



Universidade Federal  
de Campina Grande



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**  
**POLO DE CAJAZEIRAS**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES,  
VIVÊNCIAS E PROPOSIÇÕES**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2024**

**CRISTIANE PATRÍCIA DE LIMA**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES,  
VIVÊNCIAS E PROPOSIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras – PB, na área de concentração de Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Estudos da linguagem e práticas sociais, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

L732p	<p>Lima, Cristiane Patrícia de. Produção de textos escritos na educação básica: concepções, vivências e proposições / Cristiane Patrícia de Lima. – Cajazeiras, 2024. 106f. : il. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Produção textual. 2. Linguística textual. 3. Linguística enunciativa. 4. Linguística. 5. Educação básica. I. Oliveira, Rose Maria de. II. Título.</p>
UFCG/CFP/BS	CDU – 81'42(043.3)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES,  
VIVÊNCIAS E PROPOSIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de atuação *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais*, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Aprovado em: 15/03/2024.

Banca Examinadora



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rose Maria Leite de Oliveira**

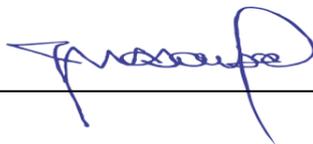
(UFCG/CFP/UAL – Orientadora)



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Célia Clementino Moura**

(UFC/CH/DLV – Examinadora 1)



---

(UFCG/CFP/UAL – Examinador 2)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me concedido a graça de concluir, com êxito, mais um ciclo na minha vida acadêmica.

À minha família pelas orações, pelos incentivos e pelas sábias palavras que sempre me confortaram nos momentos mais pesados.

À minha orientadora, Prof. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, que com toda sua compreensão, responsabilidade, compromisso e competência, acrescidos de generosidade, subsidiou o desenvolvimento deste trabalho com sua sapiência tornou-se inspiração para o meu crescimento pessoal, profissional e intelectual.

A todos os meus professores do mestrado, grandes mediadores de conhecimento, que contribuíram, significativamente, para o meu engrandecimento profissional e intelectual.

Aos doutores José Wandereley Alves de Sousa e Maria Nazareth de Lima Arrais por comporem as bancas de qualificação e defesa, lido o meu trabalho com tanto zelo e apresentado sugestões plausíveis ao aperfeiçoamento do texto.

Aos meus quatorze colegas de turma do mestrado, em especial Jakeline Simões, Ana Maria e Úrçula pela parceria e apoio em todos os momentos do nosso curso de mestrado, pelas caronas e conversas meu muito obrigada!

A equipe gestora da escola Tomé Francisco da Silva por consentir a realização da pesquisa na instituição, bem como por compreender todas as vezes que precisei me ausentar da escola para realizar atividades do curso de mestrado.

A todos os alunos das turmas do 7º ano da escola Tomé Francisco da Silva, ano 2023, por terem participado da pesquisa, realizando todas as atividades sugeridas, aos meus colegas professores e coordenadores pedagógicos.

E, especialmente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar esse importante projeto de formação continuada de professores, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que tem trazido grandes impactos para o ensino de educação básica.

## RESUMO

Este trabalho investiga a respeito da produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa, na turma do 7<sup>a</sup> ano B da escola pública Tomé Francisco da Silva, em Quixaba (PE). Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, explicativa e qualitativa com base nos procedimentos da pesquisa-ação, uma vez que há a participação ativa do pesquisador e a interação deste com os colaboradores, buscando Identificar a/s concepção/es de escrita em textos de estudantes do 7<sup>o</sup> ano de uma escola pública do município de Quixaba – PE., com vistas à produção de uma Proposta de Intervenção para trabalhar estas dificuldades com a escrita em sala de aula na Educação Básica. O universo da pesquisa é constituído por quarenta textos produzidos pelos alunos da referida escola e turma, sendo que destes textos cinco produções foram escolhidas para análise. O arcabouço teórico que sustenta a pesquisa centra-se nas contribuições da Linguística Textual e Enunciativa, com base nos estudos de Antunes (2009), Kleiman (1989), Ruiz (2001), Marcuschi (2008), Menegassi (2010), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2015) além da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que orientam o trabalho com a linguagem.

A pesquisa sobre as concepções e vivências da escrita na educação básica trouxe-nos proposições com ênfase na abordagem do processamento e produção de textos, mais especificamente, do gênero crônica, gênero esse apropriado para a narração de fatos do cotidiano dos estudantes e para um trabalho dinâmico e produtivo com a língua em sala de aula. Ao final da pesquisa através da análise de dados coletados (textos escritos pelos alunos antes e depois das intervenções do professor), constatamos que a produção processual de textos ainda não é realizada sistematicamente na escola colaboradora, e que a mesma pode ser eficaz para amenizar as dificuldades identificadas em relação à escrita. A análise dessa pesquisa culminou na proposição de um Caderno com Oficinas de Escrita para auxiliar o professor de Língua Portuguesa nas aulas de produção de textos escritos.

Palavras-chave: Produção textual. Processos de produção e interação. Linguística Textual e Enunciativa. Crônica.

## ABSTRACT

The work with the written texts production in the Portuguese language classes, in the 7th year B class at the Tomé Francisco da Silva public school, in Quixaba (PE). This is an applied, study explanatory and qualitative research based on action research procedures, since there is the active participation of the researcher and his interaction with collaborators, seeking to identify the conception/s of writing in texts from 7th year students at a public school in the municipality of Quixaba – PE., with a view to producing an Intervention Proposal to work on these difficulties with writing in the Basic Education classroom. The research universe was made up of forty texts produced by students from this school and class, and five productions were chosen from these texts for analysis. The theoretical framework that supports the research focuses on the contributions of Textual and Enunciative Linguistics, based on studies by Antunes (2009), Kleiman (1989), Ruiz (2001), Marcuschi (2008), Menegassi (2010), Carvalho and Ferrarezi Jr. (2015) in addition to the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018), which guide work with language. The research on the conceptions and experiences of writing in basic education brought us propositions with an emphasis on the approach to the processing and production of texts, more specifically, of the chronicle genre appropriate for the narration of facts from students' daily lives and for a work dynamic and productive with language in the classroom. At the end of the research, through the analysis of collected data (texts written by students before and after the teacher's interventions), we conclude that the procedural production of texts is not yet carried out systematically in the collaborating school, and that it can be effective in alleviating the difficulties identified in relation to writing. The analysis of this research culminated in the proposal of a Notebook with Writing Workshops to assist Portuguese language teachers in classes on the production of written texts.

Keywords: Text production; Production process and interaction ;enunciative textual Linguistics; Chronicle.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Concepções de escrita .....	26
<b>Quadro 02:</b> Diferença entre redação e produção de texto .....	31 e 32
<b>Quadro 03:</b> Perfil dos colaboradores .....	60

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Esquema da sequência didática .....	50
<b>Figura 02:</b> Foto 01 da escola Tomé Francisco da Silva .....	57
<b>Figura 03:</b> Foto 02 da escola Tomé Francisco da Silva .....	57

## LISTA DE SIGLAS

<b>BNCC:</b> Base Nacional Comum Curricular
<b>MEC :</b> Ministério da Educação
<b>CNE :</b> Conselho Nacional de Educação
<b>LDB :</b> Lei de Diretrizes e Bases
<b>OLP :</b> Olimpíada de Língua Portuguesa

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
2 ESCRITA E ENSINO: HORIZONTES TEÓRICOS .....	18
2.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA, GÊNERO E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	18
2.2 A ESCRITA COMO PROCESSO E ETAPAS .....	28
2.2.2 <b>Concepções de Escrita na BNCC de Ensino Fundamental</b> .....	40
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS COMO PORTA DE ACESSO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA	43
2.3.1 <b>Gênero Crônica: um olhar atento sobre o cotidiano</b> .....	45
2.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA ESCRITA.....	47
3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	54
3.1 SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	54
3.2 SOBRE O LOCUS, O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	56
3.3 SOBRE O LEVANTAMENTO DOS DADOS, SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> E PERFIL DOS SUJEITOS.....	59
3.4 SOBRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	62
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	63
4.1 PRODUÇÃO TEXTUAL: O TEXTO TOMADO COMO PRODUTO FINAL.....	63
4.2 ESCRITA COMO PROCESSO QUE LEVA A UM PRODUTO .....	66
5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	82
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	99
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS .....	105

## 1. INTRODUÇÃO

Discutir o eixo da escrita em contexto escolar é sempre necessário, por ser um tema que está em constante estudo e por se constituir uma das práticas de linguagem do ensino de língua portuguesa essencial para o processo de aprendizagem e formação do cidadão crítico e reflexivo no âmbito de suas atividades laborativas. Com base nisso, esse trabalho aborda o ensino sistemático da escrita a partir da perspectiva sociointeracionista da linguagem, levando em conta a produção textual enquanto processo que resulta em um produto. Para Geraldi (1997, p.135), a produção textual é o ponto de partida e de chegada do processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é “no texto escrito que a língua se revela em sua totalidade”. Por meio da produção escrita é possível explorar uma série de habilidades e conteúdos fundamentais às práticas sociais dos nossos estudantes no universo intra e extra-escolar que em muitas das vezes são estudadas isoladas de um contexto.

Para compreender como a produção textual ganha destaque em sala de aula nas últimas décadas, é necessário entender as mudanças históricas ocorridas na educação básica após a década de 1980, na maneira de se conceber a linguagem, o sujeito e o texto que levaram as novas maneiras de se perceber também as relações entre leitura e escrita nas práticas docentes.

Partindo da visão de língua e de texto como um conjunto de práticas sociais, Marcuschi (2010) defende que não é possível realizar investigações sobre leitura e escrita sem articulá-las a seus papéis na civilização contemporânea. Da mesma maneira, não é possível estabelecer semelhanças e diferenças entre os contrapontos formais dessas práticas, seja, fazer uso da fala ou da escrita, sem associá-las a seus usos cotidianos. Isso porque ambas só existem se estiverem atreladas ao dia a dia das pessoas com uma função relevante no curso das necessidades humanas.

As discussões em torno das dificuldades de efetivação do processo de ensino e aprendizagem de língua materna, neste caso específico, a Língua Portuguesa, têm gerado, principalmente entre os educadores, a necessidade de se buscar estratégias de ensino que os ajudem a minimizar tais problemáticas. Diante dessas preocupações, torna-se cada vez mais pertinente a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas que, por muito tempo, têm orientado o trabalho dos educadores em sala de aula, a fim de que se encontrem perspectivas e sejam

definidos novos rumos no que diz respeito ao estudo da linguagem, à competência leitora, à capacidade de produção textual e ao conhecimento gramatical da língua.

Com base nas concepções de linguagem, a saber, linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação, e linguagem como forma de interação, conforme Geraldi (1997), também debatidas por muitos pesquisadores nessa área, e nas atuais orientações metodológicas da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa, reconhecendo as dificuldades e necessidades de implementação de novos métodos de ensino, é que esta pesquisa se propõe a mostrar a importância, em termos pedagógicos, dos processos de produção textual, abordando algumas reflexões e desafios de cada etapa como estratégia privilegiada na prática cotidiana do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para que novos parâmetros de ensino vigorem no cenário de cada sala de aula, é fundamental que os professores de língua materna acreditem em uma proposta de produção textual fundamentada em uma concepção de língua orientada pelo viés da interação social e que esses mesmos professores dialoguem em seus momentos de planejamento e formações continuadas com outros colegas para que juntos façam acontecer. Só assim, com “a mão na massa” é que a educação pode caminhar de forma equânime para todos.

Cabe destacar que, no contexto do trabalho com a produção textual em sala de aula, desde a década de 70, influenciada pela Lei 5.692/71, é que o exercício de “redação”, termo mais antigo, ganhou ênfase no ensino de língua portuguesa. Essa lei provocou mudanças no objetivo e na metodologia de trabalho com a língua materna. Os objetivos passaram a ser pragmáticos, com vistas a desenvolver a postura do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio de códigos diversos, tanto verbais como não verbais. Nessa perspectiva dos anos 70, o ensino de língua era visto como ato de comunicação; o texto era definido como uma mensagem que precisava ser decodificada pelo receptor; e a língua consistia em um conjunto de sinais (um sistema) que possibilitava a decodificação da mensagem, apenas. E, assim, algumas gerações de estudantes passaram pelos bancos escolares como meros decodificadores de sinais; inertes a proatividade atual; tais gerações cresceram e se tornaram os profissionais que tivemos como mestres e que protagonizaram um sistema tradicional de ensino que naquela época dava “certo”.

Na realidade atual, as instituições escolares, os currículos de ensino e outros documentos parametrizadores no século XXI, além de diversas escolas públicas e particulares no Brasil, têm destinado um papel importante para as aulas de escrita e revisão de texto e participado de concursos e avaliações externas que aferem a competência escritora do aluno na educação básica, trazendo a prática de produção de textos como uma construção contínua e cheia de significância para sua cidadania, estando as concepções de língua, linguagem e escrita ligadas a ideais interacionais e discursivos.

Assim como em várias escolas espalhadas pelo Brasil, o município de Quixaba, em Pernambuco, tem participado de várias edições de programas pedagógicos interdisciplinares envolvendo oficinas e gincanas de leitura e escrita, como: *O Ler bem*, *Concurso de redação de cartas*, *Olimpíadas de língua portuguesa*, *Nas ondas da escrita*, entre outros. Todos com o objetivo de avaliar a capacidade dos estudantes de sua rede de ensino de escrever fluentemente. No entanto, nosso trabalho, como professores e professoras de Língua Portuguesa tem nos levado a conviver diariamente com estudantes que apresentam grandes dificuldades na produção escrita. Outro fato constatado em nossas escolas é que algumas conseguem se destacar quanto ao desempenho dos alunos nas oficinas de escrita e outras não, isso nos faz refletir sobre que variáveis seriam determinantes para esse tão sonhado sucesso de ver alunos produtores passarem a jovens escritores, tendo em vista as diferentes clientelas e realidades socioculturais em que as nossas escolas recebem a cada ano.

Sabemos que a escrita faz parte da vida social das pessoas mesmo que elas não sejam alfabetizadas ou que saibam ler pouco e assinar o próprio nome apenas. Vivemos em um mundo letrado que demanda um certo empoderamento da língua escrita para desempenhar nossas funções sociais com autonomia cidadã, assim como precisamos de auto-realizações e reconhecimento profissional no intuito de alcançar nossos objetivos e impulsionar os sonhos de nossos alunos.

Embora a língua esteja presente em todas as atividades realizadas na escola, e os aprendizes da língua passem parte significativa do tempo conectados a linguagens diversas, comunicando-se por meio de textos escritos (digitados) nas redes sociais, ainda são marcantes as dificuldades apresentadas por muitos alunos no momento da produção escrita, os quais demonstram muitas barreiras em produzir textos na sala de aula, e muitos deles, não conseguem progredir para uma escrita

mais desejável ao longo dos anos na educação básica, como se espera.

Além disso, as produções formais escritas ainda são marcadas por traços da oralidade, onde as características dos gêneros produzidos são confundidas com outros gêneros semelhantes entre si, o que é absolutamente normal em jovens escritores de textos, porém é inquietante e às vezes chega a ser angustiante o olhar de muitos educadores diante das ações realizadas para a melhoria do rendimento acadêmico dos seus alunos quando se tem tão pouco de resultado. Sendo que, na maioria das vezes, cabe única e exclusivamente ao professor de português ajudar a diminuir esses desvios e a aproximar a turma de uma proposta de produção de texto a partir de uma perspectiva discursiva.

Nesse direção, talvez falte engajamento coletivo no espaço escolar, o que reverbera um discurso mais amplo nas instituições de ensino motivado pela falta de sintonia dos interesses públicos e em muitos dos profissionais da educação. Assim sendo, a educação necessita de professores sonhadores e destemidos no sentido de fazer o melhor acontecer, preocupados com os legados que pretendem deixar, com as missões a cumprir. Cada professor precisa ser um eterno estudante, sendo sempre um pesquisador dentro de sua profissão.

Como professora e pesquisadora ciente desse compromisso, iniciei a prática docente lecionando para crianças no Ensino Fundamental I, com turmas de Ensino Infantil e também de 1º ao 5º ano; a experiência em alfabetizar por meio de ambientes letrados e da leitura de mundo que teoricamente aprendi com Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire, entre outros, no curso de Magistério, concretizou-se nas turmas que recebia a cada ano. Os desafios da práxis foram me tornando mais professora a cada dia. Através de concurso público me tornei professora efetiva nos anos finais da educação básica até a presente data. Ingressei na Faculdade de Letras. Ali a convicção em lecionar nas aulas de Língua Portuguesa foi se concretizando nos dias de estágio em salas de aulas de outros professores. Precisei me especializar na área, tudo simultaneamente, estudando e ensinando, o ciclo continuando sempre, na certeza de que, em cada ciclo aberto e fechado, contribuir com a formação cidadã do aprendiz é essencial na vida do professor, e foi por isso que me enveredei com mais uma formação, a de um Mestrado para melhor compreender certas nuances que envolvem o ensino da língua portuguesa na realidade da sala de aula.

Fazer um Mestrado e conviver em um universo do saber tão complexo e ao mesmo tempo tão transformador parece, por vezes, quase impossível de ser alcançado por profissionais da educação básica, sobretudo, devido às longas distâncias, questões financeiras, jornada de trabalho, entre outros, que se tornam percalços para a maioria de nós professores. No entanto, esse foi um sonho realizado.

Assim, tomando como base a nossa vivência pedagógica como professores e professoras de Língua Portuguesa, em turmas heterogêneas na educação básica, sentimos a necessidade nos estudantes de abrir-lhes mais espaço para as aulas de produção textual e trabalhar a nossa língua materna de forma interativa e processual. Nesta pesquisa, partimos dos seguintes questionamentos: Por que a maioria dos alunos apresentam tantas dificuldades na produção de textos escritos? Quais são os caminhos que levam os estudantes a se darem bem e alcançarem êxito em sua escrita? Que variáveis estariam envolvidas nesse processo? Estando a escrita presente no dia a dia do aluno, dentro e fora da escola, por que ainda existem tantas dificuldades no processo da produção escrita? Considerando, pois, estes questionamentos, partimos da hipótese de que a motivação é essencial para a exercício produtivo de qualquer atividade escolar e, para tanto, é preciso estabelecer relação entre os conteúdos estudados na escola e as práticas sociais realizadas pelos alunos no seu cotidiano, o que tornará o processo de ensino e aprendizagem satisfatório e relevante para os sujeitos envolvidos.

É preciso desmistificar a concepção de escrita adotada pela maioria das escolas brasileiras, tanto no que diz respeito à produção escrita, vista como a transcrição de palavras em obediências às regras da gramática prescritiva, quanto à avaliação que, em alguns casos, consiste em corrigir erros ortográficos e atribuir nota ao texto. Afinal, o ensino mudou, os alunos são outros, a educação precisa ganhar esse novo cenário interacionista com mais celeridade.

Com base nessa discussão, o **objetivo geral** da pesquisa é: Identificar a/s concepção/es de escrita em textos de estudantes do 7º ano de uma escola pública do município de Quixaba – PE:, com vistas à produção de uma Proposta de Intervenção para trabalhar estas dificuldades com a escrita em sala de aula na Educação Básica. Delineamos como **objetivos específicos** a) Discutir as contribuições da abordagem interativa de língua e linguagem e as concepções de escrita e de ensino que têm fundamentado as práticas do professor nas últimas

décadas, na perspectiva da escrita processual e do uso dos gêneros; b) analisar os textos dos alunos do 7º ano Ensino Fundamental da Escola Tomé Francisco da Silva sob a perspectiva da escrita interativa e processual; c) Produzir uma Proposta de Intervenção Pedagógica, registrada em um Caderno de Produção Textual para os professores, para explorar o eixo da escrita em sala de aula com base no gênero *crônica*, como forma de desenvolver a autoria de alunos do 7º ano da Educação Básica.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, ancoramo-nos nas contribuições teóricas de base interacionista, a partir dos estudos de Ruiz (2001), Antunes (2009), Menegassi (2010) e Dolz (2010), Passarelli (2021), dentre outros, que discorrem sobre a escrita associada a fatores intra/extra-escolares na vida dos estudantes, evidenciando-a como uma atividade processual, dinâmica, interativa e funcional, que foram realizadas em etapas para que, assim, cumprissem o seu processo comunicativo e sua função social.

Os referidos autores aparecem abordando essa temática de forma crítica e analítica, propondo um novo olhar acerca do texto e de suas produções, de forma a garantir a progressão e a concretização da aprendizagem dos alunos. Pautamo-nos, também, na visão sociodiscursiva da linguagem de Bakhtin (2016) e nas ideias de Marcuschi (2008) sobre os gêneros textuais.

Quanto à metodologia utilizada, nessa pesquisa se classifica como interventiva, qualitativa, explicativa, com base nos procedimentos da pesquisa-ação, conforme as orientações de Lakatos (2004), Gil (2010) e Prodanove & Freitas (2013). Teve como colaboradores os alunos das turmas de 7º ano da Escola Tomé Francisco da Silva, situada na zona rural de Quixaba/PE.

Para o levantamento do *corpus*, utilizamos os instrumentos: a) *sequência didática*, com procedimentos de leitura, análise, escrita, revisão e reescrita de textos; momento em que os discentes tiveram contato com as crônicas “Peladas” de Armando Nogueira, “Um caso de burro” Machado de Assis, “Um idoso na fila do Detran”, de Zuenir Ventura, “Ousadia” de Fernando Sabino, “Menos Plástico, Mais Amor”, de Carol Bensimon; b) *folha de produção textual*. Uma amostragem das produções dos colaboradores, realizadas em duas versões, constituiu o corpus da pesquisa e foi analisada à luz da concepção interativa de escrita, a segunda versão apresenta a escrita tomada como um produto desenvolvido através de um processo gradual.

Neste contexto, pretendemos com esta pesquisa a proposição de alternativas que possibilitem ao professor inovar suas práticas pedagógicas, trabalhando a produção de textos escritos, no intuito de desenvolver nos alunos habilidades de escrita fazendo com que eles consigam construir uma teia de relação de sentidos que possam atender as adequações linguísticas, respeitando as normas gramaticais e, prioritariamente, expressar-se por meio desses textos de forma mais potencializada.

Para oferecer ao leitor uma apreciação sistemática do texto, no que concerne à organização, este trabalho compreende alguns elementos os quais apresentaremos abaixo:

A Introdução, onde contextualizamos a problemática identificada nas aulas de língua portuguesa em relação à escrita, com base nas contribuições da Linguística Textual e Enunciativa e das orientações da Base Nacional Comum Curricular. Nela também apresentamos os objetivos geral e específicos da pesquisa, justificativa e sinalizamos o aporte teórico que dá sustentação à pesquisa, entre eles, Ruiz (2001), Schneuwly e Dolz (2004), Oliveira (2010), Geraldi (2011), Koch e Elias (2012), Carvalho e Ferrarezi Júnior (2015).

O segundo capítulo, consta da fundamentação teórica e nela discutimos algumas ideias sobre as concepções de escrita e ensino no contexto escolar, bem como trazemos reflexões sobre a BNCC (2018) para o trabalho com a produção textual, tomando a escrita como processo sequenciado em etapas essenciais ao processo de aquisição à escrita, com ênfase para as etapas da revisão, edição e reescrita enquanto determinante no processo de aperfeiçoamento dos textos. Também neste capítulo, apresentamos outros temas atinentes à pesquisa, a saber, a abordagem dos gêneros textuais para o trabalho com a escrita Geraldi (2011), o uso das sequências didáticas como ferramentas metodológicas para a sala de aula de Schneuwly e Dolz (2004), revisão e reescrita textual com Oliveira (2010).

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico da investigação, no qual caracterizamos e descrevemos, de forma detalhada, os caminhos trilhados para a coleta dos dados, bem como apresentamos o campo da pesquisa e os colaboradores.

No quarto capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados, lançamos um olhar qualitativo sobre os textos produzidos pelos alunos, traçamos um comparativo entre os textos produzidos em apenas um momento, portanto, de forma

assistemática e os textos que foram produzidos de forma sistematizada e produtiva, cumprindo as etapas de planejamento, edição, revisão e reescrita, à luz das teorias adotadas na pesquisa. O que mostra a importância desta pesquisa para o aprofundamento teórico e prático nos aspectos de produção textual na educação básica.

No quinto capítulo, pautada no arcabouço teórico que embasou esta pesquisa, apresentamos a Proposta de Intervenção, um Caderno com Oficinas de Escrita apresentando sugestões para os professores de trabalho com a escrita e análise de produções textuais de alunos escolhidos para a pesquisa, com exercícios de revisão e reescrita a serem feitos pelos alunos; exploração das propriedades da coesão e coerência textual, dentre várias outras estratégias de escrita importantes na produção de um gênero textual.

Por fim, temos as considerações finais nas quais enfatizamos os pontos observados e as contribuições que a pesquisa poderá proporcionar ao contexto educacional no que diz respeito às aulas de produção textual, seguidas das referências, anexos e apêndices.

## **2 ESCRITA E ENSINO: HORIZONTES TEÓRICOS**

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico que serviu de âncora para a condução desta pesquisa a qual se volta para o ensino de língua materna pautado em práticas inovadoras com a produção textual que sejam capazes de desenvolver, nos aprendizes, habilidades que possibilitem a atuação com protagonismo para a formação dos alunos e a sua inclusão na sociedade.

Partimos da discussão sobre as concepções de escrita, produção textual e ensino no aspecto pragmático. Além disso, discutimos sobre o trabalho com o gênero crônica que, segundo Cony (2009), permite a valorização e a retomada do registro de vivências cotidianas do dia das pessoas, através de um olhar mais “apurado” e uma escrita mais leve; e também debatemos sobre as orientações da BNCC (2018) no que se refere ao eixo escrita e suas implicações para as práticas docentes.

### **2.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA, GÊNERO E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Em nosso país, o ensino de língua portuguesa tem sido tema de reflexões e estudos desde os anos de 1960 até os dias atuais, no que diz respeito à leitura e à produção de textos na educação básica. No entanto, para muitos educadores a escrita produtiva continua igual à época em que estes foram alfabetizados, por exemplo, observam-se apenas as regras gramaticais e a ortografia nos textos escolares. Muito embora pesquisadores no assunto mostrem novas visões de uma escrita sequenciada e sistemática que nasce de um processo e não como um fim em si mesma, muitos professores ainda convivem com essa postura enraizada na cultura educacional.

As transformações sociais possibilitam mudanças no modo de ensinar e de aprender. Por isso, há muitos aspectos que merecem atenção na sala de aula, como também há muitas estratégias que favorecem as práticas de leitura e escrita que precisam ser processadas imediatamente para ressignificar a nossa prática docente. Afinal, ler e escrever são prioridades da escola e com elas são estudadas todas as outras habilidades necessárias à educação básica.

Durante as aulas os alunos podem ser orientados para que, ao ler, eles comecem a fazer seus registros e assim irão se apropriando do processo de escrita

gradativamente. Com certeza não sentirão nenhum impacto ao serem convidados a escrever textos na escola porque terão um repertório de leituras e conteúdos prévios memorizados e apreendidos nos gêneros lidos. Tudo isso fica mais elucidativo ao conhecermos as três concepções de escrita segundo Koch e Elias (2009):

A escrita pode ser compreendida segundo três concepções, as quais têm como foco a língua, o escritor e a interação. Nessas concepções a escrita aparece como produto da codificação feita pelo escritor e será decodificada pelo leitor. O texto também aparece como produto do pensamento do autor, que constrói uma representação mental, transpõe para o papel e espera que ela seja compreendida pelo leitor do mesmo modo que a imaginou. No entanto, há outra concepção considerada como produção textual, exigindo do escritor a ativação de conhecimento e a mobilização de estratégias. ( p.31)

Conforme as autoras, a escrita, enquanto uma atividade de interação, exige do escritor a mobilização de estratégias durante a produção do texto, tais como: seleção e organização das ideias, balanceamento entre informações implícitas e explícitas e revisão da escrita ao longo do processo, guiada pelo objetivo da produção e também pela interação entre leitor e escritor. O público leitor resume-se de início a aluno e professor, todavia durante as etapas de construção dos textos o repertório de leitores deverá ir se expandindo na escola, na família, na sociedade.

Considerando-se, pois, que o uso da linguagem seja oral ou escrito é uma forma de agir socialmente, Antunes (2009) também contribui com este pensamento quando afirma que o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, seus modos de sequenciação.

Deste modo, o sentido de um texto não está apenas nas palavras que constam na superfície nem está nos limites da gramática. Segundo Antunes (2009), os sentidos de um texto resultam de uma confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora dele. Basta lembrar os diferentes tipos de conhecimentos que o leitor mobiliza no contato com o texto que, segundo a autora são:

**Conhecimento linguístico** (conhecimento da gramática, do léxico e da forma como se faz o agrupamento e a segmentação das unidades menores);

**Conhecimento textual** (tipos e gêneros; estratégias e recursos de sequencialização dos diferentes blocos do texto; recursos de coesão, da coerência e de outras propriedades da textualidade; padrões de referenciação, etc.);

**Conhecimento de mundo** [conhecimento que decorre de nossa familiaridade com os esquemas de organização da experiência, a partir dos quais podemos prever a coexistência (ordenada ou não) de elementos, e, assim, aprender os sentidos do texto, sobretudo aqueles não explicitados]. Em geral, deixamos implícito no texto aquilo que é típico de uma situação, que é previsível a ela, pois esperamos que nosso interlocutor faça os cálculos necessários para encontrar coerência no que está sendo dito. (p.203).

A partir deste conjunto de conhecimentos e habilidades mobilizados na mente do estudante, ao ler e produzir textos, com o intermédio do professor, o aluno poderá expor suas inquietações, seus limites ou seus talentos. Essa cinergia faz parte do processo de aprendizagem, fazendo com que o conhecimento chegue de fato ao aprendiz. Para que esse feito aconteça em nossas salas de aula, nós, professores, temos que acender essa chama, propor ambientes letrados no espaço escolar, não necessariamente restritos a sala de aula, com diversas maneiras de ler e muitas oficinas de escrita e revisão textual.

Marcuschi (2010) afirma que, até o final dos anos 80, o contato do aluno com o texto limitava-se à leitura dos clássicos literários, literatura infanto-juvenil e ao livro didático, instrumentos necessários e suficientes à preparação dos alunos para a escrita, já que os textos não passavam de agrupamento de palavras em frases. Atualmente, a escrita tem sido adotada como condição para a inserção do aluno na vida social, acadêmica e profissional, contudo, algumas instituições de ensino mantêm a produção textual como o simples ato de fazer redação, um exercício descontextualizado das práticas vivenciadas fora da sala de aula.

Desse modo, para que a escola cumpra a sua função social, permitindo a progressão do aluno na vida acadêmica e profissional, é preciso conceber a escrita como:

Uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve uma textualização e a revisão, os produtos destas atividades, os textos, apresentam características diversas, que podem ser analisadas do ponto de vista pragmático, textual, semântica e morfossintática (Dolz, Joaquim.; Decândio Fabrício; Gagnon, Roberta., 2010, p. 31).

Nesse sentido, a produção textual é vista como um processo que mobiliza conhecimentos já adquiridos pelos alunos para, em confronto com novos conhecimentos, construir outros saberes. Assim, a primeira produção configura o rascunho, com a exposição das ideias, que precisa ser revista até que se obtenha o texto como produto final. Ou seja, a primeira escrita é fundamental para a

continuidade das demais etapas deste percurso.

Tendo em vista a complexidade que envolve a escrita, “o professor deve desenvolver uma análise didática dos erros que aparecem nos textos a fim de encontrar meios e atividades adaptadas para superá-los” (Dolz, Joaquim; Decândio, Fabrício.; Gagnon, Roberta, 2010, p. 19); isso consiste na revisão como etapa intermediária entre a produção inicial, medial e a produção final, ou quantas versões escritas forem necessárias para que permitam a reflexão, progressão e concretização da aprendizagem sobre um determinado objeto do conhecimento.

Dolz, Decândio e Gagnon (2010) afirmam ainda que a produção de texto deve considerar os aspectos afetivos, cognitivos e sociais, o que nos mostra que ela é carregada de sentimentos pelos alunos, não é algo seco nem vazio. Para os autores, a capacidade cognitiva consiste em selecionar as informações, organizá-las de forma coerente, indicar as relações a serem estabelecidas entre elas e inferir elementos não explícitos; já a mobilização do sistema afetivo pode levar os alunos a despertar atitudes variáveis em relação à escrita, e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela; já os aspectos sociais tratam da utilidade do texto que o aluno produz.

Koch e Elias (2012, p. 37) corroboram com esse pensamento quando declaram que escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada na escola. Imaginamos que é para isso e por isso que nossos alunos passam anos nos bancos escolares ouvindo e aprendendo com seus professores. Portanto, cabe à escola cumprir de forma mais eficiente o seu papel.

O fato é que, para se trabalhar com a escrita, é preciso que o professor seja um inspirador e um produtor de textos também, ou seja, no processo de produção textual, o aluno não deve caminhar sozinho, nem se propor a escrever como em uma tarefa de sala de aula apenas, mas para um público leitor, numa dimensão maior. Porque escrever para uma audiência clara e definida no processo, como as comissões julgadoras dos concursos de textos realizados nas escolas, as gincanas literárias, entre outras, já é um caminho aberto rompendo as fronteiras da escrita.

Trabalhar com textos configura-se um trabalho de muitas mãos, de idas e voltas entre o aluno escritor e o professor mediador do processo, visto que o aluno

não terá apenas o professor como leitor de seu texto, porque a redação é feita para ser lida, é feita para comunicar.

Assim, a reflexão sobre a linguagem, tomando como objeto o próprio texto que se está elaborando, exige que o aluno analise possíveis inadequações das escolhas linguísticas – de gênero, tema em foco, formalidade esperada etc. –, sua força expressiva ou eficácia argumentativa. Trata-se, portanto, de uma atividade linguística essencial nas diversas etapas da produção com o apoio incondicional do professor.

Muito comumente, a ação dos alunos se dirige para os aspectos mais “visíveis” dos textos escritos, para os ajustes a serem feitos, quanto a convenções da escrita e atendimento à norma linguística formal, por exemplo, ortografia, indicação gráfica de parágrafos, uso de letras maiúsculas, concordância e regência. O que também é importante ser revisto mas, não somente as convenções da escrita devem estar no jogo, como as questões de natureza mais complexa que se estendem para unidades maiores – parágrafo ou texto – e envolvem aspectos do discurso, ultrapassando o domínio daquele texto em especial.

Uma das capacidades necessárias a quem produz um texto é avaliar a pertinência dos registros de linguagem para determinado gênero. Por exemplo, o gênero *crônica*, proposto à produção dos alunos nessa pesquisa, adequa-se a muitas expressões cotidianas ou termos coloquiais no texto, o que é absolutamente normal acontecer, e se não ocorrerem essas chamadas ao cotidiano dos alunos a crônica perde a sua identidade.

Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização e constitui um processo que se estende ao longo dos anos escolares da educação básica. Um dos desafios que a escola enfrenta hoje é o de incorporar em todos os alunos a cultura do escrito, é o de conseguir com que todos os alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos, buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é o objeto de suas preocupações. O desafio dos professores e professoras de Língua Portuguesa é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema da escrita.

Por essa razão, Oliveira (2010) aponta que, há cinco coisas que todo

professor de português precisa saber: São elas:

- (1) O que é ensinar;
- (2) O que é método de ensino;
- (3) O que é língua;
- (4) O que é saber português;
- (5) A razão pela qual se ensina português para brasileiros. (p.16)

Essas questões inerentes ao trabalho pedagógico, e especificamente ao ensino da Língua Portuguesa, levam o professor a refletir sobre sua própria prática, algo positivo e necessário que abre caminhos a mudanças favoráveis a um ensino de qualidade. Assim, fica clara a necessidade e a relevância de pesquisas e estudos nessa temática que instiguem os professores a se entusiasmarem para estarem a frente desse processo com competência para mudarem determinadas posturas de ensino.

Essas questões exigem reflexões teóricas de forma clara e objetiva. Tomando como exemplo muitos professores de português que lidam com a escrita em sala de aula apenas como um produto ou um resultado e esperam sempre que este seja rápido, sem levar em conta o caminho processual que fora trilhado para chegar a esse resultado e que, muitas vezes, pode não ser tão satisfatório quanto o esperado pelo professor.

Outro ponto fundamental no percurso das etapas de produção textual é apresentar à turma uma prévia definição dos leitores que esperam ansiosos pela produção escrita de seus textos, e deixar claro que estes são aguardados como obras-primas de raro valor, que seus registros têm importância para mais alguém.

Os primeiros a contemplarem os escritos foram os próprios colegas e o professor em sala de aula, que passaram de apreciadores dos trabalhos dos colegas a avaliadores dos textos que julgaram mais contemplativos do gênero em estudo e que também se aproximaram das características textuais estudadas nessa etapa. Por meio dessas orientações é que foi desenvolvido ao longo desse trabalho um projeto de escrita e uma sequência de ações com tempo flexível entre a vivência dos outros eixos da língua portuguesa (leitura, análise linguística, oralidade, letramento literário) e os momentos de produção textual da escrita processual e dinâmica.

Conseguir transmitir inspiração para os alunos escreverem não é uma tarefa fácil para o professor. É preciso deixar as palavras fluírem no papel sem tantas cobranças no início para facilitar a desenvoltura dos estudantes e tirar-lhes o medo que eles têm do papel em branco. E assim, sem se preocupar tanto com os recursos

coesivos e com a coerência textual em primeira instância, segue com a escrita espontânea e solta, pois os recursos linguísticos são detalhes relevantes, a serem avaliados no processo de escrita, mas, nesse momento, queremos que as emoções estejam vivas nos textos, para em seguida analisarmos cuidadosamente todos os aspectos que devem aparecer nas produções dos alunos.

É relevante destacar também que a BNCC confirma seu embasamento teórico-metodológico ao assumir na introdução do componente curricular de Língua Portuguesa “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (Brasil, 2018, p. 65). Nesse sentido, o documento considera as diferentes linguagens em contextos de usos e, portanto, a escrita e/ou a produção de texto escrito deve supor situações reais de uso da língua(gem) e da escrita. A BNCC, como um dos documentos orientadores do currículo escolar, enfatiza a escrita ou a produção textual como um dos eixos fundamentais no ensino da língua portuguesa.

Esse posicionamento de abordagem enunciativo-discursiva da linguagem evidencia que a concepção de escrita com foco interacionista deve estar presente em todos os campos abordados e não somente no eixo de escrita. E que ambos os campos estão intimamente relacionados entre si para que a aprendizagem seja significativa para o aluno, como aborda o trecho abaixo:

A BNCC de Língua Portuguesa para o ensino fundamental está organizada em macro unidades de trabalho que se fundamentam no conceito de Práticas de Linguagem, estudadas em quatro Campos de Atuação – Artístico-literário, Práticas de estudo e pesquisa, Jornalístico- midiático, Atuação na vida Pública, - no interior dos quais são estudados os eixos já consagrados em outros documentos da área – leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica, e, por fim, as habilidades que devem ser aprendidas pelos alunos. (Brasil, p.82).

É importante lembrar que as concepções de escrita, assim como as de leitura, de oralidade, de conhecimento linguístico e letramento literário, estão ambas ligadas a uma concepção de linguagem que inspiram as práticas metodológicas do professor e dão subsídio ao planejamento de sala de aula juntamente com outros documentos legais que norteiam o ensino de cada instância educacional.

Uma vez que a linguagem é vista como interação ou reflexo do pensamento e a língua como ação e lugar de constituição de sujeitos, a escrita passa a ser vista como processo de negociação de sentidos, e não como um dom em que alguns estudantes da língua são providos e outros desprovidos da mesma, segundo

Carvalho e Ferrarezi Júnior (2015). O(s) sentido(s) do texto resulta(m) da interação entre os interlocutores, vistos como sujeitos ativos e presentes no texto.

Nesta primeira concepção a escrita passa a ser vista como o produto da montagem de um sistema a ser decifrado pelo leitor, como um objeto complexo a ser desvendado diariamente; objeto esse, valorizado socialmente e que demanda um repertório de conhecimentos e de estratégias a serem manuseados pelo aluno, precisa ser também um bom leitor com conhecimentos para respaldar sua escrita e realizar comunicação de fato. De acordo com Koch e Elias (2009):

Os conhecimentos dizem respeito aos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos ou de mundo, textual e o sociointeracional, e as estratégias dizem respeito, entre outras, à seleção e organização de ideias, balanceamento de informações implícitas e explícitas, desvelamento ou ocultamento de posicionamentos discursivos (p. 40).

De acordo com essa concepção, o aluno só é capaz de produzir textos comunicativos se tiver uma cultura letrada acerca da temática abordada e conhecimentos linguísticos que demandam anos de escolaridade e muitas estratégias de escrita. Com isso, podemos afirmar que as concepções de linguagem, de língua e de escrita fundamentam consequentemente as metodologias de ensino de escrita.

A concepção normativista de escrita tem como base a gramática tradicional que compreende a produção de texto como um substrato direto do raciocínio. De acordo com esta metodologia, “aprender a escrever equivale a conhecer as regras gramaticais que, em última instância valem mais como fórmulas lógicas que como uma descrição da língua” (Bonini, 2002, p.29). Sendo esta uma forma bem tradicional usada nas escolas, ainda se constata essa prática adotada por profissionais de formação mais recente como modelo de trabalho com produção textual.

Nesse método, o modelo de produtor de textos é o escritor de literatura; escrever para ele é uma arte e quem a domina tem o dom de escrever, tomado como propriedade essencial; o oposto daqueles que não possuem o dom da escrita literária. Essa concepção já propicia de início uma distinção entre aqueles alunos que conseguem produzir textos porque têm um processo de aprendizagem mais fácil ou vice-versa e aqueles que não produzem textos tão bons porque têm dificuldades de aprendizagem. Finalmente, pode-se observar que esta é uma prática para muitos alunos, mas poucos conseguem tocá-la em sua essência.

Uma segunda concepção, chamada texto-instrucional de escrita, segundo Bonini (2002) , deu origem a dois métodos para o ensino de produção textual: o textual-comunicativo e o textual-psicolinguístico. No primeiro deles, o texto é visto como um produto para ser decifrado pelo leitor, como enigma de quebra-cabeça, parecendo ser possível para alguns e não para outros, pelo menos não com a mesma sagacidade de interpretação, adotando como modelo de texto a ser produzido pela escola o texto literário.

A metodologia textual-comunicativa tem pautado suas técnicas de ensino na identificação de elementos textuais e na ação de complementar esquemas de articuladores do texto que seguem os três tipos tradicionais do método retórico-lógico: narração, dissertação e descrição. Já havendo aí uma abertura para a apropriação dos gêneros textuais.

O outro método baseado na concepção de texto-instrumental, o textual-psicolinguístico, tem como objetivo central desenvolver capacidades relativas à escrita segundo a utilização de modelos teóricos. Nessa concepção o ensino de produção de texto deixa de focar apenas em aspectos gramaticais, deixa de ser um produto pronto para o professor corrigir erros e transforma-se em processo de produção textual.

Na concepção interacional da escrita contempla-se uma metodologia com um contexto real de produção com orientações claras ao aluno e a dedicação de tempo para que sejam realizadas todas as fases de planejamento, produção, revisão e reescrita de seu texto. Nesse método interacionista a produção do aluno ganha sentido através dos gêneros textuais.

É importante destacar que o papel do professor é diferente em cada concepção de escrita; na visão interacionista, por exemplo, o professor será um orientador da escrita que se presta a acompanhar os avanços da produção dos alunos e não mais um destinatário final dos textos que avalia erros e acertos. O aluno também passará a ler e produzir não apenas textos, mas gêneros textuais. Configura-se aí um grande passo a frente nas aulas de produção textual em língua portuguesa, mas, nada acontece da noite para o dia. No cotidiano das escolas percebe-se que nem todos os educadores se encaixam nessa prática ainda, alguns precisam ser fígados pela inovação, pelo amor às práticas literárias de leitura e escrita e o poder que a língua exerce sobre o homem para, em seguida, “fisar” também seus alunos às práticas de letramentos sociais.

Abaixo estão resumidas as concepções de língua, linguagem, escrita, ensino e objetos de ensino de escrita, organizadas a partir de Geraldi (1997), que nos guiaram para apresentar essa breve explanação até o momento.

Quadro 1 – Concepções de linguagem, língua e escrita

<b>Concepção de linguagem</b>	<b>Concepção de língua</b>	<b>Concepção de Escrita</b>	<b>Métodos de Ensino e Escrita</b>	<b>Objetos de Ensino de Escrita</b>
Expressão do pensamento	Sistema estruturado	Normativista (foco no escritor)	Retórico-lógico	Regras gramaticais/tipos textuais: narração, dissertação e descrição.
Instrumento de comunicação	Código de comunicação	Texto-instrucional (Foco no texto)	Textual-comunicativo	Fatores de textualidade Tipos textuais: narração, descrição e dissertação Abertura para alguns Gêneros
Lugar de interação	Ação socialmente Situada	Interacionista (Foco na interação)	Textual-psicolinguístico	Texto Estratégias de Produção Rescrita
			Interacionista	Gênero textual Condições de produção

Fonte: Geraldi (1997, p.39-46)

Essas concepções nos levam a refletir sobre as aulas de leitura e escrita, no que tange ao processo da produção escrita do aluno, o que depende muito da concepção de língua, de texto, de sujeito e de ensino adotados pelo docente.

Em pleno século XXI, após anos de estudos, formações continuadas, cursos e mais cursos de extensão, os professores precisam se dar conta da existência dos gêneros textuais como embaixadores da produção textual. Segundo Dolz (2010) o gênero tornou-se um megaobjeto de ensino. Ou seja, os gêneros materializam-se em textos através de práticas docentes renovadas e significativas socialmente como instrumentos culturais que são atrelados a histórias de vida. O encontro de uma imensa variedade de textos que existem e que vão surgindo a cada dia com conteúdos, estrutura e características próprias. Marcuschi (2008) apresenta os gêneros textuais como sendo:

Os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Eles aparecem nas mais diversas formas orais e escritas, em nosso dia a dia em forma de telefonema, sermão, cartazes, panfletos, tatuagens no corpo, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, entre outros. Ambos bastante considerados e respeitados em situações históricas e sociais. (pag. 155).

Os gêneros apresentados acima são imbuídos de vida, são o repertório de ações do nosso cotidiano, e é através deles que conhecemos e interagimos com as pessoas no cotidiano.

Antunes (2009) também dialoga com este pensamento, afirmando que, apesar de típicos e estáveis, os gêneros costumam ser flexíveis variando no decorrer do tempo e das situações, conforme a própria trajetória cultural. Isso evidencia que vivemos numa época acelerada e moderna, na qual o imediatismo entre as coisas torna-se comum e às vezes necessário.

Na atualidade as pessoas estão imersas nessa onda de rapidez disfarçada de praticidade, isso gera a correria cotidiana, a falta de tempo para as coisas. Vemos os objetos, as teorias e sentimentos se tornarem descartáveis muitas vezes. O que assustadoramente vem acontecendo entre os gêneros e a língua é essa efemeridade, principalmente entre os gêneros não literários. Talvez porque alguns gêneros como os jornalísticos não apresentem o mesmo toque de humor, elegância e lirismo.

No contato com um leque de gêneros textuais que a mídia oferece, sejam orais ou escritos, implica-se que, nós, educadores, temos que estar aptos a conviver com eles em nossas salas de aula, porque fazem parte do acervo cultural e do repertório de linguagem de nossos jovens estudantes. Como a escrita se mostra de forma mais elaborada e planejada que a leitura estudaremos as suas etapas no capítulo seguinte.

## **2.2 A ESCRITA COMO PROCESSO E ETAPAS**

Em se tratando da escrita, mais especificamente, segundo Oliveira (2010), ela pode ser estudada segundo três visões: como produto, como processo ou como um processo que leva a um produto. O autor defende a terceira concepção, tendo em

vista que a primeira, muito presente na década de 60, considera a estrutura e a forma, tanto gramatical quanto textual, em detrimento do conteúdo produzido pelo aluno; a segunda, mais acentuada nos anos 70, causa uma ruptura com a concepção anterior, deixando de lado questões linguísticas. Por outro lado, conceber a escrita como processo que leva a um produto, é considerar a mescla de elementos que foram priorizados tanto na primeira, quanto na segunda concepção.

Entender a produção textual como um processo que caminha para a construção de um produto se justifica diante da complexidade desta tarefa. Inicialmente, registra-se que a escrita dos alunos é marcada por elementos da oralidade, como “repetição de itens lexicais, confusão ortográfica, orações relativas cortadas, construção de tópicos e pronome lexical ou pronome acusativo” (Oliveira 2010, p. 110-112), o que é normal acontecer com todo estudante do Ensino Fundamental, embora, requeira reflexões e orientações no sentido de levar o aluno a compreender, mediante a análise do próprio texto, que não falamos da forma que escrevemos, assim como não devemos escrever da forma que falamos.

Segundo Carvalho e Ferrarezi Júnior (2015, p.85), as redações escolares são, muitas vezes, feitas “de supetão”, “no susto”, como se os alunos tivessem de adivinhar o que vão escrever. Afinal, registraremos o que, se não temos assunto para registrar? É preciso que o professor faça uma preparação prévia sobre o tema ao qual vai conduzir os alunos à escrita. Um estudo sobre o conteúdo ou o tema da redação é fundamental para que o aluno sintam-se mais seguro de sua escrita e possa dialogar com o texto.

A escrita como processo exige certo planejamento e execução de ações que demandam tempo pedagógico e muita serenidade, não é algo tão simples nem tão abrupto, que um bimestre ou um ano letivo possam encerrá-los em si. Há sempre uma continuidade, algo a ser analisado, revisto ou reescrito. Sobre o tema, muitas são as formas de preparar o seu conteúdo, como propõe Carvalho e Ferrarezi Júnior(2015) na intrínseca relação entre oralidade e escrita:

- (a) pesquisa bibliográfica;
- (b) pesquisa de campo;
- (c) debate orientado em classe;
- (d) debate em pequenos grupos;
- (e) entrevistas com autoridades no tema;
- (f) experiência particular com o conteúdo do tema;
- (g) confronto com outras redações de mesmo tema, ou reavaliação de um rascunho prévio. ( p.85-86 ).

Cada uma dessas técnicas exige planejamento e envolvimento do professor junto aos alunos. Ambas apresentam metodologias específicas e complexas, visto que os alunos sozinhos não conseguirão caminhar nem progredir. O professor é quem irá conduzir os trabalhos e precisa estar seguro do domínio desses conteúdos para que todos trilhem com êxito em todas as etapas e percurso das produções textuais escritas.

Observamos aqui possibilidades de atividades de planejamento que mobilizam os saberes prévios dos alunos e permitem ao professor identificar o que determinado assunto representa para eles, evitando “correr o risco de fazer avaliações equivocadas” (Oliveira, 2010, p. 117), isso porque estamos habituados a avaliar de acordo com nossas percepções.

Ainda segundo Oliveira (2010), não é possível definir um número fixo de etapas em que se deve realizar o processo de produção textual, no entanto, ele lista algumas etapas que são realizadas neste processo:

- (1) Escolha do tema e do objetivo que se pretenda atingir com o texto;
- (2) Ativação dos conhecimentos prévios e/ou construção de novos conhecimentos acerca do tema;
- (3) Definição do leitor do texto;
- (4) Escolha das informações que vão constar no texto;
- (5) Organização da sequência de informações;
- (6) Redação do primeiro rascunho do texto;
- (7) Editoração e reescrita do texto;
- (8) Revisão e redação da versão final do texto. (pág. 126)

Em síntese, o autor apresenta as etapas de planejamento (de 01 a 05), de escrita (06), e de revisão e reescrita (07 e 08), contudo, cabe ao professor, após avaliações, observar se os objetivos estabelecidos para cada momento da produção foram alcançados, seguindo para próxima etapa com todos ou voltando para apoiar e reensinar os alunos que não conseguiram ainda atingir as habilidades de escrita.

Outro fator, de suma importância neste processo, é o aluno estar consciente de que “o ato de escrever não é um ato linear e não ocorre de imediato” (Oliveira, op.cit, p. 127). Com isso, entenderá as anotações que o docente faz no seu texto como algo construtivo e abre-se espaço para reformulações, por isso que a escrita precisa ser vista como um processo que chega a um resultado, porque a cada vez que o autor do texto lê o que escreveu ele sente um desejo nato de acrescentar, tirar

ou substituir algo para sua melhor compreensão e conseqüentemente dos leitores externos.

Nesta perspectiva de ensino, o professor também adotará uma metodologia que deverá ir além de apresentar as características do texto e os elementos de coerência e coesão. Ele parte de um ensino reflexivo, incluindo os elementos pragmáticos como: intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade.

Convém lembrar ainda que os sentidos do texto resultam também dos elementos que compõem a “cena” de sua produção e a outra, não menos pertinente de sua circulação. Os textos estão sempre em correlação com os fatores contextuais presentes na situação de comunicação, o que, de certa forma, influencia até mesmo na escolha do tipo e do gênero literário a ser escrito.

Ao abordar a escrita como processo para chegar a um produto, o professor deve, segundo Carvalho e Ferrarezi Júnior (2015), depois de pesquisar sobre o tema por vários dias, assistir a filmes, ler artigos, pesquisar na internet, e é bem provável que seus alunos tenham tantas informações acumuladas sobre o que vão escrever que não consigam lidar com elas de forma adequada. O reflexo de um trabalho coletivo com a intervenção do professor para auxiliá-los a selecionar as informações mais pertinentes para a construção do texto já aparece. Muitas são as sugestões de técnicas e atividades para que o professor organize bem esses conteúdos. Assim, os mesmos autores ainda afirmam que:

Já que o aluno tem de escrever, por que não escrever sobre algo relevante para a vida dele, algo que ensine, que construa, que colabore com a formação dessa criatura? Então, o primeiro grande passo é a escolha de um tema que seja, ao mesmo tempo, interessante e relevante para os alunos.(p. 86)

Por isso, a importância da escolha de um tema que os alunos conheçam bem e um gênero que favoreça a sua escrita com um tom mais leve e prazeroso. As ideias tendem a fluir com mais força e avidez. É notável que adotar a escrita como processo que chega a um produto implica também em proceder com a avaliação processual dos textos, o que difere de correção. Assim não seria processo analisar o estilo tradicional de correção, segundo Ruiz (2001, pag. 15), aquele que consiste em simplesmente tingir de vermelho o texto e devolvê-lo para o aluno, parando o processo nessa etapa. A correção não pode ser vista como um fim em si mesma esgotando-se nessa etapa do processo. Nesse sentido a correção é momentânea, restrita à identificação dos erros para correção de acordo com as regras da

gramática prescritiva, do contrário, a avaliação é contínua, observando a progressão do aprendiz e norteando novas metodologias. Nessa perspectiva Oliveira, (2010), colabora com o seguinte:

O objetivo de avaliar é ajudar os estudantes a tomarem consciência do que estão fazendo adequadamente e do que precisam melhorar. [...] Erros devem ser tratados como ponto de partida para o processo de tomada de decisões pedagógicas. Precisam ser vistos de uma maneira construtivista. (p. 166).

Desta forma, deixa-se de fazer julgamentos, atribuindo nota ao conteúdo produzido pelo aluno, o que, muitas vezes, causa constrangimento e sensação de incapacidade, passando-se a observar o que ele ainda não domina para, a partir daí, adotar metodologias que possam ajudá-lo.

Diante das concepções apresentadas, fica evidente quão importante é a formação continuada do professor e a visão que ele tem acerca do ensino e aprendizagem, visto que a sua atuação será determinante para conduzir seus alunos à prática de redação ou de produção textual. Cientes disso, apresentamos a seguir um quadro, na visão Menegassi (2010, p. 87), com as concepções de redação e produção textual para que possamos refletir hoje a dimensão de cada uma delas no estudo das práticas linguísticas:

**Quadro 2: Diferença entre redação e produção de texto**

<b>REDAÇÃO</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- São textos produzidos para a escola.</li> <li>- Na sua realização, há muitos exercícios de escrita, como cópia, por exemplo, e poucos textos produzidos efetivamente.</li> <li>- Não se conta algo vivenciado pelo aluno, pois isto não merece ser contado para outrem.</li> <li>- A única razão para se escrever é mostrar que sabe escrever; assim, a finalidade para se expressar e o conteúdo dessa expressão se anulam através da repetição de palavras alheias.</li> <li>- A escrita é artificial.</li> <li>- O produto apresenta dificuldades na escolha e execução das estratégias para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O texto é o ponto de partida e de chegada para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.</li> <li>- Na escrita, o aluno articula um ponto de vista sobre o mundo, expondo-os ao leitor.</li> <li>- A escola é o lugar em que os textos são produzidos e a sociedade é o lugar em que circulam.</li> <li>- A escrita é o espaço de interação entre o autor e o interlocutor, tendo a mediação do professor.</li> <li>- Em sala de aula, há discussões sobre a leitura, entre aluno e professor, buscando-se as palavras próprias do produtor para auxiliar na produção de textual.</li> </ul>

<p>escrever.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor tem a função apenas de revisor do texto, apontando aspectos formais.</li> <li>- O aluno apenas apropria-se da língua para organizar seus pensamentos e expô-los na escrita.</li> <li>- O professor é fonte de saber, enquanto o aluno é um receptáculo para receber esse saber</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As respostas do professor são opiniões pessoais sobre o texto, não são verdades a serem incorporadas pelos alunos.</li> <li>- As palavras escritas dos alunos são caminhos possíveis a serem trilhados para a compreensão de seus saberes e as estratégias para a produção textual.</li> <li>- Os sentidos para o texto lido e o texto produzido, considerando-se aqui que são duas manifestações de linguagem distintas, são produzidos na interação entre o texto e seus interlocutores.</li> <li>- Alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros com textos, em um processo dialógico em que os sentidos são produzidos em interação verbal</li> </ul>
---	---

Fonte: Menegassi (2010, p. 87).

O quadro dois aponta as diferenças entre as práticas de redação e produção de texto na escola. A redação se restringe aos textos produzidos somente para o professor, muitos são exercícios mecânicos, de modo que a escrita do aluno não tem razão para ser lida por outros, o ato de escrever é somente para mostrar se o estudante sabe escrever ou não, tornando-se assim, uma escrita artificial para corrigir aspectos formais. Dessa forma, a redação não se compara à produção, pois essa se refere ao ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita; o educando tem um espaço de interação dialógica entre locutor e interlocutor tendo como apoio o professor para a mediação entre os envolvidos no processo.

Observa-se que a escrita, como processo, obedecendo às etapas de produção, mostra-se mais adequada para um ensino-aprendizagem eficaz, por considerar situações reais da escrita. No mesmo sentido, Passareli (2012, p. 163) afirma que, “para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há um procedimento específico”, ou seja, quando o aprendiz entende o que está fazendo e com que finalidade, poderá envolver-se na construção do texto com mais zelo e dedicação.

Sobre a avaliação dos textos, Ruiz (2001, pág. 37) ainda afirma que é importante o professor esclarecer aos estudantes sempre e sempre nesse processo trilhado que eles serão avaliados, pois o trabalho de retextualização realizado pelo

aluno que revisa em função de uma correção pelo professor não é um trabalho solitário, como a princípio possa parecer. Esse é um trabalho a quatro mãos. É importante esclarecer também em quais critérios os alunos serão avaliados, segundo Oliveira (2010):

- a coerência temática (o texto deve abordar aquilo a que se propõe);
- a continuidade temática dos parágrafos (cada parágrafo do texto deve desenvolver apenas uma ideia-controlê);
- uso adequado dos mecanismos de coesão (as conjunções devem estar semanticamente adequadas, assim como as referências estabelecidas pelos pronomes devem estar claras);
- uso adequado do vocabulário (as palavras escolhidas devem ser apropriadas tanto ao gênero textual escrito quanto ao leitor a que se dirige);
- adequação da mecânica linguística (de acordo com o gênero textual, o texto deve conter a necessária correção de ortografia, acentuação, pontuação e concordância). (p.167).

Sendo manuseados pelo professor, como sugestão de avaliação de textos, os critérios acima podem ser afixados em cartaz na parede da sala de aula para que os alunos adquiram mais proximidade com os mesmos e tenham clareza sobre como estão sendo avaliados seus textos. O professor da turma ou dependendo da função social do texto as comissões avaliadoras dos textos também devem fazer uso de uma tabela com os critérios de correção textual que orienta esse trabalho.

Conforme a aplicação da sequência didática que norteia esse processo de escrita em sala de aula, alunos e professor vão vivenciando uma subsequência de atividades partindo de onde nascem as primeiras linhas até as demais produções através de objetivos claramente expostos para a turma. Primeiramente é preciso dialogar sobre a proposta de produção textual e estabelecer um contato entre os sujeitos e o objeto de produção. Digamos que é um “Seja bem-vindo!” entre os alunos e o gênero apresentado.

Quando a escrita é realizada como um processo, por exemplo, as etapas pré-textuais vão acontecendo em consonância com os outros eixos do currículo escolar. O tempo vai passando até que a turma seja convidada a produzir seu primeiro texto. A primeira escrita servirá de base para nortear esse processo e servirá como evidência processual da escrita. Durante esse processo de escrita os registros dos alunos devem ficar sempre guardados com o professor para análise, até que chegue o momento certo de socializá-los, pois também servirão de base para a reescrita de produções posteriores. Faz parte do processo o diálogo com autores e obras

selecionados, como sendo um passaporte para a escrita, assim como trabalhar o título do texto, expressões do cotidiano e outros recursos do cronista. Comparar gêneros parecidos, mas diferentes também permite ao aluno compreender e aprender as suas características textuais.

Na sequência também se pode usar o método da produção coletiva com o aprimoramento da escrita da mesma forma. Em seguida pode-se trabalhar a produção individual, o que ajuda os alunos a apurar o olhar para fatos que mereçam uma crônica. A escrita individual exige a revisão e reescrita com a orientação do professor. São etapas que acontecem antes, durante e depois da produção textual e completam o processo. Já que os alunos passam por etapas de escrita e as aulas de Língua Portuguesa acontecem em horários cronometrados, é importante que haja um caderninho ou pasta para ir arquivando por um tempo esse material para que nada se perca no caminho. Necessita-se também discutir o processo da reescrita e a noção de erro com a turma. Processo esse, complexo e contínuo que alguns alunos terão dificuldades de realizar sozinhos. Lembrando que esses textos não se fazem de uma única vez, isolada como “um até logo”, eles são aquelas visitas que vão e voltam, sempre que necessário.

Segundo Gonçalves (2007), a partir de uma visão processual da escrita a intervenção corretiva do professor pode orientar positivamente as atividades de reescrita, desde que sejam utilizados critérios que, de fato, promovam momentos de reflexão e reelaboração produtivas. Por isso, tudo deve ser bem desenhado, bem planejado e executado em busca de um propósito.

Esse processo demanda tempo e dedicação para alunos e professores. Ninguém pode ter pressa por resultados porque eles chegarão na hora certa. É importante que alunos e professores sempre parem e pensem “isso é um processo”, portanto, não precisa ficar constrangido se o trabalho não ocorrer conforme o esperado, planejamos com objetivos de sucesso para todos, mas o planejamento é flexível e nem sempre essas produções poderão ficar tão boas assim. É preciso ser realista, situar “os pés no chão” e ver que estamos lidando com seres humanos, que cada um tem o seu tempo, cada sala de aula é diferente da outra, e cada escola vive uma realidade distinta ainda que, no mesmo município. Enfim, tudo poderá acontecer nesse processo. Tudo poderá ser feito e refeito se necessário for.

Ciente da relevância da revisão e reescrita nas versões produzidas pelos estudantes até o texto alcançar uma escrita desejável aos olhos do professor

mediador da turma, trataremos na seção seguinte sobre essa fase de acabamento textual.

### 2.2.1 Revisão e Reescrita Textual

Para estudarmos o processo de produção textual, é preciso que se discuta a relação intrínseca da escrita com o gênero, a sua arquitetura, aquilo que o produtor de texto deseja, a intenção comunicativa. Porém, falar de escrita implica considerar uma etapa adiante e necessária que é a revisão e reescrita do texto.

Segundo Oliveira (2010), escrever solicita do aprendiz conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, que consistem, respectivamente, em saber escrever no sentido literal da palavra, em expressar-se acerca de determinada temática e conhecer o gênero textual que a situação comunicativa exige. Essas necessidades só podem ser compreendidas à medida que o processo de produção se desencadeia nas oficinas de escrita e conseqüentemente o professor vai acompanhando o nível de aprendizagem de cada estudante, coisas que não acontecem da noite para o dia. Por isso os professores de Língua Portuguesa precisam estar atentos para as etapas de produção e o tempo de cada estudante aprender.

Sobre o processo da revisão e reescrita, cabe mencionar que é imprescindível que o aluno tenha o direito de rever e reescrever seus textos de forma que isso se torne um hábito para ele. Assim como afirma Antunes (2009, p. 65) “talvez seja preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim um hábito já previsto nas atividades escolares da escrita”. Portanto, a reescrita permitirá ao aluno ajustar sua forma de dizer o que se pretende dentro de determinado gênero, controlando aspectos do texto que sejam formais e/ou gramaticais.

Segundo Ruiz (2001, p.15), o processo de reescrita não encerra na correção que costuma aparecer como marcas coloridas ao lado do texto do aluno. Esse estilo tradicional de correção pode até aparecer em algumas das etapas desse processo, mas não como um fim em si mesma. A retomada do texto do aluno pode acontecer quantas vezes o professor combinar com a turma, mensal ou bimestralmente. A prática de revisão precisa ser seguida da reescrita do mesmo texto de outrora,

aquele antes tímido e curtinho para futuramente desabrochar em talentosos escritores.

É importante também para o desenvolvimento dos trabalhos que o professor adote um fichário para anexar os textos dos alunos ou um caderno de produção para que cada estudante mantenha organizado seu material o que facilita o acompanhamento do processo de escrita. A correção de alguns dos textos poderá ser coletiva em power point para que o processo flua mais leve. Na sequência das oficinas ou atividades com a escrita de textos, as correções podem ser individuais nas quais o produtor monitora autonomamente a sua escrita, podendo ler, reler e reescrever seu texto. Isto pode ser mais bem entendido se tomarmos de empréstimo a seguinte afirmação da Ruiz (2001):

Quem aponta os problemas do texto não é o produtor mas, o leitor que convive no produtor, ou o produtor desempenhando o papel de leitor, ainda que se trate do mesmo indivíduo; é, pois, o leitor-produtor. Afinal, o autor é o primeiro leitor de si mesmo. (p. 28)

A proposta é desafiadora, pois representa para muitos educadores uma ressignificação da própria prática, pois o ato de produzir, revisar e reescrever não é simples nem para os estudantes nem tão pouco para o professor que é mediador de todo esse percurso. É preciso às vezes “sacudir” a turma, colocar adrenalina nas etapas de escrita para que a produção textual não pare no seu transcorrer. O papel do professor é buscar inspiração para textos autênticos dos alunos. Ruiz (2001) mais uma vez contribui com esse pensamento quando afirma que:

Na escrita, apenas a perspectiva do outro no texto é que torna possível o seu todo. Um autor só dá acabamento ao seu texto quando o “dá a público”, isto é quando instaura a possibilidade real de uma contrapalavra do outro, neste caso o leitor, ao seu enunciado. Problemas de produção surgem, desse modo, a propósito da atividade de leitura, que é inerente ao processo de produção de texto. Isso pela interferência do outro, que poderá ser pela atuação do eu que produz e lê o próprio texto, por ele dado como acabado, ou pela interferência de um outro, que lê o texto do eu. (p.28)

Esse estranhamento pode partir da presença de algum elemento inesperado pelo leitor diante de suas expectativas em relação ao texto criado, pela quantidade de informações ali veiculadas ou mesmo pela variação linguística empregada pelo produtor. É necessário sempre lembrar aos estudantes diante dos momentos de produção de texto que o outro que irá ler seu texto não o conhece e nem também a

sua realidade textual, por isso o produtor deve se colocar na condição de leitor de seu próprio texto para que ele sinta que supriu todas as informações ou deixou algo importante por dizer, achando que os leitores irão compreender suas ideias implícitas ou “ler seus pensamentos”, ou seja, é usar da maturidade textual para sentir quando o texto está no ponto, no ponto de acabamento, no ponto de ser “degustado” por outros leitores.

É importante salientar que a correção textual tão mencionada aqui tem um papel reverso no ensino e na aprendizagem, porque serve como mediação para o aluno progredir na sua escrita e para o professor rever sua prática pedagógica. Na concepção de Gonçalves e Bazarim (2009, p.11), corrigir um texto significaria rever as próprias práticas que o desencadearam.

A reescrita é outra etapa que é parte do processo de escrita, ela convida o aluno a aprimorar o seu texto sob a mediação do professor, não é simplesmente a parte final em que se encerra a produção. Essa tarefa pode ocorrer, segundo Ruiz (2001), de diferentes formas:

1. Reelaboração de todo o texto (reescrita total) ;
2. Apagamento de trechos da primeira versão e inserção das formas substitutivas (reescrita parcial sobreposta à primeira versão);
3. “Errata” colocada ao final do texto da versão inicial, contendo apenas as formas substitutivas (reescrita parcial não sobreposta à primeira versão). ( p. 24).

A adoção de cada uma dessas possibilidades dependerá dos objetos traçados para este planejamento de ações, a quantidade de alunos na turma, a formação do professor e as condições para o trabalho pedagógico acontecer. São muitos os fatores e realidades distintas de cada comunidade escolar a serem observados. A reescrita individual incorre na reflexão do autor sobre o próprio texto e dá pistas das reais necessidades dos alunos para que o professor possa agir com o diagnóstico. Assim, os erros ou desvios cometidos pelos alunos são vistos como evidências do processo e sempre norteiam as situações de ensino e planejamento do professor. Esses erros ou desvios muitas vezes acabam por impactar a maneira como o professor avalia as práticas de escrita do aprendiz, sobretudo, a depender da maneira como ele os “corrige” /interpreta.

Ruiz (2001) compartilha de sua experiência em como se corrigir redação na escola e apresenta **quatro tipos** que a correção do professor pode assumir, apontando também os critérios que são mais comumente destacados em cada um.

**A correção resolutiva**, na qual o professor detecta e ele mesmo reescreve os erros cometidos na produção escrita, focalizando principalmente os aspectos superficiais – convenções da escrita, norma padrão; a **correção indicativa**: nesta, o professor apenas indica o erro, sem qualquer comentário sobre sua natureza, mas o aluno pode não saber revisar corretamente o texto ou não compreender a forma de correção do professor; a **correção classificatória** ou **codificada**, na qual ele procede com a identificação dos erros por meio de um conjunto de símbolos que podem aparecer no corpo ou na margem do texto. E, por fim, a **correção textual-interativa**, que acontece através de comentários mais longos feitos à margem do texto ou no pós-texto em forma de bilhetes orientadores a respeito da revisão quanto aos problemas textuais.

Para Oliveira (2010, p. 163-164), “é necessário desfazer um equívoco na cabeça de muitos professores: o mito segundo o qual avaliar é corrigir. Avaliação e correção não são a mesma coisa. Corrigir um texto é o ato de ler esse texto em busca de erros. Já a avaliação processual deve revelar o progresso (ou a falta dele) em cada aluno ao longo da formação escolar”. Neste sentido, a correção é momentânea, restrita à identificação dos erros para a correção de acordo com as regras da gramática prescritiva, do contrário, a avaliação é contínua e sistemática.

Professores de língua materna, após décadas de trabalho em sala de aula, já presenciaram mudanças e mudanças no jeito de trabalhar as concepções de escrita escolar e cada uma dessas formas de correção surgiu com a melhor das intenções, certamente depois de muitas pesquisas e estudos. Muitos dos estudantes de outrora passaram anos nos bancos escolares trabalhando com esse sistema de ensino ao lado de seus professores na certeza de que estavam caminhando na forma correta, até que chegássemos à correção textual-interativa, muito embora para alguns a passos lentos, visto que, muitos professores bem como seus alunos ainda não acompanharam essa evolução.

Ruiz (op.cit) traz como suporte na reescrita textual do aluno o bilhete orientador que acompanhará as produções textuais dos alunos cujas correções adotarão o método interativo como um gênero que favorece o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes produtivas para o processo de formação do professor e dos seus aprendizes. O bilhete é um gênero a ser apropriado por todos e permite maior interação do que outras estratégias de correção de textos. Por meio do bilhete é possível também abordar aspectos mais amplos relacionados à

macroestrutura textual e aos modos de circulação do gênero, que dificilmente poderiam ser apontados através de marcações ou símbolos. Isso significa que, além do gênero que irão produzir, os alunos terão contato com um outro gênero relevante no âmbito processual da escrita, o “bilhete orientador”. O trabalho com os gêneros textuais é ideia inclusive bastante defendida nos documentos nacionais da educação ao tratarem do trabalho com a escrita, conforme o discurso que trataremos na seção a seguir.

### **2.2.2 Concepções de Escrita na BNCC de Ensino Fundamental**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento parametrizador da educação no Brasil, surge como documento oficial de caráter normativo para referenciar a construção dos currículos nas instituições brasileiras de ensino básico, de modo a assegurar uma formação básica comum a todos os estudantes do país, definindo as aprendizagens essenciais, habilidades e competências a serem desenvolvidas.

Os documentos parametrizadores são elaborados tendo “como finalidade direcionar e apresentar caminhos a serem seguidos no ensino como um todo. Configuram-se como ponto de partida para o trabalho docente em todas as disciplinas escolares, funcionando como norte para as atividades a serem realizadas em sala de aula” (Souza; Ferraz; Costa, 2014, p. 2).

Para tanto, as práticas pedagógicas devem ter como foco o desenvolvimento das competências que consistem em “saber”, definido como “a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” e “saber fazer” “a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.Torna-se compreensível que esses são os princípios que conduzirão o ensino para garantir a oferta e a aprendizagem dos conteúdos mínimos em cada ano da educação básica brasileira.

Desse modo, a BNCC como um documento parametrizador que orienta as matrizes curriculares dentro das escolas “indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (Brasil, 2018, p. 7).

A construção da BNCC, iniciada no ano de 2015, já era prevista na LDB nº 9.394/96. O documento referente ao Ensino Fundamental teve as suas duas

primeiras versões finalizadas em 2016 e a terceira versão concluída em abril de 2017 e homologada pelo MEC, após a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro do mesmo ano. Desde então tornou-se o carro-chefe para ancorar diretrizes e currículos escolares nos estados e municípios, para preconizar debates, seminários e momentos de formação continuada, tornando-se, também, alvo de pesquisas, de críticas e de muitas sugestões.

Ancorada nos conceitos de “competência” (saber) e “habilidades” (saber fazer), a BNCC traz, no que se refere ao ensino de língua materna, o objetivo de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que contribuam para o letramento dos indivíduos, como preconiza o próprio documento, Brasil (2018):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/ constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (p. 67-68).

Essa postura vem exigir um estudante que não só (re)conheça os recursos linguísticos que se encontram a seu dispor para a sua plena participação nas diferentes interações comunicativas, como vem requerer também um sujeito que reflita sobre o funcionamento desses recursos com vistas a atender seus propósitos comunicativos. No eixo da produção textual, o documento em análise preconiza que as atividades devem ser realizadas de forma contextualizada e interativa, Brasil (2018).

A produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um texto que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, dentre outros (p. 76).

Apropriando-se destas finalidades do processo de produção textual, e com o objetivo de levar os alunos a contextualizarem mais o gênero crônica e suas temáticas simples do dia a dia, além de construírem narrações de fatos cotidianos a partir de um olhar mais apurado da realidade local, é possível fazer esses sujeitos interagirem melhor em sociedade e se tornarem protagonistas de sua história.

Percebe-se a tríade interação-autoria-contextualização, ou seja, nesta atividade, o aluno posiciona-se como escritor, promovendo uma interação dialógica por meio do texto em um determinado contexto, retratando práticas culturais. Nesta

perspectiva, o texto tem função social, sendo produzido para ser lido por um determinado público; assim a BNCC traz um olhar até então adormecido nas escolas no qual a produção textual restringia-se à relação aluno-professor. Agora, a produção de textos escritos é apresentada como atividade complexa que requer, Brasil (2018):

- Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;
- Dialogia e relação entre textos;
- Alimentação temática;
- Construção da textualidade;
- Aspectos notacionais e gramaticais;
- Estratégias de produção. (p. 77-78)

É constatado em muitos estudos e pesquisas a mobilização de diversos conhecimentos acerca da língua e da textualização. Esta noção de complexidade relaciona-se também à forma de abordagem dos gêneros literários que deve partir dos mais simples e das práticas de linguagens já vivenciadas pelos alunos como forma de agregar conhecimentos e ampliar a capacidade discursiva. Nessa linha metodológica, vem a proposta de produção de textos, a partir das oficinas de escrita apresentada nos cadernos docentes do material disponibilizado pelas Olimpíadas de Português aos seus professores, em sequências didáticas, no portal Escrevendo o Futuro que são alinhadas à proposta da BNCC e também contemplada no currículo escolar das turmas do Ensino Fundamental.

Outro ponto relevante diz respeito às orientações para a produção processual e não mais como uma atividade única, isolada, em que o aluno escreve sobre um determinado tema proposto pelo professor. Nessa direção, o aluno deve, Brasil (2018):

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão. (p. 78).

Este processo, quando exercido na sua integralidade, poderá garantir a progressão e a concretização da aprendizagem, pois possibilitará que o discente conheça efetivamente a produção textual na sua amplitude, fazendo uso racional dos gêneros textuais adequados ao seu público e ao campo de atuação, contudo,

dependerá ainda da atuação do professor, afinal, a BNCC orienta o que fazer, mas não orienta como fazer, respeitando a conduta do profissional conhecedor de sua realidade.

O como fazer compete às estratégias metodológicas de planejamento de cada professor ou de cada realidade escolar. Talvez seja o diferencial do resultado de práticas de ensino menos ou mais ousadas, garantindo o sucesso ou o fracasso em muitas das atividades escolares. Novas estratégias de ensino com o eixo da escrita implicam em uma vasta fundamentação teórica por parte do professor para conhecer também o trabalho com os gêneros textuais e abrir as portas à escrita em sua(s) turma(s), assunto esse, sobre o qual trataremos na próxima seção.

### 2.3 GÊNEROS TEXTUAIS COMO PORTA DE ACESSO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

Os gêneros textuais se ancoram na sociedade e nos costumes e ao mesmo tempo fazem parte dela organizando-a e podem variar de cultura para cultura. Tratam do uso legítimo dos textos em situações comunicativas. Caracterizam-se muito mais por seu papel na ação de comunicar-se do que por uma sequência linguística. Marcuschi (2005) aponta que:

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Por se embasarem nas culturas humanas, os gêneros podem variar de uma sociedade para outra, com toda certeza variam de um contexto histórico para outro e são ainda capazes de surgir, se modificar e desaparecer. (p.30)

Nessa direção, consideramos que é mais fácil e prazeroso para os alunos aprender a ler e a escrever através dos gêneros textuais que os levam a seus berços históricos, a realidades antes imaginárias ou sentidas por eles. Logo as produções textuais nascem desses contextos reais situados no seio cultural dos estudantes. Assim, nada acontece por acaso, nem são produzidos fatos isolados de seu contexto, pois tudo está interligado ao uso comunicativo dos diversos gêneros.

Isso porque os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como ferramentas comunicativas dos usuários da língua. Os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, tal como frisa Bakhtin (1979). Eles funcionam

como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas no uso cotidiano das pessoas.

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão dos mesmos. Isso porque o processo de escrita desenvolve várias habilidades escolares nos alunos em conjunto com as práticas de leitura, além do prazer da comunicação e a capacidade de expressar-se e pensar melhor.

A língua como instrumento social precisa ser manifestada de forma adequada em cada ambiente e situação de uso; e sobre isso Marcuschi (2010) exemplifica que atitudes como contar piadas fora do lugar, por exemplo, é um caso de inadequação ou violação das normas sociais relativas aos gêneros textuais. Isso significa que os gêneros textuais e o uso da língua variam socialmente conforme as necessidades e os padrões culturais e que, usados fora de contexto podem causar constrangimento. Sobre isso Marcuschi (2010) enfatiza que:

Isto não é uma questão de etiqueta social apenas, mas é um caso de adequação tipológica, que diz respeito à relação que deveria haver, na produção de cada gênero textual, entre os seguintes aspectos:

- Natureza de informação ou do conteúdo veiculado;
- Nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta, etc.);
- Tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene, etc.);
- Relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.);
- Natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas. (p.36)

É evidente que essa observância a esses aspectos obedeça às rotinas sociais das pessoas em cada comunidade, caso contrário isso pode trazer constrangimentos. Isso porque os gêneros operam como indicadores de compreensão coletiva e não individual apenas; eles fazem parte de práticas comunicativas por isso não agem isoladamente nem descontextualizados.

Em sala de aula, os alunos podem ser levados a comparar contextos diversos de usos dos gêneros tanto orais como escritos para que identifiquem as características dos gêneros em cada um; assim também estarão exercitando a produção textual. São atitudes e análises bem modestas que podem ter resultados promissores. Segundo Lerner (2022):

Participar da cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de

leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações com os gêneros literários; entre eles e seus autores; entre os próprios autores, os textos e seu contexto (p.20).

Na escola os gêneros também exercem esse papel social e cultural que ajudam o aluno a ser um produtor de textos. Nota-se, portanto, que a flexibilidade encontrada nos gêneros não faz parte da categoria dos tipos, uma vez que os gêneros abrangem uma quantidade muito maior e são quase incontáveis. Nessa pesquisa conheceremos um pouco mais sobre um desses gêneros, a crônica, muito comum na vivência escolar dos alunos, sobre a qual discorreremos a seguir.

### **2.3.1 Gênero Crônica: um olhar atento sobre o cotidiano**

Escrever é um desafio para todos, principalmente para os jovens estudantes da educação básica. Como estamos abordando neste trabalho os processos de produção textual com o gênero crônica com estudantes de turmas do 7º ano, da educação básica, trataremos um pouco a respeito do surgimento, da natureza deste importante gênero para as atividades escolares.

De acordo com estudos em Dolz (2004), a crônica contemporânea brasileira, também voltada para o registro jornalístico do cotidiano, surgiu por volta do século XIX, com a implantação da imprensa no país e vem se transformando ao longo do tempo. Nessa época, importantes escritores, como José de Alencar e Machado de Assis, começaram a usar as crônicas de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, para registrar os fatos corriqueiros de seu tempo. No século atual as crônicas chegaram ao universo escolar, na voz de autores consagrados e passaram a ser apreciadas por leitores do público adulto e infante juvenil com a mesma voracidade. Nos currículos escolares as crônicas não são apenas objetos de leitura dos cronistas para os leitores comuns, mas também habilidades de escrita a serem bem exploradas por docentes e discentes.

Dolz (2004) também pontua que, ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos. Da mesma forma nossos alunos precisam tornarem-se observadores do lugar onde moram através de passeios ou piqueniques literários com registros escritos, fotos ou vídeos onde possam registrar detalhes pitorescos

que se transformarão em textos, e assim nascerão os futuros cronistas da sala de aula.

Nem todas as crônicas resistem ao tempo. Publicadas em jornais e revistas, são lidas apenas uma vez e, em geral, esquecidas pelo leitor. Dolz (2004) aponta que a crônica literária, no entanto, tem longa duração e é sempre apreciada pelo estilo de quem a escreve e pelo tema abordado, pode ficar registrada em livros, e-books e outros veículos de comunicação.

De acordo com Dolz (2004) a produção de crônicas literárias é muitas vezes “encomendada” a escritores já reconhecidos pela publicação de outras obras, como contos e romances que trazem uma semelhança entre si. São esses autores que, usando recursos literários e estilo pessoal, fazem seus textos perdurarem e serem apreciados apesar da passagem do tempo. Mesmo sendo um gênero escrito com uma linguagem simples que retrata aspectos do cotidiano, algo que parece simples para o leitor compreender; produzir crônica não é fácil, principalmente por estudantes da educação básica que não têm um repertório de leituras e apropriação do gênero, ainda.

No Brasil, há vários modos e tons de escrever crônicas. Usando o tom da poesia, o autor produz uma prosa poética, como algumas crônicas produzidas por Paulo Mendes Campos que serão usadas na metodologia desta pesquisa. Mas elas podem ser escritas de uma forma mais próxima ao ensaio, como as de Lima Barreto, de Ivan Ângelo; ou narrativas, como as de Fernando Sabino. As crônicas podem ser engraçadas, puxando a reflexão do leitor pelo jeito humorístico, como as de Moacyr Scliar, ou ter um tom sério. Outras podem ser próximas de comentários, como as crônicas esportivas ou políticas.

No trabalho de sala de aula, é preciso aproximar os alunos do gênero crônica através do contato diário com obras e biografias de cronistas os quais conhecerão ao longo do percurso, fazendo uso de livros, textos e áudios com crônicas de épocas diferentes, com diferentes tons e estilos de linguagem, possibilitando-os confrontar o espírito e a realidade de seu tempo. É relevante mencionar que os currículos de ensino e os livros didáticos para 7º ano do ensino básico contribuem com bastantes materiais e subsídios com o gênero crônica constituindo-se em vários materiais didático/pedagógicos para o ensino aprendizagem.

Nisso, uma série de habilidades e conteúdos serão trabalhados, como o uso das figuras de linguagem nas emoções presentes e outros recursos do gênero em

apropriação. Assim, futuramente, quando estiverem prontos para escrever seus textos, os alunos estarão seguros para captar acontecimentos, narrar episódios do dia a dia, expressar ideias, sentimentos, emocionar, rir, provocar reflexões e conversar com o leitor por meio da escrita, uma vez que defendemos o registro de vivências como atividades que podem estimular os estudantes a produzir textos na escola.

De acordo com Moisés (1978), a crônica teve como finalidade inicial registrar fatos históricos sem permitir qualquer interpretação do autor. Como se transformam no tempo e no espaço, os gêneros também seguem esse ritmo. Conforme Ferreira (2008):

Com o passar do tempo, o gênero vinculou-se à imprensa e passou a narrar a vida social, os costumes e o cotidiano das pessoas, a fim de proporcionar entretenimento aos leitores. Assim, à crônica foram atribuídos outros propósitos que permitem sua classificação em: “crônica descritiva, crônica narrativa, crônica lírica, crônica reflexiva, crônica humorística e crônica comentário” (p. 362).

Os estudantes até podem conhecer todo esse repertório de propósitos da crônica, mas é preciso se deter apenas naqueles que irão produzir, como a crônica narrativa, por exemplo. Outra contribuição deste gênero textual para o processo ensino-aprendizagem diz respeito a ampliar sua capacidade comunicativa e ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes bastante enfatizada na BNCC.

Passarelli (2012) afirma que, ao falar sobre si mesmo, a escrita torna-se mais pessoal, de modo que os alunos assumem responsabilidade por aquilo que escrevem e se sentem, verdadeiramente, donos de seus textos. Para a realização dessa metodologia de ensino, é preciso que o professor planeje suas aulas, considerando os gêneros textuais, os currículos escolares e outros materiais de apoio; uma excelente dica é o trabalho com as chamadas sequências didáticas. Delas trataremos na seção a seguir.

## 2.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA ESCRITA

Sabemos que a escrita é um instrumento indispensável para todas as aprendizagens e, nesse ponto de vista, as situações de produção e os temas tratados nas sequências didáticas funcionam como uma primeira aproximação aos gêneros enfocados em cada uma delas. A depender dos objetivos propostos e do

número de aulas previsto para estudar o conteúdo, a sequência poderá ampliar-se aos poucos, pois escrever textos é uma atividade complexa, que envolve uma longa aprendizagem e conseqüentemente será necessária mais de uma sequência didática para atingir as metas planejadas.

A sequência didática, para seus idealizadores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), é uma importante ferramenta para avaliar os níveis de leitura e de escrita dos aprendizes na complexa realidade das escolas brasileiras. Sobre o surgimento da SD, cabe destacar que ela foi iniciada coletivamente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra.

A partir do que propõe metodologicamente, uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita. Cinco conselhos são importantes para os professores de língua portuguesa que utilizam esse dispositivo como modelo e desenvolvem com seus alunos as atividades propostas nos cadernos docentes planejados e lançados no portal Escrevendo o Futuro<sup>1</sup>, Dolz e Schneuwly , (2004) :

1. Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais. Observar o que eles já sabem e assinalar as lacunas e os erros parece fundamental para escolher as atividades e para orientar as intervenções do professor. Uma discussão com os alunos com base na primeira versão do texto é de grande eficácia: o aluno descobre as dimensões que vale a pena melhorar, as novas metas para superar, enquanto o professor compreende melhor as necessidades dos alunos e a origem de alguns dos erros deles.
2. Escolher e adaptar as atividades de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos, pois a sequência didática apresenta uma base de materiais que podem ser completados e transformados em função dessa situação e dessas necessidades.
3. Trabalhar com outros textos do mesmo gênero, produzidos por adultos ou por outros alunos. Diversificar as referências e apresentar um conjunto variado de textos pertencentes a um mesmo gênero, propondo sua leitura e comparação, é sempre uma base importante para a realização de outras atividades.
4. Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa. Não se conformar apenas com o entusiasmo que a redação de um texto para participar de uma competição provoca e sempre buscar estratégias para desenvolver a linguagem escrita.

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre o Escrevendo o futuro, Programa Educacional ligado ao Ministério da Educação e outras instituições podem ser encontradas no site [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br).

5. Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos. Os auxílios externos, os suportes para regular as primeiras etapas da escrita são muito importantes, mas, pouco a pouco, os alunos devem aprender a reler, a revisar e a melhorar os próprios textos, introduzindo, no que for possível, um toque pessoal de criatividade. (pág. 97)

Nesse contexto, a atuação docente mobilizada pelas vivências de uma SD tem sido defendida como instrumento para o ensino da produção escrita dos gêneros discursivos na educação básica de todo o país. Na concepção dos autores, a sequência didática revela-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz e Schneuwly 2004, p. 97).

Centrado na noção de SD e na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem a ela coligada, cada atividade planejada nas oficinas de escrita convida os estudantes à apreciação de crônicas e mais crônicas, envolvendo atividades desde a contextualização da proposta até a escrita final do texto, visando à publicização, o que corrobora com o fundamental processo de seleção de oficinas que possam dialogar com as necessidades de aprendizado de todos os alunos de cada turma, a partir do levantamento de conhecimentos prévios e cuidados a análise do(a) professor(a) da primeira versão escrita do texto, produzida por esses(as) estudantes. Nesse sentido, a sequência didática é um forte apoio ao trabalho pedagógico e sempre garante resultados satisfatórios de aprendizagem.

Se o gênero é uma prática de linguagem, cabe à escola promover situações em que o aluno consiga escrever textos e expressar-se em contextos diversos. A SD traz uma metodologia que visa, por meio de um conjunto de atividades, ajudar o aluno a dominar um gênero, preferencialmente o que não domina ou o faz de maneira insuficiente e que por sua vez está proposto para aquela série ou ano escolar.

É importante compreender o funcionamento das sequências didáticas do ponto de vista teórico para a reflexão das práticas que as usam, ora de maneira equivocada como sinônimo de plano de aula, projeto didático, ora centralizado em questões de gramática, distanciando-se das atividades com os gêneros. Sabemos que as sequências didáticas foram apresentadas como sugestão de trabalho aos professores e estão incluídas em todas essas ações de forma bem sistemática.

As atividades previstas nas oficinas de leitura e escrita de textos buscam unir

teoria e prática, aproximar a reflexão sobre a organização da SD à prática da sala de aula. Pasquier e Dolz (1996) atestam a eficácia da aplicação dessa metodologia e consideram que todo aluno é capaz de aprender a escrever diferentes tipos de textos desde que haja ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e linguísticos. Cabe ao professor adaptar o material das SDs aos problemas de escrita de seus alunos. O ideal seria que o professor se apropriasse dos conhecimentos da SD e aplicasse-a a seus planejamentos consultando os currículos de ensino.

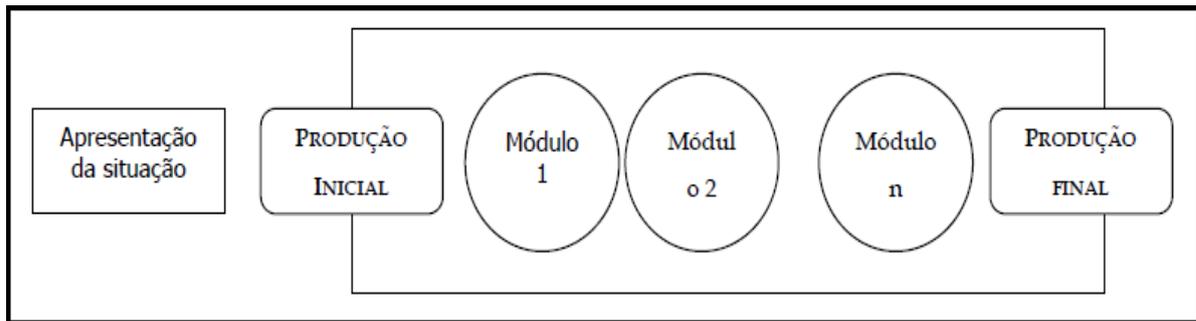
É importante perceber no processo de escrita dois pontos fundamentais: um é a escrita coletiva, que não é proposta por Dolz e Schneuwly (2004). O que estes autores sugerem quanto ao trabalho coletivo está no momento da revisão e isso como uma entre outras possibilidades desta atividade; a outra aparenta uma possível contradição, pois nas oficinas a produção individual final antecede a produção coletiva e, de acordo com a oficina sobre SD, propõe-se se o inverso: que a escrita coletiva seja anterior à produção final.

A SD consiste em uma metodologia flexível ao educador para que realize adequações, com uma série de atividades vivenciadas etapa por etapa, considerando as dificuldades de seu aluno; no intuito de contribuir com a melhoria do ensino da leitura e da escrita na educação básica das escolas públicas do país.

Dolz e Schneuwly (2004) defendem que as sequências didáticas são instrumentos que podem nortear os professores na condução das aulas e no planejamento das intervenções. A sequência de atividades pode ser concebida com base no que os alunos já sabem e, a cada etapa, é preciso aumentar o grau de dificuldade, ampliando os conhecimentos prévios desses estudantes, e as atividades devem permitir a transformação gradual de seus conhecimentos. Assim as etapas de produção textual vão acontecendo e dando vida ao passo a passo da sequência didática.

A estrutura de base de uma sequência didática, apresentada por Dolz, J.; Noverraz, M.; e Schneuwly, B. (op. cit., p. 97), organiza-se na apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, conforme esquema abaixo:

Figura 01 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

Nesse segmento, o protótipo da sequência didática possibilita ao estudante vivenciar todo o processo de produção de um gênero textual específico.

A apresentação inicial é o momento crucial em que “é descrito de maneira detalhada a tarefa que os alunos deverão realizar” (Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. 2004, p. 98). Isso permite ao aprendiz conhecer todo percurso que terá que seguir até chegar à produção final e a compreender o texto inicial como primeiro registro das ideias, passivo de análises e reformulações.

Nesta etapa, é essencial que o docente ofereça todas as informações necessárias, dentre elas, o gênero que será produzido, a forma (escrita ou oral) e como será a participação dos estudantes (em equipe ou individual). No mesmo sentido, os discentes deverão ser conduzidos à escrita coletiva ou individual do texto, definir o destinatário, o suporte em que será vinculado, a linguagem que melhor se adequa ao interlocutor; oportunizar discussões e reflexões que levem o aluno a perceber a importância do conteúdo a ser produzido, além de possibilitar contato com exemplos do gênero abordado.

Neste sentido, todas as etapas da sequência didática são importantes para a apropriação do gênero textual pelos estudantes, por isso requer o olhar atento do professor, embasado na reflexão, motivação e conscientização. De acordo com DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004, p. 100), “se a situação comunicativa é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive aqueles com menor desempenho de

aprendizagem, são capazes de produzir um texto que responda corretamente a situação dada”. Do mesmo modo, a produção inicial, momento em que o aluno apresenta sua primeira versão de escrita, revela o que ele compreende daquela atividade, suas potencialidades e fragilidades, permitindo ao professor definir suas primeiras intervenções para os módulos da etapa seguinte.

Os módulos, por sua vez, são planejados a partir das observações feitas pelo professor e das principais dificuldades detectadas na primeira produção do aluno. Neste sentido, “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004, p. 100), isso porque em cada módulo serão abordadas dificuldades específicas, assim, o texto será decomposto para, posteriormente, ser recomposto na produção final.

Nesta etapa, o professor desenvolve ações, com objetivos específicos, para potencializar o conhecimento e as habilidades dos estudantes capazes de superar as dificuldades anteriormente apresentadas. Para isso, a prática docente exige uma postura dinâmica que considere “que dificuldade de expressão abordar, como construir o módulo para trabalhar um problema específico e como capitalizar o que é adquirido nos módulos” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. op. cit., p. 103). Percebemos o alinhamento entre o planejamento e a execução das tarefas, um trabalho de idas e voltas para que o conhecimento se concretize.

Para obter um resultado positivo, é imprescindível que, em cada módulo, o docente, ao organizar suas aulas, considere também os níveis de dificuldades para que, munido de atividades diversificadas e de diferentes estratégias, possa conduzir seus alunos a observações, análises, comparações, transformações e reorganizações de textos. Isso, aumenta as possibilidades de sanar o maior número de dificuldades, já que cada estudante tem sua forma e seu tempo individual de aprender.

A última etapa corresponde à produção final de um texto, momento em que os estudantes empregam os conhecimentos construídos durante a realização de toda a sequência, desde a explicitação do projeto inicial, na apresentação da situação, até o último módulo. É nesta fase que o

aprendiz recompõe o texto, fragmentado nos módulos, põe em prática “as noções e instrumentos elaborados separadamente” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. op. cit., p. 106), com as habilidades amplificadas para melhor adaptar o texto ao contexto, ao gênero e ao destinatário. Destacamos, portanto, que esta etapa final constitui também o instante de avaliação por parte do professor e de autoavaliação por parte do estudante, por permitir a eles observar os progressos realizados desde o primeiro momento.

A sequência didática, portanto, permite organizar as práticas pedagógicas “numa perspectiva construtivista, interacionista e social” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004, p. 110) da linguagem cujas atividades são intencionalmente preparadas para despertar novas habilidades nos estudantes. Nesta perspectiva, o professor, pautado em ação e reflexão, deve considerar não apenas o fazer, mas também o como fazer para adaptar, intensificar e atender às heterogeneidades encontradas na sala de aula. Neste sentido, o caráter modular mostrar-se propício para materializar um trabalho que atenda às diversas necessidades e particularidades dos estudantes, garantindo, assim, a progressividade sem, no entanto, desviar da proposta delineada quanto ao estudo do gênero selecionado.

Tendo apresentado a fundamentação teórica dessa pesquisa apresentamos, no próximo capítulo, o percurso metodológico da mesma.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a exploração das concepções de escrita em ambiente escolar com o maior rigor científico, fez-se necessário assumir um percurso metodológico coerente com teoria de base da pesquisa e problemática nela situada. Assim sendo, o capítulo em tela apresenta de forma detalhada os aspectos metodológicos relacionados ao tipo de pesquisa, à abordagem, às técnicas e instrumentos na coleta dos dados, o lócus, a constituição do corpus, sujeitos da pesquisa, além das categorias e critérios de análise dos dados. Passemos então a explorá-los.

#### 3.1 SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisar é uma investigação planejada, desenvolvida e redigida que visa esclarecer determinados fatores ou comprovações de hipóteses levantadas. A pesquisa é, geralmente, o primeiro passo para dar início a uma coleta de dados. Para isso, deve-se, por meio da metodologia, descrever os caminhos a serem percorridos, detalhando, dentre outros, o tipo de pesquisa, a abordagem adotada e os procedimentos que possam elucidar os pontos desconhecidos e de interesse do pesquisador. Segundo Bruyne (1991), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma “metrologia” ou tecnologia da medida dos fatos científicos.

Uma vez identificadas as razões para essa pesquisa, que se expressam nas vivências e inquietações de tantos professores e estudantes de língua materna, na educação básica, em relação à habilidade de escrever textos na escola; nossas ações metodológicas começam a ser sistematizadas. Conforme Gil (1987), a pesquisa social pode ocorrer de forma prática, quando baseada no desejo de conhecer para agir.

A presente pesquisa é, pois, de abordagem qualitativa, explicativa, com base nos procedimentos da pesquisa-ação, por ser esta abordagem a mais adequada para alcançar os objetivos que lhe foram traçados. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) consideram que na pesquisa qualitativa há “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. Deste modo, diferencia-se da abordagem quantitativa que faz

uso da representatividade numérica.

A escolha pela pesquisa aplicada de natureza explicativa se justifica pela sua finalidade que é explicar os fatores causadores da problemática, o motivo pelo qual um determinado fator acontece; (no caso estudado, foram as dificuldades e os desafios encontrados na hora desses alunos produzirem textos escritos). Assim, ela “visa a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos; aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 53).

Quanto à pesquisa-ação, em especial, o processo pode ser organizado em quatro fases: a exploratória, que compreende a fase inicial de observação e diagnóstico da problemática em determinado grupo; a fase principal ou de planejamento, quando os pesquisadores iniciam a sistematização da pesquisa, define e constrói os instrumentos necessários à coleta de dados; a fase ação, momento em que dá continuidade às fases anteriores e guiado pelos planejamentos realizados, o pesquisador efetiva as ações, concretizando a pesquisa com a coleta e a análise dos dados e, por fim, a fase de avaliação, que permite verificar os resultados e as consequências do estudo (Thiollent, 1997 apud Krafta, 2007).

Esta organização foi adotada na execução deste estudo, todavia, entendemos que a sistematização de uma pesquisa, além de seguir as proposições apresentadas pelos referidos autores, deve moldar-se à estruturação que possibilite alcançar os objetivos. Deste modo, uma vez que a pesquisa apresentada objetiva também propor e aplicar uma intervenção na turma dos colaboradores, fator relevante para a seleção do método utilizado, acrescentamos às proposições acima mencionadas, mais uma fase que corresponde à aplicabilidade dessa proposta, conforme abaixo descrito:

<b>Etapas da pesquisa</b>	<b>Técnicas utilizadas</b>
Fase exploratória	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e diagnóstico da problemática.</li> <li>• Levantamento bibliográfico.</li> </ul>
Fase principal ou de planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitação dos colaboradores.</li> <li>• Elaboração do projeto, incluindo os instrumentais e sua submissão ao comitê de ética.</li> </ul>

Fase ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta e análise dos dados em campo.</li> </ul>
Fase de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção do relatório, submissão à banca examinadora.</li> </ul>
Fase de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção e aplicação da proposta em sala de aula.</li> </ul>

Fonte: O próprio autor.

Destacamos que a pesquisa oferece riscos mínimos aos colaboradores, podendo o aluno sentir-se constrangido a participar da pesquisa e ter seu texto analisado. Para evitar estes riscos, o pesquisador adotou uma postura ética com todos os cuidados necessários e naturalidade possível, submetendo o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras – PB, seguindo a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Como forma de coletar dados para a pesquisa, fizemos o acompanhamento contínuo e sistemático na busca de conseguirmos informações, utilizando os textos no sentido de alcançar aspectos a primeira vista incompreensíveis. A observação desempenha um papel importante, pois obriga o investigador a estabelecer um contato direto com a realidade estudada (Marconi; Lakatos, 2002). Assim, o processo investigativo, a coleta de dados acerca do aprimoramento no processo da escrita convencional em produções textuais escolares teve como referencial teórico-metodológico os princípios da pesquisa qualitativa.

Para melhor compreensão de como se deu a organização e a execução desta pesquisa, detalharemos a seguir os caminhos trilhados.

### 3.2 SOBRE O LOCUS, O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental e Médio Tomé Francisco da Silva, pertencente à rede pública estadual de ensino do Município de Quixaba em Pernambuco. A referida instituição está situada na zona rural, especificamente, no distrito de Lagoa da Cruz, a 10 km do centro da cidade, funciona nos turnos matutino e vespertino e atende a aproximadamente 800

estudantes, dentre eles crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio com faixa etária entre 10 (dez) 18 (dezoito) anos de idade.

Nem todos os alunos dessa escola residem na zona rural, a maioria vem da sede do município e de outras seis cidades do vizinho estado da Paraíba. Registramos que algumas destas comunidades atendidas pela escola colaboradora ficam entre 10 a 30 km de distância da instituição de ensino, limítrofe com o Estado da Paraíba, o que permite a formação de um público bastante heterogêneo. Grande parte dos discentes faz uso do transporte escolar particular e, quase todos, são provenientes de famílias de boa renda financeira, poucos são beneficiários de programas sociais como o Bolsa Família.

O núcleo gestor da referida escola é composto por um diretor administrativo, um diretor adjunto, duas analistas de sistema, um secretário e três coordenadoras pedagógicas. No que tange ao corpo docente, a escola possui vinte professores, todos com formação em nível superior, pós-graduados em nível de especialização e atuando nas respectivas áreas de conhecimento e dois bibliotecários. Ressaltamos ainda que a maioria dos docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental reside na zona urbana, inclusive, em municípios circunvizinhos.

É relevante frisarmos, também, que a Escola Estadual Tomé Francisco da Silva conta com o Programa Novo Ensino Médio que amplia a permanência dos alunos na escola. Além disso, no segundo semestre do ano letivo intensificam-se os trabalhos com as turmas avaliadas pelos sistemas externos de avaliação, SAEPE, SAEB e Prova Brasil, ofertando aulas de português e de matemática, intitulado de Reforço Amigo, no contra turno das aulas, fatores que podem ter contribuído para manter a escola em lugar de destaque, obtendo resultados significativos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Escola Básica).

Em relação à infraestrutura, a escola é composta por dez salas de aula, uma sala de professores, uma sala destinada ao núcleo gestor, uma sala para coordenadores pedagógicos, dois banheiros para professores, dez banheiros para alunos, uma cantina, uma sala de secretaria, uma sala com laboratório de informática, uma sala destinada à biblioteca, o pátio de recreação e uma quadra poliesportiva.

A instituição foi escolhida pela pesquisadora por ser o local onde ministra suas aulas de Língua Portuguesa, por conhecer a realidade e as principais problemáticas ali existentes e pelo desejo de contribuir com o estabelecimento de ensino para que

ela possa desempenhar melhor sua função social. Não pretendemos apresentar modelos a serem seguidos, mas despertar a reflexão para o florescer de novas metodologias desgarradas do ensino tradicional.

Abaixo apresentamos imagens da escola de Ensino Fundamental e Médio Tomé Francisco da Silva na qual foi realizada a pesquisa:

Figura 02- Foto da escola campo de pesquisa



Fonte : arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 03 : Foto da escola campo de pesquisa



Fonte : arquivo da pesquisadora(2023)

Como percebemos, a escola campo de pesquisa é uma escola bem cuidada, arborizada, que deixa uma boa impressão. Atrai a atenção dos muitos visitantes que por ela passam, também cativa aqueles que nela estudam, trabalham e convivem diariamente, por ser um ambiente convidativo e acolhedor. Deixa um legado de ensino de qualidade, disciplina e compromisso em todos os que estudam ou já estudaram na escola Tomé Francisco da Silva.

### 3.3 SOBRE O LEVANTAMENTO DOS DADOS, SELEÇÃO DO *CORPUS* E PERFIL DOS SUJEITOS

Com o intuito de fazermos o levantamento dos dados da pesquisa, considerando que a mesma envolveu seres humanos, foi importante desde o início de sua condução uma postura ética. Por entender que os alunos poderiam se sentir constrangidos ao participar da pesquisa, em ter seu texto analisado pelo professor e outros possíveis leitores, o que configura riscos, ainda que mínimos, aos colaboradores, submetemos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFCG/CPF, nos termos da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta o trabalho investigativo com seres humanos. Após a tramitação do processo nº CAEE, em 01/03/2023, a pesquisa foi devidamente aprovada com emissão do parecer nº Projeto aprovado pelo Comitê de Ética (66577022.4.0000.5575). Assim, intensificamos as ações na escola, com uma postura ética e com todos os cuidados necessários e naturalidade possível. Os meses de coleta de dados foram março e abril de 2023.

Inicialmente a pesquisa partiu da aplicação de uma intervenção pedagógica, configurada através de uma sequência didática de ações metodológicas com o gênero crônica, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública situada no município de Quixaba-PE. As crônicas estudadas foram algumas utilizadas em edições do concurso de escrita da Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o futuro”, publicados em coletâneas dos textos de alunos finalistas no site [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br). O objetivo da primeira sequência didática foi a familiarização do aluno com o gênero crônica. No contato com a crônica outras sequências de atividades foram vivenciadas e o processo de escrita foi acontecendo; professor e alunos foram se autoavaliando. Passo a passo as etapas foram progredindo para atingir os objetivos anteriormente traçados.

Na sequência didática foram realizadas leituras diversas, oficinas com jogos virtuais no laboratório de informática da escola participante da pesquisa, passeios culturais pela cidade (os alunos saíram a pé pelas ruas da localidade com a companhia da professora e bibliotecária escolar), etc. Colhendo detalhes que serviram de inspiração para seus textos, os futuros cronistas foram registrando cenas inusitadas do cotidiano local, através de fotografias do dia a dia. Nesse embalo entre fatos e fotos, entrou em cena a pesquisa-ação na qual o professor foi trocando em miúdos os recursos da crônica e mediando o saber.

De acordo com Gil (1987) as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Em razão disso, trabalhamos com uma amostra dos textos produzidos durante a aplicação da intervenção, que configura-se um recorte da escrita produzida pelos sujeitos colaboradores da pesquisa.

A presente pesquisa tem como universo quarenta textos de estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental da Escola Tomé Francisco da Silva, turma em que leciono como professora de Língua Portuguesa. Essa escola atende a uma clientela mista entre alunos das zonas rural e urbana advindos de seis municípios da vizinhança que geograficamente pertencem aos estados da Paraíba e de Pernambuco. Deste universo, 05 (cinco) textos foram escolhidos para compor o corpus da pesquisa, considerando a participação do sujeito colaborador em todas as etapas da intervenção.

Para a produção dos textos foram levados em consideração os materiais preliminares evidenciados durante as oficinas de escrita em forma de atividades e a produção de imagens relacionadas ao tema das crônicas. Os alunos produziram duas versões de suas crônicas e as diferentes versões das produções textuais foram organizadas em uma linha do tempo, que representa um recorte significativo do percurso de produção textual de toda a turma.

Houve a preparação da turma para a escrita inicial de forma individual, o aprimoramento foi individual através dos bilhetes orientadores que a professora enviou em alguns momentos, e de forma coletiva em outros. A turma ajudou a aprimorar de forma coletiva o texto de um dos colegas que foi usado para o enriquecimento de todos. É importante ressaltar que toda a turma teve acesso a um roteiro impresso para a revisão da crônica com o apoio do professor através de

bilhetes orientadores acompanhados em seus textos, e outras didáticas no processo de análise, revisão e reescrita textual.

Nessa etapa os materiais produzidos foram colhidos para a amostragem dos textos através da técnica da linha do tempo, que se dá com a sequência de atividades escritas, produção inicial, intermediária e final. Esse processo teve como objetivo mostrar o percurso do trabalho em que resultou na escrita final: mudanças /aprimoramentos/avanços entre os materiais preliminares e a versão final, sendo possível relacionar melhoras no texto que tomou a produção como processo, pois usou o ensino com determinados recursos linguísticos, discursivos e estilísticos.

Os cinco textos escolhidos junto com seus respectivos materiais preliminares (atividades como desenhos, interpretações textuais, textos fatiados) passaram a representar a variedade dos textos produzidos pela turma. Cabe ressaltar que as produções apresentadas na análise não foram necessariamente as melhores da turma, o importante é que são reveladoras do trabalho reflexivo pelo aprendiz.

No quadro a seguir, estão dispostos os perfis dos colaboradores, produtores de cada texto, para formar o *corpus* da pesquisa. Em cumprimento aos princípios da pesquisa científica, os colaboradores não terão seus nomes revelados, sendo identificados na análise como: A1, A2, A3, A4 e A5 <sup>2</sup> para os alunos da turma do sétimo ano, conforme acordado no Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE).

**Quadro 03 – Perfil dos colaboradores**

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	TURMA	TURNO
A 1	F	12	7º ANO B	MANHÃ
A2	F	12	7ºANO B	MANHÃ
A3	M	12	7º ANO B	MANHÃ
A4	M	12	7º ANO B	MANHÃ
A5	M	12	7º ANO B	MANHÃ

<sup>2</sup> Os estudantes colaboradores não terão sua identidade revelada nessa pesquisa e serão identificados como: A1 (aluno 1), A2 (aluno2), A3 (aluno3), A4 (aluno4) e A5 (aluno5).

Fonte: Arquivo do pesquisador

### 3.4 SOBRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Depois de coletados, os textos do *corpus* foram analisados qualitativamente, à luz das seguintes categorias de análise:

**Categoria 01:** Concepção interacionista de escrita (Lino, Nascimento, 2018)

**Categoria 02:** Compreensão da escrita como processo numa perspectiva enunciativa (Oliveira, 2010);

**Categoria 03:** Atendimento às etapas de produção textual postulados por Menegassi (2010).

De acordo com a primeira categoria de escrita, a concepção interacionista considera a leitura e a escrita como um processo cognitivo e perceptivo, a prática leitora sintetiza tanto as informações presentes no texto, como as informações que o leitor traz consigo, bem como a construção dos sentidos que ocorre através da interação entre o leitor e o texto vindo a consolidar-se na escrita de textos. Ou seja, o conhecimento prévio somado ao conhecimento científico do aluno são preponderantes para a aprendizagem e o avanço no processo de escrita.

A segunda categoria refere-se à compreensão da escrita como processo numa perspectiva enunciativa, segundo Oliveira (2010). Parte do princípio que a cada vez que a língua é enunciada em forma de discurso ela ganha um novo sentido; o texto resulta da atualização da língua por um locutor que, por nascer da cultura, a cada ato de enunciação, realiza um acontecimento diferente e novo para fazer a passagem do sujeito. Portanto, a língua inova-se a cada instante pela forma como é proferida pelos seus sujeitos ativos ou pela interpretação do interlocutor.

A terceira categoria postulada por Menegassi (2010) e adotada na análise dos textos dos alunos (sujeitos envolvidos nessa pesquisa) apresenta as etapas da produção de texto: planejar, escrever, revisar e rescrever que acontecem na proposta de produção textual trabalhada como processo que chega a um produto e aparece na segunda versão dos textos dos alunos nessa pesquisa.

Após a coleta e análise dos textos selecionados, partimos para a criação de uma proposta de intervenção pedagógica com o intuito de elaborar um material de didático que possa auxiliar na melhoria e qualidade da escrita desses alunos atendidos pela rede de ensino da pesquisadora, primeiramente, de modo que os

alunos possam compreender todas as potencialidades que esse processo oferece como forma de dar acesso ao mundo letrado, para, posteriormente, estendermos a experiência para outras escolas da rede.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados. Com um olhar qualitativo sobre os textos produzidos pelos alunos, traçamos um comparativo entre os textos produzidos em apenas um momento, portanto, de forma pouco sistemática, e os textos que foram produzidos de forma sistematizada, cumprindo as etapas de planejamento, edição, revisão e reescrita, à luz da teoria que sustenta essa pesquisa. Passemos agora a análise dos textos.

##### **4.1 PRODUÇÃO TEXTUAL: O TEXTO TOMADO COMO PRODUTO FINAL**

Os textos a seguir foram produzidos pelos alunos da turma do sétimo ano B da Escola Estadual Tomé Francisco da Silva, situada no Município de Quixaba/ PE. Conforme detalhado na metodologia, foi vivenciado pelos aprendizes o cumprimento da etapa de planejamento individual e escrita dos textos, logo em seguida foram recolhidos pelo professor. Tendo em vista que a escrita foi tomada como produto final, os textos tiveram uma única correção pelo professor e foram devolvidos aos alunos que logo guardaram em uma pasta sem maiores questionamentos.

Quando foi solicitada a produção de uma crônica, os alunos se mostraram ansiosos e inquietos, com muita vontade de iniciar e terminar logo seus textos para receber a nota. Antes de iniciar a escrita, surgiram as perguntas: vale nota? Quantas linhas tenho que escrever? Que título devo dar ao texto? Durante a execução da tarefa, as perguntas voltaram-se para a ortografia de algumas palavras que usariam em seu discurso para o tema da escrita. A proposta de escrita foi para que os estudantes escrevessem sobre algum fato do cotidiano de cada um que merece ser narrado em um texto. Os textos foram produzidos na versão manual e apresentados aqui na versão digital para facilitar a leitura dos mesmos. Enfim, a produção aconteceu uma única vez, foi recolhida e ali encerrado o processo de escrita, conforme estão transcritos na amostra a seguir:

**TEXTO PRODUZIDO POR A1****A festa da mandioca**

A festa da mandioca é muito festejada, nela há bandas, a comidas típicas, forró, danças culturais, desfiles.

Na festa tem muito forró e muitas pessoas, São três dias de festa, Sexta, Sábado e Domingo. A mandioca é muito plantada na minha terra Que se chama Lagoa de São João, A mandioca passa por um trabalho Que primeiro ela é raspada Depois triturada Para Depois viram uma farinha Deliciosa. Os trabalhos de organização da festa começa sempre na quarta onde é colocado coisas típicas do Nordeste como peneiras, folhas estruturadas e muito mais coisas. As barracas começam a ser montadas na Quinta onde colocam Barracas de comidas típicas como Bolo de mandioca, Bolo de milho, Sorvete de mandioca e muito mais. Venham aproveitar essa linda festa! Thal.

**Texto produzido por A2****As compras**

Era domingo três horas da tarde minha mãe mandou eu ir ao mercado e a padaria, então eu fui me arrumar.

Enquanto eu ia encontrei meu amigo e o primo dele, ele falou “que ia ao mercado també” então fomos juntos ao mercado, enquanto iam o primo do meu amigo tocou a companhia de uma casa, então saímos correndo.

Quando chegamos no mercado fomos compra algumas coisas, quando comprei falei para o primo do meu amigo que ia a padaria, então eu fui correndo quando cheguei no mercado eles não estavam no mercado, então eu voltei para casa sozinho.

### Texto produzido por A3

#### Pastoril

O pastoril acontece 1 vez no ano, nos meses de maio ou setembro. É uma tradição em prol da reforma da igreja. Crianças ou adultos se reúnem vendendo lanches, dançando o pastoril, pedindo dinheiro de casa em casa.

Neste mês de setembro o Pastoril vai se apresentar na festa de São Miguel Arcanjo. Essa dança é dividida em dois cordões, o vermelho e o azul. Até o dia da festa, eles não se apresentam, só vendem as comidas nas barraquinhas ao lado da igreja. Cada cordão vai acumulando dinheiro, pois no dia da apresentação tem uma disputa para ver quem arrecada mais dinheiro. Quase toda tarde/noite um grupo de pessoas do pastoril vendem lanches, feitos por eles mesmos.

FIM

### Texto produzido por A4

#### Na minha rua

Na minha rua eu vejo vejo varias crianças brincando antes de sua aula também. Vejo os trabalhadores comendo sua comida depois de uma manhã de trabalho. Quando tocar o sinal todos vão para suas salas de aula.

No final da tarde vejo todos os alunos apresados para irem para suas casas em seus onibus. Vejo mães vindo buscar seus filhos com cara de saudade.

Na noite vejo os meninos jogando bola, depois de jantar. Mesmo cansados de um dia na escola eles jogam como se fosse a final do champions league.

### Texto produzido por A5

#### A besta sussana

Todo dia de sábado na minha cidade é dia de feira, animais amarrados muito tipos de carros uma grande correria os feirantes animados e o povo aperrado uma grande confusão.

A dois tipos de feiras a verdura e animal eu mesmo todo sábado de certeza estou na dos animais mais o meu avô.

Eu e meu avô ficamos animados com um belíssimo animal. Uma besta branca sem nenhum defeito um animal sem defeito e também andador meu avô se agradou.

Meu avô então montou na besta, quando terminou de andar disse o animal está comprado, então o meu avô logo deu o nome de Sussana.

Sussana melhor animal animal que tive prazer de montar a égua logo se destacou nas corridas do mato.

Zé de virgulino, então quis aoanhar a besta muito afamada pra poder andar. Meu avô então a vender com pena e sem precisão.

29 de agosto a besta Sussana morreu Zé de almeida aboiador fez uma música para amada e querida foi para o céu.

FIM

A partir desses textos, passamos a vivenciar a produção textual sob outro olhar: o processual.

#### 4.2 ESCRITA COMO PROCESSO QUE LEVA A UM PRODUTO

Tendo realizado a produção de textos tomando a escrita como produto final, passamos à experiência de produzir textos numa perspectiva de processo que leva a um produto, vivenciando as etapas de escrita que devem obedecer a um planejamento da sequência didática.

No primeiro encontro, apresentamos o projeto de escrita aos colaboradores, convidamo-lhes a participarem; fizemos a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido o (TALE), esclarecemos os pontos pertinentes e respondemos às perguntas que surgiram, enfatizamos ainda que a participação não seria obrigatória. Na ocasião, houve aceitação imediata de todos os alunos da turma do sétimo ano do Ensino Fundamental.

O segundo encontro foi destinado a uma conversa informal com os alunos sobre suas experiências com a produção de textos, seus gostos e seus medos. Assim foi possível entender um pouco como anda a produção de texto em sala de aula na visão dos alunos.

O próximo encontro destinou-se à produção textual na turma do sétimo ano. Ocasão em que, propositalmente, foi solicitada a escrita do primeiro texto de crônica, antes que nos certificássemos de que os alunos conheçam o gênero, reconheçam suas características, ou seja, de forma descontextualizada para, durante a análise, fazermos um comparativo entre os textos produzidos em um único momento (7º ano) e os textos que seguiram todas as etapas do processo de produção e após a ação interventiva com o uso dos bilhetes de orientação da professora junto dos textos de cada aluno. A atividade de produção textual seguiu obedecendo às etapas de planejamento, edição, revisão e reescrita do texto. Esta atividade se concretizou em dezoito horas-aulas, divididas em cinco momentos de oficinas de escrita.

O quarto encontro destinamos à apresentação do gênero textual crônica a partir da leitura do texto “A Última Crônica” de Fernando Sabino; em seguida, outras crônicas pré-selecionadas para a ocasião foram chegando.

Na sequência, realizamos a leitura e análise dos textos: “Um idoso na fila do Detran”, de Zuenir Ventura (disponível em <https://contobrasileiro.com.br/um-idoso-na-fila-do-detran-cronica-de-zuenir-ventura/>); “Ousadia”, de Fernando Sabino (disponível em <https://claricemenezes.com.br/2016/07/10/cronica-ousadia/>); “Menos Plástico, Mais Amor”, de Carol Bensimon; disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/menos-plastico-mais-amor/>; e “Peladas”, de Armando Nogueira; disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/455/coletanea-de-textos-do-caderno-a-ocasio-faz-o-escritor-peladas> .

No sexto encontro, iniciamos com o feedback das aulas anteriores. Posteriormente, direcionamos os alunos ao trabalho individual e à produção da primeira versão da crônica.

No sétimo encontro, organizamos a turma em duplas para a revisão colaborativa. No intuito de formar as duplas, democraticamente, realizamos uma dinâmica. Em seguida, esclarecemos a atividade a ser executada e definimos os seguintes critérios a serem observados no texto do colega: informações que precisam ser acrescentadas para que o leitor compreenda o texto e informações que devem ser retiradas por prejudicar a compreensão do texto. Esclarecemos ainda que a finalidade destes critérios seria ajudar na revisão textual, contudo, poderiam fazer outras observações que entendessem pertinentes, foi possível perceber a interação entre eles. Ao final da aula, a segunda versão dos textos foi recolhida.

O oitavo momento foi destinado à observação dos feedbacks do professor através dos *bilhetes orientadores* escritos para cada necessidade textual e a reescrita do texto propriamente dita. Devolvidos os textos aos estudantes, o professor concedeu espaço para a leitura das observações e discussões sobre elas. Em seguida, solicitou a reescrita. Ressaltamos que em sua revisão, a professora ateu-se à organização do conteúdo temático e à progressão textual.

Com as ações acima descritas, construímos o universo da pesquisa com todos os textos produzidos pelos alunos da turma do sétimo ano da Escola Estadual Tomé Francisco da Silva. Tendo em vista a impossibilidade de analisar todas as produções, bem como a necessidade de construir um trabalho totalmente imparcial, selecionamos o corpus da pesquisa, composto por cinco textos de alunos que efetivamente participaram de todas as etapas nas quais consideramos a escrita enquanto processo que leva a um produto.

O texto de A1, disposto a seguir, é o primeiro texto sobre o qual lançamos nosso olhar. Ele foi escrito e reescrito, à luz da abordagem processual de escrita.

**Texto produzido por A1****Texto reescrito por A1****A festa da mandioca**

A festa da mandioca é muito festejada, nela há bandas, a comidas típicas, forró, danças culturais, desfiles.

Na festa tem muito forró e muitas pessoas, São três dias de festa, Sexta, Sábado e Domingo. A mandioca é muito plantada na minha terra Que se chama Lagoa de São João, A mandioca passa por um trabalho Que primeiro ela é raspada Depois triturada Para Depois viram uma farinha Deliciosa. Os trabalhos de organização da festa começa sempre na quarta onde é colocado coisas típicas do Nordeste como peneiras, folhas estruturadas e muito mais coisas. As barracas começam a ser montadas na Quinta onde colocam Barracas de comidas típicas como Bolo de mandioca, Bolo de milho, Sorvete de mandioca e muito mais. Venham aproveitar essa linda festa ! Thal.

**Sabor da terra**

Todo ano no mês de setembro nossa comunidade se reúne para organizar e festejar o cultivo e os derivados de nossa maior produção agrícola: a mandioca. Ela que tornou-se a maior fonte de renda das famílias que sobrevivem da agricultura, nesse cantinho de sertão.

A tradicional FESTA DA MANDIOCA atrai muitos turistas, políticos, empresários e pessoas da vizinhança em geral, que durante três dias se esbanjam de comidas típicas, forró, danças culturais e desfiles das candidatas a rainha da mandioca durante um ano.

O solo fértil de argila branca que encanta a todos é propício ao plantio e cultivo da mandioca que passa por um trabalho de ser raspada, triturada e torrada para se transformar na farinha mais gostosa da região.

Em meados de setembro a comunidade rural da Lagoa de São João ganha cara nova, ornamentação característica de festa da roça e em cada canto do arruado sentimos um pedacinho do Nordeste.

Nas estradas de chão batido os carros fazem passeata no vai e vêm para nos prestigiar. As barracas para venda de lanches, bebidas e comidas derivadas da mandioca são montadas na véspera da festa e nelas saboreamos o bolo da mandioca, sorvete, beiju de coco, tapioca, pizza, coxinha de frango, tudo da mandioca.

Da festa fica de bom o

	<p>reconhecimento da comunidade perante o sertão da Paraíba, os encontros e namoros e um saldo positivo no bolso dos moradores que conseguem vender toda a sua produção.</p> <p>Essa cultura é divulgada nas escolas, igrejas, rádios e até no programa Globo Rural. Sejam todos bem vindos para nos visitar e conhecer o sabor de nossa terra !</p>
<p style="text-align: center;"><b>Bilhete orientador com as intervenções da professora para a melhoria da primeira versão:</b></p> <p style="text-align: right;">Querido aluno,</p> <p>Você escolheu um tema bem relevante para criar o seu texto. Tente complementar algumas informações a medida em que me responde dentro da sua narrativa: - Por que a festa da mandioca é tão importante para você e sua comunidade? Quais são os ganhos culturais que o seu povo tem com a festa da mandioca? Estão faltando alguns fatos importantes. Reelabore sua mensagem. Que tal usarmos os parágrafos certinhos a cada recomeço de assunto no texto?</p> <p>Uma dica: vamos sempre relendo o que escrevemos para darmos continuidade ao texto. Lembrando que o uso de letra maiúscula só acontece no início de frases ou em nomes próprios e que não é legal encerrar o texto com um thal.</p> <p>Sendo assim, vamos realizar a segunda escrita desse texto fazendo todos os ajustes que achamos necessário no momento?</p>	

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Observamos que o texto produzido por A1, na sua primeira versão, apresenta uma concepção descritiva, tradicional, técnica, com frases curtas. Percebe-se que, como não houve intervenção da professora, o aprendiz não avançou na melhoria do seu texto. Procurou narrar sobre a festa tradicional de sua comunidade, de uma

forma bem resumida, contou coerentemente como tudo acontece naquele lugar. Criou um título e usou apenas um parágrafo para o seu texto, também foi bastante reincidente no uso de iniciais maiúsculas mesmo sem iniciar a frase.

O texto ficou mais parecido com um gênero publicitário pela divulgação da festa e ainda terminou com o famoso *thal na despedida* como em um bilhete. Há uma mistura de características dos gêneros escritos que o aluno já conhece presente no texto, portanto o mesmo cumpre o objetivo de divulgar a festa da comunidade mais que emocionar, divertir ou provocar reflexões no leitor. Utiliza uma linguagem simples e espontânea que é característica do gênero crônica. O aluno também não deixa claro na versão 01 porque o cultivo da mandioca é tão importante para essa comunidade, um fator social de peso para o texto.

No segundo texto, reescrito e com a intervenção da professora, A1 manteve algumas características da narrativa (personagem, cenário, tempo, tentou colocar o elemento surpresa ou conflito e desfecho) ao texto. Construiu um novo título que mobiliza mais o leitor para conhecer o texto. Podemos evidenciar ainda que o aluno organizou a narrativa reescrita em primeira pessoa, é possível perceber também que o colaborador melhorou nos aspectos gramaticais em se tratando das convenções da escrita (uso correto de iniciais maiúsculas, paragrafação), adequação discursiva e linguísticas mais adequada à escrita convencional. Percebemos que houve um segundo contato do aluno com o texto ou vários contatos, houve releitura e reescrita do mesmo, em consonância com a abordagem processual de escrita (Menegassi, 2010). Tudo isso foi possível porque aconteceram as intervenções da professora, concebendo o texto numa concepção enunciativa, ou seja, numa construção processual e dinâmica entre o sujeito e a linguagem.

Nessa etapa entrou em cena outro gênero textual discursivo para subsidiar os estudantes em sua reescrita: foi o bilhete orientador que apresentou questionamentos sugestivos da professora para o aluno melhorar e rever seu texto com autonomia. A reescrita orientada por bilhetes criou um espaço de interlocução entre professor e aluno, priorizando o que ambos têm a dizer.

Passemos à análise do texto de A2:

<p style="text-align: center;"><b><u>As compras</u></b></p> <p>Era domingo três horas da tarde minha mãe mandou eu ir ao mercado e a padaria, então eu fui me arrumar.</p> <p>Enquanto eu ia encontrei meu amigo e o primo dele, ele falou “que ia ao mercado também” então fomos juntos ao mercado, enquanto iam o primo do meu amigo tocou a companhia de uma casa, então saímos correndo.</p> <p>Quando chegamos no mercado fomos comprar algumas coisas, quando comprei falei para o primo do meu amigo que ia a padaria, então eu fui correndo quando cheguei no mercado eles não estavam no mercado, então eu voltei para casa sozinho.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bilhete orientador da professora para melhoria da primeira versão</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Coisas de mãe</u></b></p> <p>Nas tardes de domingo minha mãe costuma fazer aquele cafezinho fresco para a família saborear com o seu famoso bolo de fubá. Todos em volta da mesa se divertem e comem ao mesmo tempo que, botam em dia os assuntos da semana que terminou, e ainda planejam a semana que se iniciará.</p> <p>Porém, o principal faltou na cozinha e nessa hora no sol ardente das três horas da tarde eu, filho mais velho de três irmãos, fiquei com a obrigação de ir ao mercado de seu Quinca, único aberto na cidadezinha por ser domingo, e também ir até a padaria para fazer as compras.</p> <p>Com a pequena lista na mão saí em busca do lanche da tarde antes que todos chegassem. No caminho encontrei alguns colegas de escola e fomos conversando pela praça sem pressa, até que um deles tocou em várias campanhas das casas da rua, começamos a correr e nos esconder dos donos que descansavam de uma semana de trabalho. De repente todos gritavam:</p> <p style="padding-left: 20px;">_ Corre, que já vem a dona da casa!</p> <p>Nesse frenesi nós nos divertimos muito. Nisso me atrasei no mercado e ainda tinha a padaria para comprar os pães. Meus colegas não me esperaram para voltarmos juntos e acabei chegando sozinho em casa quase às cinco horas da tarde. Minha mãe me deu a maior bronca por isso mas, no final deu tudo certo.</p>
<p>Querido estudante,</p> <p>Seu texto está bom, manteve a estrutura de início, meio e fim. Apresenta uma boa ortografia com poucos ajustes de concordância para fazermos, mas você deixou de citar muitos fatos importantes daquele final de tarde: _ por que você foi comprar esses pães no domingo à tarde?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ia receber visitas?</li> <li>- Era comum você sair às ruas sozinho para realizar atividades de casa?</li> <li>- Por que essa ida às compras foi tão emocionante para você ao ponto de ser feito um texto sobre isso?</li> </ul> <p>Poderíamos escolher um título mais sugestivo para o seu texto, não é?</p>	

Vamos seguir para a próxima etapa reescrevendo seu texto com alguns ajustes necessários.	
--	--

Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

Como podemos observar, o colaborador A2, em sua primeira escrita, reporta-se de forma significativa a algum aspecto do seu cotidiano, cria um título para o seu texto e apresenta aquela ideia de parágrafo inicial, medial e final do texto narrativo. Mas, é um texto ainda pobre de informações importantes, carece de intervenção da professora.

Entendemos que muitas das omissões/inadequações presentes na produção inicial de A2 poderiam ser sanadas se o texto fosse concebido pelo autor na perspectiva enunciativa. Assim, na fase do planejamento, ele teria selecionado as informações mais relevantes ao destinatário do texto, desenvolvendo-as com mais detalhes ao materializar sua crônica e suprimindo eventuais omissões com a revisão. Ele não prioriza o fato importante pelo qual foi comprar os pães, isso só aparece no texto reescrito, após as intervenções da professora quando o aluno apresenta uma melhor compreensão da escrita numa perspectiva enunciativa da linguagem. O aluno, como os demais da turma, mostra que escreveu o texto espremendo as ideias para o papel e não se deu ao trabalho de reler e revisar sua escrita, pois, mesmo sendo uma criança de 7º ano, já deveria ter essa maturidade processual da escrita.

Na análise comparativa entre as produções 1ª e 2ª versão, A2 mostra que na reescrita propôs uma versão melhor para o título, vemos que houve avanços consideráveis na escrita reportando-se de forma mais pertinente a um aspecto de seu cotidiano. Mostra um progresso contínuo em relação à adequação ao gênero, as marcas da autoria e as convenções da escrita, deixando evidente as marcas de tempo e lugar em seu texto. Faz uma marcação de diálogo com um verbo de dizer: “De repente todos gritavam: - Corre, que lá vem a dona da casa!”. No desenrolar do texto, A2 apresenta bem melhor as características da narrativa e consegue trazer mais emoção ao seu texto. Após o processo de rescrita, com o apoio do professor e uso dos bilhetes orientadores, olhamos para o primeiro texto e conseguimos enxergar um avanço processual conforme postulado por Meneguassi (2010) na terceira categoria da escrita e o aluno chegou a um produto.

A seguir, temos os textos produzidos por A3:

Textos de A3

<p style="text-align: center;"><b><u>Pastoril</u></b></p> <p>O pastoril acontece 1 vez no ano, nos meses de maio ou setembro. É uma tradição em prol da reforma da igreja. Crianças ou adultos se reúnem vendendo lanches, dançando o pastoril, pedindo dinheiro de casa em casa.</p> <p>Neste mês de setembro o Pastoril vai se apresentar na festa de São Miguel Arcanjo. Essa dança é dividida em dois cordões, o vermelho e o azul. Até o dia da festa, eles não se apresentam, só vendem as comidas nas barraquinhas ao lado da igreja. Cada cordão vai acumulando dinheiro, pois no dia da apresentação tem uma disputa para ver quem arrecada mais dinheiro. Quase toda tarde/noite um grupo de pessoas do pastoril vendem lanches, feitos por eles mesmos.</p> <p style="text-align: center;">FIM</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Vermelho e azul entram na dança</u></b></p> <p>Você já ouviu falar de uma dança folclórica e tradicional que existe em algumas regiões do país em que dois cordões compostos por dançarinos vestem as cores vermelho e azul e dançam em competição?</p> <p>A dança do pastoril acontece uma vez por ano, nos meses de maio ou setembro em minha cidade em ocasião de duas festas de padroeiro local. É uma tradição em prol da reforma da igreja. Crianças ou adultos se reúnem vendendo lanches, dançando o pastoril, pedindo dinheiro de casa em casa.</p> <p>Neste mês de setembro nosso Pastoril vai se apresentar na festa de São Miguel Arcanjo na cidade de Tavares-PB. Essa dança é dividida em dois cordões, o vermelho e o azul tocando pandeiro, cantando belas canções e dançando para animar a plateia. Até o dia da festa, eles não se apresentam para o público, só vendem as comidas nas barraquinhas ao lado da igreja. Cada cordão vai acumulando dinheiro, pois no dia da apresentação tem uma disputa em forma de dança e ganha aquele cordão que arrecada mais dinheiro. Quase toda tarde ou noite um grupo de pessoas do pastoril vende lanches, feitos por eles mesmos.</p> <p>Assim, esperamos que todos venham nos visitar e torcer e vamos conseguir um dinheiro para judar a capela de São Miguel Arcanjo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>BILHETE ORIENTADOR COM AS INTERVENÇÕES DA PROFESSORA</b></p> <p style="text-align: center;">Prezada estudante!</p> <p>Você escolheu um tema bem sugestivo para o seu texto, gostei muito de lê-lo e conhecer mais sobre sua cidade. Você poderia me dizer o que é o Pastoril que acontece em sua cidade e qual é ela?</p> <p>Qual a importância cultural dessa</p>	

festa para a comunidade em que você mora ?

Sinto que precisamos trabalhar mais a estruturação de parágrafos com introdução, desenvolvimento e conclusão textual.

Podemos também repensarmos sobre um título que represente melhor o seu texto. E uma dica: não precisa usar a palavra fim para encerrar o seu texto, pois o último parágrafo já se encarrega de fazer esse fechamento.

Vamos reescrever esse texto acatando às sugestões dadas?

Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

Observamos que a primeira escrita de A3, no texto tomado como produto final, não se esclarece a origem folclórica do Pastoril nem a importância religiosa dessa festa naquele lugar. O aluno colaborador se reporta de maneira significativa e pertinente a um aspecto do cotidiano local, fato propício a uma crônica. Porém limita-se às ideias prestadas, mostra que não houve tempo para releituras, revisão ou outras chances de concluir seu texto. O aluno não consegue sair daquele repertório limitado, vai e volta no mesmo assunto como que em círculo e acaba que finalizando a história com um FIM sem sair do começo. Não conseguiu apresentar em sua narrativa o elemento surpresa, conflito ou desfecho que o leitor tanto esperava.

Entendemos que grande parte dos desvios presentes no texto de A3 poderiam ser amenizados na etapa de planejamento com possíveis intervenções, o que não aconteceu. Ele precisaria sair de uma visão tradicional de escrita para uma perspectiva enunciativa da linguagem. Atividades com leitura e análise de outros textos do mesmo gênero também poderiam contribuir para melhorar os aspectos linguísticos; do mesmo modo que definir o leitor, selecionar o tema e organizar as principais informações contribuiria para o aprimoramento discursivo do texto produzido (OLIVEIRA, 2010).

Notamos que a versão reescrita do texto com a intervenção da professora deixou a escrita mais interessante, com um tom mais leve e solto. Houve também um avanço significativo nas convenções da escrita, cumprindo o objetivo de enveredar o leitor na narrativa que aborda a festa cultural daquela cidade. O aluno manteve o narrador em primeira pessoa e conseguiu dar um tom lírico ao texto.

Percebe-se que o enredo da crônica está bem desenvolvido e coerente, mantendo uma unidade de sentido no texto. O texto foi tomado pela segunda vez para revisão e rescrita, mas como foi adotada a visão processual defendida por Menegassi (2010) o texto poderia ser tomado uma terceira ou quarta vez para conseguir os objetivos que o professor tenha proposto e, assim, possivelmente, mais progresso teria.

Vejam agora os textos de A4:

<u><b>Na minha rua</b></u>	<u><b>Se essa rua fosse minha...</b></u>
<p>Na minha rua eu vejo vejo varias crianças brincando antes de sua aula também. Vejo os trabalhadores comendo sua comida depois de uma manhã de trabalho. Quando tocar o sinal todos vão para suas salas de aula.</p> <p>No final da tarde vejo todos os alunos apresados para irem para suas casas em seus onibus. Vejo mães vindo buscar seus filhos com cara de saudade.</p> <p>Na noite vejo os meninos jogando bola, depois de jantar. Mesmo cansados de um dia na escola eles jogam como se fosse a final do champions league.</p>	<p>De manhã cedo fico observando em minha rua as crianças chegarem à escola. Todo dia é a mesma rotina nada de novo, não tem nenhum parquinho, nada que atraia os moradores para saírem da frente da televisão ou da tela do celular em dias de feriado ou final de semana em minha rua.</p> <p>Vejo os trabalhadores comendo sua comida depois de uma manhã de trabalho. Quando toca o sinal na escola todos vão para suas salas de aula. Em minha rua fica a escola do bairro, de lá também saem todos os dias muitos operários da limpeza pública urbana, outros para a Granja Cascavel e para trabalhar na própria escola.</p> <p>No final da tarde acontece a mesma coisa, vejo a mesma cena: todos os alunos apresados para irem para suas casas em seus ônibus ou a pé. Observo as mães vindo buscar seus filhos com cara de saudade.</p> <p>À noite vejo os meninos jogando bola, depois de jantarem. Mesmo cansados de um dia na escola eles jogam como se fosse a final do champions league. Se um dia eu for prefeito dessa cidade vou melhorar minha rua, construir obras e deixá-la mais bonita. _ Ah! Se essa rua fosse</p>
<p><b>Bilhete orientador da professora para melhoria da primeira versão</b></p> <p style="text-align: right;">Querido aluno,</p> <p>Seu textinho está bem interessante, assim já fico com vontade de conhecer a sua rua , pois não conheço toda a sua cidade. Que tal mergulharmos mais nos aspectos pitorescos desse lugar e citar o que você queria que melhorasse. Gostei dos parágrafos que compõe a pequena narrativa, só poderíamos</p>	

<p>melhorar mais alguns aspectos ortográficos e eu lhe ajudarei.</p> <p>Alguns questionamentos para reflexão:</p> <p>Por que sua rua é tão importante para sua cidade?</p> <p>Por que você acha que sua rua deveria ser mais vista e assistida pelos governantes?</p> <p>Vamos tentar uma reescrita com mais informações no seu texto?</p>	<p>minha...Ah! Rua Coronel José Pereira, como te amo !</p>
--	--

Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

Evidenciamos que A4, assim como os demais colaboradores da pesquisa, busca observar a sua realidade local com um olhar de cronista e descobrir algum fato cotidiano digno de uma crônica; nessa busca incessante acaba narrando qualquer coisa que por ventura apareça aos seus olhos, ali mesmo em sua rua. E faz isso o mais rápido possível sem se preocupar com a importância dada a esses fatos na comunidade local.

O aluno, em sua primeira versão, cometeu desvios nas convenções da escrita além de usar parágrafos muito curtos para sintetizar seus conhecimentos prévios misturados com as informações textuais.

Usou um título pouco convidativo para o leitor, produzindo um tipo de texto que não mobiliza tanto o leitor para a sua leitura; enfim, o texto carece de muitas intervenções de acordo com o atendimento às etapas de produção textual postulados por Menegassi (2010).

No texto reescrito vemos que ele cumpre bem mais o objetivo de apresentar ao leitor os detalhes de sua narrativa; A4 se reporta aos mesmos aspectos do cotidiano local, porém com mais emoção. O aluno ainda faz um trocadilho no título com a canção popular se essa rua fosse minha... sendo esse mais um recurso linguístico de peso para o texto.

Face ao exposto, comprovamos que a produção textual sem prévias atividades de preparação pode resultar em textos muito aquém da capacidade do aprendiz, o que implica em resultados nada satisfatórios que acabam por representar o discente como “mau aluno” (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Da mesma forma que restringir a escrita à produção inicial é negar ao estudante o direito de progredir, uma vez que ele não

terá a oportunidade de avaliar os desvios cometidos e superá-los com a orientação do professor mediador.

O aluno utiliza uma linguagem simples e espontânea na reescrita (característica da crônica) e consegue avançar nos aspectos de adequação ao gênero e as convenções da escrita, melhorando significativamente seu texto no aspecto discursivo.

Por fim, temos os textos de A5:

<b><u>A besta sussana</u></b>	<b><u>Hoje é dia de feira!</u></b>
<p>Todo dia de sábado na minha cidade é dia de feira, animais amarrados muito tipos de carros uma grande correria os feirantes animados e o povo aperrido uma grande confusão.</p> <p>A dois tipos de feiras a verdura e animal eu mesmo todo sábado de certeza estou na dos animais mais o meu avô.</p> <p>Eu e meu avô ficamos animados com um belíssimo animal. Uma besta branca sem nenhum defeito um animal sem defeito e também andador meu avô se agradou.</p> <p>Meu avô então montou na besta, quando terminou de andar disse o animal está comprado, então o meu avô logo deu o nome de Sussana.</p> <p>Sussana melhor animal animal que tive prazer de montar a égua logo se destacou nas corridas do mato.</p> <p>Zé de virgulino, então quis aoanhar a besta muito afamada pra poder andar. Meu avô então a vender com pena e sem precisão.</p> <p>29 de agosto a besta Sussana morreu Zé de almeida aboiador fez uma música para amada e querida foi para o céu.</p> <p style="text-align: center;">FIM</p>	<p>Sábado, às cinco horas da manhã em minha cidade começa a feira livre. Aqui vejo de tudo: animais amarrados para serem vendidos, muitos tipos de carros uma grande correria, os feirantes animados e o povo aperrido para fazer negócio rápido, uma grande confusão. Tudo debaixo de enormes barracas para nos proteger do sol escaldante do sertão.</p> <p>Em Princesa Isabel há dois tipos de feiras: a feira de verduras e frutas e a feira de animais, eu mesmo todo sábado de certeza estou na dos animais com o meu avô.</p> <p>Eu e meu avô ficamos animados com um belíssimo animal que vimos esses dias. Uma besta branca sem nenhum defeito, um animal muito bonito e também muito andador, meu avô se agradou.</p> <p>Vovô então montou na besta, quando terminou de andar disse: _ o animal está comprado. Logo deu-lhe o nome de Suzana. Fiquei muito feliz com a compra.</p> <p>Suzana, tornou-se o melhor animal que tive o prazer de montar. Essa égua logo se destacou nas corridas do mato.</p> <p>Zé de virgulino, então quis comprar a besta que ficou muito afamada, pra poder andar nela também. Meu avô a</p>

<p><b>BILHETE ORIENTADOR DA PROFESSORA PARA MELHORIA DA PRIMEIRA VERSÃO</b></p> <p style="text-align: right;">Querido estudante,</p> <p>É bem envolvente o seu texto, gosto muito desses assuntos cotidianos que a crônica trás espontaneamente, com uma linguagem tão simples e peculiar. Gostaria que explicasse no seu texto, por que a feira livre é um evento tão importante para as pessoas do seu município?</p> <p>Nesses dias as pessoas apenas comercializam ou vão rever amigos e conversar para se distraírem? Há quanto tempo essa feira existe no seu município ?</p> <p>O seu texto está bom, mas poderíamos reescrevê-lo e aprimorar ainda mais as ideias dizendo aquilo que não conseguimos na primeira versão da escrita. Poderíamos também rever o título e conseguir melhorá-lo. Vamos lá?</p>	<p>vendeu com remorso e sem precisão.</p> <p>Em 29 de agosto a besta Suzana morreu de rara doença. Zé de Almeida, aboiador conhecido, fez uma música para a amada e querida que foi para o céu. Nessa melodia triste foi feito o sepultamento do animal que mais gostei, Suzana era o nome dela.</p>
--	--

Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

Observamos que o colaborador A5 também se tornou um observador do cotidiano local e escolheu a feira livre de sua cidade como algo que atrai bastante a comunidade local para narrar sua crônica. Escreveu a narrativa com muitos parágrafos curtos e cometeu alguns deslizos nas convenções da escrita, transcrevendo a fala para a escrita com as marcas da oralidade e pouca adequação ao gênero crônica, o que é absolutamente normal em estudantes de sétimo ano sem maturidade de escrita processual e dinâmica. Apresentou um título pouco criativo além de não conseguir usar o discurso direto no texto da forma correta. É mais um que finaliza o texto com a palavra FIM.

Na segunda versão reescrita, nota-se que houve avanço do aluno após as intervenções da professora durante o processo e as etapas de produção postuladas por Menegassi (2010). Observamos que houve um planejamento com revisão e releitura antes da reescrita e aprimoramento do texto pelo aluno, conseguindo

melhorá-lo em vários aspectos, como: convenções da escrita, marcas de tempo e lugar, tornando o enredo mais atrativo. No momento das intervenções, o aluno sorriu e disse “é porque eu escrevi com pressa eu vou ajeitar isso agora”. Essa cena acontece muito. Mais uma vez comprovamos que produzir textos, assim como outras atividades escolares, requer cuidados especiais do professor e muito apoio ao estudante para que reflita em cada etapa e consiga sempre avançar.

No caso deste trabalho, que culminou na elaboração de um produto pedagógico para os professores da educação básica, os alunos tiveram contato com alguns gêneros textuais sugeridos nas oficinas de escrita que foram precedidas pelas leituras de textos inspiradores e que certamente ampliaram o repertório de leitura e interpretação dos estudantes.

Dentre a variedade de gêneros lidos nesse percurso, a crônica ganhou mais espaço na vida desses alunos. Lembramos que, antes da produção textual com o gênero crônica, foi necessário que os alunos fizessem a interação com o novo gênero e nela fizeram pausas deleites, uma espécie de mergulhos na sua simplicidade para, então, alçar voos junto com alguns mestres da crônica brasileira, os quais estão sugeridos na sequência didática que foi âncora a este trabalho processual e dinâmico.

Nesse processo de produção textual, as etapas foram todas cumpridas sem atropelar umas as outras, cuidando do tempo pedagógico para que nada se perdesse, afinal o que está em jogo aqui é a relevância e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita com o gênero textual crônica e a aprendizagem dos alunos.

Apresentar a crônica aos estudantes foi como abrir as portas para o cotidiano deles, mostrando-lhes o dia a dia visto com outro olhar. Começamos bem assim: antes da leitura das crônicas selecionadas, pedimos para que fizessem previsões do conteúdo do texto com base no título; assim foram criando expectativas de que a narrativa giraria em torno de um evento de maior importância. Durante as leituras, que aconteceram de forma bem expressiva e em voz alta, pudemos ambientar a sala conforme o tema. Depois dessas leituras estimulamos os alunos a falar o que acharam da crônica, as quais poderiam deixar uma impressão positiva ou negativa.

Acreditamos que a escola assume papel decisivo na formação dos cidadãos e entendemos que, para obter a formação integral dos aprendizes, faz-se necessário inovar as práticas pedagógicas de modo que os conteúdos estudados na escola

estejam relacionados com as práticas sociais, o que poderá possibilitar o letramento em diversas áreas do conhecimento e envolver os estudantes nas atividades educacionais. Nesse sentido, elaboramos uma proposta direcionada à disciplina de Língua Portuguesa no intuito de aprimorar as aulas de produção textual.

O ensino de língua materna apenas se efetiva quando o aluno passa a compreender a funcionalidade discursiva da linguagem e a utilizá-la de forma consciente em situações diversas. Para que isso ocorra, é preciso um ensino organizado que oportunize aos estudantes contato com os variados gêneros textuais existentes e, além disso, que os façam reconhecer a finalidade destes gêneros associados ao seu cotidiano. Com base nesse pensamento e após a análise dos dados da pesquisa, surgiu, então, a proposta de intervenção, direcionada mais especificamente à produção textual posto que esta favorece a mobilização e a construção de conhecimentos necessários à sua materialização.

A sugestão consiste em uma Proposta de Intervenção, através de um **Caderno com Oficinas de Escrita** organizado e estruturado em momentos para melhor sistematizar as atividades apresentadas; com isso, pretendemos contribuir com o trabalho do professor, direcionando-o à implementação da BNCC nas suas práticas com a produção processual de textos que valorizem as vivências e a cultura dos estudantes. Assim, a proposta volta-se para o gênero crônica por possibilitar a narração da história dos estudantes e de sua comunidade.

As atividades contidas nas oficinas de escrita, embora direcionadas a professores de Língua Portuguesa da turma do sétimo ano da Escola Tomé Francisco da Silva, não se configuram um modelo pronto e acabado que deve ser executado tal como sugeridas. Elas podem ser adaptadas a outras turmas, bem como a outras instituições de ensino, desde que sejam consideradas as peculiaridades de cada turma. Configuram-se como material de apoio para os docentes, uma alternativa metodológica, que considera a escrita um valioso instrumento na construção dos sujeitos e na inserção destes na cultura letrada.

Ressaltamos que a referida proposta ancora-se e corrobora com as perspectivas defendidas ao longo desta pesquisa quanto à produção processual de textos reais, atividades que motivam e envolvem os alunos no ato da escrita.

## 5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### **OFICINAS DE ESCRITA**

#### **CRÔNICA, INSTRUMENTO PARA A ESCRITA DO COTIDIANO DE CADA UM!**



**CRISTIANE PATRICIA DE LIMA  
(organizadora)**

## APRESENTAÇÃO

Prezado professor,

Ensinar não é uma tarefa fácil, pois a escola, muitas vezes, tem sido vista como uma instituição que se restringe a operacionalizar conteúdos rígidos e complexos, ou um lugar onde as famílias colocam os filhos lá para ficarem livres deles sem se preocupar com continuidade da educação, o que leva os aprendizes a buscar, fora dela, outros atrativos. Mais do que nunca, é preciso inovar cada vez mais as práticas pedagógicas para motivar, conscientizar e fazer com que o aluno veja sentido naquilo que está estudando na escola. No que concerne às aulas de Língua Portuguesa, o fazer pedagógico deve levar o aprendiz a entender a linguagem como instrumento indispensável à comunicação e interação entre sujeitos.

Nessa perspectiva, elaboramos esta Proposta de Intervenção Pedagógica com base na teoria interacionista, no intuito de que o professor tenha mais uma ferramenta para auxiliar sua prática no chão da escola que permita desenvolver um ensino de Língua Portuguesa reflexivo, que valorize a história de cada povo.

Não buscamos engessar o trabalho com o gênero textual selecionado (crônica), mas propor uma metodologia que acreditamos ser capaz de amenizar as problemáticas existentes em relação à escrita, vista, nesta proposta, como um processo que concede espaço para o registro de vivências e amplia a construção de práticas exitosas na escola, relacionada, diretamente, às práticas sociais e a leitura e uma gama de textos que ancorem esse processo.

Este Caderno contém **Oficinas de Escrita** com atividades para tornar as aulas de produção textual mais significativas. Todas as propostas são construídas no intuito de desenvolver a autonomia do estudante no processo ensino aprendizagem, fazê-los refletir sobre o uso da linguagem e sobre a importância de cada etapa de produção.

## OFICINAS DE ESCRITA

### CRÔNICA, INSTRUMENTO PARA A ESCRITA

#### DO COTIDIANO DE CADA UM !



#### ORIENTAÇÃO

O presente **Caderno** traz como proposta ao professor de Língua Portuguesa, algumas oficinas para o trabalho com a produção textual em sala de aula, tomando como base o gênero *crônica*. Algumas oficinas poderão ser realizadas em uma ou duas aulas; outras levarão três ou quatro. Por isso, é essencial que o professor leia todas as atividades antecipadamente. Antes de começar a trabalhar com os(as) estudantes, é preciso ter uma visão do conjunto, de cada etapa e do que se espera que eles produzam ao final. Aproprie-se dos objetivos e das estratégias de ensino, providencie o material e determine o tempo necessário para que sua turma faça o que foi proposto. Enfim, é preciso planejar cada passo, pois só o professor, que conhece seus alunos e alunas, conseguirá determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com eles. Também é preciso que o professor saiba a rotina da escola, alguns eventos que por ventura venham a alterar o horário das aulas e o calendário escolar para se programar no tempo pedagógico que tem. Vamos conhecer nossas oficinas de escrita!

# OFICINA 01

## A CRÔNICA SE APRESENTA!

<b>Tempo de aula sugerido</b>	04 horas aulas
<b>Disciplina</b>	Português
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer contato com o gênero crônica.</li> <li>• Aproximar os alunos do gênero crônica.</li> <li>• Possibilitar-lhes que identifiquem a diversidade de estilo e linguagem entre autores de épocas diferentes.</li> </ul>
<b>Habilidade desenvolvida (BNCC)</b>	(EF69LP46PE) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas como rodas de leitura, clubes de leitura, tertúlias literárias, eventos de contação de histórias, de leitura de crônicas dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva, preferencialmente de produções locais e regionais.
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Coletânea de crônicas;</li> <li>❖ Exemplares de jornais e revistas que contenham crônicas;</li> <li>❖ Dicionários da língua portuguesa;</li> <li>❖ Computador ou celular;</li> <li>❖ Cadernos;</li> <li>❖ Lápis, caneta;</li> </ul>

<b>Situação didática</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação do gênero crônica aos alunos, através de leituras deleite de algumas crônicas selecionadas pelo professor e outras trazidas pelos alunos e expostas na sala de aula.</li> <li>2. Exposição de textos de crônicas num cantinho de leitura da biblioteca da escola, na quadra da escolar e embaixo das árvores do parquinho da escola.</li> <li>3. Estudo da biografia de alguns autores que a turma conhecerá suas obras.</li> <li>4. Apresentação de slides em ppt, cartazes, livros didáticos e paradidáticos abordando o mundo da crônica.</li> </ol>
<b>Avaliação da aprendizagem</b>	A participação do aluno nas atividades propostas.
<b>Referências bibliográficas</b>	<p>Brasil. <b>Base Nacional Comum Curricular</b>. Brasília, DF: MEC, 2018.</p> <p>DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, B. <b>Gêneros orais e escritos na escola</b>. Campinas: Mercado das letras, 2004</p>

### Reflexões e sugestões sobre a oficina

Consideramos o tema dessa oficina importante para deixar a classe motivada, afinal o entusiasmo vai contagiar os alunos para conhecer o gênero e suas características. É bom ajudar os alunos a descobrir o que é uma crônica; em vez de simplesmente ler ou ouvir a definição de crônica que está no dicionário, os alunos vão pensar e dizer o que acham que é esse gênero textual/discursivo.

Você pode encerrar essa oficina lembrando-lhes as situações de comunicação em que as crônicas costumam ser produzidas: com que finalidade, para quem, onde circulam e em que suportes (livros, jornais, revistas, internet) são encontradas.

Tudo isso é subsídio para que eles possam, primeiro, refletir criticamente sobre questões sociais, ações, sentimentos e comportamento das pessoas e, depois, usar, ao escrever a crônica deles, trazendo à tona a história cotidiana de

cada um, revelando peculiaridades que as pessoas em sua correria, deixam de perceber.

**É hora de preparar os alunos para a próxima etapa com câmeras na mão!**

## OFICINA 02:

### FOTOGRAFANDO O DIA A DIA DA CIDADE

<b>Tempo de aula sugerido</b>	02 horas aulas
<b>Disciplina</b>	Português
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apurar o olhar para o lugar onde se vive.</li> <li>• Esclarecer dúvidas a respeito do foco narrativo e de como iniciar uma crônica.</li> </ul>
<b>Habilidade desenvolvida BNCC</b>	(EF69LP49PE) Ler, com apoio do professor e de outros leitores, livros de literatura e/ou outras produções culturais do campo, (fotos, visitas a alguns pontos da cidade), mostrando-se receptivo aos textos, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre o gênero crônica e a temática estudada nas orientações dadas.
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Celular ou câmera fotográfica</li> <li>❖ Fotos de lugares e de cenas da cidade</li> </ul>

	❖ Datashow
<b>Situação didática</b>	<p>1. Traga para a sala de aula fotos de lugares de sua cidade, bairro ou sítio, em que as pessoas costumam bater papo, se encontrar, caminhar, praticar esportes, passear.</p> <p>2. Convide os alunos para saírem pela cidade como quem a visitam pela primeira vez; com um olhar de observadores, eles devem registrar e fotografar as cenas pitorescas que encontram através de câmeras de celular.</p> <p>2. Pare para um lanche na praça e observem enquanto buscam inspiração para escrever, assim como Fernando Sabino no fundo de um botequim, na Gávea, ao tomar um café.</p> <p>3. Espere que seus alunos voltem com esses registros para a escola mais animados para escrever, lembrando que essas imagens são o ponto de partida para a escrita da crônica.</p> <p>4. Instigue os alunos a observar e debater questões sobre as fotos, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que você vê nessa foto e o que lhe chama mais atenção ?</li> <li>✓ O que a cena sugere?</li> <li>✓ Quem são as personagens ?</li> <li>✓ Que elemento se encontra em primeiro plano, em destaque ?</li> <li>✓ Que outros detalhes você observa nessa foto?</li> </ul>
<b>Avaliação da aprendizagem</b>	A participação do aluno nas atividades.

<b>Referências bibliográficas</b>	Brasil. <b>Base Nacional Comum Curricular</b> . Brasília, DF: MEC, 2018. CONY, Carlos Heitor. <b>Crônicas para ler na escola</b> . Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

### **Reflexões e sugestões sobre a oficina**

Nesta oficina você pedirá aos alunos que fotografem pessoas, cenas, situações do dia a dia que possam ser narrados em uma crônica. É muito importante começar a definir o foco narrativo em trechos de crônicas estudadas, observando em que pessoa estão empregadas as formas verbais e os pronomes, se o autor participa da história como personagem. A proposta subsequente é a escrita de uma crônica pelos alunos, lembrando de cada detalhe e característica das crônicas lidas anteriormente. Todos farão uso das anotações e fotografias do cotidiano da cidade e, com a ajuda da professora, vão traçar as primeiras linhas de seu texto. Lembrando que as escritas vão sendo registradas em um caderno de produções que o professor recolhe semanalmente para leitura e possíveis contribuições nos ajustes. Os textos terão momentos de revisão e reescrita que fazem a composição da linha do tempo das duas versões planejadas.

**CHEGA O MOMENTO DA  
PRIMEIRA ESCRITA ...**

## **OFICINA 03**

**NASCEM OS PRIMEIROS TEXTOS (versão 01)**

<b>Tempo de aula sugerido</b>	04 AULAS
<b>Disciplina</b>	Português
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir a primeira escrita de uma crônica.</li> <li>• Encorajar os alunos a escrever crônicas.</li> </ul>
<b>Habilidades da BNCC</b>	(EF69LP51PE) Produzir textos literários, engajando-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais, estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção (o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, a finalidade).
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Folhas de papel ofício ou caderno de redação.</li> <li>❖ Canetas.</li> <li>❖ Fotografias do dia a dia</li> </ul>
<b>Situação didática</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor explica aos alunos como escolher fatos do cotidiano deles para escrever sua primeira crônica.</li> <li>2. O professor propõe o estudo do texto <i>A última crônica</i> de Fernando Sabino e atividades propositivas com sugestões para mudar o final do texto.</li> <li>3. O professor pede aos alunos que identifiquem todos os elementos que as crônicas têm em comum : título sugestivo, cenário curioso, foco narrativo,</li> </ol>

	uma ou várias personagens, enredo, tom que pode ser poético, irônico, humorístico, reflexivo, linguagem coloquial e desfecho.
<b>Avaliação da aprendizagem</b>	A participação do aluno nas atividades.
<b>Referências bibliográficas</b>	Brasil. <b>Base Nacional Comum Curricular</b> . Brasília. DF: MEC, 2018.  PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. <b>Ensino e produção de textos escolares</b> . 1.ed. São Paulo: Cortez, 2021.

### Reflexões sobre a oficina

Os alunos começarão a ter o primeiro contato com a escrita quando conhecerem e estudarem a *Última Crônica* de Fernando Sabino; em seguida a professora dará a sugestão de reescrever partes do texto em que aparece o narrador personagem mudando para o narrador observador, modificando as pessoas do discurso (1ª para 3ª) e, assim, trabalhando algumas questões de ordem gramatical. A primeira produção propicia um diagnóstico dos conhecimentos e das dificuldades de cada aluno. Esses dados darão pistas para que o professor possa planejar as intervenções necessárias no desenvolvimento de cada etapa do trabalho.

A ETAPA MAIS ESPERADA  
ESTÁ CHEGANDO !!!

## OFICINA 04:

REVISÃO TEXTUAL COM APOIO DO BILHETE ORIENTADOR DA PROFESSORA

<b>Tempo de aula sugerido</b>	04 aulas
<b>Disciplina</b>	Português
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer o aprimoramento e a reescrita do texto.</li> <li>• Usar o bilhete orientador do professor como subsídio na revisão textual.</li> </ul>
<b>Habilidade da BNCC</b>	(EF69LP22PE) Planejar, produzir, revisar e editar textos de crônicas que narram fatos do dia a dia da vida escolar ou da comunidade.
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ O texto escrito na produção inicial</li> <li>❖ O caderno de produções,</li> <li>❖ O bilhete orientador da professora.</li> </ul>
<b>Situação didática</b>	<p>1. Aprimoramento do texto de um dos alunos de forma coletiva, com o consentimento do aluno autor, o que pressupõe que haja respeito mútuo e cooperação dos colegas. Caso nenhum aluno autorize o aprimoramento coletivo, este deverá acontecer de forma individual.</p> <p>2. Recebimento do texto com o bilhete orientador anexado ao mesmo com a indicação de reler o escrito para dar continuidade às ideias.</p>

<b>Avaliação da aprendizagem</b>	A participação do aluno nas atividades.
<b>Referências bibliográficas</b>	<p>Brasil. <b>Base Nacional Comum Curricular</b>. Brasília. DF: MEC, 2018.</p> <p>RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. <b>Como se corrige redação na escola</b>. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.</p>

O momento de revisão é muito importante e necessário para o aprimoramento dos textos. O trabalho do professor com essas correções deve ser individual e extraclasse, pois as necessidades são individuais e podem não ser as mesmas, além de exigir bastante tempo. Porém, a estratégia aqui é o sorteio de alguns textos que apresentam as dificuldades mais comuns da turma para torná-los a chave de correção para toda a turma. Ou seja, a turma do sétimo ano fará a análise coletiva de um dos textos selecionados e com a intervenção da professora realizará uma autoavaliação da escrita buscando sugestões para melhorar as situações de revisão e correção.

Nesta oficina é interessante o professor oferecer um roteiro com questionamentos aos alunos para a revisão da crônica. Ex.:

- ✓ O cenário da crônica reflete o cotidiano de cada um de vocês ?
- ✓ Ela cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão, enredar o leitor?
- ✓ As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?
- ✓ Utiliza uma linguagem simples e espontânea com o leitor?
- ✓ Faz uso de verbos de dizer?
- ✓ Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?
- ✓ O título mobiliza o leitor para a leitura?

OS ALUNOS ESTÃO PRONTOS  
PARA REALIZAR A ESCRITA  
FINAL...

## OFICINA 05:

### REESCRITA INDIVIDUAL DOS TEXTOS (versão final)

<b>Tempo de aula sugerido</b>	04 aulas
<b>Disciplina</b>	Português
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar os elementos constitutivos da crônica.</li> <li>• Escrever, individualmente, a segunda versão da crônica.</li> </ul>
<b>Habilidade da BNCC</b>	(EF69LP06PE) Reescrever e publicar textos de crônicas recorrendo a procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e considerando as características composicionais dos gêneros e suportes, além de expressar avaliação sobre o texto lido e estabelecer preferências por gêneros, temas, autores regionais.
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Caderno de produções.</li> <li>❖ Caneta.</li> <li>❖ Anotações e rascunhos com as intervenções da professora.</li> </ul>
<b>Situação didática</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Convide cada aluno a se voltar para o próprio texto e para os bilhetes que receberam.</li> <li>2. Proponha a eles que leiam e olhem novamente para a crônica que escreveram, com um olhar crítico.</li> </ol>

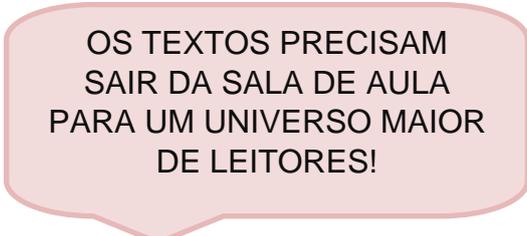
	3. Oriente os alunos para que usem marcador de texto ou lápis de outra cor para destacar tudo o que pretendem alterar.
<b>Avaliação da aprendizagem</b>	A participação do aluno nas atividades.
<b>Referências bibliográficas</b>	Brasil. <b>Base Nacional Comum Curricular</b> . Brasília. DF: MEC, 2018.  GONÇALVES, A.V. <b>Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de interação interventiva</b> . Araraquara; Scielo, 2007.

A reescrita do primeiro texto ou segunda versão deve ser acompanhada da cópia do primeiro texto que os alunos receberão para reler e trabalhar a revisão cuidadosamente com comentários do tipo: *assim fica melhor*, com sugestões e questionamentos ao lado de cada parágrafo das produções. Nesse momento eles podem ficar em dupla com os colegas para que um leia para o outro seu texto em busca de sugestões e melhoramento a partir do título até o desfecho das crônicas. Ambos os textos devem caminhar juntos para possíveis comparações e servirão como registro de evidências do processo de escrita.

A última versão da escrita dos textos incluiu todos os ajustes possíveis de ordem coesa e coerente para que fiquem no ponto de ser compartilhados com a comunidade escolar e local. Nesse momento os alunos devem estar com a versão anterior em mãos e as contribuições escritas pelo professor através de bilhetes questionadores ou anotações ao lado de seus textos. Trata-se de um momento muito cuidadoso que necessita da presença do professor indo banca a banca para apoiá-los. Assim, os estudantes irão lendo o que já produziram e reescreverão com os ajustes que desejarem.

Esse momento é tão necessário quanto relevante para o aprimoramento dos textos. Embora os alunos não demonstrem tanto prazer em reler e rescrever tudo novamente, o professor os preparará para isso e ficará acompanhando esses passos de cada estudante. A reescrita é uma possibilidade de fazer adaptações e

melhoramentos desde o título até o desfecho de cada texto e conseguir alcançar um dos objetivos da proposta que é obter bons textos com toda a turma.



OS TEXTOS PRECISAM  
SAIR DA SALA DE AULA  
PARA UM UNIVERSO MAIOR  
DE LEITORES!

### **TEM CRÔNICA CHEGANDO PARA EXPOSIÇÃO AO PÚBLICO!**

É hora de levar ao público os textos dos alunos para apreciação e leitura dos pais trazendo a família para a escola. Assim, os textos terão uma função social que vai além da sala de aula, e não terá apenas o professor como leitor de seus textos. Esses textos devem ser impressos e encadernados ou serem expostos em cartazes e banners. Essa ação interventiva é muito rica e precisa ser divulgada nas redes sociais da escola e da comunidade local para não ficar no anonimato como ficam muitas atividades importantes que deixam de ser registradas. Esse deve ser um momento regado de música, lanche, apresentações culturais que representem a socialização de um trabalho bastante significativo para alunos e professor!

Essa oficina renderia momentos encantadores como os apresentados abaixo, frutos da intervenção aplicada na coleta de dados dessa pesquisa:



Foto 01- arquivo da pesquisadora (2023)

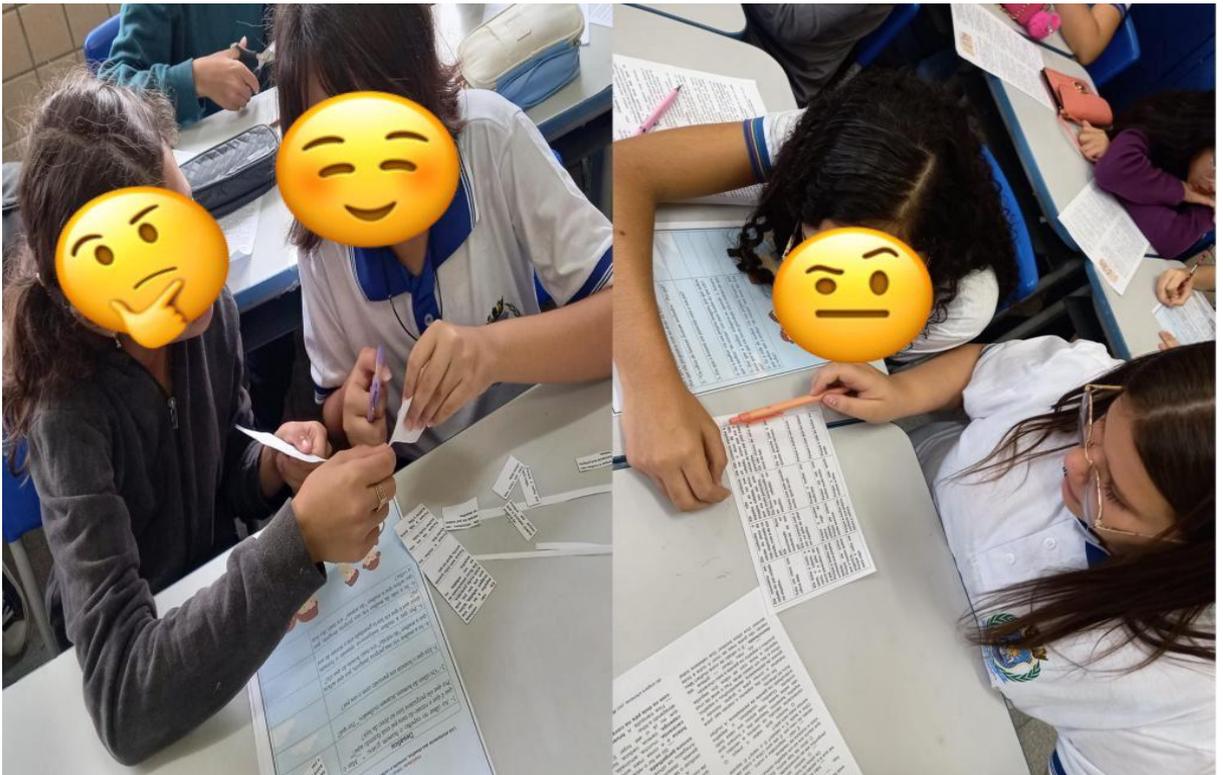


Foto 02- arquivo da pesquisadora (2023)



Foto 03- arquivo da pesquisadora (2023)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu a partir de inquietações do professor pesquisador no que diz respeito às dificuldades dos estudantes em relação à produção textual escrita, dificuldades que muitas vezes acompanham os alunos durante todo o ensino básico e que, talvez, por não haver intervenções eficientes no tempo certo, vêm contribuindo para o grande número de alunos que não conseguem se expressar adequadamente por meio do texto escrito.

O levantamento teórico considerado neste trabalho revela que a produção textual é uma atividade complexa, porque exige dos aprendizes a mobilização de uma série de conhecimentos sem os quais torna inviável a materialização do texto. No mesmo sentido, demonstra que, na sala de aula, ainda se prioriza o ensino metalinguístico da língua e que a produção textual, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental e nos primeiros anos do ensino médio, muitas vezes, fica restrita à relação professor-aluno para análise da ortografia e das regras gramaticais, portanto, quase sempre, desprovida do seu caráter enunciativo.

O capítulo teórico desta pesquisa evidencia ainda que, ao manter algumas práticas pedagógicas tradicionais, o docente afasta-se das discussões contemporâneas acerca do ensino de língua, já que a BNCC, recente documento parametrizador, prediz um ensino de Língua Portuguesa que contemple o caráter social e interativo da linguagem. Deste modo, percebe-se a importância de inserir na sala de aula atividades que oportunizem aos discentes a desenvoltura com habilidades de escrita para que possam interagir nas mais diversas situações comunicativas e que, ao mesmo tempo, fomentem a autonomia desses estudantes.

Os dados coletados na Escola Tomé Francisco da Silva, situada no município de Quixaba/PE, permitiram organizar nossa análise em três etapas: na primeira, analisamos, quais as principais dificuldades apontadas pelos alunos ao produzir um texto, em apenas um momento; na segunda etapa, partimos para a escrita de bilhetes orientadores para auxiliar os alunos na reescrita através da intervenção interativa entre eles e o próprio texto; e, na terceira etapa, planejamos, realizamos e analisamos textos produzidos em um processo respeitando as etapas de planejamento, edição, revisão e reescrita, através de oficinas de escrita.

Ao analisar a segunda versão das produções dos alunos, verificamos que a escola colaboradora está se libertando da prática de fazer redação, sendo os textos produzidos, em vários momentos, ou seja, cumprindo as etapas de planejamento,

revisão e reescrita. Constatamos, ainda, que corrigir texto é diferente de avaliar e que essa prática termina por conduzir os discentes, durante a produção textual, à busca da escrita correta compreendida como o emprego adequado das normas gramaticais. Nesta perspectiva, o texto, muitas vezes, não é visto como um evento enunciativo.

Observamos que, nos textos produzidos como produto final (em apenas um momento), há a presença significativa de marcas da oralidade na escrita e poucas ideias sobre a temática, tornando-se um texto bem limitado. Quanto aos textos produzidos em etapas, percebemos que todos os colaboradores já conseguem discorrer sobre uma temática específica; os textos se mostraram adequados quanto às especificidades do gênero crônica, portanto, temos que o planejamento, no sentido amplo, ou seja, com leituras, análises de textos do mesmo gênero, definição de um destinatário que não seja somente o professor, é uma etapa de suma importância por permitir aos estudantes ampliar seu repertório para, não somente ter o que dizer, mas saber como dizer e para que dizer.

Constatamos, ainda, que a produção inicial de um estudante do ensino fundamental, mesmo após o planejamento coletivo e individual, apresenta aspectos a serem aprimorados, sejam de cunho linguístico, sejam de cunho enunciativo, por isso deve ser adotado como objeto de estudo para nortear o fazer pedagógico.

Quanto à etapa dos bilhetes orientadores, após uma densa análise do professor sobre os textos, estes chegaram com um grande impacto para cada estudante, e chegaram de forma positiva, pois foi o momento em que cada aluno começou a se autoavaliar; percebemos que as inquietações se transformaram em aprendizagem. Isso demonstra a urgente necessidade de desenvolver estratégias capazes de fomentar a autonomia desses estudantes.

Por outro lado, constatamos que, na produção final, a escrita, após a revisão orientada, os estudantes foram capazes de substituir, suprimir, acrescentar e modificar informações, além de reorganizar o texto estruturalmente. Neste sentido, podemos afirmar que as orientações do professor são relevantes para que os alunos possam desenvolver habilidades de escrita.

Assim sendo, toda ação exitosa na educação precisa deixar marcas e evidências através de registros escritos para serem apreciadas por outros olhares e compartilhadas por vários lugares. Galgado nesse pensamento, esse trabalho, após a análise dos dados, rendeu como fruto da pesquisa a produção de um Caderno

com Oficinas de Escrita que traz sugestões para o professor adaptar em suas aulas de produção textual, momentos ricos para explorar o gênero crônica e fazer desse gênero mais uma porta de acesso às práticas cidadãs em sala de aula.

Ao vivenciar toda a pesquisa, observando a realidade sócio-cultural das famílias dos alunos, bem como sua falta de acesso à leitura e as demais informações midiáticas, constatamos que muitos desses alunos não se dão bem na escrita por serem oriundos de turmas multisseriadas na zona rural, filhos de pais não alfabetizados, compondo turmas com pouca motivação para um futuro através dos estudos. Observamos também que eles costumam fazer uso da comunicação oral mais que da escrita por medo de errar no processo comunicativo.

Por fim, percebemos que para a experiência da escrita dar certo na escola, e para que os caminhos para com a compreensão leitora também se efetive, é necessários considerar uma série de ações importantes nesse processo, como as que efetivamos no decorrer dessa pesquisa, como: trazer as famílias para a escola e envolvê-las em oficinas de leitura, proporciona-lhes contato com momentos literários; intensificar as práticas de escrita levando à escola até essas famílias; trabalhar textos o ano todo com devolutivas, gincanas e concursos de escrita que motivem os alunos para a escrita com premiações, publicações dos seus textos, viagens e passeios culturais com esses estudantes, despertando neles a autoria e o desejo de escrever.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Elenco de Cronistas modernos**. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

ANTUNES Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BONINI, Adair (2002). **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística** . ” Perspectiva, vol. 20, nº 1., Florianópolis, pp.23-47, jan/jun.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**, MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa** 1º e 2º ciclos. Brasília: 1997.

BRUYNE, Paul de . **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

Cadernos Metodológicos da Olimpíada de Português. **Escrevendo o futuro**, 2022. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> , em 10/09/2022.

Calheta, Patrícia Prado. **Quando histórias reconstroem a história: em cena a linguagem escrita na clínica fonoaudiológica**. 1997. 172 . São Paulo.

CONY, Carlos Heitor. **Crônicas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

DOLZ, Joaquim; DECÂNDIO, Fabrício; GAGNON, Roxane. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado das letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

E-book. **Metodologia do Trabalho Científico**, 2021. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em 01/08/2021. Por Cleber Cristiano Prodanov Ernani Cesar de Freitas.

FÁVERO, Leonor Lopes. **As perguntas na organização das entrevistas**. Revista da Anpoll, nº 4, p. 121-135, jan./jun. 1998.

FERRAREZI JR., Celso e CARVALHO R. Santos. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

- FERREIRA, Simone Cristina Salviano. **Afinal, o que é a crônica?** In: TRAVALLIA, Luiz Carlos[et al.]. **Gênero de texto: Caracterização e Ensino**. Uberlândia, EDUFU, 2008. p. 347-394.
- GERALDI, João Wanderley. **Unidades básicas do ensino de português**. In: . (Org.) **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, pp. 59-79.
- GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In:\_\_\_\_\_. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo : Atlas, 1987.
- GONÇALVES, A.V. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de interação interventiva**. Araraquara: Scielo, 2007.
- HIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** . 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, Ângela . **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore, G.V. ELIAS, Vanda M.S. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto,2012.
- KOCH, Ingedore, G.V. ELIAS, Vanda M.S. **Ler e compreender os sentidos do texto**. – 3.ed., 8ª reimpressão. – São Paulo; Contexto,2013.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade & Lakatos, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados** .5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MENEGESSI, Renilson José. **O processo de produção textual**. Maringá, PR, Eduem, 2010.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária: Prosa**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1982
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisa que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.
- PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS. Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

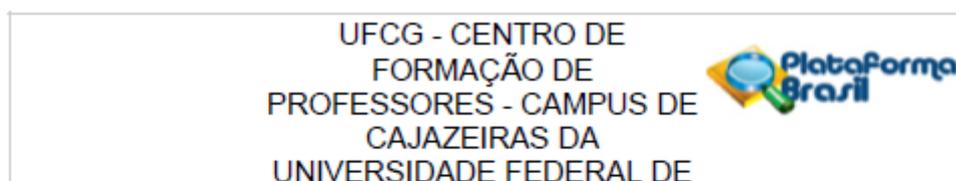
RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, Sweder e RUTIQUEWISKI Andreia. **Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular : Propostas e desafios.(BNCC – Ensino Fundamental II)**.- 1.ed. – Campinas. SP: Mercado das letras, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Corytez, 1985.

## ANEXOS

### Anexo 1: PARECER CONSUBSTANCIADO – COMITÊ DE ÉTICA:



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM CONCURSOS DE ESCRITA: REFLEXÕES, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

**Pesquisador:** CRISTIANE PATRÍCIA DE LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 66577022.4.0000.5575

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.918.360

##### Apresentação do Projeto:

Este trabalho pretende investigar a respeito da produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa, em duas turmas de 8º ano, de duas escolas públicas de Quixaba (PE): Manoel Joaquim de Santana e Tomé Francisco da Silva. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, explicativa e qualitativa com base nos procedimentos da pesquisa-ação, uma vez que haverá a participação ativa do pesquisador e a interação deste com os colaboradores, buscando identificar e explicar as dificuldades encontradas pelos aprendizes durante o cumprimento das etapas de planejamento, edição e revisão do texto, com vistas à produção de uma Proposta de Intervenção para trabalhar estas dificuldades com a escrita em sala de aula no Ensino Fundamental. O universo da pesquisa será constituído por cinquenta textos produzidos pelos alunos das referidas escolas e turmas, sendo que destes textos vinte produções serão sorteadas para análise. Como a pesquisa se dará por amostragem, os sujeitos participantes farão três materiais preliminares durante as oficinas de escrita em forma de atividades como: análise de crônicas estudadas, produção de imagens relacionadas ao tema e três produções textuais escritas e intermediárias da crônica (1ª versão, 2ª versão e 3ª

**Endereço:** Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n  
**Bairro:** Casas Populares **CEP:** 58.900-000  
**UF:** PB **Município:** CAJAZEIRAS  
**Telefone:** (83)3532-2075 **E-mail:** cepcpufcgcz@gmail.com

UFCG - CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES - CAMPUS DE  
CAJAZEIRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 5.918.360

versões). As diferentes versões das produções textuais dos estudantes mencionados aqui, podem ser organizadas em uma linha do tempo, que deverá apresentar um recorte significativo do percurso de produção textual que representa toda a turma.

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar as proposições teórico-metodológicas dos concursos de escrita enquanto instrumentos para o aperfeiçoamento das práticas com o eixo da escrita, no município de Quixaba - PE.

Como objetivos específicos delineam-se:

- a) Destacar as contribuições das oficinas de leitura e escrita da Olimpíada de Língua Portuguesa no processo de produção textual dos estudantes, bem como a função social desses textos;
- b) Discutir sobre a contribuição da abordagem interativa de língua e linguagem para o desenvolvimento de práticas exitosas com o eixo da escrita em concursos de redação;
- c) Analisar a produção textual de alunos do 8º ano de duas escolas públicas do município de Quixaba – PE, no concurso de escrita da Olimpíada de Língua Portuguesa.
- d) Produzir uma Proposta de Intervenção Pedagógica para explorar o eixo da escrita em sala de aula com base no gênero crônica, como forma de desenvolver a autoria de alunos do Ensino Fundamental II.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A pesquisa oferece riscos mínimos aos colaboradores, podendo o aluno sentir-se constrangido a participar da e/ou ter seu texto analisado. Para

evitar estes riscos, o pesquisador adotará uma postura ética com todos os cuidados necessários e naturalidade possível, submetendo o projeto ao

Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras – PB, seguindo a Resolução 466/2012 do

Conselho Nacional de Saúde

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa serão, sobretudo, explorar, os gêneros textuais de modo investigativo,

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcufcgcz@gmail.com

UFCG - CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES - CAMPUS DE  
CAJAZEIRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 5.918.360

para que os alunos possam adquirirem as habilidades de escrita vinculada as práticas e usos sociais. E, por último, propor intervenção didática com a produção de um texto de crônica na perspectiva de melhoria do nível de proficiência de leitura e escrita, a fim de contribuir com o trabalho dos professores do 8º ano do ensino fundamental para minimizar problemas com relação a produção escrita dos alunos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

propor alternativas que possibilitem ao professor inovar suas práticas pedagógicas, trabalhando a produção de textos reais no intuito de desenvolver nos alunos habilidades de escrita fazendo com que eles consigam construir sentido, entender as adequações linguísticas, respeitar as normas gramaticais e, prioritariamente, expressar-se por meio desses textos

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

os termos estão bem apresentados e a escrita do texto e objetivos muito definidos e bem estruturados, todos os instrumentos de coleta de dados e também de análise dos dados coletados estão no projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto de pesquisa PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM CONCURSOS DE ESCRITA: REFLEXÕES, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES, número 66577022.4.0000.5575 e sob responsabilidade de CRISIANE PATRÍCIA DE LIMA atende aos preceitos éticos recomendados para trabalhos que envolvem seres humanos e, portanto, somos favoráveis à sua APROVAÇÃO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Solicitamos que o relatório do presente projeto de pesquisa seja enviado a este CEP em um prazo máximo de seis meses a contar da sua data de aprovação.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2067679.pdf	13/01/2023 14:53:28		Aceito

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n  
 Bairro: Casas Populares CEP: 58.900-000  
 UF: PB Município: CAJAZEIRAS  
 Telefone: (83)3532-2075 E-mail: cepcfufgcz@gmail.com