REFLEXÕES ACERCA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA A TEXTUALIZAÇÃO DA CRÔNICA

Nathalie Lia Fook Meira Braga[1]
Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo[2]

Resumo: este artigo tem como intuito descrever o objetivo e os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram oficinas referentes à textualização do gênero textual crônica, mais especificamente aos aspectos da coesão nominal, coesão verbal e pontuação. Para isso, este artigo se apoia em noções da Linguística Aplicada na interface com estudos educacionais de didática da escrita: *modelo didático de gênero* e *operação de textualização*. Os dados foram gerados com a aplicação de atividades subsidiárias em turma de nono ano de uma escola municipal do ensino fundamental. Como resultados, depreendemos que, apesar de o material didático construído ter despertado o interesse dos alunos nas atividades complementares de leitura, estes ainda manifestaram dificuldades em relação aos tópicos abordados nas atividades escritas.

1. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Campina Grande. Telefone: (83) 8875-8698. E-mail: nathalie_braga@hotmail.com.

2. Professora doutora do programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Telefone: (83) 9999-1749. E-mail: freinaldo@uol.com.br.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Modelo didático de gênero.

Abstract: This article has the objective to describe the purpose and the theoretical and methodological foundations that guided tasks related to the textualization of the textual genre chronicle, more specifically to aspects of nominal cohesion, verbal cohesion and punctuation. For this reason, this article relies on notions of Applied Linguistics at the interface with educational studies regarding the teaching of writing: *the didactic model of genre and the operation of textualization*. The data collection procedure was generated through the application of a didactic sequence in a ninth-grade class of a municipal elementary school. The results showed that although the didactic material constructed aroused the interest of students in the complementary reading activities, they still faced difficulties in relation to the topics covered in the written activities.
Keywords: Reading; Writing; Didactic Model of Genre.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a relação entre leitura e escrita tem sido objeto de estudos que enfocam o desempenho insuficiente

por parte de alunos que chegam ao final da educação básica. Essa situação aponta para a necessidade de reorientação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir o desenvolvimento efetivo por parte do alunado desse nível de ensino. No plano da instância oficial, defende-se que a possibilidade de produzir bons textos tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras (PCN, 1998).

Dentre as iniciativas de âmbito nacional, para o enfrentamento desse quadro de necessidades de novas metodologias para o ensino da leitura e da escrita, vem-se destacando a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLP), inicialmente (entre 2002 e 2006) desenvolvida pela Fundação Itaú Social, e posteriormente pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Trata-se de uma iniciativa oficial que ilustra a preocupação com alternativas para minimizar esse quadro de fracassos do ensino, mostrado nos estudos e anunciado na mídia.

Inspirado nos estudos interacionistas sociodiscursivos, o Caderno do Professor[3] propõe uma sequência didática (SD) com

3. Material que contém propostas para o ensino da escrita, em torno de um gênero textual, articuladas a atividades de leitura, oralidade e conhecimentos linguísticos. As sequências didáticas, organizadas em forma de oficinas, atendem aos conteúdos curriculares previstos em cada série e possibilitam a incorporação das atividades ao planejamento do ano escolar

atividades para o desenvolvimento de leitura e, principalmente, de escrita, conforme previstas nos currículos escolares, com foco em um gênero textual. A SD orienta o professor a desenvolver novas e diferenciadas atividades em sala de aula, considerando o modelo de gênero a ser ensinado e aprendido.

No entanto, em razão das dificuldades do alunado relacionadas com a textualização do gênero textual crônica, nem sempre as oficinas propostas são suficientes para o alcance dos objetivos pretendidos, fazendo-se necessária a aplicação de atividades subsidiárias. Este artigo intenta descrever o objetivo e os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram oficinas referentes à textualização do gênero textual crônica, mais especificamente aos aspectos da coesão nominal, da coesão verbal e da pontuação.

Para o cumprimento do objetivo proposto, o artigo está dividido em duas partes: na primeira apresentamos os pressupostos teóricos apoiados em princípios advindos da Linguística Aplicada, na interface com estudos educacionais de didática da escrita: *modelo didático de gênero* e *operação de textualização*; e, na segunda, expomos a análise dos dados à luz dos pressupostos adotados.

(http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=865:cadernos-do-professor&catid=18:colecao&Itemid=8).

2 A escrita de texto: um modelo para seu ensino

A ideia de que a escrita é um dom que pertence a poucos ainda é muito recorrente na nossa sociedade. Na perspectiva desta concepção, haveria um momento certo para escrever, reservado para poucos "iluminados". Com o intuito de quebrar este paradigma, Graciliano Ramos (1984) descerra sobre o ato de escrever:

> Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (RAMOS, 1984 *apud* CAVALCANTI, 2010, p. 85-86).

Na passagem acima, que compara o ato de escrever ao ofício das lavadeiras, o processo de escrita é visto distante de dom e inspiração, mas próximo a um trabalho repleto de idas e vindas: de leituras, recortes, modificações e ajustes. Esse trabalho em torno da escrita, na concepção de Graciliano, está constituído de uma série de etapas, representadas pelas metáforas *esfregar, torcer, enxaguar,* que seriam atividades necessárias a quem se dispõe a escrever.

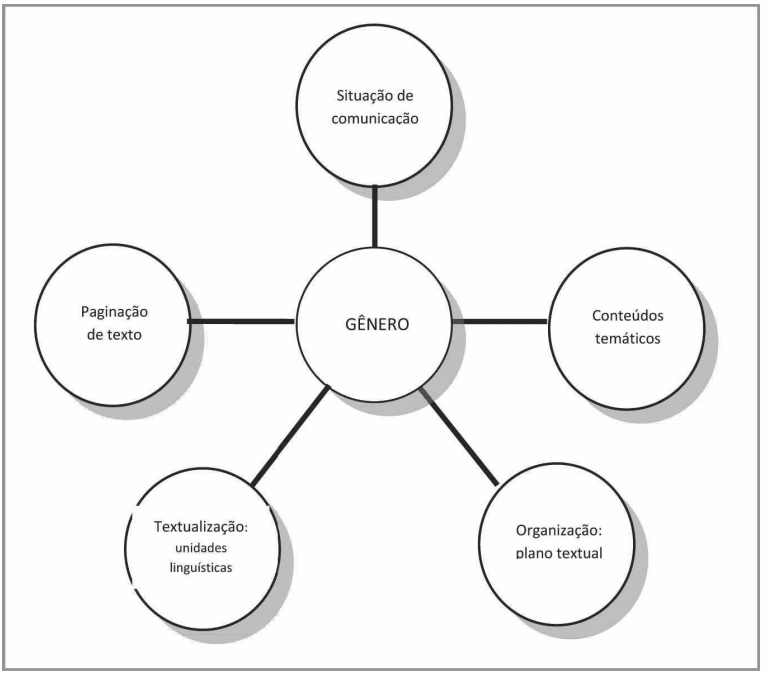
Nosso estudo se enquadra na linha de reflexão do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que tem como foco os processos de ensino-aprendizagem de gênero, através da sua didatização, entendida como as transformações que um conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de ensiná-lo. Para isso, adota como modelo de análise o exame das condições de produção dos textos, observando as representações necessárias de uma situação social, que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção) e sociossubjetivos (tipo de interação social em curso, objetivos possíveis nesse quadro, papéis atribuídos aos protagonistas da interação) (BRONCKART, 1999, 2008).

Como modelo para o ensino de gênero, os estudiosos dessa linha propõem a construção de SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), observando a relação dos parâmetros

citados acima com a configuração textual, levando-se em conta a infraestrutura (que comporta a planificação geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso); os mecanismos de textualização (que contribuem para dar ao texto a coerência temática, através de mecanismo de conexão e de coesão nominal e verbal) e os mecanismos de responsabilização enunciativa (que contribuem para a coerência pragmática do texto, através do textualizador, instância a que o autor empírico confia a responsabilidade sobre o que enuncia, por meio da distribuição das vozes e da modalização) (BRONCKART, 1999, 2008). A operacionalização do modelo didático implica conduzir o aluno a dois movimentos de ensino-aprendizagem, representados, por um lado, pelas atividades de leitura e análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero em foco, e por outro, às atividades de escrita desse mesmo gênero.

Nessa mesma linha de reflexão, Dolz *et al* (2010) apontam um conjunto de recursos que devem tornar-se conteúdos potenciais de ensino a serem mobilizados nas atividades escolares, possibilitando diversas realizações, o que permite considerá-lo como uma base de dados de um procedimento gerativo para a construção de um conjunto de SD.

Figura 1: Componentes do modelo didático de gênero



Fonte: Dolz *et al.* (2010, p.49)

A construção desse modelo didático implica na análise de um conjunto de textos que podem ser considerados como pertencentes ao gênero em foco. Neles devem ser observados diversos elementos, como: as características da situação de comunicação (quem é o emissor; em que papel social se encontra;

a quem se deve dirigir etc.); os conteúdos temáticos do gênero; as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; a construção composicional característica do gênero; a textualização, representada pelos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; entre outros (BRONCKART, 1999, 2008; MACHADO; CRISTOVÃO, 2009; DOLZ *et al.*, 2010).

3 Operações envolvidas na escrita: o papel da textualização

De acordo com a perspectiva interacionista sociodiscursiva, a aprendizagem efetiva da escrita de textos constitui um dos principais intuitos do ensino de língua. Esse processo, abrangendo todas as dimensões, desenvolve-se, progressivamente, em todos os níveis da escola básica, sendo, portanto, um constituinte do êxito escolar e da socialização do indivíduo na sociedade. No contexto escolar, o *saber escrever* não está restrito às aulas de português, mas envolve todas as disciplinas, devido ao seu "caráter transversal" (DOLZ *et al.*, 2010).

O pressuposto de que a escrita possibilita diferentes trocas entre os indivíduos, leva à necessidade de se conduzir os aprendizes da língua a apropriar-se do processo de produção de textos, nos gêneros que circulam nas diversas esferas sociais, para que se tornem escritores proficientes, com acesso, sobretudo,

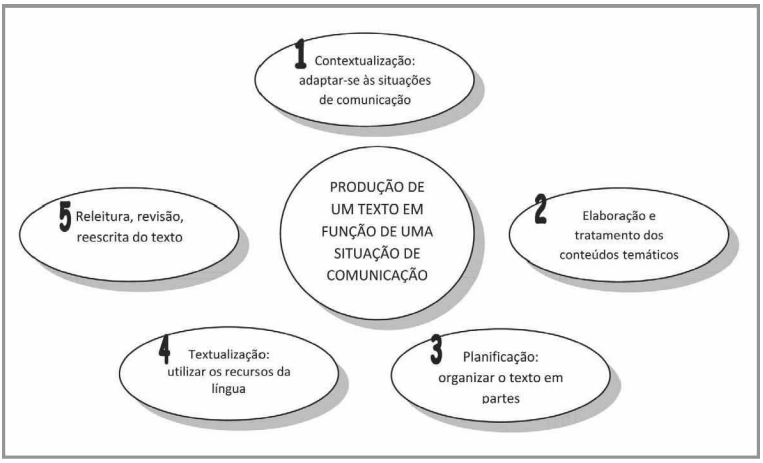
aos gêneros de prestígio. Para o professor, os gêneros constituem um recurso fundamental para as atividades de ensino, que englobam desde o planejamento e realização em sala de aula, até a avaliação da ação pedagógica e da aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, defendem que:

> as práticas de produção escrita atuam como alavancas para as múltiplas atividades escolares, sendo referências de base para a integração dos diversos componentes da escrita e para o estabelecimento dos objetivos essenciais e do currículo" (DOLZ *et al.*, 2010, p. 14).

Esses autores descrevem o processo de escrita, considerando cinco operações centrais: **1.** *contextualização*, que consiste em interpretar a situação de comunicação, de forma a produzir um texto coerente em relação à situação comunicativa, do que resulta o efeito da orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade; **2.** *elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos*, que compreende o seu manuseio, tendo em vista a adaptação aos diferentes elementos da situação comunicativa; **3.** *planificação*, que é o processo de planejar a organização dos textos em partes que se articulam; **4.** *textualização*, que é o processo de aplicação e de linearização do conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto; e **5.** *releitura, revisão e reescrita do texto*,

que implica o retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo (DOLZ *et al.*, *op.cit.*,p. 24-27). Essas operações podem ser vistas de forma resumida na figura 2, a seguir:

Figura 2 - As operações envolvidas na produção de um texto



Fonte: Dolz *et al.* (2010, p. 25)

Neste estudo, interessam-nos, sobretudo, as operações de *textualização,* objeto da planificação de oficinas subsidiárias à execução da proposta da OLP.

Os mecanismos de textualização são utilizados para assegurar a coerência temática. Fazem parte dessa operação

as seguintes marcas: os *sinais de pontuação,* os *parágrafos* e os *organizadores textuais*, que servem para marcar a *segmentação* e a *conexão* entre as partes; a *coesão nominal*, assegurada pelos mecanismos de retomadas anafóricas, que tem a *referenciação* como introdutora das unidades de uma nova informação e asseguradora das retomadas por intermédio de séries de unidades; e a *coesão verbal*, o emprego dos tempos verbais fornece uma base temporal que permite ver a textualidade como um todo (DOLZ *et al.*, 2010, p. 26-27).

Em relação à *coesão,* esta constitui um conjunto de meios linguísticos responsáveis pelo estabelecimento das relações entre as frases, garantindo, principalmente, a progressão textual. É utilizada, dentre outros fins, para organizar as retomadas ao longo do texto, introduzindo argumentos e mantendo a estabilidade e a continuidade textual. Dois tipos de coesão nominal são descritos nos estudos em Linguística de Texto: *as anáforas pronominais*, que são constituídas de pronomes (pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos) ou de suas formas de apagamento; e *as anáforas nominais,* que são formadas por sintagmas nominais de diversos tipos e construídas pela repetição do antecedente ou pela substituição de palavras. Com efeito, as unidades que estabelecem a coesão desempenham duas funções no texto: a primeira é introdutória, a *unidade-fonte*, que insere uma unidade de significação nova, que constitui a origem de uma cadeia

anafórica; a segunda é de *retomada*, que consiste em recuperar a primeira função ao longo do texto (DOLZ *et al, op. cit.*).

4 O contexto de planificação das oficinas

A planificação das oficinas ocorreu no mês de novembro de 2010, ao final da 11ª oficina proposta pelo Caderno do Professor, na SD prescrita pela Olimpíada. A elaboração e aplicação dessas atividades foram realizadas pela pesquisadora, juntamente com uma bolsista PET/UFCG[4], em uma turma de nono ano de uma escola municipal do ensino fundamental, da cidade de Campina Grande-PB.

Considerando algumas das dimensões constitutivas do gênero textual crônica (título, cenário, foco narrativo, tom, personagens, linguagem coloquial, enredo e desfecho), foi possível diagnosticar dificuldades dos alunos em relação aos mecanismos de textualização, envolvidos, sobretudo, na construção do cenário, do desfecho e do enredo (conforme descrito em 5). Esse diagnóstico remeteu à necessidade de

4. O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado para apoiar, estimular e promover atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Formado por grupos tutoriais de aprendizagem, o PET propicia aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&Itemid=480).

instrumentalizar os alunos com o estudo dos recursos que garantem a progressão do texto, tendo em vista atender não apenas ao modelo do gênero textual crônica, mas, também, ao registro formal escrito. Para isso, as oficinas abordaram a leitura de textos de autores proficientes e a resolução de atividades que abordaram os tópicos escolhidos (conforme descrito em 5.1).

5 Identificação das dificuldades dos alunos na textualização da crônica

Em razão das orientações propostas no *Caderno* e das dificuldades específicas do alunado, identificadas ao término da 11ª oficina, foi necessária a planificação das oficinas subsidiárias, no intuito de favorecer maior familiaridade dos discentes com a leitura de crônicas de autores proficientes e, em seguida, com a escrita desse gênero.

As principais dificuldades detectadas referentes à textualização da crônica situaram-se no plano da progressão, mecanismo estabelecido por meio de procedimentos linguísticos que garantem as relações semânticas e/ou pragmático-discursivas entre os segmentos do texto (enunciados, parte dos enunciados, parágrafos, entre outros) (KOCH, 2002). Nesse âmbito, destacaram-se, nas produções dos alunos, inadequações de coesão nominal, coesão verbal e de pontuação.

Em relação à coesão nominal, as inadequações se deveram a duas dificuldades dos alunos produtores: encontrar outros termos para fazerem menção ao referente; e, retomarem os termos anteriormente citados. Os dois excertos a seguir atestam a dificuldade com esse mecanismo referencial da coesão nominal.

> Exemplo (1)
> "As pessoas que moram no Pedregal [...] diziam que era cheio de mato. Mas as coisas "fui" mudando e o bairro foi crescendo, crescendo [...] até virar um bairro de verdade. [...] Hoje o bairro é muito desvalorizado [...]." (A2)

> Exemplo (2)
> "O parque do povo é um lugar mas*(sic.)* frequentado de Campina Grande, o parque do povo é muito arrumado[...] lá vende vários tipos de comida típicas [...]. No parque do povo tem várias barracas." (A8)

Em ambos os exemplos, os autores utilizam a repetição literal do referente. A escolha do termo em destaque – o bairro – no primeiro exemplo, se justifica pelo tema previsto para a crônica: O lugar onde vivo. Já no exemplo 2, o aluno consegue resgatar outro local da cidade, o parque do povo, reconhecido pelas festas de São João.

No tocante à coesão verbal, esta é imprescindível para manter a coerência temática textual, mantendo as relações

existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. Nas crônicas objeto de estudo, detectamos que a maioria dos alunos mostrou dificuldade em encontrar o termo referente ao verbo, o que fez com que as relações de coerência verbal não fossem bem sucedidas, como podemos verificar nos excertos abaixo.

> Exemplo (3)
> "[...]Observei uma criança que estava sentada na calçada de casa: vinheram*(sic.)* dois moleques, bateu na menina [...]Assim eles também viu que era aquela menina pequena que tinha batido[...]" (A3)

> Exemplo (4)
> "As pessoas mais velhas que mora no pedregal desde que começaram a fazer casas [...]Mas as coisas foi mudando, e as pessoas foi comprando terrenos[...]" (A2)

Em ambos os excertos, os alunos demonstraram dificuldade em estabelecer a relação do referente – *dois moleques* e *eles*, em (3), e *as pessoas*, *as coisas* e *as pessoas*, em (4) – com as formas verbais que lhe sucederam – *bateu* e *viu* (3) e *mora*, *foi* e *foi* (4).

No que concerne à pontuação, asseguramos que o seu uso bem sucedido fez toda a diferença no texto. Qualquer sinal de pontuação pode modificar o sentido que o autor quer atribuir àquilo que está sendo dito. De modo geral, a pontuação foi um

dos principais problemas encontrados nas crônicas, o que revela a necessidade de dedicar-se maior tempo a esse mecanismo de textualização da escrita. Esse problema está ilustrado nos exemplos a seguir:

> Exemplo (5)
> "No local exato onde eu moro é terrível, odeio todos os meus vizinhos, porque eles falam muito de mim e do meu jeito, eles nem me conhece para falar tanto de mim assim, só de mim não, de todos alguns vizinhos desoculpados*(sic.)* ficam na calçada esperando alguém passar para começar a fofocar essa é a crônica do terrível lugar onde vivo." (A7)

> Exemplo (6)
> "O lugar onde eu vivo pode não ser uma maravilha. Mais tem muita gente legal, A ramada 2º que nem toda pessoa gosta de visitar por causa de várias coisas como (a falta de saneamento e o consumismo de drogas)." (A9)

Nos dois exemplos acima, verificamos que a pontuação não foi bem sucedida, pois as vírgulas foram colocadas de forma aleatória. Observamos ainda que A9 utiliza indevidamente um ponto final no meio de um período e parênteses no lugar dos dois pontos. Ainda, as informações foram apresentadas sem a marcação dos períodos, o que comprometeu a evolução do

sentido do texto, apreendido na segmentação com os sinais adequados de pontuação.

5.1 Oficinas subsidiárias ao Caderno do Professor

Tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos, foram elaboradas as oficinas subsidiárias de leitura, com identificação de marcas da coesão nominal, oficinas A e B, respectivamente, conforme demonstrado nos quadros I e II a seguir.

Oficinas A e B – marcas de coesão nominal

Quadro I – Oficina subsidiária A

OBJETIVOS	JUSTIFICATIVA	MATERIAL	ATIVIDADES
Estudar o mecanismo da coesão nominal, com foco na referenciação, associada aos elementos constitutivos da crônica.	A observação da coesão nominal favorece a apropriação desse aspecto da referenciação no gênero crônica.	- Crônica "Prova falsa" (Stanislaw Ponte Preta); - Dicionário;	- Leitura oral da crônica; - Discussão coletiva sobre seus elementos constitutivos (quais?) - Estudo da coesão nominal como um aspecto da referenciação.

Conforme o quadro I, a oficina A consistiu da leitura da crônica *Prova falsa*, de Stanislaw Ponte Preta, que conta a história de um homem que forja provas para tentar expulsar o cachorro que é amado por todos de casa, menos pelo pai. Após a leitura silenciosa, foi realizada uma leitura em voz alta, pela professora, para a observação do processo de referenciação por meio da coesão nominal, utilizado no decorrer do texto e assinalado pelo negrito dos termos, como atesta o excerto a seguir.

> Quem teve a idéia foi o padrinho da caçula - ele me conta. Trouxe o **cachorro** de presente e logo a família inteira se apaixonou pelo **bicho**. Ele até que não é contra isso de se ter um **animalzinho** em casa, desde que seja obediente e com um mínimo de educação.
> — Mas o **cachorro** era um chato — desabafou.
> Desses **cachorrinhos de raça**, cheio de nhém-nhém-nhém, que comem comidinha especial, precisam de muitos cuidados, enfim, um chato de galocha. E, como se isto não bastasse, implicava com o dono da casa.
>
> (Excerto de "Prova falsa", de Stanislaw Ponte Preta - 2009)

Observando esse excerto, os alunos perceberam que, para fazer menção ao referente *cachorro,* foram feitas escolhas lexicais diferenciadas: *bicho, animalzinho, cachorrinhos de raça*, além

de outros encontrados ao longo do texto, contribuindo para construção de elementos como cenário, personagens, enredo, tom, foco narrativo, linguagem coloquial e desfecho.

A oficina B foi planificada com propostas para o reconhecimento de uso adequado da coesão nominal enquanto aspecto constitutivo do processo de referenciação com uma atividade composta por quatro questões. A questão 1 foi elaborada com intuito de apresentar aos alunos a importância da coerência textual para o entendimento do texto.

Quadro II – Oficina subsidiária B

OBJETIVOS	JUSTIFICATIVA	ATIVIDADES	MATERIAL
Observar a relação entre as escolhas nominais e o estabelecimento da coerência temática do texto.	A prática de observação das escolhas nominais adequadas contribui para que os alunos atentem para esse aspecto referencial da textualização, estudado na aula anterior.	Resolução da atividade I Atividade sobre referenciação	-

Questão 1

Um dos elementos necessários para dar sentido a um texto é a coerência, que é a relação lógica e harmônica estabelecida entre as partes do texto. Nesse sentido, observe o texto abaixo:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo; pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maços de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis,

> telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.
>
> ("Circuito Fechado", de Ricardo Ramos, n.i.)

> - Com a leitura do texto acima, pudemos perceber que, embora não haja conectivos para encadear o texto, há coerência, fato que nos permite entendê-lo a partir da sequência lógica de substantivos utilizada pelo eu-lírico. Com isso, descreva, de forma breve, o que você entendeu do texto acima.

O texto de Ricardo Ramos não apresenta conectivos para encadear o texto, porém a ausência dos conectivos não torna o texto incoerente, fato que permite que o leitor entenda, a partir do uso lógico de substantivos, que o autor do texto faz a descrição de uma rotina. Foi com esse intuito que a questão foi elaborada. A partir de orientações dadas, os alunos deveriam

descrever o tema do texto e observar que, apesar da ausência dos conectivos, o texto pode ser entendido. A questão 2, que era de identificação, teve como texto base a primeira crônica lida em sala de aula, proposta pelo *Caderno*.

Questão 2

Leia o excerto abaixo retirado de "A última crônica", de Fernando Sabino, e observe que o autor faz menção a "três seres" (em destaque) por meio de escolhas lexicais diferenciadas. Identifique-as.

"(...)Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. **Três seres** esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar

> olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho - um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente (...)."
>
> (Excerto de "A última crônica", de Fernando Sabino - 1965)

A questão tinha como objetivo fazer com que os alunos encontrassem termos presentes no excerto que faziam menção a "três seres", em destaque. Com isso, os alunos foram levados a identificar os diversos modos de retomada do referente que não comprometiam a progressão textual.

A terceira questão, em que foi utilizado um excerto da crônica *Velhinha contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta, foi de lacunamento. Essa atividade foi elaborada com o objetivo de tornar os alunos mais atentos e, por conseguinte, capazes de fazer referenciações bem sucedidas e com escolhas lexicais diferenciadas, de forma a manter a progressão textual.

Questão 3

No texto abaixo há trechos lacunados. Reescreva-o trocando os números pelas sugestões apresentadas. Para isso, observe o seguinte:

- nem todas as sugestões se encaixam;
- alguns espaços podem ser preenchidos com mais de uma sugestão;
- as sugestões podem ser usadas mais de uma vez.

a velhinha	ela	moto	lambreta	velhinha
vovozinha	a	lhe	a senhora	senhora
você	vovó	o fiscal	à velhinha	motoneta

"Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia (1)_____ passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da (2)_____. O pessoal da Alfândega - tudo malandro velho - começou a desconfiar da (3)_____. Um dia, quando (4)_____ vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou (5) _____ parar. A (6)_____parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

- Escuta aqui, (7)_____, a (8)_____ passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A (9)_____ sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais outros, que (10)_____adquirira no odontólogo, e respondeu:
- É areia!
Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou (11) _____ saltar da lambreta para examinar o saco. (12)_____ saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou (13)_____que fosse em frente. (14)_____montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás."

(Excerto de "A velhinha contrabandista",
de Stanislaw Ponte Preta – *op.cit.*)

Na questão 3, a partir de palavras sugeridas em um quadro e de três observações feitas depois do enunciado da questão, com o intuito de auxiliar o aluno a entender o que estava sendo proposto, deveriam ser colocadas nas lacunas (marcadas de 1 a 14) formas de referenciar a velhinha e a lambreta.

Já na quarta questão, utilizamos um trecho retirado da primeira versão da crônica de um dos alunos para ser reescrito.

Questão 4
O trecho abaixo possui repetições que afetam a progressão do sentido. Reescreva-o substituindo os termos em

> destaque por outras palavras, ou eliminando-os, sem modificar o sentido do texto.
> As pessoas que moram no Pedregal há mais tempo costumam falar que o bairro só tinha mato e as casas eram muito distantes umas das outras. As casas eram de barro e taipa. Com o passar dos tempos, as coisas foram mudando: novas pessoas chegaram ao bairro e novas casas foram construídas. Embora seja um bairro agradável, é um bairro perigoso.

Conforme o enunciado da questão, os alunos deveriam eliminar ou trocar os termos em destaques por outros, sem que comprometessem o sentido do texto. Ver o texto do outro (ou até o próprio texto) leva o aluno a perceber esses problemas e atentar para proceder a escolhas lexicais diferenciadas, o que auxilia no encaminhamento para formação de um escritor proficiente.

Oficinas C e D: marcas da coesão verbal e da pontuação

As oficinas subsidiárias de leitura, com identificação de marcas linguísticas da coesão verbal e pontuação, oficinas C e D, respectivamente, foram elaboradas e aplicadas conforme demonstrado nos quadros III e IV a seguir.

Quadro III – Oficina subsidiária C

OBJETIVOS	JUSTIFICATIVA	ATIVIDADES	MATERIAL
Estudar os mecanismos de concordância verbal e pontuação associados aos elementos constitutivos do gênero em foco.	A observação de marcas de coesão verbal em crônicas contribui para que os alunos atentem para esse aspecto da referenciação e para a adequação dos sinais de pontuação em textos.	-Leitura silenciosa das crônicas, seguida de leitura em voz alta pela professora-pesquisadora; - discussão coletiva sobre a concordância verbal e a pontuação.	- Crônica "A velhinha contrabandista" (Stanislaw Ponte Preta) - Crônica "A estranha passageira" (Stanislaw Ponte Preta)

De acordo com o quadro III, a oficina subsidiária C foi de leitura, com identificação de marcas linguísticas da coesão verbal e da pontuação. Para isso, solicitamos que os alunos realizassem uma leitura silenciosa e, em seguida, uma leitura oral das seguintes crônicas: "A velhinha contrabandista" e "A estranha passageira", ambas de Stanislaw Ponte Preta.

Diferentemente do que aconteceu na oficina 1, os mecanismos trabalhados não estavam em destaque. Ao solicitar a leitura das crônicas, foi pedido que os alunos, além

de procederem à observação dos elementos constitutivos da crônica, verificassem as formas de pontuação, bem como a recorrência da concordância verbal.

Quadro IV – Oficina subsidiária D

OBJETIVOS	JUSTIFICATIVA	ATIVIDADES	MATERIAL
Colocar em prática o que foi aprendido sobre o mecanismo coesivo de concordância verbal e dos sinais de pontuação.	A prática de reflexão sobre os mecanismos de textualização favorece o monitoramento do seu uso por parte do aluno.	- Leitura **e** resolução dos exercícios propostos.	- Folha de exercícios sobre o mecanismo coesivo de concordância verbal e sobre os sinais de pontuação.

Conforme observamos com a leitura do quadro IV e com o que foi dito anteriormente, a oficina D trabalhou com a concordância verbal e com a pontuação. Para tanto, foi elaborada uma atividade composta por sete questões, sendo três de concordância verbal e quatro de pontuação. A primeira questão, que foi de lacunamento, requeria que os alunos preenchessem as lacunas com as formas verbais indicadas.

Questão 1

1. Empregue nas lacunas abaixo uma das formas verbais indicadas nos parênteses. No caso de mais de uma possibilidade, utilize-as:

a) "O pessoal da alfândega _____ a desconfiar da velhinha" (começaram – começou)

b) "Diante do animal _____algum capim espalhado e uma lata com água". (havia – haviam).

c) "Dois meninos, parados, _____o cadáver". (contemplava – contemplavam)

d) O pessoal _____ eufórico com o show. (ficou – ficaram)

e) Com medo de _____, Maria me pediu ajuda. (cair – caírem).

f) Não _____ mantimentos para os desabrigados. (faltou – faltaram)

g) As pessoas _____ com medo do fogo. (correu – correram)

A atividade teve o intuito de auxiliar os alunos tanto na identificação dos referentes, quanto na utilização da concordância verbal. Na segunda questão, os alunos deveriam identificar os erros de concordância verbal em algumas frases.

Questão 2

Assinale com um **(x)** os exemplos que, de acordo com a norma padrão, contêm erros de concordância verbal.

Em seguida, reescreva-os no espaço ao lado, observando as regras dessa norma.

( ) Luísa e eu tínhamos medo do escuro. _____
_____
( ) Enquanto durar as críticas, Manoel não perdoará Sofia. _____
( ) Já ocorreu mais de dez pedidos desse livro. _____
_____
( ) As crianças agradeceram os presentes. _____
_____
( ) Clara e Lia viajaram para fazer compras. _____
_____
( ) Tu vai almoçar comigo amanhã? _____
_____
( ) Com a explosão, o pessoal começaram a sair da festa.
_____

Nessa questão, os alunos deveriam identificar as frases que estavam com a concordância verbal incorreta e, por conseguinte, reescrevê-las. Apenas a identificação do erro não seria suficiente, uma vez que a atividade tinha o intuito de fazer com os discentes aprendessem a concordar o verbo com o nome de maneira bem sucedida. Na terceira questão, voltamos aos trechos dos alunos.

Questão 3
Os trechos abaixo, extraídos de textos produzidos por alunos, apresentam erros de concordância verbal. Reescreva-os, observando o uso da concordância de acordo com a norma padrão.

Em 07 de setembro, Dia da Independência do Brasil, meus amigos e eu resolveu ir ao Açude Velho, local onde acontece os desfiles comemorativos.

_____

_____

Deparei-me com uma criança sentada na calçada, com cabelos enrolados a uma fita de sacola plástica. Seus olhos profundos e cansados carregava uma tristeza imensa.

_____

_____

Como visto, foram retirados dois excertos para serem reescritos conforme norma padrão. A observação dos textos dos colegas, bem como do próprio texto auxilia os alunos na identificação dos problemas textuais ocorridos.

Já em relação à pontuação, os alunos foram sensibilizados para observarem a necessidade desse recurso para manter a conexão do texto, marcando as articulações da progressão temática. Assim, a primeira atividade de escrita sobre pontuação

consistiu no entendimento que um sinal de pontuação causa no sentido de uma frase.

Questão 4
O mau emprego dos sinais de pontuação pode criar situações incômodas. Dessa forma, observe os exemplos abaixo e, em seguida, explique o significado de cada um.

I. Não, podem gritar. _____
Não podem gritar! _____

II. Você não sairá hoje? _____
Você não sairá hoje. _____

A questão acima trouxe dois conjuntos de frases com pontuações distintas. O objetivo era fazer com que o alunado entendesse a importância dos sinais de pontuação em um texto e, por conseguinte, tentassem utilizar, nos próprios textos, a pontuação correta. A questão 5 foi elaborada na mesma perspectiva da questão 2, com a diferença que os alunos não precisariam reescrever as frases com pontuação inadequada.

Questão 5
Assinale a **única** alternativa pontuada de acordo com a norma escrita padrão.

( ) Ela era bonita inteligente e tagarela.
( ) Embora fosse muito bonita não era simpática.
( ) Comprou dois presentes: uma carteira e uma bolsa.
( ) Aos amigos tudo aos inimigos a lei.

Como visto, foi solicitado aos alunos que assinalassem a alternativa que estivesse com pontuação inadequada de acordo com a norma padrão. A atividade seguiu a mesma linha da anterior e, portanto, objetivava fazer com que os alunos aprendessem a fazer pontuações bem sucedidas em seus textos.

A sexta questão trazia excertos retirados de textos dos alunos que não estavam pontuados corretamente.

Questão 6
Os trechos abaixo, extraídos de textos de alunos, **não** estão pontuados corretamente. Reescreva-os fazendo as correções de acordo com a norma padrão.

I. Domingo de manhã fui passear com a minha avó pelas ruas de Campina de ônibus saímos de São José da Mata às 6h30 passamos pelo açude de Bodocongó

_____
_____
_____

II. Lá na rua onde eu moro existe uma casa abandonada lá, eu estava com meus amigos quando nós começamos a conversar sobre quem já havia morado lá como era casa coisas assim mas principalmente queríamos saber sobre os rumores de que aquela casa era mal assombrada

_____

_____

III. No lugar onde vivo, tem algo que surpreende; crianças, adultos, jovens até quem é cego gostaria de ver, enfim é um belo açude que faz encher os olhos de lágrimas

_____

_____

IV. O lugar onde eu vivo pode não ser uma maravilha. Mas tem muita gente legal, na ramada 2 nem toda pessoa gostaria de morar por causa de vários fatores como (a falta de saneamento)

_____

_____

A observação do texto do outro e até mesmo do próprio texto após algum tempo de escrita, facilita na identificação dos problemas encontrados. Desse modo, a questão 6 solicitava aos alunos que reescrevessem os excertos pontuando de acordo com a norma padrão.

A última atividade de escrita consistiu na reescrita de um texto que não tinha paragrafação nem pontuação.

Questão 7

Para finalizar, vamos fazer diferente! Você consegue imaginar um texto enorme sem nenhum sinal de pontuação nem divisão de parágrafos? Rubem Machado em *Porque é domingo* conseguiu imaginar. Observe o excerto abaixo:

"Levantou tarde com vagar e simulacro de sorriso e examinou os dentes no espelho do banheiro e tirando o carro para frente da casa lavou-o tendo para isto vestido o short e tomou um chuveiro e fez barba e pôs sapato sem meia camisa esporte fora das calças e bebeu caipirinha discutindo futebol no bar da esquina e comprou uma garrafa de vinho três guaranás e comeu demais no almoço e folheou o grosso jornal pensando é muita desgraça no mundo"

(FONTE: MARCUSCHI, Luís. Processos de produção textual. IN:_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão)

- Nas linhas abaixo, reescreva o texto colocando a pontuação adequada e, quando for necessário, faça divisão de parágrafos.

O intuito dessa questão foi fazer com que os alunos observassem a necessidade de pontuar e de paragrafar quando necessário, sem que comprometessem a progressão textual. Assim, os mecanismos de textualização utilizados manteriam a segmentação e a conexão do texto.

6 Reflexão sobre o desempenho final dos alunos

Faremos, neste tópico de reflexão, uma análise da produção final de dois alunos que apresentaram níveis diferenciados de desempenho na produção inicial e na produção final: A7 manifestou comprometimento nas atividades subsidiárias de leitura e escrita prescritas, não conseguindo, no entanto, avanços satisfatórios no refinamento das produções; e, A3 demonstrou na produção final empenho no domínio dos mecanismos de textualização ensinados, já evidenciados na produção inicial.

No tocante à sequência de textos de A7, destacamos que não houve refinamento dos mecanismos trabalhados, não apresentando progressos significativos da produção inicial até a produção final, sobretudo na pontuação: na produção inicial, "/.../Na escola avisaram que os pais dos alunos tinham que vir no colégio pegar o boletim, meu primeiro pensamento tô ferrada, minha mãe digamos que não é muito calma"; e na produção final, "/.../os familiares do garoto muito revoltado tocaram fogo

na casa do bandidos depois de muito tempo chega os bombeiros e fizeram seu trabalho como tem que ser feito".

Observamos o refinamento na produção final de A3. Na primeira, o aluno autor demonstra não saber encontrar o referente para realizar as concordâncias: verbal ("/.../*aqueles moleques, há encontrou novamente*") e nominal (a repetição desnecessária de termos – a menina, a criança, ela) adequadamente. Destacamos, ainda, que A3 utiliza a pontuação restrita à vírgula, ao travessão e ao ponto final, de maneira aleatória. Já na PF conseguimos identificar que o aluno autor passa a utilizar uma pontuação adequada (dois pontos, para marcar uma explicação; vírgula e ponto final), o que contribuiu para a linearidade da produção, não vista nos outros textos.

Essas constatações demonstram que, devido ao baixo letramento linguístico, é necessário dedicar mais tempo às atividades em sala, bem como elaborar exercícios sistemáticos de natureza linguística.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *A ocasião faz o escritor:* caderno do professor: orientação para a produção de textos – São Paulo: Cenpec, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos:* das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

_____. *Atividades de linguagem, textos e discursos:* por um Interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDPUC, [1996] 1999.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R., TARDELLI, L., CRITÓVÃO, V. (Orgs.). *Linguagem e educação:* o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.