



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

JANAÍNA DOS SANTOS SOUZA

**PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM
SOCIOINTERACIONISTA PARA O 6º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

CAJAZEIRAS-PB
2015

JANAÍNA DOS SANTOS SOUZA

**PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM
SOCIOINTERACIONISTA PARA O 6º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS –
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade
Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras,
como requisito parcial à obtenção de título de
Mestre em Língua Portuguesa sob a orientação da
Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

CAJAZEIRAS-PB
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
André Domingos da Silva - Bibliotecário CRB/15-730
Cajazeiras - Paraíba

S729p Souza, Janaína dos Santos
Produção textual na escola: contribuições da abordagem
sociointeracionista para o 6º e 9º anos do ensino fundamental II. /
Janaína dos Santos Souza. - Cajazeiras: UFCG, 2015.
116f. : il.
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Produção textual. 2. Ensino fundamental II- produção de
textos.
3. Escrita- prática de ensino. 4. Abordagem sociointeracionista.
I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –81'42(043)

JANAINA DOS SANTOS SOUZA

**PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM
SOCIOINTERACIONISTA PARA O 6º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS –
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade
Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras,
como requisito parcial à obtenção de título de
Mestre em Língua Portuguesa sob a orientação da
Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Aprovada em: 07/07/2015

BANCA EXAMINADORA

Rose Maria Leite de Oliveira

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG) – Orientadora

Ana Célia Clementino Moura

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura (UFC) – Examinadora

Hérica Paiva Pereira

Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira (UFCG) – Examinadora

Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro (UFCG) – Examinador Suplente

Aos meus alunos da Escola Municipal Marcos Freire do 6º ano e do 9º ano que serviram de bases para a construção da proposta de intervenção – O caderno pedagógico.

Aos professores colaboradores que por questão de ética não citarei nomes, DEDICO.

Agradecimentos

A Deus que nos concede, a cada dia, uma página em branco no livro da vida.

Por tudo que eu sou, enquanto pessoa, profissional, eu agradeço a minha mãe, à professora Maria Auxiliadora, que me impulsionou a este ofício, pois sempre quando questionada sobre o que eu seria ao crescer, sempre a esta pergunta, eu respondia, com total veemência, que queria ser professora como minha mãe.

Os anjos disseram amém. Então, hoje, estou aqui perseguindo um sonho que para a sua realização foram necessárias abdições, amizades verdadeiras e companheirismo daqueles que não mediram esforços para auxiliar-me nesta empreitada. Logo, há pessoas que merecem meu carinho, pois a elas sou e serei eternamente grata pela confiança e contribuição na construção deste trabalho. São a elas que, carinhosamente, eu agradeço.

Meus gestores, professor Adão Dias e a professora Josefa Severina que, mesmo na posição de gerenciadores, não me negaram o tempo que precisei para organização da escrita.

Com um carinho especial, a minha orientadora que nunca mediu esforços para me auxiliar, sempre tirando minhas dúvidas, questionando alguns pontos elencados e possibilitando, então, o processo da reescrita. Obrigada, Professora Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Aos professores de Língua Portuguesa Ariovaldo Antônio, Claudicéia (como gosta de ser chamada), Raimunda Souza, Neide Clévia Alves, Maendra Medrado, Suely Vieira, Evilânia Mendes e Áurea Neta o meu, mais profundo, agradecimento pelas contribuições, pois foram pilares em minha pesquisa.

Não poderia deixar de citar meus alunos da Escola Municipal Marcos Freire e os alunos do 9º ano A, da Escola Estadual Padre Maurilo Sampaio. Estes forneceram material de apoio para que eu pudesse dar sustentação a minha pesquisa. Obrigada, garotos e garotas.

Aos meus alunos da escola Municipal Marcos Freire do 6º e 9º anos que serviram de laboratório para a construção da proposta de atividade – O caderno pedagógico.

Aos professores colaboradores que permitiram que nós adentrássemos seus espaços.

Aos amigos que em nenhum momento se afastaram e souberam entender a minha ausência.

Ao meu pai e aos meus irmãos por sempre acreditarem em mim. E fazerem ques de dizer isto, fornecendo energias necessárias para que eu prosseguisse.

Aos coordenadores do curso meus sinceros agradecimentos pela paciência em nos ouvir, por terem desempenhado com afinco os seus papéis e por nos representarem.

Aos professores por terem se mostrado flexíveis, ora nos auxiliando com as atividades acadêmicas, ora nos incentivando a prosseguir.

Aos colegas de jornada, obrigada, pelo apoio, companheirismo e incentivo. Os momentos vividos deixarão saudades.

E como não poderia deixar de fazê-lo, um agradecimento especial ao meu noivo, e parafraseando Clarice Lispector, mas a ele - eu não posso e nem quero explicar, eu somente agradeço. Obrigada.

Obrigada a todos.

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes.

Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

(Graciliano Ramos, 2005)

RESUMO

O objetivo desta dissertação é promover a reflexão sobre a produção de textos escritos em sala de aula. Ela traz, em seu bojo, a abordagem Sociointeracionista que pode auxiliar tanto docentes quanto discentes a entender melhor o processo de escrita, indo ao encontro de um ensino que tenha como meta a busca de (re)significações da língua. Dessa forma, este trabalho torna pública a proposta de intervenção que diz respeito à produção de um caderno pedagógico para os 6º e 9º anos do Fundamental II. A estrutura do caderno é composta por atividades modulares, ou seja, com sequências didáticas que propõem estratégias para desenvolvimento da produção de textos escritos. E, sobretudo, baseia-se na concepção de que a escrita deve ser desenvolvida dentro de um processo, alertando para a necessidade de um trabalho consistente e relevante para os alunos. Contudo, através das pesquisas, notamos que ainda é alarmante o quanto tem sido comum a prática de sugerir que os alunos escrevam sobre um assunto que, na maioria das vezes, eles não têm informação, afinidade e não percebem nenhuma aproximação com suas vidas. Por isso, há a discussão de se estabelecer o texto como unidade básica do ensino da língua e, também, a preparação do aluno para a escrita. É neste sentido que além de reunir várias vozes que tratam sobre o processo de produção, ainda, apresentamos os resultados das análises realizadas através da observação de quatro salas de aula, questionários aplicados e uma entrevista. Estes passos foram qualificados como as bases metodológicas responsáveis pela construção da proposta de intervenção em que o objetivo foi analisar qualitativamente as concepções dos docentes quanto ao processo de escrita tanto quanto a prática pedagógica. Desse modo, tornou-se notório que o trabalho com a produção textual, em sala de aula, não tem a mesma relevância que exercem as atividades gramaticais. Porém, é mister que a escola desenvolva o trabalho com a produção de modo significativo, pois ela oportuniza o desenvolvimento da capacidade textual dos sujeitos. E, também, trata-se de uma atividade de reflexão coletiva e individual. Logo, a escola deve criar condições efetivas para que o estudante aprenda a escrever com competência os seus textos.

Palavras-Chave: Escrita. Abordagem Sociointeracionista. Ensino.

ABSTRACT

The goal of this dissertation is to promote reflection on the production of texts in the classroom. She brings in his belly, the sociointeracionista approach that can help both teachers as students better understand the writing process, going to a teaching that has as its goal the search for (re) meanings of the language. Thus, this work makes public the proposal of intervention with respect to the production of an educational book for 6° and 9° years of Fundamental II. The structure of the book is composed of modular, i.e. activities with didactic sequences, which propose strategies to develop the production of written texts. And, above all, is based on the conception that writing must be developed within a process, warning of the need for a consistent work and relevant to students. However, through research, we note that it is still alarming as it has been common practice to suggest that students write about a subject that, for the most part, they have no information, affinity and not realize any rapprochement with their lives. That is why the discussion of establishing the text as basic unit of language teaching and the preparation of the student for writing. It is in this sense that besides bringing together multiple voices that treat about the production process, yet, we present the results of the analyses carried out through observation of four classrooms, applied questionnaires and an interview. These steps have been qualified as the methodological bases responsible for the construction of the proposed intervention in which the objective was to analyze qualitatively the meanings of the professors about the writing process as much as the pedagogical practice. Thus, it became apparent that the work with the textual production, in class, does not have the same relevance which carry grammatical activities. However, it is necessary that the school develops work with production significantly because it favors the development of textual ability of the subjects. And also, it is a collective and individual reflection activity. Therefore, the school should create effective conditions for the student to learn to write competently your texts.

Keywords: Writing. Sociointeracionista Approach. Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO	15
1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DE LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.	15
1.1 LÍNGUA E LINGUAGEM	15
1.2 OBJETIVOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	18
1.3 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NA ESCRITA	21
1.3.1 A Função da Escrita	25
1.3.2 A Escrita com Foco na Língua	27
1.3.3 A escrita com Foco no Escritor	27
1.3.4 A Escrita com Foco na Interação	28
1.4 O TEXTO E A VISÃO SOCIOINTERACIONISTA DA ESCRITA NA ESCOLA	29
1.5 ESCRITA EM AÇÃO	38
1.5.1 Por que a Folha em Branco Assusta?	39
1.5.2 A Produção de Textos na Escola	42
1.5.3 Etapas para a Produção Textual	45
1.5.4 Avaliação das Produções Textuais	47
1.5.5 A Cultura Escolar	52
2. PROPOSTAS DIDÁTICAS UTILIZADAS PARA O TRABALHO COM A ESCRITA EM SALA DE AULA	54
2.1 O QUE PREVEEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	54
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS	57
2.3 A DIDATIZAÇÃO DO TEXTO ATRAVÉS DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS	58

CAPÍTULO II – METODOLOGIA	66
1. PASSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	66
CAPÍTULO III – PESQUISA EM AÇÃO	68
1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
CAPÍTULO IV – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO COM O TEXTO ESCRITO À LUZ DA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA	75
1. O CADERNO PEDAGÓGICO	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	91

INTRODUÇÃO

A palavra falada é um fenômeno natural; a palavra escrita é um fenômeno cultural.

(Fernando Pessoa, 1999:19)

Muito se escuta dos alunos que as aulas de Língua Portuguesa são chatas, que não sabem fazer redação, termo muito usado, e que não sabem a gramática. Mas, então, se pararmos para pensar, notaremos que estes mesmos alunos estão falando sobre sua própria língua materna. Língua com a qual se comunicam e com a qual produzem sequências textuais a todo o momento.

Em nossa experiência em sala de aula e com a leitura de diferentes literaturas que versam sobre a escrita percebemos que os seres humanos sentem necessidade de representar suas vivências. Há comprovações que desde os homens das cavernas já se escrevia com pictografias rudimentares em paredes. E atualmente, as crianças ao entrarem em contato com o universo da escrita e ao terem nas mãos o lápis, também marcam o que veem a frente, utilizando como registro o que Emília Ferreiro (1999) chamou de garatujas.

Em contrapartida, em nossas escolas, é comum escutarmos os alunos dizerem que não querem escrever ou até mesmo quando não oralizam este sentimento, demonstram apatia diante do que lhes foi solicitado. É, porém, sobre este cenário que nos debruçamos, na perspectiva de refletir sobre quais os motivos que levam os estudantes a terem medo do papel em branco, ou seja, a antipatizarem com a escrita.

A ironia, que cerca tudo isso, está centrada no fato de que é a própria escola quem bloqueia as razões naturais e permanentes da escrita e depois se queixa de que os alunos não querem escrever.

Por outro lado, reconhecemos que a escola, uma das mais importantes instituições de letramento, deve ter como uma de suas competências criar condições pedagógicas suficientes para desmistificar o ato da criação textual que, para muitos estudantes, não passa de uma atividade mecânica e sem significação. E assim, tratar a escrita dentro de um processo que leva ao produto, uma vez que, atualmente, saber interagir por intermédio da escrita configura-se como uma exigência social. Portanto, buscamos tornar efetiva a necessidade de se entender que o texto deve ocupar o centro do ensino da língua portuguesa, pois textualizar é uma condição humana de sobrevivência de todos os sujeitos que se constituem na e pela linguagem.

Nesta perspectiva, o objetivo desta dissertação é provocar a reflexão sobre as condições de produção textual em sala de aula, trazendo à tona abordagens Sociointeracionistas que podem auxiliar tanto docentes quanto discentes a entender melhor o processo de escrita, indo ao

encontro de um ensino que visa à busca de (re) significações. A este aspecto, elencamos a necessidade de encararmos a produção textual como um ato indissociável do sujeito. Isto porque é mister compreender que o momento da escrita de um texto e o momento da leitura, embora sejam distintos, na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o produtor do texto. Por isso, torna-se preferível falar, em geral, em condições de produção de um texto, considerando que estas produções incluem interlocutores. E que por sua vez, o interlocutor é constituído no próprio ato da escrita.

A este propósito, evidenciamos que esta dissertação compõe-se de quatro capítulos. No primeiro, introdutório, procuramos apresentar o referencial teórico que marca as concepções sobre a língua, a linguagem, a escrita, o trabalho com a produção textual em sala de aula e, ainda, discussões sobre o texto e a visão Sociointeracionista da escrita. Propomos, então, a discussão de um ensino que leve em consideração os contextos sociais e a interação entre os sujeitos, uma vez que, constatamos que a produção textual em sala de aula tem sido bastante negligenciada. E um dos principais fatores é a existência de professores que não escrevem e, conseqüentemente, alunos que também não escrevem, gerando um ciclo vicioso. Desta forma, instigamos, também, a discussão de que o domínio da escrita é uma competência essencial para a maioria das atividades profissionais no mundo contemporâneo, tornando-se, então, uma exigência social. Logo, saber redigir em português é crucial. Esta afirmativa revela a importância do ensino de língua portuguesa, realmente, funcional dentro de uma perspectiva de letramento.

Pontuamos, também, nesse capítulo, a reflexão sobre as diversas concepções de escrita presentes no âmbito escolar e, ainda, a discussão de que o trabalho educacional deve estar pautado no princípio fundamental que diz respeito ao vínculo indissociável entre a teoria e a prática. A falta dessas bases teóricas sistematizadas faz do profissional da educação um mero transmissor de conteúdos guiado pelo livro didático, isto é, em vez de usar o livro didático, é usado por ele. Em consequência, em relação à produção textual, contribui-se para que se escreva sobre a literatura e não o que, realmente, deveria ser realizada, a produção da literatura. Por isso, dizemos que o trabalho com a escrita torna-se, muitas vezes, mecânico e sem significado para o estudante, desencadeando o tão famoso medo do papel em branco e até a internalização da incapacidade para escrever.

No segundo capítulo, encontramos os passos metodológicos da investigação os quais foram fundamentais para a análise dos dados. Esta seção, como o próprio nome sugere, objetiva informar sobre todas as etapas da investigação, em outras palavras, procura delinear quem são os envolvidos diretamente com a pesquisa, o lócus, o tempo e as estratégias utilizadas para o levantamento de dados.

No terceiro capítulo, podemos encontrar as análises de todas as estratégias utilizadas para o levantamento dos dados, tais como a análise das observações em sala de aula, da entrevista e dos questionários aplicados aos docentes. Nessa seção, evidenciamos as impressões dos educadores acerca do processo de escrita.

No quarto e último capítulo, apresentamos as características da proposta de intervenção, um caderno pedagógico com orientações teórico-metodológicas de como pôr em prática o trabalho com a escrita. Bem como, tornar possível a aprendizagem de um gênero textual em estudo, através das sequências didáticas para os 6º e os 9º anos do Fundamental II, dentro de uma concepção Sociointeracionista da escrita. Expomos um material de apoio didático para fins de práticas docentes regidas pelo processo da interação, pois entendemos que escrever é uma competência. Logo, para ser desenvolvida exige a mobilização de conhecimentos referentes à língua, a textos, ao mundo e a situações de comunicação para que a produção textual seja significativa e relevante.

Uma vez que, apresentamos os capítulos que estruturam esta dissertação, faz-se necessário esclarecer que evidenciamos, também, neste trabalho, o fato de que a escrita está presente em todos os momentos da vida escolar do estudante. Em vista disso, é necessário que o professor se desvencilhe da visão tradicional que trata o texto como pretexto para o trabalho com a gramática. Para isso, as práticas pedagógicas precisam ser bem definidas para que o texto possa se consagrar, realmente, como a unidade básica do ensino da língua. E que, conseqüentemente, possa evidenciar para o estudante que no momento da escrita este se torna sujeito – autor de sua própria produção. Logo, há a necessidade de estratégias significativas para o trabalho com a escrita que colaborem para o processo de construção de sujeitos autores. Em suma, há a necessidade de atividades, em salas de aula, voltadas para a produção textual de forma que o aluno desenvolva sua competência enquanto escritor.

Nesta perspectiva, ratificamos que nossos interlocutores diretos são os professores do ensino fundamental II. Porém, convidamos, também, aqueles que, independentemente dos níveis de ensino, desejam percorrer esta trilha, a construção do texto, e também todos aqueles interessados no funcionamento da linguagem através da escrita. Ainda, reiteramos que a relevância deste trabalho para a comunidade acadêmica concentra-se no fato de que propomos um material substancial para o trabalho com a produção de textos escritos à luz dos aspectos sociointeracionais.

CAPÍTULO I - MARCO TEÓRICO

1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LÍNGUA, DA LINGUAGEM E DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo, ao se pensar no ensino da língua materna, procuramos discorrer sobre a necessidade de se reconhecer em que concepção de língua e linguagem a prática pedagógica está alicerçada, uma vez que, as diferentes concepções estão intrinsecamente ligadas aos variados conceitos de escrita e de sujeito. Contudo, nossas discussões defendem o fato de se conceber a língua e a linguagem como fatores de interação entre os sujeitos sociais.

1.1 LÍNGUA E LINGUAGEM

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, o que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira evolução [...] Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada, etc.

Sírio Possenti (1996:32)

O aluno, quando entra na escola, já faz uso competente da linguagem, pois é capaz de se comunicar e conseqüentemente ser entendido. Mas a escola, simplesmente, prega como errado esse uso por se afastar do uso padrão. Por outro lado, sua função deveria ser a de conduzir os alunos à reflexão sobre a linguagem, para que, conseqüentemente, possam compreendê-la e usá-la adequadamente, tendo em vista as situações de comunicação, pois ser um usuário competente da língua é cada vez mais uma condição para a efetiva participação social. Nessa perspectiva, cabe à escola a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos diversos saberes que vão além dos conhecimentos linguísticos, necessários para o pleno exercício da cidadania, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2002). E ainda, propiciar situações favoráveis para o sujeito construir-se como cidadão participativo. Assim, pensar no ensino de produção textual, à luz da linguagem implica concebê-la como fator de interação, ação entre os sujeitos sociais.

Logo, afirmamos que para o trabalho do professor ser, realmente, efetivo é importante que ele saiba em que concepção de língua e de linguagem sua prática está ancorada, uma vez que, as concepções de sujeito da linguagem, de escrita e de textos estarão, também, definidas e correlacionadas. A esse respeito, a linguagem pode ser vista sob três formas distintas, segundo

Travaglia (1996). A primeira concepção a vê como a expressão do pensamento. Para esta concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Nesta visão, a enunciação é um ato monológico, individual, ou seja, não é afetada pelo outro, nem pelas circunstâncias que constituem uma situação social em que a interação acontece. Portanto, como o homem fará esta exteriorização por meio de uma linguagem articulada e organizada dependerá de leis da psicologia individual. Presume-se, dessa forma, que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem e são elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e do escrever dentro de uma visão de gramática normativa ou tradicional. Seguindo este parâmetro, a língua é entendida como representação do pensamento, que corresponde a um sujeito psicológico e individual. Este constrói uma representação mental e deseja que seja captada pelo interlocutor da maneira como foi imaginada.

Em uma segunda concepção, a linguagem é vista como instrumento de comunicação. E a língua, como um código, conjunto de signos que se combinam segundo regras, sendo capaz de transmitir uma mensagem ao receptor.

Na terceira concepção, mais que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um processo de interação social. Nesta visão, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações, mas sim realizar ações, agir e atuar sobre o interlocutor. Neste ponto de vista, a linguagem é concebida como um espaço de constituição de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos. Logo, subjaz a concepção de língua como lugar de interação que corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sobretudo, no que tange à concepção de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados.

Corroborando com esta afirmativa, a linguagem é um fator de interação humana entre interlocutores dentro de uma situação comunicativa. Conforme ressalta Bakhtin (1988:23):

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação.

Portanto, a linguagem torna-se responsável por diferenciar os seres humanos dos outros animais. Ela é o processo de comunicação de uma mensagem que se evidencia entre os interlocutores dentro de uma situação comunicativa, podendo cada sujeito falante ser simultaneamente o destinador e o destinatário de sua própria mensagem, visto que é capaz de ao

mesmo tempo emitir uma mensagem decifrando-a, em princípio não emite nada que não possa decifrar (KRISTEVA, 1969).

Individualmente, é possível se comunicar usando diferentes linguagens, mas não se pode criar, em hipótese alguma, uma língua particular e exigir que os outros a entendam.

Ainda sobre a língua e a linguagem não é impossível discorrer sobre estas duas concepções sem nos reportarmos ao nome de Ferdinand Saussure. Este foi um notável pesquisador responsável pelo desenvolvimento da Linguística, como ciência, que se dedica ao estudo da linguagem humana. O objetivo principal da Linguística é investigar a organização e o funcionamento das diversas línguas existentes, estabelecendo relações entre essas línguas, às sociedades e os homens que as produzem e utilizam. Entre outras palavras, preocupa-se em descobrir e explicar os fenômenos da linguagem sem se prender, portanto, a padrões de “certo” e “errado”.

A concepção de língua, defendida por Saussure, com base em uma visão estruturalista, ratifica um sistema formado por estruturas gramaticais inter-relacionadas. Nesse conceito são excluídos o uso linguístico, o sujeito usuário da língua e as variações linguísticas. Ao passo que, define a língua como meio de comunicação, o que implica dizer que não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores. O que corrobora, então, com a segunda concepção de linguagem.

Em contrapartida, a concepção de língua baseada na teoria Sociointeracionista, como próprio nome já indica, traz à tona a discussão de língua como um meio de interação social, ou seja, ela é a articuladora das visões de mundo. É por meio da linguagem que o homem se reconhece como ser humano e, ao comunicar-se com os outros homens, troca experiências e certifica-se do seu conhecimento do mundo e dos outros com que interage. Logo, dominar bem a linguagem oral e escrita significa transitar entre as diversas maneiras de se compreender o mundo. Vejamos o que diz Passarelli (2008:221):

Não só como forma de interação, mas como processo interacional entre sujeitos que usam a língua em suas variedades para se comunicar, para exteriorizar seus pensamentos, informações, e, sobretudo para realizar ações *com* o outro, *sobre* o outro. Nesse sentido, a linguagem é atividade constitutiva histórica e social, realizada por sujeitos que interatuam a partir de lugares sociais estabelecidos pela sociedade em questão, o que não descarta a liberdade de cada sujeito, pois cada sujeito se constitui diferente do outro.

No âmbito da comunicação, percebemos que os sujeitos usam a língua em suas variedades para se comunicar. Tais variedades são motivadas pelos chamados níveis de língua.

Para entender esta modalidade, basta observar que o próprio modo de falar varia de acordo com a situação em que o falante se encontra, por exemplo, ao conversar com colegas, não se fala como falaria diante de uma plateia ministrando um seminário. Do mesmo modo, há diferenças na forma de se expressar de um juiz ou um de médico, condicionadas pelas situações em que se encontram no tribunal ou no consultório. Desse modo, atendendo a uma adequação, eles empregam expressões e termos que dificilmente empregariam em uma conversa durante o jantar com a família ou com amigos.

A primeira grande distinção decorrente da existência dos níveis de fala é a que se faz entre a língua culta e a língua popular. A língua culta prende-se aos modelos e normas da gramática tradicional e é empregada pelas elites sociais escolarizadas. É a modalidade linguística tomada como padrão de ensino, e nela se redigem os textos e documentos oficiais do país. Por outro lado, a língua popular é aquela usada pelo povo sem qualquer preocupação com a correção gramatical, pois sua finalidade é eminentemente prática: comunicar informações, emitir opiniões e sentimentos de forma eficaz. Assim, dentro de uma visão Sociointeracionista dialógica da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto (KOCH, 2007). Esta concepção de língua privilegia o sujeito e seus conhecimentos em processos de interação, orientando para uma análise discursiva e interpretativa das situações de comunicação.

1.2 OBJETIVOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de serem discutidos os objetivos do ensino da Língua Portuguesa, faz-se necessário que se conheçam os elementos que integram o processo ensino-aprendizagem. São integrantes deste processo: o educando, o objeto de conhecimento e a mediação do educador. Nesta tríade, o educando é aquele que aprende que é possível aprender e que deve agir como sujeito da ação sobre o objeto de conhecimento. O segundo, o objeto de conhecimento, refere-se aos conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas interlocuções. O terceiro elemento, diz respeito à prática educacional do educador e da escola que torna possível a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (BRASIL, 1998).

Uma vez definido o papel do educando e do educador como sujeitos ativos do processo educacional, convém discorrer sobre os objetivos do ensino da Língua Portuguesa. Sua finalidade é, assim, possibilitar o desenvolvimento linguístico e discursivo que se origina através das práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nessa perspectiva, como ressalta Porto (2009:106) “aprender a Língua Portuguesa não é saber apenas a nomenclatura gramatical, mas ter um bom domínio da língua e isso se dá através das práticas de oralidade, de leitura e produção de texto”. Para tanto, é necessário organizar situações de aprendizagem alicerçadas nas ações planejadas e na promoção de atividades que recriem situações enunciativas vivenciadas no cotidiano dos alunos que podem ser encontradas no simples trabalho com a produção textual. Portanto, defendemos que quando existem objetivos de ensino bem definidos fica mais fácil saber onde se pretende chegar e, ainda, desenvolver uma avaliação diagnóstica de todo processo educacional.

Atualmente, novas teorias acerca do ensino de Língua Portuguesa vêm corroborando com a prática docente, pois os diversos profissionais da educação dispõem de recursos, antes inimagináveis, como formações, recursos tecnológicos e principalmente a mudança na forma de conceber a educação, que vem consolidando qualitativamente as estratégias de ensino. Uma prova do que acabamos de expor diz respeito ao fato de que o estado de Pernambuco conseguiu desenvolver seus próprios parâmetros curriculares estaduais os quais receberam a denominação de BCC – Base Curricular Comum de Pernambuco (BCC/PE), produzidos e vinculados em 2007. Inicialmente, contemplavam somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Foram propostos pela União dos Dirigentes Municipais da Educação de Pernambuco (UNDIME/PE), e elaborados conjuntamente por várias instituições educacionais do Estado de Pernambuco entre elas: Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC/PE); Conselho Estadual de Educação (CEE/PE); Associação Municipalista de Pernambuco (AMUPE) e Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE/PE).

A elaboração da BCC/PE foi resultado de um processo democrático e participativo sob a responsabilidade de gestores das Redes Municipais e Estaduais, através da Coordenação do Projeto e das Comissões de Elaboradores, compostas por Assessores de Universidades e Professores Especialistas em Avaliação Educacional em Língua Portuguesa. Seu principal objetivo é contribuir e orientar os sistemas de ensino na formação e atuação dos professores da Educação Básica e servir como referencial à avaliação do desempenho dos alunos através do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

A BCC/PE traz em sua orientação o fato de que se mudou a ideia de que a escola é uma instituição cujo dever é somente promover a aprendizagem do aluno, para agregar também a ideia de fazê-lo respeitando os tempos e os modos distintos em que essa aprendizagem se processa. Segundo esta visão, não há espaço para o ensino como a transmissão dos conteúdos e a aprendizagem como a recepção dos conhecimentos. Sobretudo, não há espaço para a definição do professor como transmissor e o aluno como receptor porque a consequência de se conceber a

aprendizagem como o acúmulo de conteúdos, implica na mera “verbalização” do conhecimento por parte do professor (FREIRE, 1996).

Tendo em vista as afirmações acima, se a educação possuir as características de uma mera transmissora de conteúdos, então, deixará de cumprir sua função social. Portanto, na concepção de educação como uma mera transmissão de conteúdos, o que realmente ocorre é o entendimento de que a sala de aula é homogênea e isto contribui para a formação de alunos passivos, obedientes e dispostos a considerar a palavra do professor como uma verdade indiscutível.

Logo, procuramos discorrer sobre a necessidade de um ensino que leve em conta a linguagem através da produção textual. Como um meio que possibilite ao estudante assumir crítica e criativamente sua função de sujeito do discurso, seja como falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete. O que pretendemos é suscitar a discussão de que o aluno é um sujeito interativo no processo de aprendizagem. Por isso, as atividades propostas em sala de aula, no tocante à Língua Portuguesa, devem ser propostas visando desafiar o próprio discente para que se coloque como ator principal e conseqüentemente reformule seus próprios conceitos (PERNAMBUCO, 2008).

Em reforço ao exposto acima, não cabe ao professor o papel de transmissor de conteúdos, pois ele não é dono das verdades absolutas. Seu papel, sobretudo, será de elemento gerador de situações que propiciem a aquisição da aprendizagem. No que diz respeito ao aluno, este, também, desempenhará a função de construtor do seu próprio conhecimento.

Desse modo, o trabalho com os textos reais possibilita ao aluno estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos com os quais estará em contato, como também, identificar as complementaridades, as convergências e as divergências entre os eventos comunicativos. Bem como, proporcionar, também, a percepção das intenções, das informações e o desvelamento da realidade na palavra do outro,

Em vista disso, a visão Sociointeracionista reconhece que aprender Língua Portuguesa não é saber apenas a nomenclatura gramatical, mas ter um bom domínio da língua e isso se dá através das práticas de oralidade, leitura e produção. Esta concepção reconhece, também, que o texto é o cerne das práticas sociais, mostrando-o enquanto evento comunicativo que não pode ser visto como um pretexto para simples decodificação ou como um apoio vazio para os estudos meramente gramaticais. O texto, ao contrário, do que se tem realizado tradicionalmente, deve ser visto numa visão inovadora, como a unidade básica das atividades de ensino, utilizado com a ideia de contextualização que contribui para anular os mecanismos estanques de uma excessiva visão conteudista.

1.3 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COM O FOCO NA ESCRITA

A escrita não é uma atividade exclusivamente linguística, pois para escrever também são necessários conhecimentos enciclopédicos e textuais. Se não existir tais conhecimentos, a tarefa de escrever pode se tornar difícil e até impossível (OLIVEIRA, 2010).

Neste sentido, tendo em vista, um ensino pragmático baseado na concepção Sociointeracionista, o professor precisa entender que ele é o mediador da aprendizagem e, dessa forma, apresentar atividades produtivas para o trabalho com a produção textual, possibilitando a entrada dos gêneros textuais na sala de aula, pois ninguém escreve se não souber sobre o que escrever. Sobre esta última afirmação Schopenhauer (2005:32) afirma, que “a primeira regra do bom estilo, que por si só já é suficiente, é ter *algo a dizer*¹: oh, com ela se vai longe!”.

A escrita, neste contexto, pode ser vista sob a mira de três concepções: a primeira, como produto, a segunda, como processo e, a terceira, como um processo que leva a um produto.

A concepção de escrita como produto imperou na década de 1960. Nesta concepção o professor enfatiza a forma, a estrutura, tanto gramatical como textual em detrimento do conteúdo do texto. Logo, a competência dos alunos para produzir textos fica comprometida, pois o professor se limitará em apenas ordenar que seus alunos redijam textos, sem que antes tenha sido feito um trabalho de planejamento sobre o que deveriam escrever. Nessa concepção, o trabalho com a escrita é insípido e distante do uso real que o falante faz da língua, constrói-se em uma situação artificial em que o estudante é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes.

A escrita começa a ser vista como um processo na década de 70. Mas há, ainda, questionamentos sobre o fato de ela ser considerada, também, um produto. Surge, então, uma dicotomia. Em vista disso, muitos professores passam a enfatizar os processos de produção textual, minimizando questões linguísticas enfatizadas pela concepção de língua como produto.

Contudo, destacamos, ainda, a existência de uma terceira teoria, de que a escrita é um processo que leva a um produto. Nesta concepção, o professor deve fazer com que os alunos entendam que o texto não é linear e não ocorre de imediato, são necessárias várias refacções. Assim, as rasuras construídas ao longo do texto devem ser encaradas como algo positivo e prova de que os alunos estão refletindo sobre sua própria escrita (ANTUNES, 2003).

¹ Itálicos do autor.

Com vistas à concepção anterior, uma das melhores propostas de atividades para se trabalhar com o texto é o próprio texto do aluno. Nele, o professor poderá ser mediador, e os comentários serão essenciais para que o aluno se reconheça como escritor. Nessa perspectiva é fundamental que o professor trabalhe com diversos gêneros textuais para que o discente entenda que todo texto tem sua informatividade e principalmente sua intencionalidade.

Com base em tais afirmativas, percebe-se que, ao longo dos anos, a metodologia e as prioridades atribuídas ao ensino de Língua Portuguesa têm sofrido várias críticas. Contudo, para que se entenda toda a evolução de tais questionamentos acerca dos objetivos do ensino de língua será realizada uma retrospectiva histórica abordando os aspectos desta disciplina que tem conquistado muitos admiradores e pesquisadores.

Assim, a partir da metade do século XX, concentram-se as discussões acerca da necessidade de se pensar em uma forma de reorganização do ensino fundamental, pois o novo contexto social em consequência da urbanização crescente, do avanço da industrialização, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos, da ampliação da utilização da escrita e da incorporação cada vez maior de alunos pela escola regular possibilitou que as metodologias de ensino e os objetivos fossem repensados. Assim, o mito de que o bom professor é o que reprova, passou a ser criticado e desaprovado, dando lugar à concepção de que os índices tanto de reprovação quanto de evasão são a prova incontestada do fracasso escolar (BRASIL, 1998).

Na década de 60 e início da de 70, iniciam-se as discussões acerca da necessidade de se adotar um ensino produtivo, tendo como eixos temáticos o domínio da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística distanciando-se dos métodos e conteúdos tradicionais. Assim, em vez de priorizar o ensino conteudista seria valorizada a criatividade e reflexão dos alunos. Na ânsia de que esta atitude seria suficiente para desenvolver a eficiência comunicativa do aluno, esta concepção de ensino da Língua Portuguesa encontrou uma forte barreira porque se respaldava no ensino gramatical que parecia suprir todas as necessidades, pois quem frequentava a escola eram as camadas sociais abastadas da sociedade que, por sua vez, já falavam uma variedade linguística muito próxima da variedade padrão, a adotada pela escola.

Contudo, como o contingente de alunos crescia, e as camadas mais pobres da população começavam a ingressar nas instituições, por motivos já discutidos anteriormente, a escola foi percebendo que não estava mais atingindo os objetivos. Desde então o que tinha como paradigma começava a se desestruturar (*Ibid.*).

No entanto, na década seguinte, surgiram críticas mais consistentes baseadas em estudos sobre a variação linguística que possibilitaram avanços nas áreas da Educação e Psicologia da Aprendizagem cuja atenção era dada, principalmente, em relação à aquisição da escrita,

possibilitando a reflexão sobre a finalidade do ensino da língua materna. Entre as principais críticas ao ensino tradicional, destacavam-se à desconsideração das vivências e interesses dos alunos; uso do texto como pretexto para estudos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e, conseqüentemente, a desvalorização das variedades linguísticas e um ensino descontextualizado com exercícios mecânicos baseados em frases soltas (BRASIL, 1998).

Neste novo contexto, as teses sobre a necessidade um repensar das práticas pedagógicas começam a ser difundidas e discutidas pelas instâncias educacionais. Logo, surge um novo olhar para as variedades linguísticas, como, também, a ressignificação da noção de “erro” no que se refere à admissão das variedades lingüísticas. Sendo assim, são realizados trabalhos com textos reais, dando espaço para a reflexão da linguagem. Paralelo a este repensar das práticas pedagógicas, muitas secretarias estaduais e municipais da educação passaram a incorporar as ideias de estabelecer novos currículos, de promover cursos de formação e de aperfeiçoamento dos professores. Um avanço no que se refere ao ensino público. O objetivo era fazer com que os profissionais da educação, sobretudo do Fundamental, deixassem de acreditar no “erro de Português” e comesçassem a observar os fenômenos de variação linguística, adentrando pelo viés da existência de diferenças, não, de erros. Logo, do ponto de vista estritamente linguístico, o erro passa a não existir, para dar lugar à afirmação de que são apenas formas diferentes de usar os recursos presentes na própria língua.

Convém, no entanto, deixar claro que apesar das discussões com vistas às variedades linguísticas, as concepções de erro e preconceito ainda imperavam, porém o ponto de partida tinha sido dado para análise da linguagem em uma perspectiva abrangente e não para uma única forma considerada, até então, como uma verdade absoluta. Em uma época que se começa a levar a sério a democratização das oportunidades educacionais, uma nova visão de ensino da Língua Portuguesa estava nascendo e recheada de ressignificações. Elencamos umas das principais características adotadas, a saber: a necessidade da reflexão sobre as práticas pedagógicas considerando a leitura não mais como uma forma de ler apenas superficialmente o código da língua, ou a produção textual como um fenômeno apenas para se corrigir e tornar evidente as normas ortográficas, mas como uma interlocução efetiva, e principalmente, as atividades passavam a fazer os alunos refletirem sobre o uso da linguagem e que esta pode se adequar a diversas manifestações de uso.

Na década de 90, tivemos acesso à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta surgiu ratificando, com riqueza de detalhes, o que vinha sendo proposto na constituição de 1988. Desta forma, estabeleceu-se que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em relação às atividades avaliativas, estas deveriam ser realizadas de uma forma contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (BRASIL, 2002). Como se pode notar, a concepção de educação e todos os seus processos, sejam eles metodológicos ou avaliativos, ganharam um novo olhar e agora com um diferencial, pois surgia uma lei que sancionava como o único objetivo ofertar uma educação de qualidade.

Nesse contexto, não se pode desvencilhar o ensino de Língua Portuguesa, que cada vez mais ganha defensores e pesquisadores, de um ensino voltado para a reflexão, livre do preconceito linguístico e voltado para o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva. Aqui, percebe-se que a língua começa a ser vista dentro de uma concepção Sociointeracionista.

Porém, mesmo com defensores natos da língua viva e a consciência de que dominá-la é saber ler, escrever, ouvir e falar, o ensino de gramática, nas escolas, tem sido primordialmente, prescritivo (NEVES, 1990). De acordo com esta característica de ensino, as normas são estabelecidas e baseadas na tradição literária clássica. E por isso, nas aulas, há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos. Além disso, há o uso intensivo da metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos.

Nesse contexto, entra ano e sai ano e o que se faz é somente repetir os mesmos tópicos gramaticais: classificação das palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto, noções de processos de formação das palavras, regras de regência e concordância e ainda regras de acentuação e pontuação. Alguns professores ainda realizam estudos de figuras de linguagem, versificação, etc. e, assim, as atividades de produção textual vão ficando em segundo plano.

Sobre tal realidade, Neves (*Ibid.*) registra uma pesquisa feita com professores e aponta dados sobre o que é ensinado nas áreas do programa de Língua Portuguesa por ordem de frequência. O resultado apontou o seguinte: Classes de palavras 39,71%, Sintaxe 35,85%, Morfologia 10,93%, Semântica 3,37%, Acentuação 2,41%, Silabação 2,25%, Texto 1,44%, Redação 1,44%, Fonética e Fonologia 0,96%, Ortografia 0,80%, Estilística 0,32%, Níveis de linguagem 0,32%, versificação 0,16%. A pesquisa mostra que os exercícios de reconhecimento e classificação de classes de palavras e funções sintáticas correspondem a mais de 70% (75,56%) das atividades de ensino de gramática. Eles aparecem em todos os grupos de professores pesquisados, confirmando a tese inicial de que o aprendizado da metalinguagem não avança e

ano após ano se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais. Logo, as atividades com os textos resumem-se em apenas um gênero, as redações.

Sobre a redação, é importante dizer que a sua “operacionalidade” está baseada em estratégias ou nenhuma estratégia. Conseqüentemente, o aluno é obrigado a escrever sem que ao menos ele, anteriormente, tenha estabelecido alguma forma de contato sistematizado sobre o que, possivelmente, o professor deseja que seja escrito, isto é, sem haver preparação para a escrita. Então, esta “simulação da escrita” nega algumas características básicas da língua tais como: a funcionalidade, a subjetividade dos seus locutores e interlocutores e o seu papel de mediadora da relação homem-mundo.

Enquanto a escola não propiciar a produção do texto em que o sujeito diga a sua palavra, predominará atividades de produção de redação sem consistência e relevância para os alunos, culminando, na avaliação de caráter superficial do texto.

Nessa perspectiva, para mantermos a coerência sobre a concepção de linguagem como interação social, é necessário que o professor, ante o aluno, respeite a palavra dele, e torne-se mediador da aprendizagem, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando e, enfim, dando-lhe um constante *feedback*². A seguir, veremos a função da escrita que pode estar alinhada a várias concepções.

1.3.1 A Função da Escrita

A escrita não pode ser meramente conduzida, apenas, em exercícios escolares distantes da realidade do aluno; se ela for encarada por este prisma, abrir-se-á um portal para o mundo de faz de contas. Um mundo em que o professor finge que ensina a produção escrita e o aluno finge que aprende. Neste panorama, não é dada a chance para o aluno saber que a escrita faz parte do seu mundo e ultrapassa os muros da escola. E isto ocorre porque a escrita, tradicionalmente, é concebida como um produto, ou seja, o professor prioriza o trabalho com o texto enfatizando somente as questões lexicais, a forma em detrimento do conteúdo, resultando na produção textual usada como pretexto.

Em contrapartida, à luz de um ensino Sociointeracionista, o professor tem como função ressignificar o ensino da escrita a favor da construção de um sujeito-autor. Desse modo, a escrita deve ser vista como um processo que levará ao produto. Nesta concepção, o aluno entenderá que o texto não é linear, não é transparente e que se constrói por processos e que todos desde um

² Uma palavra de origem inglesa que significa realimentar ou dar respostas. É um dos elementos presentes no processo de comunicação em que os interlocutores interagem dando respostas simultaneamente.

escritor profissional até o iniciante passam por este processo. As refações, neste sentido, são levadas em consideração, pois o erro faz parte da aprendizagem e ninguém está livre de cometer falhas na hora da escrita, mas que estas devem ser refeitas, a isto que chamamos de processo criativo.

Como ratifica Passarelli (2012:116) “a escrita é um objeto social”. Com base nesta afirmativa cabe à escola instigar o aluno a perceber o significado funcional do uso, propiciando-lhe o contato com as várias formas de veiculação na sociedade, uma vez que, o trabalho com as produções textuais deve levar em conta os usos reais da escrita. Dessa forma, o aluno entenderá que ela faz parte do seu mundo.

Nessa perspectiva, afirmamos que a escrita, hoje, ocupa um espaço muito importante em nossas vidas, pois a cada dia nos deparamos com uma infinidade de textos escritos nas mais variadas ordens, e até as famosas redes sociais surgem dando uma abertura imensa a esta linguagem verbal. Sobre as funções da escrita, há duas funções predominantes: a comunicativa e a informativa. Ainda, podemos dizer que a escrita apresenta uma função utilitária e uma desinteressada/estética. Esta, sem interesse pragmático, refere-se ao que se escreve mais por prazer do que por exigência, e aos textos criativos, produzidos ou não na escola, voltados a entreter, elogiar, sensibilizar e desabafar em uma espécie de catarse. Porém, a função utilitária diz respeito aos textos produzidos na escola, tais como resumos, fichamentos, exercícios etc.

Em suma, a função social da escrita está ligada à comunicação e à informação, pois é de conhecimento geral que a escrita está presente em diferentes situações do cotidiano, porém o que instiga o sujeito a escrever seu texto é o propósito comunicativo, ou seja, os objetivos a serem alcançados.

Subjaz, então, que a escrita já faz parte das nossas vidas, seja para produzirmos ou lermos textos escritos ou em diversas situações do cotidiano. Portanto, tal atividade envolve aspectos linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais. Como orienta Koch e Elias (2012:32):

O modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso.

Além disso, a atividade com a escrita está subordinada a três focos, a saber: foco na língua, foco no escritor e foco na interação. Em vista disso, ao realizarmos a investigação por intermédio de questionários e entrevista com professores da rede pública municipal, pudemos constatar cada acepção acerca da escrita. Logo, tivemos a possibilidade de perceber o quanto o

entendimento deles sobre a escrita está intrinsecamente ligado a um determinado foco, sem que haja, muitas vezes, consciência disso. Assim, tendo como referência as pesquisas de Koch e Elias (2012), fazemos uma exposição acerca das características relativas a cada concepção de escrita, ao passo que, na análise dos dados discorreremos sobre cada concepção adotada por cada sujeito dessa investigação.

1.3.2 A Escrita com Foco na Língua

Esta concepção defende que para escrever bem é necessário reconhecer as regras gramaticais e ter um bom vocabulário, portanto, ainda reiteramos que estes critérios assumem um papel central nas avaliações das produções textuais. Não obstante, muitos professores recomendam, em sala de aula, exercícios infundáveis sob a forma de frases descontextualizadas sobre conjugação verbal, sinais de pontuação, concordância entre outros, com o objetivo de que o aluno exercite e, conseqüentemente, transfira este conhecimento para a produção de texto.

Em contrapartida, os desvios das normas gramaticais são, totalmente, aceitáveis quando cometidos por escritores já consagrados, pois é utilizado como justificativa que houve uma licença poética, em outras palavras, fica subentendido que somente os escritores consagrados, julgados como conhecedores das normas da língua, podem alterá-las, aos demais cabe somente seguir o que é ditado pela gramática normativa e, assim, aderir a modelos pré-estabelecidos.

Nesta perspectiva, a escrita com foco na língua está, intrinsecamente, ligada à concepção de linguagem como um sistema pronto e acabado e que compete ao escritor apropriar-se desse sistema e de suas regras. O texto, nesta perspectiva, não exige que seja levada em consideração sua implicitude, uma vez que, se baseia no princípio da transparência, isto é, tudo está dito no dito, sem necessidade de que outros tipos de conhecimentos sejam ativados para uma compreensão maior e mais detalhada. Então, o texto passa a ser visto como um produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando somente o conhecimento do código utilizado (KOCH; ELIAS, 2012).

1.3.3 A Escrita com Foco no Escritor

Nesta concepção, temos a escrita como uma representação do pensamento. É entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seus pensamentos, suas intenções sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve o processo. O texto, então, é visto como um produto do pensamento do escritor. Logo, o

sujeito é individual e controlador de suas ações que transpõe para o papel o seu pensamento e deseja que o leitor “capte” da mesma forma como foi mentalizada (KOCH; ELIAS, 2012).

1.3.4 A Escrita com Foco na Interação

A escrita é concebida como produção textual no momento em que o produtor ativa conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, isto é, o escritor pensa no que vai escrever e, também, no seu leitor. Diferentemente da escrita com foco no escritor que exige que o leitor capte tudo da forma como o produtor mentalizou. Em contrapartida, na escrita com foco na interação, o produtor, além de pensar no leitor, depois de escrever, revisa, reler e, se julgar necessário, reescreve direcionado pela perspectiva social, pois os conhecimentos, as experiências do leitor são levados em consideração, ou seja, é dada uma efetiva importância à interação no processo de escrita. Sobre isso, Koch e Elias (*ibid.*: 34) afirmam:

[...] a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz o uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

Nesta concepção, a linguagem adquire um aspecto interacional, pois tanto aquele que escreve, quanto aquele para quem se escreve são vistos como sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto. Em consequência o texto é considerado como um evento comunicativo, pois é resultado da interação entre escritor e leitor.

Nesse bojo, de acordo com a visão de escrita com foco na interação, há o entendimento de que o ato de escrever é uma atividade de produção textual que requer no interior do evento comunicativo uma série de conhecimentos do escritor, incluindo, também, o que ele pressupõe ser conhecimento do leitor.

Teceremos um breve comentário sobre os tipos de conhecimentos necessários à produção escrita, pois acreditamos ser este um passo imprescindível, uma vez que, regem o processo de produção textual.

Sobre o *conhecimento linguístico* implica dizer que para escrever é exigido que o escritor tenha conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico da sua língua. O *conhecimento enciclopédico* diz respeito à recorrência a acontecimentos sobre coisas do mundo externo que se encontram armazenados em nossa memória, com base em conhecimentos que

ouvimos falar, lemos ou adquirimos em vivências e experiências variadas. O *conhecimento textual* abrange os saberes que o escritor precisa conhecer sobre como compor um gênero, ou seja, precisa ativar modelos previamente configurados em textos. O *conhecimento interacional* propõe que a escrita demanda de ativação de modelos cognitivos, isto é, o escritor configura na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer este objetivo.

Mediante esta última análise, defendemos a concepção de escrita que tem como base a interação, uma vez que, quando escrevemos, fazemos sempre para alguém, havendo a necessidade de rever o que foi escrito quantas vezes forem necessárias. O objetivo é ajustar as intenções do produtor à compreensão do leitor. Em síntese, na escrita subjaz o princípio de interação entre os sujeitos. Dessa forma, na produção escrita todos os conhecimentos são imprescindíveis para as práticas de produção de textos orais ou escritos.

Em vista disso, reconhecemos que existem diversas concepções de escrita, ao passo que nos é dada a oportunidade de concluir que toda prática do professor está embasada em uma teoria sobre escrita. Portanto, mesmo que o docente não tenha consciência sobre o que caracteriza uma determinada teoria, sua prática não está isenta de uma. Em outras situações, por exemplo, a prática pedagógica pode apresentar traços de várias teorias, porém há a predominância de uma.

1.4 O TEXTO E A VISÃO SOCIOINTERACIONISTA DA ESCRITA NA ESCOLA

Na concepção Socionteracionista, a língua é articuladora de visões de mundo. Assim dominar bem a linguagem oral e escrita significa transitar entre as diversas maneiras de se pensar o mundo.

(PORTO, 2009: 106)

O diálogo com o texto em sala de aula aponta para a formação de um aluno leitor e escritor de textos coerentes e organizados. As atividades com a escrita devem ser desenvolvidas dentro da concepção de uma linguagem Sociointeracionista, pois acreditamos que só se aprende a falar falando, a escrever escrevendo dentro das práticas sociais. Por isso, propomos um caderno pedagógico com sequências didáticas que exploram os eixos da oralidade, da leitura e principalmente da escrita de uma forma que priorize a linguagem como um fator de interação.

Uma vez que, a linguagem é entendida como fator de interação, se reconhece, também, que ela é responsável por unir os eixos supracitados. Sendo assim, faz-se necessário que o

professor se reconheça como mediador dos conhecimentos que, juntamente, com os alunos, pesquise, observe, levante hipóteses, analise, aprenda e reaprenda. Este processo de interação contribui para que as atividades de escrita deixem de ser encaradas com estranheza por uma clientela³ que afirma não gostar de escrever.

É neste contexto, que o papel do professor deve ser bastante delineado, pois este, um dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, deverá oferecer oportunidades para que o aluno participe de forma ativa e se conceba um aluno sujeito-leitor-autor de suas próprias palavras. Isto significa permitir que o aluno explore seu potencial, e simultaneamente se reconheça como protagonista de suas ações e como um sujeito-autor de suas próprias histórias.

Logo, a sala de aula passa a ser um lugar de interação, um lugar em que os sujeitos – aluno e professor - dialogam e se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade. A partir desta interação por intermédio da linguagem é dada a oportunidade para que o aluno descortine o conhecimento através dos textos e dos diálogos. Nesta perspectiva, a produção textual é, sem dúvida, um ato humano, que reúne o conhecimento adquirido por várias leituras, isto é, um somatório de vozes que se unificam para formar uma articulação de discursos cujo aluno se conceberá um leitor-autor. Como explica Antunes (2003:42):

A concepção funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos.

Na concepção Sociointeracionista, a escrita de textos deve acontecer observando às condições de produção, ou seja, o texto exigirá o que dizer, a intenção, para quem, como, e a finalidade. Ratificamos, então, que é o texto que servirá de suporte para as atividades com a linguagem na sala de aula, uma vez que a produção textual como uma prática linguística está intrinsecamente ligada às práticas sociais. A este ponto, abrigamos a ideia de que todo ato de produção textual deve ter um objetivo, isto é, todo texto produzido deve apresentar uma função e como tal deve ser lido ou ouvido por outra pessoa. Logo, a ação de produzir será uma atividade significativa para o aluno-autor, uma vez que ele terá consciência de que seu texto deverá ser coeso e coerente para que outra pessoa consiga entendê-lo. Nesta perspectiva a atividade com a escrita e conseqüentemente com a reescrita de textos será significativa, pois, inquestionavelmente, só se aprende a língua falando, lendo e (re) escrevendo.

³ Refere-se a alunos.

A este propósito, enfatizamos que quando nos referimos à escrita em sala de aula, nos remetemos, também, ao conceito de que o texto, para chegar a ser um texto, precisa passar por diferentes procedimentos durante seu processamento. E estes procedimentos estão intimamente ligados ao processo, isto é, a forma como o texto se constrói em seus diferentes estágios. Assim, inquestionavelmente, o papel do professor como mediador da aprendizagem não é analisar o produto final desenvolvido por escritores iniciantes, mas sim analisar o processo, isto é, todo o percurso até se chegar, finalmente, ao produto final. Isto, sem sombra de dúvida, nos remete a inúmeras reescritas textuais. No momento da reescrita, o leitor iniciante tem a chance de, ao reexaminar o seu texto desenvolver, paralelamente, uma ação metalinguística, pois ele aciona mecanismos responsáveis por refletir sobre a língua.

Portanto, no processo de produção de textos há a necessidade de revisão constante, pois esta prática possibilita ao aluno poder sistematizar conhecimentos referentes aos aspectos linguísticos e textuais.

Dessa forma, o momento da escrita é, também, um processo dialógico porque possibilita que sejam criadas escolhas e refutações realizadas pelo escritor que assumirá em um só tempo o papel de sujeito emissor e o primeiro leitor de seu texto. Por este viés, é inegável que a escrita tem o papel fundamental na interação social e é, também, inegável o reconhecimento de que no momento da escrita o sujeito que escreve consegue acionar várias instâncias da memória, isto é, um conjunto de processos cognitivos é colocado em prática. Nessa perspectiva, é importante que o professor crie estratégias que encorajem o aluno a visitar o seu próprio texto, e assim desempenhar o autêntico trabalho de reescrita.

Tradicionalmente, nas escolas, ainda existe, nas atividades com a escrita, uma preocupação gigantesca em analisar somente o produto final, dando destaque aos conhecimentos meramente linguísticos. Porém, a estratégia que deveria ser posta em prática diz respeito à análise das produções dos sujeitos-escritores em fase escolar de forma processual, até chegar ao produto. Defendemos que os aspectos da observação de como o texto foi construído em seus diferentes estágios, a orientação para que seja realizada a revisitação do texto se configuram etapas cruciais nas atividades de produção. Em vista disso, no momento em que é possibilitado ao aluno que revise sua produção textual, reexaminando-a, surgirá um trabalho voltado para a metalinguagem, isto é, uma reflexão sobre a língua. A linguagem será, dessa forma, o objeto de estudo. Assim sendo, todas as modificações realizadas no texto pelos estudantes, as correções, paráfrases, enfim, toda a atividade que envolve reflexão sobre a linguagem implica em uma atividade metalinguística interativa.

Nessa perspectiva, na visão atual, a produção de texto, dentro das práticas sociais, corrobora com a ideia de que a escrita dentro de um processo de interação que surge como uma “resolução de problema” segundo Hayes e Flower (1980, apud FERBANCH, 2006:137), pois se torna válido que a proposta de escrita colabora para o desenvolvimento da reflexão sobre os aspectos relacionados à linguagem. Hayes e Flower (*ibid.*)⁴ afirmam que a produção de texto requer três operações feitas pelo escritor.

A planificação que engloba as atividades de concepção (determinação dos objetivos atribuídos ao texto, bem como do tipo e do conteúdo do texto), de organização (escolha de uma ordem, seleção de elementos a utilizar) e de remodelagem (adaptação do tipo de discurso ao público alvo);

A “micro-planificação” (segundo a terminologia de Fayol e Schneuwly) que designa a atividade de redação propriamente dita: organização dos enunciados no respeito das regras globais (tipo de texto, coerência macroestrutural) ou locais (ortográficas, sintáticas, lexicais);

A revisão que concerne à leitura (reconhecimento dos erros de ortografia, sintaxe e léxico; detecção de efeitos de incompreensão, contradições, inexatidões; conformidade do texto produzido com o texto esperado), ao remanejamento (os últimos retoques) e à escrita.

O experimento de Hayes e Flower (*Ibid.*)⁵ baseia-se no ato de produção em dupla em que os sujeitos escritores interagem, assumindo desta forma a construção do conhecimento em conjunto, ou seja, os pesquisadores acreditam que durante a verbalização muitos processos são aplicados na produção textual. Sociolinguistas como Goffman (1988, apud FERBANCH, 2006: 143) ratificam que o homem está subordinado à vida em sociedade, isto é, aos processos de interações sociais, dessa forma, estudantes que trabalham juntos na escola exercem influências mútuas, pois à medida que dialogam na tentativa de chegar a um consenso sobre o material a ser produzido, muitos processos de aprendizagens são ativados.

Além dos estudiosos citados, encontramos, também, Vygotsky (1987) que defende a tese de que a língua escrita constrói-se a partir das interações sociais. Ele, ainda, ratifica que para a produção escrita são necessárias operações mentais, isto é, a representação abstrata de uma situação, nas quais são definidos o objetivo, o destinatário e ainda a visão global do texto. É necessário, então, que este escritor que tem o controle sobre o texto, antes de escrevê-lo mantenha a organização do que será escrito, isto é, que já tenha interiorizada uma ideia do texto que será produzido. Além disso, ter em mente sobre qual o tipo de leitor ao qual o texto é

⁴ HAYES, J; FLOWER, L. apud FERBANCH, M. A. Escrita e Interação. Aquisição da Linguagem: Uma Abordagem Psicolinguística/ Alessandra Del Ré [org.]. São Paulo: Contexto. 2006:137.

⁵ HAYES, J; FLOWER, L. apud FERBANCH, M. A. *Ibid.*

destinado. Este processo de organização foi chamado de planificação. Segundo Vygotsky (1985, *apud* FERBANCH, 2006:144).

[...] a ‘linguagem interior’, constituinte da escrita, é que ‘se auto-regula {sic} de maneira voluntária e consciente’, designa assim o texto como um local de atividades auto-reflexivas {sic} que colocam em prática as competências metacognitivas do escritor.

Dizemos que a produção escrita é mantida sob o controle de um único escritor e que também é vista como uma atividade solitária com características mais monológicas que dialógicas (VYGOTSKY, 1987).

Por outro lado, Bakhtin (1984) estende o conceito de dialogismo a toda atividade do sujeito pensador. Para ele, a escrita se constitui como em um diálogo entre si e outro que existe em si, entre o indivíduo e as diferentes instâncias que o habitam. Para ele, a subjetividade é construída na intersubjetividade e; o monólogo, no diálogo. Logo, chegamos a dois pontos de vistas em relação ao ato de escrita, pois para Vygotsky (1987) o monólogo interior é constituinte da escrita, porém Bakhtin (1984) aponta para uma ação essencialmente dialógica: o autor é aquele capaz de falar para si na linguagem do outro, para o outro na sua própria linguagem.

Neste sentido, o texto pode ser visto como um diálogo, pois ele carrega dentro de si retomadas e modificações de vozes de outros textos anteriores. A este processo de inter-relação dialógica ou cruzamento de vozes, nós chamaremos de intertextualidade, em outras palavras, o diálogo que o texto produzido mantém com outros. Logo, percebemos que a atividade com a produção textual, por ser uma atividade com a linguagem, não deve se desvincular da leitura, dos conhecimentos enciclopédicos, pois o estudante produzirá tendo em vista o que ele conhece.

A essa afirmativa, o objetivo fundamental do ensino da língua materna é desenvolver a competência comunicativa. Dessa forma, convém a discussão de que nos comunicamos por intermédio de textos, logo o desenvolvimento da competência comunicativa corresponde, também, paralelamente, à capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diversas situações de interação comunicativa.

Em vista disso, de acordo com Koch e Travaglia (2007), o texto será entendido como uma unidade linguística concreta que é tomada pelos usuários da língua. Assim, o texto será o resultado da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que devem ser considerados. Nesse quadro, surge a Linguística Textual que se preocupa em compreender e descrever o que é e como funciona o texto. Logo, segundo pesquisas voltadas para o trabalho com o texto em sala de aula, surge a necessidade de

se estabelecer a existência de dois agrupamentos de texto, mais precisamente o texto que circula no espaço extraescolar e o texto pertencente ao contexto escolar (MARCUSHI, 2007).

Os textos que circulam no espaço extraescolar são produzidos em situações concretas de uso, isto é, trata-se da concretização de um gênero textual específico, escrito por um determinado autor, tendo em vista um público alvo, um leitor e propósitos ou necessidades postos pelas práticas de escrita socialmente construídas. Pode-se concluir, então, que o texto é percebido de um ponto de vista discursivo, pois seu sentido constrói-se na inter-relação entre autor, texto e leitor.

O texto proveniente do espaço escolar tem uma tendência a ser apresentado ao aluno por intermédio do livro didático de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o estudo do texto escolar é limitado ao livro didático (LD), pois são planejados pelos autores das coleções pedagógicas. Logo, a relação dialógica entre autor, texto e leitor torna-se minimizada, praticamente não havendo espaços para negociações do significado.

Há alguns anos, uma parte dos textos inseridos no livro didático era escrita especialmente para obra, enquanto que a outra parte era extraída da literatura consagrada – instigando a conclusão de que o português correto está nas obras dos autores consagrados. A noção predominante de texto era de um produto acabado e fixo. Nessa perspectiva, o estudo do texto escolar tinha e, em parte, ainda tem o objetivo de, no que se refere à leitura, extrair da superfície textual os dados que atendessem aos questionamentos escolares. No que se refere à gramática, o texto é usado como uma ferramenta para a simples classificação das estruturas sintáticas. Em suma, o texto é utilizado como pretexto, e não em seu sentido real e funcional.

Contudo, recentemente, novos estudos questionam o papel do texto no ensino da língua materna. E é o que este trabalho procurará debater tendo como respaldo pesquisadores como Bakhtin (1984) e Marcuschi (2007), dentre outros que discutem o texto tendo em vista a sua função comunicativa. Analogamente, podemos verificar o esforço de alguns autores de livros didáticos no que se refere ao trabalho com textos na sala de aula, pois nota-se que lentamente estão sendo introduzidas atividades de leitura e de escrita fundamentadas, em grande parte, em gêneros textuais que circulam no espaço extraescolar.

Entretanto, é importante frisar que a função sociocomunicativa do texto transposto para sala de aula não mudou consideravelmente, pois seu uso ainda é realizado como mero estudo das estruturas gramaticais. Por esse motivo é que a abordagem precisa ser ampliada, no sentido de entender o texto, também, como objeto de interação, e, portanto, de aprendizagem, para além do contexto escolar e para além das aulas de Língua Portuguesa. Como resultado, é importante perceber o texto como objeto de ensino e de aprendizagem e através dele trabalhar a língua

dentro de uma visão discursiva e não como pretexto para atividades mecânicas (XAVIER, 2007). Nesta visão, a abordagem do texto como unidade de ensino assume propostas para a aprendizagem tanto sobre a perspectiva da oralidade e da escrita quanto em relação a sua constituição, ou seja, estrutura, linguagem e gramática. Esta última, por sua vez, será trabalhada dentro de um processo que reconhece a língua como um mecanismo vivo.

Um dos problemas que existem no trabalho com o texto em sala de aula é a artificialidade que se assume diante da relação autor – texto – leitor. Como consequência, temos o ensino de gramática como um fim em si mesmo, ou seja, as práticas de ensino abordam o texto somente do ponto de vista estrutural, desvinculado de um contexto de produção e de circulação. E, ainda, não levam em conta a proposta comunicativa. Como resultado, temos um trabalho com a escrita e com a leitura meramente formal, distanciado de uma concepção de texto como unidade de ensino e como forma de interação.

Não obstante, escolher marcas linguísticas em meio a muitas outras oferecidas pela língua, sistematizá-las, adequá-las, ao cotidiano e à norma, inscrevê-las nos mais variados contextos de significação são compromissos de uma prática que deve ser sistematizada e vivenciada na escola. Nela devem-se incluir estratégias para o domínio da ortografia, da gramática língua/texto por meio de atividades significativas com a linguagem, objetivando a descoberta de caminhos para o desenvolvimento da competência textual dos alunos (MARCUSCHI, 2007).

Em consequência, o texto será concebido como espaço de interação, constituindo-se por meio de processos e sob a articulação do professor em face dos diferentes contextos comunicativos e pelos diversos interagentes. O trabalho com escrita, nesta perspectiva, assume a concepção de Sociointeracionista, pois aqui o aprendiz, sujeito do processo de ensino, une todas as fontes de aprendizagem – elementos fornecidos pelo professor, livros didáticos, atividades realizadas em sala de aula e com os colegas – e concretiza seu próprio conhecimento.

A este propósito, o trabalho com a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa oferecerá subsídios para que a relação do aluno com o texto, nas outras disciplinas escolares, seja ampliada, de modo que os processos de compreensão/interpretação possibilitem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia com os usos linguísticos, princípio de uma prática reflexiva, crítica e participativa.

Assim, de acordo com Koch e Travaglia (2007), o texto é lugar de interação entre os sujeitos sociais, que dialogicamente nele constituem e são constituídos. Por isso, a necessidade de se trabalhar a diversidade textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua oferece em sala de aula, pois, possibilita a construção de objetos de discurso e propostas de

sentido por meio de ações linguísticas e sociocognitivas. Nesta concepção, há o entendimento de que há uma série de implícitos que só podem ser detectados pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os sujeitos sociais.

Fica, pois, claro, que a produção de um texto está subordinada a aspectos que vão além dos conhecimentos linguísticos. Há a exigência, também, de fatores que têm a ver diretamente com o leitor. São eles: Os conhecimentos prévios; a percepção do jogo político e ideológico envolvido no texto; os conhecimentos das regras socioculturais em vigor; a relação com o autor; as intenções de leitura e o domínio dos recursos da língua e do gênero textual lido.

Nesse contexto, a Linguística Textual vem oferecendo aos professores subsídios para que possam realizar atividades, tendo em vista os recursos linguísticos e as condições para a construção da textualidade, significando, também, uma revitalização do estudo da gramática. O trabalho com o texto, então, focaliza o desenvolvimento da competência linguística. Portanto, como já frisamos, anteriormente, o trabalho com a produção escrita deve partir da ideia de que os textos possuem alguma função e que deverão ser lidos e ouvidos por outras pessoas (PORTO, 2009).

Assim, nos debruçamos sobre a reflexão de que o texto não deve ser usado como pretexto para o estudo das nomenclaturas gramaticais desvinculado da atribuição de sentido. Em seguida, enfatizamos, que quando há um trabalho sistematizado, o texto pode transformar-se em uma ferramenta funcional para que se reflita sobre os elementos gramaticais que organizam e garantem a coerência e a coesão do texto. Nessa perspectiva, assumimos que o professor deve trabalhar com a linguagem e seu uso através de atividades que estimulem a reflexão para posteriormente ser realizada a sistematização gramatical. E assim, por meio do processo de construção do texto, por exemplo, obtenha as ferramentas necessárias para mostrar ao aluno como é realizada a organização textual e a partir de quais elementos gramaticais a costura acontece.

Dessa forma, enfatizamos que o docente ao trabalhar com o texto, mostrando como as ideias se interligam e as redundâncias são eliminadas estará auxiliando ao aluno a perceber que a produção deve ter clareza, legibilidade, coerência e coesão. Ensinar a língua não significa ensinar a gramática. Muito pelo contrário, o trabalho com a gramática deve ser uma atividade, realmente, efetiva e sistematizada, pois a língua só se ensina falando, lendo e escrevendo.

Consideramos, então, que o ponto de partida do professor de Português é a construção de estratégias que possibilitem a formação de leitores e escritores, tornando-se essencial que o docente ouça o que o seu aluno tem a dizer e que leia o que este, também, escreve. Este processo chama-se de interação em que os sujeitos, por intermédio da linguagem, socializam-se.

Tendo como referencial o exposto no parágrafo anterior, convém, dizer que escutar o que o aluno tem a dizer não significa aceitar tudo o que ele tenha dito, agindo com paternalismo, mas significa promover o entendimento de que são necessárias ferramentas expressivas para que uma produção textual torne-se inteligível. Contudo, para o trabalho com a escrita é necessário que os docentes tenham uma boa formação, pois não é suficiente aprender um código ou a leitura para escrever. É preciso aprender pondo-se em prática a escrita, escrevendo em todas as situações possíveis porque o indivíduo que não sabe escrever torna-se um cidadão dependente dos outros e com muitas limitações em sua vida social.

Acreditamos que ler e escrever são essenciais, pois aquele que não tenha desenvolvido estas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e a exclusão social. Portanto, sintetizamos que compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade da linguagem.

No que se refere à dimensão social, o ensino da escrita é um fator essencial, pois serve de guia para os alunos desenvolverem as convenções que a linguagem exige. Em relação à dimensão psicológica, esta possibilita a mobilização do pensamento e da memória. Escrever é, portanto, um auxílio para a reflexão. No tocante ao desenvolvimento da linguagem, a atividade com a escrita implica em o aluno ser capaz de atuar de modo eficaz, levando em consideração as condições de produção. Convém dizer que, independente do gênero textual a ser escrito, haverá sempre a escolha de vocabulário adequado, o respeito às estruturas morfossintáticas da língua e, ainda, a revisão ortográfica. Logo, devemos entender a escrita como um processo e como tal, há exigência da revisão, da releitura e da reescrita para que se possa chegar a um resultado desejado.

Por conseguinte, o ato de produzir textos desenvolve no aluno a possibilidade de tornar suas as palavras alheias, articulando sua voz às vozes dos outros, ressurgindo, dessa forma, um sujeito-autor. Nessa perspectiva, o aluno deve entender que há sempre um leitor para seus textos. E que estes ao serem socializados exigem sempre cuidados de organização, caso contrário a interlocução poderá ficar comprometida.

Assim sendo, fica evidente que, no momento em que o aluno adquire consciência da linguagem, o trabalho com a produção textual tornar-se qualificado, pois é permitida a possibilidade ao discente de assumir-se como sujeito-autor e, possivelmente, o medo do papel em branco possa ser sanado. Logo, o trabalho com a produção textual exige flexibilidade e que cada etapa do trabalho seja orientada e avaliada de forma clara, abrindo possibilidades para o aluno escolher, criar, indagar e reformular suas hipóteses.

Portanto, então, ratificamos que dentro de uma visão Sociointeracionista, o texto é visto como um espaço de interação em que os interlocutores tornam-se sujeitos interativos,

empenhando-se dialogicamente na produção de sentidos. Por isso, dizemos que o texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores. Logo, o que distingue o texto escrito do falado é a forma como a coprodução é realizada.

No texto escrito, por exemplo, não há participação direta e ativa daquele para quem se escreve, assim, o escritor leva em consideração a perspectiva do leitor, tendo em vista o distanciamento existente entre ambos. Convém dizer que, o contexto de produção e o contexto de recepção não coincidem no texto escrito, uma vez que, o escritor e o leitor estão em tempos e espaços, normalmente, diferentes, isto é, os interlocutores não estão copresentes, porém, o contrário acontece com o texto falado (KOCK; ELIAS, 2012).

Em virtude do exposto acima, esclarecemos que o texto falado diverge do texto escrito porque propicia que os contextos de produção e o de recepção coincidam, pois o leitor e o escritor, isto é, os interlocutores estão copresentes.

Contudo, mediante a discrepância entre o texto escrito e o falado, abordamos, na seção a seguir, os efeitos causados nos discentes quando a estes é dada a incumbência de escrever, e, também, quando esta atividade é realizada de forma mecânica com vistas apenas ao produto.

1.5 ESCRITA EM AÇÃO

Nos tópicos a seguir, a escrita ganha destaque nas discussões, haja vista que, procuramos discorrer sobre a necessidade de um trabalho com a produção de textos escritos que se desenvolva dentro de um processo dialógico. E que, também, leve em consideração os conhecimentos linguísticos, os textuais e os enciclopédicos. O objetivo é entender a escrita como um processo que leva ao produto.

Por conseguinte, as discussões travadas, neste tópico, sob a ótica de Passarelli (2012) têm o caráter expositivo sobre a opinião de que nunca se escreveu tanto como atualmente através dos e-mails, “chats”⁶, SMS⁷ e as diversas redes sociais. Buscamos refletir sobre o fato de que quando a escrita é encarada como cumprimento de uma exigência torna-se engessada e vazia de significados, porém quando esta se dá de forma contextualizada os avanços são incomparáveis. Apresentamos, também, uma entrevista realizada pela pesquisadora, citada acima, cujo objetivo é listar as impressões de jovens estudantes sobre a produção textual, isto é, o ato da escrita. Ao passo que, afirmamos que as respostas obtidas são as mais inesperadas.

⁶ Palavra em inglês. Em Português significa conversação ou bate-papo, designa a aplicação de conversação em páginas web ou mensagens instantâneas em tempo real.

⁷ Em inglês, Short Messages Services. Em português, Serviço de Mensagens curtas.

1.5.1 Por que a Folha em Branco Assusta?

[...] Me ensina a escrever
A folha em branco me assusta [...].
Oswaldo Montenegro

Antes de tentarmos responder a pergunta, é interessante salientar que é responsabilidade do professor lançar mão de estratégias que revolucionem a sala de aula. Nesse sentido, frisamos que este trabalho não tem como princípio trazer receitas prontas para as atividades com a produção textual. Muito pelo contrário, acreditamos que o professor, enraizado em sua prática em sala de aula, não necessitará de tais receitas, pois o universo da sala de aula lhe trará todo o apanágio necessário para a construção de sua própria metodologia. E, ainda, o fará avaliar, juntamente com os alunos, qual o melhor caminho a percorrer para a obtenção dos resultados satisfatórios.

Efetivamente, é interessante dizer que nunca se escreveu tanto como atualmente, em outras palavras, nunca se teclou tanto. A escrita teclada é uma ferramenta que faz parte, assiduamente, da rotina dos jovens, e cada vez mais é disseminada através das redes sociais, chats e tantos outros que tem elevado a interação pela linguagem verbal. Porém, existe o fato curioso de que mesmo escrevendo/teclando os alunos continuam com um baixo desempenho linguístico, e conseqüentemente, os professores sentem-se impotentes diante desse fato.

Daí a questão: Por que a folha em branco assusta? A resposta para esta indagação está embasada na pesquisa realizada por Passarelli (2012), em que as ferramentas para a coleta de dados são entrevistas direcionadas a alunos. Eis os exemplos dos questionamentos: “Para que serve a escrita?”, “Você gosta de redação?”. Como podemos perceber ambas refletem o ato de escrever, porém, em análise das respostas fornecidas pelos alunos, percebemos que a ação conduz a um caminho bifurcado; um diz respeito à escrita por fruição e o outro à redação. Esta última encarada como uma camisa de força pelos estudantes, uma vez que, já internalizaram que este gênero textual é sinônimo de julgamento do padrão formal da língua em detrimento das outras variedades.

Em resposta ao primeiro questionamento, os jovens declararam que a escrita serve para expressar uma ideia, para se comunicar com pessoas que moram distantes. Enfim, estes foram os conceitos elencados pelos entrevistados.

Quanto ao segundo, os entrevistados revelaram que só não gostam de escrever quando o ato é uma exigência escolar. Por exemplo, um aluno assumiu que gostava de escrever suas intenções, mas não as que lhe eram exigidas.

Os estudos baseados na pesquisa demonstram que os jovens, na realidade, gostam de escrever, o que acontece é que a escola, muitas vezes, transforma o ato da escrita em algo engessado, frio e distante da realidade dos alunos. Em consequência, estes desencadeiam uma apatia às propostas de produção direcionadas pela escola por não existir, muitas vezes, uma “preparação para a escrita”. Então, não se trata de desprezo ou medo do papel em branco, mas sim de um desinteresse pela aprendizagem da língua, por falta de identificação com o que aprendem na escola. Isso ocorre porque, simplesmente, algumas instituições, geralmente, excluem as situações reais que fazem parte do cotidiano dos alunos.

A apatia às propostas de produção, citada acima, emerge porque a prática de produção de textos, ainda, tem alicerces em um ensino tradicional da língua, em outras palavras, permanece instaurado a superioridade do domínio do sistema linguístico em detrimento do conteúdo. Como consequência, os estudantes acabam importando a ideia de que não gostam de Língua Portuguesa porque se sentem como estrangeiros em seu próprio país, pois se veem tendo que aprender uma língua que julgam desconhecer. A este propósito, enfatizamos a necessidade de um trabalho com a língua livre de preconceitos, tendo em vista as suas variedades para que o aluno perceba a dinamicidade existente.

Por outro lado, o medo de escrever é causado, pela decadência de algumas escolas públicas nas séries iniciais, e também, pelo mau ensino da gramática, seu excesso e suas mazelas, em algumas escolas da rede particular, e ainda, o despreparo de alguns professores, a imutabilidade dos currículos, as más condições dos materiais de ensino e as aprovações automáticas que não levam em conta a maturidade dos alunos (BECHARRA, 1992).

No que diz respeito à gramática, esta ainda detém um papel de destaque nas escolas, conservando uma prática oriunda de suas origens, ou seja, quando a gramática era ensinada sob todos os pretextos. Logo, há escolas que carregam modelos de ensino que têm como cerne a gramática normativa tanto para o ensino da produção de textos como para a sua avaliação. Nesse sentido, convém dizer que as atividades meramente metalinguísticas, ainda são protagonistas nas aulas, em detrimento das produções de textos como prática comunicativa. Geraldi (*apud* PASSARELLI, 2012: 41) diz que:

É um engano pensarmos que nas aulas de Língua Portuguesa se ensina língua portuguesa, mas que na realidade se ensina o normativismo ditado por um ensino gramatical ortodoxo, com práticas calcadas na noção de certo/errado, cujo único objetivo é a fixação de regras e de convenções.

O que nos leva a concluir que o motivo do papel em branco assustar tanto, seja decorrente de um ensino de “redação” burocratizado e meramente instrumental, com preocupação somente com a forma, isto é, somente no como foi dito em detrimento do que foi dito.

Por isso, chegamos à conclusão de que o trabalho com produção de textos em sala de aula, de certo modo, ainda é negligenciado por alguns professores, pois nem sempre seus esforços e o seu tempo gasto para suas tarefas apresentam resultados satisfatórios, fator que, conseqüentemente, implica na insatisfação dos alunos para a produção. Paralelamente, também, pode-se configurar uma das causas para o papel em branco assustar o fato do sujeito não ter os conhecimentos prévios necessários para desenvolver um tema sobre o qual tem de escrever, e o outro; é ele não dominar os procedimentos e processos da escrita. O que afirmamos é que o aluno tem consciência de sua dificuldade no eixo da produção e por conta desta consciência permite que cresça a sensação de fracasso e de frustração.

Por isso, ao analisarmos a entrevista com os jovens, fica patente, que eles gostam de escrever para si, e não, para serem avaliados por um professor que usará a produção como um instrumento de avaliação para atribuir, possivelmente, uma nota. Podemos entender esta forma de gostar como uma *catarse*⁸, pois muitos jovens cultivam o ato de produzir poemas, letras de músicas e até relatos do cotidiano, porém quando esta atividade é solicitada pelo professor, a maioria, ao ver o papel em branco não se sente instigado para escrever.

Isto acontece porque, de certa forma, o sistema de ensino cerceia a criatividade e a iniciativa dos alunos, e como consequência, estes retêm na mente uma suposta incapacidade para produzir textos. Por isso, há necessidade de estratégias de produção textual que levem em conta a língua em uso para que os alunos percebam que a escrita é um processo. E, como tal, para escrever é fundamental reflexão, troca de ideias com outras pessoas, rascunho e mais reflexão para que somente assim o texto materializa-se satisfatoriamente. A este propósito, trabalhar escrita de forma processual exige-se do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e reinventar estratégias efetivas de criação textual.

É preciso romper com a ideia de que escrever seja um dom especial, isto é, escrever não é, portanto, uma questão de inspiração, mas de transpiração. Esta metáfora torna evidente que o ato de escrever requer um trabalho árduo de reflexão, dialogismo internamente e externamente. A crença na escrita como um dom induz aos alunos a criar barreiras diante do ato criativo, por essa

⁸ *Catarse* provém do grego “*kátharsis*” que significa a limpeza ou purificação pessoal. O termo foi utilizado para designar o estado de libertação psíquica do ser humano através das produções escritas.

razão, torna-se necessário um trabalho que leve em consideração a língua viva para que o aluno entenda que escrever exige esforço e suor⁹. Por isso, se faz necessário discutir sobre a falsa ideia de que escrever seja um dom, e somente aqueles predestinados conseguem.

Por fim, mediante as explicações acima, talvez, para alguns não seja propriamente um medo de escrever, uma vez que, se comunicam através das redes sociais, mas um medo pontual. Evidentemente, um medo de escrever textos que exijam mais comprometimento com o conhecimento, com registros mais formais para atender a sistematização de um conhecimento que a escola exige. Além disso, o temido papel em branco pode muito bem ser explicado pelo medo de expor um *ethos*¹⁰ que nem sempre o sujeito quer assumir e tornar público.

Por esta razão, e motivos já citados, anteriormente, é necessário que o docente priorize um ensino de produção textual baseado em uma abordagem Sociointeracionista. O objetivo é enxergar o aluno como ser histórico e social, e, com uma bagagem linguística que não poderá jamais ser dispensada ou rechaçada em detrimento de outra. O que o professor poderá fazer é lançar mão de estratégias para que este mesmo aluno entenda que na atividade de escrita ele deve selecionar o que deverá ser escrito em um processo de reflexão, escrita e reflexão.

1.5.2 A Produção de Textos na Escola

[...] estamos todos nós cheios de vozes que o mais das vezes mal cabem em nossa voz: se dizes pêra, acende-se um clarão um rastilho de tardes e açucares ou se azul disseres, pode ser que se agite o Egeu em tuas glândulas [...] Meu poema é um tumulto, um alarido: basta apurar o ouvido.

(Ferreira Gullar, 1999)

As atividades com a produção de textos na escola têm o objetivo de desenvolver a capacidade textual do sujeito, pois se trata de um trabalho de reflexão coletiva ou individual que depende de uma série de fatores. Neste sentido, cabe à escola criar condições interlocutivas efetivas para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos.

Contudo, dizemos que, inegavelmente, a negligência do trabalho com a escrita persiste, mas em proporções bem menores que outrora. Em algumas situações, por exemplo, quando a produção de textos é, finalmente, realizada em sala de aula, desenvolve-se de modo superficial,

⁹ Termo usado para reforçar a ideia de efeito pela causa – metonímia.

¹⁰ Segundo Passarelli (2012), o termo faz alusão ao conhecimento.

por isso que frases como “faça um texto sobre...”, são bastante disseminadas em sala de aula. Tais solicitações, geralmente, ocorrem sem que previamente haja uma preparação do aluno para que ao menos conheça sobre o que terá que escrever. No entanto, quando são ofertadas oportunidades como: leituras, debates e discussões acerca do tema que o estudante deve dissertar, surge um conhecimento sistematizado. Em vista disso, o ato criativo para a produção textual é despertado e o discente começa a ter sobre o que escrever e como escrever.

É lícito, então, afirmar que a passos lentos, o trabalho voltado para a produção de textos começa a ganhar mais espaços nas escolas, pois há pesquisas que defendem a importância de se trabalhar a produção do texto nas salas de aula. Neste sentido, o trabalho com a escrita deixa de frisar somente o ensino da classificação dos textos em narração-dissertação-descrição, tendo em vista, também, as diversidades textuais e, conseqüentemente, as características destas seqüências textuais. Tal mudança na forma de ensino está ocorrendo porque já existe a consciência de que segregar os textos por características tipológicas torna-se um ato falho, pois nenhum “tipo textual”¹¹ encerra-se em si mesmo, mas forma-se com os outros; logo o que ocorre é a predominância de uma seqüência em detrimento das outras.

Convém dizer, então que, aos poucos, a escola está deixando a tendência de seguir um padrão de escrita baseado na tríade narração-dissertação-descrição, pois começam a ser valorizadas as noções de gêneros textuais. Nesta perspectiva, o ato criativo tem mais chances de ser prazeroso e mais dinâmico para os alunos, uma vez que, os temas propostos para as produções façam parte de suas realidades.

Em explicação ao parágrafo anterior, não pretendemos dizer que não há a necessidade de se trazer assuntos que alunos desconheçam, mas sim, a certeza de que para o trabalho com a escrita fluir é necessário que os temas sejam amplamente discutidos. Então, ao ser proposto para escrever, por exemplo, sobre as construções das barragens é necessário previamente um trabalho que contextualize para os alunos o porquê das construções e seus pontos positivos e negativos. O resultado seria que os alunos teriam mais oportunidades de organizar seus conhecimentos e ser capazes de ter seu próprio ponto de vista e, paralelamente, ter sobre o que escrever, pois somente é possível escrever sobre o que se conhece.

Por conseguinte, compete ao professor incentivar seus alunos para a necessidade de que eles registrem suas experiências, medos, sensações, amores, desamores, pois a necessidade de registro existe desde o período do homem da caverna. O que não havia era uma convenção

¹¹ Expressão utilizada para chamar a atenção ao fato de que os textos não são mais classificados como tipos textuais, mas sim seqüências textuais.

ortográfica, porém, graças a estes registros, é dada a possibilidade ao homem contemporâneo de poder conhecer um pouco dos hábitos dos povos primitivos.

Por isso, acreditamos que um dos motivos para a prática de produção de textos, na escola, ser, geralmente, tão vazia e sem sentido para os alunos é porque se faz necessária uma sistematização do trabalho com a escrita, isto é, uma preparação, trazendo à tona os conhecimentos enciclopédicos, pois sem estes não há o que escrever. Aqui, evidenciamos o quanto a leitura é primordial para o trabalho com a escrita, pois se torna um elemento indissociável do processo de produção textual por fornecer matéria prima para a própria escrita.

Logo, acreditamos que a melhor forma para entender a escrita é escrevendo, compartilhando com os outros, escutando suas ideias, acrescentando algo novo, revisando e, dentro de um processo, incorporando as convenções ortográficas. Além disso, os sujeitos precisam estar envolvidos no contexto educacional, precisam estar efetivamente engajados num processo Sociointeracional para que a prática do ensino de produção de textos possa enfrentar uma mudança transformadora. Nesse sentido, a interação professor-alunos/alunos-alunos é um aspecto essencial para a organização das estratégias de ensino da escrita.

Para o escritor iniciante, o processo de escrita se dá em função de seus propósitos e de sua satisfação. Neste momento, ele pensa no trabalho enquanto o faz, divide seus pensamentos com o professor, tece perguntas sobre os temas que devem ser realizados ou até mesmo solicita ao professor que leia ou ouça o que foi escrito. Tal procedimento revela que o escritor iniciante busca na figura do professor um “co-revisor”, porém, nem sempre, o professor dispõe-se a estabelecer este diálogo para não perder tempo. Mal sabe ele que este procedimento acrescenta e muito ao processo de produção textual.

O escritor iniciante preocupa-se somente em comunicar e simplesmente vai escrevendo, realizando seu desejo. Em contrapartida, um escritor experiente relê e reescreve várias vezes seu texto. Isso, com certeza, deve ser esclarecido em sala de aula porque, como já dissemos anteriormente, os alunos precisam entender que o processo de escrita demanda tempo, revisão e reflexão.

Por isso, defendemos um trabalho com a escrita que leve em conta o coletivo em sala de aula, visto que um dos fatores para o insucesso na aprendizagem do texto escrito advém de se passar prematuramente às realizações individuais, ou seja, inicialmente o aluno deve trocar experiências, conhecimentos com o outro e somente depois de um trabalho consistente de pesquisa é que o trabalho individual deve ser direcionado.

1.5.3. Etapas para a Produção Textual

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que defendemos um trabalho com a produção textual em conjunto porque acreditamos que a troca de experiência pode contribuir para que escritor iniciante desenvolva argumentos e metodologias para a escrita. Consequentemente, tonando possível o desenvolvimento da produção individual. Por isso, antes que estas etapas sejam aplicadas, outras iniciais deverão ter o seu devido lugar porque a escrita é uma tarefa que progride em etapas gradativas e que exige muita dedicação.

Logo, é necessário esclarecer ao aluno que para se chegar ao produto final são necessárias etapas. Informando-o, ainda, que para cada etapa constitutiva do processo de escrever existem procedimentos que devem ser seguidos.

Veremos, logo a seguir, as etapas do processo de escrita:

1ª etapa: planejamento

Esta etapa leva em conta a seleção das informações e a organização das ideias. Deste modo, o escritor detecta as informações relevantes para o texto que pretende escrever, informações provenientes da sua memória discursiva e as seleciona de acordo com o tema e com o perfil de leitor que se pretende atingir.

Portanto, para a seleção de informações são necessárias coletas de materiais, tais como os fatos, as ideias e as observações com as quais o texto será elaborado. Por conseguinte, as fontes podem variar dependendo do tipo de tema a ser trabalhado. Diga-se de passagem, que a seleção do material recolhido deve obedecer a uma seleção criteriosa, pois será este material que fornecerá subsídios para a produção do texto.

Assim, após a seleção criteriosa do material compete, em seguida, um trabalho de organização, ou seja, alguns elementos devem ser eliminados e outros acrescentados. Então, é fundamental dizer que não importa por qual procedimento se inicie o planejamento, seja ele escrito ou mental, independente, este é o estágio do processo de composição em que o escritor começa a dar forma ao seu tema.

Porém, esta é a etapa da produção textual que a maioria dos estudantes não usa, talvez, por achar que é perda de tempo. Em face disso, não há dúvidas de que se existir o planejamento do que deve ser escrito o desespero, a angústia e até o medo da folha em branco serão menos intensos.

2ª etapa: tradução de ideias em palavras

Esta fase refere-se ao momento em que as ideias levantadas se concretizam, ganhando forma em um papel, surgindo, então, a primeira versão do texto. Aqui, o trabalho está apenas no início, é um esboço, em outras palavras, uma organização das ideias que serão colocadas no plano físico.

Enfim, esta etapa configura-se na conversão à língua escrita do que foi planejado, embora, seja um texto provisório que ainda terá que passar uma terceira fase.

3ª etapa: revisão

Esta é a etapa em que com veemência os alunos recusam-se a completar. Logo, ela torna-se negligenciada porque se por um lado o aluno é resistente ao desenvolver a revisão do texto, por outro, há professores que não têm esta prática em sua metodologia de ensino. E quando a revisão é realizada pelos alunos sob a orientação do professor, acontece, geralmente, de forma superficial, pois não é dada a necessária importância. Em consequência, torna-se impossível a reflexão do que foi escrito, como resultado muitas produções que são “revisadas” nada diferem do rascunho.

Mediante a caracterização desta etapa, convém dizer que ela tem o objetivo de examinar detalhadamente a coerência e a coesão, tendo como foco o leitor, a acessibilidade e a aceitação. Como o próprio termo explicita *re-visão*, um olhar de novo, e nesse reolhar o escritor torna-se um leitor de si mesmo, e volta a ser escritor novamente, pois é propiciado que se enxugue o texto, observando a clareza e os aspectos ligados ao que a língua convencionou na escrita. Esta é a fase do burilamento do texto, uma vez que o sujeito torna-se leitor de si mesmo para não perder de vista o sentido global.

4ª etapa: a editoração

Esta etapa consiste em o escritor adotar cuidados em virtude do caráter público que o texto assume, ou seja, pressupõe dar à produção textual, uma vez que, se tornará pública, uma forma adequada. Convém, então, dizer que pode ser realizada uma analogia com o “passar a limpo” o texto rascunhado, e que neste processo confunde-se à revisão, pois ao editar o texto o escritor, também, o revisa. Infelizmente, na escola este momento é seguido por indignações, pois esta etapa revela-se para os estudantes como um desprazer. Isto acontece porque as produções não são vistas com funcionalidade pelos alunos, e sim como um julgamento para receber uma nota.

Uma forma de contornar a situação listada acima seria, sempre que possível, o professor criar estratégias para que as produções dos alunos, o produto final, ganhem outros leitores.

Componente em todas as etapas

Em conformidade com Passarelli (2012:170) há “o guardião do texto”. Para a pesquisadora, este componente está intrínseco em todas as etapas, mantém-se ativo e intervém para oportunizar ajustes e manter, dessa forma, a coerência. Para ela, o termo *monitor* possui uma terminologia não acessível para os estudantes. Logo, há a preferência por nomear este componente de guardião do texto.

Contudo, ao pesquisarmos sobre este componente, verificamos que a maioria da literatura dedicada ao processamento do texto escrito não faz referência clara sobre a sua participação. Kato (1990:90), por exemplo, afirma que há “o processamento de ideias”. Isto ocorre porque ela, também, acha insatisfatórias as explicitações sobre o termo *monitor*.

Tendo em vista as elucidações acima, percebemos claramente que há ainda um desconforto quando se trata da nomenclatura deste componente. No entanto, sua existência é percebida, mas nomeada com termos que ainda não são convergentes entre os pesquisadores, por isso há, entre eles, um olhar de revisão, em que cada um tenta trazer a tona o seu ponto de vista.

Nesta perspectiva, com vistas a tais divergências, compete ao professor tornar mais clara a existência deste componente para os estudantes mostrando-lhes que este componente está, intrinsecamente, ligado a todo o processo de escrita. É importante, também, que ele é um elemento de vigilância que está em constante alerta, verificando todos os aspectos e ângulos do que está sendo produzido, isto é, se as condições de produções estão sendo satisfatórias. E, ainda, enfatizar que este componente traz à luz vários aspectos da experiência de vida do escritor como: o bom senso, sua intuição, seus sentimentos, enfim, toda a sua experiência de vida.

1.5.4. Avaliação das Produções Textuais

A avaliação das produções textuais com características tradicionais importa-se apenas com a “higienização textual”¹². Isto implica dizer que a avaliação vista sob essa tendência limita-se em manter a limpeza do texto, ou seja, dar ênfase aos aspectos, puramente, gramaticais. Logo,

¹² Correção com vistas somente ao aspecto gramatical.

as avaliações que seguem o padrão citado acima possuem características baseadas, sobretudo, em critérios quantitativos, e, ainda, valorizam ao extremo a atribuição de nota ao produto final.

A avaliação, no entanto, deve ser vista como um processo metodológico que possibilita um *feedback* constante, ao passo que, valoriza os conhecimentos e o mundo do sujeito que fala dentro de uma perspectiva Sociointeracionista. Além disso, ela, também, tem como função auxiliar o professor no processo ensino aprendizagem, viabilizando estratégias que podem ser lançadas para minimizar as dificuldades dos alunos.

Logo, a avaliação deve ser realizada em todo o processo de produção da escrita, não, somente, direcionada para o produto final. Nessa perspectiva, o professor deve entender a avaliação como uma prática que se baseia na reflexão do processo educacional, isto é, as estratégias elencadas para atingir determinado objetivo, sem perder de vista que o processo avaliativo tem de estar a serviço do ensino de qualidade que promove a aprendizagem.

Corroborando com o parágrafo anterior, o professor tem o papel de avaliador, para isto ele deve ter em mente que as produções textuais têm parte do próprio eu dos estudantes. É como se o próprio “eu” se entregasse para os riscos da avaliação. Por isso, falamos em produção textual sob a perspectiva Socionteracionista, pois quando é dada voz ao sujeito ele trará todas as suas vivências, todo o seu mundo para sua produção. Sobre o ato da produção textual, afirma Alencar (2004:7):

Quem escreve olha a sua obra como seu filho e todo mundo sabe que o pai acha sempre graças e bondade na querida prole [...]. A Moreninha não é a única filha que possuo: Tem três irmãos que pretendo educar com esmero; o mesmo faria a ela, mas esta menina saiu tão travessa, tão impertinente que não pude mais sofreá-la no seu berço de carteira e, para ver-me livre dela, venho depositá-la nas mãos do público, de cuja benignidade e paciência tenho ouvido grandes elogios [...].

E tu, filha minha, vai com a bênção paterna e queira os céus que ditosa sejas [...], vou em, despedida, dar-te um precioso conselho: - recebe, filha, com gratidão a crítica do homem instruído; não chores se com a unha marcarem o lugar em que tiveres mais notável senão e quando te disserem que por este erro ou aquela falta não és boa menina [...].

Fica claro, então, que a tarefa de escrever se confunde com as próprias vivências daquele que escreve e torna-se uma possibilidade de manifestação pessoal por meio da escrita. Dessa forma, os estudantes esperam mais de seus professores que geralmente deixam de ser avaliadores do processo de escrita para tornarem-se corretores de textos.

Diga-se de passagem, que a avaliação está entre os maiores desafios de quem trabalha com a produção textual em sala de aula. Uma das formas possíveis para lidar com este percalço é

o professor encarar de fato a produção textual como um processo de escrita e reescrita, isto é, o vai e vem do texto. Por consequência, com a realização deste processo é que será permitida a aprendizagem e a descoberta de novos caminhos.

A avaliação das produções de textos, dentro de uma visão Sociointeracionista, afirma que a avaliação deve ser discursiva, ou seja, deve existir diálogo entre professor-aluno, alunos entre si e aluno com o conhecimento. Assim, o professor deve estar atento para o que o aluno está dizendo e analisar o discurso que este traz para a escrita. Em vista disso, como afirmamos anteriormente, a escrita é uma extensão do próprio eu, das vivências do escritor e se não for avaliada tendo em vista o discurso resultará na anulação do sujeito que por medo do julgamento deixará de ser o autor do seu próprio discurso.

Desse modo, dizemos que a avaliação faz parte de uma construção processual. Porém, um fato que chama a atenção diz respeito ao caráter óbvio que a avaliação das produções deve apresentar, é o que diz respeito a enxergar discursivamente o texto. Afirmamos, então, que o cerne das avaliações ainda gira em torno das correções gramaticais, que, diga-se de passagem, nem sempre são realizadas de forma adequada. Soma-se ainda o fato de que muitos problemas do texto não são observados. O que nos leva a supor que ou o professor os deixa passar ou não os percebe. E, ainda, acrescentamos que nas intervenções os comentários dos professores nas produções dos alunos são vagos, não ajudam, mas sim julgam: “Você consegue”, “tenha mais atenção”, “você desenvolveu pouco o seu texto”.

Em análise às frases acima, há a tentativa do professor intervir no processo de escrita, porém, ele a torna muito vaga, não é objetiva e pode fazer com que o aluno entenda que a quantidade de linhas seja um indicador de qualidade, quando na realidade, isto não procede. Assim, quando a atividade de produção não está bem sistematizada, isto é, quando o próprio professor manda o aluno escrever, sem saber por que exatamente mandou ou não está, realmente, interessado em saber o que o aluno tem a dizer sobre o tema, cria-se uma atividade, sob pretexto, para preencher horário, vazia de sentido e de significado. Em consequência, esta falta de sistematização é percebida pelo aluno que, por sua vez, fica sem ânimo para escrever, culminando no ato extremo de recusar-se a atender a solicitação (SUASSUNA, 2014).

Em explicação ao parágrafo anterior, afirmamos que, na maioria das situações em sala de aula, o professor não sistematiza o trabalho com a produção escrita. Isso ocorre porque há certas exigências que nem sempre o professor que assumir, tais como reservar tempo destinado à leitura, à reflexão e à organização.

E quando há o trabalho com a produção textual, a avaliação é, geralmente, realizada somente do produto, pois ela, ainda, é entendida como um instrumento para identificar onde está

o erro, em outras palavras, como um exame. E em consequência, o docente perde de vista a prática de avaliação a serviço da aprendizagem. Porém, é importante dizer que, avançamos, um pouco, no sentido de consolidar a prática discursiva na escola, isto é, a transformação das aulas de português em um confronto de discursos.

Nessa perspectiva, como bem tratam Fonseca e Geraldi (2012:110), a exigência é “que a escola repense a avaliação, não como controle de produtos, mas como revisão de processos”. A escola precisa entender que o sujeito necessita ser o dono da sua própria palavra e, ao mesmo tempo, exigir que use a modalidade escrita da linguagem com adequação, uma vez que esta é tão marcada pela expressão de subjetividade. Em contrapartida, na redação, por exemplo, não há um sujeito que diz, mas o aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.

Os fatos descritos acima contribuem para o medo da folha em branco, pois, como já foi discutida anteriormente, a tarefa de escrever se confunde com as próprias vivências dos estudantes e torna-se uma possibilidade de manifestação pessoal por meio da escrita. Contudo, a escola, muitas vezes, tolhe esta manifestação e exige que o aluno se encaixe em padrões que são ditados por ela. E como consequência o sujeito que diz é anulado.

O que procuramos defender é como bem trata Geraldi (1995:130), quando afirma que:

[...] a escola deve abrir um espaço para que o aluno possa dizer a sua palavra, o seu mundo, não pela destruição de sua linguagem para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que na linguagem se revelam as diferentes classes sociais.

Os principais óbices no ensino da escrita baseiam-se na higienização do texto e na ênfase dada à nota. Em vista disso, compete aos professores incitar o aluno a (re) construir e a resgatar sua historicidade. Fica claro então, que o professor deve tirar da avaliação a ideia de poder que está intrínseca. E, ainda, descartar a relação de superioridade e inserir o estudante no processo avaliativo em parceria, pois, dessa forma, contribuirá para que o aluno assuma a responsabilidade por seu desempenho e por acompanhar sua própria aprendizagem.

Uma vez que, esta parceria, isto é, a relação intersubjetiva ocorra no decurso da aprendizagem, o professor terá como observar como os alunos progridem. Ele, também, obterá informações para sugerir interpretações quanto às estratégias e atitudes dos discentes, e assim, descartará do processo avaliativo a conotação de instrumento controlador, pois avaliar não se trata de um fim, mas de um meio.

Mais uma vez reiteramos que cabe ao professor construir uma maneira mais adequada de trabalhar a avaliação da produção textual, tendo em vista a contribuir para que os estudantes

cresçam na aquisição de sua competência comunicativa. Dessa forma, contribuindo, para que os alunos sintam vontade de aprender a escrever.

Aprender não pode interessar a ninguém se é realizado de uma forma rígida e excludente. Aprender deve ter um gosto bom, deve dar prazer porque saber e sabor devem se confundir. É nesse sentido que a prática da produção e da avaliação devem estar pautadas no prazer em aprender e sem excluir os sujeitos da produção textual.

Nessa perspectiva, defendemos uma prática de produção textual fundamentada na concepção Sociointeracionista que acredita que dominar a modalidade oral e escrita da língua significa transitar entre as diversas maneiras de se pensar o mundo.

Assim, a avaliação em Língua Portuguesa deve ter como objeto o texto, tendo em vista o *feedback* e a interação entre os sujeitos. Portanto, o professor deve estar apto a perceber se, na produção textual, o aluno é capaz de: ter noção de como o texto se organiza; expor de forma clara suas ideias; fazer o encadeamento entre as ideias; usar adequadamente e progressivamente os elementos coesivos; usar a linguagem adequada a cada gênero textual produzido; dominar progressivamente os aspectos formais do texto. E, ainda, perceber a flexibilidade da linguagem; usar adequadamente o discurso direto e indireto; desenvolver a leitura fluentemente; estabelecer relações com outros textos; dominar a concordância verbal e nominal; ter a capacidade de expandir ideias; refletir sobre os elementos coesivos e usá-los adequadamente e, ainda, argumentar defendendo seu ponto de vista (PORTO, 2009).

Tendo em vista o que se espera que o aluno seja capaz, ratificamos também que é necessário que avaliação das produções textuais seja processual e diagnóstica. Assim, deixará de ter um caráter punitivo e assumirá a responsabilidade de realizar a diagnose de todo o processo de escrita, tendo em vista a considerar a concepção de *erro* normal e característico do processo de desenvolvimento. Logo, espera-se que o professor entenda a linguagem como interação e que no decorrer da aprendizagem, crie ações, isto é, práticas de oralidade, leitura e escrita que tenham o objetivo de tornar o aluno leitor e escritor de textos coerentes e que conduza a uma avaliação ampla do trabalho pedagógico. Como bem afirma Geraldi (1995:165):

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.

Procuramos defender um ensino em que o texto ganhe um lugar de destaque. E o trabalho com a escrita e com a avaliação seja evidenciado de forma processual, observando todas

as etapas de produção, não somente o produto final. Somente desta forma daremos voz aos nossos estudantes. E o medo da folha em branco possa vir, finalmente, a ser superado, pois o preconceito sobre a escrita estaria superado no momento em que tanto o aluno, quanto o professor entendessem que o erro faz parte do processo e que escrever não é um dom, mas um trabalho que exige esforço, planejamento e muita revisão.

1.5.5 A Cultura Escolar

Ensinar a escrever no Brasil não é uma tarefa fácil, é uma tarefa árdua. Supomos que tal dificuldade emana do fato de que nossa herança histórica e cultural tenha contribuído para tal efeito, pois durante nossos primeiros trezentos anos foi proibida aqui a impressão e a circulação livre de livros. E aquele que quisesse escrever teria que encontrar editor em Portugal, mas somente depois de o texto ter sido aprovado pela inquisição (GUEDES, 2009).

Nesse contexto, encontramos a cultura escolar propagando a redação como uma estratégia para enfrentar o desafio de se ensinar a escrever. A característica principal deste gênero é a oferta de um tema no vazio, com os famosos temas livres em que o aluno escreve para ninguém ler, classificando, então, como um exercício de preenchimento de um número exato de linhas. É notório, também, que este gênero, em muitas situações de sala de aula, é usado como uma ferramenta para punir alunos, e estes, conscientes de sua dificuldade instauram o medo da folha em branco, alimentando a afirmativa de que não sabem escrever.

Ainda, com base nas afirmações do parágrafo anterior, quando ocorre a “correção” das redações, geralmente, há uma centralização nos erros da grafia e nas normas gramaticais. É neste ponto que nosso inconformismo cresce, pois somos cientes de que corrigir uma atividade escrita é mais que observar fenômenos gramaticais. Sobretudo, o contexto para a realização da redação escolar, também, nos deixa incomodados, pois o ato de escrever por ser uma atividade árdua exige que seja sistematizado, planejado e que se desenvolva dentro de um processo e não em aproximadamente cinquenta minutos com temas vazios e livres de contextos.

Por isso dentro de nossa inconformidade buscamos alternativas que conduzam o professor de português a trabalhar a produção escrita em sala de aula dentro de uma perspectiva Sociointeracionista da língua, ou seja, sensibilizar para o fato que o ato da escrita exige que os sujeitos interajam para surgir, então, um sujeito-autor. Logo, apontamos a necessidade de se passar do gênero “redação escolar” para a produção de texto ou de discursos, fazendo o uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir efeitos de sentido

sobre determinados leitores e assim começar a concepção da importância de se introduzir o leitor no processo de produção do texto.

Porém, o que mais ocorre, nas salas de aula, é um ensino de Língua Portuguesa centrado na metalinguagem que contribui para que os alunos construam uma imagem da língua escrita como um conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada. Em consequência, os alunos criam uma atitude pacífica diante da língua escrita e da atividade de escrever que os conduzem a produzir textos como exercícios de reprodução de lugares-comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, abdicando de qualquer autoria (GUEDES, 2009).

Em decorrência do explicitado acima as condições de produção da escrita transformam-se em condições de reprodução e o espaço em ambiente privilegiado de um processo de desapropriação dos sujeitos da linguagem. Com efeito, acontece a falsificação das condições de escrita, referente a isto Guedes (*ibid.*: 50) cita:

Essa falsificação historicamente dada das condições específicas [...] faz com que a escrita se confunda com uma tarefa encerrada nos limites de um ato aparente, isolado de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor.

No entanto, para evitarmos a falsificação das produções de escrita é necessário desenvolver procedimentos que façam com que os alunos ao escrever seus textos produzam significados para criar vínculo com os seus leitores.

Um aspecto importante a ser tratado aqui é a diferença entre a *redação* e a *produção de textos*, ambas dizem respeito à ação de escrever, entretanto, a partir do momento em que há este encontro, há também um desencontro. De fato, distinguem-se por vincularem teorias que expressam diferentes formas de se escrever, de se ensinar a se escrever os textos, como também, a ação de se exercitar a linguagem.

Como já especificamos anteriormente, a redação é uma ação de se escrever textos. As escolas, infelizmente, ainda, ensinam a escrever as redações escolares como um conjunto de palavras organizadas em frases dispostas em forma de texto com intenção única de reproduzir um padrão de linguagem, a norma culta. O ato de produzir é realizado como um fim em si mesmo, levando em conta apenas o produto. Isto ocorre porque a própria escola deixa claro que essa é a única linguagem aceita. E esta é vista, apenas, como um instrumento para organizar o pensamento e como um meio de comunicação. No gênero redação a produção discursiva não é

levada em conta, o texto é estanque, linear, transparente e não visualiza a importância dos interlocutores.

Todavia, a produção de texto, também, caracterizada como uma ação de escrever textos diverge da redação. A diferença está nas estratégias elaboradas para se concretizar a escrita, que nada tem a ver com o fato de simplesmente reproduzir um padrão de linguagem. Somos categóricos em afirmar que não se trata, simplesmente, de mudar o nome para produção de textos e continuar exigindo que os alunos, no primeiro dia de aula, produzam um texto com o tema “minhas férias”. Em seguida, recolher o texto, após correção, devolver para os alunos com apenas os erros assinalados com a famigerada caneta vermelha. Forçosamente, dizemos isto com a consciência de que não adianta apenas mudar uma nomenclatura, mas mudar as estratégias metodológicas para se ter realmente um ensino de produção de texto que seja visto dentro de um processo, não como um produto em si.

2. PROPOSTAS DIDÁTICAS UTILIZADAS PARA O TRABALHO COM A ESCRITA EM SALA DE AULA

Nesta seção, a abordagem é realizada tendo em vista o que recomendam os documentos oficiais sobre o trabalho com a escrita. Entre eles estão: Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1998)¹³ e a Base Curricular Comum de Pernambuco (2007)¹⁴, estes documentos têm a responsabilidade de sugerir que o ato da docência tenha como meta a formação integral do ser. Por isso, a seguir, delineamos o que eles dizem sobre a prática pedagógica alicerçada na concepção de que o texto deve ser o cerne do processo de ensino-aprendizagem.

2.1 O QUE PREVEEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Com a elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), a noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem passou a ser um tópico frequente no debate didático da prática docente de Língua Portuguesa. Logo, esta dissertação embasada, também, no que dizem os documentos oficiais sobre o trabalho com a escrita pretende, como já dissemos, discutir as condições de produção de textos escritos em sala de aula, trazendo à tona abordagens pautadas na perspectiva Sociointeracionista. Para tanto, propomos uma experiência

¹³ É uma base desenvolvida pelo Governo Federal em que educadores encontram referências para preparar suas aulas em todas as disciplinas e séries escolares.

¹⁴ Base Curricular Comum (BCC) - é um documento baseado nos PCN para as Redes Públicas de Pernambuco.

de ensino com as sequências didáticas como um dispositivo capaz de subsidiar o estudo dos gêneros textuais. Nossa expectativa é que esta experiência possibilite o desenvolvimento da competência para a produção de textos escritos e, o mais importante, reconheça que o trabalho com a escrita desenvolve-se dentro de um processo dialógico tendo em vista o aspecto sociointeracional de língua.

Nessa perspectiva, os PCN de Língua Portuguesa trazem em seu bojo uma síntese do que foi possível avançar para atender às exigências sociais cada vez mais crescentes. E ainda analisam algumas características do ensino de língua que, em pleno século XXI, insiste em um ensino tradicional que coloca como cerne os seguintes aspectos: a desconsideração do contexto social do aluno; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; uso do texto como pretexto para o estudo da gramática; ensino descontextualizado da metalinguagem; excessiva valorização da gramática normativa e o preconceito existente contra as formas de oralidade e contra as variedades não padrão.

Em vista disso, além de tratar com criticidade tais aspectos, os documentos oficiais, ainda, dão enfoque aos conteúdos e objetivos do ensino da língua, propondo, também, critérios de avaliação. Também, defendem que toda a educação comprometida com o exercício da cidadania precisa estabelecer condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. O desenvolvimento desta discursividade, diz respeito ao sujeito ser capaz de se comunicar de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentidos e adequar o seu texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Atualmente, há uma grande exigência quanto aos níveis de leitura e de escrita, por isso surge uma necessidade da escola atender a esta demanda e, assim, rever suas práticas de ensino para que possibilite ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Em se tratando de tais práticas, é consenso que o ensino da língua deve se conceber através dos textos. Este postulado é a orientação central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Porém, a grande problemática não reside na aceitação deste postulado, mas na forma como é colocado em prática, uma vez que, há muitas formas de se trabalhar com o texto.

Logo, convém dizer que os PCN ratificam que não é possível tomar como unidade básica de ensino as frases descontextualizadas que, geralmente, são tomadas como exemplos de estudos gramaticais. O motivo é que elas não concorrem para ampliar o desenvolvimento da competência discursiva, pois a língua é viva, e precisa ser tratada em seus usos reais. Por isso, fortalecem que a unidade básica de ensino é o texto.

Com base nesta afirmativa, desenvolvemos um trabalho que busca dialogar com os docentes na ânsia de trazer contribuições que solidifiquem o trabalho com a produção textual em

sala de aula, enfatizando, dessa forma, o trabalho com as sequências didáticas. Logo, é necessário que o professor oportunize a entrada dos gêneros textuais para que o aluno formule suas próprias opiniões para, dessa forma, se consagrar como sujeito autor. Sendo assim, a prática pedagógica deve possibilitar aos alunos a conquista de novas competências linguísticas associadas aos padrões de escrita que considerem a produção textual como um processo de interlocução.

De acordo com o exposto, temos a acrescentar, ainda, que atuamos na educação há 14 anos, com os níveis Fundamental II e Médio, e sabemos o quanto é complexo trabalhar com a escrita. Por isso, nossa expectativa é proporcionar ao nosso aluno a reflexão sobre a língua para que ele possa utilizá-la adequadamente às situações e aos propósitos definidos. Para tanto, abordamos estratégias pedagógicas engendradas na concepção de que o texto é a base do ensino de língua. Nosso intuito é fazer com que as produções textuais dos alunos aconteçam de maneira real, em outras palavras, como um processo interlocutivo e não como um produto utilizado para a simples correção dos fenômenos gramaticais. Devemos, portanto, reconhecer, a imensa riqueza em se trabalhar com o texto, uma vez que, este se configura em tecido vivo e torna-se uma estratégia para os alunos perceberem que a língua flui, e ainda, oportunidade para que se reconheçam como sujeitos do processo ensino aprendizagem.

Em suma, podemos ratificar que nossa prática pedagógica é redefinida à luz dos documentos oficiais que norteiam a educação e contribuem substancialmente para um trabalho mais engajado. Entre eles, podemos destacar: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Curricular Comum de Pernambuco (2007). Esses documentos são responsáveis por contribuir com a nossa formação e atuação, possibilitar o ato de reflexão sobre a formação para a cidadania e garantir a abordagem de conhecimentos e a diversidade das manifestações culturais locais. Quanto a BCC, cabe ressaltar, ainda, que ela tem em seu bojo elementos que constituem o núcleo dos saberes que devem ser mobilizados para que cada competência se desenvolva. Em vista disso, esclarecemos que as competências básicas são: a leitura, a compreensão, a análise linguística e a produção de textos orais e escritos.

Como referência essa última competência, enfatizamos que o processo de produzir textos escritos envolve aspectos da dinamicidade interacional da linguagem, considerando que ambos, escritor e leitor, possuem papéis ativos na efetivação dos sentidos. Defendemos tal ideia porque entendemos que ao produzir um texto escrito, o produtor, além de assumir o papel de leitor do seu próprio texto; ele, também, pensa no outro, ou seja, no leitor que se pretende alcançar. Nesta perspectiva, dizemos que o escritor leva em consideração os conhecimentos e as experiências do leitor, pois é devido a este fato que a escrita assume um foco baseado na

interação. Assim sendo, nosso trabalho parte do princípio de que não ensinamos a língua, uma vez que, a capacidade comunicativa dos alunos já está desenvolvida, então, o que ensinamos são os usos da língua no contexto da compreensão, da análise textual e da produção de textos.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais são elementos que, também, dão vida ao nosso trabalho, isto é, eles sustentam a nossa proposta de intervenção através das sequências didáticas. A noção de gênero refere-se a famílias de textos que compartilham características comuns, isto é, se organizam dentro de uma natureza temática que se caracterizam por pertencer a este ou aquele gênero. Atualmente, a noção de gênero foi ampliada para todo tipo de produção textual e/ou discursiva, seja ela escrita ou oral. Em vista disso, os gêneros constitutivos de textos precisam ser encarados como objetos de ensino favorecendo o ensino de leitura e de produção de textos orais e escritos. Por conseguinte, os documentos oficiais são responsáveis por oferecer um novo direcionamento ao ensino da produção de textos à luz da perspectiva dos gêneros, não mais pela ótica dos tipos textuais. A esta afirmativa Schneuwly & Dolz (2004:61) afirmam: “é através do gênero que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

Os gêneros podem ser considerados, segundo Bakhtin (1984), como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. São formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Logo, o gênero textual, como entidade dinâmica, deixa de ser somente um instrumento de comunicação para, ao mesmo tempo, ser objeto de ensino-aprendizagem. Por isso, acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino da escrita, da leitura e da oralidade pode ser uma atividade fértil, pois toda forma de comunicação cristaliza-se sob a forma de linguagens específicas e padrões sociocomunicativos.

Nesta perspectiva, buscamos a partir da proposta de intervenção intensificar o trabalho com a produção textual tendo em vista o suporte das sequências didáticas, pois elas oferecem ferramentas para que o aluno domine melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever de uma forma mais adequada.

2.3 A DIDATIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO ATRAVÉS DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Segundo Bronckart (2012:69) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Logo, é consenso que o texto deve ser a unidade básica de ensino da língua por ser considerado produto das atividades humanas, isto é, parte-se do princípio de que para ensinar um sistema de representações deve-se sempre partir do texto. Porém, afirmamos que esta premissa é negligenciada porque encontramos, ainda, nas práticas pedagógicas o uso do texto como pretexto para o ensino de gramática. Os PCN (1998:23) afirmam que:

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística.

Convém, então, dizer que, sobre o desenvolvimento da competência discursiva, cabe à escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. Em vista disso, tendo como respaldo a premissa de que o texto deve ser a unidade básica de ensino, propomos que as atividades sejam ministradas em um caráter modular, ou seja, por etapas e com tarefas específicas. Dessa forma, o trabalho com a escrita pode ser realizado integralmente, sem distinção, pois, como já explanamos anteriormente, há a exigência de um nível de leitura e de escrita diferente daqueles que eram exigidos em um passado recente, por isso há a necessidade da escola atender a esta demanda. Nessa perspectiva, é mister que as práticas pedagógicas possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva, e uma das ferramentas para que esta competência seja alcançada, corroborando para a didatização do texto, é o uso das sequências didáticas.

Logo, é lícito afirmar que a didatização do texto escrito deve ocorrer tendo em vista a utilização das sequências didáticas como um dispositivo que promove a aquisição da aprendizagem. Esta promoção ocorrerá a partir de tarefas específicas propostas com o objetivo de que o aluno desenvolva os conhecimentos, sobretudo, acerca do gênero textual estudado dentro de uma perspectiva social de língua.

Convém, dizer, então, que as sequências didáticas devem ser sempre trabalhadas com foco na aprendizagem de um gênero textual para que o aluno internalize o funcionamento da

língua e, também, a função da escrita. Nesse contexto, sobre a utilização dos gêneros, Dolz e Schneuwly (*apud* Marcuschi, 2009:211) lembram que “os gêneros são instrumentos de comunicação que se realizam empiricamente em textos”. Assim, é necessário que o professor inicie o trabalho com a escrita a partir de problematizações, isto é, através de uma situação específica e, em seguida, explicita as atividades a serem desenvolvidas para que se inicie uma comunicação. Na prática escolar, as sequências didáticas desenvolvidas a partir de gêneros configuram-se em um ponto de referência concreto para os alunos desenvolverem suas competências comunicativas, assegurando, dessa forma, importantes estratégias para a produção textual.

Em síntese, podemos ratificar que para a didatização do texto escrito é necessário que sejam criadas situações reais que permitam a produção e a circulação dos textos, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores. Nesta perspectiva, a finalidade de se trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno a possibilidade de realizar todas as atividades em etapas. Para que dessa forma, possa culminar na produção do gênero estudado, tendo em vista um leitor real, ou seja, a uma situação de produção real, conforme veremos em nossa proposta de intervenção.

Com o objetivo de estimular o processo de produção de textos à luz da perspectiva Sociointeracionista, esta dissertação apresenta-se fundamentada no postulado de que é possível ensinar a escrever textos escritos. Logo, buscamos enfatizar que a escrita deve ser entendida como um processo. Em vista disso, é fundamental que as múltiplas atividades com a produção sejam vivenciadas no ambiente escolar. Desta forma, o desafio da proposta é tornar possível aos alunos apropriarem-se dos recursos necessários ao desenvolvimento das habilidades para escrita, através de atividades que evidenciem os contextos de produção.

Nessa perspectiva, ao definirmos o desafio da nossa proposta de intervenção, torna-se, então, imprescindível conceituarmos a sequência didática. Assim, Schneuwly e Dolz (2004:82), reconhecem que o dispositivo¹⁵ “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sendo assim, compreendemos que o trabalho com a sequência didática tem a finalidade de auxiliar o aluno a desenvolver melhor um gênero de texto oral ou escrito. E, ainda, permiti-lhe que produza de uma forma mais autônoma e adequada a uma determinada situação de comunicação, em outras palavras, as sequências didáticas oferecem acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente acessíveis.

¹⁵ Refere-se às sequências didáticas.

Tendo em vista a finalidade do trabalho com as sequências didáticas, torna-se fundamental que as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas versem sobre os gêneros que o aluno não domina ou o faz de modo insuficiente. É com este intuito que através da proposta de intervenção, buscamos levar para as salas de aulas efetivas abordagens para o trabalho com a produção de textos escritos. Assim, nosso foco, centra-se nos gêneros escritos, embora, reconheçamos, também, que para chegarmos ao produto final, o trabalho com a oralidade não pode ser suprimido. Muito pelo contrário, este eixo, também, faz parte das atividades que devem ser elencadas nas sequências didáticas, pois acreditamos que não se pode calar um estudante, mas sim, incentivá-lo a posicionar-se mediante aos fatos.

Acresce que, metodologicamente as sequências didáticas possuem estruturas estabelecidas, entre as principais estão: Apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A seguir, buscamos refletir sobre esta estrutura de base.

Apresentação da situação

É o momento de expor para os alunos as etapas de realização da sequência didática para que tenham consciência sobre os caminhos que deverão ser percorridos. Este momento, também, os preparará para a primeira tentativa de realização do gênero que será trabalhado nos módulos, ou seja, os alunos serão preparados para a produção inicial. Portanto, é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de uma etapa altamente relevante para a turma, pois está baseada em duas dimensões, a saber: a primeira, apresenta um problema de comunicação bem definido; a segunda prepara os conteúdos dos textos que serão produzidos.

A primeira dimensão traz como característica a construção coletiva da produção de um gênero oral ou escrito para que os alunos compreendam a situação de comunicação na qual devem agir e qual é o problema de comunicação que devem resolver, culminando, dessa forma, na produção do texto oral ou escrito.

A segunda dimensão refere-se aos conteúdos. Portanto, é necessário que os alunos percebam a importância destes e saibam com quais irão trabalhar. Logo, a apresentação da situação permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo e a aprendizagem da linguagem e possam desenvolver a primeira produção com mais segurança (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A primeira produção

Nesta etapa, os alunos devem tentar elaborar um texto oral ou escrito em que dependerá do projeto comunicativo a ser desenvolvido, isto é, do gênero selecionado. Então, nesta primeira produção os alunos revelarão para si mesmos e para o professor as representações que têm da atividade, em outras palavras, os conhecimentos adquiridos. Contudo, para este encaminhamento é necessário que a apresentação inicial tenha cumprido o seu papel, isto é, a situação de comunicação tenha sido bem definida. Conseqüentemente, nesta etapa, os estudantes serão capazes de produzir textos e de corresponder às expectativas por mais que, ainda, existam alguns ajustes a serem realizados na produção. O mais importante é que a primeira produção não põe os alunos em uma situação de insucesso, muito pelo contrário, permiti-lhes a possibilidade de reflexão sobre a língua em uma determinada situação de comunicação.

É relevante dizer que a produção inicial possibilita ao discente a evidenciar as capacidades de que ele dispõe, ou seja, permite-lhe descobrir o que já sabe fazer e ter a consciência dos problemas que ele mesmo ou os outros alunos encontram. Nessa perspectiva, a produção inicial é considerada uma importante ferramenta de apoio, pois além de elucidar alguns fatos para os discentes, ainda, possibilita a definição dos pontos críticos em que o professor deve intervir, auxiliando-os em suas dificuldades. É esta a verdadeira essência da avaliação, uma ferramenta que diagnostica quais os problemas a serem sanados, para que conseqüentemente, as estratégias possam ser definidas.

Os módulos

Estes dizem respeito às estratégias definidas para se trabalhar as dificuldades que foram diagnosticadas na primeira produção. Logo, o objetivo é oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superar tais dificuldades. Desse modo, reforçamos a ideia de que o trabalho com as sequências vai do complexo para o mais simples para que, em seguida, possa retornar ao complexo. Afirmamos, então, que é uma atividade que vai da produção inicial para os módulos, e estes, por sua vez, trabalham uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero em estudo, para que conseqüentemente a produção final seja realizada.

O princípio essencial na elaboração de cada módulo diz respeito à viabilidade de diversificar as atividades para que o aluno tenha acesso por diferentes vias à possibilidade de observação, de análise e de revisão de um texto em função de critérios definidos. Bem como, a possibilidade de construção progressiva de conhecimentos sobre o gênero, favorecendo uma

atitude reflexiva e, conseqüentemente, aumentando suas chances de sucesso. Acrescentando-se que cada seqüência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero, durante o trabalho nos módulos, sob uma forma sintética de lista de constatações ou lembretes.

A produção final

É o momento que é possibilitado ao aluno por em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, permitindo ao professor realizar uma avaliação somativa.

Essa produção permite, também, ao aluno ter um controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem ao se questionar o que aprendeu e o que ainda resta a fazer. Ela serve de instrumento para regular e controlar o comportamento do sujeito-autor, durante a revisão e a escrita, permitindo-lhe, também, avaliar os progressos realizados no domínio do trabalho. Convém, então, ressaltar que os critérios de avaliação do trabalho devem estar bem definidos para que o aluno saiba sob quais elementos ele está sendo avaliado e para que o trabalho do professor torne-se mais responsável, humanista e profissional.

Tendo em vista a estrutura de uma seqüência didática, é importante frisarmos que a modularidade é um característica geral em seu uso, e, ainda, se inscreve em uma vertente Sociointeracionista que prioriza um ensino que, conforme citam Dolz e Schneuwly (2004:49) deve:

Prepará-los [os alunos] para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo, competente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas como produto de um trabalho e de uma auto elaboração.

Sendo assim, a realização das atividades devem ser intencionais, estruturadas e intensivas, adaptando-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizagens, isto é, deve-se levar em conta a heterogeneidade apresentada pelos aprendizes. Estas diferenças entre os alunos tornam-se um desafio social, porém, também pode se transformar em um enriquecimento desde que o professor tenha a habilidade para conduzir o processo de aprendizagem de maneira que não aja exclusão. Logo, as seqüências didáticas se consolidam em um importante dispositivo didático que deve ser selecionado, adaptado e transformado em função das necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, o grande divisor de águas será a

produção inicial, pois através da análise minuciosa do texto produzido, o professor poderá adaptar a SD¹⁶ às necessidades dos estudantes, pois não podemos esquecer que uma sala de aula será sempre heterogênea.

Contudo, mediante a necessidade de adaptação das SDs¹⁷, diante das dificuldades de escrita dos alunos, exige-se que professor analise as produções em função dos objetivos da sequência e das características dos gêneros; escolha as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência. E, ainda, preveja e elabore, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo com intervenções pontuais, na tentativa de minimizar ou até mesmo sanar as dificuldades encontradas pelos alunos. Sendo assim, a SD deve propor várias atividades de observação, de manipulação e de análise das unidades linguísticas. Bem como, possibilitar a interação, pois partindo do pressuposto de que tanto a fala quanto a escrita demandam de uma interação e que, portanto, é através da interação que os sujeitos constroem e reconstróem seus conhecimentos sobre a língua (GERALDI, 1995).

Quanto ao processo avaliativo, ele acontecerá durante todas as etapas de desenvolvimento da *sequência didática*, obedecendo aos critérios de: participação, capacidade de argumentação, inferências realizadas e constatação sobre o tema abordado. O aluno será avaliado inclusive com relação ao processo de desenvolvimento das atividades em dupla. Sua capacidade de articulação de ideias em conjunto, defendendo o seu posicionamento e cedendo, quando preciso, aos argumentos que os demais apresentam. O professor, nesta etapa, deverá interagir com o aluno, sendo leitor e co-revisor, acompanhando de perto o processo de desenvolvimento da escrita, ajudando o aluno a fazer a reflexão sobre o que escreve.

A produção escrita final culminará na sondagem de toda a aprendizagem desenvolvida. Esta será de caráter somativo, tendo em vista que todas as etapas do processo precisam ser consideradas.

Especificamente nesta atividade, serão analisadas as seguintes habilidades discentes:

1. Escreve atendendo ao gênero solicitado.
2. Atende ao tema proposto. A habilidade será considerada se o aluno conseguir produzir o texto respeitando a temática proposta, atendendo às orientações fornecidas. Caso não atenda esta habilidade, o professor poderá identificar ainda se o aluno:
 - a) Escreve de acordo com o tema, mas não desenvolve.
 - b) Escreve com tema diferente do proposto.

¹⁶ Refere-se às sequências didáticas.

¹⁷ Refere-se ao termo no plural: Sequências Didáticas.

3. Estabelece relação de coerência textual (externa: título; e interna: entre parágrafos). O aluno consegue manter uma relação entre as ideias apresentadas nos parágrafos que se desenvolvem no texto? Suas ideias são claras e possibilitam o entendimento por parte dos leitores?
4. Utiliza mecanismos de coesão, empregando os conectivos e articulando as ideias entre o novo e o que já foi dito.
5. Atende a regras básicas de concordância verbal e nominal e de colocação pronominal.
6. Grafia corretamente as palavras usuais, obedecendo à norma-padrão da Língua Portuguesa.
7. Utiliza adequadamente acentuação gráfica.
8. Segmenta o texto em períodos e parágrafos, pontuando-os.

As atividades consistem na realização de etapas distintas, as quais são propostas partindo da provocação de um tema significativo e contextualizado. Para tanto, partimos do pressuposto de que não basta que os alunos sejam colocados frente a frente com o conteúdo. Visto que para aprender, é necessário que, diante deste, os discentes possam atualizar os seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovando, ao final, que o resultado tem certa coerência (ZABALA, 1998).

Consequentemente, as atividades propostas no caderno pedagógico obedecem ao esquema de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004). Sendo assim, partimos de uma produção inicial, acreditando que todos os estudantes possam expressar não só as dificuldades que precisam ser superadas, mas também, os conhecimentos prévios sobre o gênero trabalhado.

Sobre a escrita em dupla ou coletiva, defendemos que o professor deve oportunizar tais situações para que os conhecimentos possam ser ressignificados e permeados por um dialogismo. Para tanto, a proposta de intervenção tem como característica mostrar que o trabalho com a sequência didática constitui um instrumento valioso, pois estimula o desenvolvimento de competências que giram em torno, principalmente, da produção textual escrita.

Nessa perspectiva, as etapas de leitura, da ressignificação dos conhecimentos, da produção inicial e da produção final devem ser cuidadosamente definidas tendo em vista que as respostas a serem produzidas pelos discentes constituem uma sequência lógica de provocação da leitura crítico-reflexiva que culminará na formação do sujeito-autor.

É importante ressaltar que o trabalho com a *sequência didática* objetiva o desenvolvimento de uma participação ativa por parte dos discentes no trabalho com o gênero proposto. O texto oral ou escrito é, aqui, compreendido como a unidade básica para o

desenvolvimento de habilidades linguísticas, gramaticais e discursivas. Contudo, o caderno pedagógico priorizará abordagens dos gêneros escritos, mas isso não quer dizer que o trabalho com a oralidade será afastada, pois acreditamos que este eixo é necessário para a construção das sequências didáticas.

Ratificamos, então, a emergência de um trabalho funcional e produtivo no que tange ao processo de produção da escrita na escola. Assim, cabe às instituições escolares oferecerem situações pedagógicas para que o aluno leia, releia, compreenda e, finalmente, produza textos. Porém, o que vemos, na realidade, ainda é a negligência com a produção em sala de aula.

No entanto, o que se procura, com este trabalho, é ratificar que só se aprende a escrever, escrevendo. Por isso, é importante que o professor ceda um espaço, nas aulas, para o trabalho com a produção, pois estas são valiosas ferramentas que auxiliam no processo de escrita.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo, propomos evidenciar todas as etapas da investigação da pesquisa, sendo assim, explicitamos o quantitativo de docentes envolvidos, o local, o tempo e as ferramentas utilizadas para a coleta de dados. Nosso objetivo, portanto, é esclarecer todos os passos metodológicos necessários para a investigação.

1. PASSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Para investigar as práticas com a produção textual à luz da perspectiva Sociointeracionista, optamos por considerar escolas que integram o quadro da rede pública municipal, situadas no sertão pernambucano, na cidade de Santa Maria da Boa Vista, localizada a 604 km de Recife. Visto que na sede do município existem apenas três escolas municipais. As três participaram da pesquisa. Como resultado, quatro salas de aula serviram de bases para a coleta dos dados e conseqüentemente quatro professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, os quais, para preservar suas identidades, chamaremos por professor Z, Y, X e W.

Para a coleta dos dados, inicialmente, observamos a docência dos professores. Sendo assim, permanecemos em cada turma por quatro horas-aula, chegando a um total, uma vez somadas às quatro turmas, de dezesseis horas-aula observadas. Após a conclusão desta etapa, além dos questionários aplicados, utilizamos, também, a técnica da entrevista para analisar as impressões de cada docente acerca das práticas engendradas nas tarefas de produção de texto no dia a dia escolar. A estratégia obedeceu à seguinte estrutura, três professores responderam a um questionário aberto, e um professor respondeu, a uma entrevista, ambas com o objetivo de que fossem registradas as concepções destes profissionais da educação sobre a escrita, a produção de textos pelos alunos e sua finalidade, além, da avaliação das produções.

Na perspectiva de estabelecer um parâmetro, detalhamos cada passo de modo sequencial, assim, informamos que foram realizadas observações em dois 6º anos, e em seguida em dois 9º anos. Acrescentamos que, iniciamos a pesquisa de campo na ordem decrescente das turmas, isto é, foram observadas, primeiro, as turmas dos 9º anos, e em seguida, as turmas dos 6º anos. Os docentes das turmas não terão seus nomes revelados, por motivos já citados, desta forma utilizaremos apenas códigos.

A escolha de tais turmas deveu-se ao fato de que além de serem turmas do fundamental II, ainda, configuram-se dois extremos e ao mesmo tempo uma complementaridade, ou seja, enquanto uma é considerada a última etapa do Fundamental, a outra é considerada a etapa inicial, por isso nosso objetivo é lançar propostas pedagógicas com base em gêneros textuais e sequências didáticas que fortaleçam a prática da escrita de textos nestes distintos níveis de ensino.

Logo, a observação das aulas de Língua Portuguesa, a entrevista e os questionários aplicados tiveram o objetivo de verificar qual a ênfase dada à produção textual em sala de aula. Tais passos serviram de apoio para que pudéssemos analisar as práticas docentes no ensino da produção textual. Bem como, posteriormente, traçar estratégias subsidiadas pelas atividades realizadas sob a forma de sequências didáticas que concorressem para minimizar as dificuldades dos docentes com a prática da produção de textos.

Assim, constituíram-se sujeitos da investigação quatro professores do Ensino Fundamental II, como já relatamos, dois professores do 6º ano e dois do 9º ano. Suas práticas pedagógicas foram observadas durante quatro horas-aula em cada turma, ao passo que, o somatório de todas as horas resultaram em dezesseis horas-aula. Após esta etapa, iniciamos a fase da coleta das concepções dos professores sobre os temas já mencionados anteriormente.

Após a coleta de dados, e com base em um estudo descritivo e qualitativo, e, ainda, a fundamentação teórica pautada na perspectiva Sociointeracionista que sustenta esta investigação, sugerimos uma proposta de intervenção didática, que denominamos de *caderno pedagógico* que tem por objetivo oferecer subsídios, através de sequências didáticas, para os professores trabalharem a produção textual em sala de aula.

Acreditamos que as sequências didáticas que compõem a proposta de intervenção, tratadas como dispositivos didáticos, oferecem um excelente recurso para as práticas de produção textual, pois através de módulos existentes há a possibilidade de se instigar o aluno a desenvolver a escrita colocando-o na posição de sujeito-autor. Logo, o caderno pedagógico que propomos embasa-se no conceito de que o texto deve ser encarado, em sala de aula, como um tecido vivo e como tal precisa se lapidado, modelado e até remodelado. O professor, nesta perspectiva, será o mediador dos conhecimentos para aqueles alunos que não estão acostumados a refletir sobre o que leem e, diga-se de passagem, sobre o processo de escrever e reescrever textos.

CAPÍTULO III – PESQUISA EM AÇÃO

Este capítulo tem a responsabilidade de analisar os relatos dos professores sobre o texto e a escrita. Bem como, tentar correlacioná-los a uma concepção vigente, pois como defendemos, a seguir, nenhuma prática pedagógica está isenta de teoria, por mais que aquele que aplica não tenha esta consciência.

1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Quatro professores e, respectivamente, quatro salas de aula serviram de bases para a análise dos dados desta pesquisa. Porém, por motivos éticos, mantivemos as suas identidades em sigilo, assim, foram utilizados códigos que servem para identificar cada docente.

Desse modo, é crucial afirmamos que serviram de laboratório para esta pesquisa duas turmas de 6º anos e duas turmas de 9º anos que fazem parte do Fundamental II. Observamos cada turma por quatro horas-aula e, em seguida, apresentamos questionários para os professores responderem, dos quais três responderam, enquanto um professor optou para ser realizada uma entrevista, desse modo, a este último, a estratégia utilizada para a análise dos dados foi o gênero entrevista. Nosso objetivo com a observação e a interpretação dos dados coletados com os questionários e a entrevista surgiu da necessidade de analisar e de descrever o tratamento dado à produção de textos escritos.

Inicialmente, nós observamos as turmas dos 9º anos. Em uma dessas turmas, sob a regência do professor X¹⁸, percebemos que a turma não era numerosa, pois dos vinte dois alunos matriculados, somente participavam das aulas ora dezoito, ora vinte alunos. Logo, ao fazermos parte, diretamente, deste cenário educacional, percebemos que o professor X instigava-os a participar das discussões em sala, mas mesmo assim, poucos estudantes demonstravam receptividade para o diálogo.

Constatamos em nossas observações, que o professor X priorizou, em suas aulas, o trabalho com os gêneros textuais os quais se destacaram o artigo de opinião e a canção. As atividades tinham o objetivo de desenvolver a oralidade, a interpretação textual e a análise linguística, e tinham como base o texto. Quanto à produção de textos escritos não testemunhamos atividades que estivessem voltadas para esta habilidade. Não obstante, podemos

¹⁸ Professor da rede Municipal e Estadual de Educação há 13 e 05 anos respectivamente.

observar o envolvimento de alguns alunos, no entanto, observamos, também, a ansiedade de outros para que iniciasse o toque da sirene, indicativo do término das duas horas-aula.

Paralela a nossa observação, este professor, também, nos concedeu uma entrevista. Como dissemos anteriormente, esta foi a única entrevista coletada, uma vez que, os outros professores preferiram responder a um questionário impresso. A entrevista, igualmente aos questionários, procurou identificar as acepções do professor sobre a escrita, o texto, a produção e a avaliação das produções. Dessa forma, ao ser entrevistado sobre como a produção textual deve ser trabalhada em sala de aula, ele respondeu: *“Eu (+)¹⁹ acho que esse quesito aqui (+) é o que mais os professores fazem. É o que mais a gente faz. Por quê? (+), Porque o texto, ele é o caminho ‘pra’ qualquer atividade, para o desenvolvimento de qualquer atividade (+), que se pretende construir, assim o trabalho de produção (Professor X).*

Notamos que o professor demonstrou muita atenção ao ser entrevistado, pois ele mesmo se questiona sobre as práticas de produção textual, sendo possível observar em suas respostas repetições da pergunta e silenciamentos. Acreditamos que este nível de atenção foi gerado em virtude de estar havendo um registro da fala através de gravação, ocasionando, dessa forma, a autoavaliação de tudo o que ele próprio dizia. Nesse contexto, podemos perceber a existência das retificações, silenciamentos e retomadas na fala, provavelmente por este docente ter a consciência do monitoramento, isto é, do fato de que sua opinião estava sendo gravada (MARCUSCHI, 2003).

Contudo, em análise minuciosa do conteúdo da entrevista, percebemos que o professor é consciente da importância de se trabalhar com o texto na sala de aula. Desse modo, ao ser questionado sobre a frequência do trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula e qual a finalidade desta produção, ele responde: *“‘Tão’, eu acredito que o texto é o caminho para qualquer atividade que deve ser desenvolvida em sala de aula. Seja ele oral, como também a escrita. É (+) quando se produz um texto em sala de aula, é(+) se pretende construir(+) se construir um conhecimento e também acompanhar o nível de aprendizagem ou de conhecimento que o aluno traz e (+) que adquire também na sala de aula” (Professor X).*

Sobre os itens acima, o professor entrevistado afirma que o trabalho com a produção de texto, em sala de aula, tem o objetivo de construir o conhecimento e, também, acompanhar o nível de aprendizagem ou de conhecimentos assistemáticos ou sistemáticos dos alunos. Nessa perspectiva, este professor deixa clara a finalidade das produções textuais, porém, não torna

¹⁹ MARCUSCHI, L. A. Análise da Conversação. 5ª Ed. São Paulo. Geográfica, 2003. P.11.

evidente a frequência com que estas são realizadas em sala de aula. Ainda sobre a finalidade dos textos produzidos pelos alunos, esclarece: “‘Tão’, *levar ao aluno a se apropriar das habilidades de expressão por escrito, mostrar que a escrita na produção de qualquer texto (+) de qualquer texto exige um pensar, um cuidado e uma função comunicativa. Não se deve produzir (+) texto por produzir, mas com aquela intenção que o professor pretende naquele momento, naquele gênero que está sendo trabalhado*” (Professor X).

Ao ser entrevistado, sobre como é realizada a avaliação dos textos dos alunos, ele prontamente relata: “*Eu avalio positivamente, no sentido das habilidades que estão sendo adquiridas, mas claro que este trabalho não para porque o tempo todo se produz comunicação e o texto é (+) fundamental para (+) para a aprimoração da aprendizagem, do desenvolvimento psicoafetivo e cognitivo do aluno, como também é uma forma do professor é(+)* se autoavaliar também, *se o seu trabalho na sala de aula está levando o seu aluno a desenvolver essas habilidades, que é o de pensar, o de refletir e de construir e a de escrever*” (Professor X).

Portanto, constatamos através das observações *in loco*²⁰ e, também, da entrevista realizada que o docente tem definida a importância do trabalho com texto em sala de aula, pois como cita, há o reconhecimento de que o texto é uma importante ferramenta para o desenvolvimento de competências. Logo, além do professor demonstrar uma preocupação com o trabalho a partir do texto, ainda notamos que em sua prática ele utiliza-se da autoavaliação com o intuito de poder rever suas metodologias, tornando-as mais significativas. Desse modo, configura-se, então, um paradigma adotado pelo professor, estruturado por uma prática pedagógica reflexiva e por admitir a necessidade da busca de estratégias que favoreçam que os objetivos sejam alcançados.

Ainda, em nossa análise, percebemos que os gêneros textuais estudados, naquele ambiente escolar, foram bem discutidos, de modo a concorrerem para o desenvolvimento da competência da leitura, da análise de texto e o do trabalho com a oralidade. Em relação à produção textual não evidenciamos quaisquer experiências a não ser pelos relatos da entrevista. Porém, para uma análise mais contundente sobre a escrita, precisaríamos entender como esse processo é realizado naquele ambiente e, também, como a avaliação das produções textuais se dá no contexto escolar. Contudo, enfatizamos que o caminho está sendo trilhado por aquele professor na busca de aprendizagens significativas.

Continuando com as visitas às salas de aula, nos direcionamos, em seguida, às turmas dos 6º anos do Ensino Fundamental II, ambas foram observadas, também, por quatro horas-aula.

²⁰ É uma expressão em latim, significa "no lugar" ou "no próprio local".

Porém, das duas turmas observadas, optamos por uma para analisarmos detalhadamente, embora, as duas não fujam de um contexto praticamente similar, em outras palavras, detectamos, praticamente, a repetição das práticas pedagógicas.

Assim, observamos a turma do Professor Z²¹. Nesta sala, havia dezoito alunos efetivamente matriculados, fato que mereceu notoriedade, pois a turma em destaque representaria uma exceção a um dos grandes entraves da produção de textos escritos. Referimo-nos, aqui, a problemática da superlotação das turmas porque nos deparamos com o oposto do que, em hipótese, encontraríamos.

Nesta perspectiva, informamos que a dinâmica da aula foi baseada em trabalhos com textos para a leitura em que se buscou contemplar o conhecimento do código utilizado, isto é, a ênfase na leitura. Em que, prontamente, os alunos participavam.

Deste modo, ao analisarmos a situação apresentada, concluímos que o texto desempenhou a função intermediária entre o leitor e o conteúdo, pois não houve, naquele ambiente, espaço para implicitudes, em outras palavras, o trabalho pedagógico com o texto foi baseado no fundamento de que o que está escrito é o que deve ser entendido, determinado pelo princípio da transparência (Koch e Elias, 2012).

Na observação das aulas, não foi possível nenhuma constatação sobre o trabalho com a produção textual. Porém, através do questionário respondido pelo professor Z, ele esclarece sobre como a produção textual é vivenciada em sala de aula: *“Trabalhando a diversidade de gêneros textuais na sala de aula”* (Professor Z). Logo, o professor reconhece a existência de uma diversidade de gêneros textuais e a importância da sistematização destes gêneros em sala de aula.

Sobre a frequência com que se trabalha a produção textual, ele responde: *“Reconhecendo a importância da escrita na produção textual, devemos trabalhar diariamente em todas as disciplinas”* (Professor Z). Aqui, o professor Z retoma a ideia de que é necessário o trabalho diário com a escrita e ainda fomenta a ideia de um currículo integrado com vista ao desenvolvimento da escrita.

No que diz respeito à avaliação dos textos produzidos pelos alunos, o professor Z esclarece: *“Avaliar refere-se a um processo de acompanhamento do desenvolvimento do educando, que implica uma regulação feita pelo professor e pelo aluno, objetivando a melhorar o ensino-aprendizagem. A avaliação, também, é feita de forma individual e coletiva, possibilitando revisão das produções feitas para operar correções”* (Professor Z).

²¹ Professor da rede Municipal há 26 anos.

Ao conferirmos a resposta dada, percebemos que o professor destaca que a avaliação deve acontecer dentro de um processo, para dessa forma, acompanhar o desenvolvimento do estudante.

Com esta análise, propomos investigar qual a ênfase dada à produção textual nas salas de aula, porém, em nossas visitas não evidenciamos nenhuma manifestação de atividade que contemplasse este eixo. Contudo, de acordo com as análises da entrevista e dos questionários aplicados percebemos que os professores têm a consciência da excelência do trabalho com a produção de textos escritos. Porém, o material coletado através da entrevista e dos questionários sobre a produção textual não tornou possível estabelecer paralelo com o que foi observado, uma vez que, não presenciamos atividades de produção de textos escritos.

Naturalmente, afirmamos a importância de atividades que ofereçam subsídios para que os estudantes se descubram sujeitos autores. Em vista disso, salientamos que percebemos a existência de um trabalho, ainda, tímido com a produção de textos escritos, mas que concorre para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da interpretação.

Todavia, constatamos a necessidade de que seja dado ao texto, realmente, um papel central no ensino, e não um trabalho superficial desencadeando, também, uma leitura superficial, como cita Koch e Elias (2012:10), “tudo está dito no dito”. Logo, há a necessidade de um trabalho sistematizado e efetivo com o texto para que culmine na produção de textos escritos.

No entanto, nos limitaremos, então, a analisar o que cada um dos docentes afirmou no que se refere à função da escrita e do texto uma vez que, estes são vistos sob diversas perspectivas. Assim, na análise dos dados, constatamos que os professores X, Y, W e Z têm um conceito de escrita definido, embora, em algumas situações haja traços de uma ou de outra visão, porém há sempre uma predominância instaurada.

Nessa perspectiva, ao analisarmos o questionário aplicado ao professor Y reconhecemos que este assume a importância do texto em sala de aula como uma ferramenta que oferece ao aluno a possibilidade de explorar a língua. Ele defende que a escrita “*é um símbolo que utilizamos para registrar os aspectos dialógicos, as vivências e acontecimentos através de palavras, frases ou textos, onde podemos deixar documentado tudo àquilo que nos convém*”. A sua concepção de escrita está baseada com foco na interação que defende que para escrever é necessário que o produtor ative vários conhecimentos. Porém, percebemos que está implícito o fato de que o sentido da escrita para o professor é consagrar a interação, pois ele parte do externo para o interno, quando afirma que a escrita é um símbolo que registra as vivências e os acontecimentos, chamando a atenção, também, para o fato dos aspectos dialógicos. Sobre como a

produção textual é trabalhada em sala de aula, ele responde que *“A produção textual é trabalhada com frequência, e deve ser trabalhada a partir da necessidade do aluno escrever um texto, seja qual gênero for. Antes, o aluno deve estar recheado de ideias, argumentos, conteúdos e informações para ter subsídios para escrever”*. Aqui, o professor Y retoma a ideia de que é necessário o trabalho com o texto dentro das práticas sociais para que o aluno seja instigado a desenvolver-se como sujeito autor. E, além disso, novamente, torna evidente a necessidade que o aluno ative uma série de conhecimentos internos e externos para que a escrita se realize com qualidade.

No que diz respeito à avaliação dos textos produzidos pelos alunos, o professor Y esclarece: *“Os textos dos alunos, muitas vezes, são avaliados e analisados através das ideias, da sequência lógica, da grafia, muitas vezes encontramos palavras incompletas ou com letras trocadas, é ainda preocupante os alunos apresentam muitas dificuldades em escrever. Podemos perceber a falta de coesão e concisão nas produções, principalmente nos alunos dos últimos anos do ensino fundamental”* (Professor Y).

Ao conferirmos a resposta dada, percebemos que o professor destaca a necessidade de se avaliar as produções textuais na perspectiva da unidade de sentido, isto é, da coerência, como um meio de interação verbal. O docente, também, deixa claro que existe uma preocupação com os fenômenos linguísticos, inclusive, os nomeia de elementos coesivos. Daí a conclusão de que a visão de avaliação das produções, por parte deste professor, não está presa aos aspectos da gramática tradicional, pois os textos são avaliados como uma unidade de ensino.

Em contrapartida, conferimos que o professor Z, apresenta em sua descrição sobre a escrita, uma acepção diferente daquela defendida pelo professor Y. Observemos a exposição: *“[...] a escrita é o meio que utilizamos para exprimir as ideias humanas, registros, marcas e informações”* (Professor Z). Aqui, o docente deixa claro que considera a escrita como uma representação do pensamento, ou seja, escrever, para ele, seria expressar o pensamento no papel.

Mediante o exposto, a escrita é entendida, por este docente, como uma atividade em que os pensamentos, as intenções são escritas sem levar em consideração as experiências e ou os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve o processo, pois está baseada no escritor. Consequentemente, o texto configura-se em *“um conjunto de palavras e frases encadeadas que permitem a interpretação e transmitem uma mensagem. É uma matéria escrita”*. Logo, o texto é concebido por este professor como um produto, ou seja, uma representação mental do escritor (KOCH e ELIAS, 2012).

Corroborando a visão de escrita citada acima, o professor W, também ratifica: *“A escrita é um instrumento por meio de símbolos que o ser humano utiliza no processo de*

comunicação”. Logo, a escrita, nesta concepção, terá como foco o escritor, pois esta visão exige que o leitor capte tudo da forma como o produtor imaginou.

Ainda, seguindo este parâmetro, o professor X, sob a forma de entrevista, ainda reitera: “*A escrita é uma representação gráfica de sinais, um ato de escrever ou registrar a fala, mas também, é uma forma de comunicação*”. O professor entrevistado afirma que a escrita é entendida como uma representação, ou seja, uma atividade em que aquele que transpõe para o papel o seu pensamento, o faz sem pensar no outro, o leitor. Logo, o texto assume a forma de um produto do pensamento. Em vista disso, a escrita assume o foco, também, no escritor.

Reiteramos que a partir dos relatos dos professores X, Z, Y e W sobre a concepção de escrita e de texto, foi-nos permitido relacionar cada conceito a uma teoria que prevê o foco em que tanto a escrita quanto o texto estão correlacionados. Por conseguinte, ainda afirmamos que, mesmo o professor inconsciente de uma teoria, sua prática não tem como isentar-se de uma.

Em síntese, dos quatro professores participantes, três mostraram que entendem a escrita como uma representação do pensamento, e somente um demonstrou entender a escrita como uma interação, sendo necessário utilizar uma diversidade de conhecimentos para que a escrita se configure em texto.

Em uma última análise, concluímos que os resultados foram positivos, pois podemos compreender o quanto existe, ainda, uma discrepância em relação à teoria e a prática, sendo necessários que ambos estejam trabalhando alinhados. Dessa forma, de acordo com que analisamos, chegamos à conclusão de que tanto nosso objetivo foi alcançado quanto nossas hipóteses foram confirmadas. E, somente, puderam ser ratificadas porque vimos, in loco, o quanto se torna emergencial um trabalho voltado para os textos como unidade básica de ensino. Bem como o trabalho com a produção de textos escritos, uma vez que, evidenciamos o quanto esta competência é negligenciada. Por isso, acreditamos que nossa pesquisa para o meio acadêmico é valiosa, pois culmina com uma proposta didática sob a forma de um caderno pedagógico, que traz, em seu bojo, o trabalho com as sequências didáticas as quais assumem o objetivo de desenvolver a competência para a produção de textos escritos.

CAPÍTULO IV - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO COM O TEXTO ESCRITO À LUZ DA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a proposta de intervenção que se materializa em um caderno pedagógico que traz em seu bojo sequências didáticas para o desenvolvimento da produção de textos escritos.

1. O CADERNO PEDAGÓGICO

O *Caderno Pedagógico* propõe atividades realizadas sob a forma de sequências didáticas, pois, acreditamos que este dispositivo tem o papel de motivador para a produção de textos os quais podem ser orais ou escritos. No entanto, nossa proposta didática está alicerçada no trabalho com o desenvolvimento da escrita sob a forma de textos, mas não podemos, em hipótese nenhuma, desconsiderar o papel da oralidade. Sendo assim, este eixo dará, por sua vez, a complementaridade à construção dos textos escritos porque acreditamos que o conhecimento se constrói com a troca de experiências.

Logo, com uma linguagem acessível, o caderno contempla sequências didáticas direcionadas para o público do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Firma-se no postulado de que é possível ensinar a produzir textos através de práticas sistemáticas. Para ratificar, Dolz e Schneuwly (2004:82) afirmam:

Múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção, precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos se apropriarem das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Vejamos, a seguir, exemplos práticos de sequências didáticas. O gênero textual *bilhete* para o público alvo do 6º ano, e o gênero *reportagem* para o 9º ano.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: VAMOS ENVIAR BILHETES!

1. Apresentação da situação

O professor deve mostrar vários modelos de bilhetes, para que a leitura seja realizada pelos alunos, possibilitando a descoberta das condições de produção. Esta atividade objetiva que o aluno reconheça os usos e funções sociais da escrita através do gênero em estudo. Logo, são

necessários o manuseio e a observação, pois concorrem para a ativação dos conhecimentos assistemáticos em relação ao funcionamento do gênero. Nesta atividade, inicialmente, serão priorizados os eixos da oralidade e da leitura, pois os alunos ativarão seus conhecimentos prévios em relação ao objeto em estudo, o bilhete. Em seguida, o professor deve promover o encontro sistematizado da turma com o gênero proposto.

2. Produção inicial

Esta etapa deve ser realizada pela turma, uma vez que, ela já esteve em contato com o gênero em estudo. Assim, a atividade a ser desenvolvida, neste segundo momento, gira em torno da produção coletiva. Nessa perspectiva, cabe ao professor assumir o papel de escriba e instigar a turma a sugerir, a agregar e a excluir elementos. Também, cabe ao docente coletar as informações e as expor na lousa, construindo, dessa forma, uma produção coletiva. Esta atividade, por exemplo, tem o objetivo de ensinar a escrita dentro de uma prática reflexiva.

Produção coletiva:

Texto 1

Você tem um amigo (a) que há muito tempo evita encontrar porque você pediu o álbum de figurinha dele (a) emprestado e, ao deixá-lo sobre o sofá, foi rasgado por seu cachorro. E agora, você sente vergonha do acontecido e não quer ir à casa do seu amigo (a). Mas, tem certeza que terá que contar o que ocorreu, mesmo sabendo que ele (a) adorava a coleção. Só tem uma saída: deve escrever um bilhete e contar o que aconteceu e, principalmente, desculpar-se.

Instigando a oralidade

As questões que seguem devem ser respondidas pela turma, promovendo um momento de reflexão sobre as características do gênero textual, estimulando-a a construir inferências sobre a situação comunicativa, de quem seria a autoria, o seu destinatário, a sua finalidade e o público alvo que o texto pretende atingir.

Atividade 1

Apresentar o bilhete em slide. Variação: Pode escrever em papel madeira. Pedir que a turma leia.

Após a leitura, apresentar vários questionamentos sobre o gênero estudado:

- a) Que texto é este?
- b) Quem já recebeu ou escreveu um?
- c) Para quem escreveu? De quem recebeu? Lembram o que tinha escrito?

Atividade 2

Questionar aos alunos sobre as características do gênero bilhete.

- a) Quem escreveu o bilhete? Para quem o bilhete se destina?
- b) Qual o conteúdo do bilhete?
- c) Como iniciaram a escrever o bilhete? Como se despediram?
- d) Qual o veículo, geralmente, utilizado para suporte?

Atividade 3

Desenvolvendo a produção escrita em dupla.

Professor, esta atividade tem como base o texto a seguir, pode ser realizada em duplas, para que os conhecimentos sobre o gênero estudado possa se desenvolver dentro de uma forma dialógica e dentro de uma dinâmica, pois os sujeitos autores terão a chance de discutir sobre seus pontos de vistas e cada um defenderá o que *melhor se encaixará na produção do gênero*.

- a) Leia o texto abaixo, em seguida, siga a orientação para a produção textual.

Texto 2

A Bruxa Pampolinha

A Bruxa Pampolinha convidou todos os bichos da mata para a festa do seu aniversário.
— Vai ser a festa mais bonita do mundo — disse ela. — mas veja lá se não se esquecem dos presentes.

Na verdade, ninguém queria ir, principalmente por causa das comidas horríveis que a bruxa servia. E o resto da semana que faltava para a festa, eles passaram imaginando uma boa desculpa para não ir.

Chegou o dia, e a bruxa não fazia outra coisa que abrir bilhetinhos.

“Sinto muito, querida Pampolinha, não posso ir à sua festa porque estou resfriadíssimo”.

Assinado: Tomé Cricri.

“Muitas felicidades. Machuquei a orelha esquerda e não posso ir aí.”

Assinado: Onça Maria Pia.

E assim, não foi bicho nenhum à festa. Pampolinha recebeu cento e setenta e sete bilhetinhos de desculpa e ficou furiosa.

— Eles vão ver só! Vou fazer um feitiço bem ruim pra eles!

Maria Heloísa Penteadó. Quinquim Labareda. São Paulo, Ática, 1991.

Orientação para a produção textual

Muitos convidados não quiseram ir à festa da bruxa Pampolinha por causa da sua comida que era horrível. Agora, imagine que você é um dos convidados e que terá também de ser educado, deverá dar uma desculpa para não ir à festa. Não se esqueça de dar os parabéns à Pampolinha, tampouco, de dizer o dia que passará na casa dela para entregar o presente.

4. Produção final

Professor, para tornar esta atividade significativa basta observar se algum aluno faltou à aula, se perceber a ausência, uma situação real de produção pode surgir. Baseie-se no fato de poder informar aos alunos presentes sobre a necessidade de escrever um bilhete para o aluno que não está presente na aula, comunicando-lhe todo o acontecido. Com esta atividade, os alunos poderão perceber a funcionalidade da língua dentro de uma atividade viva, pois terá um leitor e um destinatário real. A seguir a problemática:

a) Leia a problemática e produza um texto contando sobre a dinâmica da aula.

Um (a) colega de sala faltou à aula por motivos desconhecidos. Você ficou preocupado (a), então decidiu escrever um bilhete para saber o que aconteceu e, ainda, contar sobre os últimos acontecimentos na sala de aula.

Professor, note que nesta atividade já abre um espaço para outro gênero a ser estudado, posteriormente, o relato. O objetivo é oportunizar o reconhecimento da função da língua dentro de uma interação social.

Vejam, a seguir, um trabalho sistematizado com a sequência didática que tem como plano de fundo o gênero textual *Reportagem*, conforme sugerimos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: VAMOS CONHECER O GÊNERO REPORTAGEM

Para início de conversa:

O que se pode dizer sobre a Reportagem:

- Apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto.
- Há conexão entre o fato principal e fatos paralelos, feita por meio de citações, trechos de entrevistas, boxes informativos, fotografias, tabelas etc.

Há dois tipos de reportagem:

1. Relato de acontecimento feito por jornalista que tenha estado no local em que o fato ocorreu ou que tenha apurado as informações relativas. Contém a descrição fiel dos fatos e as versões das partes envolvidas.
2. Abordagem exaustiva de um tema (AIDS, drogas, educação) que não tenha ligação com o dia. Apresenta a assinatura do jornalista responsável, diferente da notícia que não apresenta assinatura.

Professor, antes das sequências das atividades combine com os alunos quais as estratégias serão utilizadas, tendo em vista a função social do texto e uma ferramenta de interação.

Professor, Apresentamos dois textos. A leitura e, conseqüentemente, as discussões sobre o conteúdo devem ser realizadas. Sobre o domínio discursivo, segue a orientação ao lado.	DISCURSOS (FORMAÇÕES DISCURSIVAS/ DOMÍNIO DISCURSIVO)	GÊNEROS DO DISCURSO/GÊNEROSTEXTUAIS
	RELIGIOSO	Prece/oração
		Ladainha
		Sermão
		Parábola
		Homília etc
	JORNALÍSTICO	Notícia
		Reportagem
Editorial, etc.		

1. Leia os textos 1 e 2 e responda:

Texto 1

Faxineira monta biblioteca em comunidade carente de SP

E - AGENCIA ESTADO
14 Julho 2008 1 09h 49

A faxineira e lavadeira Deusa Maria dos Santos, de 43 anos, que cursou até o ensino médio e tem curso técnico de secretariado, montou em sua própria casa uma biblioteca para crianças e adolescentes do bairro do Areião, no Guarujá (litoral sul de São Paulo).

Bem perto das mansões do Jardim Virgínia, na praia da Enseada, fica a comunidade carente, onde vivem cerca de 2.200 famílias. Deusa mora lá há 38 anos, desde quando o Areião era considerado favela e não tinha saneamento básico. "Comecei a montar a biblioteca quando a Karina (filha mais velha, de 21 anos) entrou na escola. Eu já gostava de ler, daí ia tirando cópia, guardando e comprando em sebos. Na verdade, as pessoas são muito generosas comigo", diz. "O que eu tenho sorte de ganhar livro, não está escrito", afirma.

Os frequentadores da biblioteca do Areião não têm data para devolução e podem levar quantos livros quiserem por vez. Deusa apenas anota na primeira página a data da retirada, assim como um breve relato de como o exemplar entrou para o acervo: data de chegada, por quem foi doado ou se foi comprado. Há até um carimbo de identificação da biblioteca. Mesmo com biblioteca funcionando, Deusa deseja ter mais espaço para guardar os livros e poder desenvolver atividades de recreação com as crianças, principalmente as voltadas para incentivar a leitura. As informações são do jornal O Estado de S. Paulo.

<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,faxineira-monta-biblioteca-em-comunidade-carente-de-sp,205569>

1. Atividades

Com relação ao gênero e a sua estruturação, responda:

- Qual é o gênero textual?
- Qual é o domínio discursivo desse gênero?

- c) Qual é a sua finalidade/função sócio-comunicativa/para que serve/objetivo?
- d) Quais são as principais características?
- e) Qual é o público-alvo desse texto?
2. Qual é o tema e o assunto do texto?
3. No segundo parágrafo, há uma palavra sublinhada. A partir do que você leu, levante hipóteses sobre o significado desta palavra na situação de uso apresentada.
4. Em sua opinião, o que você acha que fez com que Deusa iniciasse este projeto? Levante hipóteses.
5. Além do discurso do narrador, aparece na reportagem outro discurso. De quem é o discurso? E como ele está representado?
6. No último parágrafo, encontra-se uma afirmação sublinhada que somente é possível tê-la, com a informação concedida pela própria Deusa. Transforme esta passagem em um discurso direto.

Texto 2

Viajar pela leitura

Viajar pela leitura
sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura
que é ter um livro nas mãos.
É uma pena que só saiba disso
quem gosta de ler.
Experimente!
Assim sem compromisso,
você vai me entender.
Mergulhe de cabeça
na imaginação!

Clarice Pacheco

http://pensador.uol.com.br/poemas_sobre_leitura_e_livros/

Atividades 2.

1. Com relação ao gênero e a sua estruturação, responda:
- a) Qual é o gênero textual?
- b) Qual é o domínio discursivo desse gênero?
- c) Qual é a sua finalidade/função sócio-comunicativa/para que serve/objetivo?
- d) Quais são as principais características?
- e) Qual é o público-alvo desse texto?

2. Qual é o tema e o assunto do texto?

3. Observando os textos 1 e 2, é possível estabelecer semelhanças e diferenças. Quais?

Texto 3

População do Nordeste lê mais que a média nacional

Na região, as pessoas leem, em média, 4,3 livros por ano. Em todo o País, são quatro, segundo pesquisa do Instituto Pró-Livro. Com o aumento da renda no Nordeste e o incremento de um milhão de leitores nos últimos quatro anos, a região tem atraído as grandes redes de livrarias do País.

Luar Maria Brandão

No Nordeste, a população está lendo mais que a média nacional. É o que diz a 3ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro. Realizada em 2011, com cinco mil entrevistados, em 315 municípios, o estudo diz que, enquanto o brasileiro lê quatro livros por ano, no Nordeste, a população lê 4,3. É como se fossem quatro livros e o pedaço de outro a mais.

O mercado de leitores também cresceu. Passou de 25% da população do Nordeste, em 2007, para 29%, em 2011. Incremento de um milhão de leitores. No total, eles são 25,4 milhões. Diante dos resultados dessa pesquisa do setor livreiro brasileiro, não é à toa que as grandes redes de livrarias do Brasil estejam espalhando cada vez mais filiais por aqui. E, claro, faturando mais também.

Só a Livraria Saraiva, que também é editora e tem mais de 100 lojas em 16 estados brasileiros (duas em Fortaleza), embolsou em todo País R\$ 1,9 bilhão, em 2011 - valor 20,7% maior que obtido em 2010. Embora R\$ 205,5 milhões tenham sido lucrados só com as compras de material didático pelo Governo Federal, o faturamento continua alto.

E não é um caso isolado. Números de dois dígitos têm composto os percentuais de crescimento anual das grandes redes do Brasil. A Livraria Cultura, que tem 13 lojas no Brasil, sendo uma em Fortaleza, faturou R\$ 340 milhões, no ano passado. Mais de 20% acima do faturado em 2009, de acordo com informações do proprietário da livraria, Pedro Herz.

“Estou muito feliz com o comportamento da nossa filial em Fortaleza. É um mercado crescente. Não tenho o que reclamar”, afirma o livreiro que não quis dar detalhes dos valores lucrados por aqui. A Livraria Cultura tem três lojas no Nordeste e vai abrir, ainda este ano, uma segunda filial em Recife (PE). “Para Fortaleza, não há previsões. Não tem oferta de empreendedor”, adianta Herz.

Entre gigantes

A Livraria Cultura chegou a Fortaleza, em 2010. Em novembro do ano passado, foi a vez da Livraria Leitura. “O grupo está em expansão e o foco é o Nordeste e as cidades do interior paulista. Já estamos em João Pessoa, Fortaleza e Salvador”, afirma o gerente-sócio da Livraria Leitura, Luciano Teles. A Leitura já soma 33 filiais no País.

Fortaleza já concentra as quatro grandes redes de livrarias brasileiras. Além das já citadas, há ainda a Livraria Nobel, com seis lojas no Ceará. Três aqui na Capital e as demais, no Cariri. “O mercado cearense tem grande potencial por seu desenvolvimento econômico”, afirma o diretor da Nobel, Sérgio Milano Benclowicz. Segundo ele, a perspectiva de crescimento da Nobel para este ano é de 15%.

<http://www.opovo.com.br/app/opovo/economia/2012/04/28/noticiasjornaleconomia,2829548/populacao-do-nordeste-le-mais-que-a-media-nacional.shtml>

Atividade 3

1. Como a notícia, a reportagem pertence ao domínio discursivo jornalístico.
 - a) Em que a reportagem difere da notícia?
 - b) Em que veículos aparecem as reportagens?
2. No 5º parágrafo, a reportagem dá destaque ao sentimento de felicidade do livreiro por tudo estar ocorrendo bem nos negócios e cita algumas falas do proprietário .
 - a) Como são representados no texto os trechos que reproduzem as falas de Pedro Herz citadas em discurso direto?
 - b) Reúna-se em grupo e, juntos discutam: quais são as características da reportagem? Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem. Não se esqueçam de registrar.

Atividade de produção em dupla

Ler é um prazer? Achamos que sim. E sabemos que muitas pessoas como Deusa também pensam assim.

Você conhece algum projeto que tenha o objetivo de instigar a leitura? Ou ainda sabe de alguém que “devora livros”, ou seja, alguém que lê muito, que está sempre na biblioteca procurando novos livros? E você, gosta de ler? Qual a sua experiência com livros e leitura?

- Escolha um desses enfoques sobre a leitura e escreva uma reportagem. Lembre-se de produzir uma manchete sugestiva e um bom resumo (lide), após elaborar o corpo do texto, fundamentado em pesquisas e dados precisos.
- Pesquise em seu bairro, na biblioteca de sua escola ou da cidade, faça entrevistas, fotografe, ainda, forme sua opinião a respeito do assunto.
- Junte-se a um (a) colega para fazer a pesquisa referente ao assunto em debate.
- Reúnam, analisem e selecionem todas as fontes.
- Em seguida, redijam o texto em dupla, revendo quantas vezes forem necessárias, visando eliminar o que for desnecessário e acrescentando outras informações importantes.
- Leiam o texto que vocês elaboraram e façam as últimas alterações.
- Socializem suas reportagens com os alunos da sala para que os todos possam registrar os aspectos positivos e negativos, se houver, para uma nova reescrita do texto.

Para ampliar seus conhecimentos leia os dois textos a seguir.

Texto 1

Aos 10 anos, menina já leu mais de 400 livros e monta biblioteca em casa

Kaciane Marques Nascimento decidiu incentivar outras crianças e jovens a fazer o mesmo e montou uma biblioteca em casa.

Uma menina de 10 anos, que leu mais de 400 livros, quer incentivar outras pessoas a gostar tanto de ler quanto ela. Kaciane passa boa parte do dia lendo, a cada nova página, uma descoberta. “Parece que eu estou viajando sem sair do lugar”, descreve Kaciane Marques Nascimento, 10 anos.

E, para não perder as contas de quantas viagens já fez, ela anota tudo em um caderninho. E a lista é enorme. Aos 10 anos, a menina já leu 409 livros. Na escola estadual onde cursa a quinta série, ela ganhou até um apelido. “A gente brinca que ela é a menina que devora livros”, conta uma colega da escola.

A paixão pelos livros começou assim que foi alfabetizada. A professora Maria Cristina foi uma das grandes incentivadoras. “Desde o primeiro livro ela ficou super entusiasmada e veio falar que amou. Ela leu o livro em dois dias. Para uma criança de 7 anos, é demais”, lembra Maria Cristina de Godoy, Professora. “Às vezes tem que brigar para ela parar de ler. Chega a hora de jantar, de tomar banho, e ela está lá lendo”, conta Adriana Cunha, mãe da Kaciane.

Depois de ler tantos livros, Kaciane decidiu incentivar outras crianças e jovens a fazer o mesmo. Foi então que teve a ideia de montar, em casa mesmo, uma biblioteca. O problema era como fazer isso. Um pouco antes de fazer aniversário, a menina, sozinha, gravou um vídeo pedindo ajuda e postou na internet: “Eu queria pedir a ajuda de vocês, porque meu sonho é montar uma biblioteca”.

E muita gente se sensibilizou. Em três meses, Kaciane perdeu até a cama de tantos livros que ganhou: 2 mil exemplares. O dono de uma escola particular gostou tanto da determinação da menina que resolveu dar de presente a biblioteca. A obra, no fundo da casa da família, na periferia de São José do Rio Preto, já está adiantada. E é a própria Kaciane quem supervisiona tudo.

Contagem regressiva para ver o sonho virar realidade. “Eu vou incentivar crianças, adolescentes e adultos e idosos a gostar de ler. Acho importante”, planeja a menina.

“A Kaciane já está fazendo a diferença”, destaca a professora.

<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/03/aos-10-anos-menina-ja-leu-mais-de-400-livros-e-monta-biblioteca-em-casa.html>

Texto 2

Leitura é incentivada desde cedo na escola

por: Ana Carolina Becker

Data: 07/06/2015 | 10:00

A leitura precisa ser, cada vez mais, incentivada na escola através de atividades de hora do conto ou momentos dedicados à leitura. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dois Irmãos está incentivando, através de um projeto, o hábito da leitura a alunos da pré-escola ao 9º ano e isso tem agregado mais conhecimento e interesse aos alunos.

Segundo a supervisora Aline Silva, o projeto foi criado em 2014 para incentivar a leitura. “Iniciamos com 15 minutos e agora tiramos 30 minutos para a leitura semanalmente”, enfatiza. Aline explica que, cada turma tem uma caixa de leitura que é levada para sala de aula, com o propósito de incentivar a leitura. Os livros são variados, desde contos contemporâneos, revistas, gibis, jornais e livros de poesia e contos.

Nas séries iniciais, os alunos tem semanalmente troca de livro com hora do conto, onde é contada a história de maneiras diferentes. 'As crianças procuram ler livros que estão mais na 'moda', como, 'Diário de um Banana, livros da Bruxa Onilda e a coleção 'Quem tem medo'. Nos anos finais, a procura é por best sellers famosos, como, 'A Culpa é das Estrelas', 'Harry Potter' e a saga 'Crepúsculo'.

<http://www.folhadomate.com/noticias/educacao/leitura-e-incentivada-desde-cedo-na-escola->

Produção Final

1. Leia o texto a seguir:

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Por Eliene Percília

As tecnologias do mundo moderno fizeram com que as pessoas deixassem a leitura de livros de lado, o que resultou em jovens cada vez mais desinteressados pelos livros, possuindo vocabulários cada vez mais pobres.

A leitura é algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Muitas pessoas dizem não ter paciência para ler um livro, no entanto isso acontece por falta de hábito, pois se a leitura fosse um hábito as pessoas saberiam apreciar uma boa obra literária, por exemplo.

Muitas coisas que aprendemos na escola são esquecidas com o tempo, pois não as praticamos. Através da leitura rotineira, tais conhecimentos se fixariam de forma a não serem esquecidos posteriormente. Dúvidas que temos ao escrever poderiam ser sanadas pelo hábito de ler; e talvez nem as teríamos, pois a leitura torna nosso conhecimento mais amplo e diversificado.

Durante a leitura descobrimos um mundo novo, cheio de coisas desconhecidas.

O hábito de ler deve ser estimulado na infância, para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e prazeroso, assim ele será um adulto culto, dinâmico e perspicaz.

Saber ler e compreender o que os outros dizem nos difere dos animais irracionais, pois comer, beber e dormir até eles sabem; é a leitura, no entanto, que proporciona a capacidade de interpretar. Saber ler e compreender o que os outros dizem nos difere dos animais irracionais, pois comer, beber e dormir até eles sabem; é a leitura, no entanto, que proporciona a capacidade de interpretação.

Toda escola, particular ou pública, deve fornecer uma educação de qualidade incentivando a leitura, pois dessa forma a população se torna mais informada e crítica.

<http://www.brasilecola.com/ferias/a-importancia-leitura.htm>

1. Depois das diversas leituras e do trabalho em dupla, supomos que você se sinta mais confortável em percorrer o mundo da escrita. Agora, você é o sujeito-autor. De acordo com a temática **“As tecnologias do mundo moderno fizeram com que as pessoas deixassem a leitura de livros de lado”**, desenvolva sua reportagem.

Siga o roteiro, a seguir, ou se preferir pode modificar as sugestões.

- a. Tenha em mente o público de sua reportagem;
- b. Procure informações em jornais e revistas. Procure textos que tratem sobre o tema.
- c. Realize entrevistas com pessoas que trabalham com a leitura, que gostam de ler e que estejam envolvidas com algum projeto de incentivo à leitura. Entreviste jovens pergunte sobre a experiência com a leitura. Lembre: Peça a opinião dos entrevistados sobre a temática a ser desenvolvida.

- d. Procure estabelecer conexões entre a temática por meio da reprodução de trechos de entrevistas ora em discurso direto, ora em discurso indireto.
- e. Escreva em uma linguagem objetiva e direta e empregue a variedade padrão;
- f. Organize o material obtido e escreva a reportagem, procurando evidenciar tanto seu ponto de vista sobre o assunto, quanto o dos entrevistados.
- g. Planeje como será o aspecto visual da reportagem, isto é, como será a distribuição das fotografias, gráficos, boletins informativos, etc. Lembre que as fotos devem vir acompanhadas de legendas. Dê à reportagem um título que chame a atenção do leitor. Se julgar necessário, crie também, um subtítulo.
- h. Monte a reportagem e faça uma revisão cuidadosa. **Avalie sua reportagem.** Modifique o que for necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

(Graciliano Ramos, 2005)

A escolha da poesia de Graciliano Ramos (2005) “Linhas Tortas”, como epígrafe das considerações finais, justifica-se pelo caráter processual que as produções de textos escritos devem ser realizadas. Logo, o desenvolvimento da competência da escrita por intermédio de atividades modulares, isto é, das sequências didáticas tornou-se o fator decisivo para o desenvolvimento deste estudo. Nesta perspectiva, os discursos teóricos, as observações realizadas, os discursos revelados pelos sujeitos nos questionários aplicados e na entrevista demonstraram que o texto deve ser encarado como a unidade básica do ensino de língua. A essa concepção subjaz a teoria de que o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos.

Assim, compreendemos que a concepção de escrita está intrinsecamente ligada à noção de língua, de sujeito e, como não poderia, de texto, pois ao concebermos a linguagem enquanto interação entre os sujeitos socialmente situados, o núcleo das aulas será o próprio texto. Logo, ratificamos que tais aspectos não podem ser analisados separadamente. Por conseguinte, a nossa compreensão referente à escrita e, conseqüentemente, ao texto, está alinhada a uma visão interativa de língua, pois o texto não existe fora de sua produção e recepção. Por isso, frisamos no decorrer da nossa dissertação a necessidade de se reconhecer os conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e textuais, pois para o processamento textual, seja da leitura ou da escrita, são necessários que vários saberes sejam mobilizados.

Com isto, não procuramos apresentar, com esta dissertação, fórmulas didáticas prontas, mas um convite para refletir sobre a própria ação pedagógica. Sendo assim, constatamos que ainda é latente a disparidade entre a teoria e a prática. E fica, ainda, mais intensa com relação às abordagens com a escrita em sala de aula, pois é notório o consenso que existe, entre os docentes, sobre a importância da formação de um sujeito leitor e escritor. Porém, o que vemos na realidade, ainda, é a negligência com a produção escrita.

A priori, o postulado de que se é possível escrever se confirma, mas para isso são necessárias estratégias que considerem as condições de produção. Sobretudo, é preciso pensar na produção textual como o meio de possibilitar aos alunos refletirem sobre seus erros e acertos com vistas a uma abordagem processual. E, ainda, oferecer uma compreensão de escrita como

um processo complexo e criativo no qual as vozes são somadas com outras vozes e o sentido construído.

Desse modo, afirmamos que a aquisição dos diversos conhecimentos são necessários, pois para haver uma interação entre falante/ouvinte, escritor/leitor há a necessidade de que estes saberes sejam, ao menos, em parte, compartilhados.

Por outro lado, não se ensina a produzir textos quando o objetivo está, simplesmente, centrado na sua higienização, isto é, na ação realizada em se corrigir o que se pode detectar facilmente nas produções dos alunos. Logo, a tarefa do professor, tendo como parâmetro, também, os documentos oficiais da educação, é de ressignificar o ensino da escrita pela intervenção mediadora, com *feedbacks* constantes, na perspectiva da construção de um sujeito autor de textos. Enfim, é o texto que deve direcionar o trabalho com a linguagem na sala de aula, a partir dos objetivos que pretendem ser alcançados, para que, conseqüentemente, as atividades sejam definidas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **A Moreninha**. Ed. Gold. São Paulo, 2004, P.07
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontros e Interação**. São Paulo: Parábola, 2003, P. 42.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6. Ed. São Paulo: Hcitech, 1988, P.23.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Paris: Gallimard, 1984.
- BECHARA, Ivanildo. **O Linguístico e o Pedagógico nos Textos de Leitura**. 2. Ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília. Editora Senado. 2002.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria da Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998. P.23.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.Ed., 2. Reimp. São Paulo: EDUC, 2012, P. 69.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita: Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (francófona). Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P.49,82.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Apud* MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de Gêneros e compreensão**. 3ªEd. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, P.211.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Pedagógica**. 20ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GERALDI, João Wanderley, et AL. **O texto na Sala de Aula**. 1ª Ed. São Paulo: Anglo, 2012, P. 110.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. P.130, 165.
- GERALDI, João Wanderley. *Apud* PASSARELLI, L.M.G. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares**. 1. Ed. São Paulo: Telos, 2012, P. 41

GOFFMAN, Erving. *Apud* FERNBACH, M. A. **Escrita e Interação. Aquisição da Linguagem: Uma Abordagem Psicolinguística/** Alessandra Del Ré [org]. São Paulo: Contexto. 2006, P.143

GUEDES, P. C. **Da Redação à Produção Textual: O Ensino da Escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, P. 50.

GULLAR, Ferreira. *Muitas Vozes.* 4ª Ed. São Paulo: José Olympio. 1999.

HAYES, J.; FLOWER, L. *apud* FERNBACH, M. A. **Escrita e Interação. Aquisição da Linguagem: Uma Abordagem Psicolinguística/** Alessandra Del Ré [org]. São Paulo: Contexto. 2006, p.137.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística.** 3. Ed. São Paulo: Ática, 1990, P. 90.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual.** 2ª Ed. 1 reimpressão- São Paulo: Contexto, 2012, P. ,10, 32 – 90.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, L. C. **Coerência e Ensino.** In: **A Coerência Textual.** São Paulo: Contexto, 2007.

KRISTEVA, J. **História da linguagem.** Lisboa: Edições 70, (col. Signos) 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, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Algumas Reflexões Sobre o Texto Texto e o Texto Escolar.** In: XAVIER, A. G. (Org.). **O Texto na Escola: Produção, Leitura e Avaliação.** Recife, Ed. do autor, 2007.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Análise da Conversação.** 5ª Ed. São Paulo. Geográfica, 2003, P.11.

MONTENEGRO, Oswaldo. Disponível em: <http://www.oswaldomontenegro.com.br>. Acesso em: 12 abril de 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na Escola.** São Paulo: Contexto, 1990.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de Língua Portuguesa precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares.** 1. Ed. São Paulo: Telos, 2012. P. 37-170.

PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação. Recife. 2008, p.77.

PESSOA, F. **A Língua Portuguesa.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999. P. 19.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias: Um Diálogo entre os Gêneros Textuais**. Ilustrações Felipe Grosso, Renato Teixeira. - Curitiba: Aymará, 2009. P.106

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. P.32.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. 21ª Ed. São Paulo: Record. 2005.

SUASSUNA, L. **Avaliar é Preciso. Saber como, também. Na Ponta do Lápis: Olimpíada de Língua Portuguesa, Escrevendo o Futuro**, São Paulo. Ano X, n. 24, p. 3-9, Maio de 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre o Ofício do Escritor**. Trad.: E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005, P.32.

TRAVAGLIA, L. C. **Concepções de linguagem. In: _____. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. apud FERNBACH, M. A. **Escrita e Interação. Aquisição da Linguagem: Uma Abordagem Psicolinguística/ Alessandra Del Ré [org]**. São Paulo: Contexto. 2006, p.144.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). **O Texto na Escola: Produção, Leitura e Avaliação**. Recife, Ed. do autor, 2007.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A- O Modelo do Questionário

APÊNDICE B- O Modelo da Entrevista

APÊNDICE C- O Caderno Pedagógico

APÊNDICE A- O Modelo do Questionário

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Questionário aplicado para professor de Língua Portuguesa dos 6º e dos 9º anos do Ensino Fundamental II.

- 1) O que é escrita?
- 2) O que envolve o processo de escrita?
- 3) O que precisamos para escrever?
- 4) O que é texto?
- 5) Como a produção textual deve ser trabalhada em sala de aula?
- 6) Com que frequência se trabalha a produção textual em sala de aula?
- 7) Qual a finalidade dos textos produzidos pelos alunos?
- 8) Como você avalia os textos dos alunos?

Respostas:

APÊNDICE B- O Modelo da Entrevista

ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

Entrevista realizada com o professor de Língua Portuguesa dos 6º e dos 9º anos do Ensino Fundamental II.

- 1) O que é escrita?
- 2) O que envolve o processo de escrita?
- 3) O que precisamos para escrever?
- 4) O que é texto?
- 5) Como a produção textual deve ser trabalhada em sala de aula?
- 6) Com que frequência se trabalha a produção textual em sala de aula?
- 7) Qual a finalidade dos textos produzidos pelos alunos?
- 8) Como você avalia os textos dos alunos?

APÊNDICE C- O Caderno Pedagógico

JANAINA DOS SANTOS SOUZA

**CADERNO PEDAGÓGICO: MOTIVANDO PARA A ESCRITA
PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA – REFLEXÕES E PROPOSTAS NA
PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

Olá, professor (a)!

Bem-vindo (a) ao motivando para a escrita!

É com imenso prazer que apresentamos a você, a versão preliminar das sequências didáticas elaboradas para o trabalho com produção de textos escritos para os 6º e os 9º anos do Ensino Fundamental II, conforme as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa em consonância com a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC).

A nossa corrida pelo mundo das produções de textos escritos com bases em sequências textuais já começou! O percurso é cheio de emoções, cada atividade sugerida aos alunos tem o objetivo de despertar a leitura proficiente, a análise e principalmente a *produção textual*. E o mais interessante: Nesta corrida todos sobem o pódio!

Então, para aqueles que acham que a produção textual é somente para os iluminados, este pré-conceito será invalidado, pois, aqui, constataremos que, somente, aprendemos a escrever, escrevendo.

Vamos conferir as atividades!

Sequências Didáticas para o 6º ano

A - Gênero Convite

Professor, o objetivo desta atividade é proporcionar ao aluno o reconhecimento da função social do gênero textual em estudo, a leitura e a análise de diversos convites, a identificação do objetivo e, por último, a produção do gênero em estudo de acordo com a função social proposta.

Situação inicial

1. Para a problematização da atividade, é necessário que o professor entregue a cada aluno no dia que antecederá a proposta de estudo do gênero, UM CONVITE.

Sugestão de convite:



2. No dia marcado para a exposição, cole em uma cartolina diversos modelos de convites e exponha na parede da sala de aula.
3. Conduzir os alunos até o(s) cartaz (es), solicitando que observem atentamente o que está exposto.

Professor, deixe que os estudantes caminhem livremente na sala de aula e que observem o(s) cartaz (es). No caso de surgirem dúvidas, esclareça-as.

4. Esclarecer aos alunos que a finalidade do convite é convidar alguém a participar de um evento.
5. Perguntar se os alunos já receberam ou enviaram convites.

Professor, na atividade 5 os conhecimentos prévios dos alunos devem ser explorados ao máximo, o que deverá contribuir, também, para o desenvolvimento da oralidade.

6. Construa o conceito com os alunos de que os convites têm a finalidade de convidar e, também, de transmitir informações sobre a hora, a data, o local de um evento. Possuem características próprias, a saber: o destinatário, o evento para o qual está sendo convidado, local e data do evento e remetente. Os convites, também, têm o papel de motivar seus convidados para que compareçam ao local em que a presença foi solicitada.
7. Listar na lousa os exemplos de convites conhecidos pelos alunos;

Atividade 1

Desenvolver com a turma um convite, materializando-o na lousa.

Professor, nesta atividade, você será o escriba, pois terá a função de coletar da turma sugestões para confecção de um convite cujo tema será o convite para uma exposição na sala de aula das produções dos alunos, os convidados serão a comunidade escolar, outras turmas, equipe gestora e os demais servidores da escola. Porém, antes deverá deixar claro para os alunos todos os passos da sequência até chegar à produção individual, os alunos devem saber que suas produções serão apreciadas por outras pessoas, para que desta forma a responsabilidade aumente. Deverá esclarecer para os alunos que o gênero desenvolvido também é um texto, isto é, um gênero textual e chamar a atenção dos alunos para as características. Esta sequência colabora para a sistematização dos conhecimentos prévios dos alunos e o desenvolvimento da expressão oral.

Atividade 2

Entregar os textos, a seguir, aos alunos com as seguintes atividades relacionadas:

Texto 1



Fonte: <http://www.elo7.com.br/convite-violetta-disney/dp/375EA2>

Sobre o texto 1.

- Por qual motivo o convite foi produzido?
- Quem está convidando?
- Qual o local e a data do acontecimento?
- Imagine se, no convite, não houvesse a informação do horário de acontecimento do evento. O que poderia acontecer?
- Você acha que o convite é dirigido à criança ou a um adulto? Por quê?
- Qual a frase localizada no texto de incentivo para que o convidado compareça? Reescreva.
- O horário de realização do evento corresponde a qual período do dia? Por que foi utilizada esta forma? Ela é comum no nosso uso cotidiano?

Texto 2



Sobre o texto 2

- a) Por qual motivo o convite foi produzido?
- b) Quem está convidando?
- c) Qual a data do acontecimento?
- d) No convite, percebemos que constam vários endereços. Por quê?
- e) O convite permite saber se haverá ou não uma festa ou recepção para os convidados?
Como você descobriu?
- f) Você acha que o convite é dirigido à criança ou a um adulto? Por quê?
- g) Observe que no lado direito do convite, diferente do lado esquerdo, aparece somente um nome. Justifique com as causas possíveis.

Atividade 3

Produção de convite em dupla. Após socialização das produções.

Produção final

1. Produção de convite individual.

Professor, lembrar de escutar seus alunos ou ler as suas produções, otimizando o momento para direcionar a escrita para as refações quando necessário. Bom trabalho!

B - Gênero Poema

Professor, o objetivo desta atividade é desenvolver a competência discursiva sobre o gênero em estudo.

Situação Inicial

1. Apresentar aos alunos o poema: Convite de José Paulo Paes, para introduzir o gênero, se possível, declamá-lo. Vejamos, a seguir:

O Convite



Poesia

é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes

<http://eefparaiba.blogspot.com.br/2013/03/convite-jose-paulo-paes.html>

Professor, a nossa sugestão é que o poema seja apresentado dentro da perspectiva interacionista, isto é, com uma leitura interativa (LEFFA, 1999). Deve, também, explicar aos alunos a diferença entre poesia e poema, descrevendo suas características. Pedir que os alunos procurem os verbetes poesia e poema no dicionário e pedir que um aluno leia. A seguir sugerimos algumas atividades a serem vivenciadas, mas lembramos que todas as propostas devem ser discutidas com os alunos previamente para que eles tenham os conhecimentos de todas as etapas a serem desenvolvidas.

Sugestão de atividades:

- Convidar um poeta local para falar como o poema é estruturado e apresentar o trabalho;
- Na distribuição dos poemas em sala de aula, introduzir a palavra Sarau para

que os alunos tenham conhecimento do significado.

- As produções finais devem ser apresentadas em um Chá Literário²² e ainda divulgadas no *Blog* da escola, no *Facebook*, entre outros.

Atividade 1

Conversando sobre o poema.

Professor, nesta atividade dialogada, os conhecimentos prévios devem ser ativados sobre o gênero em estudo. Abaixo, seguem algumas propostas de diálogo. Após esta atividade explicar para os alunos a diferença entre poesia e poema.

- Já pesquisaram Poemas na internet?
- Vocês leem Poemas com frequência?
- Vocês gostam de Poemas? Por quê?
- Vocês sabem com são chamadas as partes de um Poema?
- Cada linha em um poema recebe um nome especial. Vocês sabem qual?
- Os Poemas podem estar interligados com as músicas?
- Os Poemas trabalham com a sonoridade?
- Você sabe declamar algum Poema?
- Existem termos como Poema e Poesia, para vocês estas palavras querem dizer a mesma coisa? Justifique.

Atividade 2

Distribuir aos alunos cópias de poemas e solicitar a leitura, em seguida, realizar a ação em voz alta dos poemas, e também, conversar com os alunos sobre as prováveis temáticas. Uma sugestão é esclarecer a diferença entre ler e declamar. Inclusive, após os poemas poderão ser declamados por todos.

Atividade 3

Produção coletiva

Ler o Poema: “Os Professores da minha escola”, de Clarice Pacheco, com base na leitura e os vários questionamentos, posteriormente, pedir aos alunos que construam um poema sobre a escola.

²² Evento festivo para celebrar a conquista do trabalho.

Texto 1

Os professores da minha escola

A professora de Matemática,
com suas contas complicadas,
falando em equações,
no Teorema de Pitágoras.

A professora de Português,
com seu modo indicativo,
falando em advérbios,
interjeições, substantivos.

A professora de Geografia,
com seus complexos regionais,
falando em sítios urbanos,
em pontos cardeais.

A professora de Ciências,
com seus ensinamentos ecológicos,
falando em evolução,
em estudos biológicos.

A professora de História,
com seus povos bizantinos,
falando na Idade Média,
no Imperador Constantino.

A professora de Inglês,
com seus don't, do e does,
falando em personal pronouns,
na diferença entre go e goes.

A professora de Artes,
com suas obras e seus artistas,
falando em artes ópticas,
em pintores surrealistas.

O professor de Educação Física,
com suas regras de voleibol,
falando sobre basquete,
em times de futebol.

Os professores da minha escola,
com suas matérias que às vezes não entendemos,
falando em todas as coisas,
que aos poucos vamos aprendendo.

Clarice Pacheco

Sobre o texto 1

- a) O texto lido pode ser considerado um poema? Justifique sua resposta.
- b) Para você, qual o tema central do poema?

c) Levantando hipóteses sobre a autora:

- idade?

- estudante? Sim, ou não. Se a resposta for sim. Ela gosta de estudar?

d) A partir do texto “Professores da minha escola”, reúna-se a um (a) e elabore um poema sobre a escola.

Professor, fazer pesquisas sobre os autores dos poemas.

Produção Final

Agora, é sua vez. Você é poeta.

Releia os poemas recebidos em sala, relembre dos que foram apresentados pelos colegas, a fala do poeta que visitou nossa escola, ou outros dos quais você goste. Concentre-se e solte a imaginação. Você consegue. O título será a seu critério.

Tema do poema: A escola em nossas vidas

Lembre-se:

1 – Decida estilo do poema, com rimas ou não, ficará ao seu critério;

2 – Use tudo que aprendeu sobre o gênero para realizar um trabalho bem feito;

3 – Lembre: Uma das principais características da linguagem poética é a existência dos versos e estrofes. Procure seguir um tema, isto é, não misturar assuntos;

4 - Planeje o que vai ser escrito: elabore, revise e reescreva são etapas importantíssimas e que não devem ser esquecidas no processo de escrita.

5 - Depois da escrita final, troque sua produção com um colega e ouça o que ele terá a dizer.

6 - Declame seu poema.

7 – Organize-o de forma a postá-lo no blog da escola.

C – Gênero Bilhete

1. Apresentação da situação

O professor deve mostrar vários modelos de bilhetes, para que a leitura seja realizada pelos alunos, possibilitando a descoberta das condições de produção. Esta atividade objetiva que o aluno reconheça os usos e funções sociais da escrita através do gênero em estudo. Logo, são necessários o manuseio e a observação, pois concorrem para a ativação

dos conhecimentos assistemáticos em relação ao funcionamento do gênero. Nesta atividade, inicialmente, serão priorizados os eixos da oralidade e da leitura, pois os alunos ativarão seus conhecimentos prévios em relação ao objeto em estudo, o bilhete. Em seguida, o professor deve promover o encontro sistematizado da turma com o gênero proposto.

2. Produção inicial

Esta etapa deve ser realizada pela turma, uma vez que ela já esteve em contato com o gênero em estudo. Assim, a atividade a ser desenvolvida, neste segundo momento, gira em torno da produção coletiva. Nessa perspectiva, cabe ao professor assumir o papel de escriba e instigar a turma a sugerir, a agregar e a excluir elementos. Também, cabe ao docente coletar as informações e as expor na lousa, construído, dessa forma, uma produção coletiva. Esta atividade, por exemplo, tem o objetivo ensinar a escrita dentro de uma prática reflexiva.

Produção coletiva:

Texto 1

Você tem um amigo (a) que há muito tempo evita encontrar porque você pediu o álbum de figurinha dele (a) emprestado e, ao deixá-lo sobre o sofá, foi rasgado por seu cachorro. E agora, você sente vergonha do acontecido e não quer ir até a casa do seu amigo (a). Mas, tem certeza que terá que contar o ocorrido, mesmo sabendo que ele (a) adorava a coleção. Só tem uma saída: deve escrever um bilhete e contar o que aconteceu e, principalmente, desculpar-se.

Instigando a oralidade

As questões que seguem devem ser respondidas pela turma, promovendo um momento de reflexão sobre as características do gênero textual, estimulando-a a construir inferências sobre a situação comunicativa, de quem seria a autoria, o seu destinatário, a sua finalidade e o público alvo que o texto pretende atingir.

Atividade 1

Apresentar o bilhete em slide. Variação: Pode escrever em papel madeira. Pedir que a turma leia. Após a leitura, apresentar vários questionamentos sobre o gênero estudado:

- a) Que texto é este?
- b) Quem já recebeu ou escreveu um?
- c) Para quem escreveu? De quem recebeu? Lembram o que tinha escrito?

Atividade 2

Questionar aos alunos sobre as características do gênero bilhete.

- a) Quem escreveu o bilhete? Para quem o bilhete se destina?
- b) Qual o conteúdo do bilhete?
- c) Como iniciaram a escrever o bilhete? Como se despediram?
- d) Qual o veículo, geralmente, utilizado para suporte?

Atividade 3

Desenvolvendo a produção escrita em dupla.

Professor, esta atividade tem como base o texto abaixo, pode ser realizada em duplas, para que os conhecimentos sobre o gênero estudado possa se desenvolver dentro de uma forma dialógica e dentro de uma dinâmica, pois os sujeitos autores terão a chance de discutir sobre seus pontos de vistas e cada um defenderá o que *melhor se encaixará na produção do gênero.*

- a) Leia o texto abaixo, em seguida, siga a orientação para a produção textual.

A Bruxa Pampolinha

A Bruxa Pampolinha convidou todos os bichos da mata para a festa do seu aniversário.

— Vai ser a festa mais bonita do mundo — disse ela. — mas veja lá se não se esquecem dos presentes.

Na verdade, ninguém queria ir, principalmente por causa das comidas horríveis que a bruxa servia. E o resto da semana que faltava para a festa, eles passaram imaginando uma boa desculpa para não ir.

Chegou o dia, e a bruxa não fazia outra coisa que abrir bilhetinhos.

“Sinto muito, querida Pampolinha, não posso ir à sua festa porque estou resfriadíssimo”.

Assinado: Tomé Cricri.

“Muitas felicidades. Machuquei a orelha esquerda e não posso ir aí.”

Assinado: Onça Maria Pia.

E assim, não foi bicho nenhum à festa. Pampolinha recebeu cento e setenta e sete bilhetinhos de desculpa e ficou furiosa.

— Eles vão ver só! Vou fazer um feitiço bem ruim pra eles!

Maria Heloísa penteado. Quinquim Labareda. São Paulo, Ática, 1991.

Orientação para a produção textual

Muitos convidados não quiseram ir à festa da bruxa Pampolinha por causa da sua comida que era horrível. Agora, imagine que você é um dos convidados e que terá também de ser educado, deverá dar uma desculpa para não ir à festa. Não se esqueça de dar os parabéns à Pampolinha, tampouco, de dizer o dia que passará na casa dela para entregar o presente.

4. Produção final

Professor, para tornar esta atividade significativa basta observar se algum aluno faltou à aula, se perceber a ausência, uma situação real de produção pode surgir. Baseia-se no fato de poder informar aos alunos presentes sobre a necessidade de escrever um bilhete para o aluno que não está presente na aula, comunicando-lhe todo o acontecido. Com esta atividade, os alunos poderão perceber a funcionalidade da língua dentro de uma atividade viva, pois terá um leitor e um destinatário real. Segue abaixo a problemática:

a) Leia a problemática, e produza um bilhete contando sobre a dinâmica da aula.

Um (a) colega de sala faltou à aula por motivos desconhecidos. Você ficou preocupado (a), então decidiu escrever um bilhete para saber o que aconteceu e, ainda, contar sobre os últimos acontecimentos na sala de aula.

Professor, note que nesta atividade já abre um espaço para outro gênero a ser estudado, posteriormente, o relato. O objetivo é oportunizar o reconhecimento da função da língua dentro de uma interação social.

Sequências Didáticas para o 9º ano

A- Gênero Reportagem

Para início de conversa:

O que se pode dizer sobre a Reportagem:

- Apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto.
- Há conexão entre o fato principal e fatos paralelos, feita por meio de citações, trechos de entrevistas, boxes informativos, fotografias, tabelas, etc.

Há dois tipos de reportagem:

1. Relato de acontecimento feito por jornalista que tenha estado no local em que o fato ocorreu ou que tenha apurado as informações relativas. Contém a descrição fiel dos fatos e as versões das partes envolvidas.
2. Abordagem exaustiva de um tema (AIDS, drogas, educação) que não tenha ligação com o dia. Apresenta a assinatura do jornalista responsável, diferente da notícia que não apresenta assinatura.

Professor, antes das sequências das atividades combine com os alunos quais as estratégias serão utilizadas, tendo em vista a função social do texto e uma ferramenta de interação.

Professor, Apresentamos dois textos. A leitura e, conseqüentemente, as discussões sobre o conteúdo deve ser realizada. Sobre o domínio discursivo segue a orientação ao lado.	DISCURSOS (FORMAÇÕES DISCURSIVAS/ DOMÍNIO DISCURSIVO)	GÊNEROS DO DISCURSO/GÊNEROSTEXTUAIS	
	RELIGIOSO	Prece/oração	
		Ladainha	
		Sermão	
		Parábola	
		Homilia etc	
	JORNALÍSTICO	Notícia	
		Reportagem	
		Editorial, etc.	

1. Leia textos 1 e 2 e responda:

Texto 1

Faxineira monta biblioteca em comunidade carente de SP

E - AGENCIA ESTADO
14 Julho 2008 1 09h 49

A faxineira e lavadeira Deusa Maria dos Santos, de 43 anos, que cursou até o ensino médio e tem curso técnico de secretariado, montou em sua própria casa uma biblioteca para crianças e adolescentes do bairro do Areião, no Guarujá (litoral sul de São Paulo).

Bem perto das mansões do Jardim Virgínia, na praia da Enseada, fica a comunidade carente, onde vivem cerca de 2.200 famílias. Deusa mora lá há 38 anos, desde quando o Areião era considerado favela e não tinha saneamento básico. "Comecei a montar a biblioteca quando a Karina (filha mais velha, de 21 anos) entrou na escola. Eu já gostava de ler, daí ia tirando cópia, guardando e comprando em sebos. Na verdade, as pessoas são muito generosas comigo", diz. "O que eu tenho sorte de ganhar livro, não está escrito", afirma.

Os frequentadores da biblioteca do Areião não têm data para devolução e podem levar quantos livros quiserem por vez. Deusa apenas anota na primeira página a data da retirada, assim como um breve relato de como o exemplar entrou para o acervo: data de chegada, por quem foi doado ou se foi comprado. Há até um carimbo de identificação da biblioteca. Mesmo com biblioteca funcionando, Deusa deseja ter mais espaço para guardar os livros e poder desenvolver atividades de recreação com as crianças, principalmente as voltadas para incentivar a leitura. As informações são do jornal O Estado de S. Paulo.

<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,faxineira-monta-biblioteca-em-comunidade-carente-de-sp,205569>

1. Atividades

Com relação ao gênero e a sua estruturação, responda:

- Qual é o gênero textual?
- Qual é o domínio discursivo desse gênero?
- Qual é a sua finalidade/função sócio-comunicativa/para que serve/objetivo?
- Quais são as principais características?

- e) Qual é o público-alvo desse texto?
2. Qual é o tema e o assunto do texto?
3. No segundo parágrafo, há uma palavra sublinhada. A partir do que você leu, levante hipóteses sobre o significado desta palavra na situação de uso apresentada.
4. Em sua opinião, o que você acha que fez com que Deusa iniciasse este projeto? Levante hipóteses.
5. Além do discurso do narrador, aparece na reportagem outro discurso. De quem é o discurso? E como ele está representado?
6. No último parágrafo, encontra-se uma afirmação sublinhada que somente é possível tê-la, com a informação concedida pela própria Deusa. Transforme esta passagem em um discurso direto.

Texto 2

Viajar pela leitura

Viajar pela leitura
sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura
que é ter um livro nas mãos.
É uma pena que só saiba disso
quem gosta de ler.
Experimente!
Assim sem compromisso,
você vai me entender.
Mergulhe de cabeça
na imaginação!

Clarice Pacheco

http://pensador.uol.com.br/poemas_sobre_leitura_e_livros/

Atividades 2.

Com relação ao gênero e a sua estruturação, responda:

- a) Qual é o gênero textual?
- b) Qual é o domínio discursivo desse gênero?
- c) Qual é a sua finalidade/função sócio-comunicativa/para que serve/objetivo?
- d) Quais são as principais características?
- e) Qual é o público-alvo desse texto?
2. Qual é o tema e o assunto do texto?
3. Observando os textos 1 e textos 2, é possível estabelecer semelhanças e diferenças. Quais?

Texto 3

População do Nordeste lê mais que a média nacional

Na região, as pessoas leem, em média, 4,3 livros por ano. Em todo o País, são quatro, segundo pesquisa do Instituto Pró-Livro. Com o aumento da renda no Nordeste e o incremento de um milhão de leitores nos últimos quatro anos, a região tem atraído as grandes redes de livrarias do País.

Luar Maria Brandão

No Nordeste, a população está lendo mais que a média nacional. É o que diz a 3ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro. Realizada em 2011, com cinco mil entrevistados, em 315 municípios, o estudo diz que, enquanto o brasileiro lê quatro livros por ano, no Nordeste, a população lê 4,3. É como se fossem quatro livros e o pedaço de outro a mais.

O mercado de leitores também cresceu. Passou de 25% da população do Nordeste, em 2007, para 29%, em 2011. Incremento de um milhão de leitores. No total, eles são 25,4 milhões. Diante dos resultados dessa pesquisa do setor livreiro brasileiro, não é à toa que as grandes redes de livrarias do Brasil estejam espalhando cada vez mais filiais por aqui. E, claro, faturando mais também.

Só a Livraria Saraiva, que também é editora e tem mais de 100 lojas em 16 estados brasileiros (duas em Fortaleza), embolsou em todo País R\$ 1,9 bilhão, em 2011 - valor 20,7% maior que obtido em 2010. Embora R\$ 205,5 milhões tenham sido lucrados só com as compras de material didático pelo Governo Federal, o faturamento continua alto.

E não é um caso isolado. Números de dois dígitos têm composto os percentuais de crescimento anual das grandes redes do Brasil. A Livraria Cultura, que tem 13 lojas no Brasil, sendo uma em Fortaleza, faturou R\$ 340 milhões, no ano passado. Mais de 20% acima do faturado em 2009, de acordo com informações do proprietário da livraria, Pedro Herz.

“Estou muito feliz com o comportamento da nossa filial em Fortaleza. É um mercado crescente. Não tenho o que reclamar”, afirma o livreiro que não quis dar detalhes dos valores lucrados por aqui. A Livraria Cultura tem três lojas no Nordeste e vai abrir, ainda este ano, uma segunda filial em Recife (PE). “Para Fortaleza, não há previsões. Não tem oferta de empreendedor”, adianta Herz.

Entre gigantes

A Livraria Cultura chegou a Fortaleza, em 2010. Em novembro do ano passado, foi a vez da Livraria Leitura. “O grupo está em expansão e o foco é o Nordeste e as cidades do interior paulista. Já estamos em João Pessoa, Fortaleza e Salvador”, afirma o gerente-sócio da Livraria Leitura, Luciano Teles. A Leitura já soma 33 filiais no País.

Fortaleza já concentra as quatro grandes redes de livrarias brasileiras. Além das já citadas, há ainda a Livraria Nobel, com seis lojas no Ceará. Três aqui na Capital e as demais, no Cariri. “O mercado cearense tem grande potencial por seu desenvolvimento econômico”, afirma o diretor da Nobel, Sérgio Milano Benclowicz. Segundo ele, a perspectiva de crescimento da Nobel para este ano é de 15%.

<http://www.opovo.com.br/app/opovo/economia/2012/04/28/noticiasjornaleconomia,2829548/populacao-do-nordeste-le-mais-que-a-media-nacional.shtml>

Atividade 3

Como a notícia a reportagem pertence ao domínio discursivo jornalístico.

- a) Em que a reportagem difere da notícia?
- b) Em que veículos aparecem às reportagens?

2. No 5º parágrafo, a reportagem dá destaque ao sentimento de felicidade do livreiro por tudo

estar ocorrendo bem nos negócios e cita algumas falas.

a) Como são representados no texto os trechos que reproduzem as falas de Pedro Herz?

b) Reúna-se em grupo e, juntos discutam: quais são as características da reportagem?

Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem. Não se esqueçam de registrar.

Atividade de produção em dupla

Ler é um prazer? Achamos que sim. E sabemos que muitas pessoas como Deusa também pensam assim.

Você conhece algum projeto que tenha o objetivo de instigar a leitura? Ou ainda sabe de alguém que “devora livros”, ou seja, alguém que ler muito, que está sempre na biblioteca procurando novos livros? E você, gosta de ler? Qual a sua experiência com livros e leitura?

- Escolha um desses enfoques sobre a leitura e escreva uma reportagem. Lembre-se de produzir uma manchete sugestiva e um bom resumo (lide), após elaborar o corpo do texto, fundamentado em pesquisas e dados precisos.
- Pesquise em seu bairro, na biblioteca de sua escola ou da cidade, faça entrevistas, fotografe, ainda, forme sua opinião a respeito do assunto.
- Junte-se a um (a) colega para fazer a pesquisa referente ao assunto em debate.
- Reúnam, analisem e selecionem todas as fontes.
- Em seguida, redijam o texto em dupla, revendo quantas forem necessárias, visando eliminar o que for desnecessário e acrescentando outras informações importantes.
- Leiam o texto que vocês elaboraram e façam as últimas alterações.
- Socializem suas reportagens com os colegas da sala para que todos possam registrar os aspectos positivos e negativos, se houver, para uma nova reescrita do texto.

Para ampliar seus conhecimentos leia os dois textos a seguir.

Texto 1

Aos 10 anos, menina já leu mais de 400 livros e monta biblioteca em casa

Kaciane Marques Nascimento decidiu incentivar outras crianças e jovens a fazer o mesmo e montou uma biblioteca em casa.

Uma menina de 10 anos, que leu mais de 400 livros, quer incentivar outras pessoas a gostar tanto de ler quanto ela. Kaciane passa boa parte do dia lendo, a cada nova página, uma descoberta. “Parece que eu estou viajando sem sair do lugar”, descreve Kaciane Marques Nascimento, 10 anos.

E, para não perder as contas de quantas viagens já fez, ela anota tudo em um caderninho. E a lista é enorme. Aos 10 anos, a menina já leu 409 livros. Na escola estadual onde cursa a quinta série, ela ganhou até um

apelido. “A gente brinca que ela é a menina que devora livros”, conta uma colega da escola.

A paixão pelos livros começou assim que foi alfabetizada. A professora Maria Cristina foi uma das grandes incentivadoras. “Desde o primeiro livro ela ficou super entusiasmada e veio falar que amou. Ela leu o livro em dois dias. Para uma criança de 7 anos, é demais”, lembra Maria Cristina de Godoy, Professora. “Às vezes tem que brigar para ela parar de ler. Chega a hora de jantar, de tomar banho, e ela está lá lendo”, conta Adriana Cunha, mãe da Kaciane.

Depois de ler tantos livros, Kaciane decidiu incentivar outras crianças e jovens a fazer o mesmo. Foi então que teve a ideia de montar, em casa mesmo, uma biblioteca. O problema era como fazer isso.

Um pouco antes de fazer aniversário, a menina, sozinha, gravou um vídeo pedindo ajuda e postou na internet: “Eu queria pedir a ajuda de vocês, porque meu sonho é montar uma biblioteca”.

E muita gente se sensibilizou. Em três meses, Kaciane perdeu até a cama de tantos livros que ganhou: 2 mil exemplares. O dono de uma escola particular gostou tanto da determinação da menina que resolveu dar de presente a biblioteca. A obra, no fundo da casa da família, na periferia de São José do Rio Preto, já está adiantada. E é a própria Kaciane quem supervisiona tudo.

Contagem regressiva para ver o sonho virar realidade. “Eu vou incentivar crianças, adolescentes e adultos e idosos a gostar de ler. Acho importante”, planeja a menina.

“A Kaciane já está fazendo a diferença”, destaca a professora.

<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/03/aos-10-anos-menina-ja-leu-mais-de-400-livros-e-monta-biblioteca-em-casa.html>

Texto 2

Leitura é incentivada desde cedo na escola

por: Ana Carolina Becker

Data: 07/06/2015 | 10:00

A leitura precisa ser, cada vez mais, incentivada na escola através de atividades de hora do conto ou momentos dedicados à leitura. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dois Irmãos está incentivando, através de um projeto, o hábito da leitura a alunos da pré-escola ao 9º ano e isso tem agregado mais conhecimento e interesse aos alunos.

Segundo a supervisora Aline Silva, o projeto foi criado em 2014 para incentivar a leitura. 'Iniciamos com 15 minutos e agora tiramos 30 minutos para a leitura semanalmente', enfatiza. Aline explica que, cada turma tem uma caixa de leitura que é levada para sala de aula, com o propósito de incentivar a leitura. Os livros são variados, desde contos contemporâneos, revistas, gibis, jornais e livros de poesia e contos.

Nas séries iniciais, os alunos têm semanalmente troca de livro com hora do conto, onde é contada a história de maneiras diferentes. 'As crianças procuram ler livros que estão mais na 'moda', como, 'Diário de um Banana, livros da Bruxa Onilda e a coleção 'Quem tem medo'. Nos anos finais, a procura é por best sellers famosos, como, 'A Culpa é das Estrelas', 'Harry Potter' e a saga 'Crepúsculo'.

<http://www.folhadomate.com/noticias/educacao/leitura-e-incentivada-desde-cedo-na-escola->

Produção Final

1. Leia o texto abaixo:

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Por Eliene Percilia

As tecnologias do mundo moderno fizeram com que as pessoas deixassem a leitura de livros de lado, o que resultou em jovens cada vez mais desinteressados pelos livros, possuindo vocabulários cada vez mais pobres.

A leitura é algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Muitas pessoas dizem não ter paciência para ler um livro, no entanto isso acontece por falta de hábito, pois se a leitura fosse um hábito as pessoas saberiam apreciar uma boa obra literária, por exemplo.

Muitas coisas que aprendemos na escola são esquecidas com o tempo, pois não as praticamos. Através da leitura rotineira, tais conhecimentos se fixariam de forma a não serem esquecidos posteriormente. Dúvidas que temos ao escrever poderiam ser sanadas pelo hábito de ler; e talvez nem as teríamos, pois a leitura torna nosso conhecimento mais amplo e diversificado.

Durante a leitura descobrimos um mundo novo, cheio de coisas desconhecidas.

O hábito de ler deve ser estimulado na infância, para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e prazeroso, assim ele será um adulto culto, dinâmico e perspicaz.

Saber ler e compreender o que os outros dizem nos difere dos animais irracionais, pois comer, beber e dormir até eles sabem; é a leitura, no entanto, que proporciona a capacidade de interpretação. Saber ler e compreender o que os outros dizem nos difere dos animais irracionais, pois comer, beber e dormir até eles sabem; é a leitura, no entanto, que proporciona a capacidade de interpretação.

Toda escola, particular ou pública, deve fornecer uma educação de qualidade incentivando a leitura, pois dessa forma a população se torna mais informada e crítica.

<http://www.brasile scola.com/ferias/a-importancia-leitura.htm>

1. Depois das diversas leituras e do trabalho dupla, supomos que você se sinta mais confortável em percorrer o mundo da escrita. Agora, você é o sujeito-autor. De acordo com a temática **“As tecnologias do mundo moderno fizeram com que as pessoas deixassem a leitura de livros de lado”**, desenvolva sua reportagem.

Siga o roteiro, a seguir, ou se preferir pode modificar as sugestões.

- a. Tenha em mente o público de sua reportagem;
- b. Procure informações em jornais e revistas. Procure textos que tratem sobre o tema.
- c. Realize entrevistas com pessoas que trabalham com a leitura, que gostam de ler e que estejam envolvidas com algum projeto de incentivo à leitura. Entreviste jovens pergunte sobre a experiência com a leitura. Lembre: Peça a opinião dos entrevistados sobre a temática a ser desenvolvida.
- d. Procure estabelecer conexões entre a temática por meio da reprodução de trechos de entrevistas ora em discurso direto, ora em discurso indireto.
- e. Escreva em uma linguagem objetiva e direta e empregue a variedade padrão;

- f. Organize o material obtido e escreva a reportagem, procurando evidenciar tanto seu ponto de vista sobre o assunto, quanto o dos entrevistados.
- g. Planeje como será o aspecto visual da reportagem, isto é, como será a distribuição das fotografias, gráficos, boletins informativos, etc. Lembre a que as fotos devem vir acompanhadas de legendas. Dê a reportagem o título que chame a atenção do leitor. Se julgar necessário, crie também, um subtítulo.
- h. Monte a reportagem e faça uma revisão cuidadosa. **Avalie sua reportagem.** Modifique o que for necessário.

