



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS CAJAZEIRAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ROSINEIDE ALVES DE ALMEIDA OLIVEIRA

**PROFICIÊNCIA ESCRITA DO ALUNO-AUTOR DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICA DE
REESCRITA**

CAJAZEIRAS – PB
2015

ROSINEIDE ALVES DE ALMEIDA OLIVEIRA

**PROFICIÊNCIA ESCRITA DO ALUNO-AUTOR DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICA DE
REESCRITA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da UFCG, Campus Cajazeiras, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro.

CAJAZEIRAS – PB
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

O482p Oliveira, Rosineide Alves de Almeida
Proficiência escrita do aluno-autor do 9º ano do ensino fundamental:
gêneros textuais e prática de reescrita. / Rosineide Alves de Almeida
Oliveira. - Cajazeiras: UFCG, 2015.
126f. : il.
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro.
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Produção de texto 2. Gênero Textual. 3. Ensino fundamental.
4. Reescrita. I. Castro, Onireves Monteiro de. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –81'42(043)

Ata de avaliação

Data de aprovação: 17 de junho de 2015

Membros julgadores



Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro (Orientador –UFCG)



Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva (Examinador externo –UERJ)



Profa. Dra. Maria da Luz Olegário (Examinadora – UFCG)

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva (Suplente –UFCG)

AGRADECIMENTOS

A Deus, protetor incondicional dos meus passos e da minha vida.

À minha família: esposo, filhos, sogra e cunhadas, pelo amor, amizade e apoio diante de minhas ausências durante a realização deste curso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro, pelo carinho, pela competência e pelo esforço para que este trabalho frutificasse.

À professora Jaciara Pedro dos Santos e aos alunos do 9º ano do E. F. da Escola Tomé Francisco da Silva, grandes colaboradores nesta pesquisa.

A todos os professores e professoras do Mestrado da UFCG, exemplos de competência e crença de que a educação é o melhor caminho.

Às minhas queridas amigas do Mestrado, especialmente: Desterro, Tathiane, Liz e Kátia pelo companheirismo, acolhimento e ricas trocas de experiência.

Aos meus alunos e alunas, razão de ser da minha missão de educadora na busca por uma educação transformadora.

À equipe da Gerência Regional de Educação, Afogados da Ingazeira, PE e ao gestor Ivan Nunes, da Escola Tomé Francisco da Silva, pelo apoio quando precisei me afastar do trabalho para frequentar o Profletras.

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos: José Marcelo, Maria Alice e José de Anchieta Filho: as três razões da minha existência.

Ao meu esposo: José de Anchieta Oliveira

À minha irmã Maria Rosa pelas renúncias em meu favor.

À minha inesquecível mãe, Maria Alves; ao meu pai adotivo Joaquim Bezerra; à minha querida madrinha Lina; ao meu ilustre amigo Francisco Diniz; à minha grande amiga Zuleide Diniz (*in memoriam*): grandes incentivadores e colaboradores, na minha infância e adolescência, para que eu fosse uma estudante dedicada, bem-sucedida e sonhadora.

Às minhas professoras do Ensino Fundamental e Médio, das escolas pelas quais passei: grandes educadoras numa época em que o magistério era mais do que uma profissão, mas uma vocação e missão de vida.

Catar feijão se limita com escrever:
jogam-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza exploratória, qualitativa e aplicada, teve o objetivo de diagnosticar dificuldades de aprendizagem em produções de textos de alunos do 9º ano de uma escola da rede estadual de Pernambuco. A partir do diagnóstico, propomos uma intervenção, com vistas a uma análise comparativa entre as *produções iniciais* e as *produções finais* dos alunos. O processo de intervenção, fundamentado no interacionismo sociodiscursivo, compôs-se de uma *sequência didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013), estruturada em oficinas de leitura, produção e reescrita de textos do gênero textual Crônica. Como apoio didático, utilizamos o material da Olimpíada de Língua Portuguesa, de autoria de Laginestra e Pereira (2014), com adaptações. O *corpus* analisado é formado de 40 textos, escritos por 10 alunos. Embora 41 alunos tenham sido contemplados com a intervenção, optamos pela amostragem porque os textos apresentaram aspectos semelhantes; além disso, uma grande quantidade poderia comprometer a qualidade da análise. Na avaliação, adotamos os critérios propostos por Laginestra e Pereira (2014) para o gênero textual Crônica: pertinência ao tema; adequação ao gênero (discursiva e linguística); marcas de autoria e convenções da escrita. Quanto às estratégias de correção, utilizamos a *correção textual-interativa* (Ruiz, 2003), através de “bilhetes orientadores”. Em uma análise quantitativa, comparamos e mensuramos o avanço da aprendizagem em cada critério avaliado. Constatamos evolução nos textos do nível 1 (critério não atendido) para o nível 2 (critério atendido parcialmente) e nível 3 (critério atendido). A análise qualitativa e descritiva permitiu-nos perceber o impacto da sequência didática e da reescrita nas produções finais dos alunos. A intervenção possibilitou que eles refletissem sobre os aspectos textuais-discursivos e linguísticos, favorecendo a autorregulação, que conduziu ao aprimoramento dos textos. Outro aspecto observado refere-se à interlocução professor-texto-aluno, propiciada pelos “bilhetes orientadores”: a análise da relação entre o bilhete e o texto do aluno mostra a importância da interação no ensino-aprendizagem de produção de texto. Diante dos resultados apresentados, fazemos considerações sobre a formação de alunos-autores, tendo como objeto de ensino os gêneros textuais; como procedimento metodológico a sequência didática, aliada à correção textual-interativa e à reescrita como técnica de aprimoramento do texto.

Palavras-chave: produção de texto, interação, gêneros textuais, reescrita.

ABSTRACT

This research, exploratory, qualitative and applied nature, aimed to diagnose learning difficulties in students from 9th grade text productions of a state school of Pernambuco. From the diagnosis, we propose an intervention with a view to a comparative analysis between the initial yield and final productions of the students. The process of intervention, based on the sociodiscursive interactionism, consisted of a didactic sequence (DOLZ; Noverraz; SCHNEUWLY, 2013), structured reading workshops, production and rewrite the genre Chronic texts. As teaching aids, we use the material of the Portuguese Language Olympics, authored by Laginestra and Pereira (2014), with adaptations. The analyzed corpus is composed of 40 texts, written by 10 students. While 41 students have been awarded with the intervention, we opted for sampling because the texts had similar aspects; Furthermore, a large amount could jeopardize the quality of examination. In the evaluation, we adopted the criteria proposed by Laginestra and Pereira (2014) to the genre Chronicle: relevance to the theme; appropriateness to the genre (discursive and linguistic); authorship marks and writing conventions. As for the correction strategies, we use the textual-interactive correction (Ruiz, 2003), through "guiding tickets." In a quantitative analysis, we measure and compare the advancement of learning in each rated criteria. We note progress in the level 1 text (not met criteria) to level 2 (partially met criteria) and Level 3 (criteria met). The qualitative and descriptive analysis allowed us to understand the impact of the teaching sequence and rewrite the final productions of the students. The intervention enabled them to reflect on the textual-discursive and linguistic aspects, encouraging self-regulation, leading to the improvement of the texts. Another aspect observed refers to the dialogue teacher-student text, offered by the "guiding tickets": the analysis of the relationship between the ticket and student text shows the importance of interaction in the text production of teaching and learning. On the results presented, we make considerations on the formation of student-authors, with the object of teaching the genres; as a methodological procedure, the didactic sequence, coupled with textual-interactive correction and rewriting as text enhancement technique.

Keywords: text production, interaction, genres, rewritten.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

1. QUADROS

1.1. Quadro 1: Agrupamento de gêneros	40
1.2. Quadro 2: Trama para a construção de grades de análise	52
1.3. Quadro 3: Grade de avaliação para o gênero Crônica	73
1.4. Quadro 4: Roteiro para a revisão da crônica	83
1.5. Quadro 5: Tabela do desempenho dos alunos antes e depois da intervenção	88

2. FIGURAS

2.1. Figura 1: Sequência didática	46
2.2. Figura 2: T1 de Helena	95
2.3. Figura 3: T1 de Helena (reescrita)	97
2.4. Figura 4: T2 de Helena	98
2.5. Figura 5: T2 de Helena (reescrita)	100
2.6. Figura 6: T2 de Virgília (reescrita)	102
2.7. Figura 7: T2 de Virgília	105
2.8. Figura 8: T1 de Luísa	107
2.9. Figura 9: T2 de Luísa	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	17
APRENDER E ENSINAR PRODUÇÃO DE TEXTO.....	17
1.1. O texto: faces e interfaces, finalidades e critérios de textualidade.....	17
1.1.1. Definições de texto.....	17
1.1.2. Das finalidades do texto.....	20
1.1.3. A textualidade e sua importância na interação.....	22
1.1.4. O texto: foco do ensino-aprendizagem da língua materna.....	25
1.1.5. Das funções do texto escolar.....	27
1.2. Os caminhos da escrita: formando alunos-autores.....	30
1.2.1. Para escrever bem, é preciso ler muito e com muitas finalidades.....	30
1.2.2. Situação de produção, contexto escolar: situação comunicativa.....	32
1.2.3. Os gêneros textuais como objeto de ensino de produção textual.....	35
1.2.4. Crônica: um gênero textual para divertir, emocionar e ensinar.....	41
1.2.5. Um direcionamento metodológico: a sequência didática.....	46
1.2.6. O papel da revisão e da reescrita na aprendizagem de um gênero textual.....	49
1.3. Escrever se aprende na escola e para a vida.....	53
1.3.1. Construção do processo de autoria.....	54
1.3.2. O papel do professor mediador: reinventando a prática.....	55
1.3.3. A escola: o lugar dos problemas e das soluções.....	58
CAPÍTULO II.....	60
TRAÇANDO A METODOLOGIA	60
2.1. Natureza da pesquisa.....	60
2.2. Cenário e sujeitos envolvidos.....	60
2.2.1. Conhecendo a escola pesquisada.....	61

2.2.2. Apresentando os sujeitos da pesquisa.....	63
2.3. Instrumentos de coleta de dados.....	66
2.4. Trilhando os caminhos da pesquisa.....	67
2.4.1. Diagnosticar é preciso.....	68
2.4.2. Intervir para transformar: a sequência didática.....	74
2.4.3. Categorização e análise dos dados.....	85
CAPÍTULO III.....	87
ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....	87
3.1. Os textos dos alunos dizem muito.....	87
3.4. O texto de Helena: o antes e o depois	93
3.2. A voz do professor: os bilhetes orientadores.....	100
CAPÍTULO IV.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
APÊNDICES.....	122
APÊNDICE A: Questionário do professor.....	122
APÊNDICE B: Questionário do aluno.....	124

INTRODUÇÃO

Impossível imaginar o mundo sem os textos. Em qualquer atividade humana eles estão presentes: sejam orais ou escritos, verbais, não verbais ou icônico-verbais, dissertativos, argumentativos, literários, jornalísticos, instrucionais, em quadrinhos, em prosa, em verso, nos mais diversos gêneros e suportes. Impossível imaginar o ensino de Língua Portuguesa sem a presença do texto nos diversos eixos: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística. Portanto, aprofundar-se nas questões relativas ao ensino da língua, tomando o texto como unidade básica, é necessidade e compromisso de todo professor de Língua Portuguesa, que vive em constante diálogo com o mundo e deseja colocar em prática um ensino que proporcione uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

Muitas são as questões que afligem atualmente os docentes da área de Língua Portuguesa. A evolução no campo das pesquisas científicas nesta área procura respostas para problemas cruciais, para os quais muitos professores desejam fórmulas mágicas e modelos que possam seguir. Diante da abrangência dos currículos de Língua Portuguesa, um eixo preocupa-nos de modo especial: produção de texto. Perguntas ficam muitas vezes sem respostas em nosso cotidiano: por que os nossos alunos apresentam tantas dificuldades em produção de texto? Que caminhos percorrer em busca de sua proficiência escrita? Que estratégias utilizar? Que teóricos seguir, já que tantas são as teorias, nas quais há sempre alguém dizendo o contrário? Como corrigir e avaliar os textos dos alunos?

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 17):

O ensino de Língua portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no Ensino Fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos [...].

Dificuldades são constatadas em produções de alunos do Ensino Fundamental, mas na maioria das vezes ficam apenas em reclamações dos professores, enquanto, na prática, não são realizadas intervenções eficazes para desenvolver habilidades de escrita na escola.

Movidos por estas reflexões, desenvolvemos uma pesquisa aplicada, de caráter qualitativo e exploratório, com o objetivo de investigar as principais dificuldades apresentadas nas produções de textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A partir do quadro diagnosticado, propomos uma intervenção, com vistas a uma análise comparativa entre as produções iniciais e as produções finais dos alunos. A difícil tarefa de formar alunos-autores de seus próprios textos, capazes de interagir dentro de situações de comunicação, na escola e na vida, gerou inquietações motivadoras desta pesquisa.

Quatro objetivos específicos guiaram todo o processo investigativo: a) diagnosticar e categorizar as principais dificuldades de aprendizagem encontradas nas produções de textos dos alunos; b) comparar os textos produzidos na etapa diagnóstica com textos escritos após o processo de intervenção; c) comprovar que o ensino dos gêneros textuais, através do procedimento *sequência didática* e da prática de reescrita produz resultados; d) destacar a importância da mediação do professor para o desenvolvimento de habilidades de produção de texto.

Questões suscetíveis de respostas nortearam a investigação, tanto na revisão bibliográfica quanto no trabalho de campo, tais como: - *quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções de texto e que reflexo elas trazem da prática pedagógica dos professores na escola?* - *a produção de texto precisa ser ensinada ou apenas a prática de leitura e interpretação de textos conduzirá o indivíduo à proficiência escrita?* - *que contribuições o ensino dos gêneros textuais e a prática da reescrita trazem para o desenvolvimento de habilidades de escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?* - *qual a importância da mediação do professor para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita de seus alunos?*

Para dar suporte teórico à pesquisa ancoramo-nos na teoria dos gêneros textuais e sequências didáticas propostas por Dolz, Schneuwly e Colaboradores (2013), à luz do interacionismo sociodiscursivo. A visão do texto como produto de uma ação discursiva da linguagem, permeada pela necessidade do desenvolvimento de habilidades linguísticas pertinentes à formação do aluno-autor proficiente, é o foco do trabalho aqui socializado.

Elegemos também estudos de teóricos, como: Koch (1992; 2006); Bronckart (2012), Marcuschi (2005, 2008); Geraldi (1984), Cavalcante e Custódio Filho (2010); Antunes (2003, 2009); Gonçalves e Bazarim (2009); Ruiz (2001), Laginestra e

Pereira (2014), autores que consideram o texto como “[...] lugar de interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2004, p. 32-33).

Escolhemos como campo de pesquisa uma escola da rede estadual de Pernambuco: a Escola Estadual Tomé Francisco da Silva, localizada no Distrito de Lagoa da Cruz, município de Quixaba. É uma escola que possui credibilidade na região por desenvolver um trabalho diferenciado e apresentar bons resultados ao longo dos anos, fato que lhe trouxe prêmios, entre eles o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar 2012. No entanto, os padrões de desempenho alcançados nas avaliações externas como Prova Brasil e SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco) sinalizam para a necessidade de se atingir o nível desejável na escala de proficiência para todos os alunos. Além disso, há uma grande distância na média atingida ao final das séries iniciais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 7,0) e a média das séries finais (IDEB 5,2). Vale salientar que estes indicadores não englobam habilidades de produção de texto, já que tanto a Prova Brasil como as avaliações do SAEPE priorizam a leitura e a interpretação de textos. Um fator preocupante também é a redução da nota da escola na redação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em 2009, a redação do ENEM atingiu a nota 656,58, em 2013, 538,98 e em 2014 534,86. Portanto, é premente a melhoria do ensino de produção de texto na escola pesquisada, desde o Ensino Fundamental, para que os alunos saiam da Educação Básica com habilidades de escrita compatíveis ao nível de ensino concluído.

Além dos motivos apresentados, a referida escola é o local de trabalho da pesquisadora há 26 anos e, em sua atuação como professora, sempre se preocupou com as inúmeras dificuldades apresentadas pelos alunos em produção de texto. Participou de alguns projetos didáticos, dos quais saíram alunos premiados em concursos de redação, como Concurso Internacional de Cartas, promovido pela UPU Postal e Correios; Olimpíada de Língua Portuguesa, promovida pelo CENPEC, (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação) MEC (Ministério da Educação) e parceiros, com aluna semifinalista em 2010. Estas experiências exitosas levaram-na a refletir que é possível ensinar e aprender a produzir bons textos.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são 41 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e a professora de Língua Portuguesa da turma. A escolha dos sujeitos justifica-se pelo fato de ser o 9º ano um nível de ensino no qual há uma grande

cobrança de resultados, tanto pela própria escola, como pelo sistema; além de ser uma fase de estudos bastante significativa da Educação Básica. As habilidades de produção de texto serão necessárias à prática social destes alunos em muitos momentos de sua vida e à formação de um alicerce sólido para o Ensino Médio. Portanto, necessitam ser desenvolvidas com critérios bem definidos na escola, para que seja uma formação, de fato, integral.

Para atingir os fins propostos, a pesquisa foi estruturada em três etapas: etapa diagnóstica, etapa de intervenção e etapa de categorização e análise dos resultados. Na primeira, os alunos produziram textos do gênero textual Crônica e, a partir das dificuldades diagnosticadas nas produções, propomos à professora e aos alunos a realização de uma intervenção no modelo de *sequência didática* (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEWLY, 2013).

Durante o processo de intervenção, os alunos, sob a coordenação da professora, realizaram várias atividades de leitura, interpretação, escrita e reescrita de textos do gênero Crônica. As oficinas propostas foram baseadas em um material de apoio pedagógico de autoria de Laginestra e Pereira (2014), produzido para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Algumas adaptações se fizeram necessárias para atender às dificuldades diagnosticadas. Os textos resultantes destas oficinas foram analisados e comparados aos escritos na etapa diagnóstica, a fim de constatarmos se realmente houve evolução.

Tanto na etapa diagnóstica, quanto no processo interventivo, os textos dos 41 alunos foram corrigidos, com base na correção textual-interativa (RUIZ, 2003), na qual o professor media o processo de reescrita do texto, através de “bilhetes orientadores”. Critérios de avaliação específicos para o gênero textual Crônica foram adotados, ancorados em Laginestra e Pereira (2014, p. 127). São quatro critérios de avaliação: pertinência ao tema; adequação ao gênero (subdividido em adequação discursiva e linguística); marcas de autoria e convenções da escrita. No *quadro 3* desta dissertação (p. 73), estes critérios estão especificados de forma detalhada.

Embora 41 alunos tenham sido beneficiados no processo de intervenção, para fins de análise, nesta dissertação, foram utilizados os textos de 10 alunos (dois de cada um, com respectiva reescrita), perfazendo um total de 40 produções. Assim procedemos, pois um grande quantitativo de textos poderia comprometer a qualidade da análise; além disso, as dificuldades e avanços constatados foram semelhantes, o que levou-nos à conclusão de que uma amostragem seria suficiente

para atender os objetivos da pesquisa. Utilizamos a técnica de *amostragem aleatória simples*, fazendo um sorteio entre os textos e respectivos autores. Temos, portanto, um *corpus* composto por 40 textos, a partir do qual investigamos as dificuldades dos alunos em produção de texto e a evolução demonstrada ao longo da intervenção pedagógica realizada.

Para uma melhor compreensão da abordagem do tema e do processo investigativo, esta dissertação foi dividida em capítulos, contendo a revisão da literatura, todos os trâmites metodológicos, assim como a análise do *corpus* e os resultados atingidos.

O primeiro capítulo, dividido em três partes, contém os fundamentos teóricos que permeiam o estudo em foco: os conceitos, finalidades e funções do texto; um breve histórico do ensino de produção de texto na escola; a importância do hábito da leitura, do contexto de produção e da situação comunicativa. Uma abordagem sobre os gêneros textuais e o procedimento metodológico *sequência didática*; além do papel da reescrita para o êxito do processo de ensino-aprendizagem de produção de texto. Na terceira parte deste capítulo, o foco é a mediação do professor e suas dificuldades no ensino de produção de texto, seu papel como agente de transformação do texto do aluno, através da prática da correção textual-interativa, do incentivo à revisão e à reescrita. O compromisso da escola em apoiar o trabalho dos docentes de Língua Portuguesa, favorecendo mudanças na prática de ensino de produção de texto também é aqui tematizado.

O segundo capítulo trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa, faz uma descrição de todas as etapas realizadas, do cenário, dos sujeitos envolvidos, do *corpus* utilizado, do processo diagnóstico e interventivo, incluindo as oficinas de leitura e escrita realizadas na etapa de intervenção.

O terceiro capítulo mostra a análise dos textos dos alunos na etapa diagnóstica (dificuldades apresentadas) e na etapa de intervenção (evolução da aprendizagem). Faz considerações sobre os “bilhetes orientadores” utilizados como estratégia de correção dos textos, mostrando a presença da mediação do professor e ainda traz a análise dos textos de uma aluna, nos quais é demonstrado o aprimoramento proporcionado pela reescrita.

O quarto capítulo apresenta as considerações finais, com base nos resultados alcançados, oportunizando assim uma reflexão sobre as possibilidades reais de se promover a aquisição de habilidades de produções de textos, através do

ensino dos gêneros textuais, utilizando sequências didáticas e técnicas de correção e reescrita do texto do aluno com foco na interação.

Esperamos que as conclusões advindas deste trabalho investigativo possam contribuir para todos e professores de Língua Portuguesa (ou polivalentes), que tenham interesse em melhorar a sua prática e cumprir a função de tornar o aprendizado de produção de texto instigante e prazeroso, rompendo as barreiras de um ensino tradicional, mecânico, maçante e sem interesse para o aluno.

CAPÍTULO I

APRENDER E ENSINAR PRODUÇÃO DE TEXTO

1.1. O texto: faces e interfaces, finalidades e critérios de textualidade

Desde a década de 1980, cada vez mais vem sendo dada ao texto uma relevância maior nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Geraldi (1997, p. 105), “se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de Língua Portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos”. Mas, afinal, o que é texto? Que nuances o conceito de texto envolve que faz com que todos os olhares e preocupações do cenário acadêmico, linguístico e pedagógico se voltem para ele? Faremos uma explanação, com base em alguns estudos oriundos de pesquisas no campo da Linguística Textual e da Análise do discurso.

1.1.1. Definições de texto

De acordo com Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 56):

É praticamente impossível estabelecer uma única definição de texto que seja suficientemente completa, por outro lado, é possível perceber recorrências nas definições que apontam para consensos importantes a respeito do panorama atual dos estudos sobre o texto. Termos como “interação”, “prática”, “propósito”, “coerência”, “conhecimento”, e “contexto” são convidados frequentemente a fazer parte das definições.

Esses autores consideram que “o texto emerge de um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sócio comunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos.” Esta visão do objeto “texto” nada mais é do que aquilo que prega a Linguística da Enunciação: a produção de sentidos pela linguagem deve estar diretamente ligada aos usos que os sujeitos fazem dela.

O texto não representa a materialidade do cotexto nem é somente o conjunto de elementos que se organizam numa superfície material suportada pelo discurso; o texto é uma construção que cada um faz a

partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e coenunciador, num dado contexto sociocultural (CAVALCANTE, 2011, p. 09).

O texto é, portanto, algo inseparável das relações discursivas, devendo ser considerado como unidade funcional nos processos comunicativos de uma sociedade concreta, inserido num contexto, no qual ele pode ser agente de mudança. Cavalcante e Custódio Filho (2010) consideram ainda que o texto não é uma mera materialização do discurso. Ou seja, eles veem a necessidade de incluir a cognição no conceito de texto, ancorados nos pressupostos da Linguística Textual que consideram cultura e processamento mental como “instâncias constitutivamente interligadas”. É o que comunga Koch (2004, p. 32-33):

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

Assim, através da interação, os sujeitos nela envolvidos tornam-se capazes de perceber as várias vozes presentes no discurso de quem anuncia e, conseqüentemente produzir seus próprios discursos. Para que haja uma verdadeira interação faz-se necessário o domínio de aspectos linguísticos compatíveis ao gênero textual, à situação de produção, à esfera de produção e ao universo dos interlocutores.

Para Marcuschi (2008, p. 72): “o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”. Ou seja, promove a interação entre os sujeitos que estão inseridos num determinado espaço e nele são agentes de transformação. Beaugrande (1997 *apud* MARCUSCHI 2008, p. 72) postula que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Marcuschi (2008, p. 72) considera que esta definição “envolve tudo que necessitamos para dar conta da produção textual na perspectiva sociodiscursiva.” E relaciona alguns

aspectos essenciais a serem considerados na definição de texto de Beaugrande (1997 *apud* MARCUSCHI 2008, p. 80):

1. o texto é visto como *um sistema de conexões entre vários elementos* tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc.;
2. o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Nessas considerações de Marcuschi, percebe-se que na definição de texto estão inseridos os gêneros multimodais, permitindo a ampliação do conceito de texto que transcende a perspectiva da linearidade e da materialidade linguística.

Diante do exposto, fica evidente que os conceitos atuais de texto dialogam entre si, mostrando a necessidade de uma abordagem discursiva, que não desprezasse a necessidade de operações mentais e conhecimentos linguísticos na sua compreensão e produção. “Trata-se de uma *unidade comunicativa* (um evento) e de *uma unidade de sentido* realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema” (MARCUSCHI, 2008, p. 76). No entanto, esse autor ressalta que não há regras fixas para o texto, o que determina a sequência são as complexas relações envolvidas no momento da produção:

O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. Na visão que aqui se está propondo, denominada sócio-interativa, um dos processos centrais do processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Bronckart (2012, p. 77) comunga desse discurso quando diz que:

Os textos são unidades cuja organização e funcionamento dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos: situações de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, etc. Em decorrência disso, atualmente, há diversas proposições a respeito deles e, quaisquer que sejam as qualidades intrínsecas dessas proposições, todas elas apresentam um caráter de incompletude.

Presume-se, portanto, que definir texto é uma tarefa quase impossível dada à diversidade de parâmetros que o regem e ao grau de complexidade e subjetividade existente nas relações sociais nas quais eles se originam. No entanto, não podemos nos esquecer do caráter interativo e social do texto, nem voltar a antigas concepções que tratavam o texto como algo meramente linguístico, pronto e acabado. Segundo postula Bronckart (2012, p. 72), “no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes ‘modos de fazer textos’, ou diferentes **espécies de textos**” (grifo do autor). Essas “espécies de textos” mencionadas pelo autor, nada mais são do que os *gêneros textuais*, nos quais os discursos orais, escritos ou mistos se realizam em variados espaços de interlocução.

Em casa, na rua, em todos os lugares nos deparamos com eles e os utilizamos com diferentes finalidades: pedir uma informação, relatar um fato, contar uma história, expressar nossos sentimentos, divertir-nos, ampliar nossos conhecimentos, etc. Todos esses textos estão agrupados em *gêneros textuais*; sendo assim, o texto é a própria materialização dos gêneros. Mas, o que define um texto como pertencente a um determinado gênero?

1.1.2. Das finalidades do texto

No ato da escrita algumas ações são estritamente imprescindíveis: o que escrever, para quem, como escrever e com quais finalidades; a partir daí pode-se escolher que gênero textual utilizar. De acordo com Peixoto (2014):

Os textos, embora diferentes entre si, possuem pontos em comum, pois podem se repetir no conteúdo, no tipo de linguagem, na estrutura. Quando eles apresentam um conjunto de características semelhantes, seja na estrutura, conteúdo ou tipo de linguagem, configura-se o *gênero textual*, que pode ser definido como as diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas,

destacando que isso acontecerá de acordo com a finalidade do texto; o papel dos interlocutores e a situação.

Como se vê um dos aspectos que define o gênero textual é a finalidade do texto. Por exemplo, se precisamos nos comunicar com um parente distante, podemos escolher entre a tradicional carta familiar via correios, o e-mail, a conversa telefônica, o bate papo no *facebook*, no *whatsapp*, etc. As finalidades do texto, por sua vez estão relacionadas com os interlocutores, agentes da ação discursiva e com a situação de produção e comunicação estabelecida através do texto. É uma teia de significações que se encontra no fazer oral ou escrito, verbal, não verbal ou misto que se instala na interação entre os sujeitos. Portanto, os textos são instrumentos materializados sob a forma de gêneros textuais presentes nas relações comunicativas para facilitar a nossa vida; por isso, precisamos aprender não apenas a compreendê-los, mas a produzi-los. Embora desde pequenos convivamos com todos esses gêneros, essa aprendizagem se faz necessária dada à complexidade das relações estabelecidas por determinados gêneros textuais. É o que corrobora Meurer (1997, p. 17):

O potencial de opções oferecidos pela língua e, mais especificamente, pelos diferentes gêneros de textos existentes, não pode ser usado livremente. Ao contrário, sempre que alguém escreve, há uma expectativa de que o texto produzido seja o reflexo de determinados discursos e que, portanto, espelhe as maneiras de falar ou escrever das diferentes instituições que regulam a comunidade onde o indivíduo está inserido. Por isso, há também uma expectativa de que todos os textos tenham formas, funções e conteúdos específicos. E é esta expectativa que impõe ao escritor um conjunto de exigências de caráter psicossociolinguístico que precisam ser contempladas durante o processo de composição. Um modelo de escrita deveria dar conta de tais exigências.

Entende-se que para dar conta da finalidade do texto, no momento da produção, o autor precisa dominar aspectos discursivos, linguísticos, epilinguísticos, pragmáticos, parâmetros de textualização, entre outros requisitos necessários. Leffa (1999) compara a aquisição desses conhecimentos como “rituais de iniciação” para os quais “o candidato” precisa dominar competências e ter fluência no uso da linguagem. Ele considera que, sem esse domínio, a interação com os demais membros da comunidade não é possível. De acordo com Leffa (1999, p. 12):

Tudo que é dito e escrito pelos membros de uma comunidade discursiva pressupõe um conhecimento compartilhado, que o candidato precisa adquirir. [...] Em casos extremos, o domínio da linguagem necessária para participar de uma determinada comunidade discursiva envolve um círculo vicioso difícil de ser rompido: para adquirir o conhecimento compartilhado é preciso entrar na comunidade; para entrar na comunidade é preciso ter o conhecimento compartilhado.

Em se tratando da produção textual, o que esse autor defende é pertinente, na medida em que as pessoas que não tem o domínio dessa competência poderão ser rejeitadas em muitos momentos de sua vida, ou não poder desfrutar das mesmas condições de igualdade dentro do seu grupo. Quantos estudantes não saem da escola sem a proficiência necessária em leitura e escrita e passam por eliminações em vestibulares, no ENEM, em concursos. Marcuschi (2008, p. 90) afirma que: “operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua”.

Portanto, para que o autor consiga transmitir uma mensagem que realmente seja compreendida pelo leitor/interlocutor, o texto precisa estar inserido num contexto de produção, numa situação sociocomunicativa e obedecer a certos parâmetros de textualização. Esse é um assunto a ser tratado no tópico a seguir.

1.1.3. A textualidade e sua importância na interação

Segundo Marcuschi (2008, p. 87), “um texto tem relações situacionais e cotextuais”; para ele, em se tratando de texto verbal, “sem língua não há texto”. É por isso que as relações cotextuais que envolvem conhecimentos linguísticos, semânticos, sintáticos, morfológicos, coesão e coerência textual necessitam ser dominados por quem escreve e, para tanto, deve ser ensinado na escola para que o aluno atinja realmente a proficiência escrita. No entanto, o professor precisa ter o cuidado de não cair no tradicionalismo estruturalista e achar que ensinar regras gramaticais vai resolver os problemas das produções de textos. Marcuschi (2008, p. 87) ainda destaca que “sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto. [...] Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem.” Beaugrande (1997 *apud* Marcuschi, 2008, p. 89 e 93) considera que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe

como tal. [...] um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos.”

Marcuschi (2008, p. 99) identifica sete critérios de textualização, que são considerados como importantes para a construção de sentidos do texto, mas, segundo o autor não constituem condições rígidas para que haja texto. Tanto que ele faz algumas ressalvas aos critérios de textualização definidos por Beaugrande/Dressler: afirma que esses critérios não são estanques, que não se pode considerar em um texto apenas o código e a forma, que alguns critérios são redundantes ou se completam e que não devemos entender esses critérios como leis. O autor lembra que: “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação de seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto não entram apenas aspectos meramente linguísticos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 94). Portanto, devemos considerar os critérios de textualização como instrumentos de acesso à construção de sentido do texto e não como princípios de boa formação textual.

De acordo com Beaugrande/Dressler (1981, p. 20 *apud* Marcuschi, p. 96), os sete critérios de textualização são: *coesão*, *coerência*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *intertextualidade* e *informatividade*.

- a) A *coesão*: segundo Koch (2013, p. 19, 53), há dois tipos de coesão: a coesão referencial (realizada por aspectos semânticos) e a coesão sequencial: realizada mais por elementos conectivos. Embora a coesão não seja obrigatória nem suficiente em alguns gêneros textuais, em outros é fundamental para a compreensão e a continuidade do texto, portanto não podemos desconsiderá-la no ensino da produção textual.
- b) A *coerência*: Marcuschi (2008, p. 122), destaca que “a coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela.” Com isso ele assegura que a coerência de um texto não está apenas no interior das formas textuais, mas na mente do leitor /sujeito histórico e social, o qual está inserido em contextos semelhantes, o que o torna capaz ou não de compreender os domínios discursivos do texto. Koch e Travaglia (2012, p. 42-45) mencionam alguns tipos de coerência de acordo com Van Dijk e Kintsch (1993), a saber: *coerência semântica*, *coerência sintática*, *coerência estilística* e *coerência pragmática*. É importante esclarecer que no momento da leitura ou produção textual esses aspectos se interligam,

exercendo uma ação conjunta para dar sentido ao texto. Embora haja divergência de opiniões em relação à importância da coerência e da coesão textual, esses critérios não devem ser deixados de lado no ensino de produção de texto, pois contribuem para a compreensão e para a continuidade do texto.

- c) *Intencionalidade*: quem escreve, o faz com um objetivo. Facilitar a compreensão do leitor é fundamental para que esse objetivo seja atingido. Se o autor quer convencer o leitor sobre algum ponto de vista, escolherá certamente um gênero propício a essa intenção, como, por exemplo, um artigo de opinião. Marcuschi (2008, p. 127) lembra, porém que tanto o autor, como o leitor tem intenções, o que dificulta por vezes a identificação desse critério.
- d) *Aceitabilidade*: esse critério está relacionado ao da intencionalidade e não deve ser entendido apenas no plano da Gramática, mas das relações de sentido presentes nas relações discursivas. Marcuschi (2008, p. 128) ressalta que: “um texto pode ser aceitável, embora alguns de seus enunciados violem a gramaticalidade em sentido estrito”. Isso se configura se lembrarmos de anúncios e placas que, mesmo contendo erros ortográficos, conseguem atingir de certa forma o leitor/consumidor.
- e) *Situacionalidade*: todo evento textual relaciona-se a uma determinada situação, seja cultural, ambiental, social... A situacionalidade é uma estratégia que possibilita relacionar o texto ao contexto e direciona a produção. Segundo Marcuschi (2008, p. 120) “se um texto não cumprir os requisitos de situacionalidade, não poderá se ‘ancorar’ em contextos de interpretação possíveis, o que o torna pouco proveitoso.”
- f) *Intertextualidade*: segundo esse critério todo texto remete a outros textos já escritos, implícita ou explicitamente. A intertextualidade constitui um recurso relevante para quem produz um texto, seja para dar-lhe mais credibilidade, para recriar, para fazer uma abordagem semelhante ou diferente, para embelezar o texto, etc. Para Koch (1991, p. 530) a intertextualidade, em sentido amplo, é uma “condição de existência do próprio discurso”. Em sentido estrito, “intertextualidade seria a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos.” (KOCH, 1991, p. 532).

g) *Informatividade*: sempre que se produz um texto é porque se tem algo a dizer e quando se lê um texto, desenvolve-se expectativas em relação ao que ele traz de novo. “[...] a informatividade diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido. [...] é um critério bastante complexo e pouco específico”. (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

Fazendo uma avaliação dos sete critérios de textualidade, Marcuschi (2008, p. 133) destaca que “esses critérios não podem ser transformados em regras constitutivas de texto [...] o importante é observá-los como princípios de acesso ao sentido textual.” Portanto, não basta conhecê-los teoricamente, mas percebê-los através da leitura e gradativamente aprender a lidar com eles no momento da produção textual. Esse é um dos desafios do professor de Língua Portuguesa atualmente: formar alunos que escrevam textos dotados de legibilidade e passíveis de compreensão.

1.1.4. O texto: foco do ensino-aprendizagem de língua materna

O ensino da Língua Portuguesa durante muito tempo centrou-se nos aspectos gramaticais, especialmente voltados para uma classe privilegiada que tinha acesso à escola e à língua culta em sua convivência diária. Estudava-se uma gramática puramente normativa e prescritiva e descontextualizada do seu uso.

Com o acesso das classes populares à escola, a partir da década de 1960, surgiu a necessidade de novos professores nas escolas que em muitos casos não estavam devidamente preparados para exercer a função e muitas vezes apenas reproduziam os roteiros de aula dos manuais didáticos: o ensino descontextualizado, a priorização da decodificação nas práticas de leitura e as famosas “cópias” nas atividades de escrita eram práticas constantes. Nesse contexto, o texto ocupava o último lugar nas atividades escolares. Na verdade, os alunos só liam e produziam textos quando estavam devidamente alfabetizados, por isso os textos utilizados nas séries iniciais eram muitas vezes desprovidos de sentido, pois se limitavam aos padrões silábicos já conhecidos do aluno.

A partir da década de 1990, os avanços das pesquisas em Linguística Textual e Sociolinguística, pesquisas sobre letramento, texto e discurso permitiram novas discussões a partir do aprofundamento nos estudos de teóricos como

Vygotsky, Bronkard, Benveniste, Schneuwly, Marcuschi, Dolz, entre outros. Surgiram então, em âmbito nacional, discussões que resultaram na elaboração dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) que foram lançados como uma proposta de ensino baseada nas habilidades de leitura, produção oral e escrita, e análise linguística (em substituição ao ensino de gramática tradicional), dentro de uma concepção contextualizada de Língua.

Mudanças de concepção foram sentidas também na escolha do Livro didático¹, com as exigências do Ministério da Educação para as editoras e autores quanto à abordagem do conhecimento, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Antunes (2009, p.23) confirma:

As questões em torno de competências textuais têm trazido a dimensão da textualidade para o dia a dia da atividade pedagógica, ou, pelo menos, conseguiram tirar do centro do interesse a análise puramente metalinguística que prevalecia nos programas de ensino.

Alguns estados também adotaram mudanças nos seus currículos, inovando a maneira de conceber a prática pedagógica e propiciando momentos de formação para seus professores (embora nem sempre eficazes), no intuito de promover um ensino de Língua Portuguesa mais centrado nas práticas de leitura, interpretação e produção de textos, numa visão interacionista da linguagem. De acordo com Antunes (2009, p. 39), “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*” (grifos da autora).

A evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que só uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla, e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2009, p.41).

Por isso, a importância de se adotar a concepção interacionista no ensino de língua portuguesa, especialmente no ensino de produção de texto. A linguagem,

¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico (BRASIL/MEC, 2015).

como espaço de interlocução permite ao sujeito compreender o mundo, agir sobre ele, construindo sua própria identidade. A concepção interacionista reconhece, pois, um sujeito que é ativo na sua produção linguística. Assim, o texto cria real valor de interlocução, ou seja, o que escrevo só tem sentido se direcionado para o outro. Nas palavras de Geraldi (1997, p. 28): “no espaço de interlocução constituem-se os sujeitos da linguagem”.

Sendo assim, o objetivo principal do ensino de língua portuguesa é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, oportunizando-lhes produzir e compreender textos orais e escritos em diversas situações de interação, no entanto, para desenvolver essa competência é preciso que se tenha o texto como ponto de partida para o ensino-aprendizagem. Geraldi (1997, p. 105) deixa bem claro que “se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos”. Assim o texto precisa estar presente em todos os eixos do ensino de Língua portuguesa: oralidade, leitura, produção, análise linguística e letramento literário.

Como esse trabalho tem como foco a produção textual, versaremos especificamente sobre esse eixo nos próximos tópicos.

1.1.5. Das funções do texto escolar

Até recentemente, o ensino de produção de textos (ou de redação) era feito como um procedimento isolado de outras atividades de linguagem, como se todos os tipos de textos fossem iguais e não apresentassem determinadas particularidades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas. A fórmula do ensino de redação fundamentada na trilogia: descrição, narração, dissertação, com uma prática distanciada das ações sociais do aluno, ainda hoje é praticada por muitos professores. Ainda existem práticas escolares, onde o aluno escreve na escola para a própria escola, conforme corrobora Geraldi (2003, p. 65):

[...] a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Percebe-se que a produção textual continua sendo um grande desafio para estudantes e professores, pois representa para a maioria das pessoas um obstáculo nas mais diversas situações do cotidiano, acarretando insucesso nas atividades escolares, ferindo a autoestima, gerando insegurança e sentimento de incapacidade, que transpõe os muros da escola, repercutindo na vida dos sujeitos. Parece-nos, portanto que a escola precisa urgentemente mudar a metodologia do ensino de produção textual; os alunos precisam aprender a escrever para interagir na sociedade em que vivem e não apenas para “ganhar pontos”.

Mas, por onde começar? É o que muitos professores se perguntam. Uma coisa é certa: desde o advento dos PCN's (1998) que o texto é considerado a base do ensino de Língua Portuguesa. Segundo Rojo e Cordeiro (2013), este fato já era realidade, anteriormente, nos currículos de alguns estados brasileiros.

No entanto, o caminho foi longo (e talvez ainda o seja em algumas escolas) para que o uso didático do texto contribua realmente para resultados eficazes na aprendizagem. Rojo e Cordeiro (2013, p. 8) afirmam que a função do texto na escola durante muito tempo foi de “objeto de uso, mas não de ensino”. Em seguida, o texto passou a ser tomado, segundo as mesmas autoras, “como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação.” Essa utilização do texto, porém, acontecia dentro de uma perspectiva apenas linguística e textual. Os aspectos discursivos do texto não exerciam tanta importância na leitura, nem tampouco nas propostas de produção de texto. “O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento” (ROJO, CORDEIRO, 2013, p. 8). Já se procedia a um ensino de produção do texto, no entanto com vistas apenas aos elementos estruturais, como: tipologia textual, super, macro e microestruturas textuais, coesão, coerência, entre outros. Uma produção que priorizava a forma e o conteúdo em detrimento do contexto de produção e das finalidades do texto, ou seja, não propiciava a interação entre os sujeitos. O texto escolar tinha um fim em si mesmo e nas atividades escolares.

Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder” (ROJO e CORDEIRO, 2013, p. 9).

As inúmeras distorções no trato com o texto em sala de aula refletiram-se no baixo desempenho dos estudantes em leitura e escrita, levando pesquisadores a realizarem estudos sobre estes eixos do ensino, o que resultou, segundo Rojo e Cordeiro (2013, p. 10) na “virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula”. Assim, uso do texto deixa de ser mero pretexto para ser contemplado “em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO e CORDEIRO, 2013, p. 10).

Essas transformações culminam com a incorporação do estudo dos gêneros (discursivos ou textuais) ao ensino de leitura, compreensão leitora e escrita. O estudo do texto em sala de aula passou a ser visto como o estudo dos gêneros textuais (tema que trataremos mais especificamente da página 35 a 46). Schneuwly e Dolz (2013, p. 61) consideram o gênero como “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.” Portanto, o texto escolar teria a função de articular as atividades de linguagem na escola com as práticas sociais do cotidiano. Mesmo que a situação de produção de um texto escolar não esteja inserida em um contexto real de produção, uma situação semelhante poderá ser criada para que o ensino do gênero textual tenha sentido. Por exemplo: um escritor de crônicas escreve seus textos para o jornal diário da cidade, o aluno de uma pequena cidade que nem tenha um jornal, escreverá uma crônica para quê? A turma poderá criar um *blog* para fazer circular os seus textos, fazer uma exposição no mural da sala ou nos corredores da escola. Dar ao texto escolar uma função é um grande passo para o bom desempenho do aluno, que se sentirá motivado a aprender.

Cabe, portanto, ao professor criar situações que tragam sentido à atividade de linguagem que pretende desenvolver e definir os objetivos a serem atingidos. É o que esclarece Schneuwly e Dolz (2013, p. 68):

[...] textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado.

Assim, as variações sofridas pelos gêneros, ao deslocarem-se do seu lugar social original para a escola, não os tornarão fictícios, mas capazes de inserirem-se em um espaço de aprendizagem, gerando outras situações de comunicação possíveis.

1.2. Os caminhos da escrita: formando alunos-autores

“No cotidiano escolar, é muito comum ouvirmos frases do tipo: “escrever é um dom”, “é algo que não ficou para muitos”, “as mulheres tem mais jeito”, “é coisa de para escritores e jornalistas.” Para muitos alunos essas são frases verdadeiras e para muitos professores é uma forma de acreditar que o aluno vai aprender a escrever naturalmente, sem que ele precise ensinar. Ao contrário do que tais frases postulam, escrever se aprende sim e é fruto de muito esforço, pois é toda aprendizagem é processual.

Para Garcez (2008, p. 2): “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana, como na história de cada indivíduo. O aprendiz precisa das outras pessoas para começar e para continuar escrevendo”. Além da ajuda das pessoas, o aprendiz precisa trilhar um caminho que o conduza à proficiência escrita, caminho esse que envolve práticas de leitura (tanto “de mundo”, quanto de livros, revistas, jornais, etc.) como práticas de escrita sistemáticas. Nesse capítulo, faremos uma exposição de alguns aspectos que defendemos como relevantes para “tirar as pedras” do caminho daqueles que necessitam desenvolver habilidades de escrita na escola.

1.2.1. Para escrever bem, é preciso ler muito e com diferentes finalidades

Existem controvérsias quanto ao lugar que ocupa a leitura no desenvolvimento de habilidades de produção de texto. Já se tornou até frase feita dizer que “ler é fundamental para quem quer escrever bem.” A literatura revisada para fundamentar esse trabalho e a experiência como decente por tantos anos levamos a crer que as práticas de leitura tem um lugar garantido no desenvolvimento da competência escrita. De acordo com Leal e Melo (2006, p. 21):

Se partirmos do princípio de que o ensino de produção de textos deve ser guiado por uma teoria sociointeracionista da linguagem, em que temos como objetivo didático fundamental levar os alunos a aprender a usar a escrita para interagir na escola e fora dela; e se considerarmos que, quando escrevemos um texto, resgatamos conhecimentos construídos a partir do contato com outros textos usados em situações semelhantes à que nos deparamos naquele momento, então, para aprender a escrever, é necessário ler (e ler muito).

Portanto, a leitura é base de todo o conhecimento, não apenas da língua materna, mas também das outras áreas do conhecimento. Ler amplia a visão que se tem do mundo, atualiza conhecimentos, põe o leitor em contato com as mais diversas formas de expressão da língua, com o universo vocabular do idioma, com as manifestações linguísticas, semânticas e notacionais inerentes à produção textual e com a realidade e as ideologias do mundo em que vivemos. É o que Antunes (2009, p. 70) assegura: “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”.

Mesmo que ser um bom leitor não seja suficiente para ser um bom escritor, a prática da leitura favorece a prática da escrita no momento que nos deparamos com a necessidade de escrever. A familiaridade com os gêneros, com os temas, com modelos de autores renomados serão fatores decisivos na hora de mostrar autoria em seus próprios textos. Os alunos que tem o hábito da leitura, dificilmente resistem a uma proposta de produção textual, já aqueles que não gostam de ler passam a antipatia também para a prática da escrita. Segundo PCN's (1998, p. 21):

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isto não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos, é o que se tem chamado intertextualidade.

Podemos refletir que, mesmo que o indivíduo não se utilize diretamente dos diversos tipos de intertextualidade, de alguma forma seus textos irão se relacionar com outros na medida em que utilizará informações e ideias já veiculadas em outros textos sejam orais ou escritos. Além disso, terá um vocabulário mais rico e um

raciocínio mais fluente na hora de escrever. Ainda recorrendo à Leal e Melo (2006, p. 22):

(...) a leitura sobre determinado tema nos dota de conhecimentos que favorecem a escrita de textos que tenham finalidades relacionadas a esse tema ou temas correlatos. (...) podemos nos favorecer de leituras anteriores para utilização de um vocabulário mais diversificado e específico do tipo de evento comunicativo, como acontece com os textos instrucionais, ou a para inserir cenários e caracterizar personagens em textos literários, para tornar o texto mais atraente.

O contato do aluno produtor de textos, com uma infinidade de gêneros textuais favorecerá uma melhor apropriação da proficiência escrita, diferentemente da época em que se escrevia “do nada” e para ser lido apenas pelo professor. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) apontam entre as exigências para o trabalho com a produção de textos, a seguinte: “oferecer uma material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções [...]”.

Além disso, a história dos grandes mestres da literatura universal e brasileira e de teóricos acadêmicos renomados é também uma história de exímios leitores, que muitas vezes imitaram, reconstruíram, desconstruíram ou fizeram releituras na composição de suas obras.

Porém precisamos estar atentos, pois somente a prática da leitura não garante o bem escrever; o trabalho com a escrita tem suas especificidades que devem ser exploradas de forma particular.

1.2.2. Situação de produção, contexto escolar: situação sociocomunicativa

Quantas vezes na sala de aula não nos deparamos com a pergunta: “professora, o texto vale nota?” “Para que escrever esse texto?” Nessas ocasiões, geralmente, o aluno mesmo responde: “Se não valer nota, não faço.” Não é por acaso que a concepção de que se escreve na escola apenas para ganhar notas, já que foi a própria escola quem criou e fortaleceu essa prática. Nos parâmetros atuais do ensino de produção de texto, não há mais lugar para práticas obsoletas, do contrário, a escrita continuará sem cumprir seu verdadeiro papel na escola. Antunes

(2009, p.48), com sábias palavras expõe a verdadeira função da escrita nas relações sociais:

Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas _ no trabalho, na família, na vida social, em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

O que escrever, para quem escrever, qual o gênero que melhor se adapta à situação de produção naquele momento? Essas são perguntas que o aluno-autor precisa saber responder para que tenha sucesso na sua tarefa. Para tal, o professor como mediador tem a obrigação de fornecer subsídios para que ele possa ter resposta para estas perguntas. A concepção de décadas atrás, onde reinava absoluto o modelo descrição, narração e dissertação não funciona mais. Para Leal (2009, p. 39): “Nessa antiga abordagem, ninguém aprendia a considerar quem seriam os leitores. Por isso, não havia a reflexão sobre a melhor estratégia para colocar uma ideia no papel”.

Portanto, é fundamental que os textos escritos pelos alunos na escola sejam inseridos em situações reais: divulgar no mural ou no jornal da escola, em um blog na internet, formar uma coletânea da turma para compor o acervo da biblioteca, produzir uma carta que realmente seja encaminhada, participar de um concurso literário, entre outras tantas situações; ou seja, o texto não será apenas uma exigência do professor para atribuir notas, o que requer um suporte para que ele possa circular.

Numa situação real, o texto terá sempre um interlocutor - quem vai ler: os colegas, o professor, os internautas, os pais, a comunidade, os frequentadores da biblioteca, entre tantos leitores possíveis. Para Geraldi (2013), ao produzir um texto, o aluno deve assumir-se como locutor, o que implica: ter o que dizer, ter razões para dizer; ter para quem dizer; assumir-se como sujeito que diz e escolher estratégias para dizer. Portanto, produzir “redações” não deve ser o foco do ensino de produção de textos na escola, como foi durante décadas, mas um ensino pautado na reflexão, onde os textos produzidos se aproximem o máximo possível dos usos

extraescolares e que levem em consideração o processo de produção e a constante interação com as esferas de comunicação social. Dessa forma, a ação de produzir textos trará uma maior motivação para o aluno-autor, pois perceberá a importância da sua ação, escolherá interlocutores, gêneros textuais, formas de linguagem, adequando-as aos possíveis interlocutores, estratégias textuais, etc.

Bronckart (2012) com base no interacionismo sociodiscursivo destaca que são muitos os elementos que exercem influência sobre o modo como o texto que produzimos é organizado. Ele denomina esse conjunto de elementos como “contexto de produção” e inclui nele o contexto físico e o contexto sociosubjetivo. Para esse autor, todo texto é resultado de uma ação localizada em determinado lugar e tempo. Apresenta os seguintes parâmetros que compõem o contexto físico:

- o lugar de produção: o lugar físico onde o texto é produzido;
- o momento de produção: a extensão de tempo durante a qual o texto é produzido;
- o emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- o receptor: a (as) pessoa (as) que pode (podem) perceber (ou receber) concretamente o texto (BRONCKART, 2012, p. 93).

Há também, segundo esse mesmo autor, o contexto subjetivo, no qual são considerados parâmetros a seguir:

- o lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido (escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.
- a posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.)
- a posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto (papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.)

- o objetivo (ou objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2012, p. 94).

Analisado o contexto de produção, o aluno-autor procurará ativar estratégias de escrita necessárias à organização do seu texto, tarefa que será muito mais fácil quando a proposta de produção considerar todos os aspectos acima mencionados. De acordo com Koch e Elias (2009, p. 34), toda atividade de produção de texto é uma ação interativa que requer:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvidos e configuração textual adequada à interação em foco;
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- ‘balanceamento’ entre informações explícitas e implícitas; entre informações ‘novas’ e ‘dadas’, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Diante no exposto, torna-se impossível tratar do ensino de produção de texto, sem que este esteja inserido em situações de interação e interagir pela linguagem é realizar uma atividade discursiva, que por sua vez se realiza por meio de textos, ou melhor, por meio dos gêneros textuais. Conforme postula os PCN’s (1998, p. 21), “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que as determinam.” Na seção a seguir, trataremos especificamente sobre os gêneros textuais e sua importância no ensino de produção de texto.

1.2.3. Os gêneros textuais como objeto de ensino de produção de texto

De acordo com Marcuschi (2008, p. 147): “o estudo de gêneros não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão. O que se tem hoje é uma nova visão

do mesmo tema.” No entanto, segundo esse autor, na tradição ocidental a noção de gêneros relacionava-se apenas com gêneros literários. Silva (2008) comenta que o surgimento da noção de gênero data de Sócrates e Platão, com o início da oratória, no contexto da democracia grega. Nessa época, os textos já eram agrupados de acordo com características comuns, embora de uma forma bastante abrangente. A distinção entre prosa e poesia era uma das preocupações, dentro de três gêneros literários básicos: o lírico, o épico e o dramático, além da distinção entre tragédia e comédia e do destaque dado à Retórica, com seus discursos deliberativo, judiciário e epidítico (SILVA, 2008).

Atualmente, a noção de gênero não está vinculada apenas à Literatura, mas foi ampliada para todo tipo de produção textual escrita ou oral. No Brasil, a discussão sobre gêneros textuais ganhou ênfase por volta de 1995, incluído em referenciais nacionais como objeto de ensino, tanto em leitura como em produção de textos orais e escritos. Mas, como definir um gênero textual, ou gênero discursivo, na concepção de Bakhtin? Marcuschi cita Swales (1990, p. 33), para definir gênero como “uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Dolz e Schneuwly (2007, p. 74), afirmam que “é através dos gêneros, que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.” Esses pesquisadores seguem Bakhtin (1984), que por sua vez considera os gêneros como “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”. Bakhtin (2011) ressalta a grande diversidade de gêneros existentes, dividindo-os em duas categorias: *gêneros discursivos primários* (réplica do diálogo cotidiano e a carta), considerados mais simples, muitas vezes encontram-se inseridos nos *gêneros secundários*, como o romance, a pesquisa científica, a peça de teatro. Os gêneros primários surgem “nas condições da comunicação imediata”, enquanto os secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Durante muito tempo falou-se no meio acadêmico e escolar em “tipos de texto ou tipologia textual” que pouco a pouco foi sendo substituída pela noção de “gênero textual”. Marcuschi (2008, p. 154-155) procura esclarecer diferença entre os dois conceitos, o que leva-nos a entender melhor a complexidade dos gêneros textuais:

- a) **Tipo textual:** construção teórica [...] definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados [...] os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (grifo do autor)
- b) **Gênero textual:** [...] são os texto que encontramos em nossa vida diária e que representam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete [...].
- c) **Domínio discursivo:** constitui muito mais “uma esfera de atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc). [...] constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

É importante destacar que os gêneros textuais se configuram geralmente dentro de uma ou mais tipologia, assim como pode pertencer a mais de um domínio discursivo. As crônicas, por exemplo, pertencem ao domínio jornalístico e literário, já que geralmente são inspiradas em notícias de jornal, veiculam na esfera jornalística, mas literário porque utiliza recursos pertencentes ao discurso literário e pelos efeitos de sentido que pode provocar no leitor.

Adam (2008) defende a teoria das **sequências textuais**, que no seu ponto de vista, representa uma contrapartida em relação à generalidade das tipologias de textos. Os cinco tipos de sequências propostos pelo autor - *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal* - se constituem em esquemas textuais que foram memorizados e são reconhecidos pelos sujeitos nos processos de produção e recepção de textos. Para Adam (2008, p. 204), uma sequência é:

- uma **rede relacional hierárquica:** uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, numa relação de

dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto).

Sendo assim, os gêneros textuais estão inseridos em sequências textuais nem sempre rígidas, já que poderão apresentar mais de uma sequência em sua composição. Em um conto, por exemplo, embora exista a predominância da narração, encontraremos descrições, diálogos, argumentação e até partes explicativas. Desse modo, tipologia textual e sequência textual tem um caráter abstrato e mais complexo, enquanto gêneros textuais ou gêneros do discurso possuem um caráter mais concreto e material de linguagem.

Ilimitados e estáveis, “os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2002, p.19). Impossível definir quantos são os gêneros e estabelecer padrões rígidos para os mesmos, embora cada agrupamento de gêneros apresentem características que os definem como tal. A cada época poderão surgir novos gêneros, como é o caso dos gêneros virtuais que surgiram com o avanço da tecnologia. De acordo com as intenções do autor e a situação de comunicação depende a escolha de determinado gênero e alguns critérios definem a sua finalidade.

É diante da infinidade de gêneros textuais e da complexidade que gira em torno de sua categorização e funcionalidade, que estes são colocados como objeto de ensino e aprendizagem na escola. Sobre a inserção adequada dos gêneros nas práticas e atividades escolares, Dolz e Schneuwly (2007, p. 74) declaram:

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multipliquem: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam.

Sendo assim, uma proposta de ensino de produção a partir dos gêneros textuais fundamenta-se em situações de comunicação reais e toma relevância à medida que se coloca a serviço da aprendizagem, proporcionando que os

aprendizes sintam-se verdadeiros ‘escritores’. Para Dolz e Schneuwly (2013, p. 69), o trabalho com um gênero em sala de aula

[...] é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola e fora dela; e em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

Dolz e Schneuwly (2013, p. 65), afirmam que a escola sempre trabalhou com os gêneros textuais, no entanto o que muda é fundamentalmente a forma de trabalhar, pois há um “*desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. Assim, em algumas situações, as propostas poderão ser em parte, fictícias, pois se desenvolvem com objetivos de aprendizagem, com base em conteúdos de ensino. Isso acontece porque há gêneros que exigem aprendizagem sistematizada, como os textos literários, científicos e jornalísticos. Sendo a escola responsável por essa aprendizagem formal, cabe a ela promover situações que possibilitem a ampliação da competência discursiva dos alunos. Cristóvão e Nascimento (2011, *apud* KARWOSKI, GAYDECZKA E BRITO, p. 43) em pensamento semelhante afirmam:

O domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2013, p. 102) apresentam um quadro os gêneros orais e escritos mais propícios para serem abordados na escola, não como agrupamento estanque, mas como uma forma de auxiliar na escolha e progressão durante as etapas escolares. Os agrupamentos de gêneros são feitos considerando as regularidades linguísticas de cada um, no entanto, cada gênero possui suas especificidades, o que exige adaptações no seu ensino, e, principalmente que o seu ensino obedeça a três critérios fundamentais. Primeiro: corresponder aos objetivos sociais de comunicação oral e escrita; segundo, mostrar as diferentes tipologias e

por último, que os gêneros agrupados sejam relativamente homogêneos no que se refere à capacidade de linguagem dentro de cada agrupamento dos gêneros. Levando em conta estes critérios, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2013, p. 102) apresentam o seguinte quadro que tem sido utilizado por vários sistemas de ensino no Brasil na organização de seus currículos:

AGRUPAMENTO DE GÊNEROS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga.	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas e saberes.	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Quadro1: Agrupamento de Gêneros (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 102).

Como vemos, o quadro apresenta uma série de gêneros, inseridos em sequências tipológicas, os quais podem ser reconhecidos facilmente tanto nas relações sociais extraescolares como escolares. Percebe-se que não há uma divisão por ano/modalidade de ensino dada a natureza flexível da proposta, cada sistema de ensino ou escola poderá inserir no currículo de Língua portuguesa o ensino dos gêneros, distribuindo-o por série ou trabalhando em forma de espiral (o mais recomendado), ou seja, um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos/séries diferentes, com um nível maior ou menor de complexidade.

Koch e Elias (2012, p. 62) enfatizam que “o gênero é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos, escritos ou orais.” Essas autoras reforçam que:

A par da familiarização com os gêneros, é possível levar o aluno a depreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais – narrativas, descritivas, expositiva, etc. – um conjunto de características comuns em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios de tempo, lugar, modo, etc.) e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes a determinada classe (KOCH, ELIAS, 2012, p. 63).

Diante do exposto, entendemos que uma proposta de produção focada nos gêneros textuais constitui um verdadeiro exercício da cidadania, levando a escola a cumprir o seu papel de promover o desenvolvimento pleno do aluno. Além disso, a aprendizagem ocorre em espiral, já que os gêneros são periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com a série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seus interesses.

1.2.4. Crônica: um gênero textual para divertir, emocionar e ensinar

O Currículo de Português para o Ensino Fundamental de Pernambuco (2013) prevê, dentre os gêneros exigidos para o 9º ano, o gênero textual Crônica. Como esta pesquisa foi realizada numa escola estadual de Pernambuco, adotamos esse gênero para os textos que formariam o *corpus*. Portanto, julgamos necessário trazer algumas considerações teóricas sobre a Crônica, que é um gênero de grande relevância nas esferas literária e jornalística em nosso país.

Que gênero é esse, onde surgiu, o que o diferencia de outros gêneros, o que faz que permaneça tanto na esfera jornalística, quanto na esfera literária?

A palavra crônica é derivada do latim *Chronica* e do grego *Khrónos* (tempo), nesse sentido, a crônica é o relato de um ou mais acontecimentos em um determinado tempo. Com quantidade de personagens reduzida, podendo inclusive não haver personagens, é o relato de um fato cotidiano, apresentando lirismo, reflexão ou certo tom de ironia e humor. Neves (1995, p. 17) afirma que a crônica é um texto que “tematiza o tempo e simultaneamente o mimetiza.” Há sempre uma polêmica quando o assunto é crônica, pois se questiona se é um gênero jornalístico ou literário. O cronista Ivan Ângelo escolheu o próprio gênero para discutir a esse respeito. Em uma crônica intitulada “Sobre a Crônica”, escreve de forma bem humorada:

A dificuldade é que a crônica não é um formato, como o soneto, e muitos duvidam que seja um gênero literário, como o conto, a poesia lírica ou as meditações à maneira de Pascal. Leitores, indiferentes ao nome da rosa, dão à crônica prestígio, permanência e força. Mas vem cá: é literatura ou é jornalismo? Se o objetivo do autor é fazer literatura e ele sabe fazer... (in LAGINESTRA e PEREIRA, 2014, p. 18).

Adentrando na origem e evolução desse gênero percebe-se que essa discussão faz sentido, já que no Brasil, a crônica no estilo de hoje surgiu nas páginas dos jornais diários. Segundo Bender e Laurito (1993, p.11), “o termo crônica mudou de sentido em sua evolução, mas nunca perdeu os vínculos com o sentido etimológico que lhe é inerente e que está em sua formação”.

A crônica tem sua origem na Idade Média, onde tinha como finalidade narrar o maravilhoso e o lendário, eram os chamados *crônicas medievais*. Contudo, foi durante o Humanismo português que o cronista passou a ser um escritor profissional; dessa época, destaca-se Fernão Lopes, cronista-mor da Torre do Tombo, que tinha como tarefa registrar a história dos reis de Portugal. Enquanto texto jornalístico, a crônica teve início no século XIX, a partir de publicações que abordavam diversos assuntos e eram escritas por encomenda e publicadas em jornais da época; eram os chamados folhetins, que tinham como finalidade distrair os leitores, proporcionar-lhes um momento de descanso, em meio a notícias trágicas do dia.

No Brasil, a Carta de Pero Vaz de Caminha é considerada pelos historiadores como a primeira crônica brasileira, além de outros relatos de cronistas que se dirigiam ao rei de Portugal dando notícias da nova terra. Conforme Jorge de Sá, *apud* Ferreira (2008, p.364): “o texto de Caminha partiu da observação direta dos fatos, o que é condição essencial para que os acontecimentos efêmeros ganhem concretude e passem a integrar a realidade dos leitores [...]”.

A crônica contemporânea brasileira, voltada para o registro jornalístico do cotidiano, surgiu por volta do século XIX, quando escritores de renome aderiram a esse gênero textual, como José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo, Machado de Assis, Raul Pompéia, Aluísio de Azevedo, entre outros. As crônicas da época eram publicadas nos chamados folhetins.

Das duas espécies de folhetins publicados na imprensa do século XIX, a que deu origem ao gênero crônica – tal como o concebemos modernamente – foi o folhetim de variedades. E o que era este...? Nos rodapés dos jornais, ao mesmo tempo que cabiam romances em capítulos, também cabia – ainda quando em outras folhas – aquela matéria variada dos fatos que registravam e comentavam a vida cotidiana da província, do país e até do mundo (BENDER e LAURITO, 1993, p. 16).

Uma diferença entre as crônicas escritas no século XIX e as crônicas atuais, é que aquelas tratavam de vários assuntos ao mesmo tempo e eram bem longas, enquanto as modernas são textos geralmente curtos e que giram em torno de uma mesma temática, em muitos casos partem de notícias publicadas no próprio jornal, mas possuem cunho literário pela forma de tratar os temas e pela linguagem empregada, é uma abordagem peculiar dos fatos, que em muitos casos envolve a ficção. Ao escrever os cronistas tentam envolver e emocionar os leitores, levando-os a refletir sobre fatos do cotidiano, de modo irônico, lírico, sério, a partir de um olhar direto e atento para a realidade.

A crônica brasileira assumiu muitos tons ao longo dos tempos, de forma que é possível agradar os vários gostos dos leitores; para aqueles que veem a realidade de forma mais crítica temos as crônicas em tom crítico, para aqueles mais românticos, existem as crônicas poéticas, como as de Paulo Mendes Campos; para os leitores que pretendem apenas se divertir, existem as crônicas cômicas, como as de Moacyr Scliar; as mais sérias para aqueles que preferem aprofundar os fatos cotidianos e ainda as esportivas para quem gosta de futebol. E assim, são muitos os

tipos de crônicas existentes no Brasil, nas quais os cronistas expressam vivências e sentimentos próprios do universo cultural do seu povo.

Dir-se-ia que a crônica, como um gênero de rodapé, ajuda o ‘homem rodapé’, não o general ou o presidente; para esses existem os maquiáveis, os estrategistas, os constituintes. A crônica existe para o mísero mortal, ou seja, para nós, homens menores, e isso é bom, pois desperta a humanidade que há em nós e que as misérias do mundo tentam adormecer, matar talvez. O leitor se dignifica, ao perceber, nas grandes crônicas, o pequeno se eternizar, o prosaico transcender (BENDER, 1993, p. 45).

Para ser enquadrada como gênero literário ou jornalístico, a crônica deve seguir determinadas regras, assim como uma lógica linguística comum e pré-estabelecida, para que possa ser facilmente identificada dentro de um contexto de estilo e de linguagem. Por vezes, porém, a crônica foge ao seu padrão, o que levou o cronista Ivan Ângelo a afirmar que: “A crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não se permite” (*apud* LAGINESTRA e PEREIRA, 2014, p. 18). Esse escritor ainda cita Eça de Queirós, a quem chama de “mestre do estilo antigo”, segundo o qual, esse gênero de texto: “não tem a voz grossa da política, nem a voz indolente do poeta, nem a voz doutoral do crítico; tem uma pequena voz serena, leve e clara, com que conta aos seus amigos tudo o que andou ouvindo, perguntando, esmiuçando.” Sendo assim, uma das maiores características da crônica apontadas pelos estudiosos não são essas regras ou padrões comuns, mas as muitas possibilidades textuais e estilísticas que a tornam quase que indefinida e singular dentro das classificações.

As crônicas de cunho mais jornalístico em muitos casos não resistem ao tempo, lidas no jornal do dia e depois esquecidas pelos leitores, por tratar de um tema restrito àquele momento; no entanto, a crônica literária geralmente é atemporal. Isso se deve principalmente ao uso dos recursos literários e pela marca do estilo pessoal do autor presente nas produções. Para conseguir esse efeito, os escritores não tratam do fato em si, mas interpreta os fatos à sua maneira, de forma que o leitor reflita sobre eles. Dessa forma, a crônica é um verdadeiro retrato da realidade, com temas direcionados às relações humanas, às questões éticas, sociais, políticas presentes em todos os tempos.

[...] na crônica a narração capta um momento, um flagrante do dia a dia; o desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre representa a resolução do conflito, e a imaginação do leitor é estimulada a tirar suas próprias conclusões. Os fatos cotidianos e as personagens descritas podem ser fictícias ou reais, embora nunca se espere da crônica a objetividade de uma notícia de jornal, de uma reportagem ou de um ensaio (LAGINESTRA e PEREIRA, 2014, p. 22).

A crônica é um gênero bastante indicado às práticas de leitura e escrita na escola, devido à sua facilidade de compreensão, ao seu caráter prazeroso, o que possibilitará ao educando um desenvolvimento sócio-reflexivo sobre as diversas temáticas sociais e culturais que abordam. Dessa forma, no ambiente educacional o professor enquanto mediador pode de maneira positiva incentivar o aluno a se tornar um leitor autônomo e analítico referente ao que ele na condição de interlocutor fala ou escreve no texto. Dessa forma “a crônica se presta muito bem ao uso de oficinas de leitura e produção de texto e, se o professor fizer uma boa seleção de crônicas, ela poderá despertar no aluno o tão desejado prazer do texto” (SILVEIRA, 2009, p. 238).

Portanto, uma metodologia visando à formação de leitores e bons produtores de textos, a partir do gênero textual crônica tende a contribuir para a aprendizagem. Através deste tipo de narrativa, o ato de ler e de produzir suas próprias crônicas pode ser despertado, levando o aluno ao verdadeiro gosto pelas práticas de leitura e escrita.

A escrita, partindo da leitura de crônicas, viabilizará o despertar do interesse dos alunos para procurar esse gênero em outros suportes até considerados desinteressantes para eles, a exemplo dos jornais; suscitando então o interesse pelas notícias, artigos de opinião e de outros gêneros que se encontram nas páginas desse veículo de comunicação.

De acordo com as recomendações dos PCN's (1998) compreende-se que o educador pode trabalhar com a maior variedade possível de gêneros textuais na escola. Nesse sentido, o professor enquanto facilitador do ensino deve propor atividades reflexivas para que os alunos possam ser mediadores do seu próprio conhecimento desenvolvido através do processo de leitura e escrita no ambiente educacional que está inserido.

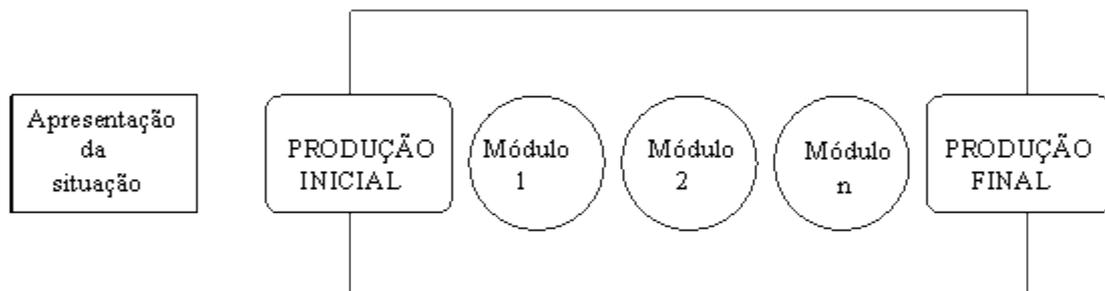
Mas, como ensinar o aluno a produzir textos dos mais variados gêneros? O *como fazer* é geralmente a pergunta mais comum entre professores em momentos de formação nas escolas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 81) apresentam como sugestão um procedimento metodológico denominado de *sequência didática*, que explanaremos no tópico a seguir.

1.2.5. Um direcionamento metodológico: a sequência didática

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas, através da criação de contextos de produção e da promoção de atividades variadas. Para tanto, os autores propõem o que chamam de *procedimento* para se trabalhar a produção de texto na escola: a sequência didática. Definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82).

Uma sequência didática tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar certos gêneros textuais, tornando-o capaz de interagir em situações efetivas de comunicação, seja na escola, seja em situações externas à escola. “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (p. 83). O esquema a seguir demonstra como operar com o procedimento sequência didática:

Figura 1: Sequência Didática



(DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2013, p. 83).

Na **situação inicial**, o professor apresenta aos alunos a proposta de trabalho, descrita em detalhes, e os alunos são orientados a escrever um **texto inicial**; tal atividade faz parte de um diagnóstico, a partir do qual serão planejadas atividades interventivas que farão parte da sequência. É ainda nessa fase inicial, que o aluno será esclarecido quanto à situação comunicativa (qual o gênero textual, a

quem se dirige o texto, que forma assumirá a produção – suporte – onde os textos circularão, etc.). Conhecendo o projeto comunicativo e o que se espera dele, o aluno construirá sua aprendizagem de forma mais significativa. O texto inicial é, portanto, o *primeiro lugar de aprendizagem da sequência*, pois os pontos fortes e fracos serão evidenciados, as técnicas de escrita ou de fala discutidas e avaliadas; serão propostas soluções para os problemas que aparecerem, o que permite adentrar com mais segurança nos módulos.

Os **módulos** são etapas, onde o professor proporcionará ao aluno, de forma sistematizada, atividades que irão de encontro às necessidades constatadas na produção inicial. Os módulos irão instrumentalizar os alunos para superar suas dificuldades, já que serão abordados, em particular, os elementos constitutivos do gênero textual em questão, assim como questões de linguagem necessárias à construção do texto. Os autores destacam nos módulos três passos importantes de serem seguidos:

- 1^o) trabalhar problemas de níveis diferentes;
- 2^o) variar as atividades e exercícios;
- 3^o) capitalizar as aquisições.

O primeiro passo permitirá a ênfase de problemas específicos de cada gênero, tendo-se em vista as abordagens da psicologia da linguagem que distingue quatro níveis principais na produção de textos: *representação da situação de comunicação* (destinatário e finalidade do texto, definição de uma posição como autor do texto, qual o gênero visado); *elaboração de conteúdos* (técnicas de criatividade, busca de informações sobre o tema da produção, debates, tomada de notas, citações); *planejamento do texto* (esquematizar o texto de acordo com a finalidade que se propõe); *realização do texto* (escolha do vocabulário, dos tempos verbais, argumentos, organizadores textos, sempre de acordo com as características do gênero em foco no momento) (DOLZ, SCHNEWLY e NOVERRAZ, 2013, p. 88).

O segundo passo diz respeito à diversificação das atividades a serem realizadas que serão divididas em três categorias: *atividades de observação e análise de textos* (textos que serão utilizados como referência pelo aprendiz, essas atividades podem envolver textos completos, partes de textos, comparação de textos, etc.); *tarefas simplificadas de produção de textos* (inserir partes que faltam em um texto, elaborar refutações a partir de uma resposta dada, etc.) e *elaboração*

de uma linguagem comum (falar, criticar, comentar, tanto sobre os próprios textos, como sobre os dos colegas).

O terceiro passo envolve a construção progressiva dos conhecimentos ao longo dos módulos; espera-se que ao término dos módulos, alunos e professor tenham construído uma linguagem técnica que possibilitará o registro dos conhecimentos adquiridos de forma sintética e acessível, essa síntese pode ser elaborada pelo professor ou pelos alunos ao final do processo. O professor distribuirá as atividades em quantos módulos forem necessários (*módulo n*) para que o aluno seja capaz de produzir um texto no gênero focalizado na sequência, de acordo com os padrões exigidos pelo próprio gênero (contexto de produção, situação de comunicação, adequação da linguagem, critérios de textualidade, aspectos notacionais, etc.) e pela série do aluno.

A produção final: última etapa da sequência didática é o momento de pôr em prática tudo que foi estudado separadamente nos módulos. É nesse momento que o aluno poderá mostrar um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (o que já aprendeu, o que falta aprender), avaliará sua capacidade, através da *revisão e reescrita* de sua produção e somará os progressos alcançados. O professor poderá considerar essa etapa na avaliação somativa ou não, desde que adotando critérios previamente estabelecidos e do conhecimento do aluno. Na avaliação, o texto não deve ser considerado como pronto e acabado, mas deve levar o aluno a observar as aprendizagens adquiridas e planejar a continuação do trabalho, com retorno aos pontos apontados como necessários de intervenção. É importante que a avaliação seja um momento “de comunicação e de trocas que oriente os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2013, p. 91).

Esses autores apontam também a necessidade de promover, na sequência didática, atividades de articulação entre a produção textual e outros domínios da língua. Assim, os momentos de reflexão sobre a língua serão resgatados no momento da produção e de revisão de textos pelos alunos, e, por sua vez as sequências contextualizarão a aprendizagem, dando-lhe sentido. As regras ortográficas são as mesmas em todos os textos, sendo assim, os autores apontam a necessidade de promover intervenções prioritárias a partir das produções dos alunos, os erros comuns a todos devem ser trabalhados com toda a turma, outros apenas com pequenos grupos e os alunos mais críticos devem ser atendidos

individualmente. Faz-se necessário dar à ortografia seu devido lugar, é aconselhável trabalhar após a abordagem dos demais aspectos do texto. São sugeridas algumas atividades, como: troca de textos entre alunos, com dificuldades semelhantes, colaboração entre os alunos que tem mais facilidades e outro que apresenta mais dificuldades. O professor pode intervir corrigindo de várias formas: marcando erro, corrigindo no próprio texto, etc. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEWLY, 2013, p. 98 - 100). O trabalho de produção textual, com uso do procedimento *sequência didática* só assume seu sentido completo se

As atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. A esse respeito é necessário destacar [...] o papel primordial da análise realizada pelo professor, das produções iniciais de seus alunos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2013, p. 107).

Para auxiliar no processo interventivo desta pesquisa, buscamos ancoragem também em um material didático produzido pelo GENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) para a Olimpíada de Língua Portuguesa 2014. Fundamentada no modelo de Dolz, a sequência didática propõe oficinas com atividades de leitura de textos de autores consagrados, o que permite o contato com textos de qualidade. Atividades de leitura e escrita alternam-se com atividades que envolvem *multiletramentos*, conduzindo os alunos ao desenvolvimento de habilidades de escrita. O referido material foi utilizado com as devidas e necessárias adaptações, a fim de intervir nas dificuldades de aprendizagem diagnosticadas e contribuir para os propósitos da pesquisa.

No capítulo dedicado à metodologia, a sequência didática utilizada nesta pesquisa encontra-se descrita em detalhes (vide p. 74).

1.2.6. O papel da revisão textual e da reescrita na aprendizagem de um gênero textual

Como avaliar um texto produzido por um aluno? Esse é um tema bem polêmico que tem sido alvo de inúmeras discussões e pesquisas no meio acadêmico, até a cor da caneta utilizada nas correções já foi criticada por estudiosos e trocada pelos professores. Riscar, rabiscar, escrever por cima do erro, utilizar

códigos, grades de correção; enfim, que critérios avaliativos e estratégias de correção o professor pode e deve utilizar?

Sabemos que um texto é muito mais do que um conjunto de frases coesas e coerentes entre si: nele há ideologias, intenções, interpretações diversas. Se o ensino de produção de texto é o ensino dos gêneros textuais, implica que cada gênero seja avaliado de acordo com critérios específicos que nem sempre estão acessíveis e claros para o professor. Nesse contexto, surge a necessidade premente de que as propostas de produção de texto na escola não se resumam a escrever uma única versão do texto, entregar ao professor e receber uma nota. Faz-se necessária a prática da revisão e a reescrita, pois propiciarão aos aprendizes refletirem sobre sua obra, fazer uma autocrítica e, a partir de critérios pré-definidos fazerem alterações para que seu texto atenda às especificidades do gênero em pauta no momento. Segundo Morais e Ferreira (2006, p. 66):

As posturas dos professores e da escola diante das atividades pedagógicas de produção determinarão que objetivo a avaliação daquele eixo didático de língua portuguesa irá ter. [...] a avaliação poderá apontar caminhos que venham, principalmente, facilitar a escolha de estratégias de ensino que propiciem o desenvolvimento do aluno como produtor de textos na escola e na vida.

Partindo dessa premissa, a avaliação aqui defendida é a processual, na qual o aluno pode avançar a partir dos seus erros e o professor tem o papel de mediador, propiciando que o aprendiz analise as intervenções realizadas nos seus textos e possa aperfeiçoá-lo através da reescrita. Tal mediação é possível quando o professor adota estratégias de correção que permitam a interação do mesmo com o autor do texto (no caso, o aluno), apontando seus avanços e sugerindo como pode melhorar seu texto. Conforme Prestes (1999, p. 10):

Quando se faz um trabalho com reescrituras em sala de aula, os alunos passam a se preocupar mais com seus leitores, já que as modificações que fazem em seus textos têm o objetivo de torná-los mais claros e adequados à leitura que seus interlocutores farão. Assim, os alunos passam a considerar o texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado.

Por isso, é importante ter em mente que a revisão, nem a reescrita consistem em corrigir apenas erros ortográficos e gramaticais, mas cuidar para que

o texto cumpra sua finalidade comunicativa. Assim, a reescrita torna-se um instrumento que permite que o texto, antes provisório, seja transformado em versões cada vez mais adequadas à situação de interlocução. É o que postulam tão bem Jolibert e Jacob (2006, p. 192):

Escrever é reescrever. Escrever é um processo mais do que um produto, ou melhor, a qualidade e a adequação do produto dependem da qualidade e adequação do processo. Um texto é produzido por camadas, com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades linguísticas do texto. [...] Portanto, a primeira escrita já produzida como texto, é revisada, melhorada e assim sucessivamente as suas reescritas, até chegar à ‘obra prima’ ou versão final.

Em pesquisa realizada por Ruiz (2003), a pesquisadora analisou os vários tipos de correções de textos utilizados pelos professores, de acordo com a tipologia de correção mencionada por Serafini (1989), assim especificada:

- *correção indicativa*: o professor apenas marca os erros, priorizando questões ortográficas e lexicais. O aluno terá que descobrir os “erros” sozinho.
- *correção resolutiva*: o professor corrige todos os “erros”, escrevendo a forma correta no texto. O trabalho do aluno será apenas transcrever da forma que o professor já corrigiu.
- *Correção classificatória*: o professor escreve algo que classifica o “erro”, como por exemplo: diante de uma forma verbal errada, ele escreve a palavra ‘tempo’, então o aluno que previamente foi orientado quanto ao código, corrige seu erro.

No entanto, Ruiz (2003) encontrou nos textos analisados na sua pesquisa, outro tipo de correção que nomeou de “correção textual-interativa”, onde o professor escreve pequenos “bilhetes” nas produções dos alunos, com duas funções básicas, segundo a autora: “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno, ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção do professor” (p. 63). Através dos “bilhetes”, o professor descreve as intervenções necessárias ao texto e também elogia o trabalho do aluno quando convém. Ruiz avalia positivamente esse tipo de correção, quando afirma: “quando o aluno refaz, reestrutura, retextualiza;

enfim, revisa o próprio texto em função de uma correção escrita feita pelo professor, a nova versão consiste, geralmente, numa reescrita de todo o texto” (p. 75). Comparando as reescritas realizadas pelos alunos participantes de sua pesquisa, ela constatou que a “correção textual- interativa” mostrou resultados melhores, pois a maioria dos alunos realmente cumpriu as observações feitas pelo professor em seus textos no momento da reescrita.

Sobre a correção com o uso de “bilhetes”, Gonçalves e Bazarim (2013, p. 67) afirmam que:

O bilhete permite maior interação do que outras estratégias de correção de textos, tais como: a correção indicativa, resolutive e a classificatória. Por meio do bilhete é possível também abordar aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual e aos modos de circulação do gênero, que dificilmente poderiam ser apontados através de marcações ou símbolos.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.57) propõem critérios de avaliação das produções dos alunos que contemplam vários aspectos textuais, como: representação geral do texto, conteúdos temáticos, adaptação à situação de comunicação, planificação e textualização. Esses critérios podem ser adotados no momento da revisão do texto e para direcionar a correção feita pelo professor. O esquema a seguir mostra detalhadamente os critérios mencionados:

TRAMA PARA A CONSTRUÇÃO DE GRADES DE ANÁLISE EM FUNÇÃO DOS COMPONENTES TEXTUAIS (continua)

Itens para construir a grade de avaliação	Observação dos alunos	Professor: análise e comentários
1. Representação geral do texto - Pertinência em relação à consigna para o exercício - Coerência do conjunto do texto - Adaptação a um gênero textual de referência.		
2. Conteúdos temáticos - Objeto preciso do texto - Pertinência das informações - Progressão entre as informações conhecidas e as novas		

<p>3. Adaptação à situação de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enunciador - Destinatário - Objetivo -O que está em jogo na situação. 		
<p>4. Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partes do texto - Articulação entre as partes - Pertinência em relação ao plano convencional do gênero 		
<p>5. Textualização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conexão/segmentação: organizadores textuais e sinais de pontuação - Posicionamentos enunciativos - Coesão nominal (retomadas anafóricas) -Coesão verbal (emprego dos tempos verbais) -Fórmulas expressivas de acordo com o gênero. 		

Quadro 2 (continuação): Trama para a construção de grades de análise (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 57).

Nos textos analisados nesta pesquisa, utilizamos a Grade de Avaliação para o Gênero Crônica, proposta por Laginestra e Pereira (2014), que dialoga com a trama exposta acima (Vide p. 73).

1.3. Escrever se aprende na escola e para a vida

Há nas escolas uma constante transferência de culpa quando o assunto é aprendizagem; se o eixo de ensino for produção de texto, a polêmica é ainda maior. É comum ouvir comentários do tipo: “Esses alunos estão no Ensino Fundamental e não sabem escrever, não vieram das séries iniciais com base”. Se o aluno está no Ensino Médio, foi “o professor de Língua Portuguesa das séries finais que não lhes ensinou a produzir textos.” Quando chega na Universidade, então...

Afinal, onde está a culpa? No professor, no ensino ou na escola? Cremos que todos têm sua parcela não de culpa, mas de responsabilidade, pois sabemos que o papel da escola é ensinar conteúdos e proporcionar situações de aprendizagem necessárias para uma formação integral do aluno, é prepará-los para enfrentar as situações que a vida lhes apresentar. Portanto, formar alunos

proficientes em produção de textos autorais e legítimos é condição essencial para o enfrentamento de diversas situações em uma sociedade do conhecimento.

1.3.1. Construção do processo de autoria: formando alunos- autores

Fala-se muito atualmente, quando o assunto é produção textual, na construção do processo de autoria. O aluno terá trilhado o percurso de autoria quando já for capaz de expressar suas próprias ideias de forma mais autônoma possível. Porém esse percurso não se constrói de um dia para o outro, mas é um processo que se desenvolve quando as intervenções proporcionadas pelo professor forem adequadas e eficientes. Segundo Antunes (2009, p. 37):

Não dá mais para ‘tolerar’ uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando não forma leitores, nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas.

As palavras de Antunes podem parecer fortes, mas se voltarmos ao cenário escolar, onde ainda existe a prática de produzir um texto, tendo como um único leitor o professor, que o corrigirá riscando erros e atribuindo nota, como se o texto fosse um artefato pronto e acabado, concordamos plenamente que o ensino de produção de texto precisa melhorar nas escolas. Conforme postula Lerner (2005, p. 17):

[...] para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Por em cena uma versão escolar dessas práticas que mantenha certa fidelidade à versão social (não-escolar) requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores.

Através de tudo que foi escrito até agora, mostramos que produzir um texto é um processo e, como tal, existe um caminho (a sequência didática) que, se bem direcionada, conduzirá o aluno à construção de um percurso de autoria. Esse percurso de autoria “se adquire com o tempo, prática e reflexão” (GURGEL, 2009, p. 45). No desenvolvimento desse percurso de autoria, o aluno gradativamente torna-se capaz de expressar suas próprias ideias e dominar a escrita de um gênero,

dando conta das especificidades do gênero, dos conhecimentos linguísticos necessários, da temática do texto, e, assim, atingir o leitor.

Desenvolver ideias, articulando-as adequadamente, usando a modalidade escrita, é o ponto básico do processo de aquisição dessas habilidades, quando o aluno atinge esse estágio, o percurso de autoria já está bem avançado. No entanto, esse trabalho não é fácil, exige o enfrentamento de muitos desafios por parte do professor e cada passo desenvolvido no ensino da produção textual será importante. A reescrita é uma aliada fundamental na construção do processo de autoria, além da veiculação do texto do aluno: o texto terá leitores reais? A resposta positiva a essa pergunta constitui fator de motivação para que o aluno tenha interesse em escrever e em desenvolver habilidades de escrita, adquirindo o prazer de produzir textos bem organizados e que tenham uma função sociocomunicativa. De acordo com Geraldi (1997, p. 161), “ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva”.

Portanto, é somente por meio da interação que o aluno poderá construir um percurso de autoria e ser dono do seu discurso. Nessa perspectiva, o aluno não será um mero locutor assujeitado, que apenas reproduz o que a escola quer, mas um agente produtor, que produz porque tem o que dizer, para que dizer e para quem dizer. Ele sabe que não escreve só para o professor, pois sua escrita tem uma finalidade social; ao escrever ele reflete sobre o que tem a dizer, expõe sua subjetividade e encara seu texto como produto de uma interação entre locutor, interlocutor, contexto de produção, contexto de circulação e função social.

No próximo tópico será abordada a importância da mediação do professor no processo de aquisição da proficiência dos alunos em produção de texto. Ele, que é um dos atores do processo de produção, precisa de ajuda num momento em que críticas e mais críticas são feitas em vários setores da sociedade sobre como estão escrevendo os estudantes de nossas escolas e até de nossas universidades.

1.3.2. O papel do professor mediador: reinventando a prática

De acordo com os PCN's (1998, p. 47- 48), em todas as manifestações do ensino da língua, a mediação do professor é fundamental:

Cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. [...] trata-se de instaurar um espaço

de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões.

Os PCN's ainda alertam que o professor precisa ter clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos em cada aspecto do ensino da língua.

Nessa perspectiva, entendemos que cabe ao professor propiciar formas significativas de ensino-aprendizagem, com base nas teorias, mas com “o pé fincado na prática”, resgatando os saberes previamente construídos pelo aluno para que sejam reelaborados e transformados em conhecimentos formais. Para Marcuschi, (2010, p. 11):

É relevante que o ensino contemple diferentes letramentos, dentre os quais poderiam ser destacados o literário, o jornalístico, o midiático, o científico, o do lazer, dentre outros. Além disso, é fundamental que o contexto de produção seja devidamente explicitado, no que tange ao objetivo pretendido (qual a razão da escrita?), ao espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?), ao leitor presumido (quem o escritor tem em mente, ao produzir seu texto?), ao suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?), ao tom que será assumido (formal ou informal?; irônico ou amigável?; próximo ou distante?) e, obviamente, ao gênero textual (poema, conto, crônica, fábula, reportagem, notícia, artigo de opinião, publicidade, panfleto, artigo científico, pôster, resumo, quadrinhos, tirinha, piada?) na relação com o letramento que se pretende produzir.

Muitos professores não de perguntar: por onde começar? Para Antunes, (2003), o professor de português deve intervir para que o trabalho com a escrita tenha as seguintes características: uma escrita de autoria dos alunos, uma escrita de textos socialmente relevantes, uma escrita de texto funcionalmente diversificada, uma escrita contextualmente adequada, uma escrita metodologicamente ajustada, uma escrita orientada para a coerência global e devidamente apresentável.

O professor deve ser capaz de compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que segundo Dolz; Gagnon; Decândio (2010), são de natureza motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticas, ortográficas e sensório-motoras. Precisa também saber lidar com os erros, que segundo esses teóricos “fazem parte dos processos de aprendizagem e nos

informam sobre o estado dos seus conhecimentos” (p.35). Citando Guignard (1998, p.186), Dolz e colaboradores reafirmam seu argumento:

O erro é construtivo, se for encarado como um fenômeno normal e necessário que não se abandona ao acaso. Se queremos evitar que o erro não conduza ao sentimento de insucesso, ele deve ser tratado racionalmente, analisado, compreendido, significativo. Esse tratamento não é fácil e deveria ser um elemento importante na formação dos professores.

Entendemos, portanto, que as dificuldades enfrentadas pelos professores podem ser consequência de falhas em sua formação, além de pouca atenção dada ao ensino de produção de texto pela escola, pelo próprio professor e pelos sistemas de ensino, fato que conduz muitas vezes a menos avanços e mais retrocessos. Porém, o objetivo desse trabalho não é procurar culpados, mas contribuir de alguma forma para a melhoria do trabalho dos docentes de Língua Portuguesa no eixo de produção textual. É importante que a postura do professor aqui seja, nas palavras de Antunes (2009, p. 174) “o professor que se refaz, que redescobre, que reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está ‘formado’ e, portanto, redimensiona seus saberes.” O trabalho pedagógico do professor deve envolver a cooperação, reflexão e ampliação dos conhecimentos. A voz do aluno não pode ser calada com propostas que anulam o que ele tem a dizer, pelo contrário as atividades de produção de textos devem oportunizar que ele se assuma como sujeito de suas ideias, palavras e pontos de vista.

Através da mediação, o professor permitirá que o aluno estabeleça relação de troca com seus interlocutores, seja concordando, discordando, aceitando, refutando, criticando ou questionando discursos ou ideologias. Madi (2013, p. 21) sugere alguns “modos de participação” do professor que colaboram para a construção de capacidades de linguagem nos alunos. Acreditamos que uma postura do professor, conduzida pelas ações descritas a seguir, firmará a relação de cooperação e de coautoria entre professores e alunos nas atividades de produção de texto na escola:

- explicitar as situações de comunicação: quem fala/lê/escreve, de que lugar (papel social), para dizer o que, para quem ouvir/ler, com quais propósitos, com quais efeitos de sentido.
- mapear o conhecimento dos alunos para adequar as atividades propostas [...]

- identificar e partilhar com o grupo conhecimentos, valores, problemas que circulam na cultura local para que eles possam se reconhecer e se posicionar nesse contexto.
- ler os textos com os alunos, ajudando-os a construir sentidos.
- analisar os textos com os estudantes explicitando os conceitos linguísticos que foram empregados e com que intenção.
- tornar visível para a classe os procedimentos necessários para se escrever o texto.
- investigar e aprofundar com o grupo assuntos, pessoas, locais que sejam referência para alimentar o tema para a produção textual.
- ler os textos dos alunos assumindo diferentes olhares: leitor (que aprecia), avaliador (que identifica problemas, fragilidades), colaborador (que dá indicações para o aprimoramento).
- publicar os textos produzidos garantindo que circulem em diferentes espaços e sejam lidos por diferentes leitores.

Reconhecemos e comprovamos que é um grande desafio para o professor formar alunos proficientes em escrita, especialmente quando se trata de um aluno já está no último ano do Ensino Fundamental, mas só com o enfrentamento destas dificuldades é que o docente torna-se capaz de encontrar no seu caminho mais sucesso do que retrocessos, reinventando constantemente sua prática.

1.3.3. A escola: lugar dos problemas e das soluções

Escrever textos proficientes não é tarefa fácil para ninguém, nem para os grandes escritores, que sempre deixam transparecer que escrevem e reescrevem suas obras. Em algumas escolas, o ensino de produção textual ainda é mecanizado e descontextualizado. As teorias aqui colocadas mostram o quanto há de pesquisas interessantes e produtivas na área de produção textual, no entanto a prática ainda se revela tímida na sala de aula, pois não adianta os sistemas de ensino trazerem como imposição em seus currículos. É fundamental que a própria escola tenha em seu Projeto Pedagógico parâmetros inovadores e sólidos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que priorizem a produção de texto. Embora muitas escolas já tenham práticas diferenciadas em seus projetos, muitas vezes configuram-se como práticas isoladas, desenvolvidas por um ou outro profissional. Segundo os PCN's (1998, p.19):

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos

necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é ainda maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos.

Em pensamento semelhante, Jolibert e Jacob (2006), corroboram que:

A escola deve criar condições facilitadoras para a aprendizagem, sendo o professor um condutor das situações em sala de aula, o parceiro mais experiente, e não tornar a tarefa do aprendizado do ler e escrever como algo mecânico, maçante e sem interesse.

Por isso, é que esta pesquisa tem como palco a escola, com o objetivo de conhecer de perto a realidade e investigar as principais dificuldades encontradas nas produções de textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, através da utilização de instrumentos de coleta de informações, não se limitando à constatação da realidade, mas à aplicação de atividade interventiva.

O desenvolvimento da proficiência escrita dos alunos do 9º ano de Ensino Fundamental é o tema de interesse, pois é o período de conclusão de uma fase escolar bastante significativa da educação básica. Sabemos que a formação de um alicerce sólido para o início do Ensino Médio passa pelas habilidades de produção textual. É muito comum no discurso dos professores “a falta de base” que os alunos entram nesse nível de ensino; começa então, uma interminável procura de “culpados” pelo fracasso do aluno.

Outra questão investigada é a eficácia das estratégias de ensino e de avaliação das produções dos alunos. A aplicação de atividade interventiva, em formato de *sequência didática*, na qual se insere a revisão e reescrita das produções dos alunos, foi fundamental para atingirmos os resultados que aqui serão apresentados. Esperamos que este trabalho realmente possa contribuir para uma nova visão dos professores, da equipe pedagógica da escola pesquisada e de outras que venham se beneficiar com seus resultados. Uma efetiva mudança no ensino de produção de texto precisa acontecer. A concepção sociointeracionista de língua e linguagem discutida, teorizada e difundida pelos teóricos que ancoram o presente trabalho é grande aliada nesta mudança.

CAPÍTULO II

TRAÇANDO A METODOLOGIA

2.1. Natureza da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada situada na área de Linguagens e Letramentos, com foco em Produção Textual, se insere no campo das pesquisas de base *qualitativa, exploratória e aplicada*. De acordo com Diehl e Tatim (2004, p. 52), os estudos qualitativos podem “contribuir no processo de mudança de dado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades de comportamento dos indivíduos.” Eis a razão da escolha desse tipo de pesquisa, pois acreditamos que um dos objetivos da academia é promover mudanças no cenário educacional brasileiro.

“A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (DIEHL e TATIM, 2004, p. 53). Na pesquisa realizada, um dos objetivos é justamente discutir o tema Produção de Texto, através de teorias e de coleta de dados em campo, comparando situações de ensino e de aprendizagem a fim de encontrar soluções para os problemas diagnosticados.

Vilaça (2010, p. 64) afirma, com base em Barros e Lehfeld (2000), que a “pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade.” Assim justifica-se o caráter prático dessa pesquisa, que conduziu à realização de um processo interventivo envolvendo os sujeitos pesquisados. Teorias já existentes atreladas a novos conhecimentos, técnicas de ensino e ao contexto propiciaram resultados imediatos, respondendo às questões levantadas.

2.2. Cenário e sujeitos envolvidos

Para que essa pesquisa obtivesse êxito um fator relevante foi a contribuição dos sujeitos envolvidos e a possibilidade de aplicá-la em um cenário real, trazendo resultados consideráveis, tanto do ponto de vista conceitual, como experimental.

2.2.1. Conhecendo a escola pesquisada

Os motivos da escolha da escola campo de pesquisa já foram explicitados na introdução desta dissertação, porém faz-se necessário descrever um pouco mais essa instituição que é conhecida no cenário educacional por ter sido premiada com o primeiro lugar nacional no Prêmio Referência em Gestão Escolar 2012, competindo com escolas de todo o país. Além disso, a escola apresenta significativa evolução nos resultados anuais, tanto nas avaliações externas como internas. Os resultados apresentados dizem respeito tanto ao desempenho escolar como em relação à permanência do aluno, demonstrada nos baixos índices de abandono escolar.

A Escola Tomé Francisco da Silva pertence à rede estadual de Pernambuco e está localizada em um pequeno distrito, no sertão de Pernambuco, nos limites com a Paraíba, pertencendo geográfica e politicamente a dois municípios: Quixaba (PE) e Princesa Isabel (PB). A localidade é considerada zona rural devido à prática da agricultura e criação de animais por boa parte da população que depende dessas atividades econômicas para sua sobrevivência. Numa região castigada pela seca, a escola é o único lugar de acesso à cultura e ao conhecimento. O êxodo rural é responsável pela transferência de alunos que se mudam com suas famílias para o sul e sudeste do país; alguns deles não conseguindo prosseguir com os estudos, devido à necessidade de trabalhar.

A instituição possui um histórico de lutas por melhorias tanto do ponto de vista estrutural como pedagógico. Até o ano de 1990 não possuía prédio próprio e funcionava em salões alugados que compunham as salas de aula e a parte administrativa da escola. Após a construção do prédio, aumentou consideravelmente a procura por vagas, foram contratados novos professores, o que não veio resolver alguns problemas existentes, pois a alta rotatividade prejudicava a continuidade e o sucesso do trabalho pedagógico. Na época havia poucos professores habilitados na própria comunidade; os que vinham de outras cidades permaneciam por poucos meses, devido ser uma área de difícil acesso. Poucos professores vieram para ficar e compor definitivamente o corpo docente da escola, a exemplo da autora dessa pesquisa; que é coparticipante da história da instituição desde 1988.

Apenas em 2002, a escola passou a atender ao Ensino Médio, crescendo assim a responsabilidade da equipe gestora, pedagógica e do corpo docente em manter a credibilidade já conquistada. Com o advento deste nível de ensino, cresceu

a demanda por vagas e a escola foi beneficiada com algumas melhorias, como aquisição de laboratório de informática e reformas na estrutura física.

Atualmente atende desde as séries iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, perfazendo um total de 765 alunos, distribuídos em 02 turnos. (matutino e vespertino). A estrutura física melhorou bastante, tendo passado por algumas reformas: possui 10 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, embora com difícil acesso à internet, quadra de esportes, pátio, cozinha, almoxarifado e setor administrativo. Em relação aos recursos humanos, tem uma situação bem melhor do que tempos atrás. O corpo docente é formado por 09 professores efetivos e 13 professores com contratos temporários; possui diretor, diretor adjunto, 02 coordenadoras pedagógicas, 02 analistas de gestão educacional, 01 secretário e 01 coordenadora de biblioteca.

A clientela atendida pela escola é oriunda dos dois estados, composta basicamente por filhos de agricultores, funcionários públicos, pequenos comerciantes, de pais que dependem da Bolsa Família e ainda de famílias, onde o pai foi buscar condições de sobrevivência no sul e sudeste do país. Para muitos desses estudantes, é na escola que eles têm acesso à informação, à cultura e à tecnologia, o que leva a gestão, a equipe pedagógica e os professores a investirem em projetos didáticos de leitura e escrita, feiras do conhecimento, atividades culturais e esportivas, reforço escolar e preparação para as avaliações externas, como o SAEPE e ENEM.

Apesar de todo esforço, os desafios são muitos, especialmente em relação às metas estabelecidas para a aprendizagem. Com o surgimento do SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco) no ano 2000; da Prova Brasil, em 2005 e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 1998, metas foram estabelecidas para a escola. A cada ano surge a necessidade de avançar cada vez nos resultados da aprendizagem. Essa responsabilidade requer um investimento na área de Língua Portuguesa, a fim de desenvolver competências e habilidades com base em descritores e matrizes de conhecimento pré-estabelecidas pelos sistemas de ensino. Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco preveem o ensino de gêneros textuais para cada ano escolar, porém os professores ainda tem muita dificuldade de encontrar e aplicar metodologias eficazes.

Nesse cenário, as habilidades de produção de texto, que perpassam pelas habilidades de leitura e interpretação, ocupam um lugar de destaque, e a equipe da

escola vem percebendo que as dificuldades dos alunos não estão sendo sanadas com as práticas de ensino costumeiras. Não há uma unidade na forma de trabalhar produção de texto; os professores argumentam que o tempo é insuficiente para a correção das produções e para promover momentos de reescrita.

Sendo assim, na realização desta pesquisa, sentimos a necessidade de através de um diagnóstico minucioso das dificuldades dos alunos, propor um processo de intervenção. Embora, o foco do trabalho tenha sido apenas o 9º ano, os resultados comprovados servirão de base para que a equipe docente da escola reflita sobre sua prática e queira ampliar a experiência para o cotidiano das aulas de produção de texto.

2.2.2. Apresentando os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são 41 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e a professora de Língua Portuguesa da referida turma. Sem a participação deles essa pesquisa não teria êxito; pois colaboraram do início ao fim como peça fundamental no desenvolvimento de todas as etapas da metodologia e da coleta de dados.

- **Os alunos**

Possuem uma faixa etária entre 13 e 15 anos, residindo na zona rural e urbana do próprio município e de mais 06 municípios do estado da Paraíba. A procura pela escola, como já mencionado, deve-se à proximidade geográfica e aos bons resultados reconhecidos nacionalmente.

Apenas alguns desses alunos estudam na escola campo de pesquisa desde as séries iniciais; os demais ingressaram a partir das séries finais do Ensino Fundamental, oriundos de diversas instituições de ensino, na sua maioria também da rede pública. De acordo com a professora é uma turma bastante heterogênea quanto aos níveis de aprendizagem, o que exige um atendimento individualizado àqueles que apresentam mais dificuldades.

Ao serem informados sobre a escolha da turma para participar da pesquisa, os alunos demonstraram uma boa receptividade, assim como os seus pais que autorizaram prontamente a utilização dos textos deles para compor o *corpus*.

Apresentaram certa insegurança no início da proposta de trabalho, principalmente por não terem ainda tido contato com o gênero textual que seria ensinado. Porém, animaram-se com a possibilidade de seus textos terem uma finalidade comunicativa, sendo a principal concorrer a um concurso tão importante como a Olimpíada de Língua Portuguesa.

Durante a realização das oficinas de texto, a maioria da turma mostrou-se atenta e interessada, respondendo positivamente às intervenções da professora. Alguns alunos faltaram ao compromisso de devolverem todos os textos, quando precisaram levar a produção para terminar em casa. Tal procedimento foi adotado pela professora apenas em alguns casos para os alunos que não conseguiam aproveitar bem o tempo na aula: a sequência didática previa que todas as atividades fossem realizadas e concluídas na aula para que a mediação da professora estivesse sempre presente.

Com o objetivo de conhecer mais os alunos, solicitamos que respondessem um pequeno questionário (ver apêndice B) para que eles expressassem sua opinião sobre o ato de escrever. Desse questionário priorizamos as perguntas: “Você gosta de produzir textos? Por quê?” Fizemos uma análise das respostas, cujo resultado expomos: 59% dos alunos responderam que *sim*; 25% *mais ou menos* e 16% que *não gostam*.

Os que responderam afirmativamente justificaram de várias maneiras: alguns dizem que escrever “desenvolve a criatividade”; “expressa sentimentos e ideias”; “melhora as ideias”; “é uma forma de aprendizado”; “é uma forma de interagir”; “um modo de expressar sonhos, pensamentos, sentimentos”; “solta a imaginação”; “desenvolve mais suas capacidades”; “gosta de se sentir personagem”, entre outras justificativas.

Entre os alunos que responderam que gostavam *mais ou menos*, alguns argumentaram que “não tinha muita criatividade”; que “dependia da inspiração”; “não gostava quando era algo forçado”; “porque não gostava de estudar português”; “escrever dava muito trabalho”, entre outras respostas.

Os alunos que responderam negativamente justificaram-se, dizendo que “não era habilidoso”; “não era bom em produção”; “não era criativo”; “não tinha paciência”; “porque era perda de tempo”.

Nas justificativas dos alunos, observamos uma tendência de ligar a ação de produzir textos mais à criatividade do aluno-autor, do que ao desenvolvimento de

habilidades, à aprendizagem em si. Aqui supomos que a prática do “texto livre” aplicada por muitos professores durante anos pode ter contribuído para essa concepção.

Diante do exposto, reafirmamos que os alunos sujeitos dessa pesquisa contribuíram efetivamente para que os resultados fossem os esperados e com certeza as habilidades desenvolvidas serão primordiais para sua competência escrita ao longo de sua escolaridade e de sua vida.

- **A professora**

A professora envolvida na pesquisa exerce a função docente nas séries finais do Ensino Fundamental há 04 anos como professora contratada. Reside nas proximidades da escola, fazendo parte do quadro de professores da instituição há mais tempo, quando atuava nas séries iniciais. É bastante dedicada ao trabalho, sempre procurando aprender mais para inovar na sua prática pedagógica. Dispôs-se prontamente a colaborar com a pesquisa, entendendo como uma oportunidade de melhorar a qualidade do seu trabalho. Apresentou receptividade para ouvir e aceitar as orientações da pesquisadora quanto ao procedimento metodológico das oficinas, à correção dos textos, assim como acolher as visitas sem constranger-se, nem inibir-se. Quando foi solicitado algum material dos alunos ou se propôs encontros com a pesquisadora para redirecionamento da sequência didática realizada com a turma, ela apresentou bastante disponibilidade.

Em questionário aplicado durante o período de realização da pesquisa, a docente relata que sente algumas dificuldades na prática de ensino de produção de texto, principalmente na transposição didática e no atendimento individual aos alunos. Diz já ter recebido algumas capacitações, mas em número insuficiente. Atribui as dificuldades em produção de texto apresentadas pelos alunos a pouca prática de leitura; já trabalha com reescrita de texto, embora não tenha muita familiaridade com a produção dos “bilhetes orientadores”. Acolheu muito bem a proposta da pesquisadora de realizar uma atividade interventiva, a partir do diagnóstico das dificuldades dos alunos, valorizando as orientações e contribuindo para a coleta dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

A parceria da professora foi primordial para bom êxito do trabalho, o que permite refletir que existem muitos professores interessados em melhorar sua

prática, mas as oportunidades são poucas, principalmente quando se reside tão distante de centros urbanos mais desenvolvidos.

A interlocução entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa fluiu de forma proveitosa, eficiente e prazerosa, devendo-se, em parte, ao fato de ser integrante do corpo docente da escola. Tal fato, porém, não comprometeu de forma alguma o caráter sério e imparcial da investigação; pelo contrário, foi um aspecto que contribuiu para o alcance dos objetivos.

2.3. Os instrumentos de coleta de dados

Para responder às questões investigadas e demonstrar os resultados obtidos, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Participação-observação: aconteceu de três formas. A primeira foi o apoio à professora no *planejamento da sequência didática* que norteou o processo de intervenção; a segunda, a *assessoria dada à professora na correção dos textos*; e a terceira foi a *observação de algumas aulas*. A descrição detalhada da sequência didática encontra-se no tópico “Trilhando os caminhos da pesquisa” (parte 2.4. desse capítulo).
- Dois questionários, um dirigido aos alunos e outro dirigido à professora. O questionário dos alunos teve como objetivo avaliar o grau de motivação deles para atividades de produção de texto. O segundo questionário aplicou-se à professora de Língua Portuguesa da turma, a partir do qual se traçou um breve perfil profissional da docente e de suas experiências com o ensino de produção de texto. A análise destes questionários encontra-se na seção: “Apresentando os sujeitos da pesquisa”, anteriormente desenvolvido (p. 63).
- 40 textos de alunos: coletados durante a etapa diagnóstica e a etapa de intervenção (dentre 164 textos). Os referidos textos compõem o *corpus* principal da pesquisa e têm como autores 10 alunos do 9º ano (são 02 textos de cada aluno, com respectiva reescrita). A seleção do *corpus* foi realizada por *amostragem aleatória simples*, devido ao grande

quantitativo de textos, que poderia comprometer a qualidade da análise. Um sorteio entre os autores fez-se necessário para concretizar a seleção do *corpus* (Vide p. 87). Para registrar os resultados, foi utilizada uma tabela (Quadro 5, p. 88) e a descrição dos resultados, demonstrados nos próprios textos dos alunos, escaneados para tal finalidade. A análise dos textos, com respectivos critérios e resultados, encontra-se descrita no capítulo III (p. 87).

2.4. Trilhando os caminhos da pesquisa

O processo de construção do nosso intuito investigativo obedece a uma sistemática que envolve aspectos diagnósticos, em princípio, e etapas de correção de textos produzidos para, finalmente, tratarmos do que compete ao processo de intervenção.

Para início de conversa, gostaríamos de ancorar as nossas ponderações em Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 55), para os quais:

No Ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano) a prática da expressão escrita deve levar o aluno a redigir, de modo pleno, autônomo e completo, textos pertencentes a vários gêneros, especialmente textos que servem para a vida social e para as aprendizagens escolares. Nessa etapa, espera-se, sobretudo, uma língua escrita correta, com uma ortografia lexical e morfossintática assegurada, nos limites dessa idade e no trabalho realizado com a gramática. As produções esperadas são próximas às dos modelos e dos suportes trabalhados em aula, buscando-se a encorajar os alunos a irem mais longe.

Com base nesses preceitos, essa pesquisa foi idealizada, partindo da hipótese de que os alunos não desenvolvem habilidades de produção de texto porque a prática pedagógica do professor não considera a situação de produção, não adota técnicas de ensino adequadas ao gênero textual e não conduz adequadamente os alunos a efetuarem a reescrita dos seus textos.

Buscamos comprovar essa hipótese, mostrando o contrário, ou seja, como o aluno aprende a escrever textos de acordo com as especificidades do gênero e com os padrões linguísticos exigidos.

A pesquisa de campo iniciou-se em abril de 2014, estendendo-se até o mês de outubro do mesmo ano. Como a pesquisadora já trabalha no contexto investigado, o primeiro passo foi o repasse das linhas gerais do processo investigativo para a gestão e para a professora. Depois de firmada a parceria, foi a vez visitar a turma do 9º ano para uma conversa inicial sobre o que seria a pesquisa, quais os objetivos, a relevância da participação deles para que houvesse bons resultados, sobre a necessidade de autorização dos pais, etc. Os pais foram consultados sobre a autorização do uso dos textos dos alunos durante uma reunião de pais e mestres que a escola estava realizando.

Cumpria-se um princípio básico da pesquisa qualitativa que postula a ideia de se pesquisarem os fenômenos educativos no próprio contexto, proporcionando uma multiplicidade de aspectos inerentes ao objeto de estudo. Cumpridos os trâmites formais e legais, iniciou-se a pesquisa em campo, que foi dividida em três etapas, de acordo com os objetivos: *etapa diagnóstica*, *etapa de intervenção* e *etapa de categorização e análise dos dados*.

Um de nossos objetivos era diagnosticar e categorizar as principais dificuldades de aprendizagem encontradas nas produções de alunos do 9º ano da escola pesquisada. Para coletar os textos dos alunos que tornariam possível esse diagnóstico procedemos com a primeira etapa que ora descrevemos.

2.4.1. Diagnosticar é preciso

Na etapa inicial da pesquisa em campo, a pesquisadora contactou a professora e propôs planejarem juntas as atividades que seriam aplicadas aos alunos. Assim se fez necessário para que a metodologia adotada no ensino do gênero textual fosse fundamentada desde o início na concepção de linguagem que norteia a pesquisa.

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), (*figura 2* desta dissertação), prevê que em um trabalho de produção de gênero textual, o professor apresente a *situação inicial* para seus alunos e proponha a produção de um *texto inicial* que servirá de diagnóstico para as decisões que serão tomadas pelo professor em relação à continuidade do procedimento.

Para a proposta de produção de texto escolhemos o gênero textual Crônica, pois atendia alguns critérios pré-estabelecidos no planejamento. O primeiro era o

fato de o referido gênero constar nos Parâmetros Curriculares do 9º ano do Ensino Fundamental; assim, os conteúdos da turma não seriam prejudicados. Em segundo lugar, um gênero capaz de despertar o interesse do aluno, principalmente porque daria margem à expressão do seu pensamento e sentimentos em relação ao cotidiano do lugar em que vivem.

O período de realização da pesquisa de campo coincidiu com o lançamento da OLP 2014 (Olimpíada de Língua Portuguesa), então aproveitamos a oportunidade para promover a participação da turma com o envio de textos para o concurso. Uma formação foi promovida pela pesquisadora para estudo e planejamento da sequência didática. Para o encontro pedagógico (uma manhã de trabalho) foram convidados também os outros professores de Língua Portuguesa da escola, que se mostraram interessados em participar.

A escola havia recebido um material de apoio pedagógico para a OLP, uma produção do CENPEC, que consiste em um caderno com oficinas de leitura e escrita, uma coletânea de textos e um CD. De autoria de Laginestra e Pereira (2014); o Caderno de Apoio traz também uma sugestão de critérios de avaliação para o gênero crônica, nos quais nos ancoramos para analisar os textos dos alunos. O material foi utilizado com adaptações para atender as necessidades dos alunos, a realidade da escola e os objetivos desta pesquisa.

Após a fase de preparação, iniciou-se a *etapa diagnóstica* da pesquisa, que foi dividida em três momentos: a *apresentação da situação de produção*, a *produção inicial* (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2013, p. 84) e a *correção da produção inicial*. Nesta etapa, os alunos participaram de atividades como leitura e interpretação de texto, aula expositiva sobre o gênero textual Crônica e escrita da produção inicial.

1º Momento da etapa diagnóstica: apresentação da situação de produção

Este primeiro momento teve a duração de 01 aula de 50 minutos. A professora informou aos alunos sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa e sobre as oficinas que iriam realizar, expondo os objetivos do trabalho: melhorar o desempenho dos alunos em produção textual e participar da competição.

Definiu-se também a finalidade dos textos que não vencessem a competição: todos seriam expostos em mural nos corredores da escola para serem lidos pela comunidade escolar, desde que atingissem a qualidade esperada. Os alunos que escrevessem os melhores textos teriam uma publicação em um jornalzinho ou revista produzida especialmente para esse fim. Os textos seriam utilizados pelos professores, em sala de aula, em outras turmas da escola em atividades de leitura e interpretação.

A professora também expôs que eles iriam aprender a produzir textos do gênero textual Crônica e o tema da produção seria “o lugar onde vivo”. Ainda lembrou que eles estavam contribuindo com seus textos para uma pesquisa de Mestrado (o processo de visita da pesquisadora e solicitação de permissão aos pais já havia sido realizado). Definia-se assim a *situação de produção*: escrever o que, para que, para quais leitores, com que intenções.

2º Momento da etapa diagnóstica: produção inicial

Com duração de 05 aulas de 50 minutos, este momento incluiu a orientação para a produção e a escrita propriamente dita. Era necessário trazer para o aluno algum subsídio para que tivessem condição de produzir o texto, já que eles não conheciam praticamente nada sobre o gênero textual Crônica.

A primeira atividade proposta à turma foi a escuta do texto do escritor Fernando Sabino, “A Última Crônica”, para inserir os alunos no universo do gênero literário. Em seguida, a professora fez algumas perguntas para verificar as impressões dos alunos sobre o texto.

Em seguida, procedeu-se a leitura silenciosa e oral compartilhada do texto impresso. Questões envolvendo o tema do texto, a suposta situação de produção, o cenário, os personagens, o foco narrativo, as intenções do autor, foram feitas aos alunos oralmente e por escrito.

O objetivo destas atividades era apresentar o gênero textual aos alunos. A professora levou, além do texto e de um exercício de interpretação, um *slide* contendo o conceito, o histórico e as características do gênero.

Os alunos também foram orientados a lerem obras completas de crônicas. Para este fim, a professora promoveu uma visita à biblioteca da escola, onde indicou livros de vários cronistas brasileiros para leitura extraclasse. Na aula seguinte, foi promovida uma *roda de conversa* sobre as leituras realizadas.

Em grupo, os alunos comentaram sobre o autor que leram, sobre os assuntos das crônicas, fazendo uma apreciação das mesmas. Cada grupo escolheu um colega e uma crônica para ser lida para a turma, e assim socializaram as leituras feitas em casa.

Após a realização das atividades descritas, a professora propôs aos alunos a produção do *texto inicial*. Solicitou que pensassem em um assunto que estivesse circulando na cidade, algum acontecimento que tivesse lhes chamado a atenção, pedindo que compartilhassem com o grupo. Distribuiu com os alunos faixas de cartolina para que eles escrevessem assuntos do lugar que dariam uma crônica e expôs no mural para serem lidos por todos. Expôs em *slide* algumas manchetes de notícias de blogs locais para ajudar na alimentação temática.

Sugeri que tentassem conferir um “tom” à crônica (humorístico, irônico, reflexivo, lírico, etc.) e escolhessem um foco narrativo (narrador personagem, narrador observador). Anotou na lousa a proposta de produção:

“Pense no lugar que você vive, nos lugares que frequenta, nas pessoas com quem convive, em algum fato que aconteceu recentemente no lugar, alguém ou um espaço que chama a sua atenção. Em seguida, escreva uma crônica, atentando para os aspectos do gênero. Dê um título ao seu texto. Bom trabalho!”

Após a escrita, a professora pediu que eles relessem o texto para fazer uma *revisão* dos aspectos relativos ao gênero textual, de acordo com a Grade de Avaliação para o Gênero Crônica (LAGINESTRA e PEREIRA, 2014), *quadro 3* desta dissertação (p. 74). Em seguida, recolheu as produções e informou aos alunos que os textos seriam reescritos por eles, quando fossem corrigidos.

Vale ressaltar que consideramos como *revisão textual* a análise do texto feita pelo próprio aprendiz, com o auxílio da grade de critérios e descritores; e *reescrita* quando ele reescreve seu texto com base na intervenção feita pelo professor. Ambas as estratégias são necessárias no processo de aprendizagem de produção textual do aluno-autor, em busca da proficiência escrita.

3º Momento da etapa diagnóstica: correção da produção inicial

Em um 3º momento *da etapa diagnóstica*, a professora foi orientada pela pesquisadora para a correção dos textos: à medida que os textos eram lidos por ambas, os “bilhetes orientadores” eram produzidos, específicos para cada produção.

A correção utilizada foi a “textual-interativa” (Ruiz, 2003), com o auxílio de “bilhetes orientadores”, priorizando-se neste primeiro momento os critérios discursivos e as especificidades do gênero. As convenções da escrita e a organização do texto foram enfatizadas apenas nas produções mais críticas, nas quais estes aspectos prejudicaram sua legibilidade e compreensão. Para atender este critério, foi utilizada a “correção indicativa” (Ruiz, 2003), com a utilização de alguns códigos socializados com os alunos. Os códigos combinados foram bastante simples: *palavra sublinhada* indicaria desvios ortográficos; *palavra circulada*, melhor eliminar; *palavra em retângulo*, melhor substituir.

Os textos foram avaliados, segundo os seguintes critérios avaliativos sugeridos por Leginestra e Pereira (2014, p. 127):

- adequação ao tema “o lugar onde vivo”;
- adequação ao gênero, subdividido em *adequação discursiva* e *adequação linguística*. A adequação discursiva refere-se à conformidade do texto com as condições de produção e o gênero textual, já a adequação linguística observa a relação existente entre o modo como o autor se utiliza da linguagem para chegar à adequação discursiva.
- marcas de autoria;
- convenções da escrita.

O quadro a seguir traz em detalhes os critérios avaliativos e os respectivos descritores. No quadro original há uma coluna denominada “pontuação”, a qual foi omitida aqui, já que para fins desta pesquisa não foram atribuídas notas ou pontos às produções dos alunos.

GRADE DE AVALIAÇÃO PARA O GÊNERO CRÔNICA

CRITÉRIOS	DESCRITORES
Tema “O lugar onde vivo”	A crônica se reporta, de forma singular, a algum aspecto do cotidiano local?
Adequação ao gênero	<p>Adequação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • O texto aborda aspectos da realidade local? • Traz algum detalhe do cotidiano a partir de uma perspectiva pessoal e/ou inusitada do autor? • O fato narrado foi escrito de modo interessante para o leitor a que se dirige? • A forma de dizer do autor é construída como a de alguém que comenta algo que lhe chamou a atenção ou o fez pensar? • As ideias e conteúdos apresentados contribuem para construir o tipo de crônica escolhido (política, cultural, esportiva, poética...?) <p>Adequação linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • A situação que gerou o texto foi narrada de maneira clara e de modo a envolver o leitor? • Os recursos linguísticos selecionados (vocabulário, figuras de linguagem, etc.) contribuem para a construção do tom visado? • O texto é coeso? Os articuladores textuais são apropriados ao tipo de crônica e são usados adequadamente?
Marcas de autoria	<ul style="list-style-type: none"> • O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o público para o qual escreve com um olhar próprio e peculiar sobre algo cotidiano e conhecido? • As ideias e conteúdos apresentados estão organizados para seduzir, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor? • Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? • O título da crônica motiva a leitura?
Convenções da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • A crônica atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação) levando em conta o leitor construído no texto? • O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?

Quadro 3: Grade de avaliação para o gênero Crônica (LAGINESTRA e PEREIRA, 2014).

Após a correção, os textos foram reservados para, em momento oportuno, voltarem aos alunos para o trabalho de reescrita. A partir dos problemas constatados na *produção inicial* foi proposta à professora a realização de uma *sequência didática* sobre o gênero textual Crônica. Começava então a segunda etapa do processo de coleta de dados: *a etapa de intervenção*.

2.4.2. Intervir para transformar: a sequência didática

Para atender os objetivos da pesquisa aqui relatada, fez-se necessário realizar uma proposta de intervenção que trouxesse respostas para as questões investigadas. Intervir na realidade do espaço de investigação proporcionou resultados imediatos e propiciou evidências que seriam necessárias à análise dos resultados da pesquisa.

A intervenção consistiu na realização de uma *sequência didática* que teve como ponto de partida a *produção inicial* realizada na etapa diagnóstica. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 82), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo da sequência didática realizada era aprimorar as habilidades de escrita dos sujeitos envolvidos, através de práticas de leitura, interpretação, escrita e reescrita de textos do gênero textual Crônica. A partir das atividades realizadas foi possível também compor o *corpus* da pesquisa.

As oficinas que constituem a sequência didática correspondem aos *módulos* propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), esquematizados na *figura 1* (p. 46) desta dissertação. Foram baseadas também no material proposto para a OLP, de autoria de Laginestra e Pereira (2014), com adaptações necessárias às necessidades de aprendizagem dos alunos envolvidos, da escola e aos objetivos da pesquisa.

Nas oficinas, os alunos realizaram atividades de leitura e interpretação de crônicas; pesquisa sobre as características do gênero textual, das esferas de circulação e dos assuntos que “merecem” uma crônica, além da análise comparativa entre crônicas para identificação do “tom” (humorístico, reflexivo, sério, lírico, irônico). Apresentamos a seguir a descrição de todas as oficinas da sequência didática.

Oficina 1: As crônicas e os recursos estilísticos e linguísticos

Uma das maiores dificuldades diagnosticadas no texto inicial dos alunos está relacionada com os recursos literários e linguísticos. A partir desta constatação foram selecionadas algumas atividades que conduzissem os alunos a identificarem e utilizarem tais recursos.

Esta oficina teve o tempo de 03 aulas. Para início de conversa, a professora propôs aos alunos a leitura de uma crônica sobre futebol: “Peladas”, de Armando Nogueira. Antes de realizar a leitura, ela dividiu a turma em grupos, colocando em cada grupo pelo menos um aluno que revelou gostar de futebol. Entregou para cada equipe cartões com palavras do vocabulário futebolístico e pediu que eles comentassem os significados reais de cada palavra e o significado adquirido no futebol. Em seguida, os grupos conferiram os significados pelo dicionário e socializaram com a turma.

A professora, então apresentou a palavra “peladas” para os alunos e discutiu seus significados, logo após distribuiu folhas xerocadas com a crônica: “Peladas”. Aspectos do texto como título, personagens, conflito, enredo, desfecho, esfera de circulação, intenções do autor foram analisados com a turma. Após essa análise inicial, a professora chamou a atenção para a linguagem utilizada na crônica. Perguntou aos alunos se o texto tinha semelhança com uma notícia de jornal, eles responderam que não; então a professora destacou as diferenças, enfatizando os recursos que transformaram a crônica lida em um texto literário. Apresentou em *datashow* frases da crônica que continham tais recursos, destacando: uso de diminutivos, figuras de linguagem, o uso das frases curtas, etc. ainda chamou a atenção para o ‘tom’ da crônica e para o uso dos verbos que define o foco narrativo. A professora aproveitou para expor sobre as principais figuras de linguagem e sua importância nos textos literários. Em seguida, os alunos fizeram uma atividade escrita de interpretação da crônica lida e sobre o uso das figuras de linguagem estudadas.

Nas aulas seguintes (o horário da turma é organizado em aulas geminadas), uma nova proposta de leitura foi realizada. Desta vez com uma crônica de Paulo Mendes Campos: “O amor acaba”. O objetivo da atividade era comparar os dois textos lidos, quanto à abordagem do tema e aos recursos utilizados. Antes de entregar os textos aos alunos, a professora colheu as hipóteses que o título

suscitava. Em seguida colocou o áudio do texto em CD, para que todos ouvissem a crônica. Fez comentários quanto ao tema, ao tipo de crônica, à forma que o autor tratou o conteúdo e os recursos utilizados. Apresentou um cartaz com informações sobre o escritor Paulo Mendes Campos, ressaltando o tom poético dos seus textos. Com esse texto, os alunos não fizeram atividade escrita, mas levaram para casa a tarefa de pesquisar outras crônicas sobre o tema “amor” e “futebol” e trazer para expor em um mural na sala de aula e serem lidas por todos.

Oficina 2: Da notícia à Crônica

Após compor um mural de crônicas com os textos pesquisados pelos alunos na internet, a professora introduziu a oficina do dia. Esta oficina teve a duração de 02 aulas. Apresentou em cartaz a manchete: “Cobrador usa intimidação como estratégia. Empresas de cobrança usam técnicas abusivas, como tornar pública a dívida.” Ela explorou com os alunos o conteúdo da manchete, e instigou-os a pensar sobre formas de transformar a manchete numa crônica. Falou sobre o escritor Moacyr Scliar, perguntando se os alunos já haviam lido crônicas dele baseadas em notícias. Alguns alunos responderam afirmativamente lembrando os livros da biblioteca que estavam lendo.

Em seguida, a professora apresentou uma faixa de cartolina com o título da crônica que seria lida: “Cobrança”, aplicando a técnica de associação de ideias. Após ouvi-los, informou aos alunos a situação de produção da crônica “Cobrança” e o veículo em que foi publicada: inicialmente o jornal, depois o livro “O imaginário cotidiano”. Dando prosseguimento, apresentou a crônica em *datashow* e fez a leitura dramatizada com os alunos (a crônica apresenta o discurso direto). Depois, fez uma exploração das características do gênero textual crônica no texto, da seguinte forma: marcava com cores diferentes as partes que apresentavam determinada especificidade. Por exemplo: “Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa caminhando de um lado para o outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: Aqui mora uma devedora inadimplente” (SCLIAR, 2001). Diante desse trecho do texto, a professora mostrou que o autor retrata fatos cotidianos de forma singular. Destacou também os advérbios e locuções adverbiais responsáveis pela marcação do tempo e do lugar dos fatos. Assim foi desvendando os segredos do texto com os alunos, mostrando o caminho percorrido pelo autor

para cumprir a intencionalidade da crônica. A professora aproveitou para indicar aos alunos a leitura do livro “Deu no Jornal”, de Moacyr Scliar, integrante do acervo da Biblioteca da escola, no qual há várias crônicas escritas a partir de notícias de jornal.

Em seguida, propôs uma atividade escrita sobre a Crônica “Cobrança”, com as seguintes questões:

Responda as questões com base na leitura da crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar:

1. O título do texto chama a atenção do leitor? O que ele sugere?
2. Qual o foco narrativo da crônica? Justifique com trechos do texto.
3. Que aspectos do cotidiano são narrados? De que forma?
4. Como é o diálogo dos personagens?
5. É possível localizar o conflito? E o desfecho?
6. O que provoca humor na crônica?
7. O que torna essa crônica literária?
8. a) “_ Sou seu marido _ retrucou ele _ e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora.” Que tipo de discurso o autor utilizou neste trecho? Reescreva-o, utilizando outro tipo de discurso.
b) O verbo “retrucou”, como utilizado no trecho acima, é denominado de “verbo de elocução”. Pesquise sobre estes verbos e localize no texto os demais verbos de elocução utilizados pelo autor.
9. Pesquise uma notícia, no jornal ou na internet, e compare com a crônica lida. Que diferenças podemos constatar entre os gêneros Notícia e Crônica?
10. Em sua opinião, uma situação como a descrita na crônica seria possível acontecer?
11. Você já presenciou ou ouviu falar de alguma situação de cobrança constrangedora para o devedor?
12. Atualmente, há um consumismo exagerado. Em sua opinião, que fatores contribuem para que isto aconteça?

Quando os alunos realizaram a atividade, a professora destacou o caráter atemporal e literário da crônica lida, ressaltando a importância dos recursos linguísticos para este aspecto da crônica. A professora ainda fez uma rápida explanação sobre os tipos de discurso e alguns exercícios orais, transformando discurso indireto em direto e vice-versa.

Oficina 3: Reescrita da produção inicial

Nesta oficina, desenvolvida em 02 horas-aulas, a professora levou para a sala os textos escritos na etapa diagnóstica para que os alunos realizassem a reescrita. Antes de mostrar os textos aos alunos, ela expôs em *slides* alguns aspectos gerais observados no momento da correção. Fez comentários sobre cada um e mostrou pequenos trechos retirados das produções para que eles sugerissem alterações. Os pontos a seguir foram discutidos amplamente com os alunos:

Pontos positivos dos textos:

- Pertinência ao tema;
- Recorte do assunto sobre o tema: o lugar onde vivo;
- Texto narrativo;
- Uso de tempos verbais adequados;

Pontos que necessitavam melhorar nos textos:

- Pontuação;
- Ortografia;
- Coerência nas ideias e entre as partes dos textos;
- Uso de recursos estilísticos;
- Mais criatividade;
- Título instigante;
- Tom da crônica;
- Alguns alunos autores não se fizeram presentes no texto como observadores ou grandes conhecedores do fato.

Após a discussão, a professora entregou as produções, chamando a atenção dos alunos para que lessem o “bilhete orientador” e reescrevessem o texto de acordo com as orientações. Enquanto os alunos realizavam a tarefa, ela circulava entre as carteiras, auxiliando-os nas dificuldades. Os textos reescritos foram recolhidos para análise.

Oficina 4: O cotidiano em imagens

Parte desta oficina foi realizada extraclasse. Anteriormente, a professora dividiu a turma em grupos, de acordo com a localidade em que vivem. Cada grupo deveria sair em excursão pela cidade (ou sítio, alguns vivem na zona rural) e fotografar cenas pitorescas que comumente não chamaria a atenção de outras pessoas: cenas do lugar, imagens que retratam o modo de vida das pessoas, os valores culturais, as condições de trabalho, os aspectos regionais. A professora ressaltou que não aceitaria fotos pesquisadas na internet. A fotografia seria o ponto de partida para a escrita da *produção final*. Cada grupo deveria levar para a sala 05 fotos impressas e as demais em CD.

No dia marcado para a socialização do trabalho, a professora levou o *datashow* e cada grupo apresentou as imagens para a turma, explicando porque escolheu aquela cena, momento ou fato para fotografar e o que retratavam. Cada grupo intitulou suas fotografias, e juntos formaram um painel coletivo que ficou exposto no pátio da escola. A professora concluiu a oficina, mostrando aos alunos a semelhança do trabalho do fotógrafo com o trabalho do cronista: ambos têm um olhar apurado e sensível para a realidade, ou seja, vivem fazendo “close” da realidade. A parte desta oficina realizada em sala de aula teve a duração de 02 aulas de 50 minutos.

Oficina 5: Escrita da produção final – o aluno cronista.

Duas aulas foram dedicadas para esta oficina, na qual os alunos produziram o texto final. Para lembrar aos alunos os conhecimentos que eles precisavam acionar no momento da produção, a professora expôs em *datashow* o texto “Sobre a Crônica”, de Ivan Ângelo. Leu com os alunos; em seguida, fez uma revisão das principais elementos do gênero textual e dos recursos linguísticos que eles precisariam utilizar.

A professora também lembrou aos alunos a situação de produção, o tema e quem seriam os interlocutores do texto: o melhor texto da turma seria escolhido para concorrer ao melhor texto da escola e, sendo escolhido, ser enviado para a Comissão Julgadora Municipal da Olimpíada de Língua Portuguesa. A professora explicou também que eles não deveriam escrever apenas para a comissão

julgadora, mas pensando em interlocutores reais como os colegas, os professores, os pais, ou imaginassem que estavam escrevendo para publicar em um jornal da cidade. Garantiu que seus textos seriam expostos em murais na escola e que fariam uma roda de leitura para socializá-los com a classe.

A mesma proposta da produção inicial foi lançada, mas desta vez os alunos tinham mais “bagagem” para produzir o texto. A professora deixou-os livres para continuarem com o assunto escolhido para a primeira produção ou escreverem um texto totalmente novo, baseado na foto do lugar que ele elegeu como mais interessante, inclusive poderia utilizar o título dado à fotografia.

“Pense no lugar que você vive, nos lugares que frequenta, nas pessoas com quem convive, em algum fato que aconteceu recentemente no lugar, alguém ou um espaço que chama a sua atenção. Em seguida, escreva uma crônica, atentando para os aspectos desse gênero. Você pode inspirar-se nas fotografias tiradas no passeio que realizou. Não se esqueça de criar um título para o texto. Bom trabalho!”

Após a produção, a professora recolheu os textos para correção.

Oficina 6: Reescrita coletiva de um texto

Esta oficina teve a duração de 02 aulas e o propósito era reescrever coletivamente um dos textos escolhidos entre os escritos na oficina anterior. No entanto, a professora percebeu que os alunos não estavam preparados para submeter o seu texto à apreciação de todos os colegas da turma. Decidiu respeitar a individualidade deles.

Por isso, escolheu um texto de aluno, publicado no material pedagógico proposto pela OLP, que transcrevemos a seguir.

Samba no pé

A Bela Vista estava em festa. A alegria contagiava todo o povo do bairro. A escola de samba Vai-Vai foi campeã do carnaval paulista. Pela 13ª vez nossa escola foi vitoriosa.

Meu coração quase saiu pela boca de tanta emoção, mas meus pés continuavam sambando. Faz cinco anos que desfilo na ala das crianças, mas ano que vem serei promovida para a ala Show. Não vejo a hora!

O toque da bateria convidou a comunidade a entrar na folia. Ninguém resistiu! Marcelinho estava todo suado, pingando. O bumbo não parava não parava de fazer bum-bum-bum! Meu coração bateu no mesmo ritmo. Marcelinho nem olhava para mim, só enxergava as meninas da ala Show.

O bum-bum-bum não parava, contagiava a todos. Nossa bateria é nota mil, todo ano ela é muito aplaudida. Mas meu coração já não batia do mesmo jeito, por causa do olhar do Marcelinho para a ala Show. Mas meus pés continuaram sambando e minha cabeça pensando: ano que vem será diferente, me aguarde.

(Texto da aluna Mariana.) In: LAGINESTRA, M.A. e PEREIRA, M.I. A Ocasião faz o Escritor. CENPEC, 2014, p. 120.

A professora expôs em cartaz um “bilhete orientador” escrito por ela, com base no texto de Mariana. Explicou aos alunos que fariam a reescrita coletiva do texto e pediu que analisassem as modificações sugeridas, incentivando-os: “Vamos ajudar Mariana a melhorar o seu texto”!

Mariana, seu texto está sugestivo, o tema foi bem escolhido e reflete algo que destaca o lugar em que você vive. No entanto, algumas alterações poderão enriquecê-lo e dar um caráter mais propício ao gênero Crônica. Escreva frases que reflitam emoção da narradora e sejam capazes de despertar a imaginação do leitor, como se ele estivesse presenciando os fatos. Quais as características do Bairro Bela Vista e dos seus moradores? Localize melhor o leitor quanto ao fato de não ter uma escola de samba. Procure transcrever onomatopeias mais adequadas e evite repetir passagens. Poderia destacar alguns trechos do samba enredo que possa estar associado aos sentimentos da narradora no momento? Avante, Mariana! Você é capaz!

Para a reescrita coletiva, a professora expôs o texto original em cartaz e utilizou um *notebook* para a digitação do texto reescrito, que ia aparecendo na tela. Durante o planejamento, ela pesquisou sobre o cenário da crônica e sobre a escola de samba “Vai-vai” para que pudesse conduzir melhor o processo de reescrita. O texto reescrito ficou assim:

No compasso do samba vai meu coração

O bairro Bela Vista é um dos bairros mais animados da cidade de São Paulo, para mim um lugar muito especial, pois é onde eu moro. Com seus teatros e cantinas, já foi cenário de romance da escritora Zélia Gattai.

Apesar de apresentar grande contraste social, há uma coisa que faz com que todos se sintam iguais: o Carnaval. Assim que chega fevereiro todo mundo é Vai-Vai. O coro do samba-enredo se faz ouvir pelas ruas da cidade: “Desperta gigante, é novo amanhecer, a levada do meu samba vai te enlouquecer...”

Campeões... Felicidade sem tamanho: 13ª vitória. Foi um desfile perfeito. A bateria convidava: esquidum, dum,dum. Pés e mãos, num ritmo acelerado marcavam o ritmo e contavam histórias na avenida. A arquibancada não resistiu e também caiu na folia.

Sempre desfilei na ala das crianças, mas este é o último ano, mal posso esperar para passar para a ala Show! Já sou uma sambista de verdade no auge dos meus 13 anos. Minha mãe desfila na bateria, honrarei a tradição das mulheres da Vai-Vai.

Só uma coisa me entristeceu. Marcelinho nem olhava para mim... Suando em bicas, martelava o bumbo. Squidummm dummm, dummm... Meu coração bateu descompassado, bem diferente da bateria, quando percebi que ele só tinha olhos para as meninas da ala Show, principalmente para minha prima.

Meus pés continuaram sambando, mas meu coração estava despedaçado de ciúmes. Porém, o amor à minha escola me chamava a reagir e fiz o mais bonito que pude. Ano que vem Marcelinho me aguarde, o tempo de criança acabou e estarei brilhando na ala Show. Quem sabe ao lado de um belo pierrô...

A professora informou aos alunos que na próxima oficina eles iriam fazer a reescrita individual da produção final, que fossem logo pensando o que poderiam alterar na reescrita.

Oficina 7: Reescrita individual – aprimoramento da produção final

A professora disponibilizou 02 horas-aulas para esta tarefa. Por isso, logo entregou os textos dos alunos, lembrando para fazerem uma leitura, observando as correções e analisassem o “bilhete orientador”. A professora expôs em cartaz um roteiro de revisão para auxiliar a reescrita. Enquanto os alunos realizavam a reescrita, a professora procurava atender um a um, solucionando possíveis dúvidas.

ROTEIRO PARA REVISÃO DA CRÔNICA

1. O cenário da crônica reflete o lugar onde você vive?
2. Ela cumpre o objetivo a que se propõe?
3. E o episódio escolhido, como é tratado pelo autor? Há uma forma peculiar de dizer?
4. Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
5. As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?
6. Que tom o autor usa ao escrever: irônico, humorístico, lírico ou crítico?
7. Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa informal com o leitor?
8. O enredo da crônica está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de ação?
9. No desenrolar do texto, as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes?
10. Faz uso de verbos de dizer?
11. Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?
12. Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?
13. O título mobiliza o leitor para a leitura?

LAGINEIRA e PEREIRA, 2014, p. 124.

Quadro 4: Roteiro para a revisão da crônica

Oficina 8: Socialização da produções, avaliação e autoavaliação

Após a realização de toda a sequência didática, sentimos a necessidade de conhecer a apreciação dos alunos sobre as atividades realizadas. Com a turma em círculo, sob a sombra de um *flamboyant* que existe na escola, a professora discutiu as questões a seguir: a) Como você avalia as oficinas produzidas sobre o gênero textual Crônica? b) o que você aprendeu? c) O que mais gostou? d) O que podia ter sido melhor?

Uma ficha avaliativa foi preenchida pelos alunos para que eles tivessem mais liberdade para expressar seu pensamento:

AVALIE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

a) Em uma palavra, as aulas foram:

b) A metodologia correspondeu ao esperado:

() sim () não () mais ou menos

c) Os materiais utilizados foram:

() suficientes () insuficientes () dinâmicos () desinteressantes

d) Atribuo nota _____ à minha participação

e) Para a próxima sequência didática sobre produção de texto, sugiro:

f) A sequência didática e a participação da turma merecem aplausos?

() Sim () Não

g) Aprendi que _____

Após a avaliação e autoavaliação, os alunos foram convidados a socializar suas produções com os colegas. A professora colocou uma caixa em uma mesa com os títulos das crônicas produzidas pela turma. Um aluno era chamado para retirar um título da caixa; o aluno-autor do texto, cujo título havia sido lido pelo colega, dirigia-se à frente do grupo e fazia uma leitura expressiva do seu texto.

Cumpria-se a função sociocomunicativa dos textos: os alunos perceberam que não escreveram apenas para o professor, mas que seus textos foram apreciados pelos colegas de turma. Em seguida, a professora revelou o nome dos dois textos que seriam enviados para a Comissão Escolar da Olimpíada de Língua Portuguesa. Lembrou aos alunos que eles iriam concorrer com os colegas das outras turmas e que apenas um texto da escola seria enviado para a Comissão Municipal da Olimpíada. Prometeu que organizariam uma coletânea com os demais textos para arquivar na Biblioteca.

Encerraram-se assim as oficinas da sequência didática do processo de intervenção previsto na pesquisa. Foram utilizadas 23 horas-aulas, incluindo a etapa diagnóstica.

Mesmo sabendo que, nem sempre, o professor disporá deste número de aulas para uma sequência didática de produção de texto, ressaltamos que para desenvolver as habilidades de escrita, os alunos realizaram atividades de leitura, letramento literário, análise linguística e oralidade, além do contato com outras linguagens, como as mídias e a fotografia. Portanto, os cinco eixos do ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, letramento literário, análise linguística² e escrita foram contemplados.

2.4.3 . Categorização e análise dos dados

Realizadas todas as estratégias necessárias à coleta de dados, fruto do diagnóstico e da intervenção, chegava o momento de colher os resultados. Iniciamos então a terceira etapa da pesquisa em campo: a análise dos textos dos alunos. Através da análise do *corpus*, buscamos atender ao terceiro e quarto objetivos da pesquisa que são:

- comprovar que o ensino de produção textual, baseado no estudo do gênero e na prática de reescrita produz resultados eficazes;
- destacar a importância da mediação do professor para o desenvolvimento das habilidades de produção escrita dos alunos do 9º ano.

² Estes cinco eixos são propostos nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco, 2012.

Assim, responderemos às questões que norteiam este trabalho, relativas às dificuldades de escrita dos alunos, à necessidade de aplicar técnicas de ensino de produção de texto adequadas e eficazes; além das contribuições da reescrita e da mediação do professor no processo de aquisição de habilidades de produção de texto pelos alunos do 9º ano.

Quarenta e um alunos participaram efetivamente da intervenção pedagógica. Durante a sequência didática, escreveram 04 textos (contando com os textos reescritos). Tínhamos, portanto, 161 textos, quantitativo que consideramos elevado para a pesquisa, pois poderia comprometer a qualidade da análise. Optamos pela *amostragem aleatória simples* e compomos o *corpus* com 24,6% dos textos. Um sorteio entre os autores fez-se necessário: numeramos os pacotes de textos, de 1 a 41, colocamos os números numa pequena urna e retiramos 10 números. Formava-se então o *corpus* que foi analisado: 40 textos de 10 alunos (sendo 02 textos de cada um, com sua respectiva reescrita).

Para procedermos ao processo de análise dos textos dos alunos que compõem o *corpus* dessa pesquisa, realizamos três tipos de análise: *quantitativa*, *qualitativa* e *descritivo-comparativa*.

Categorizamos os textos como *textos iniciais* (T1), *textos finais* (T2) e *texto reescrito* (R). Para diagnosticar as dificuldades dos alunos e os avanços alcançados após a realização da sequência didática, realizamos a análise quantitativa e qualitativa. Uma tabela (*Quadro 5*, p. 88) foi utilizada para registrar essa análise.

Para mostrar os avanços demonstrados pelos alunos do *texto inicial* para o *final*, realizamos uma *análise descritivo-comparativa* dos textos de alguns alunos (selecionados entre os 10 textos). Assim comprovamos a eficácia da reescrita.

A *análise descritivo-comparativa* foi utilizada também para demonstrar a relação: *texto do aluno x bilhete orientador*. Assim pudemos constatar as alterações feitas no texto pelo aluno-autor a partir dos encaminhamentos sugeridos pela professora no “bilhete orientador”. No próximo capítulo apresentamos todos os resultados da análise realizada.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

3.1. Os textos dos alunos dizem muito

Conforme exposto na fundamentação teórica o foco da pesquisa aqui relatada é o ensino de produção textual, tendo como objeto os gêneros textuais, como estratégia de ensino a *sequência didática*, como recurso para a correção dos textos os “bilhetes orientadores” e a etapa da reescrita como essencial numa sequência didática para estudo de um gênero textual.

Numa primeira análise dos textos buscamos diagnosticar as dificuldades e os avanços demonstrados pelos 10 alunos. Os critérios de avaliação utilizados foram os propostos por Laginestra e Pereira (2014, p. 127), expostos no quadro “Grade de avaliação para o gênero textual Crônica” (*Quadro 3*, p. 73). São quatro critérios básicos: adequação ao tema “o lugar onde vivo”; adequação ao gênero (critério subdividido em adequação discursiva e adequação linguística); marcas de autoria e convenções da escrita.

Para registro de análise dos resultados nessa dissertação foram criados níveis de desempenho, a saber: *nível 1* para critério não atendido, *nível 2* para critério atendido parcialmente, *nível 3* para critério atendido.

É importante lembrar que todos os alunos da turma participaram do projeto de intervenção, suas dificuldades foram diagnosticadas e eles tiveram oportunidade de vencê-las durante a sequência didática, pois o propósito da intervenção era agir sobre a realidade constatada proporcionando mudanças. Como justificado no capítulo anterior, a análise de todos os textos foi desnecessária, já que as dificuldades e avanços atingidos foram semelhantes.

A tabela a seguir expõe a análise do T1 (*produção inicial* - fase diagnóstica) e T2 (*produção final* - etapa final da sequência didática, quando os alunos passaram pelas várias oficinas descritas na metodologia); o símbolo R corresponde aos textos reescritos. Esclarecemos que os nomes dos alunos contidos no quadro são fictícios, por questões éticas.

TABELA DO DESEMPENHO DOS ALUNOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	ALUNOS / TEXTOS AVALIADOS																			
	T1 = produção inicial				T2 = produção final				R = reescrita do T1 e T2											
	Helena				Clarisse				Simão				Virgília				Luísa			
	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R
1- Adequação ao tema	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2 - Adequação discursiva	1	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	1	1	3	3	1	1	2	2
3 - Adequação linguística	1	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	1	1	2	3
4 - Marcas de autoria	1	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	1	2	2	3	1	2	2	2
5 - Convenções da escrita	1	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	1	2	2	3
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	ALUNOS / TEXTOS AVALIADOS																			
	T1 = produção inicial				T2 = produção final				R = reescrita do T1 e T2											
	Joaquim				Aurélia				Raquel				Cecília				Isaura			
	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R
1- Adequação ao tema	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
2 -Adequação discursiva	1	2	2	3	1	1	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3
3- Adequação linguística	2	2	2	3	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
4- Marcas de autoria	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	3	2	2
5- Convenções da escrita	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3
LEGENDA:	nível 1 (não atendeu)				nível 2 (atendeu parcialmente)				nível 3 (atendeu)											

Quadro 5: Tabela do desempenho dos alunos antes e depois da intervenção.

Começamos observando o desempenho dos alunos quanto ao critério 1: *adequação ao tema*: percebemos que no T1 (texto inicial), todos os alunos

demonstraram domínio, já que o tema era algo bem próximo deles: “o lugar onde vivo”. O gênero textual *crônica* exigia que o aluno-autor fizesse o *recorte* do tema, escolhendo uma cena do cotidiano que tivesse chamado a sua atenção ou um fato corriqueiro que merecesse uma crônica. A rua, a praça, a lagoa, o crime, o assalto, a ladeira que provocava acidentes na cidade, o jogo de bola, a feira, a seca, a chuva que voltou ao sertão, foram alguns dos assuntos ou cenários escolhidos pelos alunos. Dos 10 alunos, apenas um tratou o tema de forma generalizada; os demais retrataram um aspecto particular do cotidiano, embora não conseguissem narrar o fato de forma peculiar ao gênero. Porém, na *reescrita do texto inicial*, a maioria já venceu essa dificuldade e mudou a forma de abordar o tema.

No T2 (texto final), após as oficinas da sequência didática, os alunos estavam mais familiarizados com o gênero e a maioria escolheu um *recorte* do tema totalmente diferente do T1, apenas uma aluna decidiu continuar tratando do mesmo assunto utilizado no texto anterior. Uma oficina realizada se destacou na tarefa de “fazer um recorte do tema”, a *oficina 4*: “Fotografando o dia a dia”. Nesta oficina, os alunos foram orientados a tirar fotografias do lugar onde vivem retratando o cenário cotidiano, algo que lhe chamasse a atenção, não eram válidas *selfies*, nem fotografias turísticas. O objetivo era que eles percebessem que o cronista tem um olhar apurado para o cotidiano semelhante a um fotógrafo e assim escolhessem um assunto a partir das fotografias tiradas; também foi enfatizada a necessidade da escolha do foco narrativo da crônica.

O segundo critério diz respeito à *adequação ao gênero*, critério que se subdivide em dois, tendo como foco a *adequação discursiva* e a *adequação linguística*; voltando ao *quadro 3* (p. 73), podemos conferir os descritores que este critério abrange, tais descritores são apresentados no formato de perguntas a fim de facilitar ao aluno-autor a reflexão sobre o próprio texto. No mapa de desempenho dos alunos que estamos analisando, consideramos como dois critérios por questões de clareza na exposição dos resultados.

Quanto à *adequação discursiva*, constatamos que dos 40 textos analisados, 08 ficaram no nível 1 (não atendeu); 19 atingiram nível 2 (atendeu parcialmente) e 13 alcançaram nível 3 (atendeu). Como essa análise não é apenas quantitativa, e sim qualitativa, é necessário termos um olhar para a produção final, e perceber que dos 13 alunos que atingiram nível 3, 11 deles o conseguiram no T2 (produção final), quando já tinham passado por todo processo desenvolvido pela sequência didática.

Esta constatação encaminha a discussão para a comprovação de que uma metodologia adequada traz bastante trabalho para o professor, mas produz resultados.

Na maioria das *produções iniciais*, os alunos não conseguiram firmar sua perspectiva pessoal em relação ao fato narrado na crônica, escreveram textos mais próximos de um relato ou de uma notícia.

Outra dificuldade diagnosticada foi a ausência de um “tom”, não dava para identificar se era uma crônica humorística, crítica, reflexiva, lírica, pois em alguns casos o texto nem era uma crônica. Já no texto 2 e na *reescrita*, vários alunos conseguiram, seja pela forma de narrar, seja pelos recursos utilizados, inferir um tom ao seu texto e transformá-lo em crônica, ou aproximá-lo o mais possível desse gênero. Essa evolução foi possível, pois o diagnóstico realizado a partir da produção inicial possibilitou a interferência do professor diretamente no ponto em que os alunos mais precisavam; uma das estratégias utilizadas foi a leitura e interpretação de crônicas de autores consagrados com o propósito de perceber a presença dos descritores discursivos nas leituras realizadas. Dolz (2014, p. 11) apoia esta estratégia quando afirma que:

Se queremos que descubra as regularidades de um gênero textual qualquer (uma carta, um conto, etc.), temos de fornecer-lhe ferramentas para que possa analisar os textos pertencentes a esse gênero e conscientizar-se de sua situação de produção e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias.

A *adequação linguística* é um critério estreitamente ligado à adequação discursiva, pois é através da utilização da linguagem, das formas de dizer, que inserimos o texto na situação de produção, envolvemos o leitor, conduzimos nosso pensamento, estabelecemos a coesão e a coerência textuais. Os recursos linguísticos utilizados podem conferir determinado “tom” à crônica, emocionar, estabelecer o diálogo entre os interlocutores, dar clareza ao texto, torná-lo legível no verdadeiro sentido da palavra. Dos 40 textos analisados, 06 não atenderam esse critério na *produção inicial* (T1), mas na *reescrita* dessa mesma produção, 26 alunos atingiram nível 2 e 08 atingiram nível 3, nível atingido especialmente na *reescrita da produção final*. Sabemos que esse critério supõe mais dificuldade, já que não adquirimos todas as competências linguísticas necessárias à produção de texto em

apenas uma sequência didática. As dificuldades verificadas na etapa diagnóstica relacionadas ao critério de adequação linguística relacionam-se à clareza, ao uso de recursos linguísticos, à escolha do vocabulário e ao uso dos tempos verbais. Durante a sequência didática, foram trabalhadas as figuras de linguagem, foram feitos exercícios de linguagem envolvendo discurso direto e indireto, uso dos tempos verbais, reescrita de pequenos trechos de textos, enriquecendo-os com recursos literários; além de leitura de novas crônicas; aliás, a leitura foi uma atividade que acompanhou todas as etapas da sequência didática, como foi dito no capítulo referente à metodologia.

Um dos critérios mais complexos da grade de descritores talvez seja o que trata das *marcas de autoria*, denominado por alguns autores de “indícios de autoria” (POSSENTI, 2002), já que nele o aluno-autor precisa demonstrar habilidades construídas ao longo do percurso de aprendizagem da escrita. Saber “seduzir” o leitor, ter uma visão holística dos diversos leitores, ter a capacidade de surpreender, criando certa cumplicidade autor-leitor, manter certa distância do texto, ser criativo na hora de dar um título à produção: um caminho tortuoso na visão de muita gente. Porém, na pesquisa realizada constatamos que este é um caminho possível: 06 alunos ficaram no nível 1, 26 no nível 2, e 08 alunos no nível 3. Tal qual no critério anterior, encontramos avanços relevantes entre os T1 e T2 e esses mesmos textos após a reescrita. É o caso, por exemplo, do texto da aluna Clarisse, que consegue surpreender o leitor, no final do texto intitulado “Rua do Barulho”. O texto trata do imenso barulho da sua rua, provocado por carros de som em alto volume todos os dias e pelo bate-boca das mulheres, fato contado com uma conotação bem negativa e até cômica; no final, a aluna-autora escreve: “*Mas essa rua não seria a mesma sem tudo isso.*” Assim, ela deixa sua marca, pois mostra que, com todos os defeitos, sua rua é o seu lugar, provocando no leitor um *efeito de sentido* de que o lugar em que vivemos faz parte da nossa vida, mesmo que não seja o ideal.

Muito se tem discutido sobre a importância dada às *convenções da escrita* no momento da produção de texto: ortografia, pontuação, acentuação, morfossintaxe, presença de marcas de oralidade no texto escrito... Para muitos, este critério foi sempre alvo de polêmica; na escola tradicional era praticamente o critério mais importante. No advento das ideias construtivistas, foi amplamente colocada em questão a noção de “erro”, a importância deste critério no texto escrito, como corrigir os textos do aluno e como conduzi-los à melhoria de sua competência escrita.

Muitas ideias construtivistas, porém, foram mal interpretadas no contexto escolar, levando os professores a desconsiderarem as convenções da escrita, a ponto de nem marcar os “desvios ortográficos” nas produções para não frustrar o aluno. Hoje parece que, finalmente, se estabelece um consenso, mas o preconceito ainda é bastante forte, a ponto de até professores lerem textos de alunos no mural da escola e “verem” apenas os erros ortográficos. Diante de tal realidade, nesta pesquisa buscamos manter um equilíbrio entre os critérios de avaliação, de forma que as convenções da escrita foram consideradas por ter sua relevância na escrita. Quer queira, quer não, ainda existe uma língua considerada padrão e o domínio (pelo menos parcial) é socialmente cobrado de todos que fazem uso da escrita.

É importante lembrar que para a correção das *convenções da escrita* foi utilizada a *correção indicativa* (Ruiz, 2003) e criados alguns códigos para o aluno: *palavra sublinhada*: erro ortográfico; *palavra circulada*: melhor retirar; *palavra rodeada por retângulo*: melhor substituir. Esta medida foi necessária porque nos “bilhetes orientadores” houve uma priorização dos aspectos discursivos e linguísticos, seria impossível dar conta de tudo em um bilhete, até porque não se aconselha abordar todos os problemas de um texto de uma só vez, a quantidade prejudicaria a qualidade da reescrita. Por isso, não foi possível atender a todos os “desvios”.

Os desvios encontrados nos 40 textos produzidos são mais de ordem ortográfica do que mesmo morfosintática; as marcas de oralidade estiveram presentes no que diz respeito à coloquialidade da língua – o que é permitido até certo ponto no caso do gênero textual Crônica; ausência de divisão em parágrafos e um fenômeno que está bastante comum em produções de alunos atualmente, ao qual vamos denominar de “sintetização” da escrita: consiste em dizer em uma frase o que daria para desenvolver em um parágrafo, como se estivesse usando a linguagem oral. Em números, observamos que apenas 02 textos ficaram com o nível 1, problema que os alunos contornariam na reescrita; 19 textos ficaram no nível 2, atendendo parcialmente ao critério e 19 no nível 3. Convém ressaltar que o nível 3 foi atingido geralmente após a reescrita, quando os alunos pesquisavam as palavras no dicionário para corrigir ortografia, observavam os códigos utilizados e quando não os compreendiam, pediam orientação à professora. Alunos que escreveram sem paragrafação, por exemplo, já conseguiram melhorar este aspecto na reescrita da produção inicial e no próximo texto. Parece simples, mas sem a reescrita,

difícilmente os alunos refletiriam sobre esta questão e continuariam cometendo o mesmo erro.

Para auxiliar no desenvolvimento das habilidades dos alunos-autores, foram fundamentais também as reflexões em sala de aula em torno de erros comuns a vários textos, como o caso de 09 alunos que utilizaram o tema como título. Ao verem erros comuns apresentados em *slides*, os alunos perceberam que os colegas também apresentavam dificuldades e que todos eram capazes de aperfeiçoar os seus textos.

Vale ressaltar que avaliação dos textos não foi moldada em parâmetros rígidos que se aplicariam para textos de um escritor de crônicas, por exemplo, mas partiu do diagnóstico do texto inicial e do nível de dificuldade demonstrado por cada aprendiz ao longo do percurso, de forma que a evolução do aluno considerado mais crítico passou a ter o mesmo valor daquele aluno que foi diagnosticado com habilidades de escrita mais avançadas. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 51), vários fatores devem ser levados em conta numa situação de produção de texto na escola “a idade e o percurso dos aprendizes, as expectativas escolares nos diferentes níveis de escolarização, o trabalho realizado e o momento da aprendizagem desempenham um papel importante”. A visão de aprendizagem em espiral defendida por esses autores apresenta continuidades e rupturas de forma que “cada trabalho com o gênero textual não é jamais feito de maneira definitiva” (p. 52). No próximo tópico veremos de forma mais concreta a evolução texto a texto, através da análise qualitativa das produções de uma das alunas envolvidas, a qual atribuímos o pseudônimo de Helena.

3.2. Os textos de Helena: o antes e o depois

Nesse tópico faremos uma análise comparativa entre a produção inicial e a produção final da aluna Helena, seu texto foi escolhido por apresentar dificuldades bem preliminares, distantes dos padrões de proficiência exigidos para o 9º ano.

Na primeira produção de Helena, foram encontrados muitos problemas, quem lesse o texto, até ficaria em dúvida se a aluna era realmente do 9º ano. Procedemos à análise, com base nos critérios pré-definidos: *pertinência ao tema, adequação ao gênero (discursiva e linguística), marcas de autoria e convenções da escrita*.

Figura 2: T1 de Helena

O lugar onde moro!!!

Certo dia eu estava na casa da minha mãe, um dia comum, calmo, como todos os outros, estávamos muito alegres por que meu irmão tinha nascido, minha mãe teve que sair para resolver alguns problemas, e como eu sou a irmã mais velha, ela me deixou responsável pelos meus irmãos mais novos, ao descer a escada para sair, ela escultou alguns barulhos, pensando que era fogos de artifício, ela desceu naturalmente, quando ela desceu à calçada, percebeu que estava avendo uma troca de tiros, os bancos estavam sendo assaltados, então ela desesperada, subiu rapidamente, fechou todas as portas e janelas e correu pro quarto com a gente, depois tudo se acalmou, mais até hoje o povo de.... comenta sobre o ocorrido.

ALUNO(A): _____ Nº _____ SÉRIE: 9^o
 GÊNERO TEXTUAL: Crônica PROFESSORA: _____

PRODUÇÃO INICIAL

O lugar onde moro!!!

Certo dia eu estava na casa da minha mãe, um dia comum, calmo, como todos os outros, estávamos muito alegres por que meu irmão tinha nascido, minha mãe teve que sair para resolver alguns problemas, e como eu sou a irmã mais velha, ela me deixou responsável pelos meus irmãos mais novos, ao descer a escada para sair, ela escultou alguns barulhos, pensando que era fogos de artifício, ela desceu naturalmente, quando ela chegou a calçada, percebeu que estava avendo uma troca de tiros, os bancos estavam sendo assaltados, então ela desesperada, subiu rapidamente, fechou todas as portas e janelas e correu pro quarto com a gente, depois tudo se acalmou, mais até hoje o povo de _____ comenta sobre o ocorrido.

Pertinência ao tema:

A aluna faz um recorte do lugar onde vive, quando aborda o assalto aos bancos que aconteceu na cidade, porém sintetiza o fato como se tivesse apenas relatando oralmente em uma conversa informal. No final do texto, é que ela escreve: “até hoje o povo de... comenta o ocorrido”, mas não dá maiores detalhes do fato.

Adequação ao gênero:

- *adequação discursiva*: o fato narrado traz aspectos de relato oral informal, para um interlocutor que está presente ou que já tivesse alguma informação sobre o assunto. O texto, na verdade não tem aspecto de crônica.

- *adequação linguística*: não há clareza no texto, nem tampouco recursos linguísticos, como figuras de linguagem, por exemplo; o texto não apresenta um “tom” (humorístico, crítico, lírico ou reflexivo) há uma extrema “pobreza” de vocabulário, há problemas de coesão e coerência.

Marcas de autoria: não existem indícios de autoria, pois a aluna não motivou o leitor para a leitura, não considerou diferentes leitores, e escolheu um título bem óbvio, ou seja, o próprio tema “o lugar onde vivo”.

Convenções da escrita: aspecto bastante crítico – não há paragrafação (todo o texto em um só parágrafo), há desvios ortográficos, de acentuação e pontuação e erros de concordância.

Diante desta análise, foi escrito pela professora o seguinte bilhete na correção:

Helena, o aspecto escolhido do lugar em que você vive merece uma crônica, mas você observou que não utilizou em seu texto a paragrafação? Esse fato prejudicou a compreensão do que você escreveu. Na reescrita e nas próximas produções organize seu texto em parágrafos e, em cada um desenvolva uma ideia. Cuide da pontuação para transmitir bem sua mensagem. Bom trabalho!

Observe que neste primeiro bilhete, houve uma priorização das convenções da escrita, embora se pretendesse focar os aspectos discursivos primeiramente. Assim procedeu-se, pois o texto mostrou-se crítico neste aspecto. Devido ao trabalho interventivo proporcionado pela vivência da sequência didática, o texto da aluna, após a reescrita apresentou uma evolução significativa.

De “O lugar onde vivo”, o título passou a ser “O assalto ao banco”. O texto que só tinha um ponto (.) no final, foi organizado em parágrafos, e foram utilizadas algumas vírgulas de acordo com a língua padrão. Os avanços, embora pequenos, mostraram que a aluna refletiu sobre o seu texto e sobre o conteúdo do “bilhete orientador”. Ela ainda comete vários “desvios” ortográficos, esse descuido pode ser justificado pelo fato de o bilhete ter priorizado a estética do texto, principalmente a

ausência de marcação dos parágrafos. Para uma primeira experiência com reescrita e ressaltando que esse texto foi um dos mais críticos da pesquisa, pode-se considerar que a aluna saiu-se bem. É o que conferimos no texto reescrito de Helena:

Figura 3: T1 de Helena (reescrita)

O Assalto ao banco

Certo dia eu estava na casa da minha mãe, era um dia comum, como todos os outros, estávamos muito alegres porque meu irmão tinha nascido, minha mãe teve que sair para resolver alguns problemas, e como sou a irmã mais velha, ela me deixou responsável pelos meus irmãos mais novos.

Ao descer a escada para sair, minha mãe escutou alguns barulhos, pensando que era fogos de artifício, desceu naturalmente, ao chegar na calçada, percebeu que estava havendo uma troca de tiros, os bancos de nossa cidade estavam sendo assaltados, então desesperada subiu rapidamente, fechou todas as portas e janelas, correu para o quarto com a gente, depois tudo se acalmou, mas até hoje o povo da cidade fala sobre o acontecido.

ESCOLA: _____ Nº _____ SÉRIE: 9^o

GÊNERO TEXTUAL: Crônica PROFESSORA: _____

REESCRITA DA PRODUÇÃO INICIAL

O assalto ao banco

Certo dia eu estava na casa da minha mãe, era um dia comum, calmo, como todos os outros, estávamos muito alegres porque meu irmão tinha nascido, minha mãe teve que sair para resolver alguns problemas, e como sou a irmã mais velha, ela me deixou responsável pelos meus irmãos mais novos.

Ao descer a escada para sair, minha mãe escutou alguns barulhos, pensando que era fogos de artifício, desceu naturalmente, ao chegar na calçada, percebeu que estava havendo uma troca de tiros, os bancos de nossa cidade estavam sendo assaltados, então desesperada, subiu rapidamente, fechou todas as portas e janelas, correu para o quarto com a gente, depois tudo se acalmou, mas até hoje o povo da cidade fala sobre o acontecido.

Na segunda proposta apresentada pela professora: produzir uma crônica a partir de uma fotografia tirada pelos alunos em excursão pelo lugar em que vivem, Helena escolheu como assunto a feira livre da cidade.

Figura 4: T2 de Helena

No final da tarde

Numa bela tarde de sábado eu estava ali sentada, observando tudo o que se passava naquele ambiente, foi quando passei a observar um certo homem que ali trabalhava.

Ele me chamou muito a atenção, carregava sua velha carroça para cima e para baixo, e mesmo cansado não parava porque ele sabia que ia valer a pena tanto esforço.

Chegou o final da tarde e ali estava ele apanhando seus pertences para ir embora, seu trabalho já havia de acabar, com um sorriso no rosto, o dinheiro no bolso, foi feliz para sua simples casinha.

ALUNO (A): _____ **Nº** _____ **SÉRIE:** 9^º Ano
GÊNERO TEXTUAL: Crônica **PROFESSORA:** _____

PRODUÇÃO FINAL

No final da tarde

Numa bela tarde de sábado eu estava ali sentada, observando tudo o que se passava naquele ambiente, foi quando passei a observar um certo homem que ali trabalhava.

Ele me chamou muito a atenção, carregava sua velha carroça para cima e para baixo, e mesmo cansado não parava porque ele sabia que ia valer a pena tanto esforço.

Chegou o final da tarde, e ali estava ele apanhando os seus pertences para ir embora, seu trabalho já havia de acabar, com um sorriso no rosto, o dinheiro no bolso, foi feliz para sua simples casinha.

A segunda produção de Helena, embora conserve o aspecto resumido da anterior, apresenta alguns avanços que ora descrevemos:

Pertinência ao tema: o texto retrata uma cena na feira livre da cidade, a história de um feirante que no final da tarde recolhe sua carroça, confere o apurado e volta feliz para a simplicidade de sua casa. É um texto bem resumido, mas não se pode dizer que não houve evolução em relação à primeira produção que tratava do “assalto ao banco”, mas o título era “o lugar onde vivo.”

Adequação ao gênero:

-adequação discursiva: o texto fala de um assunto da realidade local, a aluna mostra o fato por uma perspectiva pessoal, aquela de que o trabalho dignifica o homem, mesmo diante de um trabalho pesado na feira, o personagem é feliz. De certa forma, o texto conduz o leitor a uma reflexão sobre o tema.

-adequação linguística: embora o texto não demonstre uma riqueza de recursos linguísticos, há avanços em relação à primeira produção da aluna. Há certo lirismo no texto, uso de adjetivos antepostos aos substantivos, há a presença de locuções adverbiais e coesão pronominal. Esses recursos contribuem para os efeitos de sentido do texto.

Marcas de autoria: percebe-se no texto uma preocupação da autora em expressar as ideias com mais clareza do que no primeiro texto. O título: “No final da tarde” deixa o leitor curioso para saber o que aconteceu no final da tarde.

Convenções da escrita: em relação à primeira produção, o texto apresenta-se organizado em parágrafos, embora curtos, com uso de maiúsculas, pontuação e as ideias são coerentes. Em todo o texto quase não encontramos “desvios” ortográficos, apenas a palavra “sorriso” grafada com “z” e a conjunção “porque” que parece estar segmentada (“por que”).

Na correção desta vez, o bilhete priorizou aspectos discursivos:

Helena, gostei muito do seu texto, tem características de crônica, está bem organizado em parágrafos. Mas ainda podemos melhorar. De que ambiente você fala? Imagino que seja a feira. Descreva-o de modo interessante e com detalhes. O que o personagem levava na carroça? O que fazia na feira? Como fazia? Gosto do final. Mas como ia agora carroça? O que o homem levava para casa? Com esses ajustes sua crônica ficará bem melhor. Boa reescrita!

Após a reescrita, observe a primeira e a segunda versão do primeiro parágrafo:

1ª versão do texto de Helena: “Numa bela tarde de sábado eu estava ali sentada, observando tudo o que se passava naquele ambiente, foi quando passei a observar um certo homem que ali trabalhava.”

2ª versão: “Numa bela tarde de sábado eu estava ali sentada, observando tudo o que se passava naquela velha praça, onde a feira ocorre todos os sábados, foi quando passei a observar um certo homem que ali trabalhava.”

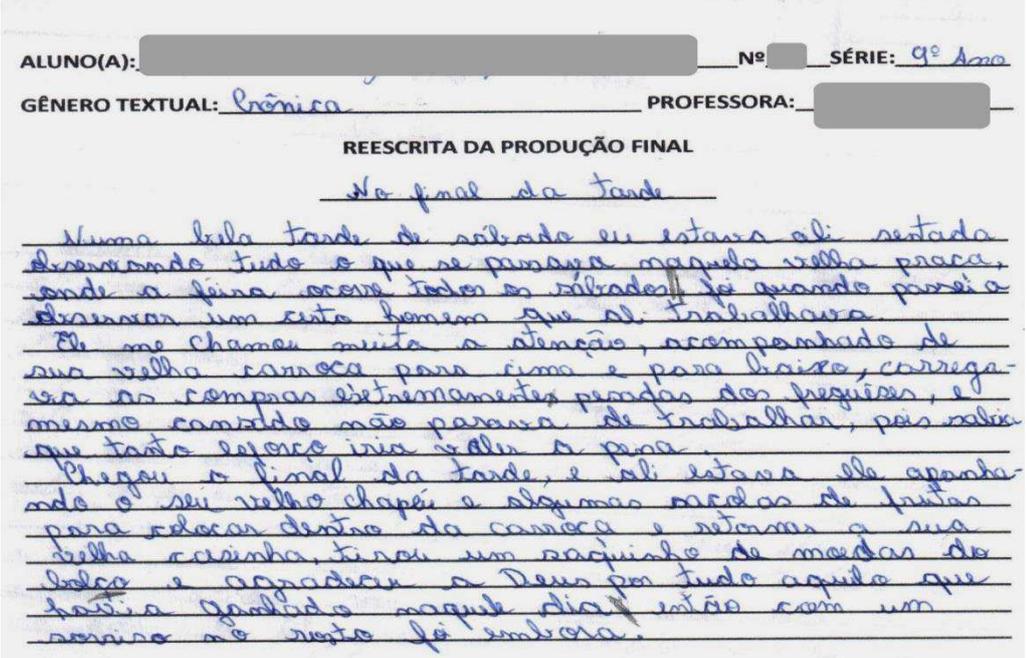
Figura 5: T2 de Helena (reescrita)

No final da tarde

Numa bela tarde de sábado eu estava ali sentada observando tudo o que se passava naquela velha praça, onde a feira ocorre todos os sábados, foi quando passei a observar um certo homem que ali trabalhava.

Ele me chamou muito a atenção, acompanhado de sua velha carroça para cima e para baixo, carregava as compras extremamente pesadas dos fregueses, e mesmo cansado não parava de trabalhar, pois sabia que tanto esforço iria valer a pena.

Chegou o final da tarde, e ali estava ele apanhando o seu velho chapéu e algumas sacolas de frutas para colocar dentro da carroça e retornar a sua velha casinha, tirou um saquinho de moedas do bolso e agradeceu a Deus por tudo aquilo que havia ganhado naquele dia, então com um sorriso no rosto foi embora.



ALUNO(A): _____ Nº: _____ SÉRIE: 9º Ano

GÊNERO TEXTUAL: Narrativa PROFESSORA: _____

REESCRITA DA PRODUÇÃO FINAL

No final da tarde

Numa bela tarde de sábado eu estava ali sentada observando tudo o que se passava naquela velha praça, onde a feira ocorre todos os sábados, foi quando passei a observar um certo homem que ali trabalhava.

Ele me chamou muito a atenção, acompanhado de sua velha carroça para cima e para baixo, carregava as compras extremamente pesadas dos fregueses, e mesmo cansado não parava de trabalhar, pois sabia que tanto esforço iria valer a pena.

Chegou o final da tarde, e ali estava ele apanhando o seu velho chapéu e algumas sacolas de frutas para colocar dentro da carroça e retornar a sua velha casinha, tirou um saquinho de moedas do bolso e agradeceu a Deus por tudo aquilo que havia ganhado naquele dia, então com um sorriso no rosto foi embora.

Podemos verificar no próprio texto que, embora, a 2ª versão ainda não apresente plena apropriação do gênero textual no conteúdo, nem na forma, nota-se que a mensagem do bilhete e a intervenção realizada por meio da sequência didática se fazem presentes na reescrita da aluna quer pelos aspectos discursivos, quer pelos aspectos linguísticos, o que vem reforçar a nossa tese de que o ensino de produção textual obrigatoriamente deve considerar a reescrita como pré-requisito para a aquisição e o aperfeiçoamento das habilidades de escrita.

3.2. A voz do professor: os bilhetes orientadores

O bilhete orientador teve um papel fundamental na realização desta pesquisa, pois foi um grande aliado na sequência didática realizada no processo de intervenção, especialmente como agente de interlocução entre professor - texto - aluno; foi agente catalisador do processo de reescrita das produções pelos alunos. Como diz Signorini (2010, p.8), o bilhete orientador favorece “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus aprendizes”. Por meio dos bilhetes abordamos principalmente os critérios de adequação discursiva e adequação linguística, além das dificuldades mais críticas diagnosticadas. Para Mesko e Penteado (2010), o aluno, como autor, pode lançar mão de três movimentos para realizar mudanças em seu texto, no processo de reescrita:

- emprego pelo autor de estratégias textuais para incorporar na reescrita do texto enunciados que respondem às indagações de seu leitor e que, ao mesmo tempo, reconstróem a progressão textual da nova versão (...);
- quebra da cadeia coesiva do texto que estava sendo escrito, pois o autor estabelece um diálogo com o bilhete sem empreender, no entanto, uma reelaboração (...) de forma a incorporar adequadamente modificações na progressão textual de sua nova versão;
- desenvolvimento do texto sem que haja diálogo explícito com o bilhete, em que o autor aparentemente ignora comentários e sugestões específicas do leitor (...).

(p. 72)

O primeiro movimento apresentado por Mesko e Penteado (2010) é o esperado na correção textual interativa: o aluno-autor incorpora na reescrita do texto as sugestões do bilhete a fim de reconstruir a progressão textual, de forma autônoma diante da situação de produção. Os bilhetes orientadores utilizados nesta pesquisa procuraram atingir esse movimento, com base na grade de avaliação utilizada para o gênero textual Crônica. O impacto dos “bilhetes” na reescrita dos textos de duas alunas-autoras será descrito e analisado para demonstrar a importância que os referidos bilhetes adquirem na reescrita e a forma como os alunos corresponderam a esta estratégia.

Começamos pelo texto de Virgília, que escolheu como cenário para sua crônica uma quadra de esportes e sua agitação que poderia ser comum se ela não tratasse do tema de forma bem singular e própria ao gênero. Escolhemos o T2, com sua respectiva reescrita:

Figura 6: T2 de Virgília

(continua)

Numa rua calma, de poucas casas, ninguém mais consegue dormir durante a manhã.

Ali mesmo naquela rua consiste uma quadra caindo aos pedaços. Mas mesmo assim ela vive cheia de meninos e meninas, brincando e gritando. Passa manhã, passa tarde, chega a noite e finalmente todos já tem ido embora. Agora o sossego reina no local.

Chega o outro dia e lá estão eles mais uma vez naquela zoação. Só se escuta a bola quicando: ela quica pra cá - “PAÁ” - ela quica pra lá – BUUMMM – e isso dura o dia todo.

Certo dia, me acordei com a falta daquela agitação. A sensação foi estranha, havia alguma coisa faltando.

Pensei que era cedo demais, mas não. Esperei, esperei, nada. Saí para fora, não tinha ninguém.

Já cansada de esperar, peguei o meu celular e antes de realizar qualquer ação, finalmente entendi: era domingo, eles precisam de descanso não é?!

ALUNO (A): _____ Nº _____ SÉRIE: 9º ano
 GÊNERO TEXTUAL: Crônica PROFESSORA: _____

PRODUÇÃO FINAL

Em uma rua calma, de poucas casas, ninguém mais consegue dormir durante a manhã.

Ali mesmo, naquela rua, consisti uma quadra caindo aos pedaços. Mas mesmo assim ela vive cheia de meninos e meninas, brincando e gritando. Passa manhã, passa tarde, chega a noite e finalmente todos já temido embora. Agora o sossego reina no local.

Chega o outro dia e lá estão eles mais uma vez naquela zoação. Só se escuta a bola quicando: ela quica pra cá - "PAT", ela quica pra lá - "BUUMM" - e isso dura o dia todo.

Um dia, me acordei com a falta daquela agitação. A sensação foi estranha, havia alguma coisa faltando.

Pensei que era cedo demais, mas não. Esperei, esperei... nada. Sai (para fora), não tinha ninguém.

Lá cansada de esperar, peguei o meu celular e antes de realizar qualquer ação, finalmente entendi: era domingo, eles precisam de um dia de descanso não é?!

Figura 6: T2 de Virgília

(continuação)

Virgília começa utilizando um recurso estilístico bem vindo em textos literários: a antítese – uma rua calma x uma quadra bem agitada com gritos de meninos e meninas o dia todo. É um texto que, à primeira vista, agrada o leitor, pois traz um assunto do cotidiano numa sequência narrativa cronológica, mas que apresenta certo suspense e um enredo leve; algo que passaria despercebido para muitas pessoas, não escapou ao “olhar de cronista” da aluna-autora. Uma crônica que poderia ser esportiva, mas o que percebemos é que o mais importante não é o jogo, a brincadeira em si, mas a relação existente entre o espaço e os acontecimentos: uma quadra velha, numa rua calma, mas que tem vida e traz alegria para o lugar em que o narrador-personagem vive. No momento em que cessam os gritos dos meninos, soa estranho para a narradora que está o tempo todo observando e fazendo reflexões em torno dos acontecimentos: “alguma coisa estava faltando.” Nesse tipo de abordagem em que o narrador se coloca como onisciente, um deslize comum é o texto apresentar incoerência entre o ponto de vista do observador e as cenas que ele apresenta, por exemplo: se o narrador está na janela

do 5º andar de um prédio dificilmente vai ouvir o que os personagens dizem. Nesse ponto, nossa narradora se saiu muito bem, pois se utiliza das percepções sensoriais para fazer um “close” dos acontecimentos, primeiro, ela não diz onde está no início, mas o leitor compreende que ela vê os meninos em alguns momentos e em outros ela ouve os barulhos produzidos por eles.

Podemos perceber a movimentação explícita da narradora quando começa a relatar suas próprias ações, ela muda o tempo dos verbos, de presente histórico para pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, mas não há ruptura no ponto de vista do observador, que nesse momento assume mais a sua condição de personagem na crônica. A crônica que se inicia sem uma definição muito clara do “tom”, termina com um “tom” nostálgico, percebido pela decepção demonstrada pelo narrador-personagem no último parágrafo do texto.

As marcas de autoria estão presentes no texto, seja pela produção de efeitos de sentido, seja pelos recursos linguísticos utilizados, como as onomatopeias, pela simplicidade da linguagem e pela forma leve de conduzir o enredo: o leitor consegue visualizar o cenário e as ações. A interlocução com o leitor é mantida até o final do texto quando a narradora-personagem espera que ele confirme sua opinião através da expressão “não é?” O texto deixa também uma lacuna para o leitor que poderá concordar ou não com a narradora, já que a conclusão de que os meninos não estão jogando porque estão descansando no domingo é dela, não há uma comprovação da verdade. Há ausência de um título no texto, parte que muitos alunos demonstraram dificuldade.

Percebemos que o texto de Virgília atende alguns aspectos dos critérios definidos para o gênero, vale lembrar que é o T2, ou seja, a *produção final* que foi realizada após todas as oficinas da sequência didática, quando se esperava que os textos atingissem o nível desejado. Foi solicitada a reescrita do texto, através do bilhete seguinte:

Virgília, vejo que se inspirou nas leituras realizadas. Seu texto, apesar de muito conciso, seduz o leitor e traz no final algo inusitado, mas falta um título. Mais cuidado em relação ao uso da linguagem coloquial; evite vícios de linguagem. Você pode ampliar um pouco o texto, acrescentando a ida do narrador à quadra. Como estava a quadra? Qual a diferença: quadra sem meninos, quadra com meninos? Boa reescrita!

Vejamos o texto reescrito da aluna Virgília. Como havia pouco o que corrigir a aluna não fez muitas alterações, mas alguns detalhes desta reescrita merecem destaque.

Figura 7: T2 de Virgília (reescrita)

Descanso de domingo

Numa rua calma, de poucas casas, ninguém mais consegue dormir durante a manhã.

Ali mesmo naquela rua existe uma quadra caindo aos pedaços. Mas que mesmo assim vive cheia de meninos e meninas, brincando e gritando. Passa manhã, passa tarde, chega a noite e finalmente todos já tem ido embora. Então o sossego reina no local.

Chega o outro dia e lá estão eles mais uma vez naquela agitação. Só se escuta a bola pulando: ela pula pra cá – “PAA” – pula pra lá - “BUUUMM” – e isso dura o dia todo.

Certo dia, acordei-me com a falta daquela agitação. A sensação foi estranha, havia alguma coisa faltando.

Pensei que era cedo demais, mas não. Esperei, esperei e nada. Saí, não tinha ninguém. Fui até a quadra, mas só havia um cachorro vira-lata correndo atrás do gato da minha vizinha.

Já cansada de esperar pelo barulho, peguei meu celular e antes de realizar qualquer ação, finalmente entendi: era domingo! Eles precisam de um dia de descanso, não é?!

ALUNO(A) _____ Nº _____ SÉRIE: 9º ano
 GÊNERO TEXTUAL: Prônica _____ PROFESSORA: _____

REESCRITA DA PRODUÇÃO FINAL
Descanso de domingo

Numa rua calma, de poucas casas, ninguém mais consegue dormir durante a manhã.

Ali mesmo, naquela rua, existe uma quadra caindo aos pedaços. Mas que mesmo assim vive cheia de meninos e meninas, brincando e gritando. Passa manhã, passa tarde, chega a noite e finalmente todos já tem ido embora. Então o sossego reina no local.

Chega o outro dia e lá estão eles mais uma vez naquela agitação. Só se escuta a bola pulando: ela pula pra cá – “PAA” – pula pra lá - “BUUUMM” – e isso dura o dia todo.

Certo dia, acordei-me com a falta daquela agitação. A sensação foi estranha, havia alguma coisa faltando.

Pensei que era cedo demais, mas não. Esperei, esperei e nada. Saí, não tinha ninguém. Fui até a quadra, mas só havia um cachorro vira-lata correndo atrás do gato da minha vizinha.

Já cansada de esperar pelo barulho, peguei meu celular e antes de realizar qualquer ação, finalmente entendi: era domingo! Eles precisam de um dia de descanso, não é?!

Como o texto já atendia a alguns dos aspectos discursivos, o bilhete orientador priorizou o uso da linguagem, a ausência de um título, que faz parte do critério “marcas de autoria”, e a necessidade de tornar mais clara a parte em que o narrador-personagem, diz que saiu: para onde? As perguntas no bilhete tem o papel de guiar o raciocínio do autor, conduzindo-o a uma melhor forma de “dizer o que tem para dizer” (GERALDI, 2013). Um fato positivo foi a aluna-autora não ter se limitado a responder as perguntas, fato constatado por outros pesquisadores na literatura consultada. Nascimento (2013) chama a atenção para esse fato em pesquisa realizada com textos de alunos, essa autora observou uma tendência dos alunos em apenas responderem as perguntas e orientações do bilhete na ordem em que o professor escreveu, quebrando a cadeia coesiva do texto. No texto de Virgília, ela responde positivamente ao bilhete sem considerá-lo “ao pé da letra.” É o que se percebe nos trechos a seguir:

T2

“Pensei que era cedo demais, mas não. Esperei, esperei, nada. Saí para fora, não tinha ninguém.”

Reescrita:

“Pensei que era cedo demais, mas não. Esperei, esperei e nada. Fui até a quadra, mas só havia um cachorro vira-lata correndo atrás do gato da minha vizinha.”

De uma forma criativa, a aluna-autora confirma que os meninos e meninas realmente não estavam na quadra, com uma cena comum e ao mesmo tempo interessante; ou seja, não se limita a responder as perguntas, demonstra autonomia no seu texto, com essa estratégia também exclui o vício de linguagem “saí para fora”. A aluna-autora atribui um título ao texto: “Descanso de domingo”, que o leitor vai entender o seu sentido apenas na última frase do texto; esse fato gera uma expectativa em busca de entender esse título e descarta a presença do óbvio. Percebemos também o impacto do bilhete orientador na troca de termos coloquiais como “zoação” por agitação, já que esse vocábulo é mais conhecido como uma gíria, quando adquire outro sentido, o que poderia causar ambiguidade no texto.

Corrige o erro de acentuação da palavra “ninguém” e apresenta um texto mais organizado do ponto de vista notacional.

Passemos à análise do texto da segunda aluna-autora, que escolheu como tema para o seu texto a ocorrência de chuvas na cidade após longo tempo de estiagem; o texto foi escrito a partir de uma fotografia que mostrava um agricultor peneirando cereais colhidos na roça; como a cidade é pequena, muitos moradores ainda dependem da agricultura e cultivam roças na zona rural do município.

Figura 8: T1 de Luísa

(continua)

Nordeste: antes e depois da seca.

No doce e suave vento da tarde um senhor feliz da vida com sus apeneira tira as palhas do feijão.

O leve rebolado da peneira o encata, ao ver que aquilo saio da sua plantação depois de tanto tempo de seca.

Levemente no balançado com as mãos vai tirando toda palha. No encanto e na emoção de já preparar outra plantação.

A seca o trouxe prejuízo com mortes do gado e animais.

Antes da seca os animais eram todos bem alimentados, mais quando veio a seca a rotina das pessoas que tem gados , cavalos, etc, se tornol complicado, pois não tinha mais alimentação saudáveis para os pobres animais.

Coitados deles morrendo de sede sem muitas águas para beber. Os açudes secando e o sertão ficando com a terra rachada como o pé de um velho trabalhador.

Depois de alguns tempos de sofrimento veio a chuva e também a emoção em todos do sertão. A chuva caiu como lágrimas de felicidade, por depois de tanto tempo essa terra fi regada.

Difícilmente de acreditar gotas de chuva caindo em nosso lugar.

ALUNO (A): _____ Nº _____ SÉRIE: 9^o ano
 GÊNERO TEXTUAL: Crônica PROFESSORA: _____

PRODUÇÃO FINAL

(Norte): antes e depois da tarde seca

No dia e suave vento da tarde quem também feliz da vida com sua peneira tira as palhas de feijão. O leve reboledo da peneira o emociona, ao ver que aquilo saiu da sua plantação depois de tanto tempo de seca.

Brevemente no balseado com as mãos vai tirar de toda a palha. No entanto é na emoção de já preparar outra plantação.

A seca (3) trouxe prejuízo com mortes de gados e animais.

Antes da seca os animais eram todos bem alimentados, mais quando veio a seca a rotina das pessoas que tem gados, cavalos etc, se tornou complicada, pois não tinha mais alimentação disponível para os pobres animais.

Criadores deles morrendo de sede sem (muitas) águas para beber. Os agudes resaca e o bento fixado com a terra rachada como o pé de um velho trabalhador.

Depois de alguns tempos de resfriamento veio a chuva e também a emoção em todos do sertão. A chuva veio como lágrimas de felicidade, pois depois de tanto tempo essa terra foi regada.

Dificilmente se acredita que depois de chuva vindo em meses lugares.

Figura 8: T1 de Luísa

(continuação)

O texto de Luísa (pseudônimo da aluna-autora) também é o T2; logo em uma primeira leitura percebemos que ela faz um recorte do tema “o lugar onde vivo” proposto na sequência didática não se detém em apresentar de forma genérica o lugar, mas vai direto ao aspecto da realidade local que pretende focar. Demonstra uma perspectiva pessoal na abordagem do tema começando por falar de um instrumento utilizado pelos agricultores: uma peneira e não pelo que seria mais óbvio como a modificação da paisagem após a chuva.

Outro aspecto positivo do texto é o uso da figura de linguagem *personificação* pela aluna-autora, quando ela usa a figura de linguagem *personificação* no início do texto: “O leve reboledo da peneira o emociona, ao ver que aquilo tinha saído de sua plantação depois de tanto tempo de seca.” E no final

do texto, usa a comparação: “A chuva caindo como lágrimas de felicidade, depois de tanto tempo, a terra foi regada.”

A aluna procede comparando o período da seca com o período da chuva; no entanto ela quebra a sequência narrativa e progride o texto como se fosse uma dissertação, esquece totalmente do personagem que apresenta no primeiro parágrafo. O texto traz alguns desvios ortográficos que foram marcados usando a correção indicativa: *palavra sublinhada* equivalia a desvio ortográfico, *palavra circulada* deveria ser excluída e *palavra em retângulo* deveria ser substituída. Percebe-se também o erro na utilização do pronome-objeto no trecho: “A seca o trouxe prejuízos.” Concluímos que o texto possui elementos do gênero textual crônica que podiam ser muito bem aproveitados na reescrita, onde a aluna-autora poderia evoluir em suas habilidades de escrita.

Partindo dessa análise, foi elaborado o seguinte bilhete orientador:

Luísa, você soube utilizar bem alguns recursos de linguagem no seu texto. Mas sempre podemos melhorar. Você começou narrando a história de um personagem (um senhor) e terminou relatando de modo geral os fatos. Tente encaixar tudo o que você disse na narrativa (se quiser pode dar nome a essa personagem). Tudo que você disse deve ser vivido pela personagem. Tente, você é capaz!

Como se vê, no bilhete foi priorizado o problema da quebra da sequência narrativa, para que o texto se adequasse à proposta, que era escrever uma crônica literária, todas as oficinas realizadas na sequência didática convergiram para isso. O bilhete considera o que foi positivo: o uso de recursos estilísticos, mas reforça a necessidade de alterações na reescrita.

Na reescrita feita por Luísa podemos verificar se ela assimilou as sugestões do bilhete da professora e soube aproveitar este momento de interlocução professor-aluno-autor.

Figura 9: T2 de Luísa

Triste seca

No doce e suave vento da tarde, seu João feliz da vida com a sua peneira tirando as palhas do feijão.

O leve rebolado da peneira o emociona, ao ver que aquilo tinha saído de sua plantação depois de tanto tempo de seca.

Levemente no balançado com as mãos vai tirando toda a palha. No encanto e na emoção de já preparar outra plantação.

A seca trouxe para seu João alguns prejuízos como morte de animais.

Antes da seca os animais eram todos bem alimentados, mas quando veio a seca a rotina do seu João se tornou complicada, pois não tinha mais alimentação saudável para os pobres animais. Coitados deles morrendo de sede sem muita água para beber. Os açudes secando e o sertão ficando com a terra rachado como um velho trabalhador.

Depois de alguns tempos de sofrimento veio a chuva e também a emoção para seu João. A chuva caindo como lágrimas de felicidade, depois de tanto tempo, a terra foi negada.

Seu João ficou sem acreditar, gotas de chuva caindo em nosso lugar.

ALUNO(A): _____ Nº _____ SÉRIE: 9º ano
GÊNERO TEXTUAL: Crônica PROFESSORA: _____

REESCRITA DA PRODUÇÃO FINAL

Triste seca

No doce e suave vento da tarde, meu João feliz da vida com a sua peneira tirando as palhas do feijão.

O leve rebolado da peneira o emociona, ao ver que aquilo tinha saído de sua plantação depois de tanto tempo de seca.

Levemente no balançado com as mãos vai tirando toda a palha. No encanto e na emoção de já preparar outra plantação.

A seca trouxe para o meu João alguns prejuízos como morte de animais.

Antes da seca os animais eram todos bem alimentados, mas quando veio a seca a rotina do meu João se tornou complicada, pois não tinha mais alimentação saudável para os pobres animais.

Coitados deles morrendo de sede sem muita água para beber. Os açudes secando e o sertão ficando com a terra rachada como o pé de um velho trabalhador.

Depois de alguns tempos de sofrimento veio a chuva e também a emoção para meu João. A chuva caindo como lágrimas de felicidade, depois de tanto tempo, a terra foi negada.

Seu João ficou sem acreditar, gotas de chuva caindo em seu lugar.

O que podemos visualizar na reescrita do texto de Luísa é que ela realmente conseguiu aproveitar estrategicamente tudo o que escreveu no texto anterior, atribuindo os acontecimentos ao personagem “Seu João”. A escolha do nome pareceu adequada, pois “João” é um nome bem comum que pode ser compreendido como uma generalização de todos os sertanejos que dependem da chuva para sobreviver. Evidentemente, ela poderia ter enriquecido mais o seu texto, trazendo mais emoção para o leitor, produzindo efeitos de sentido que o tema propiciaria, no entanto, dada à dificuldade apresentada pela aluna, à dificuldade inerente ao gênero em foco, e ao quantitativo de alunos que a professora precisava atender no momento da reescrita em sala de aula, o avanço foi considerado razoável, consideramos que o bilhete cumpriu sua missão.

A aluna também corrigiu os desvios ortográficos, apontados na correção indicativa, escapando “tornol” (tornou), consegue também resolver o problema do pronome “o”, substituindo pelo nome da personagem: “A seca trouxe para seu João alguns prejuízos com mortes de animais.” Surge um novo desvio: o “j” de “João”, que não existia no texto anterior, escrito com letra minúscula; o que parece a aluna sempre utiliza essa letra no seu formato minúsculo as duas formas, maiúscula e minúscula. Em relação ao título ela muda totalmente, o que antes era “Nordeste: antes e depois da seca” (título mais adequado para um texto dissertativo-argumentativo) é substituído por “Triste seca”, não pareceu uma troca perfeita, porém mais adequada do que a primeira.

Diante do exposto, mostramos que o bilhete orientador propiciou além de uma interação mais efetiva professor-aluno-texto uma mediação individual no processo de ensino para que o aluno se apropriasse do gênero textual crônica; no momento da reescrita seria impossível atender todos os alunos numa interação apenas com o uso da oralidade. Ao posicionar-se como um leitor interessado no texto do aluno, questionando e sugerindo alterações de acordo com a grade de avaliação proposta e apresentada para os alunos na situação de produção, o aluno passou a perceber que o processo de produção de um texto é suscetível de mudanças e que um texto nunca estará acabado. A forma como as duas alunas responderam aos bilhetes não foi a mesma, porém foi válida diante do que seria se o professor tivesse utilizado apenas a correção indicativa. Acreditamos que de acordo com o que postulam Mangabeira, Costa e Simões (2011, p. 296):

O objetivo da reescrita na sala de aula é que o texto escrito pelo aluno seja um ponto inicial no processo de aprendizagem e apropriação, por parte desse aluno, das propriedades discursivas e comunicativas dos gêneros em questão, permitindo que ele se posicione como autor de seu texto, que escreva para um determinado interlocutor, com determinados objetivos, sendo ambos relativos à situação de interlocução proposta pela tarefa pedagógica a que seu texto responde.

Assim, consideramos que as alunas responderam bem aos bilhetes propostos, pois não se limitaram apenas a responder as perguntas contidas no bilhete, mas criaram uma forma própria de dar progressão e continuidade ao texto e de atingir o leitor. O bilhete também tira da atividade de produção de texto o caráter meramente avaliador e classificador e a imagem do professor como simplesmente alguém que atribui uma nota, muitas vezes baixa e risca todo “erro” que encontra pela frente; a avaliação é realizada, mas de forma processual, diagnóstica e mediadora. O professor passa a ser “uma espécie de parceiro mais experiente que pode sinalizar direcionamentos” (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 298).

É evidente que o bilhete sozinho não produziria o mesmo efeito, ele só cumpre sua função quando acompanhado de todo um trabalho pedagógico voltado para o gênero textual, que aqui foi a sequência didática com todas as suas oficinas. No entanto, a sequência didática sem o uso dos bilhetes, perderia o caráter interativo; acreditamos que outro tipo de correção não motivaria o aluno à reescrita na dimensão que o bilhete foi capaz, o caráter interlocutivo e motivador do bilhete foi imprescindível nesse caso. Embora tenhamos utilizado também a correção indicativa como coadjuvante, o papel da mesma foi apenas ser mais diretiva e permitir que o bilhete tivesse mais espaço para os aspectos discursivos do gênero textual, enquanto a correção indicativa se ateve às convenções da escrita na maioria dos casos, já que bilhetes muitos longos provavelmente não surtiriam o efeito desejado.

Em relação à elaboração de bilhetes, nesse trabalho não será possível aprofundar a discussão, porém faz-se necessário lembrar que o bilhete também é um gênero textual e como tal tem suas especificidades; outro detalhe é que o “bilhete orientador” não tem a mesma função de um bilhete comum. Mangabeira, Costa e Simões (2011, p. 301) ressaltam que “o bilhete precisa ser claro e bem elaborado para que funcione como um enunciado de tarefa eficiente, e garanta que o aluno incorpore as observações nele presentes de maneira esperada”. É

necessário, portanto que o professor siga alguns passos na elaboração do bilhete orientador, propostos por Simões e Farias (2013, p. 32):

- elogiar e destacar os pontos fortes do texto;
- partir dos pontos fortes para pedir mais, fazendo perguntas que favoreçam o entendimento do ponto de vista do autor ou mesmo que solicitem o detalhamento do texto, quando este pode ser mais informativo ou eloquente.
- Mostrar que o texto do aluno nos lembra outros escritos e evoca uma tradição de boa escrita ligada ao gênero.

Em relação ao que Simões e Farias aconselham é necessário ter apenas um pouco de cautela com o uso de perguntas, para não favorecer que o aluno se atenha apenas a respondê-las. Por isso, é bom equilibrar o bilhete: nele pode conter perguntas e algumas dicas sempre de acordo com a proposta apresentada na situação didática e com a grade de avaliação. Dificilmente um mesmo bilhete poderá ser usado para mais de um texto, ele precisa ser único, assim como única é a produção do aluno. O aluno também se sentirá motivado se o professor sempre escrever uma *palavra de incentivo* no final do bilhete: bom trabalho! Boa reescrita! Você é capaz! A tarefa de reescrita pode parecer árdua ao aluno e uma palavra de apoio poderá ser decisiva para que ele realize a tarefa, como nos bilhetes aqui apresentados.

Embora seja tema de pesquisa já há algum tempo, é pertinente lembrar que o “bilhete orientador” ainda é um gênero pouco conhecido e utilizado em nossas escolas pelos professores por muitos motivos que não daria para listarmos agora. O fato é que sua elaboração ainda constitui um aprendizado entre os docentes, até porque é um gênero que não tem uma estrutura definida como os gêneros textuais que circulam socialmente, talvez por ter uma finalidade bem específica. Portanto, falhas na sua elaboração podem acontecer até mesmo no contexto desta pesquisa. O importante e necessário é que o professor de Língua Portuguesa assuma o compromisso de mudar sua prática de correção de textos, pois os resultados são possíveis como acabamos de demonstrar.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa revelou um quadro problemático das aulas de Língua Portuguesa: as dificuldades de escrita que os alunos estão chegando ao 9º ano do Ensino Fundamental. Porém, a realização de um processo de intervenção dentro do contexto da própria pesquisa aponta soluções para o caos presente nas produções de alunos de milhares de escolas brasileiras.

Escrever dentro de uma situação de produção e saber previamente que seu texto será lido por outros leitores, além do professor, são fatores inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de produção de texto. A análise dos textos dos alunos à luz de critérios discursivos e linguísticos comprova que o ensino de produção de texto não pode mais ser “o ensino de redação” e que o procedimento sequência didática, proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013), é um encaminhamento metodológico eficaz para o ensino de gêneros textuais, pois conduz o aluno a descobrir pouco a pouco as nuances do gênero, suas especificidades, adquirir o domínio de recursos linguísticos necessários na composição do texto e assim seduzir o leitor, construindo um percurso de autoria que jamais seria conquistado dentro de um contexto tradicional do ensino da escrita. Se em apenas uma sequência didática, os alunos evoluíram em suas habilidades, supõe-se o que aconteceria se todas as situações de produção de texto propostas com os demais gêneros textuais fossem elaboradas desta forma.

Através desta pesquisa procuramos responder algumas perguntas que circulam entre os professores, assim como desfazer o mito de que o aluno aprenderá com o tempo a produzir textos.

Nosso primeiro intuito era diagnosticar as dificuldades dos alunos ao produzirem um texto; constatamos que os maiores problemas concentram-se no critério de *adequação ao gênero*. Este critério prevê *adequação discursiva e linguística*: escrever o que, para quem, com que propósito, com vistas à quais leitores e que recursos linguísticos utilizar para atingir os propósitos do texto. Atendendo tais critérios, o aluno-autor desenvolverá um percurso de autoria, o que não aconteceu em alguns dos textos inicialmente. As dificuldades detectadas apontam indícios de uma prática de produção escrita baseada em propostas muito

distantes do real contexto de produção dos gêneros de texto. Todavia, após o trabalho de reescrita começaram a surgir avanços, fruto da intervenção realizada: a reescrita dos textos foi um fator primordial na aquisição das habilidades demonstradas, graças à interação professor-aluno-texto que instaurou um processo dialógico profundamente construtivo para a produção de sentidos durante a sequência didática. O aluno percebeu que o seu texto foi lido por um leitor mais experiente (o professor), que não se limitou a avaliá-lo e atribuir uma nota, mas interessou-se pela produção e apresentou sugestões para que ele pudesse aprimorá-la, desenvolvendo habilidades de escrita. A mediação do professor foi conduzida pela interação, pois ele não se colocou como um “juiz” do texto do aluno, mas como “um advogado” que defendeu o que existia de positivo e auxiliou o aluno-autor a sair-se bem daquilo que talvez considerasse “uma grande enrascada”, a perder o pavor de encarar “a folha em branco”. A sentença, geralmente uma nota baixa, não teve vez no processo de produção, pois o objetivo maior era colocar-se como um bom observador do cotidiano e assumir o papel de cronista, escrevendo uma crônica para ser veiculada numa esfera de circulação real e ser lida por leitores reais.

No contexto desta pesquisa abordamos também o papel do professor no processo de aprendizagem de produção de texto. O processo de mediação do professor durante todo o processo de ensino-aprendizagem possibilitou os resultados apresentados, seja durante as oficinas de leitura e escrita, seja no momento da correção dos textos, através dos “bilhetes orientadores”. As intervenções realizadas, a partir do diagnóstico realizado no texto inicial dos alunos, permitiu “atacar o problema” *in loco* e de forma imediata. Os momentos de aprendizagem proporcionados pelas oficinas de leitura e escrita, as discussões, a produção coletiva e a interação com outras linguagens, como a fotografia, foram atividades que convergiram para a apropriação das especificidades do gênero textual em foco (Crônica) pelos alunos. O retorno dos textos dos alunos através de comentários do professor com a turma, a correção textual-interativa, a valorização da produção do aluno através da divulgação em diversos suportes, além da participação na Olimpíada de Língua Portuguesa, são provas de que a ação pedagógica mediadora muito contribuiu para que os resultados aflorassem.

A falta de uma mediação eficiente do professor durante a Educação Básica é uma das causas do insucesso de milhares de estudantes no ENEM (Exame

Nacional do ensino Médio) e nos diversos vestibulares. O professor de Língua Portuguesa precisa buscar vencer suas dificuldades no ensino de produção de texto e encarar o desafio de contribuir para a formação de alunos-autores, cujas produções poderão ser a “porta” de acesso para o próprio futuro.

Muito tempo se acreditou que ser um bom leitor e dominar a gramática normativa, com suas regras ortográficas, seria suficiente para ser bom escritor. Com a realização desta pesquisa comprovamos que se aprende e se ensina a produzir, não simplesmente textos, mas gêneros textuais. A proficiência escrita passa pela proficiência leitora e pela proficiência linguística, mas o conjunto destes e outros fatores é que fará surgir de nossas escolas exímios produtores de textos e quem sabe até escritores de renome. Os textos finais que fazem parte do *corpus* analisado comprovam que existe um caminho a ser trilhado por aquele que ensina e por aquele que aprende a produzir textos; um caminho um pouco pedregoso, mas vale a pena trilhá-lo.

Finalmente queríamos comprovar que o ensino de produção de texto a partir da inserção no universo dos gêneros textuais para conhecê-los, interpretá-los, apreciá-los e escrevê-los é um caminho seguro para o sucesso da aprendizagem deste eixo de ensino. Partir do contato com o gênero textual é um bom começo para iniciar uma sequência didática, conhecer o gênero, suas particularidades, os recursos necessários para uma boa produção, tudo isso dentro de um contexto de produção o mais próximo possível à situação social do gênero textual que se quer ensinar. Tendo a sequência didática como encaminhamento metodológico, somada a uma boa dose de conhecimento, criatividade do professor e capacidade para motivar os alunos, a aprendizagem fluirá, embora demande muito esforço.

A aplicação da sequência didática com oficinas interessantes aos alunos, aliada à correta avaliação dos textos, com critérios pré-definidos e específicos, conduziram o aluno a um melhor desempenho em produção de texto. Todos estes fatores contribuíram para a proficiência escrita dos alunos do 9º ano envolvidos na pesquisa, desenvolvendo habilidades que não serão úteis apenas para situações de produção com o gênero textual Crônica, mas que surgirão em outras situações, às quais o aluno seja submetido. Foi o que vimos no percurso trilhado pela aluna Helena: na sua segunda produção, ela escolheu como assunto a *feira livre da cidade*, alguns “erros” que ela havia cometido no primeiro texto, não apareceram nesse novo texto, como a questão da divisão do texto em parágrafos e o título

inadequado. Sua evolução leva-nos a concluir que ela aprendeu algo na reescrita do seu primeiro texto que ficou para suas futuras produções. O modelo de sequência didática aplicado nesta pesquisa pode servir como base para outras sequências com gêneros textuais diferentes, mas é importante considerar que cada gênero tem suas especificidades e o professor poderá usar, além de sua criatividade, o conhecimento acerca do gênero que deseja trabalhar e adaptar os critérios avaliativos.

Essa pesquisa foi direcionada a alunos do 9º ano, mas a utilização da sequência didática e a prática da reescrita devem ser utilizadas desde as séries iniciais até o Ensino Médio para que os alunos tenham uma preparação sólida e se tornem capazes de enfrentar as mais diversas situações de escrita que a vida lhes apresente. O ensino dos gêneros textuais, a abordagem adequada do erro, a correção textual-interativa e a reescrita do texto são procedimentos que devem ser utilizados na escola por todos os professores de Língua Portuguesa e polivalentes, não se tornando experiências isoladas aplicadas apenas por alguns docentes. A aprendizagem é processual e como tal se desenvolverá ao longo das séries e níveis de ensino.

O desafio de formar alunos-autores não é uma tarefa fácil e com certeza nunca será, porém queremos deixar uma mensagem para todos os companheiros de ofício. Para quem já procura soluções para este grande desafio esta pesquisa traz além de encaminhamentos possíveis, um sinal de esperança. É possível formar alunos proficientes, com habilidades de escrita inerentes à sua vida estudantil, profissional e social para que atue como cidadão numa sociedade que o conhecimento tem lugar de destaque e que a informação ocupa todos os espaços. Para quem ainda não despertou para esta tarefa, começar é preciso, não podemos ser omissos diante de dificuldades gritantes no que concerne à aprendizagem de produção de texto. Escrever não é um dom, um talento natural, algo que flui com o passar dos anos de escolaridade; escrever se aprende, por isso precisa que se ensine. Se escrever é um “trabalho de formiguinha”, por vezes até artesanal, o ensino e a aprendizagem terão muitas idas e vindas, muitas versões serão necessárias para um mesmo texto, horas a mais precisarão ser dedicadas pelos professores para que os alunos desenvolvam verdadeiramente habilidades e não apenas cumpram tarefas de “redação”. A escritora Clarice Lispector uma vez escreveu:

Quando estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. Se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer? E como se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo? Sei que a resposta por mais que intrigue é a única: escrevendo. (LISPECTOR, 1999, p. 156-157).

Então, professor, se Clarice Lispector se deparava com tão surpreendentes perguntas, imaginemos os nossos alunos do Ensino Fundamental, estas e outras tantas perguntas povoam as mentes dos mesmos e nós como mediadores precisamos ajudar a respondê-las, através de uma prática de ensino de produção de texto que tenha como objeto os gêneros textuais e o hábito da reescrita como forma de desvendar os “tecidos” do texto. Só escrevendo, como a célebre Clarice responde, é que eles chegarão à proficiência escrita. João Cabral de Melo Neto, autor da epígrafe desta dissertação tão bem compara o ato de escrever e reescrever com a técnica de “catar feijão”. Por, isso, professor, é procurando respostas para as perguntas dos nossos alunos (mesmo as que eles não façam) e ensinado a “catar feijões”, com uma boa dose de incentivo e persistência, muito conhecimento e metodologias eficazes, que auxiliaremos os alunos-autores a transpor dificuldades e acreditarem que podem desenvolver sua autonomia, como verdadeiros autores de sua história. Já dizia o grande mestre Paulo Freire:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Esta máxima leva-nos a refletir que muitas vezes as respostas para nossas perguntas estão mais perto do que imaginamos, precisamos apenas buscá-las, guiados pelo compromisso de fazer a diferença para aqueles que esperam ser transformados pela nossa ação mediadora. Que as evidências e as reflexões proporcionadas por este trabalho inspirem novos projetos e caminhos para o ensino de produção textual na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **A lingüística textual: uma introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português - encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003. 181 p.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de - UEL (PG); SAITO, Cláudia L.N.– UNESP/ASSIS (PG). Sequências didáticas: uma proposta pedagógica com o gênero resenha cinematográfica. Disponível em: <http://www.facar.com.br/eventos/desletras/hist./2007_g/textos/06. Htm. Acesso em 20/06/2014.

BENDER, Flora Christina *in* BENDER, Flora Christina; LAURITO, Ilka Brunhilde (Org). **Crônica: História, teoria e prática**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

_____ e LAURITO Ilka. **Crônica: história, teoria e prática**. São Paulo: Scipione, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668. Acesso em 10/07/2015.

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2010. p. 37-46.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. 192 p.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Revisitando o Estatuto do Texto**. Revista do CELNE, Piauí, v. 12, n. 2, 2010.

CD da **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. NovoDisc Mídia digital Ltda, sob encomenda da Prol Editora Gráfica Ltda. 2012.

CENPEC - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Almanaque na Ponta do Lápis**. Ano VII, nº. 18, dezembro de 2011, 43 p.

_____. **Almanaque na Ponta do Lápis**. Ano IX, nº. 23, dezembro de 2013, 43 p.

_____. **Almanaque na Ponta do Lápis**. Ano IX, nº. 21, abril de 2013, 43 p.

CRUZ, Mônica Cidele da. **A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção**. Maringá [PR], 2005. 97 f. (Dissertação Mestrado em Letras). Disponível em <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/mccruz.pdf>> Acesso em 02/06/2014.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004. 168 p.

DOLZ, Joaquim. **A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da escrita**. Trad. De Anna Rachel Machado. In: LAGINESTRA, M. A. e PEREIRA, M. I. *A Ocasião faz o escritor: orientação para produção de textos*. 4. Ed. São Paulo: Cenpec, 2014, 128 p.

_____. GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. 110 p.

_____. 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. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Textos, pensamentos, poesias e poemas de Paulo Freire**. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/paulo_freire/. Acesso em 15/07/2015.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação – o que é preciso saber para bem escrever**. 2ª edição/2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 150 p.

GERALDI, J.W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Escrita, uso da escrita e avaliação**. In: GERALDI, W. J. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003, p.127-131.

_____. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 252 p.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (orgs.) **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013. 268 p.

GURGEL, Thais. **Escrever de verdade**. Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril. n. 219. Jan. / fev. 2009.

JOLIBERT, J.; JACOB, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre os alunos e a comunidade**. Porto alegre: ARTMED, 2006.248 p.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais Reflexão e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 200 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997. 168 p.

_____. **A coesão Textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2013. 84 p.

_____. **Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno?** Revista D.E.L.T.A., 7:2 (1991). p. 529-543.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever – estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 220 p.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013. 216 p.

_____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2012. 118 p.

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. **A Ocasão faz o Escritor: orientação para produção de textos (Caderno do Professor)**. 4. Ed. São Paulo: Cenpec, 2014, 128 p.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo horizonte: Autêntica, 2007. 152 p.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. (disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>>) acessado em 09/11/04.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível, o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MADI, Sônia. **Sequência Didática: por que trilhar o caminho proposto**. Almanaque na Ponta do Lápis. Ano VII, nº. 18, dezembro de 2011, p. 16-21.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo da Escola para a Vida**. Universidade Federal de Pernambuco. (Disponível em: http://autoria.ggte.unicamp.br/tinymce/.../marcuschi_2010). Acesso em 04/11/2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais, configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.) *Gêneros Textuais Reflexões e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 200 p.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 295 p.

_____. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela

Paiva; MACHADO, Anna Rache; BEZERRA, Maria auxiliadora (Org.) *Gêneros Textuais & Ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. P. 19-36.

MEURER, José Luiz. **Esboço de um modelo de produção de textos**. In: MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997.

NEVES, Margarida de Souza. **História da crônica. Crônica da história**. In: REZENDE, Beatriz (org.) Cronistas do Rio. Rio de Janeiro: José Olimpo, 1995.

PEIXOTO, Mayra Gabriella de Rezende Pavan. Gênero textual. Site Mundo Educação. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/redacao/genero-textual.htm>> Acesso em 06/06/2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. [S.l.: s.n.] 2012. 129 p.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; MESKO, Wladimir Stempniak. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, Inês [org.]. **Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.205 p.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.270 p.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (Re) Escrita de textos. Subsídios teóricos e práticos para o ensino**. São Paulo: Respel, 1999.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros Orais e Escritos na Escola. 3 ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. 278 p.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campina, SP: Mercado das Letras, 2003. 247 p.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007. 278 p.

SEMINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO, 3; COLÓQUIO DE LINGÜÍSTICA, DISCURSO E IDENTIDADE, 1. **A produção Textual na escola: eu escrevo, tu escreves, ele escreve... Como?** 2008, Bahia. Anais eletrônicos... Disponível em <http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/vanessacerqueira.pdf>. Acesso em 23/10/2013.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Ateliê de crônicas & portfólio**. Leitura (UFAL), v. 42 p.237-249, 2009.

SIMÕES, Luciene Juliano; FARIAS, Bruna Sommer. **Conversa vai, conversa vem**. Almanaque na Ponta do Lápis. São Paulo, Ano IX, nº 21, p. 30-39, abril de 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário do Professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
CAMPUS CAJAZEIRAS - PB

Questionário para coleta de dados

Público-alvo: professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Área de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

NOME(assinatura)DO PROFESSOR (A): _____
ANOS DE PROFISSÃO: _____

Observação: Seu nome não será divulgado na pesquisa.

1º) Quais as principais dificuldades que você encontra para ensinar produção de texto aos seus alunos no Ensino Fundamental?

- a) Em relação à sua formação?
- b) Em relação ao interesse e envolvimento dos alunos?

2º a) Já recebeu capacitação sobre o ensino de produção de texto?

- b) Quantas, considerando um período de 05 anos?
- c) Quem promoveu a formação? A própria escola, a Sec. de Educação ou outro órgão?

3º) Quantas produções você costuma propor aos alunos por bimestre? _____

4º) Como você corrige os textos dos alunos?

- a) () Marco ou aponto os erros, principalmente os ortográficos.
- b) () Utilizo uma grade de correção própria para o gênero, proposta por algum teórico.
- c) () Utilizo “bilhetes orientadores”.
- d) () Utilizo observações, de acordo com meus próprios critérios.

5º) a) Você trabalha com reescrita de texto?

() Sim Não

b) Há quanto tempo? _____

c) () Reescrita coletiva () Reescrita individual

d) () Os alunos fazem a reescrita em casa.

e) () Os alunos fazem a reescrita na sala de aula, sob minha orientação.

6º) Em uma sequência didática de produção de texto com seus alunos, você:

a) Começa com _____

b) Termina com. _____

7º) O que você costuma fazer com os textos dos alunos:

a) () Atribui uma nota e devolve para o aluno.

b) () Expõe ou publica em coletâneas, em um blog, etc.

c) Outra ação: _____

8º) a) Você acha que o trabalho com produção de texto é responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa?

d) Em sua opinião, como o professor de outras áreas pode contribuir para a proficiência escrita dos alunos?

9º) a) O que você gostaria de melhorar em sua prática pedagógica com produção de texto na escola?

c) O que lhe falta para que possa melhorar a prática pedagógica de produção de texto com seus alunos? Cite pelo menos uma coisa.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMPUS CAJAZEIRAS - PB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Questionário para coleta de dados

Público-alvo: alunos do 9º ano. **Obs. Seu nome não será divulgado na pesquisa.**

NOME DO ALUNO (A): _____

ESCOLA: _____

DESDE QUE SÉRIE ESTUDA NESTA ESCOLA: _____

Responda as questões que se seguem:

1º) Você gosta de produzir textos? Por que?

2º) a) Quantas produções de texto você fez no 9º ano?

b) De quais gêneros textuais?

c) Fez reescrita de todas?

3º) Como você avalia as oficinas realizadas sobre o gênero textual crônica no 9º ano?

a) O que você aprendeu?

b) O que mais gostou?

c) O que podia ter sido melhor?