



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Profletr@S
mestrado profissional

ANDREIA DORIA ARAGÃO

PRODUZINDO TEXTOS A PARTIR DO GÊNERO RELATO PESSOAL

São Cristóvão/SE
2016

ANDREIA DORIA ARAGÃO

PRODUZINDO TEXTOS A PARTIR DO GÊNERO RELATO PESSOAL

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof^ª. Dra. Denise Porto Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2016



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS/SC

Profletras
mestrado profissional

Ata de Defesa

Aos seis dias de dezembro de dois mil e dezesseis, às oito horas,, no Auditório da POSGRAP no Polo de Gestão, esteve reunida a banca de avaliação para o exame de defesa de **ANDREIA DORIA ARAGÃO**, do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS da unidade acadêmica da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* São Cristóvão. O trabalho é intitulado **PRODUZINDO TEXTOS A PARTIR DO GÊNERO RELATO PESSOAL**, e a banca foi constituída pela orientadora e presidente, **Profa. Dra. Denise Porto Cardoso**, a avaliadora externa, **Profa. Dra. Kaline Araujo Mendes de Souza**, e a avaliadora interna, **Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima**. Declarando aberta a sessão, a orientadora autorizou a mestranda a realizar a apresentação oral de seu trabalho, em vinte minutos, após o que se seguiu a arguição da examinadora externa e da examinadora interna, com vinte minutos para cada examinador mais o mesmo tempo para a mestranda. Encerrada a arguição, a presidente da banca pediu licença ao público e a banca se reuniu para a avaliação do trabalho e deliberou pela :

- ☒ APROVAÇÃO
☐ APROVAÇÃO COM RESTRIÇÃO
☐ REPROVAÇÃO

Parecer:

O trabalho está de acordo com as exigências do PROFLETRAS, apresentando qualidade técnico-metodológica evidente.

Em nada mais tendo a tratar, eu Rômulo Bastos Dantas, secretário, lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada por todos.

Denise Porto Cardoso
PROFA. DRA. DENISE PORTO CARDOSO

Kaline Araujo Mendes de Souza
PROFA. DRA. KALINE ARAUJO MENDES DE SOUZA

Geralda de Oliveira Santos Lima
PROFA. DRA. GERALDA DE OLIVEIRA SANTOS LIMA

Andreia Doria Aragão
ANDREIA DORIA ARAGÃO

Rômulo Bastos Dantas
RÔMULO BASTOS DANTAS

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Aragão, Andreia Doria

A659p Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal /
Andreia Doria Aragão; orientadora Denise Porto Cardoso.–
São Cristóvão, SE, 2016.

84 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) –
Universidade Federal de Sergipe, 2016.

1. Textos – Narrativas pessoais. 2. Motivação na
educação. 3. Criatividade na escrita. 4. Feedback. I. Cardoso,
Denise Porto, orient. II. Título.

CDU 808.1

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter-me dado a inspiração necessária para desenvolver esse projeto. À minha mãe adotiva, Maria Iolanda Dória, pelos dias em que abdicou de seu descanso para ajudar-me na educação de meu filho Thales.

Ao meu pequeno Thales, agradeço ter suportado as minhas ausências nos primeiros momentos de sua vida.

À minha avó Zezinha (*in memoriam*), por ter alimentado minha infância contando-me histórias encantadas enquanto eu as ouvia atenciosamente. A essa avó agradeço ainda por ter sido modelo de escritora. Sua imagem escrevendo e lendo cartas com notícias de quem ia e vinha, nunca saíram da minha memória.

Ao meu esposo Diego Aragão, pela parceria que fizemos em todos os sentidos inclusive nos afazeres domésticos. Juntos atravessamos um mar em tempestade.

À Diretora da Escola Municipal Manoel Conde Sobral, Maria Iranildes, por ter-me apoiado imensamente nesta jornada. Sem sua ajuda, eu certamente teria desistido.

Aos meus irmãos, pela alegria de me verem realizar um sonho dentro da carreira como professora.

Aos meus colegas de trabalho, pelas palavras de conforto nos momentos em que eu reclamava.

Aos meus professores, do Jardim de Infância à licenciatura, mas de modo específico agradeço aos meus professores de língua portuguesa por terem semeado em mim o desejo de estudar a nossa língua materna mais profundamente.

À professora Denise Porto, minha orientadora, por não ter deixado que eu me acomodasse nos momentos de cansaço.

Ao professor regente do 6º ano C, professor Antônio Joaquim, pela concessão da turma para que eu pesquisasse.

Aos pais destes alunos, por permitirem que partilhassem as suas experiências de vida num espaço diferenciado.

Aos meus colegas de curso, pela partilha de experiências e companheirismo sincero. Em especial, agradeço a Josival Brito e a Francis Rocha pelos trabalhos em parceria e pela amizade formada.

Aos meus amigos e familiares de modo geral, mas ressalto aqui as minhas amigas e comadres Liliana Stefan e Camila Bigi pelo brilho no olhar a cada desafio superado.

Enfim, agradeço a todos aqueles que me ajudaram a chegar até aqui de mais variadas formas.

Espero corresponder-lhes honrando meu compromisso com a educação e contribuindo ao levar a semente do aprendizado aos terrenos mais áridos.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Neste trabalho desenvolvemos um estudo sobre a construção da escrita através de um processo sistematizado de atividades, pois acreditamos que é preciso reconsiderar os caminhos pelos quais o ensino da produção de textos escolares tem passado, dentre eles, o do desinteresse dos alunos pelo ato de escrever. No entanto, essa falta de interesse pode estar associada às estratégias de encaminhamento que o professor dá a essa função, ou seja, o modo como é feita a abordagem do tema pode prejudicar a ativação dos sentidos, por isso a inclusão da ludicidade é fundamental neste processo de aprendizagem. Outro fator que pode desmotivar o aluno é o método como é dado o feedback no momento da correção, pois, atitudes constrangedoras e discriminatórias podem contribuir para o desânimo na prática de escrever. Diante desse panorama, produzimos um material didático com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino de produção textual na escola. O caderno pedagógico que organizamos é fruto da aplicação de uma sequência didática estruturada à luz das sugestões da sequência instrutiva de Schneuwly e Dolz, (2013), porque nela é descrita, de maneira detalhada, a tarefa de exposição oral ou escrita para realizarmos um trabalho com gêneros textuais. Além disso, usamos um aporte teórico que sustentou as nossas proposições, a exemplo de Passarelli (2012), Geraldi (1997), Gomes-Santos (2003), Soares (2009), Marcuschi (2005), os PCNs (1998), Silva (2015), dentre outros estudos. Em relação a organização do caderno, ele se divide em três partes: introdução com a fundamentação teórica, uma seção prática, onde está contido o passo a passo para a execução das atividades, tais como: jogos, cartazes, texto motivador e outras sugestões capazes de contribuir para tornar o processo de escrita mais envolvente. Por fim, trazemos as considerações finais, com reflexões acerca da sequência aplicada. Esta pesquisa foi realizada durante oito aulas, numa turma de sexto ano do Ensino Fundamental, entre os meses de abril e maio de 2016, na Escola Municipal Doutor Lourival Batista (Graccho Cardoso/SE), onde pudemos verificar através da análise de dados que as atividades que realizamos contribuíram para um avanço em relação ao empenho dos alunos quanto a produção de textos, pois conseguimos inclusive montar um livrinho de recordações contendo os relatos pessoais deles. Assim, entendemos que o nosso produto serve como um instrumento de auxílio no trabalho com o gênero relato e que pode ser adaptado conforme as ocasiões.

Palavras-chaves: Motivação. Relato Pessoal. Feedback. Reescrita

ABSTRACT

In this work we developed a study about writing construction, through a systematic activity process, as we believe it is necessary to reconsider the ways in which the teaching of the production of textbooks has passed, among them the lack of interest of students by writing. However, this lack of interest may be associated with routing strategies that the teacher gives that function, that is, how it is made the subject of approach may impair the activation of the senses, so the inclusion of playfulness is important in this learning process. Another factor that may discourage the student is the method as given feedback at the time of correction, thus constraining and discriminatory attitudes can contribute to discouragement in the practice of writing. Against this background, we produce educational material in order to contribute to the improvement of textual production of teaching in school. The pedagogical notebook organized is the result of the application of a didactic sequence structured in the light of the suggestions of instructional sequence Schneuwly and Dolz (2013), because it is described, in detail, the task of oral presentations or written to accomplish a job with genres. In addition, we use a theoretical framework that supported our propositions, like Passarelli (2012), Geraldi (1997), Gomes-Santos (2003), Soares (2009), Marcuschi (2005), NCPs (1998), Silva (2015), among other studies. Regarding the organization of the notebook, it divides into three parts: introduction to the theoretical basis, a practice section, which is contained gradually to the implementation of activities such as games, posters, motivating text and other capable suggestions to help make the process more engaging writing. Finally, we bring the final considerations with reflections on the applied sequence. This research was conducted for eight classes, a class of sixth year of elementary school, between the months of April and May 2016, at the Municipal School Dr. Lourival Batista (Graccho Cardoso / SE), where we observed through data analysis that activities we conduct contributed to an improvement on the commitment of the students and the production of texts, because we can even put together a little book of memories containing the personal accounts of them. Thus, we believe that our product serves, as an aid tool in working with the gender report and that can be adapted according to the occasions.

Keywords: Motivation. Personal account. Feedback. Rewriting

Lista de Figuras, Quadros e Gráficos

Figuras

Figura 1: Rascunho do informante	35
--	----

Quadros

Quadro 1: Participação dos alunos na aplicação de um jogo	31
---	----

Quadro 2: Correção final das produções	38
--	----

Gráficos

Gráfico 1: Representação da participação dos alunos na atividade de motivação	32
---	----

Gráfico 2: Representação da correção do rascunho	34
--	----

Gráfico 3: Configuração das ideias no rascunho	34
--	----

Sumário

1. INTRODUÇÃO	8
2. REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1. A escrita como produção social	10
2.2. Aspectos discursivos do relato social	12
2.3. A motivação para a escrita através do mecanismo da ludicidade	14
2.4. A leitura protagonizando a escrita	16
2.5. Tema pra que te quero	18
2.6. A revisão do texto a partir do feedback motivador	19
3. METODOLOGIA	22
3.1. Motivação para desenvolver a pesquisa	22
3.2. A escolha do texto motivador	23
3.3. Estrutura do produto	24
3.4. Sobre a escolha do público alvo	25
3.4.1. Caracterização dos participantes	26
3.5. Contextualização da unidade de ensino	26
3.6. Descrição do procedimento	27
3.6.1. Aula 1: Aplicação de um jogo	27
3.6.2. Aula 2: Apresentação do texto motivador	28
3.6.3. Aula 3: Caracterização do gênero relato pessoal	28
3.6.4. Aula 4: Definição dos critérios de correção e elaboração do rascunho	29
3.6.5. Aula 5: Revisão do rascunho	29
3.6.6. Aula 6: O feedback vindo do professor	30
3.6.7. Aula 7: A reescrita do texto	30
3.6.8. Aula 8: Partilha dos textos	31
4. ANÁLISE DE DADOS	32
4.1. Atividade de motivação	32
4.1.1. O jogo	32
4.2. Apresentação do texto motivador	34
4.3. Caracterização do gênero relato pessoal	34
4.4. Definição dos critérios de correção e correção do rascunho	35
4.5. O feedback vindo do professor	38
4.6. Análise final das produções	38
4.7. Partilha de textos	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
ANEXOS	46
APÊNDICE	61

INTRODUÇÃO

A alegria de produzir textos na escola pode ser uma realidade se as ações docentes forem planejadas para motivar o aluno a escrever. Os pacotes pedagógicos, a exemplo dos livros didáticos, em muitas circunstâncias, não são suficientes para gerarem produtores criativos. Segundo os parâmetros curriculares de língua portuguesa (1998), “um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e a circunstâncias enunciativas em questão”. Mas em alguns casos, os alunos não são capazes nem de transformar os seus pensamentos, com eficiência, em texto.

Pensando na possibilidade de constituir um aluno proficiente em produção textual, é que planejamos um conjunto de atividades que talvez fosse capaz de oferecer um repertório para isso. Sabemos que a trajetória metodológica do ensino da escrita na sala de aula não tem tido uma abordagem processual. Portanto, o foco desta pesquisa é, além da verificação do desempenho dos informantes, estimulá-los através de mecanismos lúdicos que ativem o seu desejo de dizer algo ao mundo.

“As atividades lúdicas servem de esteio para desbloquear, para ajudar no enfrentamento do papel em branco e mostrar o processo de um modo mais concreto, fazendo o aluno vivenciar passo a passo o que implica a escrita e, quem sabe, tirar a resistência dos alunos em relação ao ensino de produção textual. (PASSARELLI, 2012. P:30)

Diante disso, não restam dúvidas de que é preciso fazer com que os nossos alunos se sintam à vontade para escrever. Mas isso não é fácil, pois muitas são as queixas dos profissionais de educação relacionadas à falta de tempo e de incentivos para operarem pedagogicamente melhor. Além disso, outras circunstâncias envolvendo a sala de aula não contribuem favoravelmente para desenvolver a escrita do aluno. Para Silva (2015 p.27), “a habilidade da escrita exige saberes que são exteriores aos alunos e, como tal, precisa ser ensinada.” Portanto, o mito do talento para a capacidade de escrever não é válido.

Segundo os PCN (1998), nos últimos vinte anos, tem sido provocada uma revolução na forma de compreender como a aprendizagem da escrita é construída. Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos com o foco nesse processo, a exemplo de Passarelli (2004) que trata do ensino da escrita através de um processo prazeroso, partindo do lúdico. Em outro trabalho da autora, no qual também nos espelhamos, ela traz um foco mais voltado para a correção dos

textos escolares. Destacamos a relevância de Geraldi (1997) no que se refere à escrita como produção social, Soares (2009) quando tratamos de feedback, Marcuschi (2005) no tocante a comunicação através de um gênero e como modelo de sequência didática a sugestão de Schneuwly e Dolz (2013). É preciso dizer que estes, dentre outros, foram os trabalhos que nos orientaram no tocante ao projeto de pesquisa. Foi através de tais referenciais que compreendemos que para sugerir ao aluno que ele escreva é necessário sistematizar a proposta em motivá-lo, dar funcionalidade ao texto, encaminhá-lo à reescrita e direcioná-lo à partilha a produto.

Para alguns professores este produto deve chegar impecável, sem necessidade de troca, devolução ou ajustes, como se o ato da criação fosse desprovido de situações que merecessem serem revistas. Justamente porque se encara a escrita como produto não como processo. No entanto, é necessário ver a escrita como um experimento que, em caso de falha, precisa ser refeito. Assim como acontece com escritores já experientes que escrevem e reescrevem seus textos, o aprendiz também deve exercer essa prática, ou melhor, serem encaminhados a ela por seus professores. Ocorre que, numa sociedade imediatista onde o consumo move seus integrantes, ter paciência para realizar um processo desse, na escola, não parece ser tão fácil.

Geraldi (1997 p.111), “observa que poderíamos estar imbuídos de uma visão mágica da palavra escrita, dada a insistência no aspecto quantitativo com que operamos.” No entanto, viabilizamos alguns procedimentos didáticos propondo uma situação de produção buscando qualidade nos textos que os alunos produzem, tais como, função comunicativa e marca do autor. Essa viabilização envolve o jogo e o retorno à correção. Desde modo, o material que elaboramos possui as seguintes propriedades: O arcabouço teórico que sustenta as nossas proposições, a metodologia contendo o passo a passo para orientar os professores sobre como procedemos, além de imagens e gravuras que ilustra o nosso desenvolvimento. Vale mencionar, que realizamos apenas uma testagem desse produto, cujos resultados apresentamos neste relatório, na análise de dados.

Esse relatório tem por finalidade descrever como se deu a testagem de nosso caderno pedagógico no 6º C, da Escola Municipal Doutor Lourival Baptista, na cidade de Graccho Cardoso, SE. Nele apresentamos o panorama da escrita destes alunos e os momentos mais relevantes de nossa pesquisa. Na próxima seção abordaremos as contribuições teóricas que têm sido sustentáculos para o nosso trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A luz das ideias de Passarelli (2012), para quem a escrita deve ser produzida através de um processo envolvido por mecanismos capazes de despertar o gosto e o prazer em escrever, desenvolvemos nosso projeto. Entretanto, comungamos também de um arsenal compatível com nossa proposta no âmbito da pesquisa acadêmica. Por isso adotamos como orientadores os trabalhos de Geraldi (1997), Gomes-Santos (2003), Soares (2009), Marcuschi (2005), Schneuwly e Dolz (2013), Silva (2015), dentre outros que serviram de referencial para este trabalho.

Assim a preocupação maior deste texto é indicar as possibilidades que poderão nortear os professores a respeito de novos caminhos, que possam unir as práticas pedagógicas relevantes a um trabalho bem sucedido em sala de aula. Para isso, trabalharemos com o gênero relato pessoal por considerá-lo propício ao desenvolvimento discursivo entre os educandos, pois objetivamos fomentar o processo de escrita atendendo à necessidade de preparar o nosso aluno para reconhecer as suas próprias necessidades dentro do contexto que está envolvido. Isto porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence. A partilha de experiências através do jogo deverá ser o despertar de ideias desses sujeitos em relação as coisas do mundo.

2.1 A escrita como produto social

Tornar o homem sujeito do pensar, do dizer e do escrever é uma conquista que permite ao indivíduo não só reconhecer a si mesmo como também reconhecer aquilo em que opera e produz. Marx chamou de alienação tudo o que o homem produzia e lhe parecia estranho e julgava que isso ocorria porque, para o homem, o trabalho era algo massificante e desgostoso, considerando que seu papel era produzir coisas muitas vezes separadas de seus interesses. Além disso, os meios de produção como instalações, instrumentos de operação e outros também contribuíam para tal insatisfação.

Para ele, o processo pelo qual o homem age sobre a natureza, deve satisfazer suas necessidades, realizando-se em certas condições sociais, ou seja, o corpo físico e social são instrumentos de muita relevância no uso da criatividade. Pensando nisto, temos que levar em consideração o cenário de aperto e calor das salas de aula nas escolas públicas brasileiras, quando exigimos de nossos alunos produtos de excelente qualidade nas aulas que ofertamos.

Ainda temos que levar em consideração o contexto social no qual os nossos alunos estão inseridos. Alguns panoramas da realidade dos nossos estudantes são hostis e pouco favoráveis ao trabalho escolar, fazendo com que os aprendizes não reconheçam a função da escola diante de sua realidade.

Geraldi (1997) afirma que a língua portuguesa no Brasil não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também, a expressão dessa mesma situação de incompreensão do que se produz. Isto porque, por sua dinâmica econômica e política, a sociedade brasileira divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos. É claro que são muitas as razões que se combinam para essa crise do sistema escolar que, com certeza, se agrava nos países subdesenvolvidos. Mas,

“Talvez não se trate de um completo desprezo pela linguagem, mas um desinteresse por falta de identificação dos alunos com o que aprendem na escola, que exclui a relação do que nela se ensina com situações reais de comunicação fora dela.” (PASSARELLI, 2004 p.17)

Assim sendo, representações pessoais, sociais e ideológicas devem ser ingredientes fomentadores do processo de escrita, para que o discurso de que a situação real na sala de aula não contribui favoravelmente para as reflexões necessárias ao ensino seja alterado favoravelmente. “Desta forma, o texto será o resultado, o produto concreto da atividade do discurso, visto que o discurso se concretiza no texto”. (PASSARELLI, 2012. p.121)

No entanto, este produto não deve ser visto como algo fechado em si mesmo. Para Fiorin (apud Passarelli, 2012), por ser produto da história, a língua vem marcada pelos usos e pelos espaços sociais destes usos, ou seja, um mesmo texto pode ser reconstituído de várias formas, dependendo da intencionalidade do autor que se apropria do discurso para utilizá-lo conforme seu interesse. Nas produções históricas mais antigas e do presente, as conveniências sempre são inseridas nos discursos sejam eles controladores ou libertários. Portanto, ver o texto como um produto social é ver justamente os conflitos e avanços da sociedade materializados pelos sujeitos.

Em consonância com todas as ideias apresentadas é que apostamos no gênero relato pessoal, pois acreditamos em sua funcionalidade como capaz de proporcionar ao autor a materialização de seus pensamentos sobre as coisas do mundo. Quando o aluno escreve sobre si mesmo e sobre o meio onde vive, ele começa a tomar consciência sobre o que escreve. E é nessa partilha de experiências que, de certa forma, começa a ajustar o seu discurso conforme suas necessidades. Ou seja, expor sua própria história permite ele refletir sobre o que quer

dizer, o que dizer, o que não dizer, para que dizer. Ocorre um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de compartilhá-las.

2.2 Aspectos discursivos do gênero relato pessoal

Caracterizar a relação existente entre a produção escrita dos alunos na escola e as particularidades aplicáveis aos gêneros discursivos, compreende considerar, sobretudo, os estudos Bakhtinianos, cuja abordagem para a definição de gênero extrapola a estrutura interna do texto que passa a ser caracterizado por sua constituição dialógica. Foi Mikhail Bakhtin que tornou a definição de gênero textual mais abrangente, caracterizando-o como um fenômeno social, histórico e ideológico. Ou seja, embora estejam sistematicamente associados a determinados formas, é na sua constituição sócio-histórica que o enunciado faz com que o produto tenha sentido. A negociação de sentidos surge da experiência individual e pode-se dizer que os sentidos estão relacionados com o uso da linguagem a que Bakhtin (2003) chama de *enunciados*, porque “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Os enunciados não são totalmente originais, isto é, eles não surgem ao acaso, são formados a partir dos elos construídos com os enunciados dos outros e os individuais, através do engajamento mútuo entre as pessoas:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2003, p. 292-293)

A teoria de gênero do discurso proporcionou uma mudança de concepção no que tange ao tratamento da escrita nos mais diferentes domínios, uma vez que institucionalizou a tese de que todas as nossas interações sociocomunicativas estão mediadas por gêneros textuais discursivos. Para Marcuschi (2005), “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.” (p. 19). São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por “conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (MARCUSCHI, 2005, p. 23)

Ao serem considerados constitutivos de processos discursivos em que se inscrevem os sujeitos para produzir sentido, os gêneros aparecem como espaço privilegiado de problematização teórica no processo de aquisição e ensino da escrita (Gomes-Santos, 2003). Ou seja, a focalização da produção de textos, nessa perspectiva, é mais significativa para o aluno, pois ele percebe a função do conteúdo apresentado à sociedade. Para Schneuwly (2004), os gêneros textuais são instrumentos por meio de que nos comunicamos nas atividades de linguagem do cotidiano, em cada esfera de troca social.

Diante desse panorama teórico a respeito da funcionalidade dos gêneros, destacamos que o gênero relato pessoal agrega em sua composição constitucional, características favoráveis à construção de situações comunicativas, capazes de comover e convencer o leitor sobre determinadas experiências vividas. Tais experiências podem apresentar variantes sócio-históricas relevantes e associáveis ao cotidiano dos espectadores, promovendo mudanças significativas dentro de contextos semelhantes aos que se inserem os autores dos enunciados.

Por outro lado, o relato pessoal ainda se utiliza de uma estrutura que permite ao educando o fortalecimento de sua identidade através da operação com reflexões sobre seu próprio universo, propiciando ao sujeito voltar-se para si buscando a compreensão sobre seu eu. Este gênero além de tratar das questões individuais do sujeito também integra este mesmo ser através da troca de experiência apresentada nas exposições escritas ou orais.

O trabalho com lembranças oferece um meio eficiente de vincular situações comunicativas em que o escritor usa a língua com liberdade e consciência daquilo que precisa para comover o leitor com seu relato (ALTENFELDER e CLARA, 2004). Assim, o leitor lê a própria vida, a de seus irmãos e a de seus vizinhos em um gênero como este, imbricando a realidade simbólica dos personagens com a sua. Tudo isso através de um discurso simples e ao mesmo tempo profundo entre ele e o autor. Na verdade esta é uma prática de letramento que abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares (ROXANE e EDUARDO, 2012). Portanto se o aprendizado é um fenômeno social, é preciso considerar que a vivência integrada aos atos de letramento podem favorecer as condições de escrita.

Para Soares (2000), o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva práticas sociais usadas na escrita. Para que isso ocorra é preciso disponibilizar instrumentos que auxiliem nestas práticas porque não é fácil obter do aluno um pouco de sua trajetória de vida. Este trabalho mexe com rótulos, imagens e emoções como um todo. Se levarmos em conta esses fatores, veremos que é importante prepará-lo para expressar-se numa relação dialógica ou de escrita em sala de aula. Dentre alguns recursos que

permitem explorar os saberes dos educandos de forma mais descontraída e eficaz destacamos a ludicidade, forma pela qual podemos desenvolver o aprendizado através de jogos, por exemplo. Segundo Luckesi (2000), as atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro. Em consonância com a proposta de evidenciar o processo da produção textual, podemos entender que durante um jogo, por exemplo, o momento vivido e sua expressividade talvez sejam tão importantes quanto o produto que é o resultado da brincadeira. Para o professor, transformar os espaços tradicionais da escola em algo dinâmico e sedutor é uma atitude louvável.

2.3 A motivação para a escrita através do mecanismo da ludicidade

Reconsiderar os caminhos pelos quais a produção textual tem percorrido na escola configura que o professor deve estar atento não só aos propósitos comunicativos estabelecidos pelo currículo mas também a critérios que permitam valorizar a criação dos educandos. Para isso, o professor necessita nutrir nos alunos um sentimento de que eles são capazes de escrever. A queixa mais frequente por parte dos educadores é a de que os alunos não gostam de escrever. Será que isso é verdade? Ou será que a própria escola contribui para esse desgosto dos alunos em relação à escrita? Em alguns casos, os estudantes não são verdadeiramente estimulados para isso porque “...a tradição escolar nem sempre explora a predisposição dos jovens para o ato de escrever.” (PASSARELLI, 2004, p. 33)

Este cenário é preocupante, pois a escrita é um mecanismo indispensável ao pleno exercício da cidadania para todo sujeito não somente na escola, mas também em qualquer situação fora dela. Pensar na importância da escrita na vida diária é “reconhecer a necessidade de seu uso em diferentes contextos sociais básicos” (SILVA, 2015 p.14). Isto é, com a família, na escola, no trabalho, na sociedade enfim.

No entanto, a competência de escrever não é adquirida por simples experiência de vida, mas através de um trabalho pedagógico e sistemático realizado pelos professores. Há um apelo em busca de soluções metodológicas para solucionar as dificuldades enfrentadas por quem se dedica à educação. Mas existe ainda um mal entendido em relação a aplicabilidade de certas práticas em sala de aula, como por exemplo, a utilização de jogos e brincadeiras fora do horário da recreação. Isto porque muitos as associam a um mero passatempo e não veem nesses jogos e brincadeiras um fim didático na ludicidade.

Outro agravante para a falta de investimento no lúdico é o de que os professores normalmente estão tão sobrecarregados com salas de aula tão cheias que não dão conta de realizarem uma preparação de tarefas mais dinâmicas.

Segundo Kaufman e Rodriguez (1995), “é uma responsabilidade irrefutável da escola contribuir para que todas as crianças egressas de suas aulas sejam convertidas em pessoas que escrevem”. Assim sendo, criar métodos que melhorem a aprendizagem dos alunos é um grande passo, considerando-se que o convencional às vezes torna-se monótono e atrapalha este processo. O discurso pedagógico é um discurso autoritário e exige do aluno sempre uma postura passiva. Mas essa passividade não é só do aluno, professores “mal pagos, desrespeitados” e cansados não se mobilizam em transformar sua prática em sala de aula.

“É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. (FREIRE, 1994, p. 10) É preciso imprimir à prática pedagógica a interação construtiva, de modo que se instaure um espaço para a compreensão da necessidade de encontrar o prazer no trabalho (PASSARELLI, 2012). E não é só isso. É possível afirmar que, quando o professor propicia aos alunos uma situação mais próxima de sua realidade, a tendência é de que eles tomem gosto pela atividade e passem de pacientes a integrantes do processo de ensino.

As possibilidades de ensino são múltiplas se soubermos como utilizá-las ou adaptá-las, afirma (MARY RANGEL 2002). Para tanto, é preciso apropriar-se da ludicidade como forma de desenvolver o conhecimento e como ferramenta metodológica que exige pesquisa e articulação com conteúdo. Não se trata de uma mera fuga do convencional, mas da construção do saber, vinculada a algo mais atrativo, ou seja, a um incentivo ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao estudo, através de métodos que fomentem o gosto pela escrita e que ativem os sentidos dos estudantes de forma mais prazerosa. No caso do trabalho com o gênero relato pessoal, as estratégias de provocação para a ativação das lembranças podem muito bem partir do uso de mecanismos vinculados a textos e a jogos. Passarelli (2012, p.27) propõe ainda que:

harmonizar a interação construtiva com a dimensão lúdica o prazer em sua gratuidade é possibilidade de propiciar um espaço de convívio agradável verdadeiramente interativo, em que os agentes da sala de aula se mostrem em sua personalidade, como quem sente, brinca, chora, ri, inventa, mas que também trabalha.

É claro que não podemos afirmar que o jogo envolverá a todos os educandos, pois este é uma atividade voluntária. (HUIZINGA,1996). O que se pretende é dinamizar o ato de

escrever através do jogo para que este seja feito com mais atenção e interesse porque é justamente nesse clima de interação que as descobertas acontecem já que o jogo permite liberdade. No entanto, não podemos nos esquecer de que para os escritores a leitura se apresenta como prática fundamental à construção de sentidos, inclusive como instrumento facilitador para aqueles que ainda não sabem escrever convencionalmente.

Diante do trabalho voltado para a exposição das experiências de vida dos educandos (relato pessoal), vale a pena tentar motivar o aluno. Assim o ambiente será descontraído, e o estudante poderá trazer à tona lembranças que, algumas vezes, são muito delicadas e principalmente investir nesse espírito descontraído também no momento mais delicado do processo de escrita: a correção.

2.4 A leitura protagonizando a escrita

O melhor caminho para escrever é desenvolver a leitura. É pela leitura que o aluno adquire conhecimentos e vê modelos para também produzir seus textos. Por isso nunca é demais repetirmos que não se chega à escrita a não ser pela leitura. Esta colocação chama a atenção para o fato de que mesmo tendo conhecimento de como produzir um texto, se o aluno não tiver ideias ou não tiver conhecimento do assunto, ele não poderá chegar à escrita. Além disso, sem o mínimo de conhecimento de como deve articular as ideias em um texto, o aluno não se disponibiliza a produzir outro. Um dos objetivos destacados pelos Parâmetros Curriculares do ensino fundamental é que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens para “produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (PCN, 1998, p. 7-8).

Em outras palavras, ler também subsidia o escrever. Koch (2014) afirma que na atividade de leitura, ativamos um lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais. Na verdade, a leitura é uma interação de sentidos que, associada ao objetivo de promover a escrita, norteia ainda mais o sujeito. Essa interação pode ser maior ou menor, dependendo do que está sendo revelado no texto e dos objetivos propostos pelo professor.

A partir da concepção interacional, Koch (2011) vê a leitura como uma atividade que leva em consideração os conhecimentos do leitor e este conhecimento extrapola o conhecimento linguístico, tendo em vista que o texto não é apenas resultado da decodificação de um leitor passivo. A leitura exige uma atividade que requer intensa participação do leitor,

pois se o autor deixa um texto incompleto, cabe àquele completá-lo através de diferentes contribuições. Deste modo, o leitor vai aplicar ao texto um modelo cognitivo baseado nos conhecimentos que tem armazenado na sua memória.

Ao considerar a leitura como produção de sentido, os PCN afirmam:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.[...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto posições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Corroborando com os documentos oficiais, Marcuschi (2006) afirma que a língua não é apenas um código, assim as atividades de leitura vão além da decodificação. Isso porque o texto não é produto, mas processo que ocorre na relação interativa e na sua situacionalidade. Os efeitos de sentido se dão pela relação mútua entre produtor e leitor em situações de uso. Ou como diz Orlandi (1988, p. 9), “A leitura é uma questão de natureza, de condições, de modelos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”.

Deste modo, a leitura deve estar associada à compreensão, entendida como processo de construção de sentidos, produção de conhecimento, baseada em atividades inferenciais, ou seja, uma relação entre conhecimentos pessoais confrontados com conhecimentos textuais.

No entanto, quando defendemos a correlação entre leitura e escrita, estamos também nos referindo aos textos orais¹ e não somente escritos. No caso do trabalho com o gênero relato pessoal, a conversa (texto oral) também pode preceder o texto escrito. Porém nem sempre é fácil compreender um relato de experiência transcrito no papel por tratar-se de um atividade que elimina qualquer tipo de abstração por parte do leitor. De todo modo, a orientação para a produção escrita através da leitura coopera para que o aluno melhore seu discurso diante da finalidade destinada a seu produto. Paulo Freire diz:

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1982, p. 8).

¹ Exemplos de textos orais: seminário, testemunho, entrevista, conversa etc.

Por isso, além de provocar as reflexões dos nossos informantes a partir do jogo, oferecemos-lhes também a oportunidade de ler um texto do mesmo gênero para que eles se motivassem em escrever.

Portanto, é preciso considerar a leitura como uma fonte de informação e de ajuda que contribuirá na melhoria de qualidade da escrita. De acordo com os PCN (1998), o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de bons produtores de textos. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Mas há uma grande possibilidade de ser.

É nesse contexto, considerando que o ensino deve ter como metas formar leitores que sejam capazes de produzir textos coesos, que a relação entre essas duas práticas devem ser compreendidas (PCN 1998). Orientados por esses parâmetros decidimos então partir um texto na nossa sequência didática para que os alunos lessem e fizessem as possíveis associações com o tema.

2.5 Tema pra que te quero

A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos é decorrente de vários aspectos, inclusive da apresentação do tema, pois dar começo a um texto não é tarefa fácil, mas é bem possível se os professores também oferecerem condições para isso. Na maioria das vezes, a proposta de produção textual não ultrapassam as sugestões do livro didático que até abordam temas interessantes, mas em alguns casos dentro de um contexto sociocultural distante dos alunos, ou seja, a realidade de muitos alunos não são compatíveis com a que se apresenta no livro didático. Porém, o ponto mais agravante é que o professor muitas vezes não considera essa distância e tenta fazer com que o estudante a compreenda. Não que estes conteúdos não sejam possíveis de serem trabalhados, mas é preciso unir o aprender com a realidade do educando.

Para Geraldi (1991), certos textos apresentados em sala de aula são baseados em preconceitos ou verdades incontestáveis sem que haja uma relação verdadeira entre o saber que se coloca para os alunos e o que de fato eles precisariam absorver para se tornarem sujeitos de suas próprias histórias. Em consonância com essas reflexões, Ziberman (1991) sugere que o posicionamento diante das necessidades dos alunos deve preceder a escolha dos textos a serem trabalhados, ou seja, é preciso nortear o aluno a respeito do que ele deverá escrever, considerando que os aspectos contextuais é que lhe dará repertório para desenvolver seu texto. “Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância

identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador” (GERALDI, 1997.p.26).

No entanto, parece-nos significativo que não se solicite ao aluno que produza um texto a partir de um título lançado ao acaso, mas que haja correspondência entre as informações que ele costuma adquirir, e as ideias que eles pode desenvolver a partir disso. Vale ressaltar que a escolha do gênero também deve ocorrer conforme a necessidade do uso da escrita em cada momento. Portanto, apropriar-se do gênero é um mecanismo fundamental para que os alunos organizem suas ideias verbalmente. Essa organização das propostas, bem como a contextualização delas é importante principalmente para sabermos o que corrigir e o que propor no momento da reelaboração do texto, pois permite-nos que avaliemos nossos alunos a partir de objetivos esclarecidos e metas devidamente traçados.

2.6 A revisão do texto a partir do feedback motivador

Reescrever não é só escrever novamente é também escrever de outra forma. Está sugerido nos PCN que “o tratamento que se dá à escrita na escola pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende”. Neste aspecto, fazer com que o aluno compreenda que sua escrita poderia ser feita de outro modo é uma tarefa cautelosa e que deve estar apoiada em critérios direcionados ao tipo de trabalho que se pretende realizar. O papel do professor nesse instante é fazer uma colaboração construtiva a respeito do rascunho elaborado por seu aluno.

Entretanto, em alguns casos, o professor-revisor enraizado por um paradigma tradicional, anula o discurso do aluno considerando apenas a impecável aplicação da gramática na tessitura do texto, desconsiderando até uma proposta inicial de fazer com que o seu aluno diga algo ao mundo, ou seja, conscientização de que a escrita é uma produção social. Nesse momento, o professor deve tomar uma atitude de mediador ao valorizar as ideias dos educandos antes mesmo de chamar atenção para as convenções gramaticais.

Do ponto de vista histórico, os gregos escreveram muito antes de existir a primeira gramática, isto é o que afirma Geraldi (1997). No entanto, se é sabido que os nossos estudantes não têm maturidade para operar com tantas regras gramaticais, por que fazer da correção um ato de humilhação quando se foge ao padrão normativo de escrita?

Pois bem, quando apontamos a reescrita como mecanismo de produção, lembramo-nos de que o objetivo maior deste mecanismo é interferir na compreensão da mensagem elaborada pelo aluno e desafiá-los a pensar sobre a mesma. Mas o discurso de que o aluno não sabe escrever por conta da falta de domínio da pontuação, da acentuação, da ortografia é o que

permanece na maioria das salas de aula. A esse tipo de correção Passarelli (2012) denomina de “Higienização do texto” porque, para a autora, a escrita acaba ali. Diferentemente de um texto em que o estudante recebe do professor uma correção exclusivamente dos “erros” gramaticais, Soares (2009), sugere o melhor aproveitamento do processo de revisão do texto através do feedback. Soares entende feedback como o retorno orientado daquilo que o aluno escreveu. Para nós é importante que o estudante tenha um retorno de seu discurso, tornando-se consciente daquilo que poderia deixar o seu texto mais claro e suas opiniões mais convincentes. Assim, “O retorno da produção do aluno é uma ação indispensável” nos diz SUASSUNA (2011, p.119). Isto significa pensar na mediação do professor, no retorno da produção do aluno e na reflexão do aluno sobre a sua própria escrita, num trabalho de reelaboração do texto.

Para Menegassi (2000 apud SOARES, 2009), em qualquer produção de texto no ambiente escolar o aluno espera por algum tipo de comentário ou observação do professor em relação ao seu texto, ainda que essa observação não esteja explicitada de forma clara e precisa

Ocorre que ajustar a estruturação das ideias do educando implica em tornar essa retomada num ato político dentro do contexto escolar. Em outras palavras, a regulamentação deve ser feita de forma cautelosa, considerando os aspectos socioculturais nos quais o sujeito está inserido. Geraldi (1997) propõe ser necessário que em toda e qualquer metodologia de ensino se articule uma opção política, mas isso envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Não estaríamos usando o político a nosso favor quando as estratégias de correção das produções textuais afasta o aluno deste trabalho.

Entretanto, é necessário ter cuidado com as doses de elogios, porque é fundamental indicar se o aluno está trilhando o caminho certo dentro do processo, apontando melhores ângulos para que seu texto alcance compreensão geral. Todo ser humano gosta de receber aprovação, mas é preciso dizer com clareza quando o elemento é um intruso em questão. Ressalta-se a necessidade e a importância de o aluno assumir um papel mais ativo no processo da reescrita.

O feedback é um ato colaborativo e pode ser feito pelos próprios colegas em clima de interação durante as atividades. Isso vai desmistificar a ideia de que o professor é o detentor do saber e que os alunos apenas repetem o que ele faz. Em consonância com Soares (2009), é importante oferecer aos alunos oportunidades para que eles mesmos deem e recebam assistência mútua e utilizem os seus conhecimentos para incentivar, ajudar e comentar os textos dos próprios colegas. Porém, a autora alerta de que pode haver rejeição por parte de alguns alunos, desconsiderando a eficiência do colega para essa atividade. Em outros casos, o

constrangimento é o inimigo deste tipo de correção. É preciso ressaltar que constranger é uma atitude politicamente incorreta.

O melhor a se fazer durante a etapa de ajustes é uma reflexão por parte do professor sobre o rendimento do aluno a partir dos critérios estabelecidos. Além disso, o professor deve evitar iniciar a conversa comentando sobre os pontos negativos, ele deve buscar sempre iniciar de forma amena para depois intensificar o assunto. Essa reflexão deve ser feita em local conveniente para evitar o constrangimento ao ser ouvido pelos colegas, ou para não correr o risco de ser interrompido. O professor também deve observar como o aluno reage às suas colocações, verificando se seu trabalho realmente tem um fim libertador e não alienante.

Depois de apresentarmos o nosso arcabouço teórico acerca do que propomos como melhoria no ensino das produções textuais na escola, passemos para a metodologia utilizada para isso. Não há nada de mágico, ao contrário, o que temos como orientação é articular estratégias e isso exige esforço, trabalho...já discutiremos sobre essas questões anteriormente. Mas o que move uma pesquisa como a que foi realizada com este projeto é justamente acreditar que existe um meio para solucionar certos problemas. Segundo os PCN (p.50), os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma diferenciada porque envolve leitura, pesquisa em outras atividades etc. Estes podem ser de curta ou média duração e resultar em diferentes produtos: um mural, uma revista, um livro com os textos organizados...

Deste modo, o fato de o objetivo ser apresentado, desde o início, e de haver um produto final em torno do qual o trabalho se organiza, contribui muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo. Neste sentido, a constatação de que algumas práticas habituais podem implicar no desempenho do aluno no momento da escrita, exige que nós, profissionais da educação estejamos sempre atualizados em relação as nossas práticas escolares. Assim, o grande desafio é compreendermos que “o refazer” é possível, mas é preciso colocarmos em jogo tudo o que sabemos para melhorar este processo.

3 METODOLOGIA

O ensino da expressão escrita na escola tem passado por grandes dificuldades para sua realização. Não é possível apontarmos uma causa única para esse problema, mas devemos considerar que a falta de clareza dos objetivos envolvidos no planejamento da aula pode ser um fator agravante desse desinteresse.

Pensando nisso, optamos por elaborar um conjunto de estratégias que pudessem ser eficazes quanto ao estímulo dos alunos em relação à produção textual. Esse conjunto de atividades deu origem a um caderno pedagógico² cuja testagem ocorreu através de uma pesquisa-ação³ na 6ª série do ensino fundamental.

Lembramos que por se tratar de uma testagem com a escrita processual, não foi aplicada nenhuma atividade diagnóstica antecedente à testagem com estes alunos, pois se defendemos estimular o aluno com técnicas que provoquem suas reflexões antes de escreverem seus textos, não poderíamos aplicar outro tipo de sondagem senão o próprio rascunho deles.

3.1 Motivação para desenvolver a pesquisa

A prática da produção textual é uma tarefa quase omitida do dia a dia da escola, principalmente no ensino fundamental. Quando ocorre, é frequente a queixa, por parte dos professores, de que os alunos não gostam de escrever. Para nós, a escola age tardiamente e em caráter emergencial quando o aluno ingressa no ensino médio, por causa da redação do vestibular. Isso tangencia o conceito de escrita para o ato de dissertar, mas decorrente da falta de exercício nos anos anteriores, este aluno não consegue muito sucesso nas suas construções, como em uma sucessão de falhas por parte da escola “eles chegam ao ensino superior sem saber escrever com autonomia” (CONCEIÇÃO, 2002; apud SOARES, 2009). E não é só isso, o trabalho com a diversidade de gêneros não é contemplado, aliás quase nunca é solicitado ao aluno que escreva através de um gênero específico, ou seja, na maioria dos casos são apresentados temas soltos sem atividades esclarecedoras em relação aos gêneros e suas respectivas funções, por isso justificamos nossa escolha pelo relato pessoal, acreditando que o

² Caderno pedagógico é o nome dado ao material que disponibiliza metodologias úteis à prática escolar. Nele contém atividades e orientações, que chamamos de passo a passo para um trabalho sistematizado em sala de aula.

³ O termo pesquisa-ação tem origem na psicologia social de Lewin. Seus trabalhos se orientam para a solução de problemas sociais e a partir desses estudos, o conceito de intervenção na vida social com o objetivo de transformá-la ganha corpo metodológico.

uso que fizemos dele pode contribuir em muito para despertar nos educandos o interesse pela produção textual, uma vez que a partilha de vivências já se tornou um hábito na sociedade moderna devido à expansão das redes sociais. Assim sendo, o nosso foco é, então, a materialização das experiências de vida dos alunos através da escrita processual.

3.2 A escolha do texto motivador

No que se refere ao texto motivador, a escolha deveu-se ao fato de se tratar de um texto que traz como foco as recordações de infância de um menino que cultivava um relacionamento de amor com seu pássaro, o melro, que na nossa região também é conhecido por pássaro preto. Como queríamos trabalhar com temas felizes da infância, encontramos nele as propriedades para nossa proposta. Para Ziberman (1998), “a compreensão e o posicionamento diante das necessidades dos alunos devem presidir a escolha dos textos e a leitura deles, pois elas assumem a condição de critérios a orientar a análise e recepção das obras”. Foi mediante essa perspectiva que elegemos “O encantador de melros” como um dos instrumentos que utilizaríamos na nossa pesquisa.

Além disso, consideramos também o fato desse texto estar contido no livro didático de língua portuguesa do 6º ano, série na qual estaríamos aplicando a nossa pesquisa e a familiaridade dos estudantes com as histórias escritas por Ziraldo. É bom lembrar que quando optamos por trabalhar um texto já contido no livro corríamos o risco da atratividade dos informantes ser menor. Mas considerando os nossos objetivos e mais uma vez o posicionamento de Ziberman(1998) de que “os objetivos podem levar em consideração os interesses dos alunos, para quem talvez a tipologia de textos e a afirmação antecipada de valores podem parecer mais arbitrárias, se não provierem de uma formulação dele ou se relacionarem à sua experiência de leitura”, decidimos utilizá-lo. Deste modo, reforçaríamos o olhar sobre esse texto. Quando falamos que reforçaríamos, é porque o trabalho com o gênero relato pessoal também está proposto neste livro e parte justamente da leitura de O encantador de melros. Entretanto, faríamos uso dele, mas com abordagem diferenciada, ou seja, trabalharíamos com o foco na escrita processual.

Ainda tratando sobre o relato de Ziraldo é preciso salientar que o narrador ficava impressionado com a amizade entre o menino e o pássaro. No texto, também é descrito um espaço rural com indícios de agressões ao meio ambiente como, por exemplo, as queimadas. Neste caso, o narrador carrega na descrição dos elementos um tom poético para envolver os espectadores. A linguagem empregada é de uso informal, pois detectamos nela o emprego do

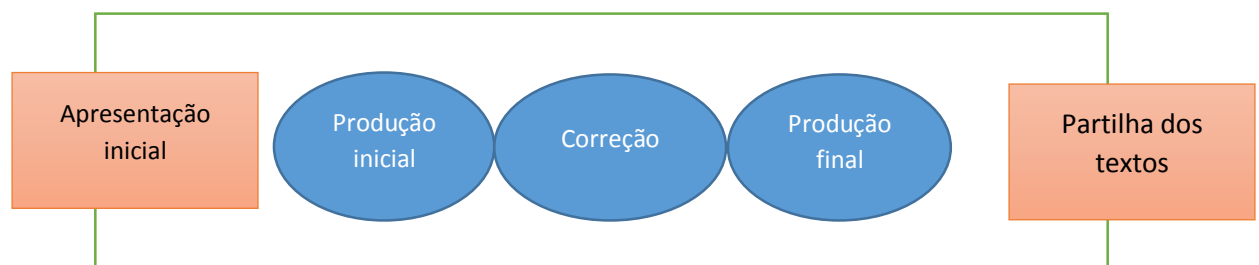
termo **a gente** em diversas partes do texto conferindo naturalidade ao leitor. É importante dizer que o autor situa o espaço de acordo com os lugares pertencentes à sua realidade: proximidades do rio doce, Minas Gerais. Relatos pessoais costumam ser episódios marcantes da vida da pessoa e parece-nos que para o autor desse texto a história de Jairinho foi.

3.3 Estrutura do produto

O produto elaborado por nós após a aplicação da sequência didática foi um caderno pedagógico contendo atividades que podem auxiliar os professores nas aulas de Língua Portuguesa, no que se refere às orientações de como eles podem desenvolver uma proposta de construção de texto mais envolvente e prazerosa para seus alunos.

Não vemos este caderno como modelo a ser seguido, mas como um instrumento que desperte o interesse de outros professores em sua prática pedagógica. Esse projeto aplicado com os alunos do 6º ano C da Escola Municipal Doutor Lourival Baptista teve o intuito de colaborar com a redução da problemática que envolve o ensino de produção textual nesta série. Mas é preciso dizer, de acordo com nossa experiência como professores, que o desinteresse pela redação vai além dos limites desta sala de aula, ou seja, a falta de interesse pela escrita é algo comum em muitas escolas públicas brasileiras. Portanto, o caderno pedagógico será um material de apoio produzido por profissionais da área de Letras que também enfrentam certos desafios para ensinar, e poderá ganhar credibilidade por parte de outros colegas que atuam na área.

É importante dizer que estruturamos este instrumento apoiando-nos na sequência didática⁴ de Schneuwly e Dolz (2013), pois nela encontramos as estratégias necessárias para desenvolvermos nosso conjunto de atividades em torno do gênero relato pessoal. À luz desses autores é que nossa sequência foi organizada.



Esquema de sequência didática adaptada

⁴ Uma sequência didática é um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Na apresentação, falamos diretamente aos colegas docentes sobre as atividades de apoio ao ensino, direcionadas ao 6º ano do Ensino Fundamental com os respectivos objetivos que cada proposta pretende desenvolver no aluno inclusive esclarecendo a importância do gênero relato pessoal na realização deste trabalho.

O passo a passo contendo a metodologia que utilizamos em cada aula, por exemplo: texto motivador⁵, exploração das ideias dos alunos, processo de composição dos textos e análise final.

Enfim, este produto deve ser visto como replicável por nossos orientadores e assim sendo, poderá ser destinado àqueles que não veem os desafios como obstáculos, mas como algo que precisa de inovações para vencê-lo.

3.4 Sobre a escolha do público-alvo

Nossa escolha em trabalhar com o 6º ano C da Escola Municipal Doutor Lourival Baptista ocorreu em função de uma inquietação minha em relação a turmas constituídas por alunos repetentes e com idades as mais diversas. Como já fui professora da rede municipal de Graccho Cardoso e sendo a escola em que leciono hoje, muito pequena, disponibilizando apenas de uma turma de sexto com alunos na idade /série adequadas, resolvi aplicar esta pesquisa numa outra escola. E o Lourival Baptista seria terreno fértil para isso. Outro fator relevante foi a média da escola em relação à nota do Ideb. Em 2013, a escola obteve 2.6, rendimento menor que o anterior. É importante mencionar que a meta estabelecida pelo governo era de 3.2 para o respectivo ano e a escola obteve apenas 2.6. Atualmente, após observação de dados do Ideb 2015, verificamos que a escola mantém essa mesma pontuação. Sendo assim, enviamos um ofício solicitando ao professor regente a concessão da classe durante um período de oito aulas, no qual pretendíamos desenvolver nosso projeto. O nosso retorno foi bem satisfatório porque o professor inclusive nos relatou que sentia muita dificuldade em fazer um trabalho com produção textual nesta turma. Quem seriam os participantes da pesquisa é o que vamos ver agora.

⁵ Chamamos de texto motivador o modelo de relato pessoal escolhido para operarmos na pesquisa.

3.4.1 Caracterização dos participantes

Participaram desta pesquisa vinte e um alunos do 6º ano C, do ensino fundamental, do turno vespertino, com idades entre 11 e 17 anos. Eram quinze meninos e seis meninas. Esses meninos são oriundos de vários povoados e com muita dificuldade de comunicação entre eles. Poucos são aqueles que estão na série correspondente à idade, ou seja, a maioria já repetiu o ano em séries anteriores ou mesmo no 6º ano. Há presença de alunos que mal decodificam o alfabeto, porém, devemos dizer que afetuosos. Alguns com semblantes sofridos, roupas desbotadas...outros alegres e sorridentes. Ao vê-los, nos lembramos das reflexões de Geraldi (1997) quando diz: “Miséria social e miséria da língua confundem-se!” É ousado afirmar isso, mas o que vemos nos nossos educandos é o reflexo disso e do dualismo envolvendo valorização profissional e desejo nas melhorias de ensino. Como a nossa proposta de trabalhar com o relato pessoal é integrar os alunos através da partilha de suas experiências, achamos que esta seria também uma oportunidade de integrá-los no espaço onde havia colegas das mais diferentes regiões, mas com contextos bem parecidos. Esses alunos frequentavam a unidade de ensino com uma contextualização sobre a qual falaremos a seguir.

3.5 Contextualização da unidade de ensino

Nossa pesquisa ação foi realizada na Escola Municipal Doutor Lourival Baptista, situada na cidade de Graccho Cardoso - SE. Essa unidade de ensino oferece turmas desde o 1º até o 9º ano do Ensino Fundamental até o 9º ano nos turnos matutino e vespertino, atendendo cerca de 415 alunos matriculados.

Quanto à estrutura física, o colégio conta com 06 salas de aula, 01 secretaria, 01 cantina, 01 sala de professores, 02 banheiros e o pátio recreativo. Apesar de ter espaço para a biblioteca, infelizmente, o espaço que consta como biblioteca não dispõe de livros com variedades de gêneros para um trabalho efetivamente funcional.

A escola está sob a direção da professora Ana Claudia da Paixão, auxiliada por 02 coordenadoras, as professoras Samadra Maria Santos (ensino fundamental menor) e a professora Andreia dos Santos Lima (ensino fundamental maior). A direção conta ainda com o pessoal de apoio que auxilia na secretaria.

3.6 Descrição do procedimento

A sequência didática que elaboramos foi aplicada entre os meses de abril e maio com a duração de oito aulas, no 6º ano, da escola Municipal Doutor Lourival Baptista cujo procedimento descreveremos a seguir. Antes da execução das tarefas propriamente ditas, esclarecemos aos alunos o propósito de estamos ali desenvolvendo um projeto com eles. E comunicamos que um termo por escrito seria enviado aos pais pedindo permissão para trabalharmos com eles. (ANEXO A)

3.6.1 Aula 1: Aplicação de um jogo

Com o objetivo de envolver os alunos para relatarmos suas experiências de vida, começamos uma provocação através da aplicação de um jogo de memória contendo palavras que remetessem a recordações de infância (ANEXO B). As palavras estavam escondidas dentro de envelopes e cada aluno ao receber um envelope, deveria apresentar a palavra e relatar uma experiência vivenciada por ele a respeito daquele vocábulo, ou seja, neste momento a memória dos alunos deveria ser ativada dentro destas possibilidades. Os vocábulos foram os seguintes: avós, brinquedos, doces, escola, passeios, doença, professora. A partir dessas palavras, os alunos iriam escrever seus textos posteriormente, aproveitando o repertório compartilhado nesse momento inicial.

O passo a passo do jogo que aplicamos para a ativação das memórias dos alunos foi o seguinte:

- 1º) Formação de um círculo
- 2º) Distribuição dos envelopes
- 3º) Leitura dos vocábulos
- 4º) Decisão sobre aceitação dos temas
- 5º) Troca dos temas (em caso de um aluno refutá-lo)
- 6º) Partilha oral sobre as lembranças provocadas pelas palavras

Vale mencionar que para seduzirmos o nosso público alvo, investimos também num cantinho de guloseimas que seria distribuído após o término das atividades (ANEXO C) e harmonizamos a sala com uma música enquanto distribuíamos os envelopes. Essa aula teve a duração de 50 minutos.

3.6.2 Aula 2: Apresentação do texto motivador

Nesta aula, ocorreu a apresentação do texto “O encantador de melros” de Ziraldo que deveria servir de base estrutural para a organização das ideias. (ANEXO D) No entanto, antes de lançarmos o texto na classe, climatizamos a sala de aula através de um áudio contendo o canto do melro, pássaro envolvido no enredo do texto, enquanto apresentávamos também imagens deste pássaro e conversávamos sobre suas características e sobre os pássaros que os alunos conheciam. Logo depois solicitamos a alguns alunos da sala que fizessem a leitura vozeada do texto “O encantador de melros”. Mas a escolha destes alunos não ocorreu simplesmente por designação nossa, ou seja, utilizamos o artifício do jogo novamente para envolvê-los na tarefa (ANEXO E). Este jogo consistia em recortar várias gravuras e entregar a cada alunos um recorte. O primeiro recorte foi lançado por nós à mesa e em seguida os alunos deveriam completar a imagem. Aquele alunos que conseguisse completar a imagem, seria escolhido como leitor do texto. Dessa forma selecionamos seis alunos. Poderíamos ter usado qualquer outra atividade para selecionar os alunos, mas essa foi uma atividade selecionada por nós porque movimentava a turma já que eles iam ficar agora calados e atentos para a leitura e compreensão do texto.

É preciso dizer que optamos por poucos alunos para esta tarefa para não haver uma quebra de perspectivas dos fatos, em caso de haver vários leitores, ou seja, para nós o entendimento do texto advém da linearidade dada à leitura. A estratégia tradicional de pedir a cada aluno que lesse um trecho não foi contemplada porque o nosso propósito não era o de aferir competência leitora, mas de apresentar o enredo a classe.

Essa foi uma aula de leitura porque não se chega à escrita a não ser pela leitura uma vez que, “indiscutivelmente, a leitura costuma ser tida como a principal guarnição para a escrita.” (CINTRA e PASSARELLI, 2011, p.112)

3.6.3 Aula 3: Caracterização do gênero relato pessoal

Nesta aula esclarecemos para os alunos o uso que faríamos do gênero relato pessoal: partilhar vivências para integrá-los no contexto escolar E ainda que eles iriam escrever sobre suas histórias para confeccionarmos um livro de recordações de infância dos alunos da classe. Em seguida apresentamos um vídeo aula, com duração de doze minutos, apresentando as características do gênero em questão, como: formas verbais em primeira pessoa, uso de linguagem coloquial ou informal, tempos verbais apresentando-se no presente ou no pretérito,

estrutura narrativa e modalidade formal ou escrita. Para servir de suporte, se houvesse necessidade de reforço, foram confeccionados também cartazes contendo informações sobre o gênero (ANEXO F).

Posteriormente operamos com o próprio texto motivador e apontamos as características do gênero através dele. Abordamos também algumas funções que esse tipo de gênero pode ter na sociedade, tais como testemunhar fatos que possam servir para transformar a vida de leitores, ajudar o sujeito a se descobrir como agente no mundo etc.

3.6.4 Aula 4: Definição dos critérios de correção e elaboração do rascunho

A elaboração do rascunho foi solicitada após uma breve revisão dos nossos propósitos. Na maioria das vezes nossa escola é reprodutora, não ensina a escrever, ensina a transcrever o texto lido ou a aula dada.

Neste momento, conversamos sobre a importância da concentração e tentamos conscientizá-los sobre o nosso interesse em suas histórias e não em possíveis desajustes gramaticais que pudessem ocorrer durante a atividade.

À luz das ideias de Passarelli (2012), foram elaborados para a correção os seguintes critérios, discriminados a seguir e foram também apresentados aos alunos:

- Partilhar informações pessoais a respeito de sua infância;
- Operar com base no gênero relato pessoal;
- Instaurar significados as frases ou entre os elementos do texto como um todo;
- Organizar estruturas sintáticas que permitam compreensão das ideias;
- Construir parágrafos evitando sobrecarga de informação.

Vale mencionar que tais critérios foram organizados em um cartaz e afixados na sala de aula conforme mostraremos em anexos. (ANEXO G)

3.6.5 Aula 5: Revisão do rascunho

Revisar os textos iniciais é uma tarefa bastante cautelosa. Por isso, primeiramente fizemos uma leitura dos textos dos alunos. Em seguida, encaminhamos os alunos a uma correção colaborativa à fim de integrá-los e, ao mesmo tempo, desmistificar a figura do professor como detentor do saber. Eles foram agrupados em trio para que houvesse um consenso sobre a clareza das produções em correção ou não (ANEXO H). Nesse processo de

colaboração, nosso objetivo era fazer com que os alunos percebessem que estavam entre iguais e, quem sabe, isso poderia trazer mais autoconfiança. Para Soares (2009 p.31), “com o envolvimento ativo de todos no papel de leitores, respondendo e agindo aos textos uns dos outros, há um crescimento coletivo pois se cria um espaço para que os indivíduos partilhem e busquem independência do professor”.

Portanto, pedimos para que um lesse a redação do outro e fizesse possíveis posicionamentos sobre dúvidas e até mesmo ajustes necessários para melhorá-lo. É bom destacar que cada trio não foi feito ao acaso, contou com nossa atuação pedagógica uma vez que queríamos colocar alunos mais qualificados mesclados com os que precisariam de um reforço para a conclusão da tarefa. A dica para essa escolha foi nos dada pelo professor regente da classe cuja colaboração como espectador da pesquisa foi importante para aprimorar suas práticas.

3.6.6 Aula 6: O feedback vindo do professor

Considerando-se o corpus dos textos como objetos para a nossa pesquisa a estratégia mais apropriada para encaminhar o aluno a tecê-los novamente foi assumirmos o papel de “interlocutor privilegiado”, dialogando com o autor e incentivando-o a refletir sobre o modo como ele organizou as suas ideias de forma discreta para não frustrá-lo com comentários constrangedores. Ou como diz Passarelli: “ressignificar o ensino da escrita pela intervenção mediadora do professor em favor da construção de um sujeito-autor de textos.” (CINTRA e PASSARELLI, 2012, p. 89) Este seria o momento dos ajustes a partir do aconselhamento do professor, numa conversa particular através do olho no olho.

No entanto, apesar de o elogio ser muito importante, deixamos claro que é muito mais importante para o aluno fazer estas adequações. Seu texto deve ser compreendido não só por ele mesmo, mas principalmente pelos futuros leitores, já que a nossa proposta era organizar um livrinho e apresentá-lo a outras pessoas. Por isso mesmo, procuramos interagir com cada aluno particularmente com perguntas sobre o emprego de certos termos e sobre vocábulos ilegíveis, sugerindo uma substituição e justificando essas retiradas.

3.6.7 Aula 7: A reescrita do texto

Depois de feitos os ajustes necessários, os alunos foram encaminhados à reescrita e elaboração final do texto. Conforme sugere Silva (2015), sendo a atividade de reescrita uma

atividade validada por grandes mestres da palavra, uma vez que escritores experientes também rascunham seus textos e reescrevem até atingirem forma desejada, essa técnica também deve ser aplicada em sala de aula. Esclarecemos tal necessidade aos alunos. Mas conforme Passarelli (2012), a revisão é “a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam, apesar de ser o passo fundamental para a produção de um texto.” (CINTRA, 2012, p. 99) Isso porque é pouco praticada na escola. Nisto concordamos com ela. E na análise de dados justificaremos o porquê. Assim sendo, quando a atividade de passar a limpo foi concluída, apresentamos os textos a classe, aos representantes da escola e aos pais. (ANEXO I)

3.6.8 Aula 8: Partilha dos textos

A nossa pesquisa foi encerrada com a partilha das histórias entre os alunos, a comunidade escolar e os pais. A exposição seria conforme a vontade de cada um em fazê-lo ou não, já que muitos poderiam preferir não divulgar suas experiências de vida. Acreditamos que esta atividade é de suma importância para que o aluno se sinta verdadeiramente identificado com o produto construído por ele. Nesta aula também, foi apresentado o livrinho de recordações de infância construído pelos alunos. (ANEXO J)

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção apresentaremos os dados dos resultados obtidos a partir da testagem da nossa sequência didática. Como o foco deste trabalho é motivar o aluno para a produção de texto, alguns aspectos como erros ortográficos foram desconsiderados na tabulação, levando-se em conta apenas critérios como compreensão da proposta, elaboração do rascunho, clareza dos fatos e outros. Fizemos a análise descrevendo os procedimentos realizados e instrumentos envolvidos.

Os informantes desta pesquisa foram identificados da seguinte forma: o nome foi substituído por uma letra maiúscula do alfabeto, seguida pelo sexo e pela idade do aluno. Segue a análise dos dados.

4.1 Atividade de motivação

Com a duração de aproximadamente 50 minutos, essa atividade foi realizada com o objetivo de ativar as lembranças dos alunos sobre as experiências vividas por eles na infância. O que pretendíamos era envolver os alunos através do jogo para que partilhassem suas experiências de vida de forma descontraída dentro das possibilidades de realizá-lo. Essa tarefa também subsidiaria a produção escrita posteriormente.

4.1.1 O momento do jogo

Realmente, é delicado o trabalho com o gênero relato pessoal porque mexe com certas minúcias particulares dos indivíduos. Por conta dessa característica, dois alunos abandonaram a brincadeira e não quiseram participar de forma alguma. Outros ficaram encabulados e com receio de falar no primeiro momento. Pois apesar da fala ser algo aparentemente simples de produzir, não estávamos tratando de uma emissão qualquer, mas da exposição de fatos de cada vida que ali se encontrava.

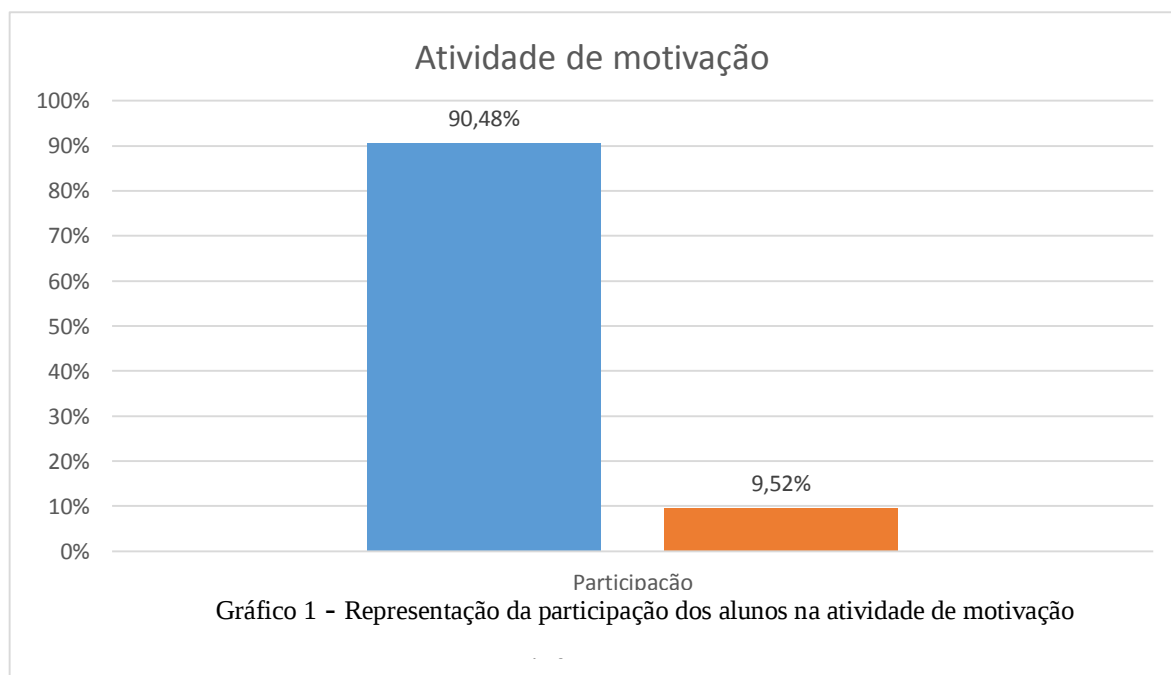
O resultado mais imediato que tivemos durante esta atividade foi a sensação de insegurança por parte dos educandos. No entanto, com o desenrolar do jogo, os mais tímidos soltaram a língua e os demais foram ficando à vontade sem medo de censuras ou restrições. O resultado desta etapa está descrito na tabela abaixo.

Alunos	Sexo		Idade	Participação	Ocorrências
	Mas	Fem			
A		X	13	x	
B		X	12	x	
C		X	12	x	
D	X		13		x
E	X		14	x	
F	X		12	x	
G	X		12	x	
H	X		13	x	
I	X		11	x	
J	X		12	x	
K	X		12	x	
L		X	10	x	
M	X		12	x	
N		X	15	x	
O	X		14	x	
P	X		17	x	
Q	X		14		x
R	X		16	x	
S	X		13	x	
T	X		15	x	
U		X		x	

Quadro 1 - Participação dos alunos na aplicação de um jogo

No quadro 1, estão discriminadas as informações a respeito desta atividade. O gráfico demonstra a participação dos alunos na atividade 1 e também o grau de rejeição.

Cada aluno foi identificado por uma letra do alfabeto, seguido por sexo e idade. São apresentados também os dados aproveitados (participação dos alunos) e as ocorrências tais como, abandono do jogo por parte de dois alunos. Apesar disso, concluímos que o ganho foi significativo.



4.2 Apresentação do texto motivador

A apresentação do texto motivador ocorreu também a partir de um jogo. Neste, uma imagem em forma de recortes foi entregue aos alunos juntamente com imagens destorcidas. Os alunos deveriam montar a figura conforme o encaixe fosse correto. Então o aluno representante deveria participar da leitura compartilhada do texto motivador “O encantador de melros”. Nossa opção por limitar o número de leitores foi para evitar dispersão do entendimento durante o ato da leitura, já que para nós o propósito era exemplificar o futuro trabalho e não verificar competência leitora. Os seis alunos fizeram a leitura do texto em voz alta, enquanto os demais acompanhavam através de uma cópia. Esse foi um momento de adesão de todos. Os alunos ficaram interessados na história e ouviram os colegas em silêncio, porque se identificaram com o tema. Não nos contentamos apenas na leitura do texto motivador. Antes de distribuir os textos foi feita uma caracterização do melro, apresentando imagens e áudio com o canto desse pássaro. Essa situação na sala de aula visava a um ambiente propício que contextualizasse aquele texto naquele momento. É possível que este artifício tenha ajudado na concentração da atividade.

4.3 Caracterização do gênero relato pessoal

Tratar da caracterização de um gênero nos faz lembrar a teoria de que os gêneros são relativamente estáveis segundo Bakhtin (2003) e que por isso mudam a partir de modificações na situação social na qual exercem uma função.

O nosso propósito era utilizar as principais características do relato pessoal para desenvolver um processo de escrita com a função de motivar os alunos para o ato de escrever. Fizemos isso a partir da troca de experiências vividas por eles e que se tornariam textos posteriormente utilizados para a confecção de um livrinho, mas não foi fácil trabalhar com essa etapa da sequência didática. Mesmo com todos os instrumentos exemplificadores (vídeo, texto motivador), tivemos que por diversas vezes reforçar a ideia de gênero e explicar a importância de eles entenderem a proposta porque a comunicação que queríamos proporcionar deveria atender a algumas peculiaridades.

Assim sendo, percebendo que os alunos ainda estavam embaraçados com o conceito de gênero, preparamos um cartaz associando os tipos de textos à ideia de cereais e de recipientes dentro dos quais guardamos os cereais. Desta forma cada texto é separado conforme a função, o meio em que circula, a linguagem etc. E os recipientes seriam a

representação de cada grupo de gênero. Foi a partir deste momento que comentários positivos a respeito do proposto na aula começaram a surgir.

4.4 Verificação dos critérios de correção e revisão do rascunho

Definir o que será corrigido posteriormente na produção textual é muito importante para que o aluno tenha controle de suas atitudes. Apesar disso, muitos professores encaminham seus alunos à escrita sem divulgar nenhum aspecto a ser analisado na etapa de correção. Não seria intrigante dizermos que talvez nem mesmo o professor tenha se dado conta daquilo que irá corrigir nos textos de seus alunos. Isso acaba ocasionando desvio de foco e gera os chamados “erros” de produção escrita.

Portanto, a definição do que seria corrigido nos textos dos alunos, ocorreu de acordo com os critérios descritos no item 3.6.4 deste relatório.

Em relação a ortografia, mesmo não sendo o nosso objetivo tratar dessa questão particularmente, devemos esclarecer que por mais que o aluno tenha tentado nos mostrar seu desenvolvimento nos demais critérios não conseguiríamos compreender seu texto se não houvesse um mínimo de competência nesta área de conhecimento da língua.

Assim, apenas 19 dos 21 alunos que estudam nessa classe rascunharam seus textos. As duas ocorrências deveram-se aos seguintes fatores:

- O aluno (X), 15 anos, não demonstrou interesse e saiu da sala.
- O aluno (Y), 14 anos, não conseguia sequer operar com o alfabeto, ou seja, não formava palavras, sendo necessário a disponibilidade de mais tempo para tentarmos reverter essa situação ou de outro projeto voltado exclusivamente para essa questão.

No entanto, sobre os 19 participantes, 04 alunos não conseguiram operar conforme a proposta e desviaram-se do foco. Veja no gráfico abaixo:

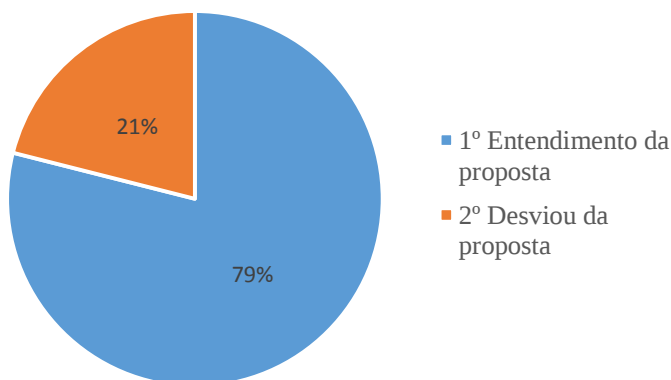


Gráfico 2 - Representação da correção do rascunho

Ainda sobre o visto no rascunho, 15 alunos discorreram sobre o tema, mas é preciso ressaltar que apenas 10 informantes conseguiram escrever com alguma clareza sobre os fatos.

Os resultados desta atividade estão descritos nos gráficos abaixo.

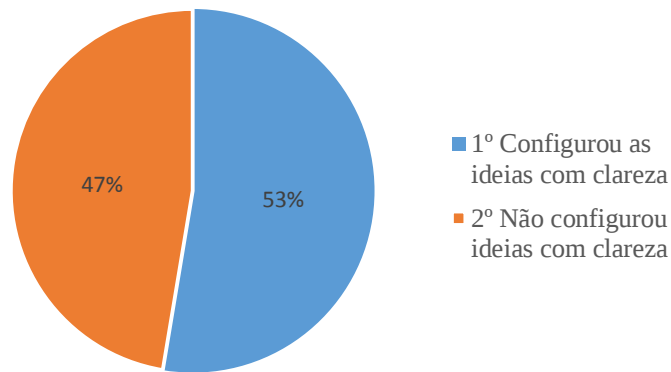


Gráfico 3 - Configuração das ideias no rascunho

Quanto aos demais informantes, os textos estavam cheios de desajustes, tais como: ordem cronológica dos fatos inversa, ou seja, introdução parecendo desfecho, ausência de descrição do espaço, repetição exagerada de referentes, quantidades de linhas insuficientes para a compreensão das ideias e pouco conhecimento das convenções ortográficas para a série.

Observemos um rascunho (imagem 1) de um de nossos informantes na página seguinte. Nele a estrutura narrativa organiza-se de modo insuficiente em relação ao desenvolvimento, pois, o aluno preocupa-se demasiadamente em exemplificar elementos, deixando uma lacuna na trama em relação as ações dos personagens envolvidos. Entretanto, em relação aos personagens, o aluno apresenta-os na introdução e localiza-os claramente no tempo e no espaço.

No desfecho, o aluno opta por uma linguagem popular, usa referentes como “quemada” ou “queimada” ao invés de embriagada, e este emprego pode gerar estranheza a um leitor que pertença a uma outra cultura. Mas apesar disso, de modo geral, ele consegue transmitir a ideia de final feliz a história, ou seja, foi um dia feliz em sua vida. Essa é a mensagem que o autor enuncia, mesmo com os desajustes ortográficos, omissão dos dígrafos, desencadeamento de parágrafos etc.

Vejam que ele se lembrou do acontecimento e teve gosto em escrevê-lo no papel.

Imagem 1: Rascunho do informante

Data: 06/05/16

O relato pessoal em foco.

Reescreva seu texto com capricho.

- 1 Eu mais o minha faminha.
- 2 Nois foi para Anápolis para a casa da minha
- 3 Tia mais a meu Tio e a mulher mais a minha
- 4 mãe e pai e minha irmã quando mais
- 5 chegou na casa dela ela fez uma lanchinho
- 6 e malarmada, ela comprou guaraná, seringa
- 7 para as que bebida e a crianças bebida, lala, lala,
- 8 fanta, soda, ela fez muito de maracujá, doce de
- 9 leite, arroz temperado, salada cozida, salada
- 10 de vinagrete, farofa de milho de galinha,
- 11 farofa de manteiga, fez bolo de leite, bolo
- 12 fefo, beringadero, bifeinho, torta saguada,
- 13 eu mais o meu primo mais foi compra
- 14 sapete, e nois comprou bilhete e bilheteira
- 15 pai e Tio eles dormiram muito de tanta de
- 16 lanchinho e primo mãe e Tia e o mulher
- 17 Também dormiram bem quemada eu
- 18 e minha irmã foi dormir muito feliz
- 19 a noite.

20

21

Vale lembrar que antes mesmo de fazermos a análise dos rascunhos propomos aos alunos que formassem grupos de três colaboradores para que, entre eles, pudesse haver uma espécie de identificação de desajustes dos textos, mas este não foi um momento de sucesso. Eles até se agruparam, porém, não conseguiram fazer nenhuma espécie de comentário a respeito dos textos deles. Não sabemos se foi por insegurança, ou por cumplicidade, mas esta proposta não teve sucesso.

Assim sendo, resolvemos partir para a correção individual com o olho no olho. E, através deste método, verificarmos se os informantes estavam escrevendo com clareza sobre nossa propostas ou não. Foi o momento do feedback motivador.

4.5 O feedback vindo do professor

Chamamos de feedback um conjunto de ações que servem para registrar as impressões sobre as ideias desenvolvidas pelo aluno e a organização estrutural dela. Levando-se em conta tal conceito, um método capaz de motivar ou não o sujeito, tanto pela forma com que é dado, quanto pela forma que é construído por parte de quem o recebe.

Considerando tais aspectos, tivemos o máximo de cuidado para não afastar nosso informante durante este momento. Como já citamos no item 4.4, o feedback partindo dos colegas não foi satisfatório. No entanto, aconselhados pelos estudos de Soares (2009) resolvemos partir para um outro modelo de dar o feedback: a correção interativa. Nesta perspectiva, o professor assume o papel de interlocutor privilegiado, mostrando-se interessado no que o aluno tem a dizer, concordando, discordando, questionando, dialogando com o texto e com seu autor. (SOARES, 2009)

Enfim, após esse momento de aconselhamento final, os alunos novamente foram encaminhados a reescreverem seus textos, ou organizarem melhor o seu discurso. Segundo Passarelli (2012 p.166), “para direcionar à reescrita, o professor, preferencialmente, não só aponta o problema, mas o descreve, indicando possibilidades de como poder resolvê-lo”. Assim o fizemos e enfatizamos a importância de estabelecermos sentido ao que escrevíamos para que o nosso texto fosse visto como um produto com a nossa identidade em relação a sermos sujeitos no mundo.

4.6 Análise final das produções

Muitas vezes ao analisarmos um texto somos tomados por um sentimento de comoção tão grande que se a qualidade dos critérios que estabelecemos para corrigi-los não forem atendidos na sua totalidade não nos angustiaríamos tanto. É como se germinasse uma semente que lançamos em um solo preparado com muito esforço. Há as que germinam, crescem e dão frutos doces e outros não tão doces assim, mas são frutos. E acabamos saboreando ainda que meio azedos. Foi com este entendimento que analisamos os textos finais dos nossos informantes. Como frutos de um trabalho sistemático e organizado de preparação do aluno para que suas ideias germinassem. E a conclusão foi bem satisfatória.

É bem verdade que não pudemos contar com a análise dos 19 textos porque apenas 14 alunos se disponibilizaram a refazer seus rascunhos confirmando o que diz Passarelli (2012, p.159) sobre a rebeldia deles nesta etapa: “... a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam” porque é pouco praticada na escola. Lamentamos o fato de termos chegado ao final com um pouco mais da metade dos alunos participantes nos entregando seus produtos, mas do ponto de vista positivo e diante do cenário que tínhamos a respeito dessa classe, esse quantitativo pode ser considerado bom.

Sobre os 14 textos recolhidos, percebíamos que alguns estavam precisando de certos ajustes ainda, principalmente em relação aos aspectos ortográficos e de pontuação, mas considerando que a pesquisa se realizou em apenas 8 aulas, fracionadas em 4 dias e que não tínhamos disponibilidade de tempo para intervir na questão da leitura ou até mesmo da alfabetização. Para Passarelli (2012), levar em apreço os resultados educacionais, cuja finalidade é a de averiguar se cumprem ou não um conjunto determinado de metas, descartando do processo avaliativo a conotação de instrumento controlador.

Desse modo, tendo o professor consciência do que deseja investigar numa atividade solicitada, certamente desconsiderará o que não é inerente a sua investigação

Por isso, resolvemos manter o olhar voltado para nosso objetivo de obter textos produzidos num passo a passo que permitisse ao nosso informante a operar com as suas experiências de vida de maneira que pudessem ser partilhadas e identificadas com a marca individual de seus produtores diante de um contexto social que muito tem de semelhante.

Os resultados estão descritos no quadro seguinte. Os alunos foram representados pelas letras do alfabeto e os critérios para a análise permaneceram os da etapa inicial de correção, porém sintetizados da seguinte forma:

- Configuração de ideias com clareza.
- Operação com base na proposta.
- Apresentação do mínimo de conhecimento sobre convenções da escrita.

ALUNOS	CRITÉRIOS		
	CONFIGURAÇÃO DE IDEIAS COM CLAREZA	OPEROU COM BASE NA PROPOSTA	APRESENTOU MÍNIMO CONHECIMENTO DAS CONVENÇÕES DA ESCRITA
A	x	x	x
B	x	x	x
C	x	x	x
D	x	x	x
E	x	x	x
F	x	x	x
G	x	x	x
H	x	x	x
I	x	x	x
J	x	x	x
K	x	x	x
L	x	x	x
M			
N			

Quadro 2 – Correção final das produções

As letras M e N representam os alunos que mesmo após o encaminhamento a reescrita não conseguiram um resultado melhor.

A representação das doze produções consideradas satisfatórias estarão disponíveis em anexo neste relatório (ANEXO J). Sequencialmente encaminhamos esses textos ao serviço de gráfica para a confecção de um livrinho sobre as recordações de infância deles. Este livro foi apresentado à comunidade escolar e aos pais no momento final da pesquisa.

4.7 Partilha dos textos

O momento da partilha dos textos ocorreu na presença dos pais, de representantes da escola e do professor regente. Inicialmente imaginávamos que os alunos sentiriam receio em colaborar nesta atividade, mas fomos surpreendidos pela euforia dos mesmos em fazê-lo. Quando chegamos a classe e apresentamos os livrinhos confeccionados, os olhos deles brilharam de alegria e todos queriam ler seus textos para os presentes. Então resolvemos seguir a ordem do diário para a apresentação de cada um. Eles leram seus textos, falaram sobre o projeto, uma avó representante dos pais foi contemplada com um exemplar, assim como o professor regente e a escola, sendo oferecido um lanche para a conclusão da pesquisa de forma harmoniosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos neste trabalho sobre aspectos voltados para a construção de uma escrita resultante de um processo sistematizado através de uma sequência didática. Sabemos que o enraizamento existente nas aulas de produção textual valoriza mais a correção de aspectos superficiais do texto ao invés do pensamento dos alunos, por isso propusemos que os professores de língua portuguesa voltassem seus olhares para aquilo que eles desejam dizer ao mundo e os auxiliem a construir essa comunicação.

Tivemos como fonte de inspiração para desenvolvermos esse trabalho os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa e também as nossas observações no dia a dia da escola onde acompanhamos um baixo rendimento dos alunos nas aulas de redação. Isto porque a maioria dos professores não dispõe de apoio suficiente para construir uma nova metodologia de ensino ou porque sentem-se desestimulados em relação a isso. Quanto aos alunos, o que vemos é um forte desprezo pela escrita, alegando ser esta uma atividade para qual não possuem talento. A nossa pesquisa considerou todos esses aspectos e apostando numa forma mais prazerosa de se ensinar articulou o lúdico ao exercício da sequência didática.

Como diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas e características que precisam ser aprendidas(PCN), o gênero relato pessoal foi o suporte adequado para que os alunos se comunicassem, já que o nosso objetivo era partilhar vivências acreditando que isso poderia contribuir para uma maior interação dos indivíduos no ambiente escolar.

Assim, o nosso primeiro passo foi busca orientação em referencias que pudessem fundamentar nosso trabalho, em seguida construímos o nosso caderno pedagógico com um conjunto de atividades a serem testadas e posteriormente fizemos a testagem deste caderno numa sala de aula conveniente ao nosso propósito.

Lembramos que este produto não foi aplicado na sala de aula da mestranda que vos fala devido à falta de uma turma com as características que desejávamos, ou seja, queríamos aplicá-lo numa turma de alunos repetentes e oriundos de comunidades diferentes, no entanto, a realidade da Escola Municipal Doutor Lourival Baptista já era conhecida por nós devido ao tempo que trabalhei nesta rede. A indicação do baixo índice do Ideb também contribuiu para essa escolha. É importante dizermos que a receptividade da direção e do professor da classe foi satisfatória o que nos deixou bem à vontade para agirmos. Quanto a aceitação dos alunos, acho que fizemos uma boa parceria, pois a maioria demonstrou alegria ao nos receber desde o

início. Em relação ao professor da turma, observamos um empenho imensurável em nos auxiliar no que podia e ao mesmo tempo em aprender conosco a tomar um novo rumo nas suas práticas pedagógicas. Sobre os pais, a autorização para expormos fotografias e as histórias de seus filhos nos foi dada por escrito, esta atitude foi indispensável para nos apropriarmos das produções.

No que diz respeito a análise que fizemos dessa testagem, o que podemos concluir é que foi valioso sim investirmos nas alternativas e em todas as outras formas lúdicas para envolver nossos informantes uma vez que obtivemos a adesão de 19 alunos dentre os 21 matriculados na série, ainda que esta adesão não tenha resultado em quantidade de produtos correspondentes no final, uma vez que apenas 14 textos foram recolhidos após o feedback dado por nós. Dentre os quais apenas 12 foram utilizados na confecção do livrinho. Isto porque os demais tinham desajustes que fugiam da nossa competência naquele momento, já que o foco não era ensinar o código alfabético e nem a formação de palavras.

É importante dizer também que os textos selecionados para a produção do livro não tinham conteúdos extensos, mas o suficiente para compreendermos como aquele sujeito vivencia fatos da sua realidade. É interessante que os temas eram diferenciados, mas que alguns alunos nos sugeriram trocas e que alguns textos abordam o mesmo tema, mas a conotação é diferente. Todo esse relato pode ser observado no anexo (ANEXO J), deste relatório.

Assim, com todas as dificuldades pelas quais passam os professores para exercerem as suas práticas pedagógicas, vale a pena sim investir num trabalho sistematizado. Vale a pena pesquisar e tornar esse trabalho produtivo. Ainda que isso demande tempo extra para estudo. Pois é preciso dar voz e vez ao sujeito como cidadão do mundo. O alcance das raízes da alienação que cercam o tratamento didático devem ser mínimo se tratarmos o ambiente escolar como um meio de transformação do indivíduo que por sua vez tem capacidade de mudar o universo em que vive. Assim sendo, este caderno poderá ser destinado aqueles que não veem os desafios como obstáculos, mas como algo que precisa de inovações para vencê-los.

REFERÊNCIAS:

ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. **Memórias literárias**. Portal da olimpíada de língua portuguesa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias> Acesso: 23/10/2015

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In:____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bexerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]

BAKTIN, M.M. (Mikhail Mikhailovitch, 1895-1975). **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad .Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz - 16.ed. - São Paulo; Hucitec, 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: os conteúdos de língua portuguesa no ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CENPEC. **A ocasião faz o escritor**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Linguagens, 6º ano: Língua portuguesa**. 7ª ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CINTRA, Anna M. Marques e PASSARELLI, Lílían G. **A pesquisa e o ensino da língua portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

CINTRA, Anna M. Marques e PASSARELLI, Lílían G. **Leitura e produção de texto**. São Paulo: Blucher, 2011.

DIONISIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michele. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: Sequencias didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: gêneros orais e escritos na escola Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís, Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004: São Paulo: Mercado de letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1994.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção escrita**- São Paulo: Martins Fontes, 2003- (texto e linguagem)

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4ed. São Paulo. Perspectiva. 1996.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. Ler e compreender: os sentidos do texto/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. -3 ed., 7ª impressão. -São Paulo: Contexto, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras**: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MACHADO, Valeria Bolognini F. **Fundamentos epistemológicos metodológicos da Pesquisa-ação**. Disponível em: http://pt.slideshare.net/vallmachado/a-pesquisa-acao?next_slideshow=1 Acesso em: 02/10/16

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e outros. **Gêneros textuais e ensino**. Rio: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo/ Campinas: Cortez, 1988.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. 2012.b. Ensino de produção textual: da higienização da escrita para a escrita processual. p. In: CINTRA, Anna M. Marques e PASSARELLI, Lílían G. **A pesquisa e o ensino da língua portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4º. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

RANGEL, Mary. **Dinâmica de leitura para a sala de aula**. 26.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Rojo, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**/ Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012-264p. (Estratégias de ensino; 29)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SILVA, Leilane Ramos da; CARDOSO, Denise Porto (orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita**: Diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA. V.1, 2015.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Soares,M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto,2003 [1995]

SUASSUNA, Livia. Avaliação e escrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011, p. 119-135.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 18, ed. São Paulo: Cortez, 2011. [2005]

ZIBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO

COMUNICADO

Eu, professor Antônio Joaquim neto, venho por meio deste comunicado, informar aos senhores pais de alunos do 6º ano x, que os mesmos estarão participando de um projeto de pesquisa, proporcionado pela professora Andreia Doria Aragão, mestranda em língua portuguesa pela Universidade Federal de Sergipe. O presente projeto tem por finalidade trabalhar a escrita com foco no gênero Relato Pessoal. Desde já peço-lhes a autorização para a exposição de fotos e de experiências pessoais vivenciadas pelos alunos.

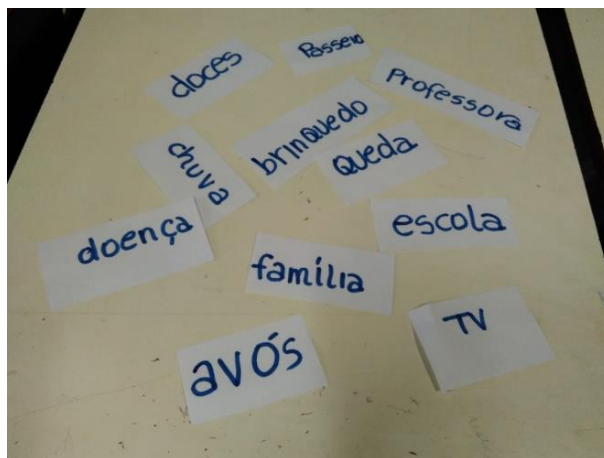
Desde já agradeço a compreensão de todos.

Maello Gomes das Santos
Aleiene Silva Vieira

Antônio Joaquim Neto

Graccho Cardoso, 13 de abril de 2016

ANEXO B – JOGO DA MEMÓRIA



ANEXO C – Cantinho de guloseimas



ANEXO D – O ENCANTADOR DE MELROS

O encantador de melros

Uma das recordações mais felizes da minha infância é a da sinfonia dos melros nas palmeiras. A gente chegava muito cedo para a primeira aula do Grupo Escolar que ficava na praça que era cercada de altas palmeiras.

Pois é: minha terra tinha palmeiras onde, em vez de sabiá, cantava o melro. E, como a gente chegava muito cedo para a aula, os melros ainda estavam cantando a sua canção matinal. Era como se estivessem saudando os meninos morenos, que também chegavam em bando para a escola.

Jarinho chegava para brincar com a gente e vinha com o melro no ombro. Se a brincadeira era contar história, brincar de gata-parida, berlinda, mamãe eu posso ir ou qualquer outra que não implicasse correr, o melro ficava ali, no ombro do Jarinho. Se, porém,

a gente tinha que correr, se a brincadeira era de pique, de pular-caniça, soltar papagaio, jogar precipício, cobra-canina, esconde-esconde, ou mãos ao ar - que, em outras cidades, se chamava bandido e mocinho - o Jarinho botava o melro no galho de uma árvore ou no umbral de uma janela e dizia: "Fica aí que eu já volto". E o melro ficava esperando seu dono voltar da brincadeira. A professora pedia ao Jarinho pra não levar o melro para a escola. Era para não tumultuar as aulas.

O Jarinho ficava muito triste de deixar seu amigo em casa.

Era agosto, mês das queimadas e das ventanias. Às vezes, a caminho da escola, na manhã ainda fria, a gente não enxergava um palmo diante do nariz, vivendo como se estivesse dentro de um fog londrino. Era a névoa seca das queimadas. Os olhos ficavam vermelhos e voltávamos da escola com a poeira das cinzas assentadinha nas dobras da camisa branca do uniforme. Quando não ventava muito, a gente podia ver um raminho de samambaia cinzenta vindo em nossa direção, levemente, como uma pena de ave flutuando no espaço. O raminho de samambaia tocava nossa roupa e se desfazia em cinzas. Eram as matas do rio Doce sendo dizimadas pelas queimadas dos derrubadores. Foi num mês de agosto, no dia seguinte de uma grande ventania, que o Jarinho não apareceu na escola.

Na semana que se seguiu àquele dia, não só o Jarinho, mas todos os meninos da rua não fizeram outra coisa senão procurar o melro de Jarinho.

Ele o havia deixado num galho de árvore para fazer uma coisa qualquer (que era melhor fazer sem seu amigo). Foi quando começou o furacão. Foi de repente, eu me lembro.

Nunca havia ventado tanto em minha cidade, As pessoas se agarravam aos postes para não serem arrastadas, telhas voaram pelos ares, casebres ficaram sem teto, folhas das palmeiras imperiais da praça se desprenderam, voando a grandes alturas, ameaçadoras.

Todos os meninos da rua só faltaram morrer de tristeza, o Jarinho ficou de cama e não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. Minha mãe, que era uma sábia, tentou explicar para os meninos da rua que era bom a gente prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram.

Muitos e muitos anos depois - agora, recentemente - reencontrei o Jarinho. Era um senhor gordinho com os cabelos - muito poucos - completamente brancos e os olhos pequenos mais sumidos do que nunca. [...] Perguntei-lhe se ele se lembrava, com a mesma intensidade da nossa infância. E falei do melro no seu ombro e ele me disse: "Não me esqueço nunca. Ainda hoje, tantos anos depois, acordo no meio da noite e, dentro do meu quarto, excuto o meu melro cantando direitinho como se estivesse ali". Que bom! Jarinho acredita que existe fantasma de Passarinho.

(Ziraldo. Os meninos morenos - Com versos de Humberto Ak'abal. São Paulo: Melhoramentos, 2004. p. 45-8.)

ANEXO E – JOGO PARA SELEÇÃO DE LEITORES



ANEXO F – IMAGENS RELACIONADAS AO JOGO INICIAL



ANEXO G – APRESENTAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE CORREÇÃO



ANEXO H – CORREÇÃO COLABORATIVA



ANEXO I – REESCRITA DO TEXTO



ANEXO J – PRODUÇÕES FINAIS

Andreia Doria Aragão
ORGANIZADORA

RECORDAÇÕES DE INFÂNCIA

O GÊNERO RELATO PESSOAL EM FOCO



Andreia Doria Aragão - mestranda em LETRAS (mestrado profissional em letras PROFLETRAS/UFS), é professora da rede estadual de ensino e também da rede municipal da cidade de Itabi(SE). Durante os últimos dois anos tem alinhado seus estudos ao campo da produção textual. Através da orientação da Doutora Denise Porto, desenvolveu o projeto de pesquisa-ação sobre o Gênero Relato Pessoal associando-o à escrita. Tal projeto foi submetido ao processo de qualificação em dezembro de 2015, quando a pesquisadora obteve o aval para executá-lo.

Apresentação

O ensino da expressão escrita na escola tem passado por grandes dificuldades para sua realização, pois é comum encontrarmos professores angustiados em relação a falta de empenho de seus alunos quando o assunto é produção textual.

Não é possível apontarmos uma causa única para esse problema, mas devemos considerar que a falta de interesse por parte dos educandos muitas vezes é decorrente do mau funcionamento das estratégias apresentadas pelo livro didático para motivá-los a este fim, ou seja, alguns temas propostos são dissociados das realidades dos alunos e os mecanismos de aplicação das proposições não são suficientes para despertá-los.

Diante desse panorama, justificamos nossa escolha pelo trabalho com o relato pessoal por ser este um gênero muitas vezes omitido do planejamento escolar, mas que pode contribuir muito para despertar nos educandos o gosto pela redação.

Nosso foco era, então, a materialização das experiências dos alunos através da escrita, ou seja, um trabalho com lembranças.

Para Altenfelder e Clara (2004), o trabalho com lembranças oferece um meio eficiente de vincular situações comunicativas em que o escritor usa a língua com liberdade e a consciência de que precisa para comover o leitor com seu relato.

É importante dizer que estruturamos este instrumento apoiando-nos na sequência didática de Schneuwly e Dolz (2013), pois nela encontramos as estratégias necessárias para desenvolvermos nossa proposição desde a pesquisa diagnóstica até a análise das produções finais.

Não vemos este livrinho como modelo a ser seguido, mas como um instrumento que atesta que é possível trilhar caminhos difíceis através de novas práticas pedagógicas.

Os 12 textos que formam nosso corpus foram produzidos pelos alunos no âmbito de uma atividade de produção escrita denominada Recordações de Infância, onde tendo uma história particular de constituição os escreventes nutriam seus olhares sobre eles próprios.

A pesca satisfatória

O primeiro brinquedo que ganhei na minha infância foi uma bola. Quem me deu foi o meu pai. Era um bola branca e preta. Com ela eu brincava com meus amigos, meus primos, minhas irmãs e a levava também à escola. Lá brincávamos de queimada, dribla e gorrinho. Mas um certo dia, eu chamei meu primo Artur para brincarmos lá em casa e acabei quebrando a garrafa de café chutando a bola. Eu levei uma surra! Daquelas surras que doem. Então parei de brincar ali. Outro dia fui com esse mesmo primo pescar no riacho. Quando ele jogou a linha do anzol, pegou um peixe bem grande. Em seguida mandou eu tentar e quando o peixe mordeu a isca, eu puxei, mas não consegui trazer o peixe e chamei meu pai para me ajudar. Pegamos os peixes e voltamos para casa. Depois minha mãe os limpou e preparou o almoço. Nesse dia eu e meu primo tivemos um final feliz e bem diferente do dia da garrafa de café quebrada.

Dhony Carlos dos Santos

A mordida do cachorro

Certa vez fui à casa do meu primo para levar umas frutas que minha mãe mandou. Ao chegar lá, o cachorro dele se soltou e me mordeu. Eu fui levada para casa, colocaram álcool, tomei remédio e fiquei na cama dormindo. Quando acordei, minha mãe me lavou com água morna, vinagre e me levou até uma clínica. Fui atendido por uma médica. Ela mandou a minha mãe comprar outro remédio. Voltamos para casa e mãe colocou iodo e depois um pano quente. No dia seguinte eu me senti melhor e retornei à casa do meu primo. Fiz questão de ficar bem perto do cachorro, brinquei com ele e o bicho nem me estranhou. Eu o soltei e ele continuou a brincar comigo. No instante em que fui embora, ele foi atrás de mim e eu deixei. No outro dia fui levá-lo de volta e o amarrei. Ele ficou latindo até que conseguiu se soltar e correu para ir comigo para a minha casa de novo. Acho que ele acabou gostando de mim.

Any Caroliny

O dia em que o ônibus quebrou

Certo dia eu vinha à escola e o ônibus furou o pneu no meio do caminho, na fazenda Beleza, por volta de meio dia e meio. Eu e meus amigos ficamos esperando por mais de três horas um outro transporte chegar. Ninguém tinha água para bebermos e começamos a ficar com muita sede porque estava quente, um calor, um sol...Fomos à uma casa bem longe dali, mas era o jeito. Quando a dona da casa avistou aquela turma de meninos, perguntou o que havia acontecido e respondemos que o pneu do carro tinha furado, estava bem longe dali e estávamos sem água para bebermos. E ela questionou se um outro carro não viria nos pegar. E confirmamos que já estávamos esperando há duas horas. Tomamos a água e voltamos para o local onde esperamos o outro carro, que depois de muito tempo, chegou. Quando chegamos à escola o professor questionou o motivo do atraso e o explicamos. Ele nos deixou entrar. Entramos e recuperamos o dever que ele já havia começado.

Jamiris dos Santos

O passeio à Aracaju

Certo dia fui com minha família à Aracaju para a casa de minha tia. Ela magra, morena, baixinha, tem cabelos pretos e se chama *Maria. Quando chegamos lá, ela tinha feito uma lasanha saborosíssima, comprou guaraná e cerveja, mas as crianças só bebiam refrigerantes. Ela também fez mussie de maracujá, arroz temperado, vinagrete, farofa de molho de galinha, bolo fofo, brigadeiro, torta salgada...Um banquete!

E ainda sai com meu primo para comprarmos sorvete e calabresa. Neste dia pai e tio foram dormir bêbados. Minha mãe e minha tia dormiram bem. Eu e minha irmã também fomos dormir felizes porque comemos tantas comidas gostosas.

Jivanilson

*Maria é um pseudônimo

O dia do susto

Em um dia nublado, eu voltava da escola, quando de repente começou a chover. Entrei na casa mais próxima para não me molhar quando vieram uns cachorros preto com branco e correram atrás de mim. Eu comecei a aumentar o passo e achei um árvore de pau ferro para subir, mas não consegui porque um cachorro agarrou na minha perna e eu fiquei com medo. Foi quando apareceu Nivaldo que brigou com os cachorros e me levou até a casa dele para esperar que a chuva passasse. Quando passou, fui para a casa do meu avô Didi. Meu avô era um cara engraçado e alegre. Alto, tinha cabelo branco e gostava de dançar forró. Pois quando cheguei lá, outro choque. Ele havia matado um teiú e esticado no meio da casa. O bicho era preto com branco. Eu acabei pisando no animal morto e tomei um belo susto. Meu avô soltou uma gargalhada e minha avó Iolanda também ficou rindo de mim. Depois os dois chamaram meus tios para verem o teiú e contaram que eu havia me assustado com o bicho. Esse foi o dia do susto.

Anderson

A difícil subida na ladeira

Um dia eu vinha à escola no transporte escolar, que me pegou no meu povoado juntamente com outro pessoal, quando de repente na subida da ladeira, carro começou a vibrar, a ficar parado...sendo que em poucos momentos ele parou de uma vez. Aí tivemos que descer do ônibus e muitas pessoas pararam os transportes que passavam na estrada para seguirem até a cidade, mas muitos ficaram esperando inclusive eu. Foi quando alguém ligou para o pai e o mesmo foi até a garagem avisar sobre o ocorrido para que providenciassem outro transporte. Deu certo e logo chegou a ajuda e aí chegamos à escola. Na volta fomos transportados num carro branco com preto, grande...esse retorno não foi tranquilo porque o motorista viajava em alta velocidade, havia curva perigosa na estrada e muita gente estava com medo de que ele atropelasse alguém. O medo deu até sede na gente. Pedimos para ele parar um pouco para tomarmos água numa fazenda ali perto. Aí todo mundo desceu. Havia uma torneira disponível fora da casa, então bebemos a água e também enchemos as nossas garrafas por garantia até que chegássemos em casa. Mas enfim, chegamos bem.

Artur do Nascimento Silva

Um dia alegre em minha vida

Em um dia de chuva eu fui à casa de minha avó e quando cheguei lá eu e minha prima resolvemos brincar na frente da casa de tomar banho de chuva. Fomos até a casa de minha tia brincando nas poças, pulando, gritando, jogamos lamas umas nas outras ...quando voltamos pra casa tomamos banho de torneira e depois subimos em uma árvore e fomos olhar as vacas e as ovelhas correndo. Logo depois fomos nos arrumar para outro passeio. Dessa vez fomos de ônibus. Quando chegamos lá brincamos bastante, pulamos na piscina...foi engraçado. Um dia só de lazer, mas eu cheguei em casa toda contente.

Ana Vitória

A queda no caminho para a escola

Certo dia eu ia para escola de bicicleta com meus colegas: Tais, Kaique, Pedrinho, Matias e Mateus. Aí Taís disse:

- Cristiele, vá na frente correndo e solte as mãos!

E eu fui. Quando foi se aproximando de uma estaca que havia no caminho eu percebi que não poderia mais colocar as mãos. Pois se eu as tivesse colocado iria machucar os dedos. Eu acabei me batendo com a estaca e me arranhei toda. Eu tive que chegar a escola assim mesmo cheia de sangue da queda. Aí a merendeira e os professores querendo saber o que tinha acontecido e eu falei que havia me batido na estaca. A professora se assombrou com a quantidade de sangue no meu braço. Aí limparam e quando voltei para casa mãe me perguntou:

- Cristiele, o que foi isso no seu braço?

E falei sobre o acidente. Então ela se chateou e ficou com raiva da menina.

Cristiele

O acidente de moto

Em um dia bonito com os passarinhos cantando, as flores perfumadas e os grilos pulando eu resolvi aprender a andar de moto. O meu primo Toninho quem iria me ensinar no caminho para Cumbe. Quando a gente chegou na ponte ela começou a rachar e nós aceleramos a moto com medo da ponte cair. Havia um pescadores ao lado e resolveram olhar. Quando nos virão já estávamos subindo a ladeira, mas a moto empinou e agente caiu. Nos ferimos feio. Eu quebrei o braço, cotovelos e joelhos...Meu primo quebrou a perna e também se arranhou todo. Os pescadores foram nos socorrer e João e Jairo nos pegaram e nos levou ao hospital.

Que dia para meu primo me ensinar a andar de moto!

Cristiano Santos

A queda de bicicleta

Eu sempre quis aprender a andar de bicicleta. Um dia lá no meu interior, Povoado Gavião, eu resolvi tentar. É bom dizer que onde eu moro é bem organizado. Tem escola, mercearia e lá acontece a maior festa de senhor dos Pobres da região, no dia 02 de fevereiro. Vem gente de todo lugar. Bom, voltando ao momento que falava sobre aprender a andar de bicicleta, foi uma situação de muito choro. Eu pedi para meu amigo me ensinar, mas fizemos isso numa ladeira e na descida dela tinha uma pedra. Pois, a bicicleta passou por cima dela e eu cai e me ralei todo e chorei demais, mas não desisti. Peguei a bicicleta, montei de novo e aprendi a pedalar.

Givaldo dos Santos

A ovelha perdida

Um desses eu estava dormindo e meu avô me acordou para ir com ele prender uma ovelha. Ela era negra, com chifre enorme. Eu e meu avô Nelito lutamos para pegá-la porque ela ficava para lá e para cá. O pior que nesse jogo as outras ovelhas também se soltaram. Elas também eram negras iguaizinhas as outras. Quer dizer tinha algumas diferentes com lãs brancas da cor de leite. Então continuamos a tentar pegar as ovelhas. Tinha um pasto cheio de mato e eu acabei entrando lá para procurar um ovelha. Procurei em todo lugar. Estava escuro. Quando de repente pisei numa cobra Jararaca. Ela tinha manchas pretas, com baje no rabo fazendo: xiii

Eu peguei uma pedra para jogar nela e ela morreu. Aí eu deixei ela lá jogada e fui com três cordas e com cabrestos para procurar a ovelha perdida. Já tinha procurado por todo lugar, mas faltava o curral de dar remédios. Ela estava lá. Eu peguei ela e levei para casa. Quando tudo terminou já era 10 horas da noite e meus pais já estavam me esperando.

Kaique José

O dia em que ônibus branco quebrou

Uma tarde eu indo à escola o ônibus quebrou. O ônibus era grande e pintado de branco. Ele quebrou bem em frente a uns bares. Tinha também uma casa verde. Os outros meninos ficaram correndo no meio do pista com os carros a passarem. Nós ficamos esperando o dono do ônibus ir avisar na secretaria da cidade que outro ônibus viesse pegar a gente. Ele era gente boa. Não costumava correr...e era canhoto. Logo iria nos tirar dali. Então veio outro transporte nos buscar. O dono do ônibus branco ficou concertando ele e nos trouxe para casa depois. No dia seguinte veio nos buscar para estudarmos e deu tudo certo. Nós conseguimos ir à escola nele.

Jonatas gomes

APENDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Profletras
mestrado profissional

Andreia Doria Aragão

PARTILHAR E ESCREVER



Caderno do Professor

Orientação para escrita processual de textos escolares

APRESENTAÇÃO

Caro (a) colega professor (a)

A sequência didática que constitui este caderno pedagógico é uma tentativa de auxiliar o professor nas práticas com o ensino de produção de texto, visto que é necessário ver a redação do estudante como o fruto de um trabalho sistematizado em relação a temática abordada. As sugestões contidas neste modelo foram fundamentadas em estudos que confirmam a necessidade de reconsiderarmos o tratamento que damos ao ato de escrever textos na escola.

Este caderno também foi elaborado a partir de pressupostos do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS: curso que concilia o saber científico à experiência docente, já que é formado apenas por professores de Língua Portuguesa e que estão em sala de aula. Esta particularidade do curso contribui para a troca de experiências e integração entre nós professores, facilitando a busca de soluções para problemas gerais e específicos que dificultam o ensino nesta área, dentre eles, o desinteresse dos estudantes pela produção de texto.

Assim, este objeto de aprendizagem traz uma estrutura metodológica, ou seja, um passo a passo, dividido em oito aulas para que você possa se guiar quanto ao trabalho com o gênero relato pessoal. Elas estão organizadas em: motivação, apresentação do texto motivador, encaminhamento para a escrita, correção, orientação para a reescrita e partilha das atividades. Apresenta também caixas de textos com sugestões, um quadro síntese das atividades e imagens que foram fotografadas durante a aplicação da pesquisa geradora deste material. Disponibiliza também referências de leitura que podem ser consultadas por você professor para enriquecimento de sua prática pedagógica.

Portanto cientes de que este modelo deve ser uma sugestão adaptável e não fielmente seguido, esperamos que você veja nele uma tentativa de acerto uma vez que ele também nos trouxe resultados contrários em algum momento, mas na maioria dos casos bem sucedidos. Enfim, esperamos que nosso trabalho contribua com novos fazeres na sala de aula.

Bom desempenho!

A autora

Sumário

REFERENCIAL TEÓRICO	4
O jogo como recurso pedagógico	4
A partilha de vivências como atividade integradora na sala de aula	5
Sequência didática e sistematização do ensino da escrita	5
Apresentação inicial	6
Produção do rascunho	6
Produção final	7
Partilha dos textos	7
A importância do feedback para a conclusão do processo de escrita	7
METODOLOGIA	9
O passo a passo	11
Aula 1 Motivação (1hora/aula-50 min).....	11
Aula 2 Apresentação do texto motivador (1 hora -aula - 50 min)	12
A importância da leitura para o ato de escrever	12
A apresentação do texto	13
Aula 3 Caracterização do gênero relato pessoal (1 hora/aula - 50 min)	14
Aula 4 Elaboração do rascunho (1 hora- aula- 50 min)	15
Aula 5 Revisão colaborativa	16
Aula 6 O momento do feedback vindo do professor	17
A importância do feedback motivador no processo de correção	17
Como lidar com o elogio	18
Aula 7 A reescrita do texto	18
Aula 8 Partilha dos textos	19
PALAVRAS FINAIS	19
REFERÊNCIAS	22

REFERENCIAL TEÓRICO

Para desenvolvermos uma nova prática educativa além da criatividade é necessário fundamentarmos as nossas ideias de acordo com estudos que deem suporte aos nossos objetivos. Um professor deve ser também, acima de tudo, um pesquisador e ter embasamento suficiente para defender as suas decisões. A fundamentação permite ainda sistematizar as nossas ações mediante uma postura científica.

Esta foi a postura adotada por nós quando nos propomos a construir um instrumento didático que auxiliasse aos professores no ensino da escrita processual: fundamentar-se através de estudos que sustentassem as nossas proposições. Assim, o nosso referencial teórico é constituído principalmente à luz das ideias de Passarelli (2004) que trata do ensino da escrita através de um processo prazeroso, partindo do lúdico. No que se refere a escrita como produção social, baseamo-nos nos trabalhos de Geraldi (1997) e em Soares (2009) quando tratamos de feedback. Buscamos Marcuschi (2005) no tocante ao trabalho com um gênero textual e, como modelo de sequência didática, adotamos a sugestão de Schneuwly e Dolz (2013).

O jogo como recurso pedagógico

Escrever demanda tempo, reflexão, retomadas...No entanto, as evidências dessas ações no que diz respeito ao ensino de produção textual na escola, raramente são encontradas. Isto porque é um desafio para muitos professores disponibilizarem recursos expressivos para estimular os seus alunos a escrever. Ainda assim, reconsiderar os caminhos pelos quais a produção textual tem percorrido na escola configura que o professor deve estar disposto a criar atividades que promovam o interesse dos educandos pela escrita. Assim, guiados por Passarelli (2004), apostamos na ludicidade para desmistificar o ato de produzirem textos para o aluno. Para a autora, é preciso imprimir à prática pedagógica a interação construtiva, de modo que se instaure um espaço para a compreensão da necessidade de encontrar o prazer no trabalho. E não é só isso. É possível afirmar que, quando o professor propicia aos alunos uma situação mais próxima de sua realidade, a tendência é de que eles tomem gosto pela atividade e passem de pacientes a agentes no processo de produzir textos.

No entanto é preciso ver o jogo com fins didáticos mesmo, pois não se trata de uma mera fuga do convencional, mas da construção do saber, vinculada a algo mais atrativo, ou seja, um incentivo ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao cumprimento das tarefas. Ao jogar com as ideias dos alunos você verá que ele será capaz de inventar, reinventar, partilhar e fornecer informações conscientes sobre seu papel no mundo.

A partilha de vivências como atividade integradora na sala de aula

Trabalhar com o gênero relato pessoal é ao mesmo tempo descobrir a quem ensinamos e de onde vêm os nossos educandos. É oportunizar a troca de experiências entre eles, fazendo-os descobrir-se como integrantes de contextos sociais semelhantes. E, além de tudo isso, é dar meio para que o sujeito desenvolva o seu discurso, considerando as suas necessidades.

Para Gomes-Santos (2003), ao serem considerados constitutivos de processos discursivos em que se inscrevem os sujeitos, os gêneros aparecem como espaço privilegiado de problematização teórica no processo de aquisição e ensino da escrita. “Desta forma, o texto será o resultado, o produto concreto da atividade do discurso, visto que o discurso se concretiza no texto”. PASSARELLI (2012 p.121) E não é só isso, a partilha de vivências permite ainda que os sujeitos ajustem o seu discurso mediante as reflexões que fazem da realidade do outros no grupo. E é justamente nesse olhar para o outro que os problemas são unificados e a capacidade de reflexão sobre eles é ampliada. Portanto, será nessa integração que as ideias de ação sobre o mundo ocorrem. No caso de nossa pesquisa com o relato, a apropriação teve por objetivo facilitar o reconhecimento dos alunos como membros com características bem semelhantes, convivendo num mesmo espaço com pouco ou nenhum conhecimento.

É aconselhável os professores de 6º ano trabalhareм com esse gênero, relato pessoal, no início do ano letivo onde ocorre o ingresso dos educandos no ensino fundamental maior.

Sequência didática e sistematização do ensino da escrita

O modelo de sequência didática a ser apresentado está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Para eles “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. (ROJO e GLAÍS, 2004, p.97). Em outras palavras é um conjunto de atividades selecionadas para serem aplicadas por etapas desde a motivação até a avaliação da aplicação. A estrutura da SD desenvolvida por estes autores é constituída pelos seguintes passos: **apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final.**

No entanto, apesar de nos guiarmos por este exemplo, não nomeamos o nosso desenvolvimento das atividades por módulos, mas por etapas, mas as estratégias foram bem semelhantes. Deste modo, a sequência que sugerimos caracteriza-se da seguinte forma:

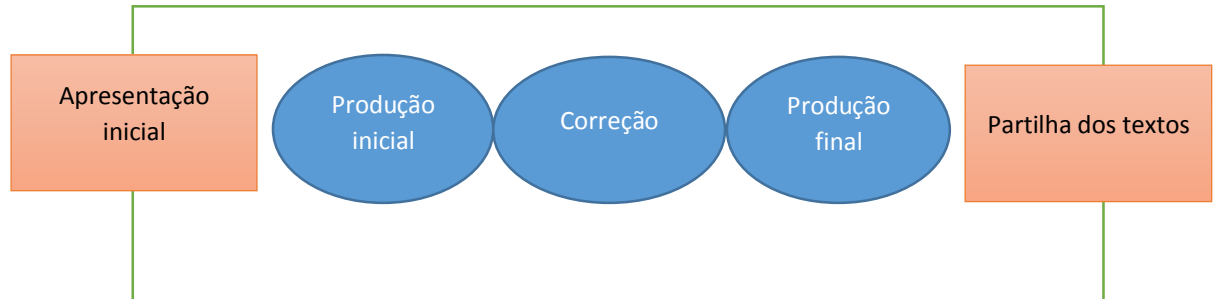


Figura 1 - Esquema de sequência didática

Apresentação inicial

- Apresentar uma questão a ser abordada e o gênero que será usado.
- A quem se dirige a produção e para que será feita.
- Apresentação de um texto motivador.

Produção do rascunho

Nesta etapa o aluno começará a escrever o seu texto. É o momento de ter ideias e registrá-las no papel.

Correção e encaminhamento à reescrita

Este será o momento de trabalhar os problemas que aparecem na produção inicial: tangenciamento da proposta, descaracterização do gênero proposto, excesso de desvio das habilidades convencionais da língua.

Portanto, você poderá agir da seguinte forma:

- Chame seu aluno em particular;
- Converse com ele e descubra quais são suas intenções;
- Demonstre a importância de ajustar o texto;
- Incentive-o a reescrevê-lo;
- Aponte o que deve ser substituído, retirado ou acrescentado na sua produção.

A ortografia poderá ser corrigida com ajuda do dicionário, manuais ortográficos e o próprio aluno poderá fazer essa correção. Basta indicar-lhes onde precisará ser feito.

Não é o momento ainda, caro professor, de preocupar-se com minúcias típicas da fase final, como a aplicação eficaz de elementos de coesão e coerência.

Produção final

Após indicar o que deverá ser feito, os alunos poderão refazer seus textos. Não é garantido que o façam, mas de todo modo encaminhe-os a esta realização, professor.

Partilha dos textos

Este momento corresponde a finalidade atribuída a aplicação da sequência, possibilitar integração dos educandos através da partilha de experiências ou relato pessoal. Para tanto, é interessante organizar este momento final, assim:

- a) Convide os pais e a comunidade escolar para a partilha.
- b) Sugira ao aluno fazer a leitura vozeada, mas poderá surgir timidez devido a exposição da vida pessoal do estudante.
- c) Prepare um cantinho com lanche e enfeites que simbolizem o momento de gratificação.

Devemos ressaltar que o modelo que adotamos pode ser modificado conforme os objetivos do professor. Isso é sugerido pelos próprios autores da sequência em seus postulados.

A importância do feedback para a conclusão do processo de escrita

Diante de uma perspectiva processual todo aluno deve ter direito a reelaborar seu texto. O retorno para fazer ajustes é tão fundamental quanto motivá-lo a dar o primeiro passo. Porém, essa não é uma prática comum nas aulas de redação, quando, na maioria dos casos, o texto (rascunho) é recolhido, borrado e devolvido ao aprendiz sem sequer haver um esclarecimento sobre o que foi corrigido. Para Menegassi (2000 apud SOARES, 2009), em qualquer produção de texto no ambiente escolar o aluno espera por algum tipo de comentário ou observação do professor em relação ao seu texto. Suassuna (2011, p.119) também afirma que “O retorno da produção do aluno é uma ação indispensável”.

Porém, essa atitude deve ser compreendida como uma ação política no que diz respeito a forma como tratamos essa correção, pois um comentário feito sem a devida cautela poderá aborrecer o aluno, afastando-o do processo. Geraldi (1997) propõe ser necessário que em toda e qualquer metodologia de ensino se articule uma opção política, mas isso envolve uma teoria

de compreensão e interpretação da realidade. Ou seja, repensar os caminhos pelos quais nosso aluno vem trilhando no processo de aprendizagem, ajuda muito porque a cultura da correção como punição pode estar enraizada na nossa sociedade. Sabemos que muitas vezes ela é preconceituosa e rotula o aluno e, por que não dizer, constrange-o.

No entanto, é indispensável indicar ao aluno o que é necessário reajustar no seu texto para que os outros compreendam sua mensagem. Não estamos aconselhando o elogio acima de tudo, mas uma forma mais criteriosa de corrigirmos os textos dos nossos alunos. Quando falamos em critérios, estes devem ser bem esclarecidos pelo professor antes mesmo do aprendiz começar a rascunhar. Tais critérios devem ser organizados conforme a função que o professor propôs em dar a esse trabalho do aluno. Vale esclarecer que avaliar o rascunho do aluno não é procurar somente a proficiência de domínio gramatical, mas, acima de tudo, verificar como o aluno opera com seu texto e o que precisa ser melhorado nele para que o enunciado seja compreendido pelos futuros leitores. Apresentamos a seguir alguns critérios que poderão ajudar na correção dos rascunhos sobre o gênero trabalhado.

Critérios de correção significativos a nossa proposta:

- ✓ Partilhar experiências pessoais sobre sua infância;
- ✓ Operar conforme caracterização do gênero;
- ✓ Instaurar significação às frases e ao texto como um todo.
- ✓ Demonstrar o mínimo de conhecimento sobre convenções da língua escrita.

Vale lembrar que você poderá escolher que tipo de habilidade deseja medir no texto de seu aluno. Isso também varia conforme o tipo de gênero abordado, isto é, nos casos que envolve oralidade, transcrições etc.

METODOLOGIA

Caro professor, apresentaremos agora o passo a passo para a execução de um trabalho voltado para a escrita processual. No entanto, devemos esclarecer que as estratégias que aqui serão mencionadas foram articuladas considerando a série do público-alvo, 6º ano do Ensino Fundamental, a necessidade de contemplar o estudo de gêneros diversificados e o embasamento teórico que tivemos a partir das leituras que fundamentaram nossa proposta. Mas cada professor pode adaptá-las de acordo com a necessidade de sua turma. Para Mary Rangel (2002), as possibilidades de ensino são múltiplas se soubermos como utilizá-las ou adaptá-las.

Sendo assim, criar métodos que melhorem a aprendizagem dos alunos é um grande passo, considerando-se que o convencional às vezes torna-se monótono e atrapalha este processo. E não é só isso. “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente.” (FREIRE, 1994, p. 10) Diante disso, não restam dúvidas de que é preciso fazer com que os nossos alunos se sintam à vontade para escrever. E que você professor, necessita nutrir nos alunos um sentimento de que eles são capazes de escrever.

Para isto, você poderá estruturar nossa metodologia na sequência de Schneuwly e Dolz, pois este modelo contém uma seção de abertura, com a apresentação da situação de estudo na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar. De acordo com esses autores, deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Vale ressaltar, que não se trata apenas de uma forma de organizarmos a aula para o ensino da escrita, mas é, na verdade, a condução metodológica para atrair o aluno.

Portanto, acreditando numa nova forma de ensino para o desenvolvimento da escrita construímos o nosso planejamento didático, cuja síntese será apresentada na tabela seguinte.

QUADRO SÍNTESE DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

AULA/DATA	ETAPA	PROCEDIMENTO/TEMPO DE DURAÇÃO	RECURSOS
AULA 1 13/04/2016	MOTIVAÇÃO	- Breve esclarecimento sobre a pesquisa - Aplicação de um jogo de memória	- Banner com o tema da pesquisa - Envelopes com Vocábulos
AULA 2 14/04/2016	APRESENTAÇÃO DO TEXTO MOTIVADOR	- Audição do som do canto do Melro (5 min) - Aplicação de um jogo (quebra-cabeça) para escolher os que fariam a leitura vozeada (15 min) - Leitura silenciosa (10 min) - Leitura vozeada (20 min)	- Aparelho de som - Quebra-cabeça - Texto (cópias)
AULA 3 20/04/2016	CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO RELATO PESSOAL	- Apresentação de vídeo aula (12 min) - Exploração oral (15 min) - Operação com o texto modelo (10 min) - Reforço com cartaz (13min)	- Aparelho de televisão - Cópias do texto - Cartaz
AULA 4 27/04/2016	PRODUÇÃO DE RASCUNHO	- Revisão das aulas anteriores (10 min) - Encaminhamento à produção inicial (30 min) - Definição dos critérios de correção (10 min)	- Cartazes - Texto motivador - Caderno, lápis e borracha
AULA 5 27/04/2016	CORREÇÃO COLABORATIVA	- Formação de grupos (5 min) - Troca de textos (5 min) - Observação e leitura dos textos (30 min) - Interferência do professor (10 min)	Rascunhos previamente produzidos
AULA 6 05/05/16	O FEEDBACK MOTIVADOR	Correção interacional entre professor e cada aluno individualmente (50 min)	Rascunhos
AULA 7 05/05/16	ENCAMINHAMENTO À REESCRITA	Encaminhamento a reescrita (50 min)	- Rascunho - Folha para o texto final
AULA 8 12/05/16	PARTILHA DOS TEXTOS	- Partilha dos textos - Apresentação do livrinho	Livrinho com história da turma

Após uma breve ilustração do que estamos propondo, nas seções seguintes explicaremos os detalhes referentes às atividades elencadas. Observamos que essa sequência não deve ser vista como um modelo a ser seguido, mas como um instrumento que poderá ser flexionado conforme a realidade de cada professor.

O passo a passo

Antes de começar a aplicação da sequência, deixe bem claro para seu aluno o que você pretende fazer, inclusive se sua pretensão for confeccionar um livrinho com histórias deles como nós fizemos. Por isso é fundamental pedir autorização por escrito aos pais para não haver questionamentos sobre a exposição de relatos sobre a vida dos alunos. O termo de compromisso poderá ser elaborado por você, encaminhado aos pais e recolhido com a assinatura deles. Esta assinatura poderá ser conferida através da ficha de matrícula dos alunos. Assim, segue o detalhamento da nossa proposta.

Aula 1 Motivação (1hora/aula-50 min)

Com o objetivo de motivar os alunos para a ativação de suas memórias, você poderá valer-se do mecanismo da ludicidade, ou seja, dinamizar a aula para tentar fazer com que os aprendizes tomem o gosto para escrever. Neste caso, sugerimos o jogo de palavras. Mas é claro que não podemos afirmar que este jogo envolverá a todos os educandos, pois esta é uma atividade voluntária. (HUIZINGA,1996). No entanto, uma tentativa é aconselhável. Sendo assim, orientamos que você invista e arrisque seduzi-los com tal estratégia.

O jogo que elaboramos e sugerimos é constituído por vocábulos dentro de envelopes.

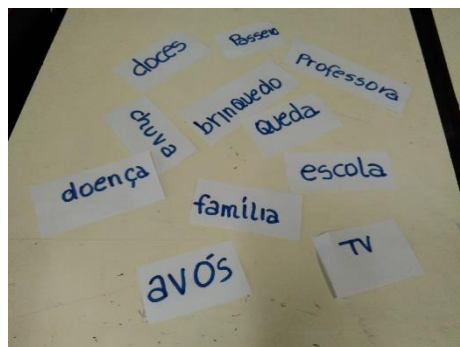


Imagem 1 - Jogo da memória

É simples de confeccionar e tem baixo custo. Além disso, poderá ser adaptado conforme o foco do relato pessoal. O nosso foi Recordações de Infância. É importante que você defina um tema se quiser confeccionar um livrinho da turma, pois pedir para que o aluno

faça um relato pessoal poderá trazer fatos simultâneos comprometendo a estrutura da narrativa. Esta foi a nossa preocupação quando decidimos tematizar os textos. Portanto, vamos às regras do jogo da memória.

Estes são os cinco passos para a execução do jogo:

Professor, você poderá utilizar uma música que descontraia o ambiente enquanto ocorre a distribuição dos envelopes. Poderá também deixar o aluno a vontade para trocar de tema com o colega em caso de rejeição ao selecionado.

- 1) Peça para que os alunos formem um círculo;
- 2) Distribua envelopes contendo vocábulos que remetam a recordações de infância, como: avós, queda, passeio, brinquedo, escola, doces, desenhos, medo...
- 3) Comece você mesmo a contar algo relacionado a sua infância;
- 4) Em seguida sugira que um aluno continue a partilha e assim sucessivamente;
- 5) Após a exposição oral das experiências, peça para que guardem as palavras e justifique que elas serão utilizadas como pistas para a futura produção textual.



Imagem 2 - cantinho de guloseimas

Para fortalecer o clima de ludicidade você poderá investir num cantinho de guloseimas, pois isso encanta e atrai os alunos.

Aula 2 Apresentação do texto motivador (1 hora-aula - 50 min)

A importância da leitura para o ato de escrever

A leitura também é um instrumento que subsidia a escrita. Koch (2014) afirma que na atividade de leitura, ativamos um lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais. Desse modo, o leitor vai aplicar ao texto um modelo

cognitivo baseado nos conhecimentos que tem armazenado na sua memória. E foi por isso que incluímos a leitura de um texto no processo que desenvolvemos. Entretanto a escolha desse texto não pode ser aleatória. Ela tem que estar associada ao escopo do que se pretende solicitar ao aluno. Para Ziberman (1991), “a compreensão e o posicionamento diante das necessidades dos alunos devem presidir a escolha dos textos e a leitura deles, pois elas assumem a condição de critérios a orientar a análise e recepção das obras”. Foi mediante essa perspectiva que elegemos “O encantador de melros” de Ziraldo, como um dos instrumentos que utilizaríamos na nossa pesquisa, já que é um texto contido no livro didático, e o seu autor é bem conhecido das crianças. Entretanto, o principal critério para a escolha foi o fato de ele ser um relato de uma lembrança de infância tema da nossa proposta. Mas é possível que você, professor, queira utilizar um outro texto se achar mais conveniente.

Caro professor,

Sugerimos o limite de alunos para fazerem a leitura vozeada, devido a possibilidade de quebra na compreensão do texto durante a troca demasiada de participantes. Deste modo tentamos garantir o equilíbrio da expectativa em relação a sucessão de fatos.

FRAGMENTO DO TEXTO

Uma das recordações mais felizes da minha infância é a da sinfonia dos melros nas palmeiras. A gente chegava muito cedo para a primeira aula do Grupo Escolar que ficava na praça que era cercada de altas palmeiras. Pois é: minha terra tinha palmeiras onde, em vez de sabiá, cantava o melro. E, como a gente chegava muito cedo para a aula, os melros ainda estavam cantando a sua canção matinal. Era como se estivessem saudando os meninos morenos, que também chegavam em bando para a escola [...]

(Pinto, Ziraldo Alves. Os meninos morenos - Com versos de Humberto Ak'abal. São Paulo: Melhoramentos, 2004. p. 45-8.)

A apresentação do texto

Pois bem, a apresentação do texto modelo pode também ocorrer de forma mais dinâmica, ou seja, a escolha de quem fará a leitura vozeada, ocorre em clima de brincadeira. Neste caso, você poderá montar um quebra-cabeça sobre uma imagem relacionada a algum personagem

da história e juntá-los a outros recortes sobre imagens que não tem correlação com a narrativa. Assim, quem conseguir montar a figura, vai ler o texto em voz alta.



Imagem 3 - alunos montando o quebra-cabeça

Porém, é muito importante lembrar que todos os alunos devem receber as cópias do texto motivador e serem encaminhados a um momento de leitura silenciosa, no entanto, apenas alguns membros faram a vozeada.



Imagem 4 - alunos fazendo leitura silenciosa

Aula 3 Caracterização do gênero relato pessoal (1 hora/aula - 50 min)

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. (MARCUSCHI, 2005) Assim, associar as características do gênero relato pessoal ao vínculo social que os gêneros podem ter é justamente esclarecer aos alunos que o relato é uma forma mais adequada para promover a partilha de experiências. Esta é uma modalidade que se concretiza não só na escrita, mas também através da oralidade. No que diz respeito às suas características, podemos destacar: formas verbais em primeira pessoa, uso de linguagem coloquial ou informal, tempos verbais apresentando-se no presente ou no pretérito, estrutura narrativa. Sobre a forma como abordá-las, sugerimos utilização de vídeo aula e

também exploração do próprio texto motivador como recurso. Além disso, a confecção de cartazes também poderá ajudar. Indicamos o seguinte para a elaboração de um cartaz sobre gênero.



Imagem 5 – Caracterização do gênero

Neste cartaz fizemos uma comparação entre os tipos de gênero, seus suportes de circulação e as principais características com os recipientes onde são guardados os cereais nas nossas casas. Cada potinho contém um cereal guardado conforme o tipo de cada um. Assim também ocorre com a separação dos textos em gêneros. Cada gênero específico tem uma determinada função. Se possível, leve outros tipos de textos de outros gêneros para que os alunos percebam essa diferença, mas não se esqueça de utilizar gêneros que façam parte da realidade dos alunos como, por exemplo, bula farmacêutica, receitas culinárias...

Professor, não vamos sugerir um vídeo aula em específico, pois existe uma infinidade disponíveis em redes. Aconselhamos, no entanto que você faça uma pesquisa e selecione aquele que seja mais significativo à sua proposta. Ressaltamos ainda que este deve ser de curta duração. Algo em torno de 15 min.

Aula 4 Elaboração do rascunho (1 hora- aula- 50 min)

Professor, talvez seja uma novidade trazermos a elaboração de rascunhos como parte de nossa sequência, devido a forma como a produção textual foi abordada no decorrer da nossa formação. Mas se existe uma atitude capaz de melhorar a qualidade da escrita de nossos alunos, é dando-lhes oportunidades de refazerem seus textos. Por isso, chamamos de rascunho a produção inicial já que não vemos o texto neste momento da sequência como finalizado, mas como capaz de ser melhorado. Para tanto, é importante fazer uma breve revisão das aulas anteriores. Vamos lá!

- Espalhe imagens com figuras que remetam aos vocábulos adquiridos pelos alunos através do jogo na primeira aula.
- Retome as características do gênero relato através do texto motivador.
- Deixe bem claro a funcionalidade que o texto deles terá.
- Limite o tema sobre o qual ele discorrerá.
- Apresente os critérios de correção que serão relevantes para o encaminhamento à reescrita.
- Encaminhe-os para a concentração e à produção inicial.



Imagem 6 - Revisão das aulas anteriores

Aula 5 Revisão colaborativa

Dar seu texto para outros lerem é uma prática usual, mesmo entre profissionais da escrita. Essa prática também permite que o aluno regule e controle seu próprio comportamento a partir da observação do texto do outro. Porém, não é garantido que esta tarefa seja bem sucedida. Vai depender muito do repertório que o aluno já adquiriu para identificar e indicar possíveis ajustes no texto do colega.

Entretanto, você poderá tentar fazer com que seus alunos despertem o olhar para o trabalho do colega assim:

- 1º) Forme grupos (coloque alunos com maior repertório junto a quem precisa de um reforço).
- 2º) Peça para que troquem os rascunhos e cada um leia o texto do outro.
- 3º) Peça também para que destaquem o que acham que deverá ser ajustado.
- 4º) Visite cada grupo e confira se os alunos estão realizando a tarefa proposta.
- 5º) Observe o que foi pontuado e encaminhe os alunos a refazer o texto.



Imagem 7 -Alunos fazendo revisão colaborativa

Aula 6 O momento do feedback vindo do professor

A importância do feedback motivador no processo de correção

Chamamos de feedback o ato no qual o professor faz uma colaboração construtiva ou não a respeito do rascunho elaborado por seu aluno. No entanto, orientamos que este seja feito de modo a motivar o educando e não a afastá-lo. Ou seja, o professor deve adotar uma postura política mediante a correção, pois, conforme está escrito nos PCN, o tratamento que se dá à escrita na escola pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende. Entretanto, inúmeros são os casos em que os professores constroem e aterrorizam aos alunos durante a etapa da revisão. Isto porque para muitos o

primordial na escrita é a aplicação correta dos recursos ortográficos e gramaticais. É o que Passarelli (2012) denomina de “Higienização do texto”, quando o fim da escrita acaba ali, nos “erros” convencionais. Porém, nesse momento, o melhor a se fazer é observar se o aluno atende aos critérios estabelecidos previamente para esta correção. Ocorre que muitos professores chegam a esta etapa sem saber o que irá verificar no texto de seu aluno, isto é, não definiu critérios para corrigi-los e

Para Soares (2009 p.31), “com o envolvimento ativo de todos no papel de leitores, respondendo e agindo aos textos uns dos outros, há um crescimento coletivo pois se cria um espaço para que os indivíduos partilhem e busquem independência do professor”.

Caro professor, este será o momento dos ajustes a partir do aconselhamento do professor, numa conversa em particular através do olho no olho de preferência.

acaba voltando o olhar para os tradicionais erros da gramática. Não estamos querendo dizer aqui, caro professor, que você deva fazer vistas grossas diante da falta de habilidade de seu aluno com as convenções da escrita, mas que você valorize outros aspectos envolvidos na construção de sentidos.

Como lidar com o elogio

Para nós é importante que o estudante tenha um retorno de seu discurso, tornando-se consciente daquilo que poderia deixar o seu texto mais claro e suas opiniões mais convincentes. Por isso, as doses de elogios não devem ultrapassar o limite da sensatez. É fundamental indicar se o aluno está trilhando o caminho certo dentro do processo, apontando os melhores ângulos para que seu texto alcance compreensão geral. Sabemos que todo ser humano gosta de receber aprovação, mas é preciso dizer com clareza quando o elemento é um intruso na questão.

No mais chame seu aluno individualmente, pegue os critérios que você elaborou para encaminhá-lo a escrita e observe se estes foram cumpridos na sua totalidade, ou parcialmente. Faça uma tabelinha para avaliar cada aluno. Em seguida, oriente-o sobre os ajustes, justificando o porquê das sugestões de retiradas de alguns vocábulos, trocas etc.

Vale alertar que apesar de todo esse encaminhamento, alguns alunos resistiram ao ato de reescreverem seus textos. Esse comportamento nos dá um exemplo de como estão enraizados na cultura do produto imediato e de quanto precisamos investir mais na escrita como um processo.

Aula 7 A reescrita do texto

Após o encaminhamento à reescrita através do momento do feedback, disponibilize uma folha apropriada para que o aluno passe a limpo sua produção. Este é um momento em que o professor poderá observar como eles estão empenhados em fazer a atividade, mas é preciso também deixá-los quietos para haver concentração. No entanto, você deve estar disposto a esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir durante esta aula.



Imagem 8 - Alunos reescrevendo seus textos

Aula 8 Partilha dos textos

A partilha dos textos é um momento fundamental para a conclusão da sequência de atividades. Pois ela é a prova de que todo o trabalho do aluno terá realmente um fim. Você poderá organizar um livrinho com as histórias que os alunos produziram e sugerir que eles leiam os seus relatos para que os outros tomem conhecimento de suas vivências. Como a participação da família na escola é sempre contemplada, o professor poderá também convidar pais e alguns membros administrativos da escola para se fazerem presentes. É interessante também oferecer um lanche para uma confraternização final da aplicação da sequência. Assim sendo, deixe que cada um se apresente conforme desejo de compartilhar o texto, se houve algum aluno que se negue a fazer a leitura vozeada, não terá problema, pois é muito difícil falarmos da nossa vida íntima, mesmo que sejam temas felizes relacionados a ele. No entanto, de acordo com nossa experiência, os alunos adoram fazer a leitura de seus textos principalmente quando se reconhecem neles.

PALAVRAS FINAIS

Neste caderno falamos diretamente com você, professor, que está na sala de aula e dedica-se a melhorar o ensino de seus educandos. Entretanto, para prepararmos este material foi necessária uma motivação que nos fizesse justificar sua construção. Para nós, uma das maiores motivações foi desafiar você a despertar em seus alunos o gosto pelo ato de escrever textos.

Nesta ação, nos inspiramos especificamente nas propostas didáticas do Profº Dr. Joaquim Dolz, que nos fez voltarmos o nosso olhar para a sistematização da produção textual através do desenvolvimento de sequências didáticas;

Joaquim Dolz pertence a uma escola genebrina que tem influenciado muitas pesquisas, propostas de intervenção e de políticas públicas de educação em vários países. No Brasil, a ação do seu trabalho se faz sentir nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A sequência didática que tivemos o prazer de apresentar amplia o acesso a um produto com marcas sociais, culturais e psicológicas de seu produto, uma vez que mobilizamos uma série de atividades que fizesse os alunos refletirem e reconhecerem seu próprio contexto e de outros envolvidos. Trata-se de incentivar a escrever, dando mais ênfase aos saberes dos alunos. E ainda buscamos ligar esta prática ao desenvolvimento afetivo do autor, pois o gênero, relato pessoal, possibilita esse jogo através da ativação de recordações pessoais, as vezes até dolorosas.

Dessa forma, o professor que deseja preparar seu aluno para que aprenda a fazer registros pessoais poderá valer-se do nosso modelo. No entanto, lembramos a você professor, que as sequências didáticas podem ser reorganizadas conforme seu propósito. Segundo as Olimpíadas de Língua Portuguesa, estamos numa batalha e para ganhá-la precisamos de armas adequadas. O indivíduo que não sabe escrever estará sempre dependendo dos outros e pode ter limitações na vida profissional. E não é só isso: o texto é um dos melhores instrumentos para se adquirir habilidades quanto ao manuseio com as convenções da língua e usos formais, ou seja, escolher vocabulário adequado, respeitar estruturas sintáticas e morfológicas, empregar ortografia adequada etc.

Além disso, tomando a escrita como um processo, passamos a exercitar a reescrita do texto revisado, atividade necessária para que o professor chegue ao resultado esperado.

Nessa pesquisa percebemos o quanto o hábito, de revisar o texto e refazê-lo ainda é pouco utilizado e precisa ser mais incentivado. Tentamos fazê-lo coletivamente, porém devido

ao perfil da classe (muitos alunos com pouco repertório quanto aos critérios que desejávamos que eles conferissem no texto do outro), partimos para a correção entre professor e aluno. É o que chamamos neste caderno de feedback motivador. Esse é um momento muito gratificante, porém ressaltamos que em função da ociosidade dos demais alunos, não deverá estender-se para outra finalidade, como por exemplo, digressões do assunto principal. O papel do professor neste momento é o de revisor do texto. Pretende-se que, por meio dele, o aluno melhore sua produção e torne-se consciente do que escreveu. Mas é ingênuo pensar que os alunos resolverão seus problemas com a escrita após a entrega do produto final desta SD, por exemplo. Sabemos que a problemática que envolve o processo de leitura e escrita no Brasil é crônico. E que a situação de produção que é proposto neste objeto de aprendizagem deve ser ampliado e direcionado a um trabalho com outros gêneros textuais também.

Assim oferecemos-lhes algumas dicas para que você desenvolva o seu modelo de sequência didática:

- 1) O que vai ser produzido? E por qual gênero será elaborado?
- 2) Qual é a finalidade desta produção? Por quanto tempo será aplicada?
- 3) Quem vai ler?
- 4) Em quais esferas irão circular?
- 5) Que texto motivará a escrita?
- 6) Quais os critérios de correção para revisar o texto?
- 7) De que forma ocorrerá a revisão?
- 8) Quanto tempo os alunos terão para produzir o texto final?

Tendo em vista as sugestões que apresentamos, você poderá, inclusive, preencher lacunas existentes nas tarefas propostas em livros didáticos.

Ainda tratando sobre os benefícios de sistematizar o ensino da leitura e escrita em sala de aula, ressaltamos o fato da dinamicidade da prática pedagógica tradicionalmente focada na reprodução de conteúdos. No entanto, você não deve conformar-se apenas com o entusiasmos do aluno em participar das atividades. É preciso regular o que ele faz, introduzindo comentários, relendo rascunhos, conduzindo-os a melhorarem seus próprios textos.

Agora, pouco nos resta a dizer, meu caro professor, porém o suficiente para notificarmos o quanto foi satisfatório para nós vermos as produções dos informantes da nossa pesquisa organizada em um livrinho. Uma semente que lançamos em oito aulas e que floresceu vigorosamente. É certo que colhemos apenas doze textos dentre os 21 alunos que

pesquisamos, mas diante do panorama educacional em que nos encontramos, principalmente no que diz respeito ao ato de escrever, este número foi muito significativo.

Quando a semente foi lançada acreditávamos num solo fértil para todos, mas algumas investidas não surtiram efeito. De início, dois alunos não quiseram deixar-se regar, e os demais foram enfraquecendo pelo caminho. Tentamos adubá-los, mas o tempo foi insuficiente para aquele tipo de semente florescer. Assim, vimos brotar naquele espaço cultivado, doze frutos gostosos de serem degustados: as histórias com recordações de infância daqueles alunos. E é com essa sensação que desejamos a você inspiração necessária para reconsiderar os caminhos que segue em sua sala de aula e buscar melhorá-los cada vez mais.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. **Memórias literárias**. Portal da olimpíada de língua portuguesa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias> Acesso: 23/10/2015

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: os conteúdos de língua portuguesa no ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CENPEC. **A ocasião faz o escritor**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Linguagens, 6º ano: Língua portuguesa**. 7ª ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michele. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**. -. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: gêneros orais e escritos na escola Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís, Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004: São Paulo: Mercado de letras, 2006

CINTRA, Anna M. Marques e PASSARELLI, Lílían G. **A pesquisa e o ensino da língua portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1994.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção escrita**- São Paulo: Martins Fontes, 2003- (texto e linguagem)

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4ed. São Paulo. Perspectiva. 1996

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias**. -3 ed., 7ª impressão. -São Paulo: Contexto, 2014

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e outros. **Gêneros textuais e ensino**. Rio: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4º. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Ziraldo Alves. Os meninos morenos - Com versos de Humberto Ak'abal. São Paulo: Melhoramentos, 2004. p. 45-8.

RANGEL, Mary. **Dinâmica de leitura para a sala de aula**. 26.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SILVA, Leilane Ramos da; CARDOSO, Denise Porto (orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita**: Diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA. V.1, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZIBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.