão verbal, coesão nominal e escolha lexical dos alunos. Se observarmos o gráfico de Análise Linguística das aldravias, chegaremos justamente ao total de treze alunos na soma dessas categorias linguísticas, o que explica a dificuldade dos sujeitos da pesquisa em atender esse elemento composicional.

Para nove alunos, o desafio de produzir poemas sintéticos e metonímicos com os temas determinados mostrou-se complexo. Considerando que eles estavam mais

familiarizados com a produção de ideias metafóricas, o desafio de criar relações de contiguidades (metonímias) para os temas e assim produzirem poemas sintéticos, a partir das conexões com ‘o que só eles viram’, foi extremamente difícil. Para esses alunos, a relação de contiguidade só foi possível depois de muito pensar e pesquisar sobre o tema, a maioria das combinações lexicais e paratáticas realizadas só ocorreram também após a troca de ideias entre seus pares de sala.

Mesmo sendo considerado difícil por esses alunos, analisando todas as aldravias produzidas, a presença de metonímia na produção dos outros quatorze participantes nos reportou ao pressuposto de Jakobson (2010), de que toda operação de linguagem é estabelecida entre as relações de metáfora ou metonímia. Nesse sentido, dependendo da intenção ou “produto final semiológico” que se tenha em mente, “quer seja subjetivo, quer social” (Jakobson, 2010, p. 61), as capacidades de similaridade (metáfora) e de contiguidade (metonímia) são mobilizadas em todo processo de representação simbólica. Assim, a produção de aldravias na sala de aula atendeu ao propósito de capacitar os alunos a construir sentidos por meio de mensagens metonímicas, reduzindo o ‘imperialismo’ ou o domínio das metáforas e estabelecendo novas operações, como por exemplo, o procedimento da contiguidade para fazer as representações de mundo.

5.1.3 Uma parte do todo – As Aldravias selecionadas

Nesta seção damos início a análise de uma seleção de aldravias produzidas em sala pelos alunos. O percurso das análises segue a ordem dos temas da ficha de produção escrita de aldravias usada na Oficina. Para cada tema apresentamos a primeira versão e a versão final escrita pelos alunos do Grupo 1 e do Grupo 2.

Outrossim, as evocações poéticas foram essenciais para compreender o que o aluno ‘viu’ em cada palavra tema. Embora a arte aldravista não tenha a “pretensão de mostrar a totalidade de sentido, contentando-se em apresentar indícios de algo ou alguma coisa” (Donadon-Leal, 2012, n.p.), os alunos participantes da pesquisa foram provocados a condensarem e registrarem por escrito o que eles viram no processo de semiotização dos temas: Leitura; Família; Adolescência; Desigualdades e Desmatamento.

Nesse sentido, para identificar as relações paratáticas e as metonímias das aldravias produzidas, as evocações poéticas serviram de base para compreender o que cada aluno participante viu em cada palavra tema selecionada para a atividade de escrita. Por meio delas, também foi possível verificar se as aldravias apresentavam contiguidade na conexão de ideias, ou seja, se representavam a porção metonímica das inspirações poéticas relacionadas aos temas.

Desse modo, apresentamos a seguir as significações dadas ao tema Leitura nas aldravias dos alunos Gabrielzinho e Marquito:

Aldravia de Gabrielzinho com base no tema leitura – Grupo 1			
Primeira versão		Versão final	
<i>Ler essencial Para saber é aprender</i>	<i>ler essencial Para saber e aprender</i>	<i>ler essencial para saber e aprender</i>	<i>ler essencial Para saber e aprender</i>
Evocação poética			
<i>Leitura é essencial</i>		<i>Leitura é essencial.</i>	

Podemos perceber, na primeira versão do aluno Gabrielzinho, que o uso do verbo *ser* no quinto verso não colabora para a síntese poética do tema Leitura. É possível notar que a relação paratática apresenta uma quebra na sintaxe, os quatro primeiros versos sugerem uma relação com a palavra tema leitura, enquanto os dois últimos versos sugerem uma nova relação de sentido entre a palavra “saber” e “aprender”. Os três últimos versos, apresentam uma relação metafórica, sugerindo que saber é aprender algo. Ao analisar a evocação poética desse aluno, temos o indício de que a leitura é essencial para saber e aprender algo. Logo, ao perguntar a Gabrielzinho a sua real intenção ao usar o verbo “*ser*” no quinto verso, o aluno justificou que se tratava de uma soma de ações que a leitura pode garantir ao sujeito como “*ser sabido e aprender mais, cada vez que ler*”. Nesse sentido, a escolha lexical do participante foi indevida, afinal a intenção do aluno seria melhor explicitada pela conjunção “*e*” que garante a ideia de adição, a soma de ações, conforme ocorreu na escrita da versão final de suas aldravias.

Vale salientar que um aspecto observado em relação ao tema Leitura foi o uso do verbo no infinitivo. Possivelmente, percebido como uma ação pelos alunos, verbos como “*ler, crescer, conhecer, entender*” e “*escrever*” foram usados com mais recorrência nas aldravias sobre esse tema. O aluno Marquito por exemplo, produziu sua aldravia com seis verbos, um em cada verso, como podemos ver a seguir.

Aldravia de Marquito com base no tema leitura – Grupo 2			
Primeira versão		Versão final	
<i>ler é aprender sonhar imaginar voar</i>	<i>ler é aprender sonhar imaginar voar</i>	<i>ler é aprender sonhar imaginar voar</i>	<i>ler é aprender sonhar imaginar voar</i>
Evocação poética		Evocação poética	
<i>A leitura nos proporciona além de conhecimento, inumeras [sic] possibilidades de sonhar e imaginar um novo mundo</i>		<i>A leitura nos proporciona além de conhecimento, inúmeras possibilidades de sonhar e imaginar um novo mundo.</i>	

O aluno Marquito produziu uma aldravia para o tema Leitura com verbos predominantemente no infinitivo. Só o verbo “*ser*” foi flexionado na terceira pessoa do singular. Podemos observar também uma aproximação de sentido na produção de Marquito com a aldravia de Gabrielzinho. Diferente de Gabrielzinho, Marquito usou o verbo “*ser*” no segundo verso de modo correto para indicar a relação coordenada entre os versos, operando uma similaridade no sentido vertical. Marquito desenvolveu sua aldravia por meio da ideia metafórica de que *ler/ é/ aprender/ sonhar/ imaginar/ voar*, como assegura sua evocação poética. Já Gabrielzinho desenvolveu sua aldravia por meio de uma combinação horizontal de contiguidade, projetou uma relação metonímica de causa e efeito estabelecida pelo ato de ler.

Em Relação ao tema Família, algumas aldravias expressaram dilemas pertinentes do núcleo familiar. Ausência dos pais, desentendimento familiar e relacionamentos agressivos foram materializados na poeticidade desse tema. O aluno Joãozito por exemplo, poetizou uma situação, que por contiguidade se aproxima do artigo 133 do Código Penal Brasileiro referente ao abandono de incapaz²⁹, como podemos perceber na evocação poética a seguir.

²⁹ O artigo 133 do Código Penal Brasileiro é taxativo ao determinar o seguinte: Abandonar pessoa que está sob seu cuidado, guarda, vigilância ou autoridade, e, por qualquer motivo, incapaz de defender-se dos riscos

Aldravia de Joãozito com base no tema família – Grupo 1			
Primeira versão		Versão final	
<i>mãe</i> <i>estresse</i> <i>pai</i> <i>trabalho</i> <i>criança</i> <i>sozinho [sic]</i>	<i>mãe</i> <i>estressado</i> <i>pai</i> <i>trabalho</i> <i>criança</i> <i>sozinho</i>	<i>mãe</i> <i>estressada</i> <i>pai</i> <i>trabalhando</i> <i>criança</i> <i>sozinha</i>	<i>mãe</i> <i>estressada</i> <i>pai</i> <i>trabalhando</i> <i>criança</i> <i>sozinha</i>
Evocação poética			
<i>A ideia da aldravia é sobre uma ocorrência [sic] comum em famílias onde a criança sempre fica sozinho [sic] enquanto os pais não ligam.</i>		<i>A ideia da aldravia é sobre uma ocorrência comum em famílias, onde a criança sempre fica sozinha, enquanto os pais não ligam.</i>	

O aluno Joãozito demonstrou uma análise crítica do cotidiano familiar. A relação paratática entre o primeiro e o segundo verso apresenta um aspecto da figura materna; o terceiro e quarto verso a imagem mantenedora do pai; o quinto e o sexto verso a situação de abandono sofrida pela criança. Além da evocação poética, o que se destaca são as soluções dadas pelo aluno na versão final das aldravias. Podemos perceber que para alcançar a metonímia o aluno transformou os substantivos “*estresse*” e “*trabalho*” em formas nominais dos verbos “*estressar*” e “*trabalhar*”. No segundo verso o aluno usou o particípio na função de adjetivo para caracterizar a mãe, e no quarto verso usou o gerúndio para marcar a continuidade da ação motivadora do abandono do pai. Possivelmente o aluno não tem clareza da ação de linguagem que realizou, mas a conexão de ideias pela proximidade de sentido ativou seu repertório lexical.

Outro dilema que chamou nossa atenção foi o destaque dado à relação conflituosa entre pais e filhos. Geralmente esse conflito familiar é marcado por ambas as partes acreditarem que sabem o que é melhor para a vida. Essa relação antagônica, vivenciada por alguns arranjos familiares, foi poetizada pela aluna Mabel como se registra a seguir em sua aldravia.

<i>Aldravia de Mabel com base no tema família – Grupo 2</i>			
Primeira versão		Versão final	
<i>constrói ou destrói sonhos e conquistas</i>	<i>constrói ou destrói sonhos e conquistas</i>	<i>família constrói ou destrói sonhos conquistas</i>	<i>família constrói ou destrói sonhos conquistas</i>
Evocação poética			
<i>A família tem influencia [sic] na construção e na destruição dos nossos sonhos</i>		<i>A família tem influência na construção e na destruição dos nossos sonhos.</i>	

A leitura da evocação poética de Mabel nos permite deduzir, com base em seu ponto de vista, que a família colabora com a realização dos anseios ou com o sentimento de frustração dos filhos. A anunciação da voz da aluna, registrada em “*nossos sonhos*” atua como um “marcador de identidade” (Bronckart, 1999, p. 328), passando a proferir o discurso de uma filha, e assim por contiguidade sugere um conflito de opiniões ou a falta de apoio entre os pares familiares.

Outrossim, o antagonismo da relação familiar se apresenta no jogo de palavras opostas usadas nos versos da aldravia. Apesar dessa perspicácia, a primeira versão de Mabel não atende ao formato do gênero, falta “o ensejo de dizer de coisas particulares para atingir continentes” (Leal, 2013 p.39). Nesse sentido, os versos apresentam relação paratática entre si, mas não fazem menção ao tema Família. Visto que a metonímia se realiza nas relações paratáticas e contextuais, a produção da aluna precisava condensar o tema para se constituir como aldravia.

Para alcançar a composição da forma, no processo de reescrita, a aluna Mabel foi provocada a fazer apenas a leitura dos versos de sua aldravia para a sala. Por meio dessa leitura compartilhada, alguns alunos a indagaram sobre o tema. Nesse momento ela percebeu que para sua metonímia ‘saltar aos olhos’ era preciso materializar a palavra família em um dos versos. Essa ação de linguagem, impressa na versão final, permitiu aos colegas de sala interpretarem o “sentido possível” estabelecido pela evocação poética da aluna para o tema família.

O tema Adolescência também explorou a relação contextual no processo de poeticidade. Apesar de muitos alunos associarem adolescência a “*depressão*” e a “*ansiedade*”, a percepção de um período de transformação física, mental e comportamental também foi revelada pelo repertório lexical dos participantes. Do ponto de vista das dimensões da escrita, os alunos mobilizaram suas representações e seus conhecimentos, assim como suas referências e experiências culturais (Simard,1992) relacionadas ao tema.

As evocações poéticas dos alunos transitaram entre duas vias de conceitos, ora partiram do particular para o geral, ora do geral para o particular, revelando dois contextos para a poeticidade do tema: o aspecto singular e experimental de cada sujeito adolescente; e o aspecto universal da adolescência comum a todos os adolescentes, como veremos na proximidade de sentido das aldravias produzidas pelos alunos a seguir.

Aldravia Gilsonildo com base no tema adolescência – Grupo 1			
Primeira versão		Versão final	
<i>novas Experiencias [sic] e aprendizados que Transformam</i>	<i>novas Experiencias e aprendizados que Transformam</i>	<i>adolescência experiências e aprendizados que transformam</i>	<i>adolescência experiências e aprendizados que Transformam</i>
Evocação poética			
<i>Pensei o que [sic] mais acontece Durante a minha adolescencia [sic]</i>		<i>Pensei o que mais acontece durante a minha adolescência.</i>	

O aluno Gilsonildo compôs sua aldravia a partir de representações pessoais. Sua evocação poética enuncia o perfil etário e o processo de experimentação que o aluno vivencia. A contiguidade da combinação de ideias ocorreu das impressões particulares de que as “*novas experiências*” vividas geram “*aprendizados*” e “*transformam*” sua adolescência.

Embora a aldravia de Gilsonildo apresente uma conexão entre as ideias, a relação paratática entre os versos da primeira versão não garantiu a síntese das ideias, ou seja a metonímia. Faltava explicitar o tema. Daí fizemos a mesma provocação, sugerimos a leitura apenas dos versos para a sala, após a leitura os alunos indagaram se o tema era Leitura ou Adolescência, levando-o a refletir sobre a condensação do tema. Assim, para condensar o tema, o aluno acrescentou a palavra “*adolescência*” no primeiro verso da versão final da

aldravia. Essa ação de linguagem colaborou para a sintetização do tema, garantindo a relação paratática e a metonímia na poeticidade do tema.

Essa mesma estratégia, de usar a palavra “*adolescência*” para condensar o tema na versão final, foi utilizada por Mabel. Diferente de Gilsonildo, a relação contextual desenvolvida pela aluna apresentou uma visão geral dessa fase humana. Observando sua evocação poética, podemos perceber que a aluna parte do continente para o particular, como podemos ver na aldravia a seguir.

<i>Aldravia de Mabel com base no tema adolescência – Grupo 2</i>			
Primeira versão		Versão final	
<i>novas experiências que transformam mente [sic] imaturas</i>		<i>adolescência experiências que transformam mente [sic] imaturas</i>	
Evocação poética			
<i>A adolescência representa nossa maior fase de mudança e amaturidade [sic].</i>		<i>A adolescência representa nossa maior fase de mudança e maturidade.</i>	

Pela evocação poética de Mabel, podemos perceber que a ideia predominante é representar a principal característica dessa fase humana: a “*mudança*”. Mesmo se incluindo no texto, e se identificando como adolescente, através da voz do autor no enunciado “*nossa maior fase*” a aluna não particulariza o conteúdo, a poeticidade convoca o coletivo, generaliza o tema. Podemos inferir que seu ‘conhecimento enciclopédico’ foi mobilizado, a relação de contiguidade se materializa tal qual um verbete criativo da palavra *adolescência*. Mabel opera a metonímia por uma combinação horizontal, a relação paratática implica em uma relação de causa e efeito, sugerindo que “*novas experiências*” “*transformam*” e “*amadurecem*” os adolescentes de modo geral.

Quanto ao tema “Desigualdades”, vale ressaltar que no momento da escrita das aldravias gerou uma análise reflexiva sobre os sentidos possíveis para o uso dessa palavra. Alguns alunos indagaram o significado dessa palavra, e outros o porquê do uso no plural. Esse questionamento mobilizou uma consulta à internet, um grupo de alunos identificou uma pluralidade de desigualdades no *site* de busca, associando o tema a desigualdade social, racial e gênero. Outro grupo de alunos, consultou o dicionário físico, compartilhando com a sala a

leitura dos seguintes verbetes: 1. Ausência de igualdade; diferença. 2. Ausência de constância. 3. Ausência de equilíbrio; desigualdade de forças (Bechara, 2011, p. 508).

Essa abordagem reflexiva dos alunos revelou que eles não estavam familiarizados com o campo lexical da palavra desigualdade. Entre os temas propostos, o processo criativo dessa temática mostrou-se confuso e complexo para alguns alunos, levando-os ora a seleções lexicais impróprias, ora a ausência criativa. A nosso ver, faltou aos alunos um repertório lexical para operar a combinação de ideias, e como eles mesmos falaram o tema “*não deu match*”, culminando no abandono da poeticidade desse conteúdo por alguns. Por outro lado, a consulta à internet e ao dicionário digital e/ou físico motivou alguns alunos a concluírem o desafio de produzir as cinco aldravias. Enquanto uns não deram continuidade e entregaram o tema “Desigualdades” em branco, outros se sentiram mais desafiados a condensarem o tema em um poema sintético.

Ademais, foi possível perceber, entre os alunos que produziram aldravias com o tema “Desigualdades”, um jogo de palavras opostas entre os pares participantes, gerando proximidade de significações entre as aldravias produzidas. Vocábulos como “preto” e “branco”, “homem” e “mulher”, “rico” e “pobre” foram usados por muitos alunos, contribuindo com a relação paratática das aldravias desenvolvidas. Esse jogo de palavras sugere a apropriação de saberes ou conceitos relacionados com as desigualdades existentes, o que parece ter faltado aos alunos que entregaram o tema em branco.

É possível relacionar os alunos que não deram continuidade a poeticidade desse tema ao pensamento de Vygotsky (1926, *apud* Friedrich, 2012, p.101) “de que o conceito científico não anula de maneira alguma a etapa precedente à formação de conceitos, mas se apoia nela e a transforma”. Nesse sentido, mesmo após a compreensão dessa unidade lexical com a consulta à internet e ao dicionário, para esses alunos faltou uma ‘tomada de consciência’ das desigualdades no âmbito contextual. Em consonância com Vygotsky (1926), podemos inferir que os ‘conceitos cotidianos’ e os ‘conceitos escolares’, em relação a esse tema, não estavam consolidados pelos alunos. Para que houvesse uma conexão de ideias por contiguidade ou por similaridade, esses conceitos deveriam estar consolidados, quer seja pela visão de mundo desses alunos, quer seja pela didatização dessa temática na escola.

Ademais, nossa intenção de usar a palavra no plural foi provocativa, a expectativa acerca desse tema era mobilizar os conceitos científicos dos alunos e suas representações sociais e culturais relacionadas ao tema. Nosso objetivo foi explorar e expandir o repertório

lexical dos alunos a partir do desafio de condensar temas decorrentes de dilemas sociais. Outrossim, com o propósito de caracterizar a aldravia como um gênero textual ensinável na escola, o ‘elemento conteúdo temático’, do pressuposto de Bakhtin (1953/1979), foi o nosso enfoque para analisar o ‘dizível’ pelos alunos a partir da poeticidade desse tema.

Dessa maneira, a provocação do tema no plural parece ter atendido ao propósito. As relações paratáticas e as metonímias, realizadas na elaboração das aldravias, operaram conexões reflexivas, que mobilizaram conceitos científicos e contextuais do repertório lexical de alguns alunos, como veremos nas produções a seguir.

Aldravia de Everaldo com base no tema desigualdades - Grupo 1			
Primeira versão		Versão final	
diferença exclusão rejeição problema medo morte	diferença exclusão rejeição problema medo morte	diferença exclusão rejeição problemas do pobre	diferença exclusão rejeição problemas do pobre
Evocação poética			
a [sic] desigualdade que nossa sociedade encara		A desigualdade que nossa sociedade encara.	

O aluno Everaldo elaborou sua primeira versão com base na observação de mundo. Sua evocação poética demonstra o olhar perceptivo do aluno quanto “a desigualdade que nossa sociedade encara”. Entre o primeiro e o quarto verso há uma relação paratática com o tema. O quinto e o sexto verso quebra a sintaxe de significação poética. A seleção das palavras “medo” e “morte” parecem não colaborar com a construção significativa do poema, não dialogam com a evocação do aluno e parecem não condensar o tema.

Na versão final de Everaldo, o quinto e o sexto verso expressam mais significação poética à produção do aluno. Se considerarmos o contexto de que o “pobre” sofre com a “diferença”, a “exclusão” e a “rejeição” da classe rica, compreenderemos melhor a contiguidade da primeira versão. O aluno relatou que esses “problemas” podem causar “medo de passar fome, porque a desigualdade pode causar a morte do pobre”. A partir dessa explicação do aluno, ficou mais clara a representação dada por ele para condensar o tema de forma significativa na primeira versão. Podemos deduzir que na operação de desenvolvimento

do conteúdo temático, em função dos aspectos composicionais do gênero, o aluno ativou as relações contextuais de causa e efeito para materializar sua metonímia.

Ademais, de acordo com Vygotsky (1926) a ‘tomada de consciência’ de um conceito é condição indispensável para dominá-lo e utilizá-lo. Nesse sentido, de um modo geral, a poeticidade das aldravias, produzidas em sala, evocou a relação contextual dos aspectos cotidianos e o repertório lexical que circundam os alunos. Essas evocações serviram para que os alunos explorassem seu repertório lexical, propiciando a substituição ou a eliminação voluntária de palavras que pouco contribuíam para a síntese do tema, como veremos na produção da aluna a seguir:

Aldravia de Estelinha com base no tema desigualdades – Grupo 2			
Primeira versão		Versão final	
Pouco luxo e muita pobreza assim é a desigualdade	Pouco luxo e muita pobreza assim é a desigualdade	pouco luxo muita pobreza faz desigualdades	pouco luxo muita pobreza faz desigualdades
Evocação poética			
permanência [sic] da pobreza na historia [sic] da sociedade		Pensei na permanência da pobreza na história da sociedade.	

A evocação poética de Estelinha faz referência a “permanência da pobreza na história da sociedade”. Esse raciocínio deve ter sido mobilizado pelo conhecimento enciclopédico e de mundo da aluna. Considerando que um dos sinônimos para a palavra “permanência” é continuidade, podemos inferir que Estelinha tem consciência de que as desigualdades atravessaram o tempo e se repetem na atualidade. O enunciado expositivo de Estelinha, de caráter científico, operou para contiguidade e sintetização do tema.

Embora, a primeira versão de Estelinha não tenha atendido ao aspecto composicional do gênero, pois seu poema sintético apresentou mais de seis palavras versos, sua aldravia é metonímica. Os cinco primeiros versos apresentam relação paratática entre si, e sintetizam o tema sem a interdependência dos quatro últimos versos. Pelo aporte teórico do ABC das Aldravias, que estabelece o “conceito “poundiano” de o máximo de Poesia, num mínimo de

palavras” (Donadon-Leal *et al.*, 2010, n.p., grifo do autor), Estelinha poderia ter produzido sua aldravia em cinco versos, garantindo um poema sintético com máxima significação.

Apesar de operar a síntese poética em cinco palavras versos, podemos observar que Estelinha não tinha consciência da metonímia realizada, assim ela fez uso de unidades lexicais para explicitar a sintaxe do seu poema, revelando um total desconhecimento da relação paratática realizada na sua aldravia. Para a ‘tomada de consciência’ da operação paratática, a aluna foi desafiada a eliminar da sua primeira versão palavras com pouca, ou nenhuma significação para a síntese de suas ideias. Nesse sentido, para versão final, Estelinha eliminou a conjunção de ligação “e”, o advérbio “*assim*” e o artigo “a”. Podemos observar que a eliminação da conjunção e do artigo era esperada após a orientação provocativa. O desafio concentrava-se em qual palavra a aluna eliminaria para sintetizar sua aldravia. Ao eliminar o advérbio “*assim*” e modificar o verbo “*é*” para o verbo “*faz*”, podemos dizer que a aluna revelou ter compreendido o conceito de relação paratática entre os versos de sua aldravia.

No decorrer das interações entre a professora e a aluna, Estelinha justificou que usou a palavra “*assim*” para explicar que “*tem pouca gente com muito luxo, e muita gente pobre, e isso faz a desigualdade existir na sociedade*”. A aluna também relatou que achou o verbo “*faz*” mais significativo que o verbo “*é*”, para ela o verbo fazer explicava “*igual a palavra assim, ligava pouco luxo, muita pobreza com o tempo e a história da desigualdade*”.

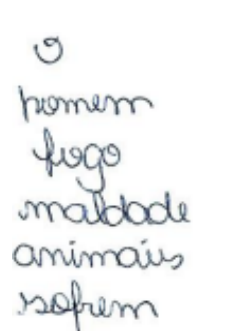
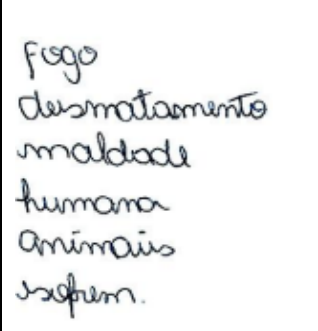
Embora não faça menção aos usos da gramática e suas categorias, aparentemente Estelinha tem consciência da ação de linguagem que realizou ao usar o verbo “*fazer*” para resgatar a referência catafórica entre os versos de sua aldravia e marcar a “organização temporal e hierárquica” (Bronckart, 1999, p. 127) para representar o fenômeno das desigualdades. Pela explicação da aluna, é possível perceber seu entendimento ao relatar que a ligação de sentido entre os versos de sua aldravia estava na combinação lexical das palavras “*pouco luxo*” e “*muita pobreza*”, e que o verbo “*fazer*” agregou valor significativo à síntese do tema, funcionou como um marcador de tempo decorrido para a contiguidade do tema Desigualdades.

Vale ressaltar também, que a amarração da aldravia se deu justamente pelo que Estelinha havia evocado na poeticidade do tema. Na primeira versão, a aluna mostrou ao leitor, a partir do que ela viu na “operação de elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos”, um conceito científico relacionado ao tema (Dolz, *et al.* 2011, p.25). Na versão final de sua aldravia, para garantir a relação paratática, a aluna operou a ação de linguagem

com ‘conceitos cotidianos’, advindo das práticas comunicativas orais, que precedem a internalização de regulações gramaticais didatizadas na escola (Vygotsky, 1926).

Com o mesmo propósito investigativo de avaliar as capacidades e as limitações do repertório lexical dos alunos, o tema Desmatamento foi inserido na proposta de produção escrita das aldravias. O objetivo de trabalhar com essa temática ancorou-se no pressuposto dos ‘mundos discursivos’ de Bronckart (1999). Para esse autor, todo texto “requer a criação de mundos coletivos nos quais as representações dos indivíduos sejam transformadas em realidades partilhadas pelos demais parceiros da interação” (Bronckart, 1999, *Apud*. Érnica, 2006, p. 130).

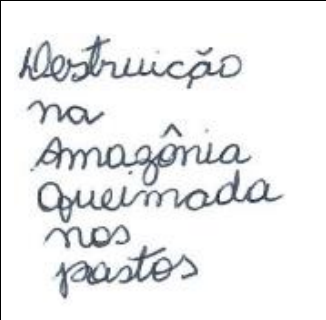

Ademais, se como nos assegura Vygotsky (1926), a percepção e a linguagem são indispensáveis à formação de conceitos, o desafio de dar poeticidade a temas sociais e/ou universais, mediante a produção das aldravias, atendeu ao propósito de corrigir e formar novos conceitos nos alunos, elevando e ressignificando conceitos anteriores, como ocorreu com o tema Desmatamento que analisamos a seguir.

<i>Aldravia de Isabellyta com base no tema desmatamento – Grupo 1</i>			
Primeira versão		Versão final	
o homem fogo maldade animais sofrem		<i>Fogo</i> <i>desmatamento</i> <i>maldade</i> <i>humana</i> <i>animais</i> <i>sofrem</i>	
Evocação poética			
<i>O desmatamento, [sic] acontece por conta do homem e outras coisas também, os animais sofrem com isso.</i>		<i>O desmatamento,[sic] acontece por conta do homem e outras coisas também, os animais sofrem com isso.</i>	

A evocação da aluna Isabellyta relata que o desmatamento acontece “*por conta do homem*” e que “*outras coisas também*” acontecem, levando os animais a sofrerem “*com isso*”. Na primeira versão da aldravia de Isabellyta, observamos uma combinação de palavras que dão indícios de outro tema, como por exemplo “Queimadas”. Os quatros últimos versos apresentam relação paratática entre si e corroboram para nossa dedução de que a aluna inferiu que “Queimadas” e “Desmatamento” são sinônimos.

Desafiada a reescrever sua aldravia, no momento de interação da reescrita com a professora pesquisadora, aluna explicou que a palavra “fogo” foi usada para “lembrar os incêndios causados pelo homem na Amazônia, isso ajuda no desmatamento, porque o fogo queima as árvores e os animais sofrem com isso”. Essa explicação apresenta um raciocínio lógico da aluna quanto as ações que provocam o desmatamento. Posto isso, a aluna quis reorganizar as informações trabalhadas na primeira versão, a fim de melhor explicitar sua evocação poética elucidada pelo tema. Desse modo, valendo-se das “prerrogativas de construtor de sentido” (Donadon-Leal, s.d., *apud* Leal, 2013, p. 39), a versão final de Isabellyta condensou sua evocação poética. A aluna eliminou o artigo “o” do primeiro verso, reordenou a palavra “Fogo” e inseriu a palavra tema “desmatamento” no segundo verso da aldravia, para indicar que as duas ações provocam sofrimento aos animais. Outro destaque na sua reescrita, encontra-se na relação paratática entre o terceiro e o quarto verso, determinando o agente causador e qualificando a ação com um tom valorativo.

As soluções dadas por Isabellyta na versão final de sua aldravia, atende a evocação poética da aluna, mas não condensa significativamente o tema “Desmatamento”. Podemos dizer que para alguns alunos participante a ‘tomada de consciência’ do tema, não ocorreu no sentido do “Desflorestamento”, mas numa dada relação de sinonímia com “Queimadas”, como pode ser observado na aldravia a seguir:

Aldravia de May com base no tema desmatamento – Grupo 2			
Primeira versão		Versão final	
<i>Destruição na Amazônia queimada nos pastos</i>		<i>destruição na Amazônia queimada nos pastos</i>	
Evocação poética			
<i>Eu me inspirei nas queimadas da Amazônia e na biodiversidade que sofre.</i>		<i>Eu me inspirei nas queimadas da Amazônia e na biodiversidade que sofre.</i>	

Assim como Isabellyta, May também associou o termo Desmatamento à Queimada, sua evocação poética assemelha-se à evocação de Isabellyta. Com um vocabulário mais rebuscado, May salienta que as “queimadas da Amazônia” e a “biodiversidade que sofre” são suas inspirações para a poeticidade do tema. Diferente de Isabellyta, May desenvolve sua primeira aldravia com relação paratática em todos os versos. No entanto, assim como a colega

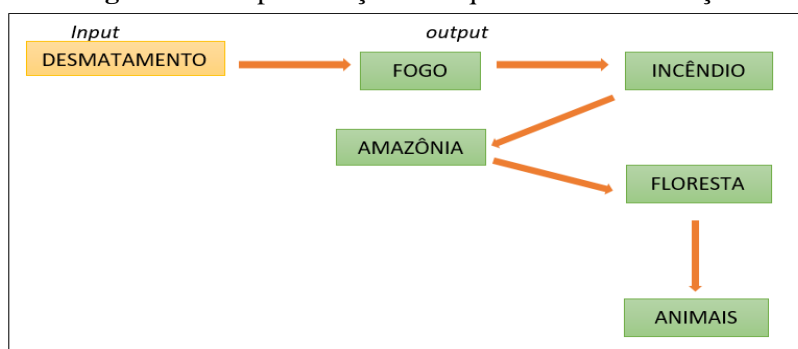
de sala, a aluna não condensa o tema de modo a relacionar a combinação das palavras com desflorestamento.

O campo lexical para elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos das duas alunas ficou restrito à ação das queimadas nas florestas. Os aspectos econômicos, exploratórios da madeira, e o avanço do agronegócio em áreas florestais por exemplo, não foram evocados por essas alunas e por mais sete voluntários. Esse apagamento dos aspectos econômicos e exploratórios em detrimento dos incêndios ambientais pode estar relacionado ao contexto histórico, social e político da Amazônia.

Durante a Oficina de Escrita, alguns alunos mencionaram os incêndios da Amazônia, talvez essa conversa entre os alunos tenha sido um *input* para associar desmatamento com queimada. Visto que a mídia noticia o cenário de queimadas com mais recorrência que o desflorestamento da Amazônia, é possível dizer que, de modo geral, as representações dos alunos reverberaram os discursos midiáticos dos meses de Setembro e Outubro, período de queimadas alarmantes, que coincidiram com a Oficina de Aldravias no ano passado.

Nesse sentido, podemos deduzir que para Isabellyta e May os ‘conceitos cotidianos’ predominaram e influenciaram suas evocações poéticas. Inseridas nesse cenário nacional, e espectadoras de noticiários que enfocaram massivamente imagens da vegetação em chamas e o resgate de animais em meio ao fogo intenso, podemos concluir que as alunas, ao se depararem com a palavra “Desmatamento”, processaram suas informações na operação *input* e *output* a seguir:

Figura 11 - Representação da arquitetura de informação



Fonte: Autora (2023)

Nesse sentido, podemos deduzir que tanto Isabellyta quanto May elaboraram suas aldravias a partir do que ouviram e/ou assistiram sobre a Amazônia nesse período de divulgação midiática. O que diferencia uma aldravia da outra é a linguagem usada para representar seus pensamentos na evocação poética e na poeticidade das aldravias. May usou o

vocábulo “*biodiversidade*” pela via relacional do conceito científico, explorou o sentido do vocábulo para se reportar aos danos ocorridos no ecossistema da floresta amazônica. Isabellyta operou sua ação de linguagem pela via relacional contextual, a partir de imagens da mídia relacionadas aos animais, nesse sentido, a aluna construiu sua metonímia com um tom crítico, dando ênfase para as cenas visualizadas e definindo-as como maldade humana.

Em resumo, podemos concluir que, de um modo geral, a poeticidade dos temas decorreu das ‘representações de mundo’ e dos ‘conhecimentos enciclopédicos’ internalizados pelos alunos. Quanto mais conhecimento acerca dos temas, mais relações paratáticas eles conseguiram fazer no jogo de combinações lexicais, a fim de realizar suas metonímias, como nos afirma o aluno Joãozito em seu relato de experiência.

*“As dificuldades que tive ao fazer as aldravias foram principalmente **escolher as palavras certas para fazer uma conexão.**”*
(Joãozito)

Observamos aqui que o aluno descreve a operação realizada durante a escrita de suas aldravias. Podemos inferir que, diante de suas dificuldades, a escolha lexical foi uma das preocupações percebidas por ele durante o processo de pensar nas conexões possíveis, para representar suas evocações poéticas. Nesse sentido, nossa hipótese de ampliar o repertório lexical dos alunos por meio do ensino e produção escrita de aldravias se confirma nesse recorte do relato de experiência de Joãozito. Logo, deduzimos que seu repertório lexical foi mobilizado, explorado e provavelmente ampliando na escrita e reescrita de aldravias. Outrossim, o pressuposto de fazer o aluno pensar nas palavras e nas ações de linguagem por meio da escrita de aldravias, também pode ser observado no relato de Gabrielzinho:

*“A aldravia é um gênero legal de se fazer, **você pensa bastante, pois ele exige muito de você, foi uma bela experiência.**”*
(Gabrielzinho)

De certo a exigência relatada por Gabrielzinho nos remete às possíveis dificuldades de escrita que ele e outros alunos apresentavam antes da oficina. A ação de linguagem para relacionar conceitos científicos e conceitos adquiridos do cotidiano foi ativada a cada conteúdo temático, exigindo uma significação e ressignificação dos temas. Para alguns alunos, essas relações só ocorreram depois de pesquisarem sobre o conteúdo na internet como podemos ver no relato de Gilsonildo.

*[...] “Na **minha primeira aldravia eu não consegui fazer rápido, achei muiTo [sic] difícil por ser algo novo, eu **pesquisei para Ter [sic] uma ideia mais clara, porque eu esTava [sic] muito perdido. Os Temas [sic] eu achei fáceis por ser algo do dia. O que achei difícil [sic] foi enconTrar [sic] palavras que descreve [sic] o que eu pensava.**”***
(Gilsonildo)

Considerando que Joãozito, Everaldo e Gilsonildo apresentavam dificuldades de linguagem escrita e se identificaram como alunos que não gostam de escrever, o desafio de escrever aldravias, a partir de temas determinados, pareceu complexo para eles. No entanto, mesmo diante dessa complexidade, na tentativa de ganhar o desafio, é possível que algumas dificuldades tenham sido percebidas por esses alunos, e de início, eles já tenham mobilizado ações de linguagem para superá-las desde a primeira versão a fim de garantirem a escrita de suas aldravias.

Esse raciocínio que nos vem à mente, está ancorado no pressuposto de Bakhtin (1953/1979) de que os gêneros têm uma certa ‘estabilidade e definem o que é dizível’. Desse modo, mesmo na ausência de conceitos científicos, ou no distanciamento dos alunos com o sentido do tema, as conexões entre as palavras ocorreram para assim realizarem os aspectos composicionais do gênero. O projeto de comunicação da oficina, proposto em tom de desafio, mobilizou tanto a participação e o envolvimento desses alunos, quanto sua busca de expressões ‘dizíveis’ para garantir a poeticidade dos temas e a metonímia de suas aldravias.

Desse modo, a percepção das relações paratáticas mobilizou uma busca de palavras que melhor se relacionassem com o tema, e que por meio delas revelassem sua síntese poética, como podemos ver no relato de Marquito:

[...] *“Fiquei muito confuso e estressado de início porque não estava conseguindo passar para o papel as minhas ideias, mas depois fui pegando o jeito. Para começar a construção das aldravias pensei em palavras que me fizessem lembrar de modo significativo a palavra-tema, como foi direcionado na atividade”.*
(Marquito)

Outrossim, enquanto uma parcela de alunos do Grupo 1 relatou a produção de Aldravias como complexa e difícil, para os alunos do Grupo 2, que já escrevem com mais frequência, e se identificam com a prática da escrita, a experiência de fazer aldravias pareceu fácil, acessível a qualquer pessoa como afirmou Isael:

“A aldravia é também mais fácil que outros gêneros, pois ela pode ser escrita por qualquer pessoa. [...] As aldravias foram fáceis de serem escritas, porque os temas propostos eram de fácil discussão.”
(Isael)

Observando o relato de Isael, podemos supor que a escrita de aldravias o pareceu fácil assim como a poeticidade dos temas. Considerando a singularidade dos alunos, é possível que a complexidade salientada por outros participantes talvez estivesse relacionada com a

conscientização de saberes sobre os temas, ou na operação de mobilizar seu repertório lexical a favor da síntese dos temas, como relatou May:

“[...]achei bom pois faz uso de apenas seis palavras, isso não dificulta tanto no desenvolvimento mais[sic] complica em escolher a palavra que se encaixe perfeitamente”. (May)

Desse modo, é possível dizer que o resultado dessa amostragem aponta, ou constitui, que a escrita de aldravias em sala de aula possibilitou a extensão de conceitos científicos e cotidianos relacionados aos temas abordados. Nesse sentido, também é possível dizer que a extensão desses conceitos, no processo de escrita e reescrita das aldravias, garantiu ao aluno, além da capacidade de gerar poeticidade metonímica, a capacidade de operar múltiplas ações de linguagem necessárias à escrita desse e de outros gêneros textuais, como podemos verificar na seção a seguir dos relatos de experiência.

5.2 OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

5.2.1 As modalizações

Bronckart (1999) salienta que os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática, evidenciam e buscam explicitar as diferentes avaliações acerca do conteúdo temático, assim também como revelar a procedência das instâncias enunciativas e seu posicionamento frente ao que é enunciado. Em conformidade com esse autor, adotamos para a análise hermenêutica a seguir, a redefinição das funções modalizadoras: (a) lógicas, (b) deônticas, (c) apreciativas e (d) pragmáticas, fundamentadas nas classificações da Antiguidade Grega e na teoria dos três mundos de Habermas (1987).

Para tanto, delimitamos nossa observação na ocorrência de advérbios usados pelos alunos na marcação das modalizações encontradas nos seus relatos de experiências. Nosso objetivo foi identificar enunciados que indicassem a percepção dos aspectos estruturais, a opinião e o julgamento dos participantes quanto a experiência de escrever aldravias.

Nesse sentido, a partir de uma análise hermenêutica, apresentamos no decorrer dessa seção a versão final de quatro relatos de experiência do *corpus* da presente pesquisa: os relatos de Everaldo e Joãozito, alunos do Grupo 1 e de Mabel e Estelinha alunas do Grupo 2.

O primeiro texto que analisamos é de autoria do aluno Everaldo, como mostra o quadro de transcrição a seguir:

Versão Final – Relato de Experiência de Everaldo - Grupo 1
<p><i>Eu nunca tinha ouvido falar na aldravia, mas pelo que entendi é tipo um poema com estrutura bem diferente que causa um pouco de confusão.</i></p> <p><i>Eu senti uma dificuldade no começo [sic] depois foi mas [sic] fácil. Os temas foram bem fáceis pois é algo que fazem [sic] parte do nosso cotidiano. Eu gostei muito e espero um dia repetir essa experiência.</i></p>

Podemos observar que Everaldo iniciou seu texto explicitando que não conhecia o gênero aldravia. O aluno usou o advérbio “*nunca*” para marcar seu estado de desconhecimento do gênero. Baseado na “característica semântica do advérbio”, é possível concluir que antes da oficina, “em momento nenhum” (Neves, 2011, p. 268) ele ouviu falar das aldravias. Para prosseguir com a clarificação de suas impressões, Everaldo buscou enunciar o que entendeu sobre o gênero usando o advérbio “*bem*” anteposto ao adjetivo “*diferente*” e a locução advérbial “*um pouco*” para modalizar sua opinião sobre o aspecto composicional. Analisando a construção do primeiro parágrafo do relato de Everaldo percebemos a realização da modalização apreciativa. Considerando que “as modalizações apreciativas são constitutivas do *mundo subjetivo* e procedentes da voz que é fonte desse julgamento” (Bronckart, (1999, p. 332, grifo do autor), o aluno organizou seu enunciado na avaliação valorativa dos elementos composicionais do gênero.

Everaldo iniciou o segundo parágrafo por meio da modalização pragmática. Para mostrar sua “*dificuldade*” na capacidade de ação, o aluno explicitou a transição do “*começo*” da ação experimental como algo dificultoso fazendo uso do advérbio “*depois*”, para marcar a assimilação de ter se tornado algo mais “*fácil*” de se fazer durante o processo de escrita. Do ponto de vista de Bronckart (1999, p.332, grifo do autor), “as modalizações **pragmáticas** contribuem para a explicação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático”, ou seja, personagem, grupo ou instituição. Nesse sentido, apesar do aluno escrever equivocadamente o “*mas*” na função de intensidade, por meio da modalização pragmática, o aluno buscou enunciar seu processo de elaboração da poeticidade dos temas, revelando uma gradação valorativa do início do processo de sua escrita ao término, partindo do conceito de ser uma ação difícil, mas que se tornou fácil com a prática.

No segundo parágrafo, podemos observar também que Everaldo iniciou o segundo período com uma modalização lógica. O aluno utilizou o advérbio “*bem*” para enunciar sua percepção lógica quanto à possibilidade de dar poeticidade aos temas do cotidiano selecionados para o desafio de fazer aldravias. Na redefinição de Bronckart (1999, p. 330, grifo do autor), “as modalizações lógicas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, pertencem ao *mundo objetivo* e consistem em julgamentos sobre o valor de verdade de fatos enunciados e tratados como certos, possíveis ou improváveis”. Outrossim, o aluno finalizou seu texto realizando outra modalização apreciativa. Podemos dizer que para Everaldo a experiência foi positiva, por isso o aluno marcou seu julgamento com o advérbio de intensidade “*muito*”, para em seguida concluir que “*espera*” repetir a ação futuramente.

Enquanto Everaldo finaliza com uma modalização apreciativa, Joãozito iniciou seu primeiro parágrafo fazendo um julgamento sobre a experimentação poética, como podemos ver no quadro a seguir:

Versão Final – Relato de Experiência de Joãozito – Grupo 1
<p><i>Essa é a minha primeira experiência fazendo aldravias, não escutei como foi criado, mas eu gostei de fazer. É apenas um poema curto de seis palavras que incentivam [sic] a criatividade e a reflexão.</i></p> <p><i>As dificuldades que tive ao fazer as aldravias foram principalmente escolher as palavras certas para fazer uma conexão. Embora seja simples, foi uma experiência boa, que me fez abrir os olhos. [sic] É um estilo simples, com poucas palavras que ajuda [sic] a explicar, a pensar uma ligação com suas ideias.</i></p>

Joãozito usou o advérbio “*não*” para justificar seu estado de desconhecimento sobre a origem do gênero e em seguida usou o “*mas*”, na função de advérbio, para retomar e enfatizar o que acabou de dizer anteriormente, ou seja, que apesar de não saber sua origem gostou de fazer aldravias. No mesmo parágrafo, ele realiza outra modalização apreciativa para enunciar aspectos da composição do gênero. O aluno usou o advérbio “*apenas*” para demonstrar que trata-se exclusivamente de um “*poema curto de 6 palavras*”, e essa complexidade incentivou “*a criatividade e a reflexão*”.

No primeiro período do segundo parágrafo, Joãozito realizou uma modalização pragmática para enunciar as dificuldades percebidas no seu processo de produção. Ele usou o advérbio “*principalmente*” para marcar sua dificuldade em fazer a “*conexão*” de sentido

entre as palavras versos. Dando continuidade ao seu parágrafo, no período seguinte o aluno fez uso do advérbio “*simples*” para marcar uma modalização apreciativa.

Ao revelar que é um gênero simples que o “*fez abrir os olhos*”, o enunciado do aluno nos reporta a duas conclusões possíveis quanto a sua experiência com o gênero: ou ele aprendeu a fazer relações paratáticas entre os versos, ou ele aprendeu a fazer conexões de sentido entre as palavras para expressar suas ideias.

Considerando que Everaldo e Joãozito se autodeclararam, no questionário da pesquisa, como alunos que não gostam de escrever, é possível avaliar pelo relato dos dois participantes que a experiência foi positiva para eles, e que despertou novos olhares para a escrita de textos. Apesar de ter sido dificultoso para ambos, esses alunos relataram suas dificuldades no processo de escrita, e mesmo estando conscientes dessas dificuldades realizaram ações de linguagem a fim de superá-las e concluírem o desafio.

De um modo geral, o início da experimentação poética foi difícil tanto para o Grupo 1 quanto para o Grupo 2. A nosso ver, essa dificuldade inicial ocorreu por duas razões: pelo desconhecimento dos alunos quanto à inovação do formato do gênero; e pela internalização da forma poética clássica, advinda do conceito científico e cotidiano dos alunos. O primeiro aspecto nos remete à necessidade de divulgar mais o gênero aldravia nas escolas, o segundo nos deixa a certeza de que a instrumentalização de formas poéticas clássicas é predominante na escola.

Visto por outro lado, diferente do Grupo 1, para os alunos do Grupo 2, o desconhecimento do gênero e a diferença composicional da aldravia com a forma clássica são características positivas do gênero. Mesmo relatando as dificuldades iniciais na elaboração da primeira aldravia, a percepção desses alunos, diante do processo de produção, foi outra. O nível de complexidade observado por eles chamou a atenção para outros aspectos composicionais do gênero, como podemos observar na análise dos relatos de experiência selecionados do Grupo 2. Nesse sentido, vamos analisar a versão final da aluna Mabel:

Versão Final – Relato de Experiência de Mabel – Grupo 2

*Este foi o meu primeiro contato com o gênero, **nunca** tinha se quer escutado sobre. Achei **muito** interessante e diferente a sua forma de escrita e interpretação, em relação ao modelo original dos poemas tradicionais.*

*Na minha primeira aldravia escrita, tive **muita** dificuldade em achar palavras corretas, palavras soltas relacionadas ao tema, que em conjunto entrassem em concordância. Já nas outras aldravias minha dificuldades [sic] foi reduzindo, o tempo gasto nelas foi **bem** menor em relação a primeira.*

*Achei **muito** interessante e revolucionário essa forma de escrita, é **muito** intrigante as diversas formas de interpretação que esse gênero poético permite ao seu leitor, a partir da junção de palavras soltas.*

Mabel realizou no primeiro parágrafo uma modalização lógica. A aluna usou o advérbio “*nunca*” para destacar seu estado de desconhecimento do gênero. Assim como Everaldo, Mabel revelou que antes da oficina não conhecia o gênero e nem “*tinha se quer escutado sobre*”. No período seguinte, a aluna usou o advérbio de intensidade “*muito*” para salientar que achou “*interessante*” a forma de escrever e interpretar as aldravias, realizando uma modalização apreciativa. Esse enunciado busca fazer uma comparação entre o novo gênero poético à forma clássica, além de realçar as leituras e interpretações possíveis a partir de dois aspectos composicionais da aldravia: a ausência de letras maiúsculas e a ausência de sinais de pontuação.

Essa percepção de Mabel baseia-se na prerrogativa de autor e leitor de aldravias, constituída por Donadon (2002. p.3). Para esse autor, “a linguagem aldravista pretende pautar-se pela não restrição”, a ausência de sinais de pontuação e o uso de letras minúsculas permite ao produtor sugerir várias interpretações possíveis pelo leitor. Do mesmo modo, o leitor pode alternar a ordem das palavras versos para assim chegar a uma interpretação possível relacionada ao conteúdo temático explorado na aldravia.

No segundo parágrafo, Mabel usou os advérbios “*muito*” e “*bem*” para fazer uma modalização pragmática. A aluna enunciou no primeiro período sua dificuldade em fazer a primeira aldravia, de início julgou complexo achar palavras que colaborassem com o tema. Já no período seguinte, a aluna revelou ter reduzido sua dificuldade e o tempo de elaboração das aldravias, explicitando seu processo de aprendizagem e sua capacidade de ação.

Para finalizar seu texto, Mabel fez uma modalização apreciativa relacionada às possibilidades de interpretação das aldravias. A aluna fez uso de do advérbio “*muito*” para marcar seu ponto de vista quanto ao formato do gênero. Considerou “*interessante*” e “*revolucionário*” escrever aldravias. No período seguinte, repete o intensificador para salientar que achou “*intrigante*” as possibilidades de interpretações que o gênero permite ao leitor.

Conforme relatado anteriormente, ocorreram várias trocas de informações e saberes entre os pares da sala, dialogando com o texto de Mabel, a aluna Estelinha também usou a

palavra “*intrigante*” para registrar sua experimentação poética, como podemos ver no primeiro parágrafo do texto a seguir:

Versão Final – Relato de Experiência de Estelinha - Grupo 2

*Eu achei intrigante fazer aldravias, demorei um **pouco** para pensar em algumas palavras, mas fora isso eu gostei, pois me ajudou a pensar **mais** nas palavras. A palavra Desigualdade me prendeu um **pouco**, mas eu consegui desenvolver no final.*

*As palavras que achei **mais** fácil foi leitura e família, foram fáceis de trabalhar e assim que você fala ou lê, você já consegue pensar em algo. A que eu achei **mais** difícil foi usar a palavra Desigualdade, algo muito extenso com muitos significados.*

*Minha opinião sobre a atividade foi **extremamente** positiva e deu oportunidade de pensar que uma simples palavra pode conter outros significados e isso é incrível.*

No primeiro parágrafo do seu relato, Estelinha usou os advérbios “*pouco*” e “*mais*” para marcar uma modalização pragmática. A aluna enunciou sua dificuldade encontrada no processo de produção da aldravia. Analisando o uso da expressão “*fora isso gostei*”, podemos inferir pelo enunciado da aluna, que pensar nas palavras foi dificultoso e por isso ela gastou “*um pouco*” de tempo realizando essa ação, e que no final, essa ação ajudou a pensar “*mais*” no sentido, ou no uso das palavras.

Outrossim, no período seguinte, a aluna exemplificou sua dificuldade ao relatar que a palavra “Desigualdade” “*prendeu um pouco*” sua atenção, e que mesmo assim, ela conseguiu desenvolver o tema. A repetição do mesmo advérbio, no mesmo parágrafo, sugere que a aluna buscou explicar a causa de sua dificuldade em dar poeticidade a todos os temas do desafio.

No segundo parágrafo a aluna realizou uma modalização lógica. Estelinha usou os advérbios “*mais*” e “*muito*” para marcar um raciocínio lógico quanto à seleção dos temas para o desafio. Para Estelinha, temas como leitura e família foram mais fáceis de pensar e trabalhar. A aluna percebeu que esses temas mobilizaram conceitos do cotidiano, tanto para ela quanto para outros alunos as ideias fluíram para darem poeticidade a esses temas. De modo contrário, o tema desigualdade foi julgado por Estelinha como “*mais difícil*”, pois exigiu uma pluralidade de sentidos para as várias formas de desigualdades existentes. Considerando que o tema tem um sentido amplo, a aluna associou, adequadamente, a pluralidade de sentidos com a expressão “*extenso*”, materializando assim sua modalização.

Para finalizar seu relato Estelinha fez uma modalização apreciativa. A aluna usou o advérbio “*extremamente*” para marcar seu julgamento valorativo quanto a atividade realizada. Na sua avaliação escrever aldravias foi positivo, pois deu a oportunidade de pensar na pluralidade de sentido que uma palavra pode apresentar.

Segundo Estelinha, o aspecto de fazer pensar nas palavras é “incrível”, esse raciocínio nos dá indícios que o repertório lexical da aluna deve ter se expandido durante o processo de escrita e reescrita das aldravias.

A partir da análise das modalizações utilizadas pelos alunos, compomos o quadro abaixo para destacar os aspectos salientados por eles na ação de produzir aldravias:

Quadro 2 - Aspectos salientados por participante

Avaliação por participante	Aspectos salientados
Everaldo, Joãozito e Mabel	Gênero novo, <i>nunca</i> trabalhado <i>antes</i> da intervenção.
Everaldo, Joãozito e Mabel	<i>Diferente da forma clássica.</i>
Everaldo e Mabel	De início parece <i>difícil</i> , depois fica <i>fácil de fazer</i> .
Everaldo e Mabel	Parece <i>confuso e complicado</i> devido ao limite das palavras versos.
Mabel	Gênero <i>interessante e revolucionário</i> possibilita <i>várias interpretações ao leitor</i> .
Estelinha, Everaldo, Joãozito,	Faz <i>pensar no sentido e na conexão das palavras</i> relacionadas com o conteúdo explorado.
Estelinha e Everaldo	Revela as <i>dificuldades</i> lexicais e mobiliza uma <i>busca pelo sentido das palavras</i> .
Estelinha, Everaldo, Joãozito,	<i>Intrigante</i> (curioso), mas <i>é bom de se fazer</i> .

Fonte: Autora (2023)

5.2.2 As Conexões

Compreendemos que os mecanismos de conexão são fundamentais para a produção e a compreensão de um dado texto. Do ponto de vista da linguagem escrita, a conexão permite que os usuários da língua conectem ideias, coordenem informações e organizem seu pensamento de forma estruturada. Nesse sentido, ancoramos a análise dos Relatos de Experiências na perspectiva dos mecanismos de conexão de Bronckart (1999). Para esse autor a conexão ocorre em três níveis textuais, de um mais englobante para um mais inferior.

No nível mais englobante, os mecanismos de conexão operam articulações no plano do texto e assumem a “função de *segmentação*”, servem para delimitar as partes constitutivas do texto e assinalar “os diferentes tipos de discurso correspondentes a essas partes” (Bronckart, 1999, p.264, grifo do autor).

Em relação ao nível inferior, os mecanismos de conexão “podem marcar os pontos de articulação entre fases de uma sequência” na função denominada de “*demarcação*” ou “*balizamento*”. Em um nível mais inferior ainda, os mecanismos de conexão “podem explicitar as modalidades de integração das frases”. Considerada como função de “*empacotamento*”, esses mecanismos podem articular duas ou várias frases em uma só frase

gráfica”, exercendo uma “função de *ligação* (justaposição, coordenação) ou de *encaixamento* (subordinação)” (Bronckart, 1999, p.264, grifo do autor).

Desse modo, delimitamos a análise dos Relatos de Experiência dos alunos no nível mais inferior do texto, ou seja, na função de ‘empacotamento’. O objetivo aqui foi avaliar as ações de linguagem dos alunos na progressão de um gênero a outro. Visto que durante o fazer poético os alunos foram provocados a fazerem relações paratáticas, nosso interesse foi identificar marcadores que evidenciassem as relações sintáticas na função de ‘ligação’ (justaposição, coordenação) ou de ‘encaixamento’ (subordinação) das frases que estruturaram os parágrafos dos textos dos participantes.

Para tanto, sem a intenção de fazer uma análise exaustiva, apresentamos a seguir apenas as ocorrências de ‘ligação’ por justaposição e por conjunções coordenativas, e de ‘encaixamento’ por conjunções subordinativas marcadas nos textos da primeira versão e da versão final dos quatro alunos, selecionados para compor o *corpus* dos Relatos de Experiência.

Iniciamos com a análise dos textos de Everaldo, aluno do Grupo 1, que apresentou dificuldades de escrita no nível da palavra, da frase e do texto no decorrer do ano letivo. Sua primeira versão mostrou a contextualização da situação de comunicação proposta pelo protótipo da oficina, no entanto é possível perceber desvios gramaticais e composicionais preocupantes para a série em curso.

Primeira versão – Relato de Experiência de Everaldo
<i>a [sic] aldravia nunca tinha ouvido falar[sic] mas pelo que entendi é tipo Um [sic] poema com estrutura bem diferente que causa Um [sic] Pouco [sic] de confusão e sentir [sic] Uma [sic] dificuldade, mas nessa questão os temas foram bem faceis [sic] pois é algo que fazem [sic] parte do nosso cotidiano, gostei muito espero Um [sic] dia repetir essa experiencia[sic]</i>
Versão Final – Relato de Experiência de Everaldo
<i>Eu nunca tinha ouvido falar na aldravia, mas pelo que entendi é tipo um poema com estrutura bem diferente que causa um pouco de confusão. Eu senti uma dificuldade no começo [sic] depois foi mas [sic] fácil. Os temas foram bem fáceis, pois é algo que fazem [sic] parte do nosso cotidiano. Eu gostei muito e espero um dia repetir essa experiência.</i>

A primeira versão de Everaldo chamou atenção pelas dificuldades apresentadas no nível da planificação. Faltou organização no campo da paragrafação das partes do texto e na marcação inicial (letra maiúscula) e final (pontuação) das unidades sintáticas do texto. Apesar dessa limitação, o aluno realizou a textualização por meio dos mecanismos de ‘ligação’,

usando as conjunções coordenativas “*mas*” com valor adversativo (2 ocorrências na primeira versão, reduzindo para 1 ocorrência na versão final), “*e*” com valor aditivo (1 ocorrência nas duas versões). Também fez uso de mecanismos de ‘encaixamento’, marcados pela subordinativa adjetiva com o pronome relativo “*que*” (1 ocorrência nas duas versões) e a subordinativa causal com a conjunção “*pois*” (1 ocorrência nas duas versões), para indicar a razão ou a causa de os temas serem fáceis.

Mesmo sem marcar os parágrafos do texto e usar apenas um sinal de pontuação, o aluno articulou sua progressão temática por meio do encadeamento frasal. Assinalando conexões de ‘ligação’ (coordenação) e “encaixamento’ (subordinação), entre as unidades sintáticas do texto, Everaldo atendeu ao encadeamento do material didático elaborado para a escrita do gênero. Apenas a ‘ligação’ aditiva com a conjunção “*e*”, usada na junção entre o que parece ser o segundo e terceiro período do texto (segunda linha da transcrição), apresentou um sentido incompleto, o que foi corrigido na sua versão final, como podemos constatar a seguir:

Após fazer a revisão do seu relato, com o auxílio do quadro de *checklist* de avaliação da ficha de reescrita, Everaldo reestruturou a versão final do seu texto em dois parágrafos. Decerto o aluno visou marcar as partes composicionais do gênero, separando a introdução e o desenvolvimento do texto. Embora o texto não apresente claramente o recuo do parágrafo de conclusão, o aluno dá indícios de concluir seu texto, ele marca uma operação de planificação com o uso de letra maiúscula no período final do segundo parágrafo do texto.

Entre a primeira versão e a versão final de Everaldo, as limitações visivelmente superadas encontram-se na tomada de consciência do aluno quanto à organização composicional do gênero em parágrafos e o uso da letra maiúscula marcando o início das frases. Já o uso da pontuação, ainda de modo precário, foi marcado aparentemente de modo mais consciente pelo aluno na versão final.

Comparando o desempenho do aluno na produção de um gênero a outro, nas duas versões do relato de experiência, o aluno fez uso consciente dos organizadores textuais, realizando conexões de sentido entre as unidades sintáticas do texto, assinalando assim a progressão temática. Nesse sentido, considerando as dificuldades languageiras de Everaldo, parece possível inferir que o estudo das relações paratáticas das palavras versos da aldravia contribuiu para que o aluno realizasse relações de sentido entre as unidades sintáticas no processo de produção dos relatos.

Prosseguindo com a análise do Grupo 1, vejamos agora os textos de Joãozito. Esse aluno, assim como Everaldo redigiu a primeira versão do seu texto com um único recuo para marcar os parágrafos. Apesar desse desvio, observamos que seu texto também apresentou coerência interna entre os períodos.

Primeira versão – Relato de Experiência de Joãozito
<p><i>Essa[sic] é a minha primeira experiência fazendo aldravias, não escutei como foi criado, mais eu gostei de fazer, sendo apenas uma curta de 6 palavras que incentiva [sic] a criatividade e a reflexão.</i></p> <p><i>As dificuldades que tive ao fazer as aldravias foram principalmente/escolher [sic] as palavras certas para fazer uma conexão [sic]. Embora ainda simples, foi uma experiência [sic] boa, que me fez abrir os olhos.</i></p> <p><i>É um estilo simples, de poucas palavras que ajuda a explicar, a pensar uma ligação de suas respostas.</i></p>
Versão Final – Relato de Experiência de Joãozito
<p><i>Essa[sic] é a minha primeira experiência fazendo aldravias, não escutei como foi criado, mas eu gostei de fazer. É apenas um poema curto de seis palavras que incentivam [sic] a criatividade e a reflexão.</i></p> <p><i>As dificuldades que tive ao fazer as aldravias foram principalmente escolher as palavras certas para fazer uma conexão. Embora seja simples, foi uma experiência boa, que me fez abrir os olhos.</i></p> <p><i>É um estilo simples, com poucas palavras que ajuda a explicar, a pensar uma ligação com suas ideias.</i></p>

A conexão do texto de Joãozito é predominantemente construída por subordinação. O aluno fez uso da conjunção subordinativa integrante “*que*” (2 ocorrências nas duas versões), conjunção subordinativa concessiva “*embora*” (1 ocorrência nas duas versões) e subordinada adjetiva com o pronome relativo “*que*” (1 ocorrência nas duas versões) para fazer o ‘encaixamento’ entre as frases do texto. Outrossim, o aluno fez uso da conjunção coordenativa adversativa “*mais*” (1 ocorrência nas duas versões), indevidamente grafada com “*i*”, e a conjunção aditiva “*e*” para fazer a ‘ligação’ entre os termos que finalizam seu raciocínio no término do primeiro período. No primeiro e último período, realizou “ligações” por meio da justaposição (4 ocorrências na primeira versão, reduzindo para 3 ocorrências na versão final) entre as orações do texto.

Diferente de Everaldo, na sua primeira versão, Joãozito fez uso da letra maiúscula e da pontuação para marcar o início e o término das frases. O aluno também deu indícios de operar uma planificação no último período do texto, sugerindo ser seu parágrafo de conclusão. Na aula de reescrita do Relato de Experiência, em relação à operação de planificação do texto, Joãozito também foi orientado a rever a estrutura do seu texto para a versão final, realizando as revisões a seguir:

Do mesmo modo de Everaldo, Joãozito reorganizou os parágrafos do seu texto. Após a leitura do *checklist* de avaliação do relato de experiência (cf. Apêndice B), o aluno reestruturou seu texto em três partes. Mesmo sem a marcação do recuo do parágrafo, o conteúdo redigido no último período do texto é sugestivo de conclusão.

Podemos perceber que o aluno não prosseguiu com o conteúdo na linha anterior e iniciou o período seguinte na linha posterior com letra maiúscula para marcar sua conclusão. Essa ação de linguagem assinalou um aspecto positivo para o *checklist* do material didático elaborado à oficina. A nosso ver, o *checklist* atuou como uma ferramenta colaborativa na superação das dificuldades dos alunos do Grupo 1 no processo de planificação dos textos para versão final.

Outrossim, a versão final de Joãozito apresentou a mesma conexão da primeira versão, ocorreram as mesmas ‘ligações’ e os mesmos ‘encaixamentos’ das unidades sintáticas. O aluno realizou apenas a correção ortográfica da conjunção coordenativa “mas” para confirmar a relação adversativa entre a ideia de não saber tudo sobre a aldravia, mas ter gostado de fazê-la.

Analisando a primeira versão dos dois alunos do Grupo 1, é possível dizer que fazer a conexão no ‘nível mais englobante’, entre as articulações do plano de texto (Bronckart, 1999, p.264), foi a dificuldade mais preocupante apresentada por eles. Mesmo recebendo a orientação no *checklist* de planejamento do texto para a escrita da primeira versão (cf. Apêndice B), os alunos não compreenderam a organização das partes estruturais do gênero. No entanto, a ordem hierárquica do conteúdo temático dessas partes do texto, foi compreendida e melhor observada em suas produções.

Esse aspecto observado nos levou a inferir que, talvez, fazer a conexão no nível ‘mais inferior’ do texto seja mais fácil para os alunos com dificuldades de linguagem. Ancorados em modelos da fala, esses alunos devem transportar à escrita as conexões linguísticas realizadas em situações de interação oral. Nesse sentido, a conexão por ‘ligação’ (justaposição, coordenação) ou por ‘encaixamento’ (subordinação) entre as unidades sintáticas ocorreram livremente em seus textos, sem a preocupação de marcação de parágrafos e pontuação.

Diferente do Grupo 1, as produções do Grupo 2 não apresentaram dificuldades na planificação do texto. Tanto Mabel quanto Estelinha organizaram as partes do texto e o conteúdo temático, de acordo com o *checklist* de planejamento e escrita do gênero. Tendo em

vista que são alunas que se identificam com a prática de produção textual, os conceitos de paragrafação do texto parecem estar consolidados, como veremos a seguir na análise de suas produções.

Nas duas versões do relato de experiência a aluna Mabel realizou as ‘ligações’ do texto por meio da justaposição (3 ocorrências nas duas versões). Embora apresente desvios, a aluna fez uso mais consciente da vírgula na marcação dos períodos, ela organizou o encadeamento do texto por meio da pontuação e da conjunção coordenativa “e” (3 ocorrências nas duas versões). Para fazer o ‘encaixamento’ entre as unidades sintáticas do primeiro período, Mabel fez uso da subordinativa adverbial “*sequer*” (1 ocorrência nas duas versões) para marcar sua condição de desconhecimento do gênero e a subordinativa adjetiva com o pronome relativo “*que*” (1 ocorrência nas duas versões).

Primeira versão – Relato de Experiência de Mabel

*Este foi o meu primeiro contato com o gênero, nunca tinha **se quer**[sic] escutado sobre. Achei muito interessante e diferente a sua forma de escrita e interpretação, [sic] em relação ao modelo original dos poemas tradicionais.*

*Na minha primeira aldravia escrita tive muita dificuldade em achar palavras corretas, palavras soltas relacionadas ao tema, [sic] **que** em conjunto[sic] entrasse [sic] em concordância. Já nas outras aldravias minha dificuldades [sic] foi bastante reduzida, o tempo gasto nelas foi bem menor, [sic] em relação a primeira.*

Achei muito interessante e revolucionário esta forma de escrita, é muito intrigante as diversas formas de interpretação que esse gênero poético permite ao seu leitor, a partir da junção de palavras soltas.

Versão Final – Relato de Experiência de Mabel

*Este foi o meu primeiro contato com o gênero, nunca tinha **se quer**[sic] escutado sobre. Achei muito interessante e diferente a sua forma de escrita e interpretação, [sic] em relação ao modelo original dos poemas tradicionais.*

*Na minha primeira aldravia escrita tive muita dificuldade em achar palavras corretas, palavras soltas relacionadas ao tema, [sic] **que** em conjunto [sic] **entrassem** em concordância. Já nas outras aldravias minha dificuldades [sic] foi **reduzindo**, o tempo gasto nelas foi bem menor em relação a primeira.*

*Achei muito interessante e revolucionário **essa** forma de escrita, é muito intrigante as diversas formas de interpretação que esse gênero poético permite ao seu leitor, a partir da junção de palavras soltas.*

A linguagem usada por Mabel é mais rebuscada em comparação com seus pares de sala. A aluna apresentou poucos desvios gramaticais na construção da primeira versão do seu relato de experiência. Sua reescrita limitou-se em rever a flexão dos verbos do segundo parágrafo, a questão anafórica do parágrafo de conclusão e rever o uso da vírgula no primeiro e no segundo parágrafo. Considerando que Mabel é uma aluna que gosta de ler e escrever,

podemos compreender sua aptidão para a produção textual. Tanto na produção das aldravias, quanto na produção do relato de experiência, Mabel revelou uma produção textual mais fluente e um repertório lexical mais diversificado.

Adiante, vamos analisar os textos de Estelinha, aluna que também declarou gostar de ler e escrever.

Primeira versão – Relato de Experiência de Estelinha
<p><i>Bom eu achei intrigante, demorei um pouco para pensar em algumas palavras, mais [sic] fora isso eu gostei, me ajudou a pensar mais nas palavras. A palavra Desigualdade me prendeu um pouco mais [sic] conseguir [sic] desenvolver no final.</i></p> <p><i>A palavra que achei mais facil [sic] foi <u>leitura e familia</u> [sic], são faceis [sic] de trabalhar e[sic] assim que você fala ou lê, você já consegue pensar em algo e a mais difícil foi desigualdade, algo muito extenso.</i></p> <p><i>Minha opinião sobre a atividade foi extremamente positiva e deu oportunidade de pensar que uma simples palavra pode conter outro significados [sic] e é incrível [sic].</i></p>
Versão Final – Relato de Experiência de Estelinha
<p><i>Eu achei intrigante fazer aldravias, demorei um pouco para pensar em algumas palavras, mas fora isso eu gostei, pois me ajudou a pensar mais nas palavras. A palavra Desigualdade me prendeu um pouco, mas eu consegui desenvolver no final.</i></p> <p><i>As palavras que achei mais fáceis foram leitura e família, [sic] foram fáceis de trabalhar e[sic] assim que você fala ou lê, você já consegue pensar em algo. A que eu achei mais difícil foi usar a palavra desigualdade, algo muito extenso. com muitos significados.</i></p> <p><i>Minha opinião sobre a atividade foi extremamente positiva e deu oportunidade de pensar que uma simples palavra pode conter outros significados e isso é incrível.</i></p>

Assim como Mabel, Estelinha organizou seu texto de acordo com o *checklist* de escrita do gênero. As partes do texto e o conteúdo temático foram desenvolvidos de acordo com as orientações da ficha de produção textual do gênero.

Comparando a linguagem do texto de Estelinha com a linguagem usada por Mabel, podemos ver que, apesar de alguns desvios, ela também fez uso mais consciente da vírgula, realizando ‘ligações’ por justaposição no texto (4 ocorrências na primeira versão, reduzindo para 3 ocorrências na versão final). Estelinha fez uso das conjunções coordenativas aditiva “e” (4 ocorrências) e adversativa “mas” (2 ocorrências), marcada indevidamente com “i”. Nesse sentido, notamos que a aluna realizou as ‘ligações’ do texto ora por justaposição, ora por coordenação.

Na categoria do ‘encaixamento’ das unidades sintáticas do texto, Estelinha usou a conjunção subordinativa causal “pois” (1 ocorrência na versão final), a locução conjuntiva

adverbial temporal “*assim que*” (1 ocorrência), e usou a conjunção subordinativa integrante “*que*” (1 ocorrência) para introduzir o complemento do verbo “*pensar*” no último parágrafo.

Diferente de Mabel, Estelinha realizou mais ações de linguagem na revisão do seu texto, sua versão final apresentou uma linguagem mais rebuscada do que a primeira versão. A aluna preocupou-se em reelaborar e deixar as frases e os períodos mais coesos, como podemos notar no acréscimo do marcador causal “*pois*” para introduzir o motivo do qual gostou de fazer aldravia.

Outrossim, entre os desvios ortográficos que Estelinha apresentou, a correção do uso indevido da grafia do advérbio de intensidade ‘*mais*’ no lugar da grafia da conjunção ‘*mas*’ salienta um aspecto positivo da sequência didática desenvolvida para a Oficina. É possível inferir que o trabalho realizado no módulo 3 da Oficina de Relato de Experiência tenha auxiliado na superação dessa limitação de Estelinha. A leitura orientada dos organizadores textuais no relato de Alexandra Priscila: “A melhor jogadora do mundo”, deve ter servido de modelo para a revisão do relato de experiência da aluna.

Comparando a primeira versão de Estelinha com a sua versão final, notamos uma progressão temática entre os textos. Em relação às produções de Everaldo, Joãozito e Mabel, Estelinha foi a aluna que mais investiu em ações de linguagem para mobilizar os mecanismos de textualização na versão final de seu relato de experiência. Nesse sentido, podemos deduzir que a sequência didática, ancorada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) colaborou na superação das limitações lexicais e linguísticas dessa aluna e dos outros participantes, reveladas na produção inicial.

Do ponto de vista da progressão de saberes de um gênero a outro, as relações sintáticas realizadas nos Relatos dos alunos participantes, o uso mais efetivo da pontuação nos períodos dos textos podem estar relacionados às ações de ensino dos módulos 1 e 3 da Oficina de Aldravia. O conteúdo do módulo 1 justificou a ausência da vírgula e do ponto-final na composição das aldravias, ao passo que nesse módulo explicou a ausência proposital dessa pontuação, no módulo 3 se explicou a regra de uso do ponto-final e da vírgula em textos prosaicos. A observância dessa “entropia” (Eco, 1991) por Joãozito, Mabel e Estelinha deve ter dado a esses alunos mais consciência das normas de uso da vírgula.

Ademais, pensar na relação das palavras para construir o verso univocabular das aldravias, é similar a pensar na palavra ou expressão conectiva de ‘ligação’ ou ‘encaixamento’ das unidades sintáticas do texto prosaico. Nesse sentido, podemos dizer que os alunos

participantes passaram a ‘pensar mais nas palavras’ após a experimentação de fazer aldravias. Everaldo por exemplo, mesmo apresentando limitações severas na planificação do texto, revelou ter desenvolvido a capacidade de ação para operar a progressão textual. Notamos que o aluno garantiu a organização hierárquica do conteúdo temático instituído pela ficha de produção textual da Oficina de Relato de Experiência (*cf.* Apêndice B). Desse modo, podemos deduzir que houve progressão de saberes entre uma escrita a outra, assim como a transposição de conhecimentos de um gênero a outro pelos participantes da pesquisa.

6 A CONCLUSÃO

“A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.”

(Vygotsky, 1926, pp. 485-486)

Ao longo das próximas páginas, apresentaremos uma síntese dos resultados e das conclusões pertinentes relacionadas ao ensino da escrita de dois gêneros para alunos do Ensino fundamental focando, por um lado, a experimentação poética na produção de aldravias. Por outro lado, o foco recai nos relatos de experiência nos quais os alunos expressaram suas práticas e vivências acerca do fazer poético. Em resumo, mediante os resultados alcançados, buscamos mostrar a relevância do ensino sistemático da escrita de forma a contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes de escrita.

O objetivo almejado na presente pesquisa consistiu em demonstrar que, a despeito das dificuldades e lacunas observadas na fase anterior à realização das oficinas, os alunos-aprendizes de escrita do Ensino Fundamental produziram aldravias, demonstraram a apropriação do gênero e relataram sua apreciação desse fazer poético. Assim, podemos concluir que a didatização e a instrumentalização (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), do gênero aldravia promoveu a aprendizagem da escrita e contribuiu para um desdobramento da prática escrita mediante outro gênero: o relato de experiência, trazendo reflexões pertinentes, feitas pelos alunos a respeito de sua aprendizagem e, por conseguinte, apontaram a relevância do agir docente da professora-pesquisadora.

Desse modo, iniciaremos respondendo aos questionamentos, que guiaram o presente trabalho. Em seguida, apresentaremos um breve percurso das etapas e das ações realizadas para o ensino dos gêneros propostos para a presente pesquisa com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos participantes da intervenção planejada. Uma intervenção cujo propósito constitui em, não apenas, focar suas lacunas na produção escrita, por um lado e, por outro lado, estimulá-los a conceber a prática da escrita de gêneros diversos – e desafiadores - como algo factível.

1. Sobre os questionamentos da pesquisa

Nosso percurso investigativo buscou encontrar respostas para os seguintes questionamentos: (a) quais ações didáticas são necessárias ao docente da rede pública para desenvolver a capacidade do aluno de produzir textos escritos na escola? (b) Se a produção de gêneros variados promove a motivação do aluno à prática de escrita na escola? (c) Se o ensino do gênero aldravia pode contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno aprendiz de escrita? E (d) quais elementos acerca da aprendizagem e da produção de aldravias se sobressaem a partir dos relatos de experiência dos alunos participantes?

Do ponto de vista das ações didáticas necessárias ao professor do Ensino Fundamental em escola pública para desenvolver a capacidade do aluno para escrever textos, pode-se concluir que a intervenção com base em instrumentos teórico-metodológicos para o ensino da produção escrita assim como a sistematização das práticas de ensino dessa capacidade culminou com os seguintes resultados:

- ✓ Estruturar o trabalho docente a partir da didatização e instrumentalização dos gêneros é uma ação necessária e eficaz para o ensino da escrita de textos na escola;
- ✓ Conscientizar o aluno da situação comunicativa a ser realizada contribui com sua adesão no exercício de produção textual;
- ✓ Desenvolver no aluno a ação de planejar o texto a partir de um roteiro de ideias a serem claramente desenvolvidas de forma coerente, contribui com a planificação do texto e mobiliza ações de linguagem para operar a progressão temática do texto;
- ✓ A revisão e a reescrita do texto desperta um olhar crítico entre os alunos e seus pares quanto à linguagem usada por eles; e atua como uma ação de autoelucidação das dificuldades na produção escrita;
- ✓ A prática regular da produção escrita na escola motiva os alunos na prática da escrita, em especial, os que apresentam lacunas e dificuldades na medida em que se conscientizam de suas dificuldades de linguagem e são levados, dessa maneira a superá-las

Em síntese, os resultados evidenciam a relevância do agir docente frente ao ensino e aprendizagem da escrita bem como os saberes teórico-metodológicos sobre a escrita necessários para efetivação das ações didáticas.

Quanto ao questionamento: se a produção de gêneros variados promove a motivação do aluno à prática de escrita na escola? Podemos resumir a resposta com os seguintes elementos:

- ✓ Quantos mais variedade de gêneros escritos, maior motivação em conhecer e praticar outros gêneros;
- ✓ Sensibilização com a questão da escrita e a produção de gêneros escritos como prática social;
- ✓ Entendimento dos alunos sobre sua apropriação e produção de gêneros de circulação.

Em resumo, a partir dos resultados obtidos, fica evidente que se faz necessário o ensino da escrita mediante gêneros variados. Ao mesmo tempo, destaca-se a relevância da didatização dos gêneros. Assim, é possível concluir que o ensino do gênero aldravia contribui para o desenvolvimento das ações languageiras, estimula a criatividade e o pensamento dos alunos, conforme relatam os alunos Marquito e May:

- Marquito: *“Eu achei esse trabalho bem necessário e interessante, porque além de ser algo nem tão conhecido, a aldravia explora o nosso nível de conhecimento, claro que de início se tornou um pouco chato já que foi a minha primeira vez produzindo, mas depois que se aprende, ele se torna mais fácil de produzir.”*
- May: *“Em meu ponto de vista, deveriam valorizar mais e ampliar mais nas escolas, para as pessoas terem conhecimento sobre as aldravias, por ela ser uma criação nacionalmente brasileira. Gostei da experiência e pretendo voltar a escrever novamente.”*

Quanto à nossa indagação, se o ensino do gênero aldravia pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno aprendiz de escrita? Como resposta, apresentamos os seguintes elementos conclusivos:

- ✓ Mesmo sendo um texto curto, de composição aparentemente simples, a aldravia permite explorar ações de linguagem complexas para se materializar e se constituir como poema. Ao aprender e produzir este gênero os alunos mobilizam seu conhecimento prévio e aprendem a relacionar palavras e fazer uma conexão de ideias que expressam o conteúdo temático explorado;
- ✓ O gênero aldravia ativa, explora e amplia o repertório lexical dos alunos e seu conhecimento de mundo, como assinala Isabellyta:

- Isabellyta: *“Com os livros, filmes, notícias e até mesmo desenhos animados que eu conheço, eu consegui inspiração para escrever e aos poucos a escrita começou a fruir, quando me dei conta, Já [sic] tinha acabado as aldravias mais rápido que meus colegas e eu fiquei muito satisfeita com o que eu fiz.”*

Como elemento conclusivo acerca desse questionamento, sobressai o fato de que apesar do gênero aldravia constituir uma poesia complexa e desconhecida na esfera escolar, seu ensino, de fato, potencializa a aprendizagem do gênero e da linguagem que o caracteriza.

Com foco no seguinte questionamento: quais elementos acerca da aprendizagem e da produção de aldravias se sobressaem a partir dos relatos de experiência dos alunos participantes?, podemos elencar os seguintes pontos:

- ✓ Destaque dado aos elementos composicionais do gênero despertando a capacidade leitora de quem lê a aldravia bem como a reflexão acerca da pluralidade de sentido das palavras para quem a escreve. As múltiplas possibilidades de dizeres em seis palavras-versos constitui a ‘incompletude’ de sentido (Leal, 2013) característica expressiva desse gênero poético;
- ✓ O sujeito autor de aldravias brinca com a multiplicidade de sentido das palavras. Do mesmo jeito, o leitor de aldravias precisa entrar nesse jogo de sentido para chegar a múltiplos sentidos da palavra poética. A aldravia leva o aluno a produzir imagens evocativas da mente, da sua memória sensorial e afetiva da ordem da ‘fanopeia’ e da ‘logopeia’ (Pound, 1976), ao explorar a capacidade das palavras de criarem sentidos múltiplos e complexos, buscando uma linguagem mais simbólica. Esse aspecto composicional foi relatado por Mabel, aluna participante, da seguinte maneira: *“é muito intrigante as diversas formas de interpretação que esse gênero poético permite ao seu leitor, a partir da junção de palavras soltas”*.
- ✓ A simplicidade da forma do poema aldravia não reduz a complexidade das ações de linguagem, que são realizadas durante o fazer poético. Assim, muitos alunos assinalaram a simplicidade do gênero e o despertar da capacidade de ação de fazer pensar e refletir sobre o sentido e o uso das palavras, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

- Isael: *“A aldravia é também mais fácil que outros gêneros, pois ela pode ser escrita por qualquer pessoa.”*
- Joãozito: *“É um estilo simples, de poucas palavras que ajuda a explicar, a pensar uma ligação de suas respostas.”*
- Isabellyta: *“Achei incrível o jeito que apenas seis palavras aleatórias conseguem carregar uma mensagem e nos levar a [sic]reflexão.”*
- Estelinha: *“Minha opinião sobre a atividade foi extremamente positiva e deu oportunidade de pensar que uma simples palavra pode conter outros significados e isso é incrível.”*

2. Sobre a intervenção

A intervenção didática conduzida para a presente pesquisa foi orientada por uma abordagem investigativa do tipo pesquisa-ação. Um método de pesquisa que combina a investigação acadêmica com ação prática para gerar mudanças positivas em um determinado contexto, e assim promover a compreensão e a resolução de problemas reais. Foi possível verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, levando-os a sanar dificuldades e lacunas de escrita e, ao mesmo tempo, a aprender um gênero novo.

Nossa abordagem investigativa foi fundamentada na concepção de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1926) e Friedrich (2012) e na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Jean Paul Bronckart (1999). Para esses autores, a língua desempenha um papel na interação e construção do conhecimento humano. Através da linguagem, os indivíduos estruturam e constroem conceitos, categorias e significados, representam e organizam o pensamento.

Paralelamente, apoiamo-nos no dispositivo sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como fio condutor na elaboração do modelo didático do gênero aldravia. Ao mesmo tempo, orientou as ações de ensino implementadas nas oficinas de produção escrita, que tiveram como objeto de ensino os dois gêneros propostos para a intervenção. Esse instrumento teórico-metodológico, que organiza as atividades de ensino de forma sequencial e articulada nos permitiu mensurar os saberes já existentes e os saberes a serem explorados, assim como as dificuldades que precisavam ser superadas pelos alunos. Ademais, a estrutura modular da sequência didática permitiu o ensino efetivo dos gêneros propostos bem como a regulação das aprendizagens.

A avaliação da versão inicial realizada nos moldes da sequência didática em conjunto com a interação professor-aluno levou os aprendizes a (a) conscientizar-se de suas dificuldades de escrita e reduzi-las; (b) apropriar-se de ‘novos conceitos’ e a consolidar os ‘conceitos internalizados’; (c) refletir sobre os diferentes usos da linguagem; (d) reformular e reescrever seus textos.

Em suma, podemos concluir que a adoção do instrumento sequência didática para a implementação do modelo didático do gênero aldravia, durante a intervenção contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes de escrita.

3. Sobre os resultados do ensino e da aprendizagem da escrita

Reafirmamos que, apesar da complexidade da aquisição da escrita, o resultado da intervenção na superação das dificuldades de linguagem dos alunos é positiva e satisfatória. A escrita de aldravias na sala de aula possibilitou a mobilização e a expansão do repertório lexical e languageiro dos alunos. No aspecto lexical, essa mobilização contribuiu para a aprendizagem das relações semânticas entre as palavras, estimulando a construção de um campo semântico para os temas do desafio. Em relação aos aspectos languageiros, as relações paratáticas, exercitadas na escrita e reescrita das aldravias, estimulou os alunos ao uso mais consciente da coesão nominal e verbal para a construção de sentido entre os versos da aldravia.

Outrossim, os relatos de experiência elaborados pelos alunos evidenciam a aprendizagem dos aspectos composicionais do gênero aldravia, assim como os aspectos pragmáticos da linguagem poética empregada por eles durante o processo de criação e poeticidade dos temas explorados. Através dos relatos, fica evidente que houve apropriação dos conteúdos abordados nos diferentes módulos da oficina de aldravia. Podemos destacar por exemplo, a distinção entre a forma poética clássica e a forma moderna e contemporânea da aldravia; bem como a composição dos versos univoculares e a complexidade lógica da relação paratática entre os versos.

A análise dos relatos também nos permite identificar a transferência de conhecimentos adquiridos durante a experiência de elaborar aldravias. Dentre os conhecimentos assim adquiridos, podemos destacar as relações paratáticas e as normas de uso da vírgula discutidas na ‘apresentação da situação’ e nos ‘módulos’ da sequência didática. Esses conhecimentos ampliaram a capacidade dos alunos de realizarem construções sintáticas por coordenação, justaposição e subordinação entre as unidades textuais, garantindo a progressão temática dos relatos de experiência.

À guisa de reflexão final

Nosso percurso investigativo buscou de modo substancial registrar os aspectos positivos de instrumentalizar o gênero aldravia para o ensino da produção de textos na escola. Dessa maneira, a nosso ver, a inclusão desse gênero poético no currículo escolar pode trazer diversos benefícios aos alunos, entre eles podemos indicar o ensino da aldravia para:

- ✓ Estimular a criatividade e a fluidez da escrita do aluno. Fazer aldravia é um desafio poético, pois exige a síntese de ideias em seis versos univoculares. Isso estimula a criatividade dos alunos na busca de expressar suas representações de mundo, seus pensamentos e suas emoções de forma concisa e significativa;
- ✓ Desenvolver o repertório lexical do aluno. Ao produzir aldravia, os alunos são incentivados a refletirem sobre suas escolhas lexicais, desenvolvendo, assim, a reflexão sobre as relações semânticas das palavras no processo de dar poeticidade a temas do cotidiano de forma concisa e coerente;
- ✓ Valorizar a cultura brasileira. O ensino na escola contribui para o reconhecimento e valorização do patrimônio literário do país;

Em resumo, destacamos a relevância do ensino da produção de textos variados na escola por meio do dispositivo sequência didática, com vistas a promover o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos de forma contextualizada e progressiva. Esperamos por meio deste estudo, estimular o uso dessa ferramenta com foco para a didatização e instrumentalização de diferentes gêneros textuais na escola. Vale ressaltar que, a produção de textos criativos na escola fomenta capacidades linguístico-discursivas enriquecendo a linguagem escrita dos alunos, Desse modo, buscamos destacar a necessidade de estimular a criatividade textual dos alunos e assim desenvolver o pensamento crítico, a imaginação e a autoria de textos variados, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de linguagem. Dessa forma, esperamos, com este estudo, contribuir para futuras pesquisas cujo objeto lida com o ensino e aprendizagem da produção escrita no Ensino Fundamental, de forma a desenvolver a capacidade dos alunos na escrita de gêneros variados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Escrita Criativa. Pensar e Escrever Literatura/coord. Luiz Antônio de Assis Brasil; organização Camila Canali Doval, Camila Gonzatto da Silva, Gabriela Silva. – Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

Aldravismo: Movimento Mineiro do Século XXI (ufv.br). Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/4875> acesso: 20 de abril de 2021.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010. ____ Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2009. ____ Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. ____ Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006. ____ Outros Conceitos- Chave, org. BRAIT, Beth. São Paul: Editora Contexto, 2006. ____ *BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso**. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.) Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 21-42.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Professora usa poesia para estimular gosto pela leitura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21074:professora-usa-poesia-para-estimular-gosto-pela-leitura&catid=211&Itemid=164> Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC. 1999.

CANDIDO, Antônio – **Vários Escritos: O direito à literatura**. Ouro Sobre Azul, Rio de Janeiro, 2011.

CAPELLINI, AS, CUNHA, VLO, BATISTA, AO. **Disortografia: avaliação e intervenção baseada na semiologia do erro**. In: Montiel JM, Capovilla FC, organizadores. Atualização em transtornos de aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas; 2009.

DI NIZO, Renata. **Escrita criativa: o prazer da linguagem**. São Paulo: Summus, 2008.

DOLZ, J., & ABOUZAID, M. (2015). **Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas**. *Linha D'Água*, 28(2), 5-25. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p5-25>

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. [et.al]. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81- 108. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

DOLZ, Joaquim. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem/** Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Fabrício Decândio. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

ECO, Umberto - **Obra aberta**, Editora perspectiva S.A. São Paulo, 1991

EZRA, Pound – **ABC da Literatura**. Organização e tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigostki: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. ____ Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997. ____ Práticas de produção de textos na escola. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, Campinas, 1986.

Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra os autores/Evanildo Bechara...[et.al.]; organização Maria Helena de Moura Neves e Vânia Casseb Galvão. 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Helenice Resende, coordenadora de recrutamento e seleção do NUBE. Disponível em <https://www.nube.com.br/blog/2022/05/25/portugues-e-o-maior-obstaculo-para-83-5-dos-jovens>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>>. Acesso em:07/07/2022.

IVIC, IVAN. **Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic**; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

J. B. Donadon-Leal - **Aldravismo - a literatura do sujeito**. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

Leitura de literatura na escola / Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, orgs. - São Paulo, SP: Parábola, 2013.

LOUICHON, B. **A recepção escolar das obras patrimoniais ou objetos semióticos secundários na escola**; trad. Rosiane Xypas. Legoff F., Fourtanier M.-J. (2017). *The Plural Forms of Reception Writings, Vol I: Genres, Spaces and Forms*. Namur: Presses Universitaires de Namur, “Diptyque”, 2017.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3 .ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

Neurofisiologia da escrita: O que acontece no cérebro humano quando escrevemos? Welma Wildes Amorim, Nirvana F. S. Sampaio, Cristiane N. Temponi, Igor Aloísio G. Zamilute, Déborah C. Cavalcante & Vanessa V. Ikuta. _ Revista Neuropsicologia Latinoamericana – Revista Neuropsicologia Latinoamericana ISSN 2075-9479 Vol 8. No. 1. 2016, 01-11. Disponível em: https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/260/187

O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Ana Maria de Mattos Guimarães, Anna Rachel Machado, Antônia Coutinho. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

PAZ, Octavio. **SIGNOS EM ROTAÇÃO**. Editora Perspectiva, São Paulo - SP –Brasil. 1996.
PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

Português no ensino médio e formação de professores. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.); Angela B. Kleiman...[et.al.]: São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Repositório Institucional - UFJF: **Do conto à aldravipeia: uma proposta de ampliação do repertório literário através da produção de textos poéticos**. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12473?mode=simple>. Acesso em 02 de maio de 2021.

ROBINSON, Andrew - **Escrita - uma Breve Introdução**. Editora: L&PM. Disponível em PDF. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **“O que é semiótica”**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995___**Matrizes da Linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações nas hipermídias**. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009

Sociedade Brasileira de Poetas Aldravianistas (jornalaldrava.com.br). Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/pag_sbpa.htm. Acesso em: 20 de abril de 2021.

Somente Aldravias, livro digital: disponível em: <http://elvandroburity/somente-aldravias-8718896>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

VIGOTSKI, L. S., **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso - planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ALDRAVIA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Oficina de Escrita Criativa

Conhecendo o gênero



O que é **ALDRAVIA** ?

A **ALDRAVIA** é um **POEMA** sintético, **MINIMALISTA**, composto por **SEIS PALAVRAS-S-VSOS**. O limite de seis palavras se dá de forma aleatória, porém preocupada com a produção de um poema, que condense o **MAXIMO DE SIGNIFICAÇÃO** com um **MINIMO DE PALAVRAS**, sem que isso, signifique um extremo esforço para a sua elaboração.

Qual a origem do **NOME** Aldravia?



O nome **ALDRAVIA** vem da palavra **ALDRAVA**, argolas de ferro mais usadas antigamente nas portas das casas em Mariana, Ouro Preto, Sabará entre outras cidades mineiras. A aldrava era o que hoje para nós é a campainha ou interfone. Era usada para **CHAMAR OS MORADORES** da casa, pois seu som é bem mais forte que o som da batida de nossas mãos na porta. A composição da palavra **ALDRAVA** mais **VIA** sugere que a Aldravia é uma via de acesso à poesia.

Para conhecer um pouco mais!



Essa nova forma poética, genuinamente brasileira, foi criada pelo **MOVIMENTO ALDRAVISTA** da cidade de **MARIANA**, em Minas Gerais.

Em setembro de 2010, os poetas e escritores mineiros Gabriel Bicalho, J.B. Donadon Leal, Andreia Donadon Leal e J.S. Ferreira criaram a **ALDRAVIA**.

Essa **NOVA FORMA** ou **NOVA POESIA** a cada ano vem conquistando poetas do mundo todo, há poetas aldravianistas em Portugal, França e na Espanha por exemplo.

Os criadores de **ALDRAVIAS** são chamados de **POETAS ALDRAVISTAS**, e os novos **AMANTES DO ESTILO** são chamados de **ALDRAVIANISTAS**.

Fonte: https://www.jornalaldrava.com.br/pag_sbpsa.htm

APÊNDICE B – ALDRAVIA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Leitura de Aldravias

Faça a leitura do Quadro de Aldravias:

01 nas inundações rios alteram seus feitos	02 mãe presente afaga ausente sorrí chora	03 trovões chuvas destruição desabrigados fome mortes	04 viva o presente esqueça o passado	05 piadinhas sórdidas necessário se faz moralizar
06 mulher nordestina ousada sábia persistente obstinada	07 levante os caídos vença as diferenças	08 hoje dia de festa alegrias mil	09 escrevendo compondo extravaso inspiração tortura algoz	10 sou sombra caos sinônimo fantasma rebeldia

Curadoria do livro *Somente Aldravias* do poeta e escritor Elvandro Burity

Conhecendo um pouco do Autor

Elvandro de Azevedo Burity (Rio de Janeiro, 28 de setembro de 1940) é um escritor e poeta brasileiro. Nasceu no bairro de Quintino Bocaiúva, subúrbio do Rio de Janeiro. Seus escritos pela expressão peculiar, além do Brasil, são lidos em mais de 40 países, entre os quais: Estados Unidos, Portugal, Canadá, México, França, Inglaterra, Angola, Espanha, Argentina, Chile, Itália, Venezuela, Porto Rico, Grécia, Espanha, Suécia, Colômbia e África do Sul. Presentemente ocupa a Cadeira nº 3 da Academia de Letras do Estado do Rio de Janeiro. Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Elvandro_Burity



Refletindo sobre as Aldravias

1- Observe o quadro de aldravias. Destaque a Aldravia que você achou mais criativa. Depois justifique sua escolha.

2- Você conseguiu completar o sentido, ou seja, interpretar de forma completa todas as Aldravias do quadro? Justifique sua resposta.

3- Observe a ordem numérica do **Quadro de Aldravias**. De acordo com sua leitura interpretativa, escreva no quadro abaixo possíveis palavras-temas que sintetize cada composição poética de Elvandro Burity.

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10

4- Observe a Aldravia de número 02, distribua as seis palavras usadas na construção dos versos de acordo com o quadro abaixo.

Substantivo Designa ou nomeia seres	Adjetivo Qualifica ou subcategoriza	Verbo Exprime ação ou atividade

5- Leia novamente o quadro de Aldravias. Sem acrescentar palavras novas, transforme as Aldravias de número 02 e de número 10 em possíveis orações, respeitando a pontuação e as regras gramaticais.

Aldravia 02:

Aldravia 10:

6- Observe as Aldravias transcritas abaixo, escreva um sinônimo para as palavras destacadas.

a) piadinhas/ **sórdidas**/ necessário/ se/ faz/ moralizar

b) mulher/ nordestina /ousada/ **sábia**/ persistente/**obstinada**

c) mãe/ presente/ **afaga**/ ausente/ sorri/ chora

d) escrevendo/ compondo/ extravasos/ **inspiração**/ tortura/ **algoz**

e) nas/ inundações/ rios/ alteram/ seus/ **feitios**

7- Analisando o exercício anterior, considerando que são poemas, explique porque foram usadas barras obliquas [/] na transcrição das Aldravias selecionadas.

APÊNDICE C – ALDRAVIA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO



HORA DE SINTETIZAR O QUE JÁ
SABEMOS SOBRE AS
ALDRAVIAS

Estudo do Gênero: Ficha de apresentação

Gênero: Aldravia

Definição e Função Social

- Texto artístico da Literatura Brasileira escrito em versos;
- Propósito de expressar sentimento, emoção em pensamento metonímico;
- Discurso que projeta sentidos e imagens a partir de uma linguagem elaborada, nos fazendo imaginar, repensar com emoção e refletir sobre o mundo.


Estrutura Composicional

- Não apresenta título;
- Constituída por uma sextilha, composta de seis palavras versos;
- Escrito em versos univocabulares, cada palavra forma um verso;
- Pode-se abordar qualquer tema, explora a criatividade e a sensibilidade.

Linguagem

- Usa letra maiúscula apenas em nome próprio, os versos são iniciados por letra minúscula;
- Não prioriza a pontuação, a divisão de palavras versos sugere pausa, quando necessário, o ponto de exclamação e interrogação são permitidos;
- Emprega-se mais metonímia que a metáfora;
- Nome de pessoas com sobrenomes e palavras compostas são considerados um verso.

APÊNDICE D – ALDRAVIA: PRODUÇÃO INICIAL



Chegou a hora de produzir, vamos escrever Aldravias?

Planejando a escrita de Aldravias Autorais

Nosso primeiro desafio de escrita é escrever Aldravias autorais. Para tanto:

1- Inicie os versos com letras minúsculas. Em caso de nomes próprios, você escolhe usar letra maiúscula ou não, o autor decide como escreve os nomes próprios.
2- A divisão em palavras-versos já implica pausa; por isso, não utilize pontuação. Além disso, a pontuação limita possíveis interpretações relativas à interação completa do sujeito-leitor.
3- As pontuações de interrogação ou de exclamação podem ser utilizadas se a sintaxe da Aldravia não deixar subentendido o sentido.
4- Os nomes próprios (ligados ou não por hífen) e formas pronominais ligadas por hífen podem ser considerados vocábulos únicos;
5- Procure sugerir mais do que tentar escrever todo o conteúdo. Incompletude e provocação aldravica.
6- Privilegie a metonímia, evite a metáfora.
7- Não coloque título, você pode enumerar com algarismos romanos (Aldravia I, II).

Escrevendo Aldravias

No quadro a seguir, você pode escrever até 5 aldravias autorais. Para isso, vamos trabalhar com temas de interesse e conhecimento geral da população. Para cada tema, você deve pensar em seis palavras-versos que expressem de modo significativo sua inspiração/evocação poética despertada a partir da palavra-tema destacada em cada quadro. Além da aldravia, explique a metonímia que representa seu pensamento, a ideia ou evocação na elaboração do poema aldravianista.

Palavra-Tema	Aldravia Autoral	Evocação Poética
LEITURA		
FAMÍLIA		

ADOLESCÊNCIA		
DESIGUALDADES		
DESMATAMENTO		

Avaliando suas Aldravias

- | |
|---|
| 1- Você usou letra minúscula no início de cada verso? |
| 2- Sua Aldravia está organizada em 6 palavras versos? |
| 3- Você omitiu os sinais de pontuação? Deixou sugestivo as pausas entre os versos? |
| 4- Sua Aldravia sugere ao sujeito leitor o conteúdo que você pretende explorar significativamente? |
| 5- Você fez uso da metonímia, ou seja, selecionou e aproximou as palavras a partir da relação significativa entre elas? |
| 6- Verificou se você usou a pontuação de interrogação ou exclamação apenas para realçar a mensagem? |

APÊNDICE E – ALDRAVIA: ATIVIDADE DE LEITURA - MÓDULO 1

Vamos fazer a leitura de algumas ALDRAVIAS?

poesia
não
se
explica
se
aplica

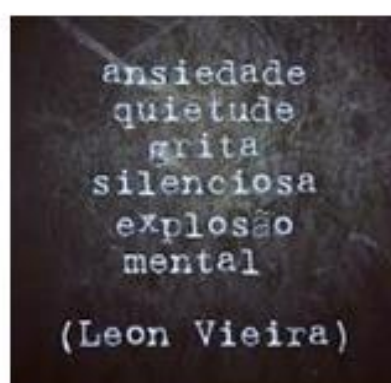


Neste exemplo de aldravia, podemos inferir que o tema é a primeira palavra-verso: **Poesia**. Seu conteúdo é um exemplo de **Metapoesia**, ou seja, a poesia falando da poesia. Note que cada linha é composta por uma palavra-verso e todas estão posicionadas sem pontuação.

Algumas Aldravias usam imagens para deixar o tema mais explícito, além de dar um colorido, dão mais significação ao tema.



Alguns poetas Aldravianistas exploram os recursos **Multimodais**. As aldravias abaixo por exemplo, fazem uso do recurso linguístico, visual e espacial.



APÊNDICE F – ALDRAVIA: ATIVIDADE - MÓDULO 4



Como os demais poemas a aldravia também se caracteriza pelo trabalho **CONSCIENTE COM A LINGUAGEM**. A escolha das palavras e sua organização em versos garante a **POETICIDADE** do texto e a **CONSTRUÇÃO DA METONIMIA**. Você recorda o que é **METONIMIA**?

METONIMIA é uma **FIGURA DE LINGUAGEM** que faz a **SUBSTITUIÇÃO** de um nome por outro, havendo entre eles alguma relação de **CONTIGUIDADE** (proximidade) e não de analogia (comparação), como na **METÁFORA**. Na metonímia **UM TERMO É SUBSTITUÍDO POR OUTRO** com o qual **MANTÉM** estreita **RELAÇÃO**.

Podemos encontrar metonímia nos seguintes casos:

1. Quando trocamos o autor pela obra: Ela gosta de ler Clarice Lispector.
(= Gosta de ler os livros de Clarice Lispector)
2. Substituindo o continente pelo conteúdo: Comi um prato de macarrão!
(= Comi todo o macarrão (conteúdo) que estava no prato (continente))
3. Trocando uma parte pelo todo: Ele possuía inúmeras cabeças de gado.
(= inúmeros bois)
4. Substituindo o instrumento pela pessoa que o utiliza: Os flashes o seguiam aonde fosse.
(= Os fotógrafos o seguiam aonde fosse)
5. Trocando o gênero pela espécie: Nós, os mortais, lutamos dia a dia por nossa sobrevivência. (= Nós, os seres-humanos, lutamos...)
6. Usando o singular para representar o plural: A mulher conquistou seu lugar!
(= Todas as mulheres conquistaram...)
7. Substituindo a marca pelo produto: Meu filho adora danone.
(= Meu filho adora iogurte)
8. Substituindo a matéria pelo objeto: Lavou os cristais e as porcelanas para usá-los no jantar. (= Lavou os copos e os pratos...)
9. O símbolo pela coisa significada: A cruz o salvará!
(= A fé o salvará)
10. Substituindo a causa pelo efeito: Consegui comprar a televisão com meu suor.
(= com meu trabalho)

Exercício Aldravias – Módulo 4

Para recordar

A metonímia e a metáfora são duas **figuras de linguagem**. São recursos ilustrativos que podem dar mais profundidade e mais amplitude aos sentidos que se quer comunicar.

A **metonímia** explora o uso de uma palavra no lugar de outra por um relação lógica de proximidade de sentido.

A **metáfora** faz uso da comparação implícita entre duas palavras explorando a relação de sentido entre elas.

01. Observe as sentenças abaixo, enumere com (1) para metáfora e (2) para metonímia:

- a) Sua boca é um túmulo. ()
- b) Comprou-lhe um diamante de noivado. ()
- c) Bebeu uma garrafa de suco e ainda queria mais. ()
- d) O livro é o paraíso. ()
- e) A minha bandeira é justa e necessária. ()
- f) "A luz há de chegar aos corações" ()

Leia a tirinha



02. A metonímia "coma todo esse prato" ocorre pela:

- a) emprego do concreto pelo abstrato
- b) emprego do singular pelo plural
- c) emprego da consequência pela causa

Leia a tirinha



03. Em "Meu pai tem oitocentas cabeças de gado" há uma metonímia que consiste em empregar:

- a) a marca pelo produto
- b) a parte pelo todo
- c) o autor pela obra
- d) a causa pela consequência

04. Observe o poema a seguir e indique a figura de linguagem expressa no terceiro verso e justifique sua resposta.

O Bento calu como um touro

No terreiro

E o médico veio de Chevrolé

Trazendo o prognóstico

E toda a minha infância nos olhos

"A lapada", de Oswald de Andrade

05) Analise as frases a seguir e marque a alternativa em que se verifica a presença de uma metonímia.

- a) São órgãos do corpo humano, entre outros, a boca, os olhos e o coração.
 b) O magistrado fumou um havana enquanto esperava o término da conferência.
 c) Os amigos mantinham a recente tradição de ler um poema antes de sair de casa.
 d) Na noite fria e escura, um cheiro de pão quentinho espalhava-se pelo ar.

06. Observe o texto a seguir, indique a figura de linguagem expressa pelas imagens e justifique sua resposta.



(<https://www.preparaenem.com/portugues/metafora.htm>)

07. O emprego da marca pelo produto é um tipo de metonímia bem comum no nosso dia a dia. Relacione as marcas aos produtos nas colunas abaixo.

- | | |
|----------------|------------------------|
| (1) Colanotes | () Fita adesiva |
| (2) Bombril | () Hastas Flexíveis |
| (3) Durex | () Iogurte |
| (4) Danone | () Maionese |
| (5) Hellmanns | () Esponja de aço |
| (6) Yakult | () Cópia |
| (7) Xerox | () Leite fermentado |
| (8) Band-aid | () Flocos de milho |
| (9) Listerine | () Curativos adesivos |
| (10) Sucrilhos | () Ervaguante bucal |

APÊNDICE G – ALDRAVIA: PRODUÇÃO FINAL**Reescrevendo as Aldravias**

Após revisar suas aldravias autorais, as reescreva no quadro a seguir. Para isso, reveja os critérios de avaliação das Aldravias.

Palavra-Tema	Aldravia Autoral	Evocação Poética
LEITURA		
FAMÍLIA		
ADOLESCÊNCIA		
DESIGUALDADES		
DESMATAMENTO		

APÊNDICE H – RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Oficina de Escrita Criativa

Relato de Experiência Vivida

Leia a transcrição do relato de experiência de Alexandra Priscila do Nascimento, atleta de handebol publicado no site Museu da Pessoa. Ela recebeu em 2012 o título de Melhor Jogadora do Mundo. Sonhava em ser professora, casar e ter filhos. Começou no esporte aos 10 anos de idade inspirada pelo pai que jogava futebol. Para mostrar a ele que ela também poderia jogar, entrou no handebol já que era "terrível no futebol". Participou das Olimpíadas de Atenas, Londres e Pequim. Virou selo e carimbo comemorativo dos Correios em 2012. Realizada profissionalmente, Alexandra é feliz no casamento com um também atleta de handebol, mora na Áustria e sonha em ter filhos.



Imagens da pontivela em <https://www.vivendo.com.br/athleta-handebol-brasil/alexandra-priscila-do-nascimento-selo-no-brasil-2012/>

Eu nasci em Limeira, em 16 de setembro de 1981. Meu pai se chamava, porque já é falecido (1993), Suemar Jorge do Nascimento, nascido no Espírito Santo e minha mãe, Nelza Maria Gonçalves do Nascimento, nasceu em Minas. A minha mãe antes, ela era só dona de casa e depois ela passou a trabalhar na escola. Hoje ela trabalha na prefeitura no Espírito Santo. Meu pai é ex-jogador de futebol, teve uma pequena passagem no Santos Futebol Clube, no ano de 1981, [...]. Eu tenho dois irmãos, um se chama, Alvo Lúcio do Nascimento, é casado, tem um filhinho de quatro anos e tenho um irmão que se chama Andrius Henrique do Nascimento, com 25 anos e também é jogador. Está tentando entrar na vida do handebol.

[...] Eu era assim uma adolescente esquisita, porque eu sempre fui muito magra, tinha vergonha do meu corpo, com 15 anos foi começar a aparecer alguma caminha. Eu fui aprender handebol assim por incentivo do professor e das amigas. As memórias que eu tenho não são de brincadeiras na rua essas coisas, é tudo handebol, sempre me entreguei e respirei handebol.

Minha mãe sempre foi muito liberal com a gente, ela que apoiava todas as nossas decisões, na verdade ela queria que eu jogasse vôlei, que minha mãe na época de escola, ela jogou vôlei. Foi ela que mesmo, com a única filha, me liberou para vida. Parece que ela sabia que tinha que ser assim. Não me prendeu e quando eu fui para lá, que eu ligava para ela, era ela que era meu porto seguro, quando eu estava triste, quando as coisas não estavam dando certo, ela sempre me apoiou muito.

[...] A rotina do atleta é fazer mala, desfazer mala, essa é a verdade, a gente não para nunca em um lugar só. Quando está com o clube, a gente está fazendo preparação, então a gente vai para Hungria, vai para Austrália, vai nos países que são mais pertos. E com a seleção, imagina. Eu já tenho três olimpíadas, a primeira na Grécia, a segunda em Pequim e a terceira em Londres, então é maravilhoso e, um sonho que eu tinha quando eu era pequena.

Eu me lembro hoje do primeiro jogo, quando eu pisei na quadra pro primeiro jogo, na Grécia. É uma sensação maravilhosa, é gratificante, você quer dar sempre o seu máximo, não existe cansaço, não existe dor quando você chega numa Olimpíada; com lesões, com cansaço, com saudade, esse é o momento que você esquece de tudo.

Título: A melhor jogadora do mundo. 29/07/2013, São Paulo. Museu da Pessoa: Alexandra Priscila do Nascimento. Adaptado. Disponível em <https://museudapessoa.org/istoria-detalha/?id=17>.

Sobre você e o texto, vamos conversar?

01. A leitura despertou alguma reação em você? Se sim, qual?
 02. Que trecho do fragmento de leitura você achou mais interessante? Por quê?
 03. Sobre o relato de experiência da atleta, qual trecho você acha que ela relata com mais emoção?
 04. Assim como a atleta Alexandra você acha importante deixar registrado as experiências vividas?

Sobre as informações do texto, vamos registrar?

05. A experiência relatada é real ou fictícia? _____
 06. Sobre o primeiro parágrafo, Alexandra relata "A minha mãe antes, ela era só dona de casa e depois ela passou a trabalhar na escola", qual fato relatado no texto explica essa mudança na vida da mãe?

07. De acordo com o texto, o trecho "com 15 anos foi começar a aparecer alguma carninha" se refere a um enunciado anterior de aspecto descritivo ou narrativo? Justifique sua resposta?

08. O gênero textual Relato de Experiência é marcado pela percepção do relator quanto ao fato exposto, ou seja, apresenta o ponto de vista pessoal do relator. Nos trechos "Minha mãe sempre foi muito liberal com a gente" e "Parece que ela sabia que tinha que ser assim" revela uma opinião de Alexandra ou conta mais um fato? Justifique sua resposta.

Sobre a Linguagem do Texto, vamos explorar?

Para Recordar

Os verbos exprimem uma ação ou atividade. São acompanhados de um participante agente ou causativo da ação, podendo haver, ou não, outro participante afetado ou não pela ação.

Em relação ao tempo a ação pode indicar fatos que se passam ou se estendem no momento que se fala (presente); fatos anteriores ao momento em que falamos (pretérito); e fatos ainda não realizados (futuro).

Em relação a ação verbal e o agente, o modo pode indicar fatos verossímeis ou tido como certezas chamado de indicativo; fatos incertos chamado de subjuntivo, e atos que se exige do agente chamado de imperativo.

09. Observe os verbos destacados do segundo parágrafo:

[...] Eu era assim uma adolescente esquisita, porque eu sempre fui muito magra, tinha vergonha do meu corpo, com 15 anos foi começar a aparecer alguma carninha. Eu fui aprender handebol assim por incentivo do professor e das amigas. As memórias que eu tenho não são de brincadeiras na rua essas coisas, é tudo handebol, sempre me entreguei e respirei handebol.

- a) Os verbos destacados expressam qual pessoa do discurso? _____
 b) Qual o modo e o tempo verbal dos verbos destacados. _____
 c) Reescreva o trecho "Eu fui aprender handebol assim por incentivo do professor e das amigas" sem o verbo auxiliar. _____

APÊNDICE I – RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Estudo do Gênero: Ficha de apresentação	
Gênero: Relato de Experiência Vivida	
Definição e Função Social	
<ul style="list-style-type: none"> • Texto da ordem do relatar; • Propósito comunicativo de deixar por escrito a documentação e a memorização das ações humanas; • Discurso de experiências vividas, situadas no tempo. 	
Estrutura Composicional	
<ul style="list-style-type: none"> • Título: geralmente não apresenta título; • Introdução: iniciada por meio de uma contextualização do que será relatado; é sempre marcada pela percepção do relator, apresenta um ponto de vista pessoal quanto aos fatos expostos, tendo este como finalidade basicamente fixar no tempo e no espaço as experiências vividas. • Desenvolvimento: não necessita ser construído a partir de um fato fundamental; tem como produtor textual o sujeito das ações relatadas, outros indivíduos podem se inserir, mais ou menos perpassados por suas impressões, configuram a relação mais ou menos causal estabelecida no texto; apresenta encadeamento segundo a perspectiva mais ou menos lógica do relator; pode apresentar uma resolução para possíveis conflitos ou não apresentar conflito algum; • Conclusão: é finalizado, de modo geral, com a expressão do relator dos sentimentos e efeitos procedentes das ações relatadas. 	
Linguagem	
<ul style="list-style-type: none"> • Pode-se empregar o padrão culto da língua ou expressões coloquiais; • Pronomes e verbos predominantemente na 1ª pessoa; • Os verbos oscilam entre o pretérito imperfeito e pretérito perfeito (passado); • Há o predomínio de períodos curtos, típicos da oralidade; • Priorizam-se as ações e as descrições do lugar; • Presença de advérbios para marcar a sequenciação das ações; • Uso equilibrado de adjetivações e descrições no texto. 	

APÊNDICE J – RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUÇÃO INICIAL

Planejando a escrita de Relato de Experiência

Nosso segundo desafio de escrita é escrever um Relato de Experiência vivida. Assim como **Alexandra Priscila do Nascimento** relatou sua experiência vivida como jogadora de handebol, você vai relatar a experiência vivida na **Oficina de Escrita Criativa de Aldravias**. O desafio consiste em você relatar por escrito as reações e sentimentos despertados na escrita de **Aldravias autorais**. Para tanto:

1- Inicie o Relato contextualizando seu primeiro contato com o gênero Aldravias, mencione as curiosidades, os sentimentos e as reações que surgiram durante sua experimentação.
2- No desenvolvimento do Relato mencione o que foi fácil ou difícil, bom ou ruim durante a leitura e a escrita do gênero Aldravias. Comente sobre o que você já sabia e o que aprendeu durante a Oficina.
3- Finalize o Relato comentando seu ponto de vista acerca das Oficinas, explique se foi pertinente ou não participar dessa experimentação.
4- Você e o agente da ação, use os pronomes e os verbos na primeira pessoa do singular.
5- Use marcas expressivas de sentimentos reforçando o uso do ponto de exclamação.
6- Faça o uso de advérbios para marcar a sequência das ações e adjetivos para as descrições valorativas necessárias. Preste atenção na concordância nominal.
7- Empregue o padrão culto da língua ao redigir o relato.
8- Lembre-se de relatar a experiência vivida na Oficina no tempo passado – pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Preste atenção na concordância do verbal.

Escrevendo o Relato de Experiência

No quadro de escrita abaixo você deve escrever o Relato de Experiência vivida na **Oficina de Escrita Criativa de Aldravias**. Para isso, redija o texto mencionando o que você gostou e não gostou de fazer; qual foi o aprendizado e as dificuldades encontradas durante as atividades. Relate tudo que achar pertinente sobre a experiência. Antes de entregar seu texto, revise seu relato checando os critérios do quadro de avaliação do gênero.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11

12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

Avaliando seu Relato de Experiência

1- A introdução do seu Relato contextualiza o primeiro contato com o gênero Aldravia? Relatou suas reações?

2- O desenvolvimento do seu Relato é pertinente? Relatou sua experimentação, as curiosidades, as aprendizagens, as dificuldades entre outras sensações?

3- Você deixou claro seu ponto de vista? Mencionou o que achou do gênero e da experiência adquirida?

4- Seu Relato apresenta pronomes e verbos na primeira pessoa do singular?

5- Você fez a revisão da concordância nominal e verbal dos enunciados do Relato?

6- Verificou a pontuação e os aspectos relacionados à coesão do Relato de Experiência?

7- Redigiu o texto no padrão culto da língua?

APÊNDICE L – RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUÇÃO INICIAL

Aluno(a): _____

Produção de Texto

Escrevendo um Relato de Experiência

No quadro de escrita a seguir, você deve escrever um Relato de Experiência vivida. Para isso, redija o texto contextualizando o que será relatado e seu ponto de vista acerca dos fatos narrados. Relate tudo que achar pertinente sobre essa experiência.

Planejando a escrita de Relato de Experiência

1- Inicie o Relato contextualizando, mencione as curiosidades, os sentimentos e as reações que surgiram durante essa experimentação.
2- No desenvolvimento do Relato mencione as ações e a presença de pessoas que participaram dessa experimentação. Comente sobre o que você aprendeu com essa experiência.
3- Finalize o Relato comentando seu ponto de vista acerca do fato, explique se foi pertinente ou não participar dessa experimentação.
4- Você é o agente da ação, use os pronomes e os verbos na primeira pessoa do singular.
5- Use marcas expressivas de sentimentos, reforce usando ponto de exclamação.
6- Faça o uso de advérbios para marcar a sequência das ações e adjetivos para as descrições valorativas necessárias. Preste atenção na concordância nominal.
7- Empregue o padrão culto da língua ao redigir o relato.
8- Lembre-se de relatar a experiência vivida no tempo passado – pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Preste atenção na concordância do verbal.
9- Todo relato não tem título, por isso não se preocupe em dar um título ao seu texto.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

APÊNDICE M – RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUÇÃO FINAL**Reescrevendo o Relato de Experiência**

Reescreva no quadro de escrita seu Relato de Experiência vivida na Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. Para tanto revise seu Relato checando os critérios do quadro de avaliação do gênero.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

APÊNDICE N – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

QUESTIONÁRIO

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___ Horário: _____ : _____
Sexo: Masc. () Fem. () Idade: _____ Série: _____
Há quanto tempo você estuda nesta escola? _____

1- Quais gêneros textuais você costuma ler na escola?

- () Cartas de opinião
- () Crônicas
- () Poemas
- () Relatos de experiência
- () Diários
- () Contos
- () Outros: _____

2- Quais gêneros textuais você costuma ler fora da escola?

3- Quais gêneros textuais você costuma escrever no exercício de produção textual?

- () Cartas de opinião
- () Crônicas
- () Poemas
- () Relatos de experiência
- () Diários
- () Contos
- () Outros: _____

4- Quais gêneros textuais você costuma escrever fora da escola?

5- Na escola, no exercício de produção de texto, você prefere escrever textos criativos ou dissertativos-argumentativos? Justifique sua preferência.

6- Você já divulgou algum texto seu, escrito na sala de aula, nos espaços de circulação da escola?

() sim () não

- Em caso afirmativo, qual era o gênero textual dessa produção?

- Em caso afirmativo, qual foi sua sensação no uso dessa experiência?

7- Você já publicou algum texto seu, escrito na escola, nas redes sociais?

() sim () não

- Em caso afirmativo, qual era o gênero textual dessa produção?

- Em caso afirmativo, qual foi sua sensação no uso dessa experiência?

8- No que se refere a leitura, você costuma ler poemas dentro e/ou fora da escola?

9- No que se refere a escrita, você costuma escrever poemas dentro e/ou fora da escola?

10- Quando você acessa as redes sociais, costuma visualizar e “curtir” novas formas poéticas publicada em perfis, *status, feed, stories e chats*?

() sim () não

- Em caso afirmativo, com qual intensidade você visualiza essas publicações?

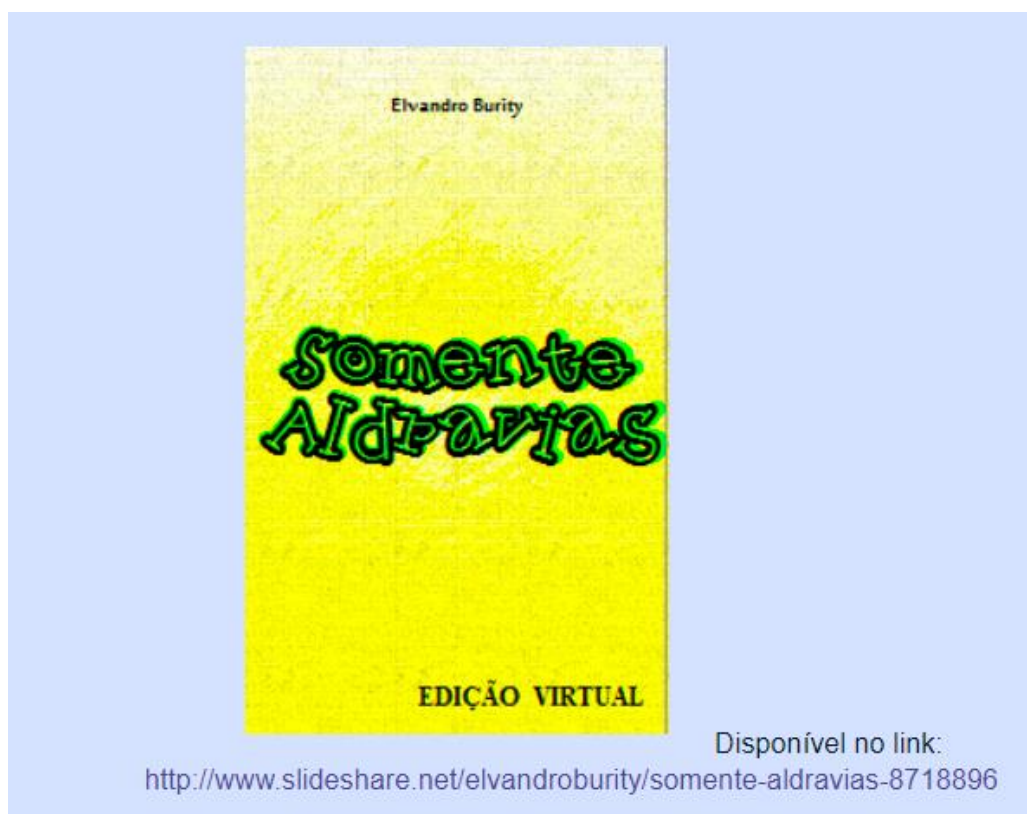
APÊNDICE O – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Quadro 1- Sinopse da sequência didática 1-Aldravia				
Oficina de Aldravias				
Etapas	Objetivos	Atividades	Recursos	Tempo de Duração
Apresentação da Situação	<p>Expor aos alunos o projeto de comunicação escrito a ser realizado com o gênero Aldravia.</p> <p>Conscientizar os alunos das especificidades composicionais do gênero a ser produzido.</p>	<p>Apreciação de vídeo: Exposição de Aldravias da FURBTV.</p> <p>Roda de Conversa envolvendo a recepção de aldravias do livro <i>Somente Aldravia</i> de Elvandro Burity.</p> <p>Leitura orientada: apresentação e reconhecimento do gênero Aldravia.</p>	<p>Vídeo</p> <p>Texto impresso</p> <p>Ficha de leitura com recortes de Aldravias de Elvandro Burity.</p> <p>Quadro</p> <p>TV</p> <p>Celular</p>	3 tempos de 50 minutos
Produção Inicial	<p>Produzir aldravias a partir das informações adquiridas nas atividades trabalhadas na situação inicial</p>	<p>Proposta de produção escrita de Aldravias</p>	<p>Ficha de exercício com proposta de: Planejamento; produção escrita de Aldravias, checagem do texto.</p> <p>Quadro</p>	3 tempos de 50 minutos
Módulos	<p>Rever a linguagem poética da aldravia.</p> <p>Rever as regras de pontuação.</p> <p>Reconhecer e diferenciar metonímia de metáfora.</p> <p>Estimular a autonomia para solucionar as dificuldades de produção de aldravias</p>	<p>Leitura de apontamento.</p> <p>Atividade com jogo interativo e exposição oral.</p> <p>Exposição dialogada e resolução de exercício.</p>	<p>Plataforma interativa padlet</p> <p>Quiz interativo</p> <p>Fichas de Exercícios.</p> <p>Quadro</p> <p>TV</p> <p>Celular</p>	4 tempos de 50 minutos
Produção Final	<p>Escrever a versão final das aldravias.</p> <p>Estimular a autonomia do aluno para reformulação e refação do gênero aldravia.</p>	<p>Reescrita das primeiras Aldravias.</p>	<p>Ficha de exercício com proposta de reescrita das Aldravias iniciais.</p> <p>Quadro</p>	3 tempos de 50 minutos

Quadro 2- Sinopse da sequência didática 1-Relato de experiência

Oficina Relato de Experiência				
Etapas	Objetivos	Atividades	Recursos	Tempo de Duração
Apresentação da Situação	<p>Expor aos alunos o projeto de comunicação escrita a ser realizado com o gênero Relato de Experiência.</p> <p>Conscientizar os alunos das especificidades composicionais do gênero a ser produzido.</p>	<p>Apreciação de vídeo-relato: A melhor jogadora do mundo</p> <p>Roda de Conversa envolvendo a recepção do vídeo-relato: A melhor jogadora do mundo.</p> <p>Leitura partilhada da transcrição do relato: A melhor jogadora do mundo; apresentação e reconhecimento do gênero Relato de Experiência.</p>	<p>Vídeo-Relato: A melhor jogadora do mundo - Museu da Pessoa.</p> <p>Quadro</p> <p>Texto impresso: transcrição do vídeo-relato de Alexandra Priscila: A melhor jogadora do mundo. – texto adaptado.</p>	3 tempos de 50 minutos
Produção Inicial	<p>Produzir o relato de experiência a partir das informações adquiridas nas atividades trabalhadas na situação inicial</p>	<p>Proposta de produção escrita de Relato de Experiência vivida na Oficina de Escrita de Aldravias</p>	<p>Ficha de impressa com proposta de produção escrita de Relato de Experiência. Planejamento de texto, escrita e checagem do texto.</p> <p>Quadro</p>	3 tempos de 50 minutos
Módulos	<p>Diferenciar relato de experiência de relato pessoal.</p> <p>Rever os elementos composicionais: tipo de personagem, tempo e espaço, introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Rever elementos de conexão e coesão do texto relato de experiência.</p> <p>Reconhecer as vozes enunciativas.</p>	<p>Atividade de escuta, apreciação de vídeoaula e confecção de quadro síntese.</p> <p>Atividade com jogo interativo e exposição oral.</p> <p>Atividade de leitura e análise de relato de experiência.</p> <p>Atividade de escuta, apreciação de vídeoaula, e</p>	<p>Vídeoaula</p> <p>Caderno</p> <p>Quiz interativo</p> <p>Quadro</p> <p>TV</p> <p>Celular</p> <p>Ficha impressa</p>	4 tempos de 50 minutos

	Estimular a autonomia para solucionar as dificuldades de produção do gênero relato de experiência	exposição dialogada.		
Produção Final	Escrever a versão final do relato de experiência; Estimular a autonomia do aluno para reformulação e refação do gênero Relato de Experiência	Reescrita do primeiro Relato de Experiência	Ficha de exercício com proposta de reescrita da produção inicial. Quadro	3 tempos de 50 minutos

ANEXO A – LIVRO SOMENTE ALDRAVIAS**ANEXO B –ALDRAVIA - VIDEOAULA MÓDULO 1**

YOUTUBE.COM/RESUMOSANIMADOS

A PALAVRA "POEMA" VEM DO GREGO "POEIN", QUE SIGNIFICA "FAZER E CRIAR". ELE PERTENCE AO GÊNERO TEXTUAL POESIA, QUE GERALMENTE SE APRESENTA EM FORMA DE VERSOS E ESTROFES, COM RIMA E MELODIA.

O QUE É UM POEMA?

Resumos Animados
50 mil inscritos

Seja membro Inscrever-se

2,6 mil

Compartilhar

Download

Valeu

Clipe

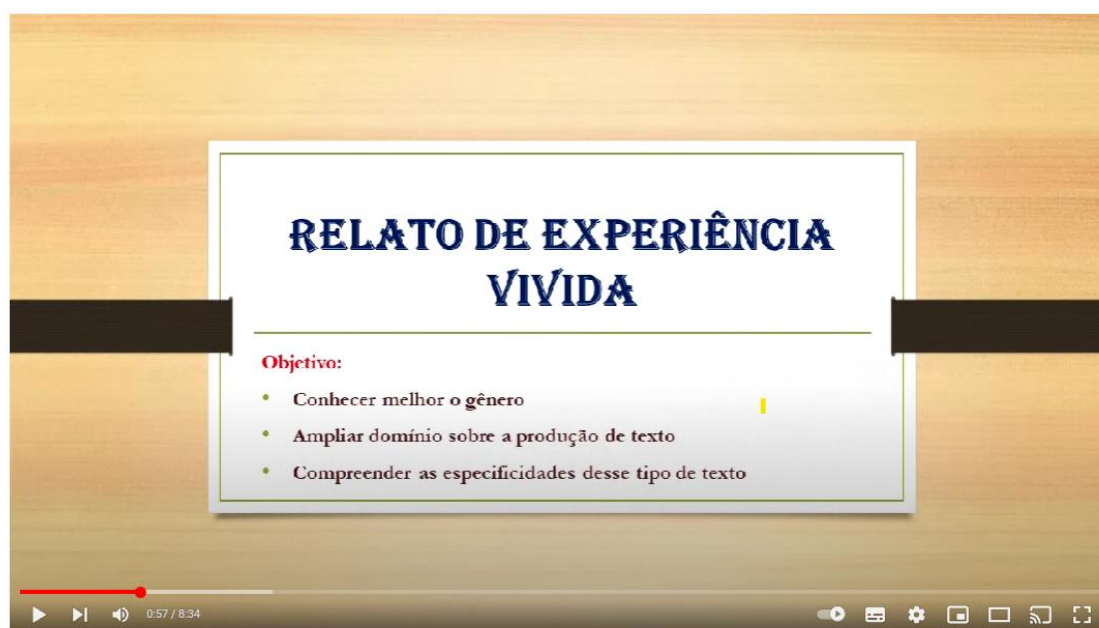
<https://www.youtube.com/watch?v=yo0aCwuKzYg&t=48s>

ANEXO C – ALDRAVIA - MÓDULO 3



<https://wordwall.net/pt/resource/21490908/pontua%C3%A7%C3%A3o>

ANEXO D – RELATO DE EXPERIÊNCIA - MÓDULO 1



RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA



Projeto Paiol O Ceileiro de Ideias
411 inscritos

Inscriver-se

525



Compartilhar



Download



Clipe



<https://www.youtube.com/watch?v=dzGqdQnBXgM>

ANEXO E – RELATO DE EXPERIÊNCIA - MÓDULO 2

0:11 O gênero relato de experiência de vida, conta sobre fatos:

1:08 Os verbos usados são em sua maioria escritos no tempo

0:23 O narrador é:

1:19 Na descrição da história é fundamental apresentar:

0:47 O relato de experiência de vida é baseado em

1:28 Na escrita dos nomes das pessoas envolvidas, a primeira letra do nome próprio precisa ser escrita com:

0:56 A escrita é realizada em:

1:48 Os fatos marcantes podem ser contados pois estão na da pessoa que o viveu.

<https://wordwall.net/pt/resource/17865373/relato-de-experi%C3%Aancia-de-vida>

ANEXO F – RELATO DE EXPERIÊNCIA - MÓDULO 4



Relato indígena

<https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/o-satere-escriptor-44605>

ANEXO G – TRANSCRIÇÃO DAS ALDRAVIAS

Quadro de Transcrições – Aldravia e Relato de Experiência

Primeiras Aldravias de Everaldo				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
A leitura é imaginar sonhar entender	A Família é amor compreensão União	crescer amadurecer a popria [sic] mente ser	diferença exclusão rejeição problema medo morte	desmatamento constante perigo natureza alarme importante
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
para escrever essa aldravia eu pensei em tudo que compõe a leitura	para escrever sobre família preferi descrever em alguma [sic] palavras o que é família para mim	pensei na grande mudança que acontece durante a adolescência [sic]	a desigualdade que nossa sociedade encara	o desmatamento é Um grande perigo constante e bem alarmante

Versão Final- Aldravias de Everaldo				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
a leitura é imaginar sonhar conhecer	a família é amor compreensão união	a adolescente cresce amadurece a própria mente	diferença exclusão rejeição problemas do pobre	desmatamento constante perigo natureza alarme importante
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Para escrever essa aldravia eu pensei em tudo que compõe a leitura.	Para escrever sobre família preferi descrever em alguma palavras o que é família para mim.	Pensei na grande mudança que acontece durante a adolescência	A desigualdade que nossa sociedade encara.	O desmatamento é um grande perigo constante e bem alarmante.

Primeiras Aldravias de Izabellyta				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
A vida é boa com leitura	família [sic] unida é uma coisa incrível [sic]	Adolescência com amor carinho alegria bom	Com pretos albinos pardos a desigualdades	o homem fogo maldade animais sofrem
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Eu pensei em como a leitura é boa pra vida, ela estar em muitos lugares. A leitura ajuda em saber mais frases, e seus significados.	Uma família unida, é boa para todos que fazem parte dela onde o amor, carinho, atenção, pequenos jantares em família muda [sic] um dia.	A adolescência é muito difícil as [sic] vezes, então com amor e carinho, vem a alegria, isso é bom pra [sic] qualquer adolescente	a desigualdade vem do ser humano ruim e sem respeito. A maioria das desigualdades vem da cor.	O desmatamento, acontece por conta do homem e outras coisas também, os animais sofrem com isso.

Versão Final- Aldravias Izabellyta				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
a vida é boa com leitura	Família unida é uma coisa incrível	adolescência boa com amor carinho alegria	com pretos albinos pardos há desigualdades	Fogo desmatamento maldade humana animais sofrem
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Eu pensei em como a leitura é boa para vida, ela está em muitos lugares. A leitura ajuda em saber mais frases, e seus significados.	Uma família unida é boa para todos que fazem parte dela, onde o amor, carinho, atenção, pequenos jantares em família muda [sic] um dia	A adolescência é muito difícil as [sic] vezes, então com amor e carinho, vem a alegria, isso é bom para qualquer adolescente.	A desigualdade vem do ser humano ruim e sem respeito. A maioria das desigualdades vem da cor.	O desmatamento, acontece por conta do homem e outras coisas também, os animais sofrem com isso.

Primeiras Aldravias de Gilsonildo				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
Ler é Buscar Diversos conhecimenTo[sic] novos	família [sic] é A Base da vida	novas Experiencias [sic] e aprendizados que Transformam	classes que são mais Privilegiados [sic] que ouTras [sic]	Homens colocando a Vida em Perigo
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Quando comecei a ler foi para buscar mais conhecimento, Por isso Pensei em construir a aldravia desse jeito	Descrever o sentimento [sic] que sinto [sic] Por [sic] minha família. [sic]	Pensei o que [sic] mais aconteceu [sic] durante [sic] a minha adolescência [sic]	Privilegios [sic] que classes têm por conta [sic] do dinheiro e classes mais pobres não têm.	ação que só causa mal pro [sic] homem pro [sic] meio ambiente [sic] e os animais

Versão Final- Aldravias Gilsonildo				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
Ler é buscar diversos conhecimentos [sic] novos	família é a base da vida	adolescência experiências e aprendizados que Transformam	há classes mais privilegiadas que outras	Desmatamento [sic] coloca a vida em perigo
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Quando comecei a ler foi para buscar mais conhecimento, [sic] por isso pensei em construir [sic] a aldravia desse jeito [sic].	Descrever o sentimento [sic] que sinto [sic] por minha família.	Pensei o que mais aconteceu [sic] durante [sic] a minha adolescência	Privilegios que classes têm por conta [sic] do dinheiro e classes mais pobres não têm.	Ação que só causa mal pro homem pro meio ambiente [sic] e os animais.

Primeiras Aldravias de Gabrielzinho				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
Ler essencial Para Saber é aprender	Mãe todo Amor Se cria Família	Ser Jovem é Fruto da vida	todos iguais Preconceito maior destruindo Vidas	arvores [sic] mortas todos morrem vidas Fracas
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Leitura é essencial	meu amor Pela minha mãe	melhor Fase da vida	mostrar que todos somos iguais	tristeza pelo grande desmatamento

Versão Final- Aldravias de Gabrielzinho				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
ler essencial Para Saber e aprender	mãe com todo amor cria família	ser adolescente é fruto da vida	todos iguais Preconceito maior destruindo vidas	árvores mortas todos morrem vidas fracas
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Leitura é essencial.	Meu amor Pela minha mãe.	Melhor Fase da vida.	Mostrar que somos todos iguais.	Tristeza pelo grande desmatamento.

Primeiras Aldravias de Joãozito				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
livro esquecido estante adulto nostalgia lembranças	mãe estresse pai trabalho criança sozinho	noite festa bagunça bebida acidente briga	Jovem aceitação família expulsão choro negação	índio [sic] pânico [sic] floresta fogo animais sufoco
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
A ideia é sobre como muitos guardam memórias da sua vida em livros e quando leem essas memórias, sentem nostalgia	A ideia da aldravia é sobre uma ocorrência [sic] comum em famílias onde a criança sempre fica sozinha enquanto os pais não ligam.	A ideia era sobre as festas que acontecem durante a noite. Que adolescentes fazem e como acidentes e brigas acontecem por causa de bebidas alecolicas alcoólicas [sic]	A ideia é sobre como filhos (a) [sic] em famílias [sic] são tratados de maneira mais agressivo [sic] só porque querem ser eles mesmos	A ideia é sobre como as Queimadas [sic] afetamos moradores das florestas, e como eles sofrem nessa situação

Versão Final- Aldravias de Joãozito				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
livro esquecido estante adulto nostalgia lembranças	mãe estressada pai trabalhando criança sozinha	noite festa bagunça bebida acidente brigas	choro injustiças entre pais e filhos	índio pânico floresta fogo animais sufoco
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
A ideia é sobre como muitos adultos guardam memórias da sua vida em livros e quando leem essas memórias, sentem nostalgia.	A ideia da aldravia é sobre uma ocorrência comum em famílias, onde a criança sempre fica sozinha, enquanto os pais não ligam.	A ideia é sobre as festas que acontecem durante a noite que adolescentes fazem, e como acidentes e brigas acontecem por causa de bebidas alcoólicas.	A ideia é sobre como filhos e filhas são tratados de maneira mais agressiva só porque querem ser eles mesmos	A ideia é sobre como as Queimadas afetamos moradores das florestas, e como eles sofrem com essa situação.

Grupo GE

Primeiras Aldravias de May				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
Ler conhecer apaixonar e se encantar	Família faz raiva longe faz falta	Longo tempo adolescência incríveis temas lembranças	Homem mulher pobre rico preto branco	Destruição na Amazônia queimada nos pastos
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Me inspirei em uma sequência de livros que li.	inspiração [sic] no sentimento que tenho com minha família, perto sempre me fazem raiva, mas se estão longe, sinto falta exatamente do que me estressa	minhas [sic] melhores lembranças sem dúvidas são da minha adolescência, e ela passa extremamente devagar, mas no tempo preciso.	pensei [sic] nas desigualdades entre homens e mulheres, ricos e pobres e no racismo.	Eu me inspirei nas queimadas da Amazônia e na biodiversidade que sofre.

Versão Final- Aldravias de May				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
ler conhecer apaixonar e se encantar	família faz raiva longe faz falta	longo tempo adolescência incríveis temas lembranças	acontece desigualdades homem mulher pobre rico	destruição na Amazônia queimada nos pastos
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Me inspirei em uma sequência de livros que li.	A inspiração vem do sentimento que tenho com minha família, perto sempre me fazem raiva, mas se estão longe, sinto falta exatamente do que me estressa.	Minhas melhores lembranças, sem dúvidas, são da minha adolescência, e ela passa extremamente devagar, mas no tempo preciso.	Pensei nas desigualdades entre homens e mulheres, ricos e pobres e no racismo.	Eu me inspirei nas queimadas da Amazônia e na biodiversidade que sofre.

Primeiras Aldravias de Marquito				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
ler é aprender sonhar imaginar voar	família [sic] vai muito além do sangue	adolescente ama sofre fofoca sonri sente	conceitos formam preconceitos que geram exclusões	sem consciência árvores morrendo desmatamento crescendo
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
A leitura nos proporciona além de conhecimento, inúmeras [sic] possibilidades de sonhar e imaginar um novo mundo	Porque existe pessoas mais chegadas que irmãos	Fatos que ocorrem no período da adolescência	Pessoas que tem uma ideia do mundo de forma ultrapassada que a cham que o mundo tem que ser da sua forma de pensar e acabam gerando exclusões em pessoas que são diferente da sua forma de pensar	A falta de entendimento das pessoas que matam as árvores sem consciência gerando futuramente problemas ambientais como a extinção de animais, aquecimento global etc.

Versão Final- Aldravias de Marquito				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
ler é aprender sonhar imaginar voar	família vai muito além do sangue	adolescente ama sofre fofoca sonri sente	preconceitos geram exclusões entre pretos pobres	sem consciência árvores morrendo desmatamento crescendo
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
A leitura nos proporciona além de conhecimento, inúmeras possibilidades de sonhar e imaginar um novo mundo.	Porque existe pessoas mais chegadas que irmãos.	Fatos que ocorrem no período da adolescência.	Pessoas que têm a ideia do mundo de forma ultrapassada, que a cham que o mundo tem que ser da sua forma de pensar e acabam gerando exclusões em pessoas que são diferentes da sua forma de pensar	A falta de entendimento das pessoas que matam as árvores sem consciência, gerando futuramente problemas ambientais como a extinção de animais, aquecimento global etc.

Primeiras Aldravias de Mabel				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
páginas que nos permite[sic] conhecer o mundo	constrói ou destrói sonhos e conquistas	novas experiências que transformam mente imaturas	ouro e prata privilegia uma só classe	assassina a esperança do mundo sobreviver
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
A leitura nos permite através de páginas, viajar em conhecimentos diversos	A família tem influência na construção e na destruição dos nossos sonhos	A adolescência representa nossa maior fase de mudança e amaturidade [sic].	O poder, dinheiro e privilégios [sic] estão nas mãos de poucos	O desmatamento irá anular as chances de sobrevivência na Terra.

Versão Final- Aldravias de Mabel				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
páginas que nos permitem conhecer mundo	família constrói ou destrói sonhos conquistas	a adolescência experiências que transformam mente imaturas	ouro prata privilegia uma só classe	desmatamento assassina esperança do mundo sobreviver
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
A leitura nos permite, através de páginas, viajar em conhecimentos diversos.	A família tem influência na construção e na destruição dos nossos sonhos.	A adolescência representa nossa maior fase de mudança e matuidade .	O poder, dinheiro e privilégios são concentrados nas mãos de poucos.	O desmatamento irá anular as chances de sobrevivência na Terra.

Primeiras Aldravias de Isael				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
leitura diária liberdade desinteresse desinformação prisão	família estrutura sociedade desunião desestrutura [sic] caos	adolescência descobertas independência rebeldia amizades opiniões	desigualdades corrupção insatisfação administração justiça igualdade	desmatamento pecuária desastres reflorestamento consciência equilíbrio [sic]
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Pensei na minha sociedade atual e o seu pouco interesse a leitura de livros	Busquei retratar a frase do (Papa) João Paulo XII	Busquei representar a minha geração e as características dessa fase.	Me inspirei na desigualdade que afeta o mundo	Tentei retratar a crise ecológica do meu país.

Versão Final- Aldravias de Isael				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
leitura diária liberdade desinteresse desinformação prisão	família estrutura sociedade desunião desestrutura caos	adolescência descobertas independência rebeldia amizades opiniões	injustiças corrupção só aumentam as desigualdades	desmatamento pecuária desastres reflorestamento consciência equilíbrio [sic]
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Pensei na minha sociedade atual e no seu pouco interesse pela leitura de livros.	Busquei retratar a frase do Papa João Paulo II.	Busquei representar a minha geração e as características dessa fase.	Me inspirei na desigualdade que afeta o mundo.	Tentei retratar a crise ecológica do meu país.

Primeiras Aldrarias de Estelinha				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
ler é dar asas a imaginação	amor de família [sic] é tudo na vida	Adolescência começo de uma nova fase	Pouco luxo e muita pobreza assim é a desigualdade	Demutando árvores destruindo esperança e gerações
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
é uma boa ideia porque quer dizer que deixamos a imaginação voar	Amor de família é incomparável é o que se pode contar sempre, mesmo que aja desavenças uma hora ou outra	fase que os pais mais se preocupam viver com seus filhos também a relação fica mais complicada	permanência da pobreza na história da sociedade	desmatamento é um dos problemas mais graves do planeta

Versão Final- Aldrarias de Estelinha				
Leitura	Família	Adolescência	Desigualdades	Desmatamento
ler é dar asas a imaginação	amor de família é tudo na vida	a adolescência começo de uma nova fase	pouco luxo muita pobreza faz desigualdades	demutando árvores destruindo esperança e gerações
Evocação	Evocação	Evocação	Evocação	Evocação
Ler é uma boa ideia porque quer dizer que deixamos a imaginação voar.	Amor de família é incomparável, é o que se pode contar sempre, mesmo que haja desavenças uma hora ou outra.	A adolescência é a fase que os pais mais se preocupam viver com seus filhos, também a relação fica mais complicada.	Pensei na permanência da pobreza na história da sociedade.	O desmatamento é um dos problemas mais graves do planeta.

ANEXO H – TRANSCRIÇÃO DOS RELATOS

Transcrição de Relatos de Experiência

Primeira versão – Relato de Experiência de Everaldo

a [sic] aldravia nunca tinha ouvido falar mas pelo que entendi é tipo Um [sic] poema com estrutura bem diferente que causa Um [sic] Pouco [sic] de confusão e sentir [sic] Uma [sic] dificuldade, mas nessa questão os temas foram bem fáceis [sic] pois é algo que fazem [sic] parte do nosso cotidiano, gostei muito espero Um [sic] dia repetir essa experiencia[sic]

Versão Final – Relato de Experiência de Everaldo

Eu nunca tinha ouvido falar na aldravia, mas pelo que entendi é tipo um poema com estrutura bem diferente que causa um pouco de confusão.

Eu senti uma dificuldade no começo [sic] depois foi mas [sic] fácil. Os temas foram bem fáceis pois é algo que fazem [sic] parte do nosso cotidiano. Eu gostei muito e espero um dia repetir essa experiência.

Primeira versão – Relato de Experiência de Joãozito

Essa é a minha primeira experiência fazendo aldravias, não escutei como foi criado, mais eu gostei de fazer, sendo apenas uma curta de 6 palavras que incentiva [sic] a criatividade e a reflexão. As dificuldades que tive ao fazer as aldravias foram principalmente/escolher [sic] as palavras certas para fazer uma conexão [sic]. Embora ainda simples, foi uma experiencia [sic] boa, que me fez abrir os olhos. É um estilo simples, de poucas palavras que ajuda [sic] a explicar, a pensar uma ligação de suas respostas.

Versão Final – Relato de Experiência de Joãozito

Essa é a minha primeira experiência fazendo aldravias, não escutei como foi criado, mas eu gostei de fazer. É apenas um poema curto de seis palavras que incentivam [sic] a criatividade e a reflexão.

As dificuldades que tive ao fazer as aldravias foram principalmente escolher as palavras certas para fazer uma conexão. Embora seja simples, foi uma experiência boa, que me fez abrir os olhos. É um estilo simples, com poucas palavras que ajuda [sic] a explicar, a pensar uma ligação com suas ideias.

Primeira versão – Relato de Experiência de Mabel

Este foi o meu primeiro contato com o gênero, nunca tinha se quer escutado sobre. Achei muito interessante e diferente a sua forma de escrita e interpretação, [sic] em relação ao modelo original dos poemas tradicionais.

Na minha primeira aldravia escrita tive muita dificuldade em achar palavras corretas, palavras soltas relacionadas ao tema, que em conjunto entrasse [sic] em concordância. Já nas outras aldravias minha dificuldades [sic] foi bastante reduzida, o tempo gasto nelas foi bem menor, [sic] em relação a primeira.

Achei muito interessante e revolucionário esta forma de escrita, é muito intrigante as diversas formas de interpretação que esse gênero poético permite ao seu leitor, a partir da junção de palavras soltas.

Versão Final – Relato de Experiência de Mabel

Este foi o meu primeiro contato com o gênero, nunca tinha se quer escutado sobre. Achei muito interessante e diferente a sua forma de escrita e interpretação, em relação ao modelo original dos poemas tradicionais.

Na minha primeira aldravia escrita, tive muita dificuldade em achar palavras corretas, palavras soltas relacionadas ao tema, que em conjunto **entrassem** em concordância. Já nas outras aldravias minha dificuldades [sic] foi **reduzindo**, o tempo gasto nelas foi bem menor em relação a primeira.

Achei muito interessante e revolucionário **essa** forma de escrita, é muito intrigante as diversas formas de interpretação que esse gênero poético permite ao seu leitor, a partir da junção de palavras soltas.

Primeira versão – Relato de Experiência de Estelinha

Bom eu achei intrigante, demorei um pouco para pensar em algumas palavras, mais [sic] fora isso eu gostei, me ajudou a pensar mais nas palavras. A palavra Desigualdade me prendeu um pouco mais [sic] conseguir [sic] desenvolver no final.

A palavra que achei mais facil [sic] foi leitura e família [sic], são fáceis [sic] de trabalhar e assim que você fala ou lê, você já consegue pensar em algo e a mais difícil foi desigualdade, algo muito extenso.

Minha opinião sobre a atividade foi extremamente positiva e deu oportunidade de pensar que uma simples palavra pode conter outro significados [sic] e é incrível [sic].

Versão Final – Relato de Experiência de Estelinha

Eu achei intrigante fazer aldravias, demorei um pouco para pensar em algumas palavras, **mas** fora isso eu gostei, **pois** me ajudou a pensar mais nas palavras. A palavra Desigualdade me prendeu um pouco, **mas eu consegui** desenvolver no final.

As palavras que achei mais **fáceis** foram leitura e família, **foram fáceis** de trabalhar e assim que você fala ou lê, você já consegue pensar em algo. **A que eu achei** mais difícil foi **usar a palavra desigualdade**, algo muito extenso, **com muitos significados**.

Minha opinião sobre a atividade foi extremamente positiva e deu oportunidade de pensar que uma simples palavra pode conter **outros** significados e **isso é incrível**.

Primeira versão – Relato de Experiência de Isabellyta

Essa é a primeira vez que me deparo com esse estilo de escrita. Assim que eu vi achei uma coisa linda! Achei incrível o jeito que apenas 6 palavras aleatórias conseguiram [sic] carregar uma mensagem e nos levar a reflexão.

Vendo os exemplos que a professora mostrou, parecia algo fácil de se fazer, quando eu dei início a produção das minhas aldravias eu fiquei meio perdida, não sabia o que escrever, não sabia como expressar as minhas ideias com apenas 6 palavras de um jeito que fizesse [sic] sentido.

Com os livros, filmes, notícias e até mesmo desenhos animados que eu conheço, eu consegui inspiração para escrever e aos poucos a escrita começou a fruir, quando me dei conta, já tinha acabado as aldravias mais rápido que meus colegas e eu fiquei muito satisfeita com o que eu fiz.

Versão Final – Relato de Experiência de Isabellyta

Foi na aula de Português a primeira vez que me deparei com as aldravias. Assim que eu vi achei uma coisa linda! Achei incrível o jeito que apenas seis palavras aleatórias conseguem carregar uma mensagem e nos levar a reflexão.

Vendo os exemplos que a professora mostrou, parecia algo fácil de se fazer, quando eu dei início a produção das minhas aldravias eu fiquei meio perdida, não sabia o que escrever, não sabia como expressar as minhas ideias com apenas seis palavras de um jeito que fizesse sentido.

Com os livros, filmes, notícias e até mesmo desenhos animados que eu conheço, eu consegui inspiração para escrever e aos poucos a escrita começou a fluir, quando me dei conta, já tinha acabado as aldravias mais rápido que meus colegas e eu fiquei muito satisfeita com o que eu fiz.

Primeira versão – Relato de Experiência de Gilsonildo

Eu nunca tinha [sic] visto [sic] ou escutado [sic] qualquer coisa sobre a aldravia, eu achei muito [sic] estranho [sic] por que é diferente [sic] dos outros [sic] poemas mas achei interessante [sic] por ser algo novo pra [sic] mim, a sua forma de escrita [sic] e interpretação me chamou muita atenção [sic] por ser diferente [sic] da forma tradicional [sic].

Na minha primeira aldravia eu não conseguir [sic] fazer de primeira [sic] achei muito [sic] difícil por [sic] ser algo novo, eu pesquisei [sic] para [sic] ter [sic] uma ideia mais clara por que [sic] eu tava [sic] muito perdido [sic]. Os temas [sic] eu achei fáceis por [sic] ser algo que via [sic] do “dia a dia” o difícil [sic] foi encontrar [sic] palavras [sic] que descrevesse [sic] o que eu pensava [sic].

com [sic] toda [sic] essa dificuldade de entender [sic] e escrever eu gostei [sic] muito [sic] de ter [sic] aprendido [sic] sobre a aldravia. Eu me sentí [sic] desafiado embora fosse muito [sic] difícil [sic] pra [sic] mim eu gostei [sic] muito [sic] dessa nova experiência [sic].

Versão Final – Relato de Experiência de Gilsonildo

Eu nunca tinha [sic] visto [sic] ou escutado [sic] qualquer coisa sobre a aldravia. Eu achei muito [sic] estranho [sic] porque é diferente [sic] dos outros [sic] poemas mas achei interessante [sic] por ser algo novo para mim. A sua forma de escrita [sic] e interpretação [sic] me chamou muita [sic] atenção [sic] por ser diferente [sic] da forma tradicional [sic].

Na minha primeira aldravia eu não consegui fazer rápido, achei muito [sic] difícil por ser algo novo, eu pesquisei para ter [sic] uma ideia mais clara, porque eu estava [sic] muito perdido. Os temas [sic] eu achei fáceis por ser algo do dia. O que achei difícil [sic] foi encontrar [sic] palavras que descrevem [sic] o que eu pensava.

Com toda [sic] essa dificuldade de entender [sic] e escrever eu gostei [sic] muito [sic] de ter [sic] aprendido sobre a aldravia. Eu me sentí [sic] desafiado, embora fosse muito [sic] difícil para mim eu gostei [sic] muito [sic] dessa nova experiência.

Primeira versão – Relato de Experiência de Gabrielzinho

Achei bastante interessante esse gênero [sic], Uma novidade Para mim que nunca tinha visto ele, curioso a Forma [sic] que ele traz de 6 linhas.

Portanto, achei difícil [sic] para mim no início [sic], Pois [sic] é bastante diferente [sic], mas durante o Processo [sic] Foi [sic] Ficando [sic] Fácil [sic] e as Palavras [sic] surgiram na minha mente.

A aldravias [sic] é um gênero [sic] legal de se Fazer [sic] você Pensa [sic] bastante, Pois [sic] ele exige [sic] muito de você Foi [sic] uma bela experiência [sic].

Versão Final– Relato de Experiência de Gabrielzinho

Achei bastante interessante esse gênero, uma novidade para mim que nunca tinha visto uma aldravia, curioso a forma que ele traz seis palavras linhas.

No início eu achei difícil [sic] para mim, pois é bastante diferente, mas durante o processo foi ficando fácil e as palavras surgiram na minha mente.

A aldravia é um gênero legal de se fazer, você pensa bastante, pois ele exige muito de você, foi uma bela experiência.

Primeira Versão – Relato de Experiência de Marquito

Esse trabalho sobre a construção de aldravias foi algo muito novo para mim, pois foi através dessa atividade que tive meu primeiro contato com esse gênero. Eu não sabia que era possível fazer poesia através de apenas seis palavras.

O começo do desenvolvimento dessa produção foi algo bem complicado pra mim, já que nunca tive contato com esse gênero. Fiquei muito confuso e estressado de início porque não tava conseguindo passar para o papel as minhas ideias, mas depois fui pegando o jeito. Para começar a construção das aldravias pensei em palavras que me fizessem lembrar de modo significativo a palavra-tema, como foi direcionado na atividade.

Eu achei esse trabalho bem necessário e interessante, porque além de ser algo nem tão conhecido, ele explora o nosso nível de conhecimento, claro que de início se tomou um pouco chato já que foi a minha primeira vez produzindo, mas depois que se aprende, ele se torna mais fácil de produzir.

Versão Final – Relato de Experiência de Marquito

Este trabalho sobre a construção de aldravias foi algo muito novo para mim, pois foi através dessa atividade que tive meu primeiro contato com esse gênero. Eu não sabia que era possível fazer poesia com apenas seis palavras.

O começo do desenvolvimento dessa produção foi algo bem complicado para mim, já que nunca tive contato com esse gênero. Fiquei muito confuso e estressado de início porque não estava conseguindo passar para o papel as minhas ideias, mas depois fui pegando o jeito. Para começar a construção das aldravias pensei em palavras que me fizessem lembrar de modo significativo a palavra-tema, como foi direcionado na atividade.

Eu achei esse trabalho bem necessário e interessante, porque além de ser algo nem tão conhecido, a aldravia explora o nosso nível de conhecimento, claro que de início se tomou um pouco chato já que foi a minha primeira vez produzindo, mas depois que se aprende, ele se torna mais fácil de produzir.

Primeira – Relato de Experiência Versão Isael

O primeiro contato com o gênero me fez pensar e refletir [sic], pois nunca tinha visto um poema sem estrutura de um poema, a aldravia é também mais fácil que outros gêneros, pois ela pode ser escrita por qualquer pessoa.

As aldravias foram fáceis de serem escritas, porque os temas propostos eram de fácil discursão [sic]. Gostei de alguns temas, ~~mais~~ mas outros não muito, poderia ter sido temas cotidianos como: copa do mundo, política, etc.

A minha experiência foi ter conhecido esse novo gênero de poema, que é simples e fácil de criar, pois ele foge da estrutura clássica de um poema.

Versão Final– Relato de Experiência Isael

O primeiro contato com o gênero **aldravia** me fez pensar e **refletir**, pois nunca tinha visto um poema sem estrutura de um poema. **A** aldravia é também mais fácil que outros gêneros, pois ela pode ser escrita por qualquer pessoa.

As aldravias foram fáceis de serem escritas, porque os temas propostos eram de fácil **discussão**. Gostei de alguns temas, mas outros não muito, poderia ter sido temas cotidianos como: copa do mundo, política, etc.

A minha experiência foi ter conhecido esse novo gênero de poema, que é simples e fácil de criar, pois ele foge da estrutura clássica de um poema.

Primeira – Relato de Experiência versão de Maya

Meu primeiro contato com o gênero de aldravias foi um tanto surpreendente, pois não conhecia esta forma de poesia e fiquei bastante curiosa e entusiasmada para conhecer o processo. Achei sua forma de escrita prática e necessária, poucas palavras fazem um enorme sentido e trazem diversos sentimentos.

Fui um pouco hipócrita em achar que seria fácil desenvolver uma aldravia, achei muito complicado no início passar as ideias para o caderno, algumas até tive que reescrever mais de duas vezes, todavia achei bom pois faz uso de apenas seis palavras, isso não dificulta tanto no desenvolvimento mais complica em escolher a palavra que se encaixe perfeitamente. Já para fazer as evocações foi bastante rápido, pois basicamente todas as aldravias eu escrevi com sentimentos e emoções sobre a vida e nosso cotidiano aflorados.

Em meu ponto de vista, deveriam valorizar mais e ampliar mais as pessoas a ter conhecimento sobre as aldravias, por ser ela uma criação nacionalmente brasileira, gostei da experiência e pretendo voltar a escrever novamente.

Primeira – Relato de Experiência versão de Maya

Meu primeiro contato com o gênero **aldravia** foi um tanto surpreendente, pois não conhecia **essa** forma de poesia e fiquei bastante curiosa e entusiasmada para conhecer o processo. Achei sua forma de escrita prática e necessária, poucas palavras fazem um enorme sentido e traz [sic] diversos sentimentos.

Fui um pouco hipócrita em achar que seria fácil desenvolver uma aldravia, achei muito complicado no início passar as ideias para o caderno, algumas até tive que reescrever mais de duas vezes, todavia achei bom pois faz uso de apenas seis palavras, isso não dificulta tanto no desenvolvimento, **mas** complica em escolher a palavra que se encaixe perfeitamente. Já para fazer as evocações foi bastante rápido, pois basicamente todas as aldravias eu escrevi com sentimentos e emoções sobre a vida e nosso cotidiano.

Em meu ponto de vista, deveriam valorizar mais e ampliar mais **nas escolas**, para as pessoas terem conhecimento sobre as aldravias, **por ela ser** uma criação nacionalmente brasileira. **Gostei** da experiência e pretendo voltar a escrever novamente.

ANEXO I – RELATOS SELECIONADOS

<p>Planejando a escrita de Relato de Experiência</p> <p>Nosso segundo desafio de escrita é escrever um Relato de Experiência vivida. Assim como Alexandra Priscila do Nascimento relatou sua experiência vivida como jogadora de handebol, você vai relatar a experiência vivida na Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. O desafio consiste em você relatar por escrito as reações e sentimentos despertados na escrita de Aldravias autorais. Para tanto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Inicie o Relato contextualizando seu primeiro contato com o gênero Aldravias, mencione as curiosidades, os sentimentos e as reações que surgiram durante sua experimentação. 2- No desenvolvimento do Relato mencione o que foi fácil ou difícil, bom ou ruim durante a leitura e a escrita do gênero Aldravias. Comente sobre o que você já sabia e o que aprendeu durante a Oficina. 3- Finalize o Relato comentando seu ponto de vista acerca das Oficinas, explique se foi pertinente ou não participar dessa experimentação. 4- Você é o agente da ação, use os pronomes e os verbos na primeira pessoa do singular. 5- Use marcas expressivas de sentimentos reforçando o uso do ponto de exclamação. 6- Faça o uso de advérbios para marcar a sequência das ações e adjetivos para as descrições valorativas necessárias. Preste atenção na concordância nominal. 7- Empregue o padrão culto da língua ao redigir o relato. 8- Lembre-se de relatar a experiência vivida na Oficina no tempo passado – pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Preste atenção na concordância do verbal. <p>Escrevendo o Relato de Experiência</p> <p>No quadro de escrita abaixo você deve escrever o Relato de Experiência vivida na Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. Para isso, redija o texto mencionando o que você gostou e não gostou de fazer; qual foi o aprendizado e as dificuldades encontradas durante as atividades. Relate tudo que achar pertinente sobre a experiência. Antes de entregar seu texto, revise seu relato checando os critérios do quadro de avaliação do gênero.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 150px;"> <p>Este foi o meu primeiro contato com o gênero, nunca tinha visto escrito sobre. Achei muito interessante e diferente a sua forma de escrita e interpretação, em relação ao modelo original dos poemas tradicionais.</p> <p>Na minha primeira aldravia escrita tive muita dificuldade em achar palavras corretas, palavras certas relacionadas ao tema que em conjunto entrassem em concordância. Já nos outros aldravias minha dificuldade foi reduzir, o tempo gasto melhor foi bem menor em relação a primeira.</p> <p>Achei muito interessante e revolucionário essa forma de escrita, é muito intrigante as diversas formas de interpretação que esse gênero poético permite ao seu leitor a partir da junção dos palavras isoladas.</p> </div>	<p>Avaliando seu Relato de Experiência</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">1- A introdução do seu Relato contextualiza o primeiro contato com o gênero Aldravias? Relatou suas reações?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">2- O desenvolvimento do seu Relato é pertinente? Relatou sua experimentação, as curiosidades, as aprendizagens, as dificuldades entre outras sensações?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">3- Você deixou claro seu ponto de vista? Mencionou o que achou do gênero e da experiência adquirida?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">4- Seu Relato apresenta pronomes e verbos na primeira pessoa do singular?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">5- Você fez a revisão da concordância nominal e verbal dos enunciados do Relato?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">6- Verificou a pontuação e os aspectos relacionados à coesão do Relato de Experiência?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">7- Redigiu o texto no padrão culto da língua?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table> <p>Reescrevendo o Relato de Experiência</p> <p>No quadro abaixo, reescreva seu Relato de Experiência escrito para a Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. Para tanto revise seu Relato checando os critérios do quadro de avaliação do gênero.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 150px;"> <p>Este foi o meu primeiro contato com o gênero, nunca tinha visto sobre. Achei muito interessante e diferente a sua forma de escrita e interpretação, em relação ao modelo original dos poemas tradicionais.</p> <p>Na minha primeira aldravia escrita, tive muita dificuldade em achar palavras corretas, palavras certas relacionadas ao tema que em conjunto entrassem em concordância. Já nos outros aldravias minha dificuldade foi reduzir, o tempo gasto melhor foi bem menor em relação a primeira.</p> <p>Achei muito interessante e revolucionário essa forma de escrita, é muito intrigante as diversas formas de interpretação que esse gênero poético permite ao seu leitor a partir da junção de palavras isoladas.</p> </div>	1- A introdução do seu Relato contextualiza o primeiro contato com o gênero Aldravias? Relatou suas reações?		2- O desenvolvimento do seu Relato é pertinente? Relatou sua experimentação, as curiosidades, as aprendizagens, as dificuldades entre outras sensações?		3- Você deixou claro seu ponto de vista? Mencionou o que achou do gênero e da experiência adquirida?		4- Seu Relato apresenta pronomes e verbos na primeira pessoa do singular?		5- Você fez a revisão da concordância nominal e verbal dos enunciados do Relato?		6- Verificou a pontuação e os aspectos relacionados à coesão do Relato de Experiência?		7- Redigiu o texto no padrão culto da língua?	
1- A introdução do seu Relato contextualiza o primeiro contato com o gênero Aldravias? Relatou suas reações?															
2- O desenvolvimento do seu Relato é pertinente? Relatou sua experimentação, as curiosidades, as aprendizagens, as dificuldades entre outras sensações?															
3- Você deixou claro seu ponto de vista? Mencionou o que achou do gênero e da experiência adquirida?															
4- Seu Relato apresenta pronomes e verbos na primeira pessoa do singular?															
5- Você fez a revisão da concordância nominal e verbal dos enunciados do Relato?															
6- Verificou a pontuação e os aspectos relacionados à coesão do Relato de Experiência?															
7- Redigiu o texto no padrão culto da língua?															

<p>Planejando a escrita de Relato de Experiência</p> <p>Nosso segundo desafio de escrita é escrever um Relato de Experiência vivida. Assim como Alexandra Priscila do Nascimento relatou sua experiência vivida como jogadora de handebol, você vai relatar a experiência vivida na Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. O desafio consiste em você relatar por escrito as reações e sentimentos despertados na escrita de Aldravias autorais. Para tanto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Inicie o Relato contextualizando seu primeiro contato com o gênero Aldravias, mencione as curiosidades, os sentimentos e as reações que surgiram durante sua experimentação. 2- No desenvolvimento do Relato mencione o que foi fácil ou difícil, bom ou ruim durante a leitura e a escrita do gênero Aldravias. Comente sobre o que você já sabia e o que aprendeu durante a Oficina. 3- Finalize o Relato comentando seu ponto de vista acerca das Oficinas, explique se foi pertinente ou não participar dessa experimentação. 4- Você é o agente da ação, use os pronomes e os verbos na primeira pessoa do singular. 5- Use marcas expressivas de sentimentos reforçando o uso do ponto de exclamação. 6- Faça o uso de advérbios para marcar a sequência das ações e adjetivos para as descrições valorativas necessárias. Preste atenção na concordância nominal. 7- Empregue o padrão culto da língua ao redigir o relato. 8- Lembre-se de relatar a experiência vivida na Oficina no tempo passado – pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Preste atenção na concordância do verbal. <p>Escrevendo o Relato de Experiência</p> <p>No quadro de escrita abaixo você deve escrever o Relato de Experiência vivida na Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. Para isso, redija o texto mencionando o que você gostou e não gostou de fazer; qual foi o aprendizado e as dificuldades encontradas durante as atividades. Relate tudo que achar pertinente sobre a experiência. Antes de entregar seu texto, revise seu relato checando os critérios do quadro de avaliação do gênero.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 150px;"> <p>Como eu achei intrigante, demorei um pouco para pensar em algumas palavras, mas fora isso eu gostei, me ajudou a pensar mais nas palavras. A palavra desigualdade me prendeu um pouco mais conseguir desenvolver no final.</p> <p>A palavra que achei mais fácil foi leitura e família, são coisas de trabalhar e assim que você fala ou lê, você já consegue pensar em algo e a mais difícil foi desigualdades, algo muito extenso.</p> <p>Minha opinião sobre a atividade foi extremamente positiva e deu oportunidade de pensar que uma simples palavra pode conter outros significados e é incrível.</p> </div>	<p>Avaliando seu Relato de Experiência</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">1- A introdução do seu Relato contextualiza o primeiro contato com o gênero Aldravias? Relatou suas reações?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">2- O desenvolvimento do seu Relato é pertinente? Relatou sua experimentação, as curiosidades, as aprendizagens, as dificuldades entre outras sensações?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">3- Você deixou claro seu ponto de vista? Mencionou o que achou do gênero e da experiência adquirida?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">4- Seu Relato apresenta pronomes e verbos na primeira pessoa do singular?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">5- Você fez a revisão da concordância nominal e verbal dos enunciados do Relato?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">6- Verificou a pontuação e os aspectos relacionados à coesão do Relato de Experiência?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">7- Redigiu o texto no padrão culto da língua?</td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table> <p>Reescrevendo o Relato de Experiência</p> <p>No quadro abaixo, reescreva seu Relato de Experiência escrito para a Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. Para tanto revise seu Relato checando os critérios do quadro de avaliação do gênero.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 150px;"> <p>Eu achei intrigante fazer aldravias, demorei um pouco para pensar em algumas palavras, mas fora isso eu gostei, pois me ajudou a pensar mais nas palavras e a palavra desigualdade me prendeu um pouco, mas eu consegui desenvolver no final.</p> <p>As palavras que achei mais fáceis foram leitura e família, foram coisas de trabalhar e assim que você fala ou lê, você já consegue pensar em algo. A que eu achei mais difícil foi usar a palavra desigualdade, algo muito extenso com muitos significados.</p> <p>Minha opinião sobre a atividade foi extremamente positiva e deu oportunidade de pensar que uma simples palavra pode conter outros significados e isso é incrível.</p> </div>	1- A introdução do seu Relato contextualiza o primeiro contato com o gênero Aldravias? Relatou suas reações?		2- O desenvolvimento do seu Relato é pertinente? Relatou sua experimentação, as curiosidades, as aprendizagens, as dificuldades entre outras sensações?		3- Você deixou claro seu ponto de vista? Mencionou o que achou do gênero e da experiência adquirida?		4- Seu Relato apresenta pronomes e verbos na primeira pessoa do singular?		5- Você fez a revisão da concordância nominal e verbal dos enunciados do Relato?		6- Verificou a pontuação e os aspectos relacionados à coesão do Relato de Experiência?		7- Redigiu o texto no padrão culto da língua?	
1- A introdução do seu Relato contextualiza o primeiro contato com o gênero Aldravias? Relatou suas reações?															
2- O desenvolvimento do seu Relato é pertinente? Relatou sua experimentação, as curiosidades, as aprendizagens, as dificuldades entre outras sensações?															
3- Você deixou claro seu ponto de vista? Mencionou o que achou do gênero e da experiência adquirida?															
4- Seu Relato apresenta pronomes e verbos na primeira pessoa do singular?															
5- Você fez a revisão da concordância nominal e verbal dos enunciados do Relato?															
6- Verificou a pontuação e os aspectos relacionados à coesão do Relato de Experiência?															
7- Redigiu o texto no padrão culto da língua?															

Planejando a escrita de Relato de Experiência

Nosso segundo desafio de escrita é escrever um Relato de Experiência vivida. Assim como Alexandra Priscila do Nascimento relatou sua experiência vivida como jogadora de handebol, você vai relatar a experiência vivida na Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. O desafio consiste em você relatar por escrito as reações e sentimentos despertados na escrita de Aldravias autorais. Para tanto:

- 1- Inicie o Relato contextualizando seu primeiro contato com o gênero Aldravia, mencione as curiosidades, os sentimentos e as reações que surgiram durante sua experimentação.
- 2- No desenvolvimento do Relato mencione o que foi fácil ou difícil, bom ou ruim durante a leitura e a escrita do gênero Aldravia. Comente sobre o que você já sabia e o que aprendeu durante a Oficina.
- 3- Finalize o Relato comentando seu ponto de vista acerca das Oficinas, explique se foi pertinente ou não participar dessa experimentação.
- 4- Você é o agente da ação, use os pronomes e os verbos na primeira pessoa do singular.
- 5- Use marcas expressivas de sentimentos reforçando o uso do ponto de exclamação.
- 6- Faça o uso de advérbios para marcar a sequência das ações e adjetivos para as descrições valorativas necessárias. Preste atenção na concordância nominal.
- 7- Empregue o padrão culto da língua ao redigir o relato.
- 8- Lembre-se de relatar a experiência vivida na Oficina no tempo passado – pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Preste atenção na concordância do verbal.

Escrevendo o Relato de Experiência

No quadro de escrita abaixo você deve escrever o Relato de Experiência vivida na Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. Para isso, redija o texto mencionando o que você gostou e não gostou de fazer; qual foi o aprendizado e as dificuldades encontradas durante as atividades. Relate tudo que achar pertinente sobre a experiência. Antes de entregar seu texto, revise seu relato checando os critérios do quadro de avaliação do gênero.

a aldravia nunca tinha ouvido falar na aldravia, mais pelo que entendi é tipo um poema com estrutura bem diferente que causa um pouco de confusão.

Eu senti uma dificuldade no começo depois foi mais fácil. Os temas foram bem bons pois é algo que fazem parte do nosso cotidiano. Eu gostei muito e espero um dia repetir essa experiência.

Avaliando seu Relato de Experiência

- 1- A introdução do seu Relato contextualiza o primeiro contato com o gênero Aldravia? Relatou suas reações?
- 2- O desenvolvimento do seu Relato é pertinente? Relatou sua experimentação, as curiosidades, as aprendizagens, as dificuldades entre outras sensações?
- 3- Você deixou claro seu ponto de vista? Mencionou o que achou do gênero e da experiência adquirida?
- 4- Seu Relato apresenta pronomes e verbos na primeira pessoa do singular?
- 5- Você fez a revisão da concordância nominal e verbal dos enunciados do Relato?
- 6- Verificou a pontuação e os aspectos relacionados à coesão do Relato de Experiência?
- 7- Redigiu o texto no padrão culto da língua?

Reescrevendo o Relato de Experiência

No quadro abaixo, reescreva seu Relato de Experiência escrito para a Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. Para tanto revise seu Relato checando os critérios do quadro de avaliação do gênero.

Eu nunca tinha ouvido falar na aldravia, mais pelo que entendi é tipo um poema com estrutura bem diferente que causa um pouco de confusão.

Eu senti uma dificuldade no começo depois foi mais fácil. Os temas foram bem bons pois é algo que fazem parte do nosso cotidiano. Eu gostei muito e espero um dia repetir essa experiência.

Planejando a escrita de Relato de Experiência

Nosso segundo desafio de escrita é escrever um Relato de Experiência vivida. Assim como Alexandra Priscila do Nascimento relatou sua experiência vivida como jogadora de handebol, você vai relatar a experiência vivida na Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. O desafio consiste em você relatar por escrito as reações e sentimentos despertados na escrita de Aldravias autorais. Para tanto:

- 1- Inicie o Relato contextualizando seu primeiro contato com o gênero Aldravia, mencione as curiosidades, os sentimentos e as reações que surgiram durante sua experimentação.
- 2- No desenvolvimento do Relato mencione o que foi fácil ou difícil, bom ou ruim durante a leitura e a escrita do gênero Aldravia. Comente sobre o que você já sabia e o que aprendeu durante a Oficina.
- 3- Finalize o Relato comentando seu ponto de vista acerca das Oficinas, explique se foi pertinente ou não participar dessa experimentação.
- 4- Você é o agente da ação, use os pronomes e os verbos na primeira pessoa do singular.
- 5- Use marcas expressivas de sentimentos reforçando o uso do ponto de exclamação.
- 6- Faça o uso de advérbios para marcar a sequência das ações e adjetivos para as descrições valorativas necessárias. Preste atenção na concordância nominal.
- 7- Empregue o padrão culto da língua ao redigir o relato.
- 8- Lembre-se de relatar a experiência vivida na Oficina no tempo passado – pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Preste atenção na concordância do verbal.

Escrevendo o Relato de Experiência

No quadro de escrita abaixo você deve escrever o Relato de Experiência vivida na Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. Para isso, redija o texto mencionando o que você gostou e não gostou de fazer; qual foi o aprendizado e as dificuldades encontradas durante as atividades. Relate tudo que achar pertinente sobre a experiência. Antes de entregar seu texto, revise seu relato checando os critérios do quadro de avaliação do gênero.

Eu é a minha primeira experiência fazendo aldravia, não senti como foi muito, mas eu gostei de fazer. É apenas um poema curto de ~~do~~ seu palavras que incentivam a criatividade e a reflexão.

Eu é dificuldade que tive ao fazer a aldravia foram principalmente saber as palavras certas para fazer uma coesão. Embora ainda simples, foi uma experiência boa, que me fez obter o objetivo.

É um texto simples, de poucas palavras que ajuda a explicar, a ~~se~~ fazer uma ligação de sua vida.

Avaliando seu Relato de Experiência

- 1- A introdução do seu Relato contextualiza o primeiro contato com o gênero Aldravia? Relatou suas reações?
- 2- O desenvolvimento do seu Relato é pertinente? Relatou sua experimentação, as curiosidades, as aprendizagens, as dificuldades entre outras sensações?
- 3- Você deixou claro seu ponto de vista? Mencionou o que achou do gênero e da experiência adquirida?
- 4- Seu Relato apresenta pronomes e verbos na primeira pessoa do singular?
- 5- Você fez a revisão da concordância nominal e verbal dos enunciados do Relato?
- 6- Verificou a pontuação e os aspectos relacionados à coesão do Relato de Experiência?
- 7- Redigiu o texto no padrão culto da língua?

Reescrevendo o Relato de Experiência

No quadro abaixo, reescreva seu Relato de Experiência escrito para a Oficina de Escrita Criativa de Aldravias. Para tanto revise seu Relato checando os critérios do quadro de avaliação do gênero.

Eu é a minha primeira ~~experiência~~ experiência fazendo aldravia, não senti como foi muito, mas eu gostei de fazer. É apenas um poema curto de ~~do~~ seu palavras que incentivam a criatividade e a reflexão.

Eu dificuldade que tive ao fazer a aldravia foram principalmente saber as palavras certas para fazer uma coesão. Embora seja simples, foi uma experiência boa, que me fez obter o objetivo.

É um texto simples, com poucas palavras que ajuda a explicar, a fazer uma ligação com sua vida.

ANEXO J – TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: **PRÁTICA DE ESCRITA AUTORAL EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM ALDRAVIAS**. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Simone Maria de Souza Lopes, domiciliada em _____, CEP: _____, telefone: _____, e-mail: _____, está sob a orientação de: Fatiha Dechicha Parahyba, telefone: _____, e-mail: _____. O referido projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFPE, coordenado por Luciano Tavares Montenegro, e-mail: _____, telefone: _____.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubricue as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** O(s) objetivo(s) deste estudo é investigar, identificar e analisar na escola quais as práticas de leitura e produção textual da sua turma do 9º ano relacionada à escrita criativa de textos, especificamente de Aldravieras e Relatos de Experiência podem colaborar com o desenvolvimento da sua capacidade de linguagem. Assim, a partir da análise da relação que vocês têm sobre a leitura e produção de textos, será elaborado uma Sequência Didática produzido pela

professora pesquisadora para trabalhar com o eixo da escrita e será analisada a aplicação dessa SD. Vocês participarão de duas oficinas de produção de texto envolvendo dois projetos comunicativos: o primeiro é a escrita de aldravias autorais, compreendendo suas especificidades e o poder de síntese do gênero; o segundo a escrita de relatos de experiência abordando a especificidade do gênero, o registro da experimentação da escrita de aldravias e as evocações poéticas no momento de criação. Vocês também vão responder a um questionário abordando questões sobre sua relação com as práticas de leitura e escrita na escola. Você poderá ter sua imagem ou produção registrada por meio de fotografias e/ou vídeos.

- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término, local onde será realizada a pesquisa e número de visitas para a pesquisa:** Os 25 voluntários participarão da pesquisa no período de junho a setembro de 2022, na Escola Professor José Vicente Barbosa, durante as aulas que serão ofertadas no primeiro e segundo semestre do corrente ano letivo.
- **RISCOS diretos:** Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser ocasionado por possível desconforto ou constrangimento na realização das atividades propostas na Sequência Didática e no registro por meio de fotos e/ou vídeo. Contudo, os riscos vão se dissipando no decorrer da pesquisa já que a mesma será realizada na sala de aula em que o professor-pesquisador leciona e tendo a participação de todos os estudantes que fazem parte da turma.
- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos** para os voluntários: Promoção da capacidade de linguagem, contato e reconhecimento de novos gêneros textuais da contemporaneidade, desenvolvimento da autonomia da escrita do aluno.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionário, atividades, fotos, filmagens) ficarão armazenados em pastas de arquivo do computador pessoal do pesquisador, sob a responsabilidade do pesquisador e orientador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

ANEXO L – CARTA DE ANUÊNCIA

Secretaria de
Educação
e Esportes



GOVERNO DO ESTADO
PERNAMBUCO
MAIS TRABALHO, MAIS FUTURO.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES
Gerência Regional de Educação Recife Sul
Escola Professor Jose Vicente Barbosa

CNPJ: 10.572.071/0930-21 | Código INEP: 26124807 | Inscrição: E - 050.102

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Simone Maria de Souza Lopes, a desenvolver o seu projeto de pesquisa PRÁTICA DE ESCRITA AUTORAL EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM ALDRAVIAS, que está sob a coordenação/orientação da Profª Drª Fatiha Dechicha Parahyba, cujo objetivo é investigar e analisar as capacidade de linguagem do aprendiz de escrita de uma turma de 9º ano, relacionada a inclusão do gênero Aldravia no ensino de produção textual - numa abordagem de escrita criativa e autoral na sala de aula – para elaborar, a partir da participação da turma em Oficinas de Escrita Criativa, uma Sequência Didática, levando em consideração o paradigma vygotskiano de domínio dos saberes – Zona de Desenvolvimento Proximal - na Escola Professor José Vicente Barbosa, situada na Praça Aleixo de Oliveira, sn Ipsep. 51350-440 Recife - PE.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife - PE, em: 07 de Abril de 2022.

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada