

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.005

ESCRITA COMPARTILHADA DE TEXTOS NARRATIVOS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO

Gabriela Barbosa Souza Xavier¹

RESUMO

Este estudo é resultado de uma pesquisa² que teve como objetivo analisar como o desenvolvimento de uma Sequência Didática favorece o uso da narrativa e a apropriação da sua estrutura textual por estudantes de uma turma do Ensino Fundamental de uma escola do campo, localizada no interior da Bahia. O percurso metodológico da investigação foi organizado em diferentes fases: conhecimento do *lócus*; registro, transcrição e retextualização de narrativas de infância da comunidade camponesa pesquisada; planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática organizada por meio de unidades de leitura com textos narrativos; e, por fim, a análise e avaliação dos efeitos da estratégia de ensino no desempenho da produção textual dos estudantes participantes. Em se tratando deste estudo, objetiva-se analisar uma determinada unidade de leitura que contemplou o trabalho pedagógico com os elementos de uma sequência narrativa: tempo, espaço, personagens e enredo. Como fundamentos teórico/metodológicos, foram definidos os princípios e concepções da Educação do Campo (ARROYO, 2006; CALDART, 2006, 2008; FREIRE, 1987); a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1997; 2009) e as discussões sobre propostas didáticas com textos em sala de aula (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; SILVA, 1984, 2003). Foram desenvolvidas atividades de leitura e escuta de

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos (DEHPE), gabrielabsxavier@outlook.com.

2 Pesquisa de Doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – código de financiamento 001.

narrativas de membros da comunidade camponesa, e posteriormente, a produção de texto através da dinâmica escrita compartilhada. Por intermédio da mediação pedagógica e da análise das produções textuais, é possível considerar que estratégia de ensino desenvolvida desafia os educandos quando assumem o duplo papel de leitor/autor. Conclui-se que as interlocuções estabelecidas entre sujeitos favorecem o desenvolvimento da escrita de uma forma significativa e comunicativa. Através dos diálogos entre professora e estudantes em sala de aula, é possível favorecer a negociação de sentidos produzidos por meio de um enunciado narrativo, assim como a criação de textos autorais por estudantes de uma escola do campo.

Palavras-chave: Escrita, Sequência Didática, Unidade de Leitura, Textos Narrativos, Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

A organização educacional das escolas localizadas no campo tem sido objeto de estudo de investigações científicas, evidenciando a importância de conhecer esse contexto específico da realidade brasileira. Autores como Arroyo (2006) e Caldart (2008) defendem um processo de ensino e aprendizagem que possibilite a reflexão e reconhecimento do campo como espaço identitário, assim como a socialização dos conhecimentos historicamente construídos por meio de ações didáticas contextualizadas.

Este estudo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar como o desenvolvimento de uma Sequência Didática favorece o uso da narrativa e a apropriação da sua estrutura textual por estudantes de uma turma do Ensino Fundamental de uma escola do campo, localizada no interior da Bahia.

Justifica-se o trabalho pedagógico com a linguagem em escolas do campo, principalmente por dois aspectos: a possibilidade da realização de uma investigação científica no espaço camponês, que, ao longo da história educacional brasileira, possui baixos índices educacionais, o que revela uma necessidade de um olhar diferenciado para a educação desse contexto. Ademais, busca-se analisar os efeitos de uma estratégia de ensino que relacione os conhecimentos científicos e a realidade cultural e local de uma comunidade camponesa, objetivo este almejado pelos movimentos sociais do campo, na luta por uma educação referenciada pela realidade local.

O percurso metodológico da investigação foi organizado em diferentes fases: conhecimento do *lócus*; registro, transcrição e retextualização de narrativas de infância da comunidade camponesa pesquisada; planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática organizada por meio de unidades de leitura com textos narrativos; e, por fim, a análise e avaliação dos efeitos da estratégia de ensino no desempenho da produção textual dos estudantes participantes. Em se tratando deste estudo, objetiva-se analisar uma determinada unidade de leitura, desenvolvida durante o processo de pesquisa/intervenção com estudantes de uma escola do campo, a qual contemplou o trabalho pedagógico com os elementos de uma sequência narrativa: tempo, espaço, personagens e enredo.

PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como fundamentos teórico/metodológicos, foram definidos os princípios e concepções da Educação do Campo (ARROYO, 2006; CALDART, 2006, 2008; FREIRE, 1987). A busca por uma vida digna para os povos camponeses e a valorização de seus modos próprios de produção em seus espaços de vivência é o que impulsiona e mobiliza as organizações sociais camponesas.

Os movimentos sociais do campo constituem-se enquanto sujeito político coletivo que, em seu embate com o poder público e a organização social e econômica do país, traz à cena as manifestações e demandas do povo que tem sua identidade ligada ao campo enquanto espaço sociocultural. Como objetivo de suas lutas, estas organizações coletivas “[...] não têm apenas uma razão, mas vários objetivos: terra, saúde, respeito, dignidade, valorização dos produtos - alimentos que estão em nossa mesa todos os dias - e também educação de qualidade, educação no e do campo” (BREITENBACH, 2011, p. 119). Essa luta dos movimentos sociais do campo se coaduna com o direito a um modo de vida oposto à ordem mundial/industrial/fábrica/trabalhista regulada e orientada pelo capitalismo e pela constante modernização dos meios de produção. Pensando na função e organização desses movimentos, Ribeiro (2012) afirma que:

[...] O Movimento Camponês é uma unidade em processo de construção, por isso caracterizado como um sujeito político coletivo; é constituído por uma diversidade de formas assumidas pelos movimentos sociais populares, que se organizam para enfrentar os desafios próprios das relações sociais peculiares ao trabalho no e do campo, no Brasil [...] (RIBEIRO, 2012, p. 460).

Arroyo (2012, p. 232) afirma que as “[...] lutas por terra-território, pela agricultura camponesa, têm levado a lutas por projetos de campo, de educação, de formação de educadores”. Esses sujeitos coletivos se reúnem em torno de um objetivo comum: demandar a garantia dos direitos sociais, dentre eles a conquista de uma educação de qualidade no/do campo que seja capaz de contribuir para a formação cidadã e atuante dos camponeses. São esses desafios que movimentam as organizações sociais camponesas no intuito de construir uma educação de qualidade e capaz de dialogar com a realidade social, cultural e econômica do campo. Os movimentos sociais do campo se opõem a um conjunto de valores sociais, econômicos e educacionais, e propõem uma nova concepção de educação no e do campo.

[...] E é dentro de suas lutas que, de forma mais explícita e não sem dificuldades, se constroem os processos pedagógicos escolares centrados no projeto da *Educação do Campo*, projeto que se traduz na ação prática da relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo, dimensões básicas da educação omnilateral³ (FRIGOTTO, 2012, p. 271).

Como resultado dessas lutas e discussões, avanços legais foram garantidos. Em 2002, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que afirma no parágrafo único do artigo 2 que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Propõe-se o diálogo entre os saberes universais e a cultura local através da reorganização curricular da instituição escolar do campo. Ademais, considera-se que o processo educativo não acontece unicamente na escola, mas através da atuação de sujeitos educativos: movimentos sociais, família, sindicatos, dentre outros.

Busca-se que o direito à educação seja garantido para o campo de forma a possibilitar a efetivação do que é definido em lei no que se refere à uma educação contextualizada e de qualidade, e que não se restrinja unicamente à instituição escolar, mas que esta faça parte de uma formação educacional ampla e seja capaz de dialogar com o contexto social onde está inserida.

Os sujeitos camponeses defendem a construção de uma educação emancipadora, considerando que as peculiaridades sociais e culturais precisam ser contempladas quando se pensa em uma prática pedagógica contextualizada e transformadora. Essa concepção de educação peculiar para o campo é justifi-

3 Com base no estudo de Frigotto (2012, p.265), entende-se educação omnilateral como “[...] a concepção de educação que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico [...]”.

cada pela afirmação de que a universalidade dos conhecimentos socialmente construídos, defendida por outras teorias, não contempla as singularidades das minorias sociais, inclusive no que se refere aos povos do campo, aspecto este explicitado por Caldart (2008):

A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias (CALDART, 2008, p. 74).

A concepção de escola almejada para o campo estabelece que a formação do educando camponês deva partir de sua realidade cultural, econômica e educacional para dialogar com os conhecimentos científicos socialmente construídos. É notável na defesa de Caldart (2008) que a prática educativa nas escolas do campo não se feche em ações pedagógicas direcionadas unicamente aos saberes populares, mas que estes estejam interconectados no processo educacional juntamente com os conhecimentos acumulados ao longo da história, partindo do pressuposto de que a universalidade defendida pelo currículo nacional não contempla os conhecimentos do espaço campesino.

As características temporais, espaciais e culturais precisam ser consideradas no plano de cada ação pedagógica, tendo em vista que cada sujeito se constitui nas relações de intercâmbios sociais. É essa discussão teórica e metodológica que perpassa a investigação da presente pesquisa, faz-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas, didáticas e estratégias de ensino voltadas para o ensino e para a aprendizagem no espaço do campo, considerando os sujeitos em seus espaços de vivência e marcado pelas particularidades sociais, culturais e históricas.

A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS

Em se tratando de uma pesquisa científica que visa analisar uma determinada estratégia de ensino com textos narrativos, a definição de fundamentos teóricos relacionados às concepções de linguagem é um passo relevante, visto que por meio de uma análise aprofundada, o pesquisador se posiciona e esco-

lhe as “lentes” que serão utilizadas para mirar o seu objeto de estudo. Geraldi (2004) afirma que:

Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação - e por isso uma concepção de ato político - e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão - no nosso caso, a linguagem - com as atividades desenvolvidas em sala de aula [...] (GERALDI, 2004, p. 128).

O papel da linguagem na constituição dos sujeitos e suas singularidades tem sido alvo de discussões no âmbito acadêmico, bem como a reflexão acerca do conceito de linguagem e sua relação com os aspectos sociais e culturais. Fundamenta-se na perspectiva dialógica de linguagem proposta por Mikhail Bakhtin (1895-1975), orientada em uma filosofia de base metodológica marxista. Nesta concepção, a linguagem e sua materialização em gêneros textuais/discursivos partem do contexto cultural e social e da interação do sujeito falante com o espaço comunicativo.

De acordo com Bakhtin (2009), o ato enunciativo resulta sempre de uma fala anterior e direcionado a um interlocutor, seja ele no ato de fala ou na produção textual escrita - aspecto este que caracteriza a linguagem enquanto interativa, dialógica e social. Através da linguagem, um sujeito transmite uma mensagem ao seu interlocutor, sendo que este enunciado é organizado a partir do objetivo sociocomunicativo da mensagem que se quer transmitir e do público a que é direcionado.

Na perspectiva bakhtiniana, os enunciados variam em tema, contexto de produção e a depender de seu auditório social. Considera-se a interação social entre locutor e interlocutor como uma comunicação verbal que se constrói tendo em vista um objetivo sociocomunicativo com base no contexto de produção, ao mesmo tempo em que são reconhecidas formas estáveis de organização do enunciado através da identificação dos elementos composicionais da estrutura dos diversos gêneros textuais.

Defende-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas com os gêneros textuais em sala de aula, justificado pela importância da mediação pedagógica do professor na interação entre os estudantes e o texto. O uso de estratégias pedagógicas configura-se como um desafio para a instituição escolar que busca promover a realização de práticas de leitura e de escrita significativas para o educando.

Ferramentas didáticas têm sido utilizadas no âmbito pedagógico, tais como: sequência didática, gestos didáticos, projetos pedagógicos, experimentos didáticos, estratégias de leitura, projetos de letramento, escrita de gêneros discursivos multimodais, atividades de leitura literária e oficinas com múltiplas linguagens (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; SILVA, 1984, 2003). Nesse sentido, ressalta-se o papel desempenhado pelo professor ao possibilitar meios de aproximação e conhecimento da leitura e da escrita por meio de gêneros textuais, visto que uma ação pedagógica baseada em práticas de linguagem pode favorecer a autoria e a reescrita de textos por parte dos discentes em sala de aula e no âmbito social.

METODOLOGIA⁴

Objetiva-se neste estudo analisar uma determinada unidade de leitura que contemplou os elementos de uma sequência narrativa: tempo, espaço, personagens e enredo. O trabalho pedagógico com unidades de leituras possibilita aos educandos o acesso a uma diversidade de textos, bem como à socialização de significados construídos a partir do ato de ler e a produção de novos sentidos e enunciados a partir de três movimentos pedagógicos:

Um possível modelo de leitura para explorar criticamente os textos pressupõe um movimento de interpretação que vai do *constatar* (compreensão individual primeira: leitura preliminar do texto pelo aluno individualmente) passa pelo *cotejar* (partilhar coletivamente, com os colegas e com o professor, as primeiras constatações) e chega ao *transformar* (produzir mais sentidos, elaborar outros textos vinculados à realidade concretamente vivida pelos alunos leitores) [...] (SILVA, 2003, p. 57).

O percurso entre as etapas CONSTATAR - COTEJAR - TRANSFORMAR tem como intuito possibilitar aos estudantes o acesso a configurações textuais, bem como uma formação leitora crítica. Ao iniciar uma unidade de leitura, propõe-se que o estudante realize uma leitura preliminar de um texto e, com base nesta, constate elementos do texto e seu contexto de produção, crie significa-

4 O projeto da presente pesquisa foi avaliado e aprovado para execução pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e encontra-se registrado na referida instituição com o CAAE: 00709618.2.0000.8142.

dos e sentidos que serão socializados no decorrer da estratégia de ensino. O cotejo ocorre mediante a socialização de sentidos de forma coletiva, momento este destinado à troca de impressões e à interação com colegas e professor em sala de aula, tendo como norteador o texto lido.

Foram desenvolvidas atividades de leitura e escuta de narrativa de membros da comunidade camponesa, e posteriormente, a produção de texto através da dinâmica escrita compartilhada – foco da análise desenvolvida nesse estudo. O encontro foi iniciado com a apresentação da temática - “*Travessuras, brincadeiras e eventos no campo*”. Objetivou-se favorecer a produção de uma sequência narrativa pelos estudantes, levando em consideração o sentido do texto, a progressão temática e os elementos de uma sequência narrativa, quais sejam: tempo, espaço, personagens e enredo.

O texto disparador da atividade proposta foi a narrativa intitulada *Carreira de Cavalo*, narrada por um membro da comunidade camponesa. Para constatação de sentidos a partir da leitura, os estudantes foram questionados acerca do objetivo do narrador, do que se tratava o texto, e as reflexões suscitadas a partir do texto lido. A narrativa lida trata de uma experiência vivenciada pelo personagem/narrador, o qual aproveitou uma atividade a ser realizada com os animais no campo para realizar uma travessura. A experiência narrada foi destacada pelos participantes, assim como o cenário, as atividades realizadas pelos personagens no enredo do episódio, além de o narrador ser um membro da comunidade, conhecido pela maioria dos estudantes da turma.

Em seguida, foi desenvolvida a estratégia escrita compartilhada de um texto narrativo na turma – a qual se configura na atividade de transformação de sentidos através da produção de novos textos (SILVA, 2003). Os estudantes foram orientados a produzir uma narrativa explicitando os detalhes do fato narrado para o leitor - onde e quando acontecera, os personagens participantes e o fato ocorrido. Após um determinado tempo da dinâmica, foi solicitado que os estudantes trocassem sua produção com um colega – e este se tornou responsável pela continuidade do processo de narração, levando em conta o que já havia sido escrito pelo primeiro narrador.

Em determinados momentos, os participantes tentaram buscar informações sobre o enredo apresentado pelo colega que iniciara a narrativa para facilitar a continuidade da escrita da história. No entanto, eles foram orientados a seguir apenas a contextualização da história iniciada pelo colega e dar continuidade ao fato e/ou episódio narrado.

Ao final da atividade, cada estudante recebeu o texto iniciado por ele para realização da leitura. Para tanto, foram feitos alguns questionamentos para orientar a discussão coletiva: Como você se sentiu no momento de trocar o texto? Qual foi a sua preocupação quando entregou o texto ao colega? Como foi fazer a continuação da produção textual? A continuação da história mudou muito do que você havia pensado? Comentários acerca das mudanças no enredo possibilitaram o diálogo sobre a importância da progressão temática e da sequência narrativa para favorecer a compreensão do leitor.

Os participantes relataram a preocupação em socializar o texto com o colega devido ao entendimento do enredo já iniciado, visto que não sabiam se o colega entenderia o que tinha sido narrado inicialmente. Ademais, os estudantes destacaram dificuldades em dar continuidade à narrativa iniciada pelo colega. Assim, foram destacadas como importantes estratégias para o processo de produção textual a imaginação e a observação dos detalhes e pistas deixadas no texto pelo narrador inicial.

Buscou-se dialogar com os estudantes sobre a produção textual narrativa e o objetivo sociocomunicativo na produção de um texto, destacando que os leitores podem não conhecer o contexto no qual o fato acontecera e consequentemente haver a necessidade de explicitar as características da situação narrada. O narrador/escritor precisa considerar, portanto, que nem sempre o seu texto será lido por alguém familiarizado com o fato narrado e assim deve ser uma preocupação apresentar as características espaciais, temporais, assim como os personagens, conflito e desfecho do episódio, tendo em vista garantir a compreensão pelo leitor. A seguir, apresenta-se a análise e discussão no que se refere às produções textuais dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções textuais⁵ foi desenvolvida com base na progressão temática do texto e como foram apresentados os elementos estruturais de uma narrativa. Vinte e dois estudantes participaram da atividade de escrita compartilhada. As narrativas produzidas foram agrupadas da seguinte forma: 4 narrativas de ficção e assombração e 18 narrativas de episódios dos próprios narradores e

⁵ As produções são apresentadas da forma como foi escrita pelos estudantes. Não foram feitos revisões ou acréscimos.

histórias relacionadas a outros personagens. As narrativas de ficção são voltadas para enredos com príncipes e princesas, além de narrativas que destinam ações humanas a animais como personagens:

[...] Às 6 horas da manhã ele estava de pé, quando foi a piscina se deparou com uma pantera nadando. Ainda impactado ao ver a pantera, ele gritou de medo, e a pantera correu atrás dele. Mas, tudo ainda podia piorar ele começou a ver vários bichos o perseguindo, quando ele estava no auge do medo e assombro [...]. (M11)

Certo dia uma menina que se chamava Daiane da família dos dragões, nasce e dar o seu primeiro suspiro de vida [...]. (S20)

Certo dia eu fui pescar joguei uma tarrafa peguei um peixe, o peixe era tão grande tão grande que criou inteligência própria, ele levantou e saiu andando [...]. (N13 e R18)

Por outro lado, as narrativas de infância manifestaram experiências vividas no cotidiano por meio de brincadeiras, travessuras, além de experiências familiares e escolares dos estudantes que se apresentam nas produções textuais como narradores personagens, ou por outras pessoas do convívio familiar dos narradores, a exemplo dos seguintes trechos:

Era uma vez uma menina que estava na aula da disciplina de Educação Física, na cidade de Várzea do Poço. O nome dela era Malu [...]. (P14)

Em um dia o meu tio chamou meu avô para ir em um almoço na casa de um amigo em uma fazenda no município de queimadas [...]. (V22)

Numa sexta-feira na fazenda harmonia, meu pai e minha mãe foram para nova Fatima, fazer as compras de mercado e eu e meu irmão ficou [...]. (R16)

Certa vez, dois homens foram dar uma palestra em minha comunidade sobre uma escola que ficava no município de quixabeira [...]. (E5).

Em se tratando da produção da introdução da narrativa, afirma-se que 2 estudantes (S20, V23) não explicitaram o marco temporal do episódio narrado, enquanto que 20 utilizaram de expressões e nomes marcadores de tempo no início da narrativa, a saber: 7 participantes (C3, E5, J6, M11, R18, S21, V22) utilizaram expressões como *certa vez*; *certo dia*; *um dia*, a exemplo de: “Certa vez, dois homens foram dar uma palestra em minha comunidade sobre uma escola que ficava no município de quixabeira [...]” (E5); “Certo dia eu estava indo para roça do meu pai, com meu amigo Jeremias [...]” (R18).

Seis estudantes (M12, P14, R15, R16, R17, R19) registraram o tempo a partir da expressão *era uma vez*, como nos exemplos seguintes: “Era uma vez um menino que morava em um lugar chamado Lagoa de Dentro [...]” (R17); “Era uma vez uma menina que se chamava Raila [...]” (R15); “Era uma vez duas meninas que saíam de casa em casa pedindo balde de água [...]” (R16).

Quatro estudantes (A1, K7, L9, M10) utilizaram nomes marcadores de tempo como dias da semana, ano ou idade do narrador na época do episódio: “Meu nome é Kaiki, moro na cidade de Ourolândia, com meus 11 anos em uma tarde de domingo na roça do meu pai [...]” (K7); “numa sexta-feira na fazenda Harmonia meu pai e minha mãe foram para nova Fátima [...]” (A1).

Três participantes (A2, E4, N13) demarcaram que o episódio narrado aconteceu em sua infância ou a partir de advérbio de tempo: *quando era pequeno*, a exemplo de: “Eu me chamo Aline, moro na comunidade do junco, quando eu era pequena gostava muito de frutas [...]” (A2).

No que se refere ao lugar onde aconteceu o fato narrado, 3 estudantes (R16, S20, S21) não o explicitaram, enquanto 19 demarcaram o espaço da narrativa de diferentes formas: 12 estudantes (A2, J6, K7, M12, N13, P14, R15, R17, R18, R19, V22, V23) explicitaram o lugar através da indicação do nome do município ou comunidade, sendo que 1 deste trata de um ambiente fictício (V23). Exemplos são apresentados a seguir:

Eu mim chamo Nadson, moro na comunidade de São Joaquim. Quando eu era pequeno ia para a roça todos os dias com o meu pai [...]. (N13)

Era uma vez uma menina que estava na aula da disciplina de Educação Física, na cidade de Várzea do Poço [...]. (P14)

Era uma vez uma menina que se chamava Raila ela tinha 8 anos, e mora no distrito de Itatiaia. (R15)

Sete estudantes (A1, C3, E4, E5, L9, M10, M11) apresentaram por meio da indicação do lugar como sítio, casa, bar, fazenda, rua, roça, etc, como nos seguintes trechos: “[...] fui na roça de um cara que plantava fruta, agora rapaz de tudo tinha [...]” (E4); “Eu tava em casa com meu irmão e minha mãe [...]” (L9).

Os personagens dos episódios foram apresentados de diferentes formas pelos estudantes: 5 participantes (A1, C3, L9, M10, V22) indicaram os personagens pela relação de parentesco ou amizade com o narrador; 5 estudantes (E4, E5, M11, R16, S20) indicaram os personagens apenas como homem, mulher, meninos; 12 participantes (A2, J6, K7, M12, N13, P14, R15, R17, R18, R19, S21, V23) apresentaram os personagens pelo nome próprio deles. Apenas 4 estudantes

(A2, E4, R17, R19) indicaram o nome e uma característica do personagem, como nos seguintes trechos:

Era uma vez um menino que morava em um lugar chamado Lagoa de dentro, ele era muito inteligente e muito esforçado, seu nome era Renato. (R17)

Era uma vez um menino chamado Guilherme que é o meu primo eu e ele era muito traquino [...]. (R19)

[...] Como eu era uma criança muito malino, fui na roça [...]. (Eduardo)

Em relação ao enredo narrativo, 17 estudantes (A1, C3, E4, E5, L9, M10, M11, M12, P14, R15, R16, R17, R18, R19, S20, S21, V22) anunciaram o fato ou a ação e continuaram com o registro da ação dos personagens, enquanto 3 estudantes (A2, J6, N13) anunciaram o contexto do fato a ser narrado na introdução do texto e 2 estudantes apenas deixaram pistas do que seria tratado no título do enunciado (K7, V23).

Quando se trata da segunda parte da atividade, a qual tinha como intuito dar continuidade à narrativa iniciada por um colega, levando em consideração as especificidades do fato já apresentadas na introdução pelo primeiro narrador, afirma-se que 21 estudantes acrescentaram elementos ao fato narrado por meio do registro de ações e reações dos personagens participantes, enquanto 1 estudante não acrescentou informações ao texto.

Dos 21 estudantes que acrescentaram informações ao texto, 20 levaram em consideração a introdução da narrativa apresentada pelo primeiro narrador, dando progressão temática ao enunciado, a partir da caracterização e desenvolvimento do episódio narrado, enquanto 1 estudante apresentou um novo episódio sem conexão com o início da narrativa, como pode ser observado a seguir:

Eu mim chamo Nadson, moro na comunidade de São Joaquim. Quando eu era pequeno ia para a roça todos os dias com meu pai. Certo dia eu fui pescar joguei uma tarrafa peguei um peixe, o peixe era tão grande [...]. (N13 e R18)

O primeiro narrador apresenta a roça como o cenário do episódio a ser narrado. Já o segundo narrador muda o enredo, traçando a realização de uma pesca vivenciada por ele como fato a ser apresentado na produção textual.

Já no que se refere ao papel do narrador diante do episódio ou situação narrada, foi evidenciada a dificuldade de 1 estudante na continuação da escrita

da narrativa, visto que o texto foi iniciado como uma narrativa autobiográfica de infância e quando trocado com o colega, este assume o papel de narrador/observador. Este aspecto pode ser notado no trecho a seguir:

O pé de goiaba

Eu me chamo Aline, moro na comunidade do Junco, quando eu era pequena gostava muito de frutas, eu e minha irmã Patrícia não aguentava ver um pé de goiaba...

la subi para comer ela era muito gulosa mais Aline era mais quando as duas subiu as galhas balançou e veio um vento forte [...].(A2 e R19)

É notório que o primeiro narrador iniciou o texto expondo uma narrativa autobiográfica, colocando-se como narrador participante da narrativa. Por outro lado, o segundo narrador retoma a história, mas continua a escrita como um observador da ação, o que compromete a progressão da narrativa.

A partir da identificação e da análise dos elementos presentes nas produções textuais dos educandos, afirma-se que a apresentação e a caracterização da situação ou episódio narrado constituem uma das estratégias que podem ser utilizadas na escrita compartilhada de um texto narrativo, por possibilitar a continuação da narrativa por um segundo narrador. A partir da contextualização inicial, da apresentação do lugar, tempo e personagens, o narrador dá dicas dos encaminhamentos do episódio narrado. Esse aspecto pode ser visualizado no trecho a seguir:

A primeira vez que fui pro rio

Meu nome é Kaiki, moro na cidade de Ourolandia. Com meus 11 anos em uma tarde de domingo na roça de meu pai estava toda minha família reunida.

E eu estava sem fazer nada e meus primos Gilmar e Gustavo mim chamaram ... para ir no rio que ficava na roça a frente da casa, concordei e nós fomos. Chegando lá entramos e meu primo Gustavo falou:

_ Vamos brincar de pega-pega?

Eu e Gilmar concordamos só que antes da gente começar a brincar as vacas e os bois vinham beber água só que tinha um boi nelore e era brabo, enfizamos o boi ele nos enrabou e saímos correndo em direção a casa, so que antes da casa tinha uma cancela, meus primos conseguiram passar por cima e eu tentei pela cerca mas fiquei enganchado e o boi mim deu uma cabeçada e fui para o hospital todo ranhado [...]. (K7 e A1)

Constata-se que o segundo narrador retomou a informação dada no título pelo primeiro narrador em relação à ida ao rio para continuar a história. A men-

ção do espaço da narrativa no título foi o desencadeador de todo o episódio, o que possibilitou a progressão temática da narrativa. Já o segundo narrador resgatou os personagens evidenciados no início da narrativa para acrescentar elementos novos ao fato narrado.

Destaca-se também que, em 1 caso, o segundo narrador enfatizou algumas causas para justificar o enredo inicial feito pelo primeiro narrador, como forma de entrelaçar os detalhes novos do enredo criado, como pode ser discutido a partir desta narrativa:

Era uma vez duas meninas que saíam de casa em casa pedindo balde de água ai ela chegou na casa de uma mulher e disse: Ei mim da um balde d'água ai a moça pegou o balde e foi buscar a água e daí a menina ficou esperando no portão, a moça riu pegou e entregou o balde com água para a menina daí a menina foi se embora.

No outro dia a menina passou pedindo sacola para colocar manga que ela estava na mão, essas mangas ela tinha pedido para outro vizinho do lado.

Essa menina todos os dias ela saía pedindo comida, roupa, calçado e varias outras coisas porque a mãe dela não tem condições para comprar as coisas para colocar dentro de casa.

Ela não tem condições e tudo que você pede para ela fazer ela faz porque quando as pessoas pedia para ela ajudar ela estava disponível no momento porque ela sabia que se ajudava as pessoas dava alguma coisa para ela. (R16 e P14)

O segundo narrador evidencia as causas que justificam as ações da personagem protagonista do evento narrado, o que podemos constatar no seguinte trecho “[...] porque a mãe dela não tem condições para comprar as coisas para colocar dentro de casa”. Há uma reflexão acerca do contexto social de vivência da personagem – o que se configura uma justificativa para a ação da personagem durante o fato narrado. Nota-se também que o narrador que iniciou o enunciado indica duas personagens na introdução do episódio; no entanto, ao longo da narrativa apenas a ação de uma menina segue sendo abordada - o que compromete o desenvolvimento do enredo tendo em vista a apresentação das personagens participantes do episódio. Por sua vez, o segundo narrador continua a narrativa da história de uma menina e não chega a mencionar a segunda personagem mencionada inicialmente.

É importante destacar também que os estudantes utilizaram de expressões marcadoras de tempo e de ligação para retomar o fato narrado e dar continuidade a partir da sua perspectiva, a exemplo de *aí*, *daí* e *quando* – elementos

estes característicos do ato de narrar, visto que uma história é produzida a partir do objetivo sociocomunicativo de contar algo situado no tempo e no espaço.

Com base na leitura dos textos escritos, foi possível levar em conta também a potencialidade do ato de narrar para a constituição social e cultural do sujeito, visto que, ao contar as experiências vivenciadas, os estudantes também apresentam temas presentes e importantes para a nossa sociedade.

Por intermédio da mediação pedagógica e da análise das produções textuais, é possível ponderar que a dinâmica da escrita compartilhada desafia os educandos quando assumem o papel de leitor e autor do texto, visto que, ao iniciar a narrativa, os estudantes são instigados a explicitar os detalhes do fato narrado para que este fique inteligível ao seu leitor. Por outro lado, ao receber a narrativa do seu colega, este assume o duplo papel de leitor/autor do texto. É possível dizer que esta é uma dinâmica que mobiliza a participação dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma prática/ação educativa que possibilite conhecer e transformar a realidade do campo em diálogo com os conhecimentos científicos é a proposta que movimenta a Educação do Campo. Para tanto, estratégias de ensino devem ser planejadas com o intuito de favorecer um ensino formal que dialogue com os sujeitos que ali residem e constroem um vínculo de pertencimento – pressupostos estes que nortearam o desenvolvimento da experiência de ensino e aprendizagem com textos narrativos no contexto escolar camponês.

As atividades de leitura e escuta de enunciados organizadas através da estratégia de ensino unidades de leitura, possibilitaram a constatação e o cotejo de sentidos acerca das histórias de infâncias camponesas, e desencadearam no ato de produção de novos textos pelos estudantes participantes da ação pedagógica, os quais refletem e refratam eventos narrados na infância do sujeito camponês.

É interessante notar que a referência do campo como espaço da narrativa lida como disparadora da ação pedagógica chamou a atenção dos alunos que ali vivem – o que demarca uma questão de construção de relações afetivas com o lugar de vivência na constituição do indivíduo enquanto ser social e cultural. Salienta-se que a memória individual do narrador, ao apresentar a sua expe-

riência, também manifesta aspectos que são partes de um acervo cultural que pertence a uma coletividade.

No que se refere ao trabalho pedagógico, considera-se que a linguagem, em sua multimodalidade escrita, oral e imagética, pode favorecer a mediação docente em sala de aula para ensino da estrutura formal da língua, através do ensino/aprendizagem de gêneros e tipologias textuais.

Em se tratando da metodologia da escrita compartilhada, foi notório um interesse por parte dos educandos em explicitar o que pretendia narrar e estabelecer comparações com o que foi salientado pelo colega – situação esta que possibilita considerar que as interlocuções estabelecidas entre sujeitos favorecem o desenvolvimento da escrita de uma forma significativa e comunicativa. Através dos diálogos entre professora e estudantes em sala de aula, é possível favorecer a negociação de sentidos produzidos por meio de um enunciado narrativo, assim como a criação de textos autorais por estudantes camponeses. Espera-se que este trabalho possa contribuir para as discussões sobre a educação no/do campo, assim como a valorização dos saberes e narrativas culturais deste espaço social e identitário.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 229-236.

ARROYO, Miguel González. Que Educação Básica para os povos do campo? **Boletim da Educação**, São Paulo, v.1, n.11, p. 125-135, set. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da Linguagem. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009, 203p.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB de 3 de Abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília, DF, [2002]. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 08 mar. 2019.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 121, Jun. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/12304-Texto%20do%20artigo-52461-1-10-20110606.pdf Acesso em: 27 nov. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, MDA, 2008, p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. **Boletim da Educação**, São Paulo, v.1, n.11, p. 137-149, set. 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004, p. 127-131.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre movimento camponês e Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n.1, p. 459-490, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gpsDqkLzbnrWnjqjMPPZ8CR/?lan?g=pt> Acesso em: 24 de out. 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1984.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de Leitura - trilogia pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2003.