

PRODUÇÃO TEXTUAL NO GÊNERO PROJETO DE INTERVENÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*TEXTUAL PRODUCTION IN THE GENRE INTERVENTATION PROJECT IN THE FINAL YEARS OF
ELEMENTARY EDUCATION*

Shirley Tathianna Grime de Oliveira¹, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott²,

¹ *Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina*

<https://orcid.org/0009-0002-7912-8340>

shirleygrime@gmail.com

² *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Brasil*

<https://orcid.org/0000-0001-6613-9142>

isabelmonguilhott@gmail.com

Recebido em 30 jun. 2025

Aceito em 30 jul. 2025

Resumo: Neste artigo, descrevemos e discutimos uma experiência docente, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, com foco na produção textual oral e escrita do gênero projeto de intervenção, com estudantes do 9º ano de uma escola da rede pública de ensino. O objetivo principal da pesquisa foi investigar as contribuições deste evento de letramento, no desenvolvimento das capacidades de fala e escrita, considerando a percepção dos estudantes acerca do processo de aprendizagem. Para embasar a pesquisa, recorreremos às reflexões de Bakhtin (1997; 2006), aos estudos de letramento de Kleiman (1995; 2002; 2005; 2016) e Soares (2009) e às proposições de Geraldi (1997; 2004; 2010) acerca do ensino de língua. A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação, que permitiu o envolvimento dos participantes no processo investigativo e possibilitou a aproximação com causas relevantes a sua comunidade. Como resultados da análise das produções textuais (escritas e orais) e também das respostas fornecidas aos questionários aplicados aos estudantes, identificamos a motivação desses alunos para a transformação da sua realidade, para a compreensão da função social dos gêneros discursivos e para o desenvolvimento das capacidades de fala e escrita. Tanto as produções textuais quanto as respostas dadas aos questionários mostraram a motivação dos estudantes para a transformação da realidade, para a compreensão da função social dos gêneros discursivos e para o desenvolvimento das capacidades de fala e de escrita.

Palavras-chave: Produção textual. Gênero Projetos de Intervenção. Evento de letramento. Ensino de Língua Portuguesa. Mestrado Profissional em Letras.

Abstract: This article, we describe and discuss a teaching experience, within the scope of the Professional Master's in Language and Literature, guided by the genre "Intervention Project," to the development of speaking and writing skills, with 9th-grade students from a public school. The primary objective of the study was to investigate the contributions this literacy event, to the development of speaking and writing skills, taking into account students' perceptions of their learning process. The research is underpinned by the reflections of Bakhtin (1997; 2006), Kleiman's (1995; 2002; 2005; 2016) literacy studies, Soares (2009), and Geraldi's (1997; 2004; 2010) propositions on language teaching. The methodology employed was action research, which facilitated the participants' involvement in the investigative process and allowed for a closer connection with issues pertinent to their community. As a result of the textual productions (written and oral) and also of the answers provided to the questionnaires applied to students, we identified the motivation of these students to transform their reality, to understand the social function of discursive genres and to develop speaking and writing skills. Both the textual productions and the answers given to the questionnaires demonstrated the students' motivation to transform their reality, comprehend the social function of discourse genres, and enhance their speaking and writing abilities, which in turn reverberated in the teacher's professional development.

Keywords: Text production. Intervention Project Genre. Literacy Event. Portuguese Language Teaching. Professional Master's in Language and Literature.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Considerando nossa experiência docente e a necessidade observada para diminuir o distanciamento entre alunos e as práticas de linguagem para o desenvolvimento de capacidades de fala e escrita, pretendemos, neste artigo, descrever e discutir uma experiência docente, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, com foco na produção textual oral e escrita do gênero projeto de intervenção, com estudantes do 9º ano de uma escola da rede pública de ensino.

A seleção desse gênero discursivo objetiva possibilitar aos estudantes a oportunidade de planejar e implementar melhorias que julgam necessárias para a escola, ao mesmo tempo em que são desafiados a desenvolverem suas capacidades de fala e escrita.

Além disso, investigamos as contribuições deste evento de letramento, no desenvolvimento das capacidades de fala e escrita, com ênfase na percepção dos estudantes acerca do processo de aprendizagem.

Ao envolver os estudantes em um projeto com finalidade social clara, acreditávamos que eles se sentiriam motivados e perceberiam que precisavam apropriar-se dessas capacidades para alcançar os objetivos relacionados à intervenção proposta para o espaço escolar. Acreditávamos, ainda, que ao projetar e executar melhorias na comunidade escolar, os estudantes se esforçariam para selecionar boas fontes de pesquisa e defender suas ideias, entendendo que falar e escrever bem é falar e escrever de forma clara e fundamentada de modo a cumprir os propósitos de determinada situação de comunicação.

A escolha por esse percurso foi inspirada nos estudos de letramento de Kleiman (1995; 2002; 2005; 2016), Soares (2009), bem como nas reflexões de Geraldi (1997; 2004; 2010) acerca da importância de utilizar os acontecimentos que permeiam a vida dos estudantes não apenas como ponto de partida, mas como elemento norteador para atividades de ensino.

A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação, que permitiu o envolvimento dos participantes no processo investigativo e possibilitou a aproximação com causas relevantes à sua comunidade. Além das produções textuais orais e escritas realizadas, trabalhamos com questionários aplicados aos estudantes para observar suas percepções acerca do processo.

Como resultados da análise das produções textuais (escritas e orais) e também das respostas fornecidas aos questionários aplicados aos estudantes, identificamos a motivação desses alunos para a transformação da sua realidade, para a compreensão da função social dos gêneros discursivos e para o desenvolvimento das capacidades de fala e escrita. Tanto as produções textuais dos estudantes, quanto as respostas dadas aos questionários, mostraram-nos que a motivação para a transformação da realidade e a compreensão da função social dos gêneros discursivos contribuem para o desenvolvimento de capacidades de fala e de escrita.

Esta pesquisa também foi importante por provocar os estudantes a buscarem soluções para o ambiente escolar, soluções para problemas identificados por eles, e, por eles, elencados como prioridades. Independentemente de serem soluções de ordem infraestrutural ou cultural, mas soluções nas quais eles pudessem se perceber como agentes de transformação e perceber que as mudanças que eles tanto desejam exigem muito planejamento e diálogo para que se firmem como ações eficientes e duradouras.

O artigo está assim organizado: na seção 2, apresentamos uma breve revisão da literatura; em seguida, na seção 3, indicamos o percurso metodológico da pesquisa; na seção 4, apresentamos a análise e a discussão dos resultados; na seção 5, tecemos algumas considerações à guisa de uma conclusão e indicamos as referências citadas ao longo do artigo.

1 REVISÃO DA LITERATURA

Nossa pesquisa se sustenta na perspectiva do texto, pois acreditamos que, dessa forma, conseguimos aumentar as chances de ajudar nossos estudantes a se reconhecerem como sujeitos autores de textos diversos, além de acreditarmos que, desse modo, eles podem se apropriar de estratégias variadas para ocupar diferentes lugares na enunciação.

Além da perspectiva do texto, adotamos a concepção interacionista de língua, baseando-nos em Bakhtin (1997), que entende que o uso da língua ocorre dentro de um contexto de atividade humana, manifestando-se através de enunciados únicos, que são produzidos por indivíduos únicos e que refletem as condições e objetivos de cada contexto, o que influencia tanto o conteúdo quanto o estilo dos enunciados. Os enunciados, assim, concretizam-se em gêneros discursivos que atendem a necessidades relativamente estáveis, que são características de cada área de interação ou comunicação humana.

Alinhamos nossa pesquisa também aos documentos norteadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC, 2014), que defendem a ideia de língua como construto histórico-social. Essa concepção não se trata apenas de uma teoria imposta aos educadores, mas sim de uma orientação prática que, a partir das reflexões dos estudos do Círculo de Bakhtin, passou a guiar a atuação didático-pedagógica dos professores de língua portuguesa. Cada vez mais, nós, educadores, temos evitado abordagens de linguagem que analisem a língua de maneira isolada e descontextualizada, afastada de seu verdadeiro local de origem, que é a enunciação.

A BNCC promove a ideia de um ensino de Língua Portuguesa que se concentre em práticas de linguagem voltadas para a análise da língua como um espaço de interação. A PC-SC, por sua vez, defende a formação de indivíduos capazes de utilizar a língua em diversas situações interativas, e não somente capazes de decorar terminologias. O documento destaca que o professor deve planejar suas atividades levando em conta sempre o caráter sociointeracional da

língua, que se manifesta em gêneros que circulam tanto dentro quanto fora do ambiente escolar e em contextos mais ou menos informais.

Desse modo, entendemos que, mesmo que a língua possa parecer independente e completa, fora da interação, ela perde o sujeito, o lugar, a intenção e a função, assim o processo de construção da enunciação é dificultado, sobretudo “se não tivermos em conta que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma.” (Volóchinov, 2013, p. 158).

Como consequência, é fundamental que, desde a escola, os alunos sejam incentivados a assumir posições de prestígio e poder. Essas posições requerem o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita que vão além das utilizadas no dia a dia, permitindo que eles compreendam as demandas desses contextos de interação e se apropriem das estratégias necessárias para ocupar esses espaços.

Além das reflexões do Círculo de Bakhtin, também nos baseamos nos estudos de letramento de Kleiman (1995) e Soares (2009), pioneiras, no Brasil, na investigação nessa área, que vai além dos estudos da alfabetização, que se concentra no domínio das letras e símbolos, e envolve a compreensão, interpretação e uso da linguagem nas práticas sociais.

Segundo Kleiman (1995), o termo letramento passou a ser usado nos meios acadêmicos, em meados dos anos 80, justamente para diferenciar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos de alfabetização. Nesse período, conforme a autora, pesquisadores da Educação e das Ciências Linguísticas começaram a investigar o impacto social da escrita em grupos minoritários ou em comunidades em que a escrita funcionava como uma ferramenta de comunicação dos poderosos. Eles também se dedicaram a entender como as relações sociais eram moldadas pelos usos da escrita. Dessa forma, a escrita deixou de ser analisada apenas sob uma perspectiva individual e passou a ser examinada em seu aspecto social.

Para Soares (2009, p. 18), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Para a autora, isso é diferente de alfabetizar, pois, enquanto a alfabetização ensina a decodificar a

língua escrita, o letramento orienta para o uso social que fazemos dela, sendo alfabetizados ou não.

Segundo Soares (2009), uma pessoa pode ser considerada letrada mesmo sendo analfabeta, uma vez que compreende os usos sociais da leitura e da escrita e recorra a ela mesmo que de forma terceirizada. Isso nos ajuda a compreender que o letramento não se restringe à escola. Para Kleiman (1995), também se tornam “agências de letramento” a família, a igreja, a rua, o trabalho.

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

Para responder a essa questão, precisamos refletir sobre como utilizamos a escrita no nosso dia a dia atual em comparação com alguns anos atrás. Será que esses usos são os mesmos? Ao observar os modos como as pessoas ao nosso redor utilizam a escrita, podemos afirmar que são semelhantes aos nossos? Ao considerarmos a diversidade de usos sociais da escrita a que temos acesso, compreendemos qual é a função da escola no desenvolvimento do letramento: ampliar as oportunidades de letramento dos alunos.

Para isso, é essencial que a escola reavalie suas práticas de uso da escrita, muitas das quais se concentram no desenvolvimento das habilidades individuais dos alunos, e busque se aproximar mais de práticas colaborativas, uma vez que as interações humanas fora do ambiente escolar ocorrem dessa maneira. Os eventos de letramento são, por natureza, colaborativos e sempre envolvem mais de um participante, cada um trazendo diferentes conhecimentos que se entrelaçam à medida que buscam objetivos comuns (Kleiman, 2005).

Portanto, a escola, como uma das principais agências de letramento, é responsável pelo desenvolvimento de competências que vão além da compreensão do código linguístico. Ela assume o papel de construir novos significados para a língua e de desafiar os estudantes a fazer novos usos dela à medida em que ampliam seus repertórios e atribuem novas funções sociais à escrita.

No que diz respeito às práticas de ensino, outro autor que nos inspira é João Wanderley Geraldi (2004), que aborda a importância de o professor olhar para a realidade e aproveitar as oportunidades de aprendizagem que ela pode oferecer. Segundo o autor, precisamos levar o “vivido” para a sala de aula, considerar a realidade como ponto de partida ou como conexão para os conteúdos a serem estudados na sala de aula, principalmente, como mobilizadora de reflexões a respeito do cotidiano e promotora de mudanças necessárias na comunidade. Essa perspectiva está estreitamente relacionada com a nossa pesquisa, pois também entendemos a escola como espaço de transformação, que tem a função de ajudar a solucionar problemas e a melhorar a nossa realidade.

O autor também nos faz pensar na necessidade de promover situações em que os estudantes, ao lerem e analisarem a realidade, sejam capazes de realizar novas perguntas e possam percorrer novos caminhos para a elaboração das respostas que precisam e que contribuirão para a ampliação da herança cultural.

Considerando a aula de língua portuguesa, mais especificamente as atividades de produção textual, compreendemos que nossas propostas de atividades de escrita ou de fala precisam provocar os estudantes a levarem a realidade para a sala de aula para que possamos ajudá-los a formularem as perguntas implícitas nessa realidade.

Diante disso, para que os alunos possam se expressar de forma real e autêntica, é fundamental que planejemos atividades que os ajudem a perceber que eles têm, de fato, algo a compartilhar, por que compartilhar e a quem compartilhar. A escola deve ser um dos caminhos para que essas expressões surjam e possam ser reformuladas e ressignificadas ao serem confrontadas com outras vozes. Afinal, “o trabalho com as estratégias de dizer não pode ser tratado *in vacuo*, no vazio” (Geraldi, 2004, p. 20).

Uma das estratégias de ensino de língua adotadas na nossa pesquisa foi a proposta das sequências didáticas (SD) para o oral e a escrita, que tem como objetivo principal auxiliar o aluno a produzir gêneros textuais, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 97).

Nas SD, as atividades de produção de textos partem de uma primeira versão, elaborada pelos alunos com base nas características observadas por eles a respeito da composição do gênero, seguem para as atividades de reflexão linguística, que são organizadas a partir das demandas detectadas na primeira versão, e finalizam na produção da versão final dos textos. Os autores enfatizam que a primeira produção textual não deve ser avaliada com nota, pois funciona como uma espécie de diagnóstico ou ensaio para a situação de interação real, como por exemplo, realizar uma entrevista com os colegas de turma a título de ensaio para uma entrevista com outros públicos.

Outra estratégia na qual nos espelhamos foi a dos Projetos Didáticos de Gênero (PDG) de Guimarães e Kersch (2012). A proposta inclui diversas atividades de ensino baseadas em temas e demandas da turma, abordando um ou mais gêneros relacionados. Esses gêneros podem ser agrupados conforme as necessidades que surgem das práticas sociais em análise. Essa proposta de Guimarães e Kersch dialoga com Kleiman (1995; 2002; 2005; 2016), Soares (2009) e Geraldi (1997; 2004; 2010) na medida em que se volta para as práticas sociais como ponto de partida para o trabalho com os gêneros e se guiam pelas demandas inerentes do 'vivido' dos estudantes.

As autoras dos PDG destacam que a aprendizagem de gêneros não se baseia em seguir manuais de elaboração de textos, mas em seguir as interações e as práticas sociais. Isso exige a criação de situações em que os alunos possam ler e escrever com propósitos específicos, de modo que "leitura e escrita sejam necessárias para algo, para agir no mundo" (Guimarães; Kersch, 2012, p. 28).

Trabalhar sob a perspectiva dos gêneros e dos letramentos é reconhecer que toda a prática docente será direcionada à produção de discursos. Isso implica planejar e realizar atividades com o objetivo de capacitar os alunos na execução de seus projetos de enunciação, discutindo as intenções e o contexto do que desejam dizer. Além disso, é fundamental orientar o olhar para a compreensão de como nossas intenções e o ambiente em que estamos inseridos dão forma aos nossos enunciados, os quais se materializam em gêneros discursivos, que, por sua vez, transformam-se de acordo com as necessidades de cada lugar e época.

Assim como Kleiman (1995; 2002; 2005; 2016), Soares (2009), Geraldi (1997; 2004; 2010) e Guimarães e Kersch (2012), acreditamos que as práticas sociais e as experiências vividas são forças motrizes para o desenvolvimento da fala e da escrita. Também defendemos que o trabalho modalizado proposto por Schneuwly e Dolz (2004) é uma abordagem válida para o estudo da língua.

Portanto, podemos afirmar que nosso evento de letramento, objeto de análise em nossa pesquisa, foi construído com base em todas essas orientações, as quais nos incentivaram a pensar em atividades capazes de motivar os alunos a transformar tanto a linguagem, quanto a realidade.

Levou-nos, também, a escolher o gênero Projeto de Intervenção, como possibilidade de estimular o pensamento crítico dos estudantes sobre a realidade, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e que a escola se transforme num local de pertencimento. Nesse contexto, o aluno é capaz de desenvolver o autoconhecimento necessário para perceber seu lugar na sociedade e identificar os espaços de interação onde pode atuar, utilizando seus conhecimentos sobre a língua.

2 METODOLOGIA

Nossa pesquisa teve, como objeto de estudo, a realização de um evento de letramento norteado pelo gênero Projeto de Intervenção e teve, como objetivo principal, a análise desse evento como elemento motivador para a ampliação das capacidades de oralidade e escrita. Sendo assim, considerando que nos propusemos a intervir na comunidade participante de forma coparticipativa, nossa pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação.

No âmbito das pesquisas em Educação, a pesquisa-ação foi a que melhor atendeu às nossas demandas, pois permite uma maior aproximação dos pesquisadores com as causas relevantes de uma determinada comunidade. A pesquisa-ação, em especial, possibilita que os participantes não apenas compreendam os aspectos de sua realidade, mas também se mobilizem para buscar soluções para os problemas do contexto escolar (Thiollent, 1998).

Para a coleta de dados, utilizamos: diários de campo, registrando informações relevantes tanto durante a execução das atividades de ensino quanto ao longo do processo de pesquisa; as produções textuais (escritas e orais) dos alunos, que foram utilizadas como fonte para a análise do evento de letramento; três questionários com perguntas abertas, que tinham como objetivo levar os estudantes a refletirem sobre suas motivações para o desenvolvimento da escrita e da fala ao longo de todo o evento de letramento.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, pois acreditamos que essa abordagem seria a mais adequada para orientar nossa pesquisa, uma vez que o nosso objetivo não era determinar quantos estudantes conseguiriam aprimorar suas capacidades linguísticas ou se sentiriam motivados para isso. Pelo contrário, o que buscamos, desde o início de nossas atividades, foi entender os fatores que poderiam contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A unidade de ensino escolhida para a realização da pesquisa foi uma escola pertencente à rede pública estadual, localizada na cidade de Joinville, no estado de Santa Catarina, local onde uma das pesquisadoras atua como professora de Língua Portuguesa. O público participante foi composto por 54 estudantes de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Convidamos todos os estudantes dessas duas turmas a participarem da pesquisa, tendo em conta que todos realizaram as atividades de ensino que serviram de base para a pesquisa. No entanto, como se tratava de jovens de 13 a 15 anos, não pudemos considerar as atividades daqueles cujos pais não autorizaram a participação na pesquisa, assim como também não pudemos considerar as atividades daqueles que não providenciaram a documentação necessária em tempo hábil ou que não estavam interessados e se recusaram a ingressar na pesquisa.

Optamos por trabalhar com estudantes do 9º ano, porque acreditamos ser fundamental introduzir, desde o Ensino Fundamental, situações de interação mais desafiadoras, que incentivem a transformação da linguagem e da realidade. Nesse contexto, consideramos que iniciar esse movimento no 9º ano seria interessante, pois esse grupo, devido ao tempo maior de convivência na escola, estaria mais

preparado para pensar, planejar e implementar as mudanças que desejam, sejam de ordem estrutural ou cultural.

As etapas do evento de letramento desenvolvidas envolveram (i) apresentação da proposta de ensino e pesquisa; (ii) formação das equipes e seleção de temas; (iii) apresentação do gênero Projeto de Intervenção; (iv) escrita dos projetos; (v) defesa oral do projeto; (vi) implementação dos projetos; (vii) apresentação dos resultados à comunidade escolar.

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, o projeto e os materiais aplicados foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o número 60901122.3.0000.0121.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nossas atividades de ensino e pesquisa ocorreram de abril a dezembro de 2022, e, durante esse período, produzimos uma quantidade significativa de textos, tanto escritos, quanto orais. Desde o início das atividades, quando os estudantes realizaram uma pesquisa, com as outras turmas, para coletar ideias de intervenção na escola, até a apresentação final, em que compartilharam seus resultados com a comunidade escolar, as produções foram muitas e variadas. Algumas foram mais simples, como a elaboração de um bilhete de autorização, enquanto outras foram mais desafiadoras, como a defesa de um projeto.

As equipes que decidiram focar na revitalização de espaços seguiram as produções previstas em nosso planejamento inicial, que incluíam a escrita, a defesa do projeto e a apresentação final. Já as equipes que escolheram realizar intervenções culturais precisaram produzir alguns textos adicionais, cada uma com necessidades específicas.

Os gêneros adicionais que surgiam e que eram comuns a muitas equipes foram, de acordo com a necessidade, incluídos em nosso planejamento e a turma toda recebeu orientação para a sua produção, mesmo que não fossem utilizá-los de imediato. Já as produções mais específicas, necessárias a uma ou outra equipe,

foram orientadas paralelamente às atividades planejadas inicialmente. Um exemplo disso foi a orientação para a criação de cartazes para a promoção do clube de leitura, outro exemplo foi a sessão de tira-dúvidas sobre o gênero debate (atividade realizada pela equipe responsável pelas oficinas literárias).

Nosso trabalho foi abrangente e diversificado, mas, devido à limitação de espaço, iremos nos concentrar aqui nas produções textuais previstas no planejamento inicial: a escrita e a apresentação de defesa dos projetos de intervenção e apresentação final.

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

O gênero Projeto de Intervenção pode ser estruturado de diversas maneiras, contemplando diferentes objetivos conforme as demandas dos seus interlocutores. No entanto, entendemos que existem informações essenciais e comuns a esse gênero, como: a contextualização do problema e defesa da proposta de solução; a definição dos objetivos, que orientam todo o planejamento das ações a serem realizadas; o plano de ação, que organiza a execução dessas atividades; e, por último, as ações previstas para garantir a manutenção das melhorias implementadas. Desta forma, a composição dos nossos projetos de intervenção ficou organizada da seguinte forma: Introdução, Justificativa, Objetivo Geral e Específicos, Plano de Ação e Ações de Manutenção e Continuidade.

No início das atividades, estabelecemos que os estudantes deveriam se organizar em 6 equipes por turma, totalizando 12 projetos de intervenção, que seriam elaborados a partir das demandas elencadas pela comunidade escolar. Porém, no decorrer das atividades, algumas equipes se agruparam para reunir forças para a implementação das suas ações, totalizando, ao final, 10 projetos executados: “Reorganização da biblioteca”, “Combate ao bullying”, “Cinema na escola”, “Clube de leitura”, “Contação de histórias e atividades recreativas”, “Grupo

de dança”, “Murais artísticos”, “Oficinas de reciclagem”, “Horta suspensa” e “Revitalização da horta”.

Tendo em vista que todo texto escrito passa por múltiplas revisões e reescritas, e que diversas alterações podem ocorrer entre as versões, entendemos que uma análise comparativa é crucial para captar as decisões tomadas pelos estudantes durante o processo de revisão. Dessa forma, analisamos as diferenças entre a primeira e a versão final, considerando essas as mais relevantes, pois destacam a diferença entre o ponto de partida dos estudantes e os resultados alcançados. A análise foi conduzida com base nos critérios de avaliação: composição do gênero e adequação linguística.

Ao comparar a primeira e a última versão dos textos escritos, constatamos que a maioria das alterações solicitadas foi atendida pelos estudantes. Na primeira versão, alguns projetos estavam incompletos, faltando seções, como aconteceu com as equipes “Clube de leitura” e “Revitalização da horta”, que não apresentaram a seção “Ações de continuidade e monitoramento” na primeira entrega. Em outros casos, faltavam informações relevantes na seção Plano de Ação como quais seriam os materiais necessários e os preços.

Entretanto, na versão final, todos incluíram as seções anteriormente mencionadas para a composição do gênero, além de realizarem as adequações linguísticas necessárias. Do mesmo modo que desempenharam sua função social, que consistia em apresentar uma proposta de melhoria para a escola, justificando sua relevância e prioridade no ambiente escolar, detalhando o plano para sua implementação e compartilhando sugestões para sua manutenção e continuidade.

Em relação às produções orais, os estudantes foram avaliados formalmente em quatro momentos, dois deles reservados para a defesa oral dos projetos, primeira e última versão, realizadas em maio de 2022, e os outros dois momentos foram reservados para a apresentação dos resultados à comunidade, com primeira e última versão realizadas em novembro de 2022. Assim como foi feito nas produções escritas, entre as primeiras e as últimas versões das apresentações orais, orientamos os estudantes na realização de todas as alterações necessárias, que,

neste caso, contemplavam tanto a escrita e a formatação dos slides quanto às capacidades de fala.

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

Para a avaliação das apresentações dos estudantes, também comparamos o desempenho dos alunos durante as primeiras (em maio) e a última versão (em novembro) das apresentações, tanto a de defesa dos projetos quanto a de socialização dos resultados. Em todos os casos, analisamos a abordagem do conteúdo, a qualidade da organização dos slides e o desempenho na oralidade, considerando a linguagem verbal (fala) e a linguagem não-verbal (expressão facial e corporal).

Nas primeiras apresentações, os estudantes estavam mais inseguros, utilizando mais gírias e deixando lacunas de informações. Porém, na apresentação final, embora tenha sido para uma plateia de “desconhecidos” (estudantes de outras séries), o que naturalmente pode gerar mais nervosismo, nossos estudantes foram muito bem, mostrando uma grande evolução em comparação com as primeiras apresentações. Eles conseguiram falar de maneira mais clara, utilizando um volume mais alto, olhando com mais segurança para a plateia, gaguejando menos e fazendo gestos mais coerentes. As equipes estavam mais integradas, quando um estudante titubeava, os parceiros ajudavam, mostrando que todos estavam a par do conteúdo a ser compartilhado, um verdadeiro trabalho em equipe.

Esta pesquisa revelou que a motivação para a transformação da realidade e a compreensão da função social dos gêneros discursivos são fatores que favorecem significativamente o desenvolvimento das capacidades de fala e escrita. Isso ficou muito evidente nas produções textuais, tanto escritas quanto orais, realizadas pelos estudantes. Ao comparar as primeiras produções textuais com as últimas, notamos

um progresso em ambas as áreas, embora com uma ênfase maior nas habilidades de fala.

Na elaboração dos projetos de intervenção, ao comparar a primeira e a última versão, os estudantes efetuaram as mudanças solicitadas, tanto em relação ao conteúdo quanto aos aspectos gramaticais. No entanto, essas modificações se restringiram às sugestões dadas. Em contrapartida, nas apresentações orais, além de atenderem às solicitações, os alunos conseguiram adicionar novos elementos às suas falas. Um exemplo disso foi a equipe de dança, que, ao apresentar os resultados, convidou alguns estudantes para compartilharem suas experiências sobre a participação no grupo de dança da escola.

Essa diferença entre fala e escrita pode ser atribuída à baixa motivação para a escrita dos projetos de intervenção. Embora os estudantes estivessem entusiasmados para a implementação dos projetos, as respostas dadas aos questionários mostraram-nos que muitos deles não se sentiam motivados para a escrita.

A falta de motivação de alguns estudantes para a elaboração dos projetos pode ter sido resultado de uma dificuldade de compreender a função social do gênero estudado. Durante o processo, alguns estudantes comentaram que viam o projeto de intervenção apenas como um suporte para as apresentações orais que seriam realizadas. Por essa razão, não entenderam que o gênero, por se tratar de projeto e não exigir sua implementação, possui valor por si só. Apesar de termos destacado que os projetos seriam entregues aos membros da diretoria escolar e que não seriam lidos apenas por nós, professoras, muitos não mostraram preocupação com a qualidade do texto escrito quanto mostraram com a qualidade do texto falado.

É importante destacar que a escolha dos temas para os projetos, por ser realizada em equipe, não satisfiz inicialmente a todos os participantes e acabou sendo um fator de desmotivação para a escrita. Outro fator foi a previsão dos entraves que eles poderiam enfrentar na execução dos projetos. Quanto menor a motivação em relação aos temas selecionados ou quanto maior a dificuldade com os desafios previstos, menor era a motivação para a escrita dos projetos.

Constatamos também que o engajamento na transformação da realidade e a compreensão da função social dos gêneros abordados podem não ser fatores motivacionais suficientes quando os estudantes sentem que tudo que escrevem é ruim e que jamais conseguirão escrever bem. Esse medo da escrita pode ser um sinal da ausência de atividades de ensino de língua portuguesa estruturadas com foco nos gêneros e voltadas para uma prática sistemática de leitura e escrita, atividades que ajudem os estudantes a entender que só se aprende a escrever escrevendo, que sem “uma vivência constante com textos escritos, em todos os níveis, não haverá aprendizado da leitura e da produção textual” (Kleiman, 2002, p. 110).

Por isso, além da necessidade de expandir as oportunidades de letramento na escola, é fundamental que sejamos mais empáticos nas devolutivas das produções textuais. Devemos ter o cuidado de garantir que nossos apontamentos sirvam como orientações e não como reclamações que depreciam os resultados apresentados pelos estudantes, ao ponto de fazê-los duvidar de suas capacidades de escrita ou ainda de esquecerem as atividades de produção textual por não as considerar significativas em suas lembranças.

Como dissemos anteriormente, nas apresentações orais, os estudantes mostraram melhores resultados. Durante todo o processo, mostraram-se muito mais preocupados com os próprios resultados, do que na escrita dos projetos. Durante a defesa dos projetos, os alunos expressaram, em sua maioria, preocupação com a possibilidade de cometerem “erros” que levassem à rejeição das suas propostas. Já, na apresentação final, a preocupação não era a mesma, nessa etapa, o maior medo deles foi o de se apresentar para outras turmas e, por conta do nervosismo, realizar uma apresentação que não conseguisse motivar os estudantes do 8º ano a darem continuidade às ações por eles iniciadas.

O temor de um público desconhecido não nos esclarece totalmente a conexão entre o engajamento para a transformação social e o desenvolvimento da fala e da escrita, mas evidencia a carência de atividades didático-pedagógicas que incentivem os estudantes a interagirem em situações com interlocutores que não sejam apenas seus colegas de classe e/ou seus professores. Por outro lado, o medo

de errar e a possibilidade de não conseguir a aprovação do projeto, assim como a preocupação em motivar os estudantes do 8º ano a darem continuidade ou a realizarem novas ações para melhorar a escola, mostram que os alunos compreenderam as funções sociais dos gêneros discursivos abordados. Essa compreensão mostrou-se um fator motivador para a reflexão sobre a linguagem e para a adequação da fala às situações de interação que estavam sendo vivenciadas, pois perceberam que a aprovação e a continuidade de suas ações dependiam do desempenho deles.

Um outro fator que pode explicar a diferença percebida entre os resultados apresentados nas produções escritas e os apresentados nas produções orais é a possibilidade de não termos deixado tão clara, para os estudantes, a importância da escrita do projeto de intervenção considerando que os membros da diretoria fizeram a devolutiva sobre os projetos apenas baseando-se nas apresentações orais e não na escrita dos projetos.

Com isso, os estudantes podem ter entendido a escrita dos projetos como um exercício de escrita, como mais um texto a ser lido apenas pela professora, a qual, nesse caso, não deveria ser vista como a interlocutora principal, mas como coprodutora dos projetos, como assim definiu Geraldi (1997) a respeito do papel do professor nas atividades de produção textual. Para a produção de texto escrito, é necessário que haja um sujeito que escreva para alguém e com um objetivo específico. Nesse contexto, como os membros da diretoria eram as únicas pessoas com autoridade para aprovar ou não a implementação dos projetos, eles é que deveriam ser os interlocutores dos projetos de intervenção e não, nós, professoras.

Outra possível justificativa para a diferença de resultados é que, em apresentações orais, ao sermos colocados frente a frente com nossos interlocutores, ficamos totalmente expostos, sem o escudo do papel, a críticas, que podem aparecer em forma de comentários, perguntas ou uma simples expressão facial de descontentamento. Ações que podem influenciar negativamente a ponto de passarmos mal e não conseguirmos cumprir nossos objetivos, como aconteceu com um de nossos estudantes.

Apesar de as diferentes visões de mundo repercutirem também na produção de gêneros escritos, tratando-se de gêneros orais, a proximidade física do outro e a possibilidade de resposta imediata podem gerar muito mais insegurança nos momentos de fala.

Mesmo que constatada a diferença entre a escrita e a fala, os questionários nos revelaram que a maioria dos estudantes reconheceu as contribuições do nosso evento de letramento no desenvolvimento de suas capacidades de fala e de escrita e a maioria deles conseguiu apontar exemplos de melhorias tanto na escrita quanto na fala.

Por fim, o desenvolvimento de uma outra habilidade foi percebido ao longo de todo o nosso trabalho, que foi o avanço no exercício do protagonismo, pois os estudantes, em sua maioria, dedicaram-se à implementação dos projetos de intervenção e todas as ações de melhorias na escola foram realizadas com sucesso. Nossos estudantes se mostraram muito responsáveis na administração do tempo e dos recursos e foram proativos na busca por parcerias para que suas ideias pudessem ser implementadas com qualidade.

Venderam brigadeiro na escola para poder comprar os materiais que precisavam, convidaram professores de outros componentes até outros profissionais para ajudá-los, como, por exemplo, psicólogos para realizarem palestras sobre bullying. Também mobilizaram a escola na arrecadação de recicláveis, na pintura dos murais, na limpeza da horta etc. Muitas demandas surgiram durante a execução dos projetos, mas eles envolveram-se e não deixaram de cumpri-las. É importante destacar que as atividades de implementação dos projetos não foram realizadas no horário de aula deles, todas aconteceram no contraturno. Exceto por uma equipe, que precisou realizar as oficinas de reciclagem no período das aulas, porque queriam trabalhar com uma turma específica (por afinidade com a professora-regente). Todavia a equipe agendou os encontros de modo que não precisasse se ausentar sempre nas mesmas aulas. Com isso, não podemos dizer que os estudantes estavam se dedicando aos projetos por quererem “matar” aula, pois não foi isso que vimos acontecer. Vimos estudantes dedicando-se dias e dias,

uns mais animados, outros menos, mas todos cumprindo seus objetivos e atuando como agentes de transformação da realidade.

O interesse em transformar a realidade certamente repercutiu em transformar a linguagem, fazendo dessa pesquisa com o gênero Projeto de Intervenção uma referência em nossa trajetória docente, pois, por meio dela, compreendemos que esse gênero é uma ferramenta eficaz na promoção de mudanças dentro e fora da sala de aula.

O trabalho com projetos de intervenção mostrou como essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades discentes críticas e reflexivas, ao buscarem soluções possíveis para os problemas identificados na escola. Também observamos o impacto positivo da criação de projetos na motivação dos alunos com a possibilidade de contribuir para a melhoria da comunidade. Ao mesmo tempo, conseguimos incentivá-los a aprimorarem suas capacidades de fala e escrita, especialmente na fala, já que essa mudança foi considerada essencial, pela maioria dos estudantes, para a garantia dos resultados de suas ações na escola.

Além de enriquecer nosso fazer docente, essa experiência nos incentivou a continuar trabalhando com Projetos de Intervenção, pois verificamos que esse gênero estimula a autonomia e o protagonismo estudantil, tanto na busca por melhorias na comunidade, quanto na busca pela aprendizagem.

Essa pesquisa também comprovou a importância de toda a equipe escolar envolver-se nesse tipo de atividade e, assim, garantir que diferentes olhares façam parte e ajudem nas mudanças da comunidade. Esses diferentes olhares também são fundamentais na construção das capacidades de fala e escrita de nossos estudantes, o que não se limita às aulas de língua portuguesa. Desde a seleção de ideias até a apresentação final, foi fundamental a ajuda de professores de outros componentes curriculares e/ou de outras turmas.

A experiência com o gênero Projeto de Intervenção também permite que outras atividades de ensino sejam pensadas considerando diferentes objetivos e habilidades e em diversos componentes curriculares, visto que o trabalho colaborativo e interdisciplinar é essencial na formação de estudantes críticos.

Com a pesquisa, percebemos, ainda, que é possível fazer com que os alunos reconheçam a importância de expandir suas habilidades de letramento além dos gêneros que utilizam em seu dia a dia. Experimentar outros gêneros considerados “mais formais” não se limitam a um exercício acadêmico, pois consiste em uma prática que pode proporcionar um aprendizado significativo, que vai além das paredes da sala de aula possibilitando mudanças reais em suas capacidades de enunciação e na capacidade de contribuir para a melhoria do ambiente escolar.

A pesquisa evidenciou, ainda, a importância de o letramento ser o norte das aulas de língua portuguesa. Acreditamos que é preciso esclarecer os motivos do que levamos para a sala de aula, os porquês de produzirmos o que produzimos, ou seja, as práticas sociais a serem trabalhadas precisam ser compreendidas pelos estudantes. Eles precisam entender que quem fala ou escreve o faz para alguém, com um determinado objetivo e em um determinado espaço e tempo.

É claro que nem todas as atividades motivarão sempre os estudantes mesmo que tenhamos esclarecido os objetivos, por isso é essencial olhar para a realidade, criticando ou elogiando, cobrando ou propondo soluções, usando-a como elemento fundamental para a aprendizagem.

Por último, ouvir os alunos no decorrer das atividades de ensino e na análise das respostas dadas aos questionários foi fundamental para nossa construção como docentes. A autoavaliação dos estudantes ajudou-nos a compreender o alcance das nossas estratégias didático-pedagógicas e permitiu aos alunos reconhecerem o seu desenvolvimento e apreciarem os seus resultados, o que contribui muito para a autoestima dos estudantes e motiva-os a continuar se desenvolvendo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o gênero Projeto de Intervenção não é tarefa simples. Se tivéssemos limitado nossas atividades apenas à orientação para a elaboração e defesa dos projetos, sem considerar a implementação destes, teríamos menos trabalho, professoras e alunos. No entanto, os resultados não seriam os mesmos e as atividades não teriam o mesmo impacto. O temor da desaprovação do projeto, a

vontade de divulgar as lindas ações realizadas na escola e a necessidade de incentivar outros estudantes a fazerem o mesmo é que fizeram os nossos estudantes se esforçarem para que as apresentações fossem de qualidade.

Quem está fora da sala de aula não sabe como é difícil conseguir com que estudantes façam apresentações orais que não sejam simplesmente leitura de slides ou que não sejam apenas decoreba. Também não sabe como é difícil motivá-los para a escrita sem que recorram ao 'copia e cola' da internet ou a ferramentas de inteligência artificial.

Nós bem sabemos que escrever projetos ou realizar apresentações a uma plateia de desconhecidos não é fácil nem para nós, adultos, letrados e vacinados, mas nossos estudantes conseguiram e, com isso, mostraram-nos que estão interessados e dispostos a transformar a linguagem e a realidade.

Por isso não aceitamos a pecha de que a educação pública está falida. Sabemos que há problemas, sim, mas ela não está falida. Nosso dia a dia, já nos mostra isso, mas, com essa pesquisa, percebemos que, apesar das limitações, podemos fazer muito mais, o que não podemos é ficar parados. Não podemos é ficar só falando dos problemas, esperando uma revolução, um milagre, deixando escapar as possibilidades que já estão em nossas mãos. Não podemos esquecer que a escola é o espaço da própria transformação.

REFERÊNCIAS

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

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

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

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. *In: CITELLI, Beatriz (coord.). Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Universidade de Aveiro: Portugal, 2004. 21 p. Texto de palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, 2003.

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

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado das letras, 2012.

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

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 06, p. 99-111, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778>. Acesso em: 17 set. 2023.

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

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

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

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

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

THIOLLENT, M. **Estratégia de conhecimento**. *In: Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VOLÓCHINOV, V. N. A construção da enunciação. *In: A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Sobre as autoras

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Pós-doutorado em Linguística na Universidade de Lisboa (2025), Doutora (2009) e Mestre (2001) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde também cursou Licenciatura em Letras Língua Portuguesa (1998). Professora Associada IV do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação e do Mestrado Profissional em Letras da UFSC. Desde

2022, coordena do Projeto Variação Linguística na Região Sul do Brasil (VARSUL). Seus interesses de pesquisa concentram-se na área de Ensino de Língua e da Sociolinguística Variacionista, em especial, no ensino de língua na perspectiva da variação linguística.

Shirley Tathianna Grime de Oliveira

Professora de Língua Portuguesa. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2024) e graduada na mesma área pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE, 2012). Possui Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (UFSC, 2017) por acreditar que a escola tem o dever de ser um espaço justo e solidário para todos.