



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

**ANTÔNIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA**

**PRODUZIR TEXTOS NA ESCOLA: REGISTRANDO VIVÊNCIAS,  
CONSTRUINDO SABERES**

**CAJAZEIRAS/PB**

**2022**

**ANTÔNIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA**

**PRODUZIR TEXTOS NA ESCOLA: REGISTRANDO VIVÊNCIAS,  
CONSTRUINDO SABERES**

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

**CAJAZEIRAS – PB**

**2022**

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

O482p Oliveira, Antônio Magno Alencar de.  
Produzir textos na escola: registrando vivências, construindo  
saberes / Antônio Magno Alencar de Oliveira. - Cajazeiras, 2022.  
128f. : il.  
Bibliografia

Orientadora: Profa Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP,  
2022

1.Gênero textual. 2.Produção textual. 3.Educação básica.  
4.Prática de ensino. 5.Ensino fundamental. 6.Escrita. 7.Linguagem  
8.Língua. I.Oliveira, Rose Maria Leite de. II.Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 81'42 (043.3)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária-Denize Santos Saraiva Lourenço-CRB15/046

**ANTÔNIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA**

**PRODUZIR TEXTOS NA ESCOLA: REGISTRANDO VIVÊNCIAS,  
CONSTRUINDO SABERES**

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

Aprovado em: **19 de dezembro de 2022.**

**Banca Examinadora**

Rose Maria  
Leite de  
Oliveira

Assinado de forma digital  
por Rose Maria Leite de  
Oliveira  
Dados: 2023.01.03  
12:38:13 -03'00'

**Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira**

(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS) Orientadora

**Profa. Dra. Cristiane da Silva Baltor**

(URCA/CH/DLL) Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CRISTIANE DA SILVA BALTOR  
Data: 03/01/2023 12:21:29-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

**Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira**

(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS) Examinadora interna

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** HERICA PAIVA PEREIRA  
Data: 03/01/2023 14:35:06-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

**Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais**

(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS – Suplente)

## AGRADECIMENTOS

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

À minha mãe pelas orações, pelos incentivos e pelas sábias palavras que sempre me conduziram ao caminho certo.

À minha orientadora, Prof. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, que com toda sua compreensão, responsabilidade, compromisso e competência, acrescidos de humildade, subsidiou o desenvolvimento deste trabalho sendo luz e inspiração para o meu aperfeiçoamento pessoal, profissional e intelectual.

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

Às professoras Dra. Hérica Paiva Pereira (UFCEG) e Dra. Cristiana Silva Baltor (URCA) por comporem as bancas de qualificação e defesa, lido o meu trabalho com tanto zelo e apresentado sugestões plausíveis ao aperfeiçoamento do texto.

Ao Núcleo Gestor da EEF Maria Leite de Araújo por consentir a realização da pesquisa na instituição, bem como por compreender todas as vezes que precisei me ausentar da escola para realizar atividades do mestrado.

A todos os alunos das turmas do 8º e do 9º ano da EEF Maria Leite de Araújo, ano 2022, por terem participado da pesquisa, realizando todas as atividades sugeridas.

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

## RESUMO

O contexto da sala de aula tem revelado que boa parte dos alunos da educação básica apresenta muitas dificuldades ou quase aversão às aulas de produção textual. Assim, entendemos ser necessário repensar as práticas de ensino de escrita na escola para que possamos amenizar essas dificuldades e motivar os estudantes a planejar, a escrever, a revisar e a reescrever seus textos. Neste sentido, esta pesquisa traz uma discussão acerca da produção de textos escritos em turmas de 8º e 9º anos, de uma escola pública de Brejo Santo-CE, à luz da abordagem sociointeracionista. É uma pesquisa de natureza aplicada, explicativa e qualitativa com base nos procedimentos da pesquisa-ação, uma vez que houve a participação ativa do pesquisador e a interação deste com os colaboradores, buscando identificar e explicar as dificuldades encontradas pelos aprendizes durante o cumprimento das etapas de planejamento, edição e revisão do texto, com vistas à produção de uma Proposta de Intervenção para trabalhar estas dificuldades com a escrita em sala de aula do Ensino Fundamental. Tomou como corpus dez textos dentre trinta e dois produzidos pelos alunos das referidas turmas, os quais foram analisados com base nas etapas de produção textual postuladas por Menegassi (2010). Além de Menegassi, o arcabouço teórico que sustenta o desenvolvimento desta pesquisa centra-se nas contribuições da Linguística Textual e Enunciativa, com base nos estudos de Marcuschi (2008), Koch (2009), Antunes (2009), Carvalho & Ferrarezi Jr. (2015), Passarelli (2012) e Dolz (2010), além da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que orientam o trabalho com a linguagem. Teve ênfase na abordagem do processamento e produção de textos, mais especificamente, do gênero *relato pessoal*, gênero esse fecundo para o trabalho dinâmico e produtivo com a língua em sala de aula. Ao final da pesquisa, constatamos que a produção processual de textos, ainda não realizada sistematicamente na escola colaboradora, pode ser eficaz para amenizar as dificuldades identificadas em relação à escrita, o que culminou na proposição de um Caderno Pedagógico para auxiliar o professor no trabalho com os gêneros textuais *relato pessoal*, *conto de assombração* e *crônica* em turmas do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Produção textual. Etapas de produção. Gênero textual. Relato pessoal.

## ABSTRACT

El contexto del aula ha revelado que la mayoría de los estudiantes de educación básica tienen muchas dificultades o casi aversión a las clases de producción textual. Así, entendemos que es necesario repensar las prácticas de enseñanza de la escritura en la escuela para paliar estas dificultades y motivar a los alumnos a planificar, escribir, revisar y reescribir sus textos. En ese sentido, esta investigación trae una discusión sobre la producción de textos escritos en clases de 8° y 9° grado de una escuela pública de Brejo Santo-CE, a la luz del enfoque sociointeraccionista. Es una investigación aplicada, explicativa y cualitativa basada en procedimientos de investigación-acción, ya que hubo la participación activa del investigador y su interacción con los colaboradores, buscando identificar y explicar las dificultades encontradas por los educandos durante el cumplimiento de los pasos de planificación, edición y revisión del texto, con el fin de elaborar una Propuesta de Intervención para trabajar estas dificultades con la escritura en el aula de Educación Primaria. Se tomó como corpus diez textos de treinta y dos producidos por los estudiantes de los referidos grupos, los cuales fueron analizados a partir de las etapas de producción textual postuladas por Menegassi (2010). Además de Menegassi, el marco teórico que sustenta el desarrollo de esta investigación se centra en los aportes de la Lingüística Textual y Enunciativa, a partir de los estudios de Marcuschi (2008), Koch (2009), Antunes (2009), Carvalho & Ferrarezi Jr. (2015), Passarelli (2012) y Dolz (2010), además de la Base Curricular Común Nacional (BRASIL, 2017) que orientan el trabajo con el lenguaje. Se hizo énfasis en el abordaje del procesamiento y producción de textos, más específicamente, el género del informe personal, género que resulta fructífero para el trabajo dinámico y productivo con la lengua en el aula. Al final de la investigación, encontramos que la producción procedimental de textos, aún no realizada sistemáticamente en la escuela colaboradora, puede ser eficaz para paliar las dificultades identificadas en relación a la escritura, lo que culminó con la propuesta de un Cuaderno Pedagógico para auxiliar el docente en el trabajo con los géneros textuales informe personal, cuento inquietante y crónica en clases de primaria.

**Palabras clave:** Producción textual. Pasos de producción. Género de texto. Informe personal.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>2. LÍNGUA/LINGUAGEM, ESCRITA E PRÁTICA DOCENTE .....</b>	<b>09</b>
2.1. Concepções de língua e linguagem: diversas maneiras de conduzir o ensino .....	09
2.2. Gêneros textuais ou Gêneros discursivos? .....	13
2.3. A escrita no contexto escolar .....	20
2.4. A escrita como processo que resulta em um produto.....	26
2.5. O eixo da escrita à luz da BNCC .....	32
2.6. Gêneros textuais para o registro de vivências .....	38
2.6.1. O relato pessoal.....	39
2.6.2. O conto de assombração.....	40
2.6.3. A crônica.....	41
2.7. Sequência didática: instrumento para produção processual de textos.....	42
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
3.1. Caracterização da pesquisa.....	48
3.2. Levantamento dos dados e seleção do <i>corpus</i> .....	51
3.3. Campo da pesquisa.....	55
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>58</b>
4.1. Análise dos questionários: o que os alunos dizem sobre as aulas de produção textual....	58
4.2. Produção textual: o texto tomado como produto final.....	68
4.3. Produção textual processual: Escrever para construir saberes.....	75
<b>5. PRODUZINDO TEXTOS REAIS NA ESCOLA .....</b>	<b>89</b>
5.1. Caderno Pedagógico: Nossas histórias ... nas práticas de ensino .....	90
5.1.1. Proposta I - Relato Pessoal: registrando vivências .....	93
5.1.2. Proposta II - Resgatando e registrando histórias por meio do conto de assombração .....	100
5.1.3. Proposta III - Produzindo crônica com base em acontecimentos reais .....	107
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>121</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A comunicação sempre foi uma necessidade humana, por ser o homem um ser social que precisa interagir, compreender e ser compreendido por aqueles que estão à sua volta. Historicamente, o modo pelo qual a comunicação ocorre assume diferentes formas, ganha maior proporção e rapidez com o avanço da tecnologia que também proporciona o surgimento de variados gêneros textuais, seja na oralidade ou na escrita, para atender às demandas sociais, o que implica dizer que estamos sempre nos apropriando de novas práticas linguísticas. Isso nos remete à concepção de linguagem dinâmica e funcional presente na realização de toda atividade humana, sem a qual não seria possível a interação socialmente e a construção de novos saberes.

Sobre a escrita, é sabido que ela, tradicionalmente, sempre esteve relacionada a registros formais. Por ser uma modalidade da língua que precisa ser ensinada, ou seja, que dificilmente será adquirida sem o auxílio de outra pessoa que domine suas técnicas, foi, por muito tempo no contexto histórico brasileiro, privilégio de poucos, geralmente de classes sociais dominantes com acesso à escola. Com isso, não podemos negar que a escrita, para grande parte da população, ocupou e ainda ocupa posição secundária em relação à oralidade, por esta ser mais espontânea, autônoma e praticada naturalmente durante o convívio com outros falantes.

Se por um lado a escrita tem se expandido com o surgimento das redes sociais, por outro, é uma realidade que a escola precisa rever suas práticas pedagógicas para que haja o efetivo ensino da escrita e a compreensão desta como forma de interação social. Muitas vezes, as aulas de produção textual, ou melhor dizendo, as práticas com o eixo da escrita, são usadas como forma de avaliar o conhecimento gramatical do aluno, o que contraria as orientações dos documentos parametrizadores.

Hoje, há consenso entre estudiosos de que o ensino de língua portuguesa tenha sua centralidade no texto. Esta é também a visão apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual enfatiza a importância da leitura e da escrita de diversos gêneros textuais para a formação de um sujeito apto a exercer sua cidadania nas práticas sociocomunicativas diversas. Assim, o texto é abordado na perspectiva enunciativo-discursivo sempre relacionado ao seu contexto de produção.

No âmbito do trabalho com a produção escrita, o documento afirma que as atividades devem ser articuladas com a leitura e a oralidade, partir das necessidades reais dos alunos e

valorizar as etapas de planejamento, edição, revisão e reescrita, bem como a finalidade do texto e os interlocutores envolvidos no processo, assim, a produção textual é vista na perspectiva da interação, relacionada à situação de uso e dotada de informatividade. Além disso, deve ser realizada de forma progressiva, iniciar com os gêneros textuais mais simples, até chegar aos mais complexos. O documento prevê ainda que, ao produzir um texto, o aluno seja levado a refletir sobre o contexto de produção e circulação, ou seja, os textos são escritos para serem divulgados e atender às suas diversas funções sociais.

Além da BNCC, autores como Menegassi (2010), Passarelli (2012) e Oliveira (2008) compreendem que o processo de escrita na escola deve obedecer a diferentes etapas, o que permite ao aprendiz mobilizar seus saberes sobre determinado tema, selecionar seu interlocutor e a linguagem que melhor estabelecerá a comunicação, transformar seus conhecimentos, seja em contato com novas informações ou durante a etapa de revisão quando fará modificações no texto de modo consciente e reflexivo para adequá-lo à situação comunicativa, o que possibilitará ampliar suas práticas textuais.

Segundo esse paradigma, cabe à escola promover atividades que envolvam diferentes gêneros textuais para desenvolver as competências comunicativas de seus alunos, permitindo-lhes, por meio da escrita, vivenciar essas etapas e produzir discursos adequados ao contexto e aos seus interlocutores, contudo, há ainda um distanciamento entre o que é previsto nos documentos parametrizadores e o que é realizado no contexto escolar, principalmente, no tocante à produção textual.

Sabemos que, embora a escrita esteja presente em quase todos os atos executados na escola, e que os aprendizes da língua passam parte significativa do tempo conectados, comunicando-se por meio de textos escritos (digitados) nas redes sociais, ainda são marcantes as dificuldades apresentadas por muitos alunos no momento da produção da escrita e quase aversão em produzir textos na sala de aula, de modo que, muito deles, não conseguem escrever produtivamente. Além disso, as produções escritas formais ainda são marcadas por traços da oralidade.

Tomando como base a nossa experiência como professor de Língua Portuguesa em turmas variadas, percebemos que a problemática não se restringe a uma única turma, tampouco ao ensino fundamental. A partir desta percepção nos perguntamos: Por que os alunos apresentam tantas dificuldades na produção de textos escritos? O que leva o aluno a apresentar dificuldades na escrita durante o ensino fundamental? Estando a escrita presente no dia a dia do aluno, dentro e fora da escola, por que esta aversão às aulas de produção textual?

Considerando, pois, estes questionamentos, partimos da hipótese de que a motivação é

essencial para a execução produtiva de qualquer atividade escolar e, para tanto, é preciso estabelecer relação entre os conteúdos estudados na escola e as práticas sociais realizadas pelos alunos no seu cotidiano, o que tornará o processo ensino-aprendizagem satisfatório e relevante.

Acreditamos ainda ser preciso desmitificar a concepção de escrita adotada pela maioria das escolas, tanto no que diz respeito à produção, vista como a transcrição de palavras em obediências às regras da gramática prescritiva, quanto à avaliação que, em alguns casos, consiste em fazer um julgamento e atribuir nota ao texto. Este trabalho descontextualizado da prática social termina desestimulando o aluno que não consegue perceber outro sentido para suas produções a não ser uma classificação em boa ou ruim.

Neste sentido, consideramos que desenvolver atividades de produção textual significativas, cumprir todas as etapas do processo e registrar vivências por meio dos gêneros textuais, poderá contribuir para o pleno desenvolvimento do aprendiz no que diz respeito à escrita, sendo o *relato pessoal*, o *conto de assombração* e a *crônica* alguns dos gêneros mais apropriados para o trabalho dinâmico e produtivo com a língua.

Entendemos que o trabalho realizado nas escolas ainda é insuficiente para que o aprendiz progrida no sentido de se expressar adequadamente por meio dos textos escritos, ou seja, parece que o ensino de forma progressiva e sistematizado da escrita não faz parte da metodologia dos docentes já que os alunos não conseguem, muitas vezes, escrever produtivamente e perceber o texto como forma de interação social.

Trabalhar a escrita de textos reais, parece ser adequado para envolver o aluno nas atividades de produção textual e motivá-lo a escrever, revisar e reescrever. Isso possibilitará o ensino de língua portuguesa centrado no texto, bem como poderão ser abordados os demais elementos linguísticos, até então, estudados isoladamente, ou seja, ampliar e concretizar os saberes de outros objetos de conhecimentos.

Nesse contexto, pretendemos com esta pesquisa propor alternativas que possibilitem ao professor inovar suas práticas pedagógicas, trabalhar a produção de textos reais no intuito de desenvolver no aluno habilidades de escrita para que ele consiga construir sentido, entender as adequações linguísticas, respeitar as normas gramaticais e, prioritariamente, expressar-se por meio desses textos.

Com base nessa discussão, o objetivo geral da pesquisa foi analisar e descrever o processo de produção do gênero *relato pessoal*, por alunos de uma escola pública de Brejo Santo-CE, à luz da abordagem interacionista, com vistas à produção de uma Proposta de Intervenção para trabalhar as dificuldades com a escrita em sala de aula com alunos do

Ensino Fundamental. Delineamos como objetivos específicos a) Discutir sobre o processo de produção da escrita situado em etapas que levam o aprendiz a compreender a língua enquanto instrumento de interação social, b) Analisar o processo de escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, ao produzirem o gênero *relato pessoal*, atentando para as dificuldades encontradas durante o cumprimento das etapas de *planejamento*, *edição* e *revisão* do texto, c) Produzir Proposta de Intervenção para o trabalho com os gêneros textuais *relato pessoal*, *conto de assombração* e *crônica* em turmas do Ensino Fundamental, anos finais.

Esta pesquisa está ancorada nas contribuições teóricas de base interacionista, a partir dos estudos de Koch (2009), Antunes (2009), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2015), Menegassi (2010) e Dolz (2010), dentre outros, que discorrem sobre as dificuldades pertinentes à escrita e o trabalho, equivocadamente, com a produção de textos escritos na maioria das escolas.

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

Quanto à metodologia utilizada, esta pesquisa se classifica como aplicada, qualitativa, explicativa, com base nos procedimentos da pesquisa-ação, conforme as orientações de Prodanove & Freitas (2013). Teve como colaboradores os alunos das turmas de 8º e 9º anos da Escola Maria Leite de Araújo, situada na zona rural de Brejo Santo/CE.

Para o levantamento do *corpus*, utilizamos os instrumentos: *questionário*, no intuito de ouvir os alunos sobre suas principais dificuldades na produção textual e entender como são realizadas as atividades com a escrita; *plano de aula* com leitura, análise, escrita, revisão e reescrita de textos, momento em que os discentes tiveram contato com os textos *O glamour de nova Iorque* e *Como aprendi a escrever* de Carlos Drummond de Andrade; e *folha de produção textual*. Um recorte das respostas aos questionários e das produções dos colaboradores, após analisados, serviu de suporte para a construção da proposta de intervenção a ser sugerida aos professores da educação básica.

No que concerne à organização, o trabalho compreende os seguintes elementos: introdução, capítulos dois a cinco, considerações finais, referências e anexo.

Na *Introdução* contextualizamos a problemática identificada nas aulas de língua portuguesa em relação à escrita, a partir das contribuições da Linguística Textual e Enunciativa e das orientações da Base Nacional Comum Curricular. Nela também

apresentamos os objetivos geral e específicos da pesquisa, justificativa e sinalizamos o arcabouço teórico que dá sustentação à pesquisa.

No segundo capítulo consta a fundamentação teórica e nela discutimos as ideias da Linguística Textual, fazemos algumas considerações sobre texto, gêneros textuais, o ensino da escrita no contexto escolar, bem como trazemos as orientações da BNCC para o trabalho com a produção textual. Este capítulo está subdividido: *Concepções de língua e linguagem: abordagens que podem conduzir o ensino a diferentes caminhos; Gêneros textuais ou Gêneros discursivos?; A escrita no contexto escolar; A escrita como processo que resulta em um produto; O eixo da escrita à luz da BNCC; Gêneros textuais para o registro de vivências e Sequência didática: um instrumento para produção processual de textos.*

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

No quarto capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados, lançamos um olhar qualitativo sobre os textos produzidos pelos alunos, traçamos um comparativo entre os textos produzidos em apenas um momento, portanto, de forma descontextualizada e os textos que foram produzidos de forma sistematizada, cumprindo as etapas de *planejamento, edição, revisão e reescrita*, à luz da teoria adotada na pesquisa.

No quinto capítulo, pautada no arcabouço teórico que embasou esta pesquisa, expomos a Proposta de Intervenção: um *Caderno Pedagógico* direcionado aos docentes de Língua Portuguesa anos finais, como sugestões de atividades de produção textual para trabalhar a escrita dos gêneros *relato pessoal, conto de assombração e crônica*, no intuito de contribuir com o fazer pedagógico. Optamos por estes gêneros textuais por serem propícios ao registro de vivências e ao resgate histórico e cultural da comunidade onde residem os aprendizes.

Na sequência, temos as *considerações finais* com retomada de todo o percurso da pesquisa. Nela enfatizamos os pontos observados e as contribuições que ela poderá proporcionar ao contexto educacional no que diz respeito às aulas de produção textual e, por fim, as referências e o anexo (Parecer Consubstanciado de Aprovação do Comitê de Ética).

## **2. LÍNGUA, LINGUAGEM, ESCRITA E PRÁTICA DOCENTE**

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico que serviu de âncora para a condução deste pesquisa. Nele discorremos sobre o ensino de língua materna e sobre práticas de produção textual que sejam capazes de desenvolver, nos aprendizes, habilidades para atuar, com protagonismo, na sociedade. Para isso, entendemos ser essencial priorizar nas aulas de língua portuguesa concepções de língua/linguagem e texto que valorizem a interação entre interlocutores e as diversidades linguísticas e culturais, uma vez que estes fatores estão presentes em quase todas as relações dialógicas.

Neste contexto, apresentamos algumas vertentes que orientam o trabalho com a linguagem, abordamos os documentos oficiais com ênfase no eixo da escrita, alinhamos teorias e práticas docentes, trouxemos ao cerne da questão discussão sobre a produção textual no aspecto pragmático, em especial, o trabalho com os gêneros que permitem a valorização, o resgate e o registro de vivências, tomando como exemplo o relato pessoal, o conto de assombração e a crônica.

Com esta articulação, entre postulação teórica e as práticas em sala de aula, pretendemos mostrar outros caminhos que possam servir de auxílio ao fazer pedagógico no que diz respeito à escrita e possibilitar uma melhor compreensão do processo para uma atuação efetiva, envolvente e participativa.

### **2.1. Concepções de língua e linguagem: diversas maneiras de conduzir o ensino**

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), importante documento parametrizador do ensino no Brasil, apresenta a linguagem como mediadora das diversas práticas sociais, relaciona-a aos padrões pragmáticos, discursivos e enunciativos e acrescenta as mais modernas formas de comunicação. De acordo com o referido documento, uma abordagem social e interativa da língua poderá promover a autonomia do indivíduo, formando-o sujeito social capaz de participar das diversas práticas de linguagem, de entender a língua na sua amplitude e dinamicidade e de assumir-se como parte deste processo de transformação.

Apesar desta visão interativa de língua que traz a BNCC, o que também havia sido abordado anteriormente Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ainda há muitas

escolas em que prevalece o ensino da língua materna centrado na transmissão de regras gramaticais, isto é, mantendo a concepção de língua estática, isolada das práticas sociais em que as atividades se restringem à análise sintática das frases, à análise morfológica das palavras ou até mesmo na classificação destas de acordo com as nomenclaturas da gramática prescritiva.

Neste viés, para atender as normas da BNCC, o professor precisa planejar suas aulas de forma a contemplar as mais variadas formas de comunicação. Por isso, a formação continuada do professor é muito importante ao ensino de língua materna, visto que são os conhecimentos que ele adquire, a exemplo das concepções de língua, linguagem e texto, e a reflexão crítica que ele tece sobre sua atuação que podem direcioná-lo às práticas interacionistas.

Segundo Travaglia (2006), “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera e muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação” (p. 21), isso porque modifica o modo de estruturar o ensino, direcionando-o à metalinguagem<sup>1</sup>, ou à epilinguagem<sup>2</sup>.

Para Antunes (2009a), as decisões pedagógicas, as atividades que executamos e a avaliação que realizamos como docentes dependem do conjunto das concepções que temos. Neste sentido, só é possível eleger objetivos que visem o pleno desenvolvimento do aprendiz quando ampliamos nossos conhecimentos teóricos sobre língua, ensino e aprendizagem.

Permanecer o tempo todo em sala de aula, restrito ao livro didático e repetir sempre a mesma metodologia ou teorias estudadas durante a graduação, implica em tornar o trabalho exaustivo capaz de despertar nos discentes o sentimento de incapacidade, visto que, neste contexto, são levados a realizar tarefas que se limitam a mostrar o que “certo”, geralmente o que está nos manuais, e o que é “errado”, muitas vezes a maneira pela qual os discentes se expressam.

Neste contexto, cabe mencionar que o ensino de língua materna poderá ser norteado por três concepções distintas de linguagem, a saber, língua como expressão do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como forma ou processo de interação (TRAVAGLIA, 2006).

---

<sup>1</sup> Atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos e classificações (GERALDI, 2013, p. 25).

<sup>2</sup> As atividades que presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto (GERALDI, op. cit., p. 23).

A primeira compreende a linguagem como mera expressão de pensamentos, sendo ela homogênea e estática que se constrói individualmente sem receber influência dos outros falantes ou do contexto social em que está inserida. Esta visão de linguagem desencadeia um ensino na perspectiva da metalinguagem, centrado nos estudos da gramática normativa que, com suas regras, algumas ultrapassadas, privilegia uma única variedade linguística, a padrão.

É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem (TRAVAGLIA, 2009, p.38).

Com base na afirmativa acima, percebemos como a linguagem considerada padrão é majoritária, vista como ferramenta fundamental para determinar o que é certo e o que é errado. Neste sentido, teríamos uma língua uniforme, imutável, que considera fala e escrita como dicotômicas.

Na segunda concepção de linguagem apresentada por Travaglia (2009) já se percebe o ato da comunicação, contudo, a língua é limitada a código abstrato que deve ser dominado pelos interlocutores (emissor e receptor) para que a comunicação ocorra satisfatoriamente. A língua é vista como um código organizado em regras, portanto, mantém o caráter homogêneo, invariável e isolado, enquanto o texto é um objeto a ser decodificado. Esta aceção também não se mostra satisfatória porque a língua não existe apenas com suas estruturas internas; sua funcionalidade somente é possível quando em contato com fatores externos.

Compreender a linguagem apenas como expressão do pensamento e/ou como instrumento de comunicação consiste em desconsiderar aspectos essenciais como os discursivos, sociais e históricos. Isso não significa dizer que as atividades alusivas aos códigos, formas, estruturas e cognitivismo são alheias à língua, mas que individualizadas são restritivas e, portanto, insuficientes para explicar sua funcionalidade (MARCUSCHI, 2008).

Para estas duas concepções de linguagens, subjazem a escrita com foco na língua e no escritor, pautada nas normas gramaticais e no código, sem espaços para os desvios e as demais variações linguísticas por serem considerados alterações da gramática normativa. Nesta perspectiva, os estudantes devem ser treinados para aplicar as regras adequadamente, já que a linguagem é tida como um sistema fechado que determina a atuação do sujeito escritor na produção de um texto. Escrever significa codificar os pensamentos para que sejam compreendidos pelo leitor tal como foi mentalizado, sem que haja interferência do meio e do interlocutor (KOCK & ELIAS, 2021).

Na última concepção, a linguagem é vista como um processo de interação humana, seja de forma oral ou escrita e, ao contrário das primeiras concepções mencionadas, o indivíduo faz uso dela para agir, interagir e construir sentidos e não somente para externar pensamentos e transmitir informação. Aqui considera-se o contexto sócio-histórico e ideológico, portanto, a linguagem está diretamente relacionada às práticas sociais. Com esta concepção de linguagem, o professor estrutura o ensino produtivo que

Objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar ao aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (TRAVAGLIA, 2009, p. 39)

Deste modo, a linguagem compreendida como forma de interação altera a essência do ensino de língua até então centrado somente na abordagem metalinguística e passa a contemplar também a epilinguística. Com isso, é possível que o aluno compreenda a língua no seu amplo sentido e não fique restrito à apenas uma variedade. Esta posição contempla tanto atividades históricas, quanto cognitivas e sociointerativas, relacionadas à língua quanto função social, de modo que se apresenta como a mais relevante.

Neste viés, a escrita é um processo guiado pelos princípios da interação no qual se considera que o escritor, de forma intencional, mobiliza diversas estratégias, ativa seus conhecimentos, seleciona e organiza as ideias, define quais informações devem estar implícitas ou explícitas e promove a revisão com foco nos objetivos que se pretendem alcançar, para estabelecer a interação com o leitor por meio do texto, que, nesta perspectiva, é tido como “um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais” (KOCK & ELIAS, 2021, p 34).

Destarte, ao apropriar-se da terceira vertente, o professor atua em consonância com os preceitos da BNCC anteriormente mencionados, de modo a contemplar os diversos aspectos da língua (histórico, cognitivo e sociointerativa). Além disso, pode garantir a formação de sujeitos letrados capazes de atuar em diversas esferas da sociedade e transforma a realidade, pois “o ensino de língua que esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo a língua em uso, orientada pela interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata sem sujeito e sem propósito” (ANTUNES, 2009, p. 38).

Face ao exposto, para alicerçar nosso trabalho, adotamos a linguagem na perspectiva

da interação por entendermos ser a mais proveitosa para o processo ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, adotamos o texto como uma entidade multifacetada “fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa” (KOCK & ELIAS, 2018, p.18), ou seja, também sob a égide da interação, em que tanto o leitor quanto o escritor são autores do texto, pois, este consiste na relação dialógica entre os sujeitos e emerge de uma real necessidade desses interlocutores.

No mesmo sentido, parece ser a vertente mais adequada para o trabalho com os gêneros textuais, visto não se prender à análise estrutural e à normatização da língua, assim, favorece o desenvolvimento da linguagem de maneira mais diversificada e, com isso, abriu espaço para inúmeros gêneros orais, escritos e digitais em circulação, todos inseridos no cotidiano dos aprendizes sem os quais a sala de aula não terá sentido para eles. Logo, a escola deve ofertar um ensino que contemple todos os gêneros tanto os que são apresentados em situações formais quanto informais, como veremos a seguir.

## **2.2. Gêneros textuais ou Gêneros discursivos?**

Nos estudos acerca dos textos, encontramos os termos gênero textual e gênero discursivo, nomenclaturas que causam inquietações e que devem, inicialmente, serem esclarecidas.

O termo “gênero” tem origem nas tradições ocidentais ligado aos gêneros literários os quais tiveram seus estudos iniciados por Platão e continuados por Aristóteles, Horácio e Quintiliano, assim permanecendo até o início do século XX (MARCUSCHI, 2008). Sobre este aspecto, cabe registrar a herança Aristotélica e a influência deste para o conceito de gênero, como base nas produções dos livros *Poética* (334 a.c) e *Retórica* (330 a.c).

No primeiro, Aristóteles enumera alguns gêneros, especificamente, a tragédia, a comédia e a epopeia, discorre acerca de suas constituições formais e modelares o que poderia corresponder à forma composicional e ao estilo dos gêneros, em termos bakhtinianos. Já no segundo, o autor volta-se para a vida funcional da Polis, ou seja, participação efetiva do sujeito que faz uso de argumentos considerando quem fala, o que fala e para que quem fala, momento em que enumera os gêneros retóricos do discurso: deliberativo, forense e administrativo. Ao abordar temas relacionados à vida funcional, ao contexto de produção e à relação entre sujeitos, Aristóteles situa os gêneros em suas esferas de produção/circulação. (ROJO, 2008).

Neste viés, observa-se que Aristóteles oferece subsídios que podem ter influenciado

diversos estudos acerca dos gêneros, do texto e das concepções de língua, ancorando tanto aos construtos do formalismo russo, com as ideias da obra poética, quanto a teorização bakhtiniana, com as ideias da retórica.

A partir de Aristóteles, “houve o deslocamento sucessivo dos gêneros literários para os gêneros linguísticos e, finalmente, para os gêneros do discurso com Bakhtin” (ROJO, 2008, p. 95), posteriormente é que surgiu o termo gênero textual. Com isso, o conceito deixou de ser restrito ao campo literário e passou a todas as formas de discurso: falado, escrito, literário e não literário.

Observamos que os estudos acerca dos gêneros textuais não são novos, que cada estudo tem sua importância e se valida em determinado contexto histórico. Assim, as ideias de Bakhtin trouxeram relevantes contribuições, atualizando as concepções Aristotélicas quanto à abordagem dos gêneros textuais, dada às necessidades de acompanhar as transformações sociais; da mesma forma que suas ideias possibilitam releituras e construções de outras teorias.

Sobre as expressões gênero do discurso e gênero textual, para alguns autores não se trata apenas de diferenças terminológicas, mas sim de diferença conceitual, passiva de divisão em duas vertentes “a primeira – teoria dos gêneros do discurso ou discursivo – centrada nos estudos das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, e a segunda – teoria dos gêneros de textos ou textuais, na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185).

Ao fazer esta distinção entre as teorias do gênero do discurso e do gênero textual, Rojo (2005) reconhece que ambas são resultados de releituras da teoria bakhtiniana, contudo, é possível perceber que elas enfatizam aspectos distintos. Enquanto a primeira foca nos aspectos sócio-históricos da situação comunicativa, a vontade enunciativa do locutor que se faz influenciar por seu interlocutor para selecionar o tema, as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e o estilo), ou seja, nos aspectos discursivos e funcionais, a segunda prioriza os aspectos linguísticos e estruturais. Assim,

Os gêneros textuais, que surgem com os estudos vinculados à Linguística Textual, ligam-se a aspectos estruturais, à materialidade textual; enquanto que os gêneros discursivos, advindos da teoria dialógica de Bakhtin, englobam as formas textuais, mas vão muito além do texto, já que envolvem aspectos contextuais, discursivos, tais como: o projeto enunciativo, as posições enunciativas e os papéis sociais dos interlocutores. (GUIMARÃES & BRISOLARA, 2017, p. 07)

Para Bakhtin (2016), os gêneros discursivos são resultados de enunciados (orais ou escritos) utilizados nas diversas situações comunicativas da sociedade, de modo que em cada esfera da atividade humana há seus enunciados relativamente estáveis, portanto, extremamente heterogêneos e relacionados à situacionalidade, à intencionalidade e à finalidade, que refletem estilo próprio e as individualidades do falante/escritor.

Nesta perspectiva, a definição de gênero discursivo é mais abrangente, já que a categorização de Bakhtin ultrapassa a estrutura interna do texto e representa a interação social. Para isso, o autor concebe a linguagem como funcional/interativa/dialógica presente em todos os campos de atividade humana que pode ser utilizada de diversas formas, “multiformes”, para atender às necessidades desse campo de atividades que também são diversos. Nesta perspectiva de linguagem

O emprego da língua efetua-se em enunciados orais e escritos, concretos e únicos proferidos pelos integrantes de cada campo de atuação, refletindo suas condições e suas finalidades pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional elementos indissolúvelmente ligados e igualmente determinados pelos campos de comunicação. Evidentemente, cada enunciado é individual, mas cada campo de atuação elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado que são os gêneros do discurso (BAKHTIN 2016 p. 11-12)

Nesta direção, destacamos no trecho acima a escolha pelo uso da expressão gênero do discurso que está diretamente relacionada ao uso da língua vista como resultado da interação social que ocorre por meio das relações dialógicas entre os indivíduos. Destacamos ainda o caráter social que é atribuído ao gênero do discurso, assim como a amplitude que o envolve. Não se trata apenas da materialidade linguística do texto, mas do seu contexto de produção, da interação entre os sujeitos e da finalidade com que os produzem.

Ao afirmar que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis, Bakhtin reconhece que eles são mutáveis, imprecisos e dinâmicos que se modificam para acompanhar as transformações sociais e atender às necessidades humanas de comunicação. Com isso, novos gêneros vão surgindo à medida que outros vão ficando em desuso, contudo, este surgimento, na maioria das vezes, são transmutações de gêneros já existentes em determinada época, em outros termos, eles não surgem do nada, o novo gênero carrega em si, características do outro pré-existente.

Por outro lado, embora os gêneros sejam dotados desta flexibilidade, a liberdade discursiva individual do falante é limitada à escolha de determinados gêneros já disponíveis, isso porque, sozinho, ele não pode criá-los. Desta forma, dentre inúmeros gêneros, o sujeito poderá escolher, estrategicamente, aquele mais adequado para efetivar seu propósito

comunicativo, em determinado campo de atuação, devendo ainda respeitar a linguagem, o tema e as formas composicionais que eles comportam. Assim, a esfera da atividade humana impõe certas coações.

Para melhor compreender os gêneros do discurso, cabe ainda destacar, dentre tantas peculiaridades, *o conteúdo temático* que, diferente do assunto, corresponde ao discurso como um todo, aquilo que se diz para além das palavras; *o plano composicional* que corresponde à estrutura formal determinado pelo projeto enunciativo do locutor, não apenas pelas formas rígidas; e *o estilo* que possibilita ao indivíduo registrar suas individualidades com escolhas lexicais e projeto comunicativo que pretende anunciar (SOBRAL, 2011).

Embora Bakhtin (2016, p. 17) afirme que “todo enunciado – oral ou escrito, primário ou secundário e também em qualquer campo da comunicação possa refletir a individualidade do falante”, o próprio autor reconhece que há gêneros em que isso é mais propício. Se por um lado os gêneros da literatura ficcional concedem maior espaço para as individualidades do falante/escritor, por outro, há gêneros que requer forma padronizada, a exemplo dos documentos oficiais, nos quais o espaço para estas individualidades é mais restrito, contudo, não vazio.

Nesta discussão acerca dos gêneros discursivos, é salutar trazermos ao cerne da questão o conceito de enunciado que pressupõe um ato de interação, sendo ele “a real unidade da comunicação” (BAKHTIN, op. cit., p. 28) concretizado durante a enunciação. Neste processo, o ouvinte não assume uma postura passiva, ao contrário, durante todo ato de comunicação, ele age para compreender o outro e, em determinado momento, tornar-se falante ao concordar, discutir e ampliar o que foi dito pelo outro sujeito.

Por outro lado, pode acontecer “a compreensão responsiva de efeito retardado” (BAKHTIN, op. cit.), visto que alguns gêneros do discurso não permitem uma resposta ativa de imediato, porém, em algum momento posterior esta resposta se manifesta no discurso ou no comportamento do ouvinte. Assim, o ouvinte ocupa sempre uma posição ativa, seja quando compreende e age imediatamente, seja quando, devido à situação comunicativa, o discurso do outro influencia nas suas ações e no seu discurso posterior. Nesta seara,

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado a lei do silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios (BAKHTIN, op. cit., p 26)

Nesta perspectiva, os sujeitos utilizam-se de enunciados já existentes em um novo

contexto e preparam no interlocutor a compreensão responsiva, ou seja, preparam o porvir. Deste trecho, emerge duas ideias: a primeira de enunciado único que tem seu início e fim absoluto, e a segunda de sujeito histórico social que produz acontecimentos históricos (enunciados) em uma determinada situação, compartilhando da mesma cultura para estabelecer um diálogo.

Ainda a respeito do gênero do discurso na perspectiva bakhtiniana, há de se considerar que não basta ter amplo conhecimento da língua para ter domínio do gênero, é preciso participar do campo de atuação em que ele circula, só assim o sujeito terá habilidade para empregá-lo adequadamente. “Muitas pessoas que domina magnificamente uma língua sentem impotência em alguns campos de comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos” (BAKHTIN, 2016, p. 41).

É preciso atentar ainda para a categorização dos gêneros discursivos em secundários e primários, apresentada pelo citado autor. Consoante esta categorização, os gêneros discursivos primários aludem às situações comunicativas mais espontâneas, informais e corriqueiras, a exemplo do diálogo, da carta e do bilhete; já os secundários são mais complexos, formais e planejados, em sua maioria, escritos, a exemplo do romance e das memórias.

Percebemos que a escola não é um pré-requisito para o uso do gênero discursivo, seu uso é diário e constante, tanto por pessoas escolarizadas quanto por pessoas não escolarizadas que, mesmo sem ter conhecimento de nomenclaturas, noção de textualidade, produzem o texto, verbalmente e o emprega de forma adequada ao contexto. Esta capacidade metagenérica

Possibilita aos sujeitos de uma interação não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um bilhete, um diário [...], como também identificar as práticas sociais que os solicitam [...] possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais (KOCK & ELIAS, 2021, p. 55).

Neste sentido, ao chegar na escola, o aluno traz consigo conhecimentos e/ou domínio dos gêneros discursivos primários, a partir dos quais, deve a escola desenvolver os gêneros discursivos secundários; em outras palavras, de acordo com Bakhtin (2016), o aprendiz precisa inicialmente ser inserido em outros campos de atuação, no caso, o contexto escolar, para a partir daí ter domínio dos gêneros que nele circulam.

Retomando a discussão acerca das teorias dos gêneros do discurso ou discursivo e dos gêneros de textos ou textuais, cabe registrar que há autores que optam pela segunda expressão (gênero textual), contudo, não fazem distinção entre elas o que fica explícito no trecho

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero do discurso” ou “gênero discursivo”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Percebemos que a expressão a ser empregada não se mostra tão relevante para o autor, podem até ser complementares, mas não distintas. A preferência pela nomenclatura gênero textual se justifica pelo fato de que a comunicação só é possível por meio de textos materializados em gêneros. Deste modo, o autor reconhece o caráter interativo do gênero ancorado à concepção de língua e de texto como “conjunto de sistemas ou subsistemas que permitem às pessoas interagirem” e “um evento interativo, sendo sempre um processo de produção e coprodução”, respectivamente. (MARCUSCHI, *op. cit.*, p. 80-81).

Texto, discurso e gênero estão interligados de modo que sua análise não deve ocorrer de forma isolada, ao contrário, ambos fazem parte de um conjunto cujas relações devem ser compreendidas. Neste sentido, “O discurso dar-se-ia no plano do dizer (enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa” (COUTINHO, 2004, *apud* MARCUSCHI, *op. cit.*, p. 81-82). O gênero textual é visto, portanto, pelos autores como prática social que comporta desde os mais variados discursos à particularidade do texto materializado e observável. Em outras palavras, a expressão gênero textual, engloba tanto aos aspectos textuais quanto os discursivos.

O autor supracitado destaca ainda a dinamicidade como importante aspecto dos gêneros textuais. Ela permite que o texto reúna a forma e a função de gêneros distintos, bem como vários tipos textuais (narrativa, descrita ou argumentativa). Esses processos são denominados de intergenericidade e heterogeneidade tipológica, respectivamente.

Neste sentido, a dinamicidade dos gêneros textuais pode dificultar sua classificação, razão pela qual se faz necessário entender que “todo gênero tem uma forma, uma função, um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (MARCUSCHI, 2008, p. 150). Ainda assim, este critério pode não ser suficiente para defini-los, já que em muitos casos esta definição só é possível quando considerado o local em que ele se encontra, ou seja, o veículo de publicação. Em síntese,

Os gêneros textuais poderiam ser considerados como entidades dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, ligadas a domínios discursivos, recorrentes, estabilizadas em formato mais ou menos claros (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Neste viés, a concepção do autor acerca dos gêneros textuais, embora tratados por denominações diferentes, dialoga com as de Bakhtin (2016), por também considerar os aspectos interativo, discursivo e sociais dos gêneros, assim como sua dinamicidade e estabilidade relativa.

Feitas estas considerações, cabe explicitar que, nesta pesquisa, optamos pela denominação gênero textual sem diferenciar de gênero discursivo, entendemos que ambas as expressões são válidas por abordarem os aspectos textuais e discursivo do texto, entendemos que mais importante que a nomenclatura empregada, é a forma como o professor direciona os trabalhos com os gêneros em sala de aula.

Diante de sua complexidade, é nítido que há muito a ser refletido e explorado sobre a temática, assim como é preciso ter bastante atenção para que, na sala de aula, o estudo do gênero textual não fique restrito aos aspectos estruturais do texto, mas que ultrapasse as fronteiras da escola e sejam vistos como práticas sociais contextualizadas.

Sabemos que com a redemocratização do ensino e ampliação da população nas escolas públicas, o ensino, até então focado no beletismo destinado à elite, abre espaços para os gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias. Com isso, é comum no contexto escolar, analisar e produzir gêneros pertencentes a diversos campos de atuação, como jornalístico e publicitário, por exemplo. Ocorre que a escola não é o ambiente típico de vários gêneros, o que torna o ensino-aprendizagem um verdadeiro dilema.

Ao ser analisado e produzido na escola, o gênero passar por deslocamentos em relação ao contexto, com isso, perde certas características em relação ao conteúdo, deixa de ser um texto real para ser uma imitação (SOBRAL, 2011). A título de exemplificação, podemos dizer que ao produzir um editorial na sala de aula, é preciso considerar que houve deslocamento do campo de atuação (do jornalístico para o escolar), bem como que o gênero deixou de ser produzido por um sujeito que possui conhecimentos técnicos e sociais por vivenciar o campo de produção e circulação do referido gênero e que tem como destino um periódico e passou a ser produzido por sujeitos em formação (o aluno), com destino, na maioria das vezes, para o professor.

A escola, tendo como função principal preparar os aprendizes para o pleno exercício da cidadania, assume a missão de inseri-los nas diversas áreas de atuação, por meios teóricos, (didatização dos gêneros textuais), visto a impossibilidade de realizar no seu entorno, todos os atos discursivos que circulam na sociedade. Em outros termos, “trabalha com textos advindo de outras práticas sociais [...] levando o aluno a produzir na escola textos que muito raramente produzirão na vida” (SOBRAL, 2011, p. 43).

Ao trabalhar com gênero textual na escola é necessário ter certos cuidados para que as práticas pedagógicas ocorram de forma reflexiva, voltadas ao ensino do gênero selecionado e não se limite à transmissão das características, ações completamente divergentes que correspondem, respectivamente, a “entender e melhor mobilizar gêneros, bem como a melhor usá-los como ponto de convergência do uso concreto da linguagem [...] e reduzir a um conteúdo estático” (SOBRAL, op. cit., p. 44). Sem que haja este trabalho cauteloso, é possível que, em vez de produzir um gênero, a atividade escolar se limite a reproduzi-lo. Por isso, ao analisar um gênero, o professor deve adotar como princípio básico a identificação do projeto enunciativo, a vontade do locutor e sua maneira de dizer em determinado contexto de produção. Assim sendo, ao ensinar o gênero textual, o professor

Não deve de modo algum isolar ou buscar em separados os aspectos textuais, discursivos ou genéricos do gênero, uma vez que texto, discurso e gênero estão imbricados numa relação de interdependência [...]. Da mesma forma, não se pode isolar ou buscar em separado o tema, o estilo e a forma composicional (SOBRAL, op. cit.)

Quanto à produção do gênero textual, só é possível obter um trabalho produtivo, quando há um cuidado permanente do docente em colocar o aprendiz em posição enunciativa e, além disso, criar condição para que o gênero seja produzido no âmbito do seu contexto de produção, o que, infelizmente, não tem ocorrido efetivamente em muitas escolas da educação básica.

### **2.3. A escrita no contexto escolar**

Historicamente as escolas dispensam tempo expressivo ao ensino do que consideram a escrita correta e, para tanto, observam apenas as regras gramaticais e a ortografia; esta é postura enraizada na cultura educacional e, embora estudos ou até mesmo as transformações sociais possibilitem mudanças, há muitos aspectos que merecem atenção na sala de aula.

Até o final dos anos 80, o contato do aluno com o texto limitava-se à leitura dos clássicos literários, literatura infanto-juvenil e ao livro didático, instrumentos necessários e suficientes à preparação dos alunos para a escrita já que os textos não passavam de agrupamento de palavras em frases. Embora os gêneros textuais tenham sido inseridos no contexto escolar em maior proporção, permaneceu-se a técnica de classificá-los, nomeá-los e caracterizá-lo, ou seja, mesmo com instrumentos de trabalho diversificados, os professores mantiveram suas práticas. Estudos publicados nos anos 80 associam a redação escolar a um

produto artificial, desprovido das características interlocutivas, e não a um texto, em razão disso, sugere que, na escola deixemos de “fazer redações” e se passemos a “produzir textos” de modo a vivenciar o processo envolvido no ato de escrever (MARCUSCHI, 2010).

Atualmente, a escrita tem sido adotada como condição para a inserção do aluno na vida acadêmica, social e profissional, contudo, algumas instituições de ensino mantêm a produção textual como o simples ato de fazer redação, um exercício descontextualizado das práticas vivenciadas fora da sala de aula. Desde modo, para que a escola cumpra sua função social, permitindo a progressão do aluno na vida acadêmica e profissional, é preciso conceber a escrita como

Uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve uma textualização e a revisão, os produtos destas atividades, os textos, apresentam características diversas, que podem ser analisadas do ponto de vista pragmático, textual, semântica e morfossintática (DOLZ, J.; DECÂNDIO, F.; GAGNON, R., 2010, p. 31).

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

Tendo em vista a complexidade que envolve a escrita, “o professor deve desenvolver uma análise didática dos erros que aparecem nos textos a fim de encontrar meios e atividades adaptadas para superá-los” (DOLZ, J.; DECÂNDIO, F.; GAGNON, R., op. cit., p. 19); isso consiste na revisão como etapa intermediária entre a produção inicial e a produção final, que permite reflexão, progressão e concretização da aprendizagem sobre um determinado objeto do conhecimento.

DOLZ, J.; DECÂNDIO, F.; GAGNON, R., (2010) afirmam ainda que a produção de texto deve considerar os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Para os autores, a capacidade cognitiva consiste em selecionar as informações, hierarquizá-las, indicar as relações a serem estabelecidas entre elas e inferir elementos não explícitos; já a mobilização do sistema afetivo pode levar os alunos a despertar atitudes variáveis em relação à escrita, e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela; enquanto os aspectos sociais tratam-se da utilidade do texto que o aluno produz.

Nesta concepção, a atividade de produção textual terá significado, será um exercício interessante e prazeroso ao aluno, principalmente, se abordar temas relacionados às vivências e a sua comunidade. Levará o aluno a refletir sobre a função que ele assume em determinado

momento e a identificar-se como escritor-autor-sujeito que, por meio da escrita, fala a um ouvinte-leitor interage sobre determinado tema e assume responsabilidade sobre o que escreve. Para isso, é preciso que ele tenha, inicialmente, conhecimento acerca do que vai falar, com que propósito e que gênero textual/discursivo atende à situação comunicativa, ou seja, conhecimentos a serem adquiridos na escola com orientação do professor e fora dela.

Ao pensar no contexto escolar, especificamente, o que se faz nas aulas de língua portuguesa, logo imaginamos que nela se aprende a ler e escrever. Ocorre que, embora esta seja a visão que se tem da escola e da referida disciplina, hoje chamada de componente curricular, encontramos, como um dos maiores desafios, a produção de textos escritos. A princípio, isto parece contraditório já que a escrita é uma atividade presente em todos os atos da vida escolar e também uma das formas de comunicação mais utilizadas pelos jovens na atualidade por meio das redes sociais, hoje, bastante difundida.

Na escrita para um amigo, colega ou familiar nas redes sociais, o adolescente interage, comunica-se e usa a linguagem com intencionalidade e funcionalidade, enquanto na escola, o texto parece ser vago, apenas palavras a preencher um papel em branco. Parece existir um grande distanciamento entre produção textual e a redação escolar. A primeira sugere tratar-se de algo menos rígido, sem julgamentos, voltado mais para orientações sobre o que precisa ser aprimorado, enquanto a segunda, tradicionalmente utilizada na escola, refere-se ao produto final, ao texto perfeito.

Esta problemática pode estar associada a diversos fatores, tanto internos quanto externos. Grande parte dos estudantes das escolas públicas são oriundas de famílias analfabetas ou com pouca escolaridade, isso significa dizer que muitos desses alunos não têm contato frequente com os livros e, conseqüentemente, com a leitura e com a escrita fora da escola. Em outros termos, a realidade em que grande parte dos estudantes estão inseridos contribui para o “difícil desafio pedagógico de levar contingentes enormes de estudantes para uma vida condizente com o dinâmico mundo da ciência” (PASSARELLI, 2012, p. 34).

O novo mundo apresentado na escola exige uma linguagem diferente daquela utilizada pelos discentes no seu cotidiano. Devido a isso, eles são frequentemente corrigidos na instituição de ensino, isso faz com que eles se sintam inferiorizados e desacreditados em relação à sua competência linguística.

Outro fator que merece ser registrado e que pode interferir diretamente nas dificuldades encontradas pelos alunos no ato da escrita diz respeito às precariedades da maioria das bibliotecas, em grande parte das escolas públicas, tanto em estrutura física quanto materiais. Muitas vezes este espaço destina-se a depósito de objetos inservíveis,

desorganizados, com pouquíssimas opções de leitura e um profissional destinado a controlar e fiscalizar a retirada e a devolução do livro no tempo fixado. Com isso, “o sistema de ensino cerceia a criatividade e a iniciativa do aluno” (PASSARELLI, 2012, p. 35), já que o contato com o texto permite ao aprendiz ampliar seu repertório sobre diversificadas temática, seu vocabulário, além de aproximá-lo da modalidade escrita da língua.

Isso tudo pode contribuir para a aversão do aluno à produção do texto escrito, visto que só é possível produzir um texto quando se tem o que escrever e se conhece como escrever. “O medo do papel em branco pode ser explicado por dois aspectos: (i) o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever; (ii) o sujeito não domina os procedimentos do processo da escrita” (PASSARELLI, op. cit., p. 37). Para desenvolver estas habilidades, é de suma importância que o estudante tenha contato com variados textos, realize diversas leituras, preferencialmente pelo prazer de ler e não por mera obrigação de preencher uma ficha.

Neste sentido, a escola deve assumir o compromisso, inicialmente, de despertar no seu aluno o gosto pela leitura proporcionando meios para sua concretização já que o ambiente escolar, para muitos estudantes, é o único espaço onde este contato ocorre. Isso não significa dizer que ele vai aprender a escrever, mas que, por meio das leituras, podem ampliar seu repertório.

É provável que este déficit na escrita decorra também do material de apoio utilizado pelo professor, isto é, o texto modelo adotado como base para as aulas de produção textual e a forma como ele é apresentado ao estudante. Geralmente, esses exemplos são textos de autores consagrados que chegam aos aprendizes, obviamente, como produto final, sem que seja esclarecido que, para a concretização daquele produto, o autor realizou diversas etapas, ou seja, não o produziu de forma linear. “O modelo literário pode estimular, mas também pode provocar bloqueios se a prática escolar se ativer à imitação dos autores consagrados: diante de exemplos perfeitos, o estudante se sentiria intimidado” (PASSARELLI, 2012, p. 54).

Outra alternativa possível seria a substituição da literatura clássica, com termos que já não são mais usados, por textos jornalísticos que apresentam uma linguagem mais próxima da que usamos atualmente (POSSENTI, 2012). No mesmo sentido, “o ensino da língua escrita deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas” (ANTUNES, 2009, p. 213).

O que observamos ainda é a necessidade de desmitificar crenças em relação ao ato de escrever. Antes de tudo, é preciso ter consciência de como a escrita deve ser realizada, entender que dificilmente o texto será produzido de um “sopro só”; para isso, o professor

pode levar para sala de aula depoimentos de autores renomados esclarecendo quais foram as etapas de produção cujo texto a ser estudado foi submetido, no intuito de “romper com a ideia de dom” (PASSARELLI, 2012, p. 45), visão que conduz os aprendizes à busca pela escrita perfeita.

Outra questão a ser considerada é que a língua escrita ao contrário da língua falada é vista como uniforme, estável e que não aceita variações. Esta visão de que todo texto escrito deve obedecer aos mesmos padrões, merece ser repensada, principalmente, na educação básica. Entender que na escrita também há possibilidades de variações e adequação às diferentes situações comunicativas que influenciam, inclusive, na escolha do tipo e do gênero, pode ser uma forma de aproximar o aluno da produção textual. Além disso, não se pode negar que cada gênero apresenta suas peculiaridades.

Dependendo do gênero textual a ser produzido, do assunto a ser tratado, de quem seja o interlocutor, dos lugares em que se situam como interlocutores (escrever para um chefe, para um professor, para um amigo, para um namorado), dos conhecimentos pressupostamente compartilhados, do maior ou menor grau de intimidade, familiaridade existentes entre esses interlocutores, a escrita pode se constituir mais formalmente ou mais informalmente. (KOCK & ELIAS 2021, p. 36).

Seguir o mesmo modelo, ou seja, utilizar na escrita apenas a variedade padrão da língua, pode, em determinadas situações, impedir a eficiência e eficácia da comunicação. Precisamos considerar que no texto escrito, assim como no texto oral, deve prevalecer a adequação de uso, seja pelo contexto ou pelo interlocutor, para que ocorra a interação entre os sujeitos envolvidos. No âmbito escolar, esta visão poderá afastar “o medo do papel em branco” que leva os aprendizes a sentirem-se incapazes de produzir seus textos já que, na maioria das vezes, perdem-se na tentativa de usar a variação privilegiada e terminam por deixar em segundo plano os demais elementos da textualidade.

Ao manter esta visão tradicionalista, a maioria das escolas não ensina a escrever efetivamente; “escrever se aprende desde que haja um método correto aplicado para ensinar [...] quase ninguém ensina como fazer, só se manda fazer [...] escrever tem que ser ensinado de forma sistemática, constante, metódica, progressiva” (FERRAREZI & CARVALHO, 2015, p. 17). Este ensinar mencionado pelos autores não se refere à ortografia; é ensinar na perspectiva de considerar as diversas formas de comunicação por meios dos gêneros textuais, sua funcionalidade e intencionalidade para atender às demandas sociais.

Para que a escrita tenha sentido para os discentes, falta à escola reconhecer o texto escrito como prática de comunicação e interação social e não apenas como um instrumento

por meio do qual se aplica as regras da gramática normativa anteriormente apresentadas pelo professor.

Nas primeiras séries, os alunos acreditam que estão escrevendo para comunicar algo ao professor. Assim encaram o texto como um ato de comunicação real [...] com o passar do tempo e com a pequena importância que o conteúdo que o alunos comunicam em seus escritos recebem na maioria das escolas, eles vão perdendo essa ideia de que a escrita é um ato comunicativo [...] somente no último ano do ensino médio ou nos cursinhos pré-vestibulares, o conteúdo comunicativo parece reassumir alguma importância para os alunos, pois são informando de que o conteúdo que ele escreve será determinante para saber se ele ‘presta’ ou ‘não presta’ para entrar na universidade (FERRAREZI & CARVALHO, 2015, p. 26).

É evidente que, apenas no final do ensino médio, há uma maior preocupação com a escrita, quando se pretende alcançar um objetivo específico, aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM). Esta é uma forte motivação tanto para o aprendiz que se envolve nas atividades de produção textual, quanto para a escola, que adequa sua metodologia, prioriza a escrita e aborda-a de forma sistemática e metódica. Neste sentido, talvez falte motivação aos alunos e aos professores dos anos finais do ensino fundamental para que adotem o texto como importante instrumento de participação social e a escrita como um ato comunicativo.

Nesta direção, percebemos que escola não tem conseguido conciliar os estudos gramaticais com os demais eixos da língua portuguesa em razão da preocupação excessiva com a normatização gramatical. Falta reconhecer que “é preciso atribuir à nomenclatura gramatical uma função apenas suplementar, embora de alguma relevância como parte de um saber metalinguístico, que, por sua vez, também é parte do patrimônio cultural da comunidade” (ANTUNES, 2009b, p. 82).

O que defendemos não é a exclusão dos estudos das normas gramaticais, porque elas também são elementos constitutivos da língua, têm sua importância e precisam ser conhecidas pelos usuários. Questionamos a forma como a escola aborda este ensino, ao privilegiá-las em detrimento aos demais conhecimentos. Assim, propomos que o ensino de língua portuguesa tenha o texto como base posto que ele contempla os eixos: leitura, produção, análise linguística/semiótica e oralidade.

Ao que percebemos até aqui, os autores mencionados assumem posicionamentos convergentes no que diz respeito à produção de textos escritos na escola. Evidenciamos que há exigências para que o estudante realize atividade que não lhe foi ensinada; ausência de objetivos e de reflexão sobre o ensino da escrita e, por fim, um julgamento, de modo que a atividade realizada não atende à tríade escrita – revisão - reescrita.

O professor preso às metodologias tradicionais assume a função de julgador, indica os “erros” dos alunos sobre o produto que ainda não foi de fato construído. “Muitas vezes, por desconhecer o mecanismo da escrita, o professor equivoca-se na avaliação do texto ao não observar que este ainda pode estar na construção, apesar do aluno pensar que a produção está pronta” (MENEGASSI, 1998, p. 05). Isso gera um ciclo desmotivador porque o aluno, na maioria das vezes, recebe apenas críticas negativas acerca do seu conteúdo produzido, o que poderia ser evitado com reconhecimento do trabalho realizado e orientações acerca do que precisa aprimorar após o cumprimento de cada etapa.

#### **2.4. A escrita como processo que resulta em um produto**

A escrita pode ser vista como *produto*, como *processo* ou como um *processo que leva a um produto*. A primeira concepção, muito presente na década de 60, considera a estrutura e a forma, tanto gramatical quanto textual, em detrimento do conteúdo produzido pelo aluno; a segunda, mais acentuada nos anos 70, causa uma ruptura com a concepção anterior, deixando de lado questões linguísticas; já a terceira mescla elementos que foram priorizados tanto na primeira, quanto na segunda concepção (OLIVEIRA, 2010).

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

Escrever solicita do aprendiz conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais que consistem, respectivamente, em saber escrever no sentido literal da palavra, em saber expressar-se acerca de determinada temática, o que exige repertório, e em saber selecionar o gênero textual adequado à situação comunicativa.

Percebemos, neste sentido, que produzir texto não é algo simples, principalmente para alunos do ensino fundamental que, obviamente, não dominam esta gama de conhecimentos. Isso leva às principais dificuldades que são de natureza “motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticas, ortográficas e sensório-motor” (DOLZ, J.; DECÂNDIO, F.; GAGNON, R., 2010). É comum que estas dificuldades causem sensação de incapacidade, sobretudo, quando é preciso falar acerca de uma temática distante de sua

realidade (conhecimento enciclopédico). Por isso, a atividade de produção textual deve ser realizada em etapas que permitam esclarecer dúvidas e concretizar saberes.

Ao abordar a escrita como processo para chegar a um produto, o professor deve propor temas locais que sejam significativos e relevantes para o aluno e, a partir deles, ampliar o universo temática; realizar atividades de pré-escrita como: construção coletiva de mapa semântico e quadro que contenha palavras e opiniões sobre o tema abordado, bem como designar um leitor para o texto que o aluno produz (OLIVEIRA, 2010).

Observamos aqui possibilidades de atividades de planejamentos que mobilizam os saberes prévios dos alunos e permitem ao professor identificar o que determinado assunto representa para eles, evitando avaliações equivocadas, isso porque estamos habituados a avaliar de acordo com nossas percepções. Segundo Oliveira (op. cit., p. 126), não é possível definir em quantas etapas deve-se realizar o processo de produção textual, no entanto, o autor apresenta as seguintes sugestões para o desenrolar da produção textual:

Escolha do tema e do objetivo que se pretende atingir com o texto; Ativação dos conhecimentos prévios e/ou construção de novos conhecimentos acerca do tema; Definição do leitor do texto; Escolha das informações que vão constar no texto; Organização da sequência de informações; Redação do primeiro rascunho do texto; Editoração e reescrita do texto e Revisão e redação da versão final do texto.

Em síntese, o autor apresenta as etapas de planejamento, de escrita, de revisão e de reescrita, contudo, cabe ao professor, após avaliações, observar se os objetivos estabelecidos para cada momento da produção foram alcançados, antes de seguir para próxima etapa.

Outro fator de suma importância neste processo, é o aluno ser consciente de que “escrever não é um ato linear e não ocorre de imediato” (OLIVEIRA, 2010, p. 127), com isso, entenderá as anotações que o docente faz no seu texto como algo construtivo e abre-se espaço para reformulações. Nesse sentido, “para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há um procedimento específico” (PASSARELLI 2012, p. 163), ou seja, quando o aprendiz entende o que está fazendo e com que finalidade, poderá envolver-se na construção do texto.

Ao defender a produção processual do texto, Passarelli (2012) apresenta quatro etapas essenciais: *Planejamento*, momento em que o autor seleciona as informações em diversas fontes, a depender da temática e do leitor preestabelecido; *tradução de ideias em palavras*, que consiste na escrita da primeira versão, momento em que registra no papel as ideias selecionadas na primeira etapa; *revisão e reescrita*, oportunidade em que o autor desempenha

a função de leitor do próprio texto, ocasião em que verifica se as ideias postas estão coerentes, exclui, acrescenta e/ou modifica informações para atingir seu objetivo, por isso, para a autora, revisão e reescrita se realizam simultaneamente. Por fim, a *editoração*, com a construção do texto final, que permite mais uma revisão.

Para melhor desenvolver as atividades de produção textual em sala de aula, é preciso conhecer as concepções de escrita que foram se formando historicamente. Para isso, recorreremos a Menegassi (2010) que registra quatro concepções de escrita: *escrita com foco na língua*; *escrita como dom/inspiração*; *escrita como consequência*; e *escrita como trabalho* nas quais estão relacionadas às concepções de linguagens e que norteiam o fazer docente.

De acordo com o referido autor, a primeira vincula-se ao ensino tradicional centrado nas regras da gramática prescritiva, ou seja, os textos devem obedecer rigorosamente à variação padrão; a segunda tem como finalidade registrar os conhecimentos que o aluno possui sobre o tema a ele imposto, uma forma de mantê-lo ocupado ao executar atividades sem planejamento e sem objetivos definidos; a terceira, também frequente no contexto escolar, ocorre no intuito de manter a disciplina e obrigar o discente a participar atentamente de determinada atividade para depois escrever um relatório e, por fim, a escrita como trabalho que consiste em um processo no qual o estudante tem reais necessidades para escrever, sendo o texto lugar de interação que obedece às etapas de “*planejamento, execução, revisão e reescrita* [...] um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado” (MENEGASSI, 2010, p. 78).

Na fase de planejamento, o professor cria condições para ampliar o repertório dos estudantes sobre a temática e definir, com os alunos: o gênero textual, a finalidade, o interlocutor e o modo de divulgação das produções para, só depois, executar a primeira versão. Quanto à revisão, trata-se de momento(s) destinado(s) à interação em que fazem apontamentos e comentários sobre o texto, pode ser executada pelo próprio autor, pelo professor ou pelos colegas. Feita estas observações, o autor realiza a reescrita acrescentando, suprimindo, substituindo e deslocando informações e, por último, procede com a avaliação que consiste em qualificar o texto como adequado ou não à situação sociocomunicativa (MENEGASSI, 2010).

Notamos que adotar a escrita como processo implica também em proceder com a avaliação processual dos textos, o que difere da correção. Enquanto corrigir pode ser definido como ação isolada em buscar de “erros” que infringem às regras da gramática prescritiva; a avaliação é contínua, equivale a analisar o progresso (ou a falta dele) do aluno ao longo da formação escolar e a nortear novas metodologias. Nesta perspectiva,

O objetivo de avaliar é ajudar os estudantes a tomarem consciência do que estão fazendo adequadamente e do que precisam melhorar [...] Erro devem ser tratados como ponto de partida para o processo de tomada de decisão pedagógica. Precisa ser visto de uma maneira construtivista” (OLIVEIRA, 2010, p. 166).

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

Diante das concepções apresentadas, fica evidente quão importante é a formação continuada do professor e a visão que ele tem acerca do ensino-aprendizagem, visto que a sua atuação será determinante para conduzir seus alunos à prática de redação ou de produção textual. O quadro a seguir sintetiza as divergências entre essas práticas:

REDAÇÃO	PRODUÇÃO DE TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- São textos produzidos para a escola.</li> <li>- Na sua realização, há muitos exercícios de escrita, como cópia, por exemplo, e poucos textos produzidos efetivamente.</li> <li>- Não se conta algo vivenciado pelo aluno, pois isto não merece ser contado para outrem.</li> <li>- A única razão para se escrever é mostrar que sabe escrever; assim, a finalidade para se expressar e o conteúdo dessa expressão se anulam através da repetição de palavras alheias.</li> <li>- A escrita é artificial.</li> <li>- O produto apresenta dificuldades na escolha e execução das estratégias para escrever.</li> <li>- O professor tem a função apenas de revisor do texto, apontando aspectos formais.</li> <li>- O aluno apenas apropria-se da língua para organizar seus pensamentos e expô-los na escrita.</li> <li>- O professor é fonte de saber, enquanto o aluno é um receptáculo para receber esse saber</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O texto é o ponto de partida e de chegada para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.</li> <li>- Na escrita, o aluno articula um ponto de vista sobre o mundo, expondo-os ao leitor.</li> <li>- A escola é o lugar em que os textos são produzidos e a sociedade é o lugar em que circulam.</li> <li>- A escrita é o espaço de interação entre o autor e o interlocutor, tendo a mediação do professor</li> <li>- Em sala de aula, há discussões sobre a leitura, entre aluno e professor, buscando-se as palavras próprias do produtor para auxiliar na produção de textual.</li> <li>- As respostas do professor são opiniões pessoais sobre o texto, não são verdades a serem incorporadas pelos alunos.</li> <li>- As palavras escritas dos alunos são caminhos possíveis a serem trilhados para a compreensão de seus saberes e as estratégias para a produção textual.</li> <li>- Os sentidos para o texto lido e o texto produzido, considerando-se aqui que são duas manifestações de linguagem distintas, são produzidos na interação entre o texto e seus interlocutores.</li> <li>- Alunos e professores aprendem e ensinam uns</li> </ul>

	aos outros com textos, em um processo dialógico em que os sentidos são produzidos em interação verbal.
--	--

Fonte: Menegassi (2010, p.87)

Ao compreender a escrita como processo interativo, o professor adotará metodologia que vai além do apresentar as características do texto e os elementos de coerência e coesão. Ele realizará um ensino reflexivo, incluirá os elementos pragmáticos da textualidade, defendidos por Beaugrande e Dressler (1983) como: intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade, situacionalidade e informatividade, propriedades que direcionam o texto ao caráter interativo e processual.

A intencionalidade e a aceitabilidade são inerentes ao autor e ao destinatário do texto, respectivamente, portanto, centram-se na relação dialógica entre os interlocutores, isso porque, todo texto é produzido com objetivos pré-definidos que vão além da intenção do autor. Antunes (2009, p. 75) ressalta ser comum os iniciantes confundirem intenção com intencionalidade e esclarece que a segunda “refere-se à predisposição do falante para comportar eficientemente em sua atividade verbal, para apenas dizer coisas que tem sentido em passagens coesas e coerentes e que sejam, portanto, interpretáveis”.

Neste viés, temos que a intenção está inserida na intencionalidade, isto é, representa a necessidade do autor em manter diálogo com seu interlocutor e, a partir daí, começa a organizar seu texto selecionando palavras, informação relevante, linguagem e modos de dizer, no intuito de “cooperar com seu parceiro para que ele possa processar, com sucesso, os sentidos e as intenções do que é expresso” (ANTUNES, 2009, p. 76) e, assim, obter a aceitabilidade do que produziu.

Por outro lado, a aceitabilidade diz respeito à ação do destinatário que, assim como o autor, assume posição de cooperação e predisposição para “aprender, calcular, captar os sentidos do que é dito pelo outro” (ANTUNES, op. cit.), haverá, portanto, cumplicidade entre os interlocutores.

Neste processo de cumplicidade, o autor usa estratégias para alcançar a aceitabilidade do receptor, busca atender às suas expectativas com as máximas conversacionais quando se utiliza de diversas informações que são apresentadas levando em consideração a autenticidade, a pertinência, a relevância e a maneira como são expostas. Do mesmo modo, o leitor mostra-se tolerante com eventuais falhas do produtor, reconhece-as como intencionais e significativas para a construção de sentido, isto é, a implicatura conversacional (VAL, 1991).

Partindo da perspectiva de que o autor não produziria um texto incoerente, o leitor fará esforços para deduzir esta coerência, neste sentido, ainda que o descumprimento dos princípios conversacionais não tenha sido intencional, o sentido do texto será construído. Isso deixa nítido que a compreensão dos textos não se dá simplesmente por elementos linguístico, mas além deles, depende dos conhecimentos que os interlocutores possuem e dos elementos pragmáticos (VAL, 1991).

A intertextualidade, por sua vez, pode ser entendida no sentido amplo e restrito. A primeira acepção nos remete à ideia de que o discurso é único, contínuo e permanente de modo que toda a humanidade produz um só discurso refazendo e ampliando aquele já existente (ANTUNES, 2009b). Esta perspectiva nos remete à ideia de dialogismo de Bakhtin (2016) para quem o discurso é polifônico e comporta diversas vozes.

Neste sentido, a intertextualidade não se restringe às citações (diretas e/ou indiretas), mas ao próprio uso da linguagem como atualização de um evento já realizado e de saberes já construídos que se entrelaçam na comunicação. Neste viés, ela ocorre de forma implícita e inconsciente, uma vez que o sujeito, ainda que tenha consciência de que aquele discurso não é produção exclusivamente sua, é impossível identificar os atores que os construíram. Já segunda acepção, por ser mais restrita, centra-se na “inserção explícita de determinado texto em outro texto” (ANTUNES, 2009, p. 164) como âncora, comprovação e valorização do que foi dito, o que torna viável e necessária a identificação de seus autores.

Alinhado aos demais elementos, a situacionalidade é uma importante ferramenta na produção textual, pois “não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção” (MARCUSCHI, 2008, p 128), já que, direciona o escritor para, de forma estratégica, selecionar tudo que for pertinente à construção de sentido, optar por determinados termos, grau de formalidade, de informatividade, a variação linguística, dentre outros.

Para construir um texto coeso e coerente, o autor emprega tanto seus conhecimentos linguísticos quanto seus conhecimentos de mundo, “assim, na construção da coerência, a situacionalidade exerce também um papel de relevância. Um texto que é coerente em dada situação pode não sê-lo em outra: daí a importância da adequação do texto à situação comunicativa” (KOCH & TRAVAGLIA, 2015, p. 86). Para obter esta coerência, evidentemente, são considerados tanto o contexto quanto os usuários. Neste viés, não se deve confundir situacionalidade com contexto, visto que, embora o segundo seja o aspecto central, isoladamente, pode não ser suficiente para estabelecer a comunicação.

Face o exposto, observamos que os elementos pragmáticos da textualidade funcionam

de forma conectada e centrados na relação texto, interlocutores e contexto. São extremamente preponderantes na produção textual e, uma vez compreendidos, repercutem, positivamente, na construção de um texto significativo.

Do mesmo modo, a escrita como processo, mostra-se mais adequada para um ensino-aprendizagem eficaz, por considerar situações reais da escrita. Esta concepção também é proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como veremos a seguir.

## **2.5. O eixo da escrita à luz da BNCC**

Em meio à discussão sobre a produção textual na escola, cabe situarmos o que orientam os documentos nacionais da educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um desses documentos, surge como documento oficial de caráter normativo para referenciar a construção dos currículos nas instituições brasileiras de ensino básico no âmbito Estadual, Municipal e do Distrito Federal.

O referido documento define também as aprendizagens essenciais, de modo a assegurar uma formação básica comum a todos os estudantes do país. No mesmo sentido, visa alinhar, entre os entes federativos, as políticas e as ações voltadas à educação para amenizar as fragmentações; reconhece ainda a necessidade de mudanças em diversos setores da educação, que contemplem desde a formação do professor à infraestrutura das escolas.

O documento enfatiza que a aprendizagem deve ser desenvolvida de forma progressiva, visando sempre a formação integral do aprendiz e, conseqüentemente, a transformação social. Nesta perspectiva, cabe à escola centrar-se no desenvolvimento das competências conceituadas na BNCC como

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atividades e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08).

Neste sentido, não basta o aluno saber, é preciso saber fazer, utilizar-se dos conhecimentos para resolver as mais diversas demandas que a sociedade contemporânea exige. Assim, o processo educativo deve abordar conhecimentos que estejam em sintonia com as necessidades e interesses do aluno, relacionados às suas vivências e à aplicação na vida real, para fomentar o protagonismo do estudante na construção e na execução do saber.

O referencial traz um olhar inovador ao preconizar que, além de garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, é necessário garantir uma base comum. Além disso, traz

uma concepção de educação integral, isto é, que contemple todas as dimensões do desenvolvimento humano: conhecimento, habilidades, valores e atitudes. Para isso, define dez competências gerais como norteadoras dos currículos, as quais estão inter-relacionadas em todo o processo da educação básica.

De forma sintética, essas competências referem-se, respectivamente: ao repertório de conhecimentos historicamente construídos que os estudantes precisam adquirir durante o processo educacional; ao desenvolvimento do pensamento científico; às diversidades artísticas e culturais que devem conhecer, participar e/ou produzir; à capacidade de comunicação por meio de diferentes linguagens; à cultura digital para utilizar as tecnologias de forma consciente, ética e responsável; à capacidade de gerenciar sua própria vida, no sentido de realizar escolhas e estabelecer metas de forma autônoma; à capacidade de argumentação embasada em evidências e dados; à capacidade de autoconhecimento e autocuidado, tanto físico quanto emocional; à capacidade de conviver socialmente com respeito às diferenças, sendo conhecedor dos seus direitos e deveres e, por fim, à sua determinação em empregar todo potencial desenvolvido (BRASIL, 2017).

Cabe ainda destacar que tais competência, assim como se entrelaçam em todos os anos da educação básica, referem-se também a todos os componentes curriculares e privilegiam a interdisciplinaridade. Do mesmo modo, dialogam com as habilidades apresentadas pelo próprio documento e ramificam-se nas competências específicas. Com isso, busca-se evitar rupturas no processo educacional, principalmente no ensino fundamental que, talvez por ser o período mais longo da educação básica, mostra-se como o mais desafiador já que nele os estudantes vivenciam diversas mudanças, sejam relacionadas ao desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, sejam nas etapas da escolarização e, até mesmo, dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.

Previendo estes desafios, a BNCC reitera que tanto as práticas pedagógicas quanto os currículos devem consolidar os conhecimentos das etapas anteriores e assegurar o percurso contínuo de aprendizagens, com ações que visem retomadas, fortalecimento da autonomia, despertem o interesse dos alunos pela vida social e contribua para a construção do projeto de vida.

Na sessão de *Introdução da área de Linguagens*, elas são apresentadas como essenciais e mediadoras das atividades humanas, por possibilitar a interação das pessoas de modo a se constituírem como sujeitos sociais. Esta área tem como finalidade “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas” (BRASIL,

2017, p. 63).

A BNCC reconhece a importância da leitura e da escrita como instrumentos indispensáveis à construção do conhecimento nas diferentes áreas e componentes curriculares, além disso, define que, nos primeiros anos do ensino fundamental, o fazer pedagógico deve centrar-se na alfabetização porque:

Aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 63).

É evidente que a BNCC enfatiza o protagonismo do aluno desde os anos iniciais, o que deve ser ampliado, progressivamente, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Implicitamente, reconhece que este protagonismo não será possível sem o pleno domínio da leitura e da escrita como instrumentos que permitem a autonomia, ampliação dos conhecimentos e a interação social.

Quanto aos anos finais do ensino fundamental, o documento afirma que os componentes curriculares dessa área, tem como principal finalidade ampliar, diversificar e aprofundar as práticas de linguagem conquistadas nos anos iniciais. Por fim, explicita que a dimensão analítica é um dos meios para alcançar os objetivos, mas não deve ser a essência do ensino.

O componente curricular *língua portuguesa* assume a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem. Com isso, o ensino centra-se no texto e deve considerar seus aspectos linguísticos e pragmáticos, contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos. Neste sentido, as práticas pedagógicas visam conduzir o estudante ao desenvolvimento de habilidades que permitam o uso significativo da linguagem relacionando o texto ao seu contexto de produção e às necessidades cotidianas do seu tempo o que implica na capacidade de lidar com novas situações, textos e contextos que venham a surgir.

Cabe registrar que as práticas de linguagem estão organizadas em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica. No eixo da produção textual, o documento em análise preconiza que as atividades serão realizadas de forma contextualizadas e interativa.

A produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como,

por exemplo, construir que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 76).

Percebemos a tríade interação-autoria-contextualização, ou seja, nesta atividade, o aluno posiciona-se como escritor, promove interação dialógica por meio do texto em determinado contexto e retrata práticas culturais. Nesta perspectiva, o texto tem função social, sendo produzido para ser lido por determinado público; assim a BNCC traz um olhar até então adormecido nas escolas no qual a produção textual restringia-se à relação aluno-professor.

Esta visão interativa da língua e do texto estende-se ao uso dos gêneros textuais. Dada a sua relevância, o currículo contemplará gêneros que circulam nos cinco campos de atuação: campo da vida cotidiana (específico dos anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudos e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Deste modo, as práticas escolares derivam “de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84).

Com esta organização, busca-se a formação integral dos aprendizes, o que significa capacitá-los para atuar nos diversos campos; esta visão poderá mudar a realidade em que parte dos alunos, mesmo tendo concluído a educação básica, sentem dificuldades ao produzir textos predominantes em determinadas áreas, especificamente, os mais institucionalizados, a exemplos de requerimentos, ofícios e atas.

Cabe ainda registrar que os campos de atuação e a indicação dos gêneros textuais para cada ano da educação básica contempla um movimento progressivo, de modo que, o primeiro campo de atuação para os anos iniciais do ensino fundamental refere-se às práticas cotidianas e aos gêneros textuais primários que servirão de base para seguimentos mais institucionalizados e gêneros secundários. Neste sentido, o ensino partirá dos conhecimentos que os alunos já possuem, para considerar suas vivências locais e familiares e, neste contexto, ampliar os saberes e a capacidade discursiva. Outro ponto que merece destaque no trabalho com os gêneros textuais, é o reconhecimento da complexidade, com isso, o mesmo gênero textual pode ser apresentado em turmas distintas, desde que analisado sob diferentes perspectivas.

Quanto à escrita, o documento parametrizador apresenta-a como uma dimensão da língua, vista pelo ângulo da interatividade que possibilita a inserção do aprendiz na cultura letrada e sua participação com maior autonomia na vida social, isto porque está diretamente relacionada à sua funcionalidade comunicativa. Sob esta ótica, também é compreendida como

“fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BRASIL, 2017, p. 87).

O trecho acima, explicitado na primeira competência específica de Língua Portuguesa, nos revela que todas as características atribuídas à língua, principalmente no que diz respeito à variação, heterogeneidade e adequação são inerentes à escrita, portanto, esta não deve ser considerada como estática e padronizada que se manifesta em uma única variação. É preciso ser ensinada dada a sua amplitude, o seu valor cultural e a sua capacidade de representar as mais diversas variações linguísticas.

A BNCC define que ensino da escrita se inicia com a apropriação do sistema alfabético logo nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Após isto, de posse deste conhecimento e, em contato com outros textos escritos, o aluno passa a “observar as escritas convencionais, comparando-as às suas produções, percebendo semelhanças e diferenças” (BRASIL, 2017, p. 99). Notamos que o ensino da escrita tem como finalidade levar o estudante a apropriar-se de outras variedades da língua, sem excluir a que ele já possui.

Do mesmo modo, a escrita terá como primeiro objetivo “registrar gêneros do campo da vida cotidiana” (BNCC, 2017, p. 131), isso permitirá ao aprendiz apropriar-se, progressivamente, da escrita, até chegar em nível mais elevado para “utilizar regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas” (BRASIL, 2017, p. 131). Nesta perspectiva, percebemos que, o ensino da escrita além de ocorrer de forma progressiva, deve valorizar e ampliar os conhecimentos dos alunos.

O documento reconhece a produção textual como atividade complexa que requer do autor conhecimentos que se inter-relacionam à prática e à reflexão. Neste viés, para que a produção textual se efetive de forma satisfatória, o estudante precisa ter pleno domínio do gênero textual, compreender a situacionalidade para que possa selecionar termos, informações e linguagem mais adequados ao gênero escolhido, ao seu destinatário, ao suporte de divulgação e ao campo de atuação; harmonizar, as falas dos personagens e do narrador, além de estabelecer a intertextualidade de forma consciente e responsável.

Outro ponto a ser considerando nas produções textuais, de acordo com documento parametrizador, é a alimentação temática, para isso, o aprendiz deve estar preparado para consultar fontes confiáveis, selecionar informações a fim de ancorar seu texto e sustentar a posição defendida. Na construção da textualidade, conhecer, para usar adequadamente, os elementos linguísticos de coesão a fim de estabelecer relação entre as partes dos textos. Além disso, utilizar-se dos aspectos notacionais e gramaticais quando a situação comunicativa

exigir ou, da mesma forma, deixar de utilizá-los para alcançar os objetivos pretendidos, todavia, a aplicação ou não desses aspectos deve sempre ocorrer de forma consciente. Por fim, desenvolver estratégias de produção que contemplem o planejamento, a revisão, a edição, a reescrita e a avaliação do texto (BRASIL, 2017).

Neste viés, a produção textual defendida pela BNCC inicia-se muito antes da materialização do texto com estudos, pesquisas, reflexão e conscientização para o levantamento de informações e a utilização de forma responsável, autônoma e adequada ao contexto e aos seus destinatários. Com a execução de todas estas atividades, é possível que o aluno “tenha repertório para desenvolver o tema” (PASSARELI, 2012, p. 37), principalmente o texto escrito, o que poderá tornar a escrita um ato atrativo. Obviamente, essas práticas de produção serão desenvolvidas durante todo o período da educação básica, de forma progressiva, “com crescente aumento da informatividade do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir, revisar/editar as produções realizadas” (BRASIL, 2017, p. 78).

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

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão. (BRASIL, 2017, p. 78)

Notamos que a produção textual é um processo lento e trabalhoso que requer estratégias para a materialização do texto. Por isso, cabe ao professor, além de ensinar a escrever, realizar um trabalho de conscientização e incentivo que garantam a participação efetiva dos aprendizes em todas as etapas de produção, em outras palavras, atentar-se ao que ensinar e ao como ensinar, para que esta atividade deixe ser exaustiva e desmotivada, com vistas apenas ao emprego das normas gramaticais.

Ao definir as estratégias de produção textual, a BNCC destaca que o aluno deve “utilizar-se de *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias” (BRASIL, 2017, 78). A produção textual no referido documento ultrapassa os limites do texto escrito, com isso, cabe à escola conduzir os estudantes aos mais variados meios de produção e revisão dos seus textos.

Por fim, ainda como parte do processo de produção, a prática de correção do texto, será substituída por avaliação que possibilite, por meios de procedimentos investigativos,

observar não só o que o estudante precisa melhorar, mas também o que ele conseguiu aprender, em determinado contexto e condições de aprendizagens, portanto, um instrumento norteador do fazer pedagógico. Ressaltamos ainda que a avaliação não se restringe ao professor, esta habilidade deve ser desenvolvida no aluno para que ele seja capaz de avaliar o próprio texto e os demais textos em circulação, tomando-os como referência para melhorar o seu desempenho.

Este processo, se executado na sua integralidade, poderá garantir a progressão e a concretização da aprendizagem, pois possibilitará ao discente conhecer efetivamente a produção textual na sua amplitude, fazer uso racional dos gêneros textuais adequado ao seu público e ao campo de atuação, contudo, dependerá ainda da atuação do professor, afinal, a BNCC orienta o que fazer, mas não como fazer, respeitando a conduta do profissional conhecedor de sua realidade.

Ressaltamos que a produção de texto como processo já estava prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais estabeleciam como condições para a produção de textos: “planejamento, rascunho, revisão (com intervenção do professor) e versão final” (BRASIL, 1998, p 58). Ainda assim, a maioria das escolas, mantiveram suas práticas de produzir redações descontextualizadas em um único texto.

Nesse viés, entendemos que as práticas docentes podem implicar no desempenho ou não do aluno, principalmente no tocante à produção textual. Assim, percebemos ainda a necessidade de alinhar o fazer pedagógico aos documentos parametrizadores. Para isso, dentre outras medidas, é preciso adotar as experiências de vida como importantes instrumentos a serem considerados na construção do currículo escolar.

Para a implementação de uma metodologia que reconheça e valorize estas experiências, os gêneros *relato pessoal*, *conto de assombração* e *crônica* mostram-se fecundos, por possibilitarem que o aprendiz escreva sobre suas vivências, avalie e registre sua história, ao mesmo tempo em que constrói sua autonomia intelectual. Essas ações serão possíveis quando os gêneros textuais forem compreendidos como instrumentos autênticos de participação social.

## **2.6. Gêneros textuais para o registro de vivências**

O hábito de registrar momentos marcantes da vida, embora, hoje, bastante disseminado, principalmente entre os jovens, nos remete à pré-história quando o homem registrava suas aventuras nas paredes das cavernas. Com o advento da escrita, surgiram

diversos gêneros com tal finalidade, a exemplo do diário, da autobiografia, das memórias, do relato pessoal, dentre outros.

Trabalhar com vivências pode ser um forte incentivo para envolver o estudante no processo de produção textual, isto porque, inicialmente, ele terá subsídios para desenvolver o tema proposto, ao mesmo tempo em que, não medirá esforços para tornar sua história mais interessante aos olhos dos leitores. Neste sentido, poderá haver mudanças de foco, a preocupação do aprendiz estará voltada para todas as possibilidades de melhorias e adequação textual, deixando de lado a preocupação excessiva com a nota que será atribuída à sua produção e com o número de linhas a serem preenchidos.

Os seres humanos, além de possuírem uma vida cheia de experiências, muitas vezes, sentem necessidade de socializá-las, principalmente se foram estas positivas. Talvez a tão falada indisciplina dos estudantes na sala de aula seja, na verdade, a necessidade que eles têm de apresentar seus projetos de vida e suas experiências. Diante disso, caberia ao professor, em vez de tentar calar seus alunos para transmitir o conteúdo institucionalizado, “incentivá-los a reconhecerem que vale a pena passar para o papel suas experiências, ajudando-os a escolher seus temas, gêneros textuais e público” (PASSARELLI, 2012, p. 61).

É nesse contexto que parece haver certa predileção por alguns gêneros textuais para o trabalho com a escrita em sala de aula, já que permitem aos alunos partirem de situações reais e possibilitam-lhes resgatar elementos históricos e culturais da comunidade em que estão inseridos. Exemplos desses gêneros são: o relato pessoal, o conto de assombração e a crônica, sobre os quais trataremos a seguir.

### **2.6.1. O relato pessoal**

No relato pessoal encontramos os elementos comuns da narrativa como: narrador, personagem, espaço, tempo e enredo. Por isso, é comum este gênero ser estudado como pertencente à tipologia do narrar, ou seja, como um texto meramente narrativo. Neste sentido, cabe trazer à discussão concepções de autores que consideram o narrar e o relatar como divergentes, embora apresentem certas convergências. Assim, o primeiro é mais adequado para as narrativas ficcionais e o segundo mais propício ao registro de fatos.

O gênero relato pessoal pode ser entendido como “narração não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido” (COSTA 2012, p. 202), de modo que, ao analisá-lo, estaremos diante de uma “narrativa realista, de representação da realidade, daquilo que o autor se lembra ou tem documentos” (HENRIQUE & AMORIM, 2021, p. 86), ainda que seja uma criação ficcional do autor. A título de exemplificação, o escritor, usufruindo de

sua imaginação, poderá, ao produzir um texto, registrar uma viagem que nunca realizou, contudo, os elementos por ele selecionados, como por exemplo personagens reais ou lendárias, poderão defini-lo como um relato ou uma narrativa.

Outra distinção é apresentada por Faraco (2010), segundo o qual, embora no relato pessoal predomine a sequência narrativa em que as formas verbais empregadas são essenciais, este gênero afasta-se da ordem do narrar, por caracteriza-se, essencialmente, pela ausência de conflito. Para o autor, enquanto na narrativa o conflito é essencial, para que o texto progrida até o desfecho, no relato, o que garante a progressão textual é a temática quando os fatos são organizados sequencial e cronologicamente pelo escritor.

Dentre as peculiaridades do gênero em estudo, podemos destacar que sua principal finalidade é relatar, registrar e socializar momentos vivenciados pelo autor, para isso “o narrador escolherá a questão mais profunda, entre várias questões que a história coloca” (KOCHER *et al.* 2012, p. 37). A sequência de fatos organiza-se de forma cronológica marcada por expressões adverbiais; por ser um texto de cunho pessoal, o autor posiciona-se na primeira pessoa do discurso; pode apresentar trechos descritivos e, por relatar um episódio já vivenciado, emprega os verbos no pretérito.

Nesta perspectiva, podemos conceituar o relato pessoal como um gênero da ordem do relatar que tem como principal finalidade registrar acontecimentos reais e significativos vivenciados ou testemunhados pelo autor, que exige a primeira pessoa do discurso (singular ou plural), predomina os tempos verbais no pretérito e expressões adverbiais que permitem identificar as descrições cronológicas das ações.

### **2.6.2. O conto de assombração**

Inicialmente consideremos o conto uma narrativa que teve sua origem na oralidade e que, quando passaram a ser registrados por meio da escrita, trouxeram suas marcas peculiares, tanto em relação à linguagem, quanto em relação à matéria, ou seja, a ficção. Geralmente, o conto se diferencia dos demais gêneros narrativos pela presença de elementos ficcionais e de um conflito sobre o qual o texto progride até chegar ao desfecho (OLIVEIRA, *et al.*, 2010).

Ao caracterizar o gênero conto podemos defini-lo como “um gênero narrativo de curta extensão, que apresenta um número reduzido de personagens e se desenvolve em torno de uma ação em uma programação temporal geralmente linear” (SILVA, 2020, p. 34). O conto de assombração, por sua vez, mantém estes aspectos estruturais, contudo, apresenta suas peculiaridades de modo que narra situações com a finalidade de despertar medo no leitor, recorre a elementos sobrenaturais como cenário sombrio e personagens misteriosas.

Elementos que o diferencia dos demais tipos de conto.

Para que o gênero considerado alcance sua finalidade (despertar medo) o autor, recorre a elementos extralinguístico como o espaço e o tempo em que os enredos acontecem. Geralmente os contos desta natureza tem como principal ambiente um casarão antigo, uma estrada deserta, um local onde ocorreu um suicídio, dentre outros semelhantes. Alinhado a isso, o autor opta pelos horários mais tenebrosos como o escurecer e a meia noite reproduzindo um verdadeiro cenário de terror que leva o leitor a acreditar no sobrenatural e a vivenciar suas emoções (SILVA, 2020).

Nesta perspectiva, entendemos que o gênero selecionado é construído a partir da junção do real com o imaginário já que apenas “as segmentações das ações não são suficientes para cumprir o objetivo sociocomunicativo do gênero” (SILVA, 2020, p. 36). Assim, mostra-se relevante para o trabalho com a escrita na escola por permitir registrar vivências, pois acreditamos que grande parte das comunidades apresentam de fato, ambientes que são propícios ao desenvolvimento do conto de assombração, a exemplos dos anteriormente citados, além de estórias que já fazem parte da memória de um povo e que merecem ser resgatadas.

O trabalho com o conto de assombração permite aos alunos ultrapassar os muros da escola para fazer levantamento de dados juntos a seus familiares, onde muitas vezes, estes gêneros são originados. Isso pode ser um fator motivacional para que os estudantes percorram todos os processos da produção textual a fim de adequar seu texto quanto à finalidade do gênero, ao suporte de divulgação, ao grau de informatividade e de formalidade, já que, segundo Passarelli (2012), sentimos necessidade de tornar nossas estórias mais bonitas.

No próximo tópico, apresentaremos a crônica como mais um gênero textual oportuno para o registro de vivências.

### **2.6.3. A Crônica**

Uma vez que defendemos o registro de vivências como atividade que pode estimular os estudantes a produzirem textos na escola, selecionamos alguns gêneros textuais que julgamos mais adequados para atender esta finalidade. Além dos gêneros abordados acima, entendemos que a crônica deve ser contemplada já que, desde sua origem, está relacionada à vida cotidiana, seja para registrá-la, seja para recriá-la.

De acordo com Moisés (1978) a crônica teve como finalidade inicial registrar fatos históricos sem permitir qualquer interpretação do autor. Com o passar do tempo, o gênero vincula-se à imprensa e passa a narrar a vida social, os costumes e o cotidiano das pessoas, a

fim de proporcionar entretenimento aos leitores. Assim, à crônica foram atribuídos outros propósitos que permitem sua classificação em: “crônica descritiva, crônica narrativa, crônica lírica, crônica reflexiva, crônica humorística e crônica comentário” (FERREIRA, 2008, p. 362).

A crônica pertence a ordem do narrar e, por estar diretamente ligada a acontecimentos reais que ocorrem em determinada época, caracteriza-se, principalmente, pelo “caráter contemporâneo, brevidade temporal; pequeno enredo; linguagem informal e direta; objetividade e personagens reais” (FERREIRA, op. cit., p. 373). Deste modo, ao produzir uma crônica, o autor proporciona reflexões e discussões sobre a sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, constrói um acervo histórico para futuros leitores.

Diante deste panorama teórico, percebemos que os gêneros *relato pessoal*, *conto de assombração* e *crônica* permitem ao professor realizar aulas dinâmicas e reflexivas porque partem da oralidade para a escrita. Mostram-se favoráveis para ampliar a capacidade comunicativa dos aprendizes na interação entre aluno-professor e aluno-colegas, por possibilitar a construção de um vínculo de afetividade e respeito mútuo. Além disso, podem ser motivacionais e garantir a participação destes aprendizes nas diversas atividades sistematizadas a serem executadas durante a produção processual.

Outra contribuição destes gêneros textuais para o processo ensino-aprendizagem diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes bastante enfatizada na BNCC. Ao falar sobre si mesmo, a escrita torna-se mais pessoal, de modo que os alunos assumem a responsabilidade por aquilo que escrevem e se sentem, verdadeiramente, donos de seus textos (PASSARELLI, 2012).

Feitas estas considerações sobre os gêneros textuais considerados, apresentaremos, a seguir, a sequência didática como instrumento fundamental para as aulas de produção textual.

## **2.7. Sequência didática: instrumento para produção processual de textos**

Até aqui, estamos convictos de que a produção textual é atividade complexa que exige muito do aluno, sendo a materialização do texto apenas uma ponta do *iceberg*, (KOCK & ELIAS, 2018, p.34), resultado de mobilizações de conhecimentos diversos, de retomadas, de intencionalidade e de refações. Alinhado a esta complexidade, a produção textual ocupa lugar secundário no contexto escolar, muitas vezes, realizada de forma descontextualizada, com a finalidade de corrigir os aspectos da gramática normativa a atribuir uma nota.

Nessa perspectiva, evidenciamos a necessidade de inserir a escrita de forma efetiva e significativa nas aulas de língua portuguesa, por ser ela essencial à plena formação dos

estudantes no mundo contemporâneo que requer cidadãos multiletrados e proficientes capazes de interagir nas mais diversas situações comunicativas, associando saberes que somente um ensino sistematizado, contextualizado e reflexivo pode oferecer.

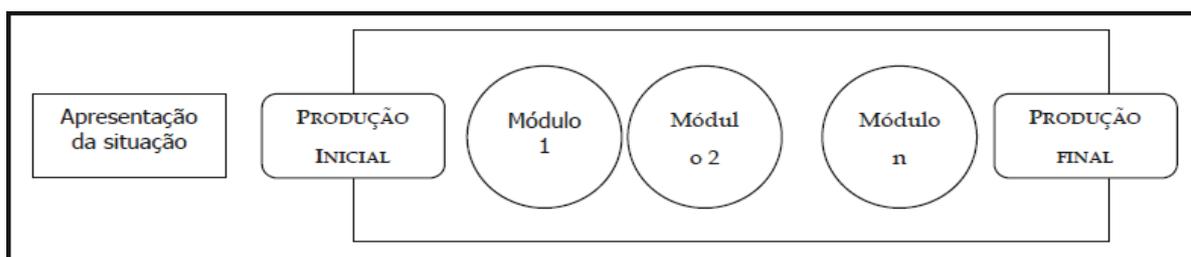
Cabe lembrarmos que a BNCC preconiza a produção textual como prática de linguagem relacionada à interação; no mesmo sentido, o docente deve atuar para desenvolver no aluno estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos, ou seja, o documento, explicitamente, reconhece a impossibilidade de construir um texto adequado em um único momento, bem como a necessidade de um trabalho planejado e previamente organizado para obter êxito nas atividades que envolvam a escrita.

Considerando a complexidade da escrita, bem como que é dever da escola cumprir as normatizações dos documentos oficiais, a exemplo da BNCC, temos que a sequência didática se mostra relevante para o trabalho com a produção textual, por se trata de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004, p. 96), o que possibilitará o estudo de todos os elementos que o compõe.

Com este trabalho previamente planejado e executado em etapas, o docente fornece subsídios para que seu aluno se aproprie, gradualmente, de cada peculiaridade do gênero considerado, ao mesmo tempo em que poderá acompanhar o desenvolvimento dos aprendizes, identificar suas principais dificuldades e, assim, articular atividades para superá-las.

A sequência didática “tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004, p. 96). Neste sentido, as metodologias devem surgir das observações, considerar as habilidades que o aprendiz já possui, bem como as que ele precisa desenvolver, de modo que o ensino tenha como foco a busca de intervenções e não mais a transmissão e repetição dos conteúdos.

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



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

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

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

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

Neste seguimento, todas as etapas da sequência didáticas são primordiais para a apropriação do gênero textual pelos estudantes, por isso requer o olhar atento do docente, embasado na reflexão, motivação e conscientização. De acordo com DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004, p. 100), “se a situação comunicativa é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto que responda corretamente a situação dada”. Do mesmo modo, a produção inicial, momento em que o aluno apresenta sua primeira produção, revela o que ele compreende daquela atividade, suas potencialidades e fragilidades, permitindo ao professor definir suas primeiras intervenções para os módulos da etapa seguinte.

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

Nesta etapa, o professor desenvolve ações, com objetivos específicos, para garantir aos estudantes de conhecimento e habilidade capazes de superar as dificuldades anteriormente apresentadas. Para isso, a prática docente exige uma postura dinâmica que considere “que dificuldade de expressão abordar, como construir o módulo para trabalhar um problema específico e como capitalizar o que é adquirido nos módulos” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.;

SCHNEUWLY, B. 2004, p. 103). Percebemos o alinhamento entre o planejamento e a execução das tarefas, um trabalho de idas e voltas para que o conhecimento se concretize.

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

A última etapa corresponde à produção final de um texto, momento em que os estudantes empregam os saberes construídos durante a realizada de toda a sequência, desde a explicitação do projeto inicial, na apresentação da situação, até o último módulo. É nesta fase que o aprendiz recompõe o texto, fragmentado nos módulos, põe em prática “as noções e instrumentos elaborados separadamente” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. op. cit., p. 106), com as habilidades amplificadas para melhor adaptar o texto ao contexto, ao gênero e ao destinatário. Destacamos, portanto, que esta etapa final constitui também o instante de avaliação por parte do professor e de autoavaliação por parte do estudante, por permitir a eles observar os progressos realizados desde o primeiro momento.

A sequência didática, portanto, permite organizar as práticas pedagógicas da linguagem cujas atividades são intencionalmente preparadas para fazer emergir novas habilidades nos estudantes. Neste prisma, o professor, pautado em ação e reflexão, deve considerar não apenas o fazer, mas também o como fazer para adaptar, intensificar e atender às heterogeneidades encontradas na sala de aula. Neste sentido, o caráter modular mostrar-se propício para materializar um trabalho que atenda às diversas necessidades e particularidades dos estudantes, garantindo, assim, a progressividade sem, no entanto, desviar da proposta delineada quanto ao estudo do gênero selecionado.

Salientamos que, embora a sequência didática seja aplicável ao trabalho com gêneros da expressão oral e da expressão escrita, ela mostra-se mais propícia ao trabalho com a escrita posto que, esta materializa-se na produção inicial e durante todo o processo de produção pode ser analisada, reescrita e aperfeiçoada até chegar à produção final. Por outro lado, a produção do gênero oral requer que o estudante já esteja preparado para a enunciação, ou seja, a aquisição das habilidades, assim como o planejamento devem ocorrer previamente à enunciação, uma vez que produzida a fala, não há mecanismos que autorizem sua edição.

Outra particularidade dos gêneros escritos que proporciona o trabalho mais eficaz com o procedimento da sequência didática refere-se à observação da própria conduta do texto.

Por apresentar-se de forma permanente, consente a apreciação e, com isso, a reflexão quanto às diversas possibilidades da construção textual, o que na oralidade só será possível com a gravação e transcrição das produções orais.

Não queremos, com isso, afirmar que todas as problemáticas da produção de texto escrito serão sanadas com o procedimento sequência didática, tampouco que apenas uma sequência seja suficiente para que o aluno tenha pleno domínio do gênero textual em determinado ano da educação básica. O que defendemos é um trabalho sequencial, esquematizado que parte das principais dificuldades dos aprendizes e que não se limite a um único modo de fazer, mas que seja capaz de alcançar, positivamente, o maior número de discente.

Este instrumento permite ao professor trabalhar em consonância com a BNCC já que se mostra favorável para contemplar os níveis de dificuldade em cada ano/série. Ainda assim, para que o aluno tenha sucesso na atividade de produção textual, alguns níveis de dificuldades somente devem ser abordados em determinados períodos, por isso, é preciso observar as potencialidades que o aprendiz já possui, definir as prioridades para cada sequência e compreender que o mesmo gênero será objeto de estudo nos anos subsequentes.

Para obter êxito na produção textual processual, embora a sequência didática, como já dito anteriormente, se mostre favorável, depende também de outros fatores como o posicionamento do professor na condução dessas atividades. Um trabalho articulado tem na sua essência a avaliação formativa guiada por critérios bem definidos, direcionada tanto ao discente quanto ao docente. Se por um lado “a avaliação de produção textual baseada na higienização e no prodígio da nota são os principais óbices do ensino da escrita” (PASSARELLI, 2012, p. 171), por outro lado, a avaliação vista como recurso metodológico auxiliar, conduz ao ensino-aprendizagem de qualidade.

Observamos que o ensino e a aprendizagem guiados na perspectiva da sequência didática exigem muito do professor, requer uma intensa atuação e convida muitos deles a redefinirem suas práticas e suas concepções de linguagem, texto, erro e avaliação, para deixar de lado o ensino baseado em ações prescritivas e investir em metodologia que permita desenvolver a autonomia do estudante. É preciso considerar ainda que o esquema proposto por Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004) não se constitui um modelo fechado a ser estritamente seguido, ao contrário, permite ao docente aprimorá-lo, adaptá-lo às peculiaridades do gênero e às necessidades da turma.

Embora não seja nosso propósito analisar o esquema da sequência didática apresentada por DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004), entendemos que o

protótipo pode e deve ser adaptado, porque que toda atividade pedagógica deve se adequar às necessidades da turma em que se realiza, no intuito de obter êxito nos objetivos que lhes foram traçados. Assim, diante destas reflexões, há duas considerações a serem feitas.

Inicialmente, os próprios autores reconhecem que a escola tem a missão de apresentar aos alunos os gêneros textuais que eles não conhecem ou não dominam suficientemente, bem como aqueles que geralmente eles não têm acesso. Nessa perspectiva, não parece ser significativo solicitar, de início, a produção escrita desse gênero.

Entendemos que, antes da produção inicial faz-se necessária a leitura de textos do mesmo gênero para que os estudantes tenham noção do que devem registrar no papel. Este primeiro contato com o gênero, pode, inclusive, anteceder a apresentação inicial da sequência didática, sendo, portanto, um momento para leitura, manifestação oral e voluntária dos aprendizes acerca do texto lido, questionamento norteadores do docente, para conduzir o aluno ao cerne da questão, ou seja, perceber, pelo menos, a principal finalidade do gênero.

A segunda consideração refere-se à ausência de espaço destinado a análise linguística no protótipo da sequência didática apresentado, o que fica explícito no trecho “é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objetivo principal das tarefas de observação e de manipulação é funcionamento da língua” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004, p. 116).

Entendemos que todo texto precisa ser revisado, o que inclui os elementos gramaticais; compreendemos ainda que leitura, produção e análise linguística são indissociáveis e, por esse motivo, o professor deve destinar módulo(s) para a análise linguística e a ortográfica, bem como que os estudos a esse respeito devem partir de reflexões sobre as principais dificuldades dos estudantes previamente observadas e catalogadas pelo professor.

Feitas estas considerações, temos que a sequência didática ancora-se na concepção interativa da língua, em um trabalho esquematizado capaz de comportar leitura, produção e análise linguística. No mesmo sentido, concede espaço às adequações necessárias do professor e requer deste profissional um trabalho intenso e reflexivo para que a produção processual não se torne um exaustivo trabalho de reescrita.

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, discorremos sobre os instrumentais (questionário, plano de aula e folha de produção) utilizados para o levantamento dos dados, o corpus da pesquisa, o *locus* e os colaboradores.

#### 3.1. Caracterização da pesquisa

Pesquisar é uma ação planejada que busca esclarecer determinados fatores ou comprovar hipóteses. Para isso, devemos selecionar, entre os vários métodos disponíveis, aqueles que permitem o melhor levantamento, descrição, análise e avaliação dos dados. Neste sentido, temos que a metodologia de uma pesquisa científica consiste no “[...] caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2011, p. 16) para construir ou aprimorar conhecimentos científicos.

Nesse prisma, as instituições de ensino, ambiente de construção de conhecimentos e de transformações sociais, mostram-se relevantes para pesquisas científicas, pois permitem observações diárias, reflexões e múltiplas interpretação acerca da teoria e da prática, com isso, conduz os profissionais a indagações que, muitas vezes, somente investigações mais aprofundadas são capazes de responder.

Feitas estas considerações e, tendo em vista as dificuldades dos estudantes na produção de textos escritos no contexto escolar que provocou nossa inquietação, optamos por realizar uma pesquisa *aplicada, explicativa, qualitativa* com base nos procedimentos da *pesquisa-ação*, por ser esta abordagem a mais adequada para alcançar os objetivos inicialmente elencados.

Ao trazer em tela as dificuldades de produção textual de alunos de uma determinada escola, trabalhamos com situações concretas, problemas específicos e interesses locais em busca de possíveis soluções. Neste sentido, a pesquisa *aplicada* mostra-se mais relevante às nossas pretensões já que, por outro lado, a pesquisa básica “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (PRODANOV & FREITAS, 2013, p 51).

A escolha pela pesquisa aplicada de natureza *explicativa* se justifica pela sua finalidade que é explicar os fatores causadores da problemática; assim, ela “visa a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos; aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas” (PRODANOV &

FREITAS, 2013, p. 53). Ressaltamos ainda que na pesquisa explicativa é possível recorrer a diferentes métodos “nas ciências naturais valem-se quase que exclusivamente do método experimental. Nas ciências sociais, [...] recorre-se a outros métodos, sobretudo, ao observacional” (GIL, 2008, p. 29). Investigações realizadas no campo educacional, a exemplo desta, geralmente, emergem das inquietações de professores que, diante de situações reais, buscam explicações para as dificuldades dos seus alunos e alternativas para resultados mais expressivos, assim, entendemos ser esta a opção mais profícua, em detrimento das outras.

Por ser nossa pretensão analisar o processo de produção textual de alunos de determinada turma e escola, atentando-nos para as principais dificuldades que eles apresentam ao realizar esta atividade, optamos, quanto à abordagem, pela pesquisa *qualitativa*, pois esta

Tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um processo de análise de um trabalho mais intensivo de campo. Neste caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (PRODANOV & FREITAS 2013, p. 70)

Assim, a pesquisa qualitativa inicia com a inserção do pesquisador no campo para, em contato com os colaboradores, explorar e coletar dados para análise que mediada pelo processo interpretativo, prioriza a subjetividade e a compreensão de um evento específico, cujos resultados não se mostram pelo viés do incondicional, tampouco da exatidão. Nesta abordagem,

O objeto de estudo, os pressupostos, as questões de pesquisa e o referencial teórico-metodológico funcionam como bússola nos momentos de análise e interpretação dos dados, uma vez que guiam o olhar do pesquisador, orientando-o no vasto universo onde a interpretação orbita” (BRASIL, *et al*, 2016, p. 22).

Dessa forma, o pesquisador, após a problematização da situação, busca amparo nas teorias existentes e nos conhecimentos já construídos acerca da temática para melhor interpretação dos dados coletados. Esse estudo direciona o pesquisador a novas práticas que podem reduzir as dificuldades anteriormente detectadas no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a pesquisa qualitativa, no âmbito escolar, permite “construir e aperfeiçoar a vida em sala de aula, que é o contexto por excelência de aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Ressaltamos que, nesta pesquisa, utilizamos também elementos quantitativos, especificamente, quando delimitamos a nossa pesquisa a duas turmas, que totalizam 32 (trinta

e dois) alunos e selecionamos 10 (dez) textos para formar o *corpus*. Isso mostra que mesmo optando pela pesquisa qualitativa, não se trata de uma classificação rigorosa que não possa recorrer a dados numéricos. Para distinguir as abordagens, é necessário, portanto, observar a essência da representatividade. Assim, a abordagem qualitativa “difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema” (SEVERINO, 2007, p. 70).

Para desenvolver este trabalho realizamos a *pesquisa-ação* em uma escola pública da rede municipal de Brejo Santo/CE, como veremos, detalhadamente, posteriormente. A escolha por este método se deu em razão dos interesses do pesquisador em identificar e compreender as principais dificuldades dos alunos na produção de textos escritos, propor e implementar uma intervenção no intuito de amenizar a problemática que ensejou na realização desta pesquisa. Desse modo, a pesquisa-ação mostrou-se mais adequada, porque:

Permite ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada [...], consiste em resolver ou pelo menos esclarecer os problemas da situação observada [...], não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e dos grupos considerados (THIOLLENT, 1998 *apud*. PRODANOV & FREITAS 2013, p. 53).

Assim, temos que o pesquisador, orientado pelos métodos da pesquisa-ação, assume também uma postura intervencionista para aplicação concreta dos conhecimentos, propõe e realiza ações que possam aprimorar as práticas dos sujeitos envolvidos na investigação, por isso, sua relevância para as pesquisas realizadas no contexto escolar, posto que seus benefícios são imediatos.

Para Prodanov & Freitas (2013), toda pesquisa configura-se ações sistematizadas que se concretizam em etapas inter-relacionadas compreendidas em planejamento; desenvolvimento que consiste na coleta de dados e na busca de informações sobre o tema escolhido, ou seja, a execução propriamente dita; o relatório sobre o quanto constatado e a divulgação dos resultados obtidos para a comunidade científica.

Quanto à pesquisa-ação, em especial, o processo pode ser organizado em quatro fases: a *exploratória*, que compreende a fase inicial de observação e diagnóstico da problemática em determinado grupo; a fase *principal ou de planejamento*, quando o pesquisador inicia a sistematização da pesquisa, define e constrói os instrumentais necessário à coleta de dados; a fase *ação*, momento em o pesquisador efetiva às ações, concretizando a pesquisa com a coleta e a análise dos dados e, por fim, a fase de *avaliação*, que permite verificar os resultados

e as consequências do estudo (THIOLLENT, 1997 *apud* KRAFTA, 2007).

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

<b>Etapas da pesquisa</b>	<b>Técnicas utilizadas</b>
Fase exploratória	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e diagnóstico da problemática.</li> <li>• Levantamento bibliográfico.</li> </ul>
Fase principal ou de planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitação dos colaboradores.</li> <li>• Elaboração do projeto, incluindo os instrumentais e sua submissão ao comitê de ética.</li> </ul>
Fase ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta e análise dos dados em campo.</li> </ul>
Fase de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção do relatório, submissão à banca examinadora.</li> </ul>
Fase de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção e aplicação da proposta em sala de aula.</li> </ul>

Fonte: O próprio autor.

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

### **3.2. Levantamento dos dados e seleção do corpus**

No intuito de analisar o processo de escrita dos alunos das turmas de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, atentando-nos para as dificuldades encontradas durante o cumprimento das etapas de *planejamento*, *edição* e *revisão* do texto, colocamos em prática a pesquisa que teve como fase inicial, após o diagnóstico da problemática, o levantamento bibliográfico para embasar a análise dos dados coletados, instruir a elaboração dos instrumentais necessários à formação do *corpus* e a elaboração do texto final.

Finalizada esta fase exploratória, iniciamos o planejamento, momento em que

definimos os sujeitos (alunos do oitavo e do nono anos da EEF Maria Leite de Araújo, Brejo Santo/CE) e os instrumentos (questionário, plano de aula e folha de produção textual). Reunimo-nos com o núcleo gestor da escola colaboradora, oportunidade em que se formalizou a adesão da escola com a assinatura do Termo de Anuência pela diretora administrativa.

Por entender que os alunos poderiam se sentir constrangidos ao responder ao questionário e ao ter seu texto analisado pelo professor, o que configura riscos ainda que mínimos aos colaboradores, submetemos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFCG/CPF, nos termos da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta o trabalho investigativo com seres humanos. Após a tramitação do processo nº 54376021.7.0000.5575, a pesquisa foi devidamente aprovada com emissão do parecer nº 5.192.241. Assim, intensificamos as ações na escola, com uma postura ética e com todos os cuidados necessários e naturalidade possível.

No primeiro encontro, apresentamos o projeto aos colaboradores, convidamo-nos a participarem; fizemos a leitura do TALE, esclarecemos os pontos pertinentes e respondemos às perguntas que surgiram, enfatizamos ainda que a participação não seria obrigatória. Assim, houve aceitação imediata dos quatorze alunos do nono ano. Quanto à turma do oitavo ano, composta por vinte e um alunos, três deles preferiram não participar da pesquisa, sob alegação de não saber escrever. Deste modo, totalizaram trinta e dois participantes.

O segundo encontro foi destinado à aplicação do questionário, inicialmente, na turma do nono ano e, posteriormente, na turma do oitavo ano. Com este instrumento, objetivamos sondar o interesse dos alunos pelas aulas de produção textual, as principais dificuldades apontadas por eles; entender como funcionam as atividades relacionadas à escrita naquelas turmas e, durante a análise dos dados, fazer um comparativo entre o que o aluno informou no questionário e o que ele produziu.

O próximo encontro destinou-se à produção textual na turma do nono ano, ocasião em que, propositalmente, foi solicitado a escrita de um *relato pessoal*, sem que antes houvesse planejamento e estudos sobre o gênero, ou seja, de forma descontextualizada, para, durante a análise, fazermos um comparativo entre os textos produzidos em um único momento (9º ano) e os textos que seguiram todas as etapas do processo de produção (8º ano).

As próximas ações foram realizadas na turma do oitavo ano, também destinadas à atividade de produção textual, obedecendo às etapas de *planejamento, edição, revisão e reescrita* do texto. Esta atividade se concretizou em dez horas-aulas, divididas em cinco momentos.

O primeiro encontro destinamos à apresentação do gênero textual *relato pessoal* a

partir da leitura do texto *como comecei a escrever* de Carlos Drummond de Andrade. Neste momento também foi oportunizado aos alunos ouvirem um relato oral do professor e a fazerem um comparativo entre os dois textos.

No segundo momento solicitamos aos aprendizes que relatassem, verbalmente, algum acontecimento marcante na vida deles. Em seguida, realizamos leitura e análise do texto *O glamour de Nova Iorque*, de Rosita Maria Bastos dos Santos, com ênfase nas características do gênero em estudo.

O terceiro encontro, iniciamos com o *feedback* das aulas anteriores. Posteriormente, direcionamos os alunos ao planejamento individual e à produção da primeira versão do relato pessoal.

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

O quinto momento foi destinado à observação dos *feedbacks* do professor e a reescrita do texto. Devolvido os textos aos estudantes, o professor concedeu espaço para leitura das observações e discussões sobre elas. Em seguida, solicitou a reescrita. Ressaltamos que em sua revisão, o professor ateve-se à organização do conteúdo temático e a progressão textual.

Com as ações acima descritas, construímos o universo da pesquisa com trinta e dois textos produzidos pelos alunos das turmas do oitavo e do nono anos da Escola Municipal Maria Leite de Araújo situada na Zona Rural de Brejo Santo/CE. Tendo em vista a impossibilidade de analisar as trinta e duas produções, bem como a necessidade de construir um trabalho totalmente imparcial, realizamos um sorteio para selecionar o corpus da pesquisa. Além disso, adotamos, como segundo critério, a participação do aluno em todos os encontros. Deste modo, foram sorteados 10 (dez) textos, sendo 05 (cinco) de cada turma.

O sorteio ocorreu da seguinte forma: levamos para as turmas colaboradoras, em momentos distintos, uma caixa com pirulitos nos quais estavam fixados cartazes de cores variadas com agradecimento pela participação. Dentre estes cartazes, cinco apresentavam a

cor verde, um a cor vermelha, um a cor azul, um a cor laranja e os demais cores variadas. As cores verde, vermelha, azul e laranja representavam, respectivamente, a ordem para o sorteio dos textos e dos questionários, caso algum dos alunos que escolhesse os pirulitos com cartazes de cor verde não tivesse participado de todas as etapas do processo. Assim, levamos a caixa a cada aluno que recolheu, aleatoriamente, um pirulito. Neste momento, observamos, registramos e selecionamos os textos e os questionários para formar o *corpus* da pesquisa.

Em cumprimento aos princípios da pesquisa científica, os colaboradores não terão seus nomes revelados, serão identificados na análise como: A1, A2, A3, A4 e A5 para os alunos da turma do nono ano e B1, B2, B3, B4 e B5 para os alunos da turma do oitavo ano, conforme acordado no Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE). Apresentemos a seguir o perfil dos colaboradores selecionados:

**Quadro 01 – Perfil dos colaboradores**

Identificação	Sexo	Idade	Turma
A1	M	13 Anos	8º Ano
A2	F	14 Anos	8º Ano
A3	F	13 Anos	8º Ano
A4	F	14 Anos	8º Ano
A5	F	14 Anos	8º Ano
B1	M	13 Anos	9º Ano
B2	F	13 Anos	9º Ano
B3	F	13 Anos	9º Ano
B4	F	12 Anos	9º Ano
B5	F	13 Anos	9º Ano

Depois de constituído o *corpus*, tanto as respostas dadas ao questionário, quanto os textos produzidos foram digitados e, em seguida, analisados qualitativamente, à luz das seguintes categorias de análise:

Categoria 01: A escrita como instrumento de participação social;

Categoria 02: Compreensão do gênero *relato pessoal* numa perspectiva enunciativa;

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

Por fim, produzimos o texto final e a proposta de intervenção no intuito de minimizar

as dificuldades encontradas e ofertar aos professores nova ferramenta para auxiliar no trabalho com a produção de textos escritos.

**Figura 01 – Instrumento utilizado na seleção do corpus.**



Fonte: Arquivo do pesquisador

### **3.3. Campo da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental Maria Leite de Araújo pertencente à rede municipal de ensino do Município de Brejo Santo/CE. A referida instituição está situada na zona rural, especificamente, no Sítio Poço do Pau, a 25 km do centro da cidade, funciona nos turnos matutino e vespertino e atende à aproximadamente 164 (cento e sessenta e quatro) crianças e adolescentes com faixa etária de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos.

Todos os alunos residem na zona rural, seja no próprio sítio onde está situada a escola ou nos sítios adjacentes. Registramos que algumas destas comunidades atendidas pela escola colaboradora ficam a aproximadamente 30 km de distância da instituição de ensino, limítrofe com o Estado de Pernambuco, o que permite a formação de um público bastante heterogêneo. Grande parte dos discentes faz uso do transporte escolar e, na sua maioria, são provenientes de famílias de baixa renda e beneficiários de programas sociais como o bolsa família.

O núcleo gestor da referida escola é composta por um diretor administrativo, um diretor adjunto e uma coordenadora pedagógica. No que tange ao corpo docente, a escola possui onze professores, todos com formação em nível superior, pós-graduados em nível de especialização e atuando nas respectivas áreas. Ressaltamos ainda que a maioria dos docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental reside na zona urbana, inclusive, em

municípios circunvizinhos.

É relevante frisarmos, também, que a E.E.F Maria Leite de Araújo conta com o Programa Novo Mais Educação<sup>3</sup> que amplia a permanência dos alunos na escola. Além disso, no segundo semestre do ano letivo, intensifica os trabalhos com as turmas avaliadas pelos sistemas externos de avaliação (SAEB e SPAECE), quando oferta aulas de português e matemática no contra turno, fatores que podem ter contribuído para manter a escola em lugar de destaque, obtendo resultados significativos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Escola Básica).

Em relação à infraestrutura, a escola é composta por cinco salas de aula, uma sala de professores, uma sala destinada ao núcleo gestor, dois banheiros com adaptação à portadores de necessidades especiais, uma cantina, uma sala destinada à biblioteca e um saguão.

A instituição foi escolhida pelo pesquisador por ser o local onde ministra suas aulas de Língua Portuguesa, por conhecer a realidade e as principais problemáticas ali existentes e pelo desejo de contribuir com o estabelecimento de ensino para que ela possa desempenhar melhor sua função social. Não pretendemos apresentar modelos a serem seguidos, mas despertar a reflexão e a autoavaliação que possibilitem novas metodologias desgarradas do ensino tradicional.

**Figura 02 – Escola Maria Leite de Araújo**



Fonte: Arquivo do pesquisador

---

<sup>3</sup> O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

Apresentados os caminhos trilhados para o levantamento do corpus, passemos a seguir à análise qualitativa dos dados sob a ótica da Linguística Enunciativa, do Sociointeracionismo e das categorias eleitas, buscando analisar e tecer reflexões sobre a produção textual no contexto escolar.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos a análise e a discussão dos dados. Com um olhar qualitativo sobre os questionários e sobre produções dos alunos, traçamos um comparativo entre os textos escritos em apenas um momento, portanto, de forma descontextualizada, e os que foram produzidos de forma sistematizada, cumprindo as etapas de planejamento, edição, revisão e reescrita, à luz da teoria eleita.

### 4.1. Análise dos questionários: o que os alunos dizem sobre as aulas de produção textual

O questionário composto por nove questões foi aplicado no intuito ouvir aos alunos sobre as principais dificuldades que eles sentem ao produzir um texto, bem como para entender como são realizadas as atividades de produção textual na escola colaboradora.

Assim, com as perguntas de um a três buscamos fazer um levantamento sobre os interesses dos discente em relação às aulas de produção textual e suas principais dificuldades; as perguntas de quatro a sete foram direcionadas para entendermos como são realizadas as atividades de produção textual na escola; com a pergunta de número oito, buscamos verificar a atuação do professor ao avaliar os textos produzidos pelos aprendizes e, por fim, com a de número nove, buscamos constatar se aos alunos são dadas oportunidades para ampliar seu repertório quanto à temática do texto a ser produzido.

No tocante à pergunta 01, obtivemos dos alunos colaboradores as seguintes respostas:

<p style="text-align: center;"><b>Pergunta 01</b></p> <p>Você gosta das aulas de produção de textos? Por que?</p>	A1: Sim. Porque assim eu vejo o que preciso melhorar.
	A2: Não. Porque é difícil
	A3: Não. Porque não acho muito bom
	A4: Não. Porque quando nos vai fazer o texto as palavras some da mente.
	A5: Não. Depende do dia.
	B1: Sim. Porque é legal escrever.
	B2: Não. Porque exige mais de mim
	B3: Não. Porque tenho dificuldade.
	B4: Não. Porque são chatas
	B5: Não. Eu não sou boa em produção de texto

Com a aplicação dessa questão, especificamente sobre o interesse dos alunos acerca das aulas de produção textual, 08 (oito) dos dez alunos selecionados afirmaram não gostar, ou seja, 80% dos aprendizes não se sentem atraídos pela escrita. Esta representatividade demonstra que muito precisa ser feito na sala de aula no intuito de motivar o aluno a escrever e despertar o interesse dele pelas aulas de produção textual.

Nesta perspectiva, urge a necessidade de desvincular a escrita dos estigmas negativos historicamente atribuídos a ela, a exemplo, da formalidade excessiva, principalmente no ensino fundamental período em que os estudantes ainda não têm pleno domínio da língua escrita, a fim de tornar as atividades de produção textual mais lúdicas e interativas. Para isso, o docente deve, inicialmente, refletir sobre as concepções de língua(em), texto e escrita que direcionam as aulas de Língua Portuguesa e, assim, adotar estratégias que afastem dos discentes expectativas negativas em relação à sua produção.

Nesse universo, defendemos que o aluno seja consciente de todo o trabalho a ser realizado até que se obtenha a produção final, o que poderá tornar a escrita um processo mais leve em que o sobrepeso da produção inicial será dividido nas etapas posteriores. Acreditamos ainda que, para tornar as aulas mais interativas, o docente, mediador do conhecimento, deve instigar os alunos a expressarem-se sobre determinada temática, discuti-la com os colegas e com o professor, de modo que ele possa construir ideias para, posteriormente, transcrevê-las.

É possível ainda tornar as aulas de produção textual mais atrativas, ao propor temas que sejam “significativos e relevantes aos alunos” (OLIVEIRA, 2010, p. 108). Para isso, é preciso que o docente conheça melhor seus discentes, mergulhe na realidade em que eles estão inseridos, estimule-os a falar sobre si e sobre seu contexto familiar e social, utilize estratégias para despertar o interesse deles em registrar suas vivências (PASSARELLI, 2012). Isso não significa dizer que toda produção textual deve ficar restrita à temas locais, esta prática será o ponto de partida para estimular o gosto pela escrita e permitir que o aluno progrida gradativamente.

Destacamos, ainda, que a escrita, vista somente como formal e padronizada também pode ser um dos motivos pelos quais muitos dos estudantes não apreciam as aulas de produção textual. Talvez, criar situações que contemplem o uso social da escrita, a diversidade de gêneros textuais, considerar as variações linguística, principalmente, as mais próximas dos alunos, legitimando, portanto, suas experiências, possa ser um caminho para despertar o interesse dos discentes pela escrita no contexto escolar.

Na sequência, à pergunta 2 os alunos apresentaram as seguintes repostas:

<p style="text-align: center;"><b>Pergunta 02</b></p> <p>Quais dificuldades você sente ao produzir um texto?</p>	A1: O título e o assunto que vou escrever.
	A2: Falta de palavras.
	A3: Tenho dificuldade sobre o que colocar.
	A4: A imaginação que é muito pouca.
	A5: A imaginação
	B1: A escrita correta da palavras
	B2: Ter ideias
	B3: Não saber os que escrever
	B4: O que eu vou escrever
	B5: Passar as palavras para o papel

Em relação a essa pergunta, com a qual buscamos identificar as principais dificuldades dos alunos na hora de construir seu texto, percebemos que os colaboradores apontam a falta de repertório, ou seja, ter o que dizer, precisamente quando afirmam “não ter ideias”, “falta de palavras” e “não saber o que escrever”. Neste sentido, o não gostar das aulas de produção textual pode estar estritamente relacionado à falta de repertório.

Entendemos que as dificuldades apresentadas pelos discentes ao responderem à segunda pergunta do questionário estão relacionadas à falta de planejamento, uma vez que, de fato, a escrita exige do autor conhecimentos de mundo e enciclopédico que devem ser construídos e/ou amadurecidos antes da produção inicial.

O planejamento mostra-se como uma etapa primordial do processo de escrita por possibilita ao autor reunir informações que subsidiará a produção futura. No contexto escolar, cabe ao professor promover estratégias para que o aluno tenha contato com estas informações, construa novos saberes e amplie seu repertório sobre a temática. Ainda assim, é preciso ter cuidado para que o planejamento não fique restrito apenas a ativação do conhecimento de mundo do aluno, sob o risco de manter a prática de fazer redação em vez de produzir texto (MENEGASSI, 2010).

Ressaltamos ainda que, nesta primeira etapa da produção textual, o autor, ao mesmo tempo em que amadurece as ideias, define o destinatário e, em consequência, opta pela variação linguística, grau de formalidade e de informatividade que deve atribuir ao texto. Uma vez que esta etapa deixa de ser executada, é provável que o aluno tenha dificuldade em ter o que dizer até mesmo por não ter a quem dizer.

Na pergunta 3 indagamos sobre quais preocupações o aprendiz teria no momento da produção do texto. A essa pergunta os aprendizes afirmaram que:

<p style="text-align: center;"><b>Pergunta 03</b></p> <p>Qual sua maior preocupação ao produzir um texto?</p>	A1: Palavras incorretas e repetidas
	A2: As minhas letras
	A3: As minhas letras
	A4: Que não tenha palavras erradas.
	A5: A ortografia.
	B1: A pontuação
	B2: Que fique com fácil compreensão e a ortografia.
	B3: A ortografia
	B4: A pontuação
	B5: Em escrever as palavras corretas

A tabela de respostas revela que, na sua maioria, os aprendizes ainda têm uma preocupação excessiva com a ortografia. Isso também foi possível observar durante a realização das atividades quando os estudantes da primeira turma (aquela que realizou a atividade em apenas um momento) perguntavam frequentemente a ortografia de determinadas palavras, o que ocorreu com menos frequência na segunda turma (aquela que realizou a produção textual em etapas) posto que, logo no início, foi esclarecido que os textos seriam revisados posteriormente.

Considerando as respostas dadas pela maioria dos alunos e, principalmente, o comportamento deles observado durante a construção do texto, é possível afirmar que, provavelmente, a concepção de escrita adotada na escola seja a escrita com foco na língua porque, ao adotar esta concepção, o autor tem como prioridade evitar desvios gráficos, de concordância e de sintaxe (MENEGASSI, 2010).

A inquietação dos estudantes na busca pela ortografia das palavras, principalmente na turma em que a produção textual foi tomada como produto, demonstra que ainda há necessidade de despertar nestes alunos a concepção de língua(gem) e de texto com evidência na competência comunicativa, instigar a aprendizagem da Língua Portuguesa centrada no uso e na sua função social, bem como de esclarecer que no processo de produção haverá espaço para revisão ortografia (PASSARELLI, 2012).

Em síntese, neste primeiro ciclo do questionário, constatamos que a maioria dos alunos não gostam das aulas de produção textual; que a principal dificuldade consiste em não

ter o que escrever e que os alunos se concentram mais na grafia das palavras. Isso demonstra que, possivelmente, as normas gramaticais ainda são o foco das aulas de Língua Portuguesa.

Dando continuidade, aos alunos perguntamos sobre o planejamento da escrita. A essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas dos colaboradores:

<p style="text-align: center;"><b>Pergunta 04</b></p> <p>Você faz algum planejamento antes de começar a escrever? Como?</p>	A1: Sim, primeiro penso no título ai deixo o texto me levar vou escrevendo palavras que combinam com o texto.
	A2: Não. Porque não consigo.
	A3: Sim, já escrevi um texto para a professora.
	A4: Não. Porque eu não sei o texto que eles vão pedir.
	A5: Sim, eu monto todas as ideias em uma folha e depois começo a escrever.
	B1: Às vezes penso no que vou escrever.
	B2: Às vezes.
	B3: Não
	B4: Sim. Penso no que vou falar.
	B5: Não.

No que se refere ao planejamento da escrita (quarta questão), 04 (quatro) alunos foram enfáticos ao afirmar que não realizam, 02 (dois) afirmaram que às vezes planejam, 04 (quatro) afirmaram que planejam. Verificamos, contudo, pelas descrições apresentadas, que não se trata exatamente de um planejamento, mas uma tentativa de organizar as ideias, porque não consideram o interlocutor, a linguagem a ser empregada, a situacionalidade e o contexto de produção e recepção, o que fica explícito nas exemplificações “deixo o texto me levar vou escrevendo palavras que combinam com o texto” e “já escrevi um texto para a professora”. Isso nos leva a concluir que esta etapa do processo de produção, aparentemente, não está sendo executada na sala de aula, dado que nesta fase devem ser definidos “os comandos de produção como: finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social e posição do autor” (MENEGASSI, 2010, p. 81).

A ausência de planejamento efetivo é ratificada com as respostas dadas às questões de número seis e nove quando grande parte dos colaboradores afirma, respectivamente, que as produções são direcionadas ao professor e que não pesquisam sobre a temática antes de construir seus textos, o que pode ser um dos fatores geradores da problemática constatada.

Para Passarelli (2012), o planejar torna o processo de escrita menos angustiante, porque permite ao autor construir conhecimentos sobre o tema com pesquisas nas mais diversas fontes e até mesmo na memória, selecionar as informações mais relevantes para o texto a depender dos futuros leitores e organizar as ideias por meio de anotações. Nesta perspectiva, apenas o colaborador A5 parece executar parte do planejamento.

Na pergunta 05 indagamos sobre os processos de revisão e de reescrita:

<p style="text-align: center;"><b>Pergunta 05</b></p> <p>Na escola, você tem atividades de revisão e reescrita dos seus textos? Se sim, como são realizadas?</p>	A1: Sim. A professora chama para dizer o que errei.
	A2: Não.
	A3: Não.
	A4: Não.
	A5: A professora leva pra casa, corrige e depois pede que nos corrija o texto.
	B1: Não.
	B2: Não.
	B3: Não.
	B4: Não.
	B5: Não. O professor corrige as palavras erradas.

Tomando por base as respostas à pergunta de número cinco é provável que atividades de revisão e reescrita não estejam inseridas na metodologia do(a) professor(a); que, muitas vezes, a produção textual fica restrita ao rascunho, de modo que os alunos não têm oportunidade de aprimorar seu texto por meio da(s) revisão(es). Isso nos leva a concluir que, talvez, as atividades de produção textual não ocorram de forma sistematizada e que o texto do aluno não é visto como objeto de estudo que possa direcionar as aulas seguintes no intuito de amenizar as dificuldades apresentadas na produção inicial.

A etapa de revisão permite ao aprendiz detectar carências existentes no seu texto seja pelo seu próprio olhar, seja pelo olhar do colega na revisão colaborativa, seja pela visão do professor por meio da revisão orientada. Deixar de executar esta etapa do processo de escrita é deixar, portanto, de reformular o texto com acréscimo de elementos gráficos e de informações, substituição de termos, supressão e/ou deslocamento de unidades o que pode resultar em um texto inadequado ao leitor e à situacionalidade (MENEGASSI, 2010).

Com relação à divulgação e destino dos textos produzidos em sala e aula, os colaboradores apresentaram as seguintes respostas:

<p style="text-align: center;"><b>Pergunta 06</b></p> <p>Os textos que você produz, são divulgados, encaminhados aos seus destinatários ou apenas entregues ao professor?</p>	A1: São entregues ao professor.
	A2: Entregues ao professor.
	A3: Professor.
	A04: Apenas ao professor.
	A5: Posto na internet.
	B1: Aos professores.
	B2: São apenas entregues ao professor.
	B3: São apenas entregues ao professor.
	B4: Apenas entregues ao professor.
	B5: Apenas entregues ao professor.

A partir dessas respostas, observamos que, na maioria das vezes, os textos produzidos na escola têm como único destinatário o professor que lê, corrige e devolve o texto ao seu produtor. Deste modo, grande parte dos alunos não conseguem entender o texto por eles produzidos como mecanismo de comunicação e interação, já que apenas um colaborador, dentre os dez sorteados, afirmou atribuir à sua produção destino diverso dos demais; talvez, por isso, não sintam necessidade de planejá-lo (como já constatado por meio das respostas à pergunta de número quatro) e se preocupem mais com a ortografia das palavras (respostas a pergunta três), já que, muitas vezes, será apenas submetido à correção do professor.

Merece destaque a resposta dada pelo colaborador A5, o único a informar uma destinação diversa para sua produção “posto na internet”. Percebemos que esta atitude emerge da necessidade pessoal desse estudante, porque não há indícios de que a divulgação dos textos seja orientação do docente, ou prática costumeira na escola já que todas as demais respostas foram contrárias.

Neste sentido, entendemos que este pode ser mais um fator que contribui para as dificuldades encontradas pelos discentes ao produzirem um texto, já que “é o leitor que aponta ao escritor os caminhos a seguir no processo de produção textual” (OLIVEIRA, 2010, p. 140). Por outro lado, orientar os estudantes a eleger um leitor para suas produções e/ou a divulgá-las poderá resultar em mudanças significativas; primeiro porque ele vai ter direcionamento sobre o que escrever recorrendo aos elementos pragmáticos; segundo porque serão levados a

assumirem responsabilidades pelo que escreveu. Neste contexto de interação autor-leitor, a escola cumpre, com êxito, sua função social de formar sujeitos e transformar sociedade.

A pergunta 7 questiona diretamente se o aluno colaborador tem a prática de revisar e reescrever seus textos.

<p><b>Pergunta 07</b></p> <p>Ao concluir o texto você lê o que escreveu? Faz a revisão, reescreve? Ou entrega o primeiro texto ao professor?</p>	A1: Eu vejo primeiro, depois entrego ao professor.
	A2: Faz a revisão.
	A3: Entrego ao professor
	A4: Entrego logo ao professor
	A5: Faço revisão
	B1: Entrego o primeiro ao professor.
	B2: Eu leio e entrego ao professor.
	B3: Entrego o primeiro ao professor.
	B4: Entrego o primeiro ao professor
	B5: Entrego o primeiro ao professor

Como já mencionado, parece que atividade de revisão e de reescrita não é comum na escola colaboradora. As respostas à pergunta de número sete, que se refere à iniciativa do aluno em rever seu próprio texto antes de entregá-lo ao destinatário, revelam-nos que a maioria dos estudantes sequer faz uma leitura para verificar se conseguiu se expressar nitidamente. Assim, os colaboradores não se posicionam como sujeitos ativos que assumem responsabilidades por aquilo que escrevem, não demonstram interesse na aceitabilidade de suas produções quanto às ideias, tampouco se colocam como leitor de seu texto na busca de encontrar lacunas que devem ser preenchidas ou de incoerências que devem ser esclarecidas para que haja a compreensão por parte do destinatário.

Segundo MENEGASSI (2010), a revisão do texto realizada pelo aluno-autor seria ideal por permitir a interação dele consigo mesmo, contudo, para que isso ocorra é preciso desenvolver esta habilidade no discente. Com as respostas dadas pela maioria dos alunos à sétima pergunta, evidenciamos que os estudantes carecem desta autonomia e, por isso, esperam pelos comentários do docente, o que, aparentemente, também não ocorre, conforme veremos na oitava questão.

Ao tentarmos compreender como são realizadas as atividades de produção textual na escola colaboradora, concluímos que, na maioria das vezes, os textos são produzidos em um

único momento, portanto, inexistiu o processo de produção que atenda às etapas de planejamento, edição, revisão e reescrita como preconiza a BNCC.

Ainda na direção de como se desenvolve o processo de escrita, na pergunta 08 questionamos sobre a postura do docente face à correção e revisão/reescrita do texto produzido:

<p style="text-align: center;"><b>Pergunta 08</b></p> <p>Ao corrigir o texto, a(o) professor(a) faz observações sobre o que você precisa melhorar? Ela/ele solicita a reescrita dos textos?</p>	A1: Diz que tem palavra repetida e falta de ponto.
	A2: Faz observações.
	A3: Diz o que precisa melhorar.
	A4: Faz observações das palavras erradas.
	A5: As vezes pede para reescrever.
	B1: Algumas vezes em relação a ortografia.
	B2: A maioria das vezes, em relação a ortografia.
	B3: Corrige apenas as palavras erradas.
	B4: Corrige apenas a escrita.
	B5: Ele diz que preciso melhorar.

A etapa da revisão, de acordo com a maioria dos colaboradores, refere-se ao apontamento de erros gráficos, o que nos leva a concluir que o(a) professor(a) ainda mantém a técnica de corrigir textos em vez de avaliar. Entendemos que esta prática se mostra insuficiente para que o aprendiz conceba o texto pelo viés da interação, possibilite o desenvolvimento de habilidades e a concretização da aprendizagem.

Sobre o fato de o professor solicitar a reescrita, a maioria dos alunos não responderam, o que nos leva a presumir que o docente não a solicita. Assim, não é oportunizado ao aprendiz acrescentar, suprimir, substituir e deslocar informações do seu texto, ou seja, aprimorá-lo.

Neste viés, no tocante às aulas de produção textual, o docente parece adotar a concepção mais tradicional de linguagem, porque, aparentemente, corrigi os textos com foco na abordagem da gramática normativa. Talvez por isso, os alunos se mostram tão preocupados com a ortografia das palavras, como informado nas respostas à pergunta de número três.

Considerando as afirmativas acima, evidenciamos que os comentários do professor, na maioria das vezes, ficam restritos à forma. Nesta perspectiva e, recorrendo às postulações de Menegassi (2010), temos que a escola ainda adota a concepção de escrita como foco na

língua, já que a concepção de escrita como trabalho requer, do docente, observações que contemplem tanto a forma quanto o conteúdo.

Por fim, na pergunta 09, a qual trata da mobilização e ampliação de conhecimentos prévios para a prática exitosa da escrita, chegamos às seguintes respostas:

<p style="text-align: center;"><b>Pergunta 09</b></p> <p>Quando você não tem muito conhecimento sobre o tema da produção textual, você pesquisa sobre o assunto, ou escreve só aquilo que você já sabe?</p>	A1: Eu penso ai escrevo o texto.
	A2: Escrevo aquilo que eu sei.
	A3: Eu escrevo o que já sei.
	A4: Eu só escrevo aquilo que já sei.
	A5: Procuro saber sobre o assunto.
	B1: Quando a produção é em casa eu pesquiso, quando é na escola não.
	B2: Quando é em sala escrevo só aquilo que já sei.
	B3: Eu escrevo apenas o que eu sei.
	B4: Quando é na sala não.
B5: Escrevo aquilo que sei.	

A respostas apresentadas pela maioria dos alunos demonstram que produzir texto na escola não tem sido visto como atividades que permitam aos alunos ampliar os conhecimentos sobre determinada temática, pois eles não são postos em contato com outros textos e não são estimulados a pesquisar. Fica evidente que produzir texto no ambiente escolar corresponde a passar para o papel os conhecimentos que o aprendiz já possui.

Embora o colaborador A5 tenha sido categórico em afirmar que “busca saber sobre o assunto”, ou seja, que realiza pesquisa seja na escola, seja em casa, podemos afirmar, pela quantidade e pela nitidez das demais respostas, que esta prática não é habitual na metodologia do professor. Percebemos que a maioria dos estudantes constroem seus textos com base em levantamentos de informações adquiridos com suas experiências, em outros termos, conhecimento de mundo. Esta estratégia, segundo MENEGASSI (2010), resulta em fazer redação e não em produzir texto.

As respostas dos discentes ao questionário nos leva a concluir que na escola colaboradora ainda se mantém a prática de fazer redação e corrigir textos. Parece que os textos são produzidos na escola para a escola, porque grande parte dos informantes não apontaram outra finalidade para suas produções a não ser a submissão à correção do professor

o que distancia da perspectiva da produção textual em que “a escola é o lugar em que os textos são produzidos e a sociedade é o lugar em que circulam” (MENEGASSI, 2010, p. 87). Desta forma, a escrita deixa de ser “um espaço de interação entre o autor e o interlocutor, tendo o professor como mediador” (MENEGASSI, op. cit.). O professor é visto como revisor da escrita o que justifica a preocupação dos discentes com a ortografia, ao tempo em que a precisão, a clareza e a objetividade das informações aparentemente não ser tão relevantes. Com isso, ao que aparente, a escrita continua sendo uma artificialidade em que quase não há interação.

No mesmo sentido, constatamos que para a maioria dos colaboradores a única razão para escrever é mostrar que sabe escrever quanto ao domínio dos conhecimentos linguísticos. Talvez por isso, as aulas destinadas às produções textuais sejam desprovidas de discussões sobre a temática e busca de informações que permitam ampliar o repertório e sustentar a tese defendida.

Evidenciamos ainda que as atividades de escrita parecem não ocorrer de forma sistematizada e processual, pois se resumem, muitas vezes, ao primeiro texto construído sem prévias atividades de planejamento coletiva e/ou individual, visto pelo professor, geralmente, quanto aos aspectos formais da língua e não submetido à reescrita, de modo que os “erros” identificados pelo professor não são reavaliados pelos discente.

Passemos agora a análise dos textos.

#### **4.2. Produção textual: o texto tomado como *produto final***

Os textos a seguir foram produzidos pelos alunos da turma do nono ano da EEF Maria Leite de Araújo, situada no Município de Brejo Santo/CE. Conforme detalhado na metodologia, propositalmente, não foi vivenciado pelos aprendizes o cumprimento das etapas de *planejamento coletivo, revisão e reescrita dos textos*.

Quando solicitada a produção do relato pessoal, os alunos mostraram-se preocupados e inquietos, afirmaram não saber como iniciar o texto. Antes de iniciar a escrita, surgiram as perguntas: vale nota? Quantas linhas tenho que escrever? É preciso criar um título? Durante a execução da tarefa, as perguntas voltaram-se para a ortografia de algumas palavras. Ainda foi possível observar que os alunos buscavam ajuda dos colegas com indagações sobre o que era para escrever e, do mesmo modo, afirmavam “vou escrever qualquer coisa”.

Passemos agora à análise dos textos, considerando a compreensão do gênero *relato pessoal* numa perspectiva enunciativa e o atendimento às etapas de produção textual

postuladas por Menegassi (2010).

### Texto produzido por A1

#### Relato meu

Em 2018 fui para fortaleza, uma excursão vi o mar pela primeira vez sem se na televisão, e incrível a força da agua Quando eu entrei no mar se eu não me abaixasse a agua me derrubava no segundo dia a gente foi um passeio de gibe eu deci no tobogam 2 vezes no terceiro e ultimo dia a gente foi pra praia eu e meu primo a gente se divertiu muito Quando, eu cheguei em casa já era mais de 3:00 da madrugada esta foi uma aventura Que eu nunca vou esquecer depois disso, aconteceu outra coisa, em 2019 eu fui uma cavalgada Que meu pai organizou a gente saiu de manha e voltou a tarde foi incrível, também gosto muito de cavalgua de a cavalo gosto muito de jogar bola mais Quando a covid 19 chegou tudo parou a pesar de o governo te proibido festas ainda tem muitas pessoas Que fazem festas, eu acho Que se todos concordarem em se protege tudo isso já tinha acabado mais tem Que se assim e por todos e todas nem comum.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Observamos que A1 relata momentos por ele vivenciados; inicia com os verbos no pretérito e a primeira pessoa do discurso (eu), alguns dos elementos necessários ao gênero relato pessoal, contudo, no decorrer do texto, altera o tempo verbal do pretérito para o presente e a tipologia textual do relatar para o argumentar. Evidenciamos que o colaborador organizou seu texto em apenas um parágrafo. Além disso, percebemos que muitas palavras não receberam a acentuação gráfica devida; percebemos também vocábulos grafados, equivocadamente, com letras maiúsculas e ausência de sinais de pontuação em muitos trechos.

Destacamos ainda que, no texto, embora o autor tenha mencionado o momento marcante vivenciado por ele “uma viagem à Fortaleza”, não consegue fazer um recorte na linha do tempo e progredir textualmente em torno deste fato. Ele inicia relatando esta viagem, em seguida menciona uma cavalgada, logo após declara seu interesse por futebol e termina por adentrar na temática da pandemia da Covid 19.

Percebemos que, como afirmado nas respostas dadas ao questionário, o colaborador apresenta dificuldade ao elaborar um título sugestivo para sua produção. No mesmo sentido, não consegue definir a tipologia textual, nem selecionar ideias que garantam um grau de informatividade desejável.

Entendemos que grande parte dos desvios presentes no texto de A1 poderiam ser amenizados na etapa de planejamento, já que leitura e análise de outros textos do mesmo gênero poderiam contribuir para melhorar os aspectos linguísticos. Do mesmo modo, definir o leitor, selecionar o tema e organizar as principais informações contribuiria para o aprimoramento discursivo do texto produzido (OLIVEIRA, 2010).

O texto de A2 tem a seguinte redação:

### **Texto produzido por A2.**

#### Uma viagem

eu fui uma viagem maravilhosa um lugar bem diferente pessoas legal lá no lugar tinha vários rios com peixes grandes, eu passei três dias la no primeiro dia eu visitar a cidade. No segundo dia fui olhar os animais onças, zebras, peixes, cobras. Quando passei tinha uma mulher ela mim passou e perguntou onde eu morava eu falei em moro em são paulo a mulher respondeu nossa tão longe daqui dever ser um lugar bonito eu falei sim é um lugar bonito tipo aqui na africa ela ficou louca para conhecer são Paulo tão chamei ela para viajar comigo para são Paulo ela ficou muito feliz.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Inicialmente registramos que o colaborador compreende o relato pessoal como gênero textual que descreve ações passadas e vivenciadas pelo autor, precisamente quando empregou adequadamente os verbos no pretérito e a primeira pessoa do discurso (eu).

O texto foge ao gênero considerado quanto à temática, primeiro por não permitir identificar com clareza o local onde acontecem os fatos e como se deu o contato com os animais silvestres; segundo porque foge do censo comum convidar um desconhecido de outro país para viajar juntos, fatores que põem em dúvida a veracidade dos fatos e afastam o texto da ordem do relatar aproximando-o mais do narrar.

Podemos evidenciar ainda que o texto apresenta informações incompletas, a exemplo do trecho “*eu passei três dias la no primeiro dia eu visitar a cidade. No segundo dia fui olhar os animais onças, zebras, peixes, cobras*”. Observamos que, ao começar a descrever as ações realizadas nos três dias de viagem, o autor desperta a curiosidade do leitor, contudo, fala apenas dos dois primeiros. Além disso, entendemos que o texto, se compreendido como objeto de interação entre interlocutores, deveria trazer mais detalhes sobre estas vivências.

Continuando a análise, percebemos inadequação de termos em “*ela mim passou e perguntou*” e ausência ou uso inadequado dos sinais de pontuação que, à primeira vista, prejudicam o sentido do texto. Entendemos que estes desvios poderiam ser atenuados com a revisão realizada pelo próprio autor, momento em que se posicionaria como leitor e interagindo consigo mesmo, perceberia estas inadequações/omissões e as retificaria.

A análise comparativa entre a produção de A2 e as respostas dele ao questionário revelam incoerências no que diz respeito à revisão. Embora ele afirme que cumpre esta etapa antes de entregar o texto ao professor, entendemos que, provavelmente, isto não se efetive, visto que as inadequações/omissões anteriormente descritas poderiam facilmente ser percebidas.

Passemos à análise do texto 03:

### **Texto produzido por A3.**

#### Minha viagem ao rio de janeiro

fui pra lá foi muito bom andei pra praças pela praia fiz novos amigos conheci muitas pessoas andei de barco fui comprar roupa tomei açaí sorvete compre um celular pra gravar vídeos pra falar com novos amigos pra ir nas festas pra ir lanchar pra jogar bola ir pra escola pra ir as praça e ir no campo jogar bola tinha ido viajar num são paulo andei lá pra casa de minha tia andei mas ela la pras praças pelas compras tinha conhecido novos amigos fui pra praia mais minha tia joguei mais os filhos da minha andei mais meus primos fui jogar bola mais eles e depois viajei para o RJ fui pra casa da minha irma no rio de janeiro tinha ido pra la ficar mas minha irma e comecei a andar pra lugares que eu queria fui pra as festas fui para as ingrejas e depois comecei a gostar de alguém la no rio de janeiro depois minha mãe foi pra la mais meu irmão e comecei a estudar e comecei namorar com um menino la no rio de janeiro e fim.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Como podemos observar, o colaborador declarou uma série de acontecimentos, ou seja, não compreendeu a finalidade do gênero relato pessoal: relatar um momento marcante na sua vida. O texto carece de organização, paragrafação e pontuações que permitam ao leitor compreender a ordem cronológica dos fatos, ainda que apenas mencionados. Observamos também que, embora o título leve o leitor a esperar o relato de uma viagem ao Rio de Janeiro, no decorrer do texto, o autor desloca-se também ao Estado de São Paulo.

Destacamos ainda que o texto não permite ao leitor identificar o que aconteceu, o que foi importante nesta viagem, tampouco compreender a duração dos fatos, ou seja, não há uma delimitação temporal.

Constatamos também incoerências, precisamente, no trecho “*compre um celular pra gravar vídeos pra falar com novos amigos pra ir nas festas pra ir lanchar pra jogar bola ir pra escola pra ir as praça e ir no campo jogar bola*”. Nitidamente, o autor cria novas utilidades para o aparelho celular, finalidades que não podem ser concretizadas.

Por fim, temos que a escrita do texto corrobora com as informações prestadas pelo colaborador no questionário, quando afirma que não lê o próprio texto, entregando-o, imediatamente, ao professor. Entendemos que muitas das omissões/inadequações presentes na produção de A3 poderiam ser sanadas se o texto fosse concebido pelo autor na perspectiva enunciativa, porque assim, na fase do planejamento ele teria selecionado as informações mais relevantes ao destinatário do texto; desenvolvido-as com mais detalhes ao materializar seu relato e suprido eventuais omissões com a revisão.

Vejamos, agora o texto 4, de A4:

#### **Texto produzido por A4.**

##### A fazeres do dia a dia

Eu acordo todo dia bem cedim as 5horas para tirar leite para fazer queijo e bebe o leite também aqui meus pais gosta muito ai depois de nos tomar o leite nois vamos pros afazeres que todo dia tem que fazer i rossar ou limpar feijão cata nas rossas dos outros e todo santo dia eu tenho que da agua a 2 cavalos e 9 vaca nu açude do senho que alugou pra eu colocar meus cavalos dentro e em troca disso eu fico dando agua as vacas dele todo dias as 10 horas da manha e ao terminar essa luta eu vouto pra casa para tomar banho e como eu tiro leite eu tenho a luta de apartar os bezerros todo dia as 11 horas ai depois que eu termino isso tudo eu vou tomar banho novamente para ir para a escola.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Observamos que A4 registra ações que fazem parte da sua rotina. Para isso, recorre ao narrador-personagem, contudo, o texto afasta-se do gênero relato pessoal devido a predominância dos verbos no presente do indicativo, o que demonstra que as ações não fazem parte do passado. Ressaltamos ainda que o autor não selecionou um momento marcante da sua história, ele apenas descreve, superficialmente, tudo ou quase tudo que realiza das 05 às 11 horas.

Em relação à linguagem, evidenciamos que A5 faz uso de transcrições da Língua Falada ao produzir seu texto, como demonstram as expressões, “*cedim, ai, nois, i, quejo, nu, pros*” dentre outras. Constatamos ainda a supressão /R/ no final de muitas palavras, fenômeno típico da oralidade, a exemplo de “*bebe, cata, senho*” as quais deveriam ser escritas: beber, catar e senhor.

Quanto aos sinais de pontuação, percebemos que, em todo o texto, o autor faz uso apenas do ponto final ao concluir sua produção, de modo que a ausência deste recurso linguístico dificulta a compreensão do texto.

Face o exposto, temos que a produção textual sem prévias atividades de preparação pode resultar em textos muito aquém da capacidade do aprendiz, implica em resultados negativos que acabam por representar o discente com “mau aluno” (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Da mesma forma que, restringir a escrita à produção inicial é negar ao estudante o direito de progredir, uma vez que não terá oportunidade de avaliar os desvios cometidos e superá-los com a orientação do professor mediador.

Tomemos como base agora o texto 5:

#### **Texto produzido por A5**

##### **A briga por causa de terreno**

No interior de mauriti morava duas famílias em terrenos encostados, sempre foi assim e ninguém ouviu falar sobre nenhuma briga entre eles até que em um dia isso mudou. O filho mais velho de seu Fernandes chegou em casa perguntando quando ele iria poder fazer outra cerca na divisão dos terrenos

– mas fizemos uma cerca não tem nem 6 meses, por que iríamos fazer outra agora? – perguntou Chicolo.

- porque seu João tá com palhaçada falando que nos construímos dentro do terreno deles, todo santo dia é isso – falou Jairo, seu Fernando acabou escutando o barraqueiro dos dois e foi tirar satisfação com seu João. eles passaram a tarde toda brigando, seu João chamava Fernando de ladrão e mentiroso e seu Fernando chamava seu João de oportunista. No final das contas seu João estava certo mas até hoje não se falam mais.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Evidenciamos no texto acima que A5 narrou acontecimento com terceiros, ou seja, não optou pela primeira pessoa do discurso, posicionando-se apenas como conhecedor dos fatos.

Devido à ausência de elementos que comprovem ter o autor vivenciado ou testemunhado os acontecimentos, temos que ele se afasta do gênero relato pessoal.

Percebemos que, embora a produção de A5 apresente alguns desvios como: ausência do sinal de pontuação em algumas orações; nomes próprios e frases que iniciam com letras minúsculas, eles não comprometem o sentido do texto.

Observamos que os mencionados desvios poderiam ser retificados com a revisão executada pelo próprio autor já que em outros trechos semelhantes, a exemplo dos primeiros períodos, eles não ocorrem, ou seja, são empregados corretamente, evidenciado, assim, que não se trata de desconhecimento às convenções da escrita por parte do colaborador, mas sim de falta de revisão. Neste ponto, ao comparar o texto com a resposta dada por A5 à pergunta de número sete, constatamos divergências, precisamente quando ele afirma cumprir a etapa de revisão, porque sua produção apresenta desvios que poderiam ser amenizados se revisado fosse.

Diferente das demais produções até aqui analisadas, temos que A5 discorre sobre um único fato, corroborando, assim, com a resposta dada por ele(a) à pergunta de número quatro quando afirma realizar o planejamento do texto *“eu monto todas as ideias em uma folha e depois começo a escrever”*.

Quanto à linguagem empregada, mostra-se adequada, uma vez que se trata de texto produzido por aluno do ensino fundamental. Talvez isso ocorra em consequência do colaborador ter selecionado o destinatário para sua produção já que, segundo ele, posta suas produções na internet (vide resposta à pergunta 06).

Com base na análise dos textos, concluímos que, em relação ao tempo verbal, apenas três dos cinco colaboradores compreendem o relato pessoal como gênero textual em que o autor reporta ao tempo passado. Quanto à pessoa do discurso, a maioria deles compreendem que ao produzir o gênero considerado deve empregar a primeira pessoa do discurso.

A maioria dos alunos entende a finalidade do relato pessoal como sendo relatar acontecimentos do qual o autor faz parte, contudo, não compreende que deve selecionar a experiência mais marcante, por isso os textos mostram-se confusos quanto à temática e não atendem à finalidade do gênero.

Outras dificuldades apresentadas dizem respeito à progressão temática e à paragrafação; todos os textos foram escritos em um único parágrafo; fizeram uso mínimo dos sinais de pontuação; apresentaram ausência dos elos coesivos ou o emprego equivocado deles o que comprometeu a compreensão e o encadeamento dos enunciados, além das marcas da oralidade. Nitidamente, a maioria dos alunos colaboradores não conseguem distinguir a

modalidade falada língua da modalidade escrita, de modo que os textos parecem mais transcrições de relatos orais.

Por outro lado, embora a maioria dos colaboradores tenham explicitado no questionário que a principal dificuldade ao produzir um texto esteja relacionada ao ter o que dizer, ou seja, conhecimentos enciclopédicos, esta dificuldade não se mostrou tão presente nas produções analisadas, talvez por se tratar de textos nos quais registraram experiências vivenciadas, ainda que não estejam completamente adequados ao gênero relato pessoal. Com isso, comprovamos que considerar os conhecimentos que os alunos já possuem, sejam eles adquiridos formalmente nas instituições de ensino ou informalmente na comunidade e no seio da família, pode ser uma alternativa para obter êxito no processo ensino-aprendizagem.

A seguir, apresentamos a análise dos textos escritos pelos colaboradores da turma do oitavo ano, fazendo um comparativo entre a produção inicial e final.

#### 4.3. Produção textual como processo: escrever para construir saberes

Para a escrita do gênero o relato pessoal, na turma do oitavo ano, realizamos atividades sistematizadas que possibilitaram aos alunos conhecer o gênero considerado. Inicialmente, esclarecemos todas as etapas que seriam cumpridas até chegar à produção final, dialogamos sobre os destinatários dos textos e sobre a importância de revisar suas produções.

No quadro a seguir, podemos acompanhar a escrita tomada como processo do colaborador B1:

<b>Textos produzidos por B1</b>		
Primeira produção	Segunda produção	Terceira produção
o nascimento do meu irmão	O nascimento do meu irmão	O nascimento do meu irmão
Bom no dia que meu irmão nasceu foi um dia bem bagunçado minha mãe tava no hospital mais meu pai e nisso eu fiquei mas minha avó minha avó tinha 70 anos e nisso ela é bem engraçada	bom no dia que meu irmão nasceu foi um dia bem bagunçado minha mãe tava no hospital mais meu pai e nisso eu fiquei mas minha avó minha avó tinha 70 anos e nisso ela é bem engraçada	No dia que meu irmão Gustavo nasceu foi bem bagunçado pois foi tudo muito rápido, nós estávamos de boa quando aconteceu era uma tarde de quarta-feira quando minha mãe

<p>ai nos estávamos conversando quando minha mãe ligou dizendo que meu irmão tinha nascido eu fiquei bem alegre minha avó ficou muito feliz depois de um tempo minha mãe voltou e eu vi meu irmão pela primeira vez fique bem alegre quando peguei ele no braço ele com aquele lindo sorriso e depois agora ele já está grande e bem esperto fico feliz de ter ele como irmão.</p>	<p>ai nos estávamos conversando quando minha mãe ligou dizendo que meu irmão tinha nascido eu fiquei bem alegre minha avó ficou muito feliz depois de um tempo minha mãe voltou e eu vi meu irmão pela primeira vez fique bem alegre quando peguei ele no braço ele com aquele lindo sorriso e depois agora ele já está grande e bem esperto fico feliz de ter ele como irmão.</p>	<p>juntamente como meu pai foram para o hospital na cidade de brejo santo.</p> <p>Eu tinha oito anos e fiquei na casa de minha avó materna beatriz que tem 70 anos e é bem engraçada, gosta de fazer piadas, cozinhar... a noite nos estávamos conversando quando minha mãe ligou dizendo que meu irmão tinha nascido. Eu fiquei bem alegre minha avó ficou muito feliz.</p> <p>No dia seguinte, minha mãe voltou e eu vi meu irmão pela primeira vez. Fique bem alegre quando peguei ele no braço e vi aquele lindo sorriso. Agora ele já está grande e bem esperto, fico feliz de ter ele como irmão.</p>
--	--	---

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Observamos que, logo na produção inicial, B1 consegue produzir o gênero solicitado, ou seja, relato pessoal. No texto é possível destacar o momento marcante na sua vida: o nascimento do irmão. Para registrar este acontecimento, ele empregou os verbos, predominantemente, no pretérito, recorreu ao narrador-personagem, bem como apresentou as ações que se realizaram cronologicamente.

Percebemos ausência de parágrafos e de sinais de pontuações, contudo, isso não comprometeu a compreensão do texto. Quanto à linguagem, não parece muito adequada ao destinatário (comunidade escolar) por conter expressões da oralidade (bom, tava, aí, de boa).

A primeira versão carece de algumas informações básicas para melhor compreensão dos fatos, como: o nome do irmão, o nome e descrição da avó, o local onde o irmão nasceu e o dia do fato.

Entre a primeira e a segunda produção não houve modificações.

Na análise comparativa entre a produção inicial e a produção final, registramos: redução das marcas da oralidade, reorganização estrutural do texto com a inserção dos parágrafos e dos sinais de pontuação, reorganização das ideias e acréscimos de novas informações, suprimindo, portanto, as lacunas existentes.

A análise dos textos de B1 revela que, embora o planejamento seja essencial à produção textual, ela não se mostra suficiente à obtenção de um texto completamente adequado que atenda às convenções da escrita, ao grau de informatividade, à coesão, à coerência e à linguagem, principalmente, quando se trata de estudantes do ensino fundamental. Como podemos observar, na primeira versão, o colaborador conseguiu produzir um texto adequado quanto ao gênero, contudo, há muitos desvios que precisam ser revistos, a exemplo dos citados nos parágrafos anteriores.

Isso demonstra que, ao executar a escrita de um texto, o autor está apenas iniciando a materialização de sua produção, portanto, um texto provisório que deverá ser modificado após a(s) revisão(es) (PASSARELLI, 2012). Demonstra ainda que, a produção inicial de um estudante, pode ser um valioso objeto de estudo capaz de enriquecer as aulas de Língua Portuguesa, além de atribuir sentido a elas, caso as etapas posteriores (revisão e reescrita) não se limitem à higienização do texto.

Vejamos o texto do colaborador B2:

<b>Textos produzidos por B2</b>		
Primeira produção	Segunda produção	Terceira produção
Vibe dos primos Passei dias e horas de animação esperando chegar o dia do meu aniversário. Mas não era exatamente pelo dia do meu aniversário, e sim pelos dias anteriores a ele. Onde eu iria passar 3 dias com	Vibe dos primos Passei dias e horas de animação esperando chegar o dia do meu aniversário. Mas não era exatamente pelo dia do meu aniversário, e sim pelos dias anteriores a ele. Onde eu iria passar 3 dias com	Vibe dos primos O meu aniversário de 13 foi muito esperado porque passaria três dias na casa da minha tia Té que fica no centro de Brejo Santo, isso me deixou muito animada e ansiosa.

<p>meus primos, tios e amigos.</p> <p>Quando o dia chegou, meu coração quase saltava de ansiedade e saudades de ver eles. Cedinho eu e minha mãe, junto com minha tia fomos para casa de meus primos.</p> <p>Chegando lá, abracei os dois e fomos conversar, conversamos, fomos passeamos pela vizinhança e depois fomos almoçar. Minha mãe e minha tia foram visitar uma tia delas que estava em recuperação. Nós ficamos em casa e foi ai que a diversão começou! Assistimos séries, jogamos, gravamos vídeos sobre tudo e ainda fomos lavar o quintal da casa.</p> <p>No final do dia meu primo veio me buscar, voltamos para casa da minha tia enquanto eu observava o lindo céu e sentia a boa vibe que estava naquele dia.</p> <p>Chegamos lá e meu outro primo estava lá com seu namorado e a cachorra deles. Aqueles dias e os outros foram simplesmente maravilhosos e inesquecíveis.</p>	<p>meus primos, tios e amigos.</p> <p>Quando o dia chegou, meu coração quase saltava de ansiedade e saudades de ver eles. Cedinho eu e minha mãe, junto com minha tia fomos para casa de meus primos.</p> <p>Chegando lá, abracei os dois e fomos conversar, conversamos, fomos passeamos pela vizinhança e depois fomos almoçar. Minha mãe e minha tia foram visitar uma tia delas que estava em recuperação. Nós ficamos em casa e foi ai que a diversão começou! Assistimos séries, jogamos, gravamos vídeos sobre tudo e ainda fomos lavar o quintal da casa.</p> <p>No final do dia meu primo veio me buscar, voltamos para casa da minha tia enquanto eu observava o lindo céu e sentia a boa vibe que estava naquele dia.</p> <p>Chegamos lá e meu outro primo estava lá com seu namorado e a cachorra deles. Aqueles dias e os outros foram simplesmente maravilhosos e inesquecíveis.</p>	<p>Quando o dia chegou da viagem chegou, meu coração quase saltava de ansiedade e vontade de ver eles. Cedinho eu e minha mãe fomos para a casa da tia Té, de lá fomos para a casa de meus primos Antônio Carlos e Ana Raquel.</p> <p>Chegando lá, abracei os dois e fomos conversar, conversamos, fomos passeamos pela vizinhança e depois fomos almoçar. Depois do almoço, minha mãe e minha tia foram visitar uma tia delas que mora em um sítio próximo e estava em recuperação de saúde.</p> <p>Nós ficamos em casa e foi ai que a diversão começou! Assistimos séries, jogamos, gravamos vídeos sobre tudo e ainda fomos lavar o quintal da casa.</p> <p>Nos dias seguintes continuou a mesma vibe, sempre ao lado dos primos que tornaram estes dias inesquecíveis. Ao final do terceiro dia voltamos para</p>
--	--	---

		<p>casa. No caminho eu observava o lindo céu já sentindo saudade do que passou.</p>
--	--	---

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Logo na produção inicial, B2 empregou a primeira pessoa do discurso e o tempo passado, portanto, podemos afirmar que o texto está adequado quanto aos aspectos formais do gênero em estudo.

Observamos que a produção inicial já se encontra, estruturalmente, organizada em parágrafos, apresenta sinais de pontuação e linguagem adequada ao destinatário (comunidade escolar). Registramos ainda que o autor não deixa claro qual o momento marcante, como se observa na introdução, de modo que pode ser o dia do seu aniversário ou os dias em que visitou os familiares. No mesmo sentido, a falta de descrição mínima das personagens e dos espaços onde ocorreram os fatos pode comprometer a compreensão do texto.

Também nesta ocasião, entre a primeira e a segunda produção não houve modificações.

Na produção final as incongruências foram sanadas com a reorganização das ideias, substituição de termos; supressão de algumas informações e acréscimo de outras, a exemplo do nome das personagens, do local onde os fatos aconteceram e da descrição minuciosa das ações realizadas.

Evidenciamos que o colaborador entendeu e acatou as sugestões dadas pelo professor na revisão orientada, o que implicou na reformulação parcial da sua produção. Deste modo, temos que, a mediação do docente, além de auxiliar no aprimoramento da produção textual, pode também conduzir o aluno a apropriar-se de estratégias de revisão, desenvolvendo, portanto, a autonomia do discente para futuras revisões individuais e/ou colaborativa.

Passemos ao texto de B3:

<b>Textos produzidos por B3</b>		
Primeira produção	Segunda produção	Terceira produção
um dia bem inesquecível	um dia bem inesquecível	Minha primeira eucaristia
O dia tão esperado	O dia tão esperado	O dia tão esperado

<p>chegou! O dia da minha primeira eucaristia que aconteceu em uma terça-feira de dezembro de 2018. Foi tudo tão lindo, eu estava de branco, ingual uma anginha, porém um pouco nervosa, pois eu iria confessar meus pecados ao padre pela primeira vez. Estava com um pouco de medo de falar alguns erros meus, pelo menos que eu achava que era errado, eu só tinha 10 anos, não sabia muito o que era certo ou errado. Eu como era muito nova, achava que o padre iria brigar comigo, porém não brigou. E depois que isso tudo aconteceu, a noite eu ainda fui para reza da minha avó que acontece no dia de natal todos os anos. nesse dia todos os netos da minha avó se reúne, ou seja, foi um dias inesquecível. Nunca vou me esquecer.</p>	<p>chegou! O dia da minha primeira eucaristia que aconteceu em uma terça-feira de dezembro de 2018. Foi tudo tão lindo, eu estava de branco, ingual uma anginha, porém um pouco nervosa, pois eu iria confessar meus pecados ao padre pela primeira vez. Estava com um pouco de medo de falar alguns erros meus, pelo menos que eu achava que era errado, eu só tinha 10 anos, não sabia muito o que era certo ou errado. Eu como era muito nova, achava que o padre iria brigar comigo, porém não brigou. Enfim foi um dia bem inesquecível!</p>	<p>chegou! O dia da minha primeira eucaristia que aconteceu em uma tarde de terça-feira no mês de dezembro de 2018 na capela de São Francisco no sítio poço do pau.</p> <p>Meses antes teve uma preparação espiritual e todos os domingos a tarde eu ai pro catecismo na mesma igreja, quando estava faltando 10 dias foram encomendadas roupas padronizadas para todos nois porque todos tinham que usar roupas parecidas.</p> <p>Foi tudo tão lindo, eu estava de branco, ingual uma anginha, porém um pouco nervosa, pois eu iria confessar meus pecados ao padre pela primeira vez. Estava com um pouco de medo de falar alguns erros meus, pelo menos que eu achava que era errado, eu só tinha 10 anos, não sabia muito o que era certo ou errado. Eu como era muito nova, achava que o padre iria brigar comigo, porém não brigou.</p>
--	---	---

		Após a confissão participei da missa. Depois eu e minha mãe fomos para a casa de minha avó onde iria acontecer uma reza. Lá todos os meus familiares estavam reunidos, por volta das 9 horas voltei para minha casa.
--	--	--

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Nos relatos acima, observamos que já na produção inicial B3 apresenta um texto adequado quanto à finalidade, à marca temporal, à pessoa do discurso e à sequência cronológica das ações realizadas. Evidenciamos também trechos descritivos que direcionam o leitor a retratar mentalmente a cena relatada como no trecho “eu estava de branco, igual uma anginha, porém um pouco nervosa”.

Constatamos que, B3 organizou a primeira versão em apenas um parágrafo e não especificou o espaço onde as ações se realizaram. Quanto ao título, não se mostrou tão atrativo ao leitor porque indeterminou o fato marcante a ser relatado no corpo do texto.

Ao comparar as produções, percebemos que na segunda, a única alteração ocorre no final do texto com a supressão de uma das ações realizadas. Quanto à produção final, houve reorganização estrutural com a inserção dos parágrafos; acréscimo de informações, descrição mais detalhada das ações como informação do local onde elas se concretizaram, o que tornou o texto mais compreensível; a retomada de trechos excluídos na segunda produção e a substituição do título.

Ressaltamos que tanto na produção inicial quanto na produção final, B3 emprega expressão típicas da oralidade a saber: “*nois, ingual, pro*” os quais não prejudicam o sentido do texto.

O sujeito B4 produziu as seguintes versões do seu relato:

<b>Textos produzidos por B4</b>		
Primeira produção	Segunda produção	Terceira produção
O DIA MAIS	O DIA MAIS	MEU BATISMO

<p style="text-align: center;">ESPECIAL DA MINHA VIDA</p> <p>Foram dez dias de contagem regressiva, 1 mês se preparando e planejando como seria o grande dia, estava muito ansiosa e minhas amigas também, esperamos quase dois meses para o dia do nosso batismo.</p> <p>Finalmente depois de muita espera o grande dia chegou, o dia que eu tanto esperava, meu coração estava a mil, eu estava tão feliz e ao mesmo tempo tão ansiosa, era uma mistura de sentimentos pois além do meu batismo ser naquele dia eu ainda ia cear pela a primeira vez.</p> <p>Foi pela manhã eu acordei cedo, tomei um banho e fui conhecer o lugar, fui uma das últimas a chegar foi a manha mais especial, e, divertida da minha vida depois que me batizei depois do batismo de minhas amigas fomos para casa e a noite fomos todas convidadas a cear.</p> <p style="text-align: center;">Depois do meu</p>	<p style="text-align: center;">ESPECIAL DA MINHA VIDA</p> <p>Foram dez dias de contagem regressiva, 1 mês se preparando e planejando como seria o grande dia, estava muito ansiosa e minhas amigas também, esperamos quase dois meses para o dia do nosso batismo.</p> <p>Finalmente depois de muita espera o grande dia chegou, o dia que eu tanto esperava, meu coração estava a mil, eu estava tão feliz e ao mesmo tempo tão ansiosa, era uma mistura de sentimentos pois além do meu batismo ser naquele dia eu ainda ia cear pela a primeira vez.</p> <p>Foi pela manhã eu acordei cedo, tomei um banho e fui conhecer o lugar, fui uma das últimas a chegar foi a manha mais especial, e, divertida da minha vida depois que me batizei depois do batismo de minhas amigas fomos para casa e a noite fomos todas convidadas a cear.</p> <p style="text-align: center;">Depois do meu</p>	<p>Foram alguns meses de expectativa me preparando para o grande dia. Durante esse período tivemos uma preparação espiritual com alguns estudos bíblicos. Os dez últimos dias foram de contagem regressiva e ansiedade para mim e para minhas amigas, afinal era o nosso batismo.</p> <p>Finalmente depois de muita espera o grande dia chegou, meu coração estava a mil, eu estava tão feliz e ao mesmo tempo tão ansiosa, era uma mistura de sentimentos pois além do meu batismo naquele dia eu ainda ia cear pela a primeira vez, ou seja, comer e beber o corpo de cristo que é representado com suco de uva e pão.</p> <p>Foi um dia de domingo pela manhã eu acordei cedo, tomei um banho e fui com minha mãe conhecer o lugar, uma barragem que tem perto de casa. Fui uma das últimas a chegar.</p> <p style="text-align: center;">Pouco tempo depois</p>
---	---	--

<p>batismo tudo foi novo agora, eu posso cear todos os meses e, eu recebi mais oportunidades, recentemente fui convidada para ministrar, e agora sim sou uma nova criatura.</p>	<p>batismo tudo foi novo agora, eu posso cear todos os meses e, eu recebi mais oportunidades, recentemente fui convidada para ministrar, e agora sim sou uma nova criatura.</p>	<p>fomos orar e uma de cada vez foi entrando na água onde estava o pastor e o diácono. Após fomos para casa e a noite fomos todas convidadas a cear na igreja.</p> <p>Depois do meu batismo tudo foi novo agora, eu posso cear todos os meses e, eu recebi mais oportunidades, recentemente fui convidada para ministrar, e agora sim sou uma nova criatura.</p>
---	---	--

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Percebemos que B4 selecionou uma experiência exitosa da sua vida: o Batismo. O texto inicial já atendeu às exigências do gênero quanto à finalidade, às pessoas do discurso, ao tempo verbal e à ordem cronológica dos fatos. Observamos ainda progressão textual, emprego adequado de expressões que permitem ao leitor acompanhar a mudança do tempo e do espaço e adequação da linguagem aos destinatários previamente selecionados (comunidade escolar).

Entre a primeira e a segunda produção não houve alterações. Isso demonstra que o colaborador não conseguiu entender as observações que o colega fez sobre seu texto no momento da revisão colaborativa, ou estas não foram tão relevantes para possibilitar reformulação da produção. Neste sentido, constatamos que, quando os comentários lançados sobre os textos são inócuos não contribuem para o desenvolvimento do aluno (MENEGASSI, 2010).

Evidenciamos que entre a produção inicial e a produção final houve substituição de termos, reorganização das ideias, acréscimos, supressão e deslocamento de informações que permitiram o aprimoramento do texto. Assim, percebemos que as observações do professor conduziram o colaborador a ampliar o tempo anteriormente delimitado, de modo que, enquanto na primeira versão os fatos ocorreram em apenas dez dias “*foram dez dias de contagem regressiva*”; na última versão, esse período foi ampliado para alguns meses “*foram alguns meses de expectativa*” e, conseqüentemente, o texto foi adaptado.

As mudanças ocorridas na produção de B4, após a revisão orientada, revelam que o aluno compreendeu as observações/sugestões do docente, acatou-as e com base nelas reformulou seu texto. Isso demonstra que a revisão pode implicar na reescrita da produção e que esta, por sua vez, não se limita à correção dos aspectos formais empregados inadequadamente (MENEGASSI, 2010).

Por fim, temos os textos de B5:

<b>Textos produzidos por B5</b>		
<b>Primeira produção</b>	<b>Segunda produção</b>	<b>Terceira produção</b>
<p style="text-align: center;">As coroações</p> <p>Eu Era bem pequeninha comecei a participar Das coroações com nove anos de idade, naquela época Eu cantava na comunidade de duas lagoas na cabaceira e no moquém, Eu gostava muito de cantar até sonhava em ser cantora, mas Graças a Deus Eu Realizei esse sonho quem fazia as coroações Era Daniele Era Ela quem arrumava todo a coroação, ropas e o altar, ate as musicas nessa Epoca de coroações todo mundo vinha para assistir agente cantando quando terminava todo mundo Elogiava aGente falava que as nossas vozes era muito Bonitas todas as</p>	<p style="text-align: center;">As coroações</p> <p>Eu era bem pequeninha comecei a participar das coroações com nove anos de idade, naquela época eu cantava na comunidade de duas lagoas na cabaceira e no moquém, eu gostava muito de cantar até sonhava em ser cantora, mas graças a Deus eu realizei esse sonho quem fazia as coroações era Daniele era Ela quem arrumava todo a coroação, ropas e o altar, ate as musicas nessa epoca de coroações todo mundo vinha para assistir agente cantando quando terminava todo mundo elogiava agente falava que as nossas vozes era muito bonitas todas as crianças da comunidade</p>	<p style="text-align: center;">As coroações</p> <p>Quando pequena frequentava a igreja de nossa senhora das graças que no sítio duas lagoas, zona rural de Brejo Santo/CE todo ano no início do mês de junho participava da coroação momento em que todos da comunidade se reuniam para coroar a imagem da santa que durante o mês de maio esteve visitando os lares daquela comunidade. Daniele era quem organizava o evento e eu participava cantando, sendo anjo ou até mesmo ofertando a coroa.</p> <p>Estar naquele altar era uma mistura de sentimento nervosismo, medo e ansiedade por ser um momento tão esperado que</p>

<p>crianças Da comunidade participava Era Carla, Camila, Eu Karol Ruan, Isabelly, ate Daniele participava Era muito Bom até Hoje ainda canto.</p> <p>As vezes me lembro dos momentos Bons e Ruim Era quando chovia que não Dava para fazer a coroação Eu ficava muito triste naquele momento so Dava vontade de chorar as coroações acontecem de frente a capela de nossa senhora Das graças que é a capela da nossa comunidade um dia quem sabe Daniele me chama para participar das coroações Em 2021 tirou eu ate coroei nossa senhora Das Graças Eu estava muito nervosa mas não foi a primeira vez.</p> <p>Hoje sou cantora de pereiro quando subo no palco não fico mais nervosa Eu so agradeço a deus por viver momentos bons com as pessoas.</p>	<p>participava era Carla, Camila, Eu Karol Ruan, Isabelly, ate Daniele participava era muito bom até hoje ainda canto.</p> <p>As vezes me lembro dos momentos bons e ruim era quando chovia que não dava para fazer a coroação eu ficava muito triste naquele momento so dava vontade de chorar as coroações acontecem de frente a capela de nossa senhora das graças que é a capela da nossa comunidade um dia quem sabe Daniele me chama para participar das coroações em 2021 tirou eu até coroei nossa senhora das Graças eu estava muito nervosa mas não foi a primeira vez.</p> <p>Hoje sou cantora de pereiro quando subo no palco não fico mais nervosa eu só agradeço a deus por viver momentos bons com as pessoas.</p>	<p>todos ficavam observando. Quando terminava ficava a saudade porque esse era o período de muita animação aqui no sítio e também ficava a esperança de participar da proxima coroação e fazer ainda melhor.</p>
--	---	--

Fonte: Arquivo do pesquisador.

O sujeito B5 registra, na sua produção inicial, a participação em diversas coroações, eventos que se repetiram por muito tempo, iniciados quando ele(a) era “bem pequenininha”, até os dias atuais, ao dizer “hoje sou cantora”. Neste sentido, o tempo verbal empregado

alterna entre pretérito e o presente, o que precisa ser revisto para melhor adequação ao gênero considerado.

Percebemos que na produção inicial de B5 há poucos sinais de pontuação e o uso inadequado destes, o que dificulta a compreensão dos enunciados. Da mesma forma, constatamos o emprego indevido de letras maiúsculas tanto no início quanto no meio de palavras, bem como de elos coesivos, a exemplo da conjunção, *mas*, no trecho: “*até sonhava em ser cantora, mas Graças a Deus Eu Realizei esse sonho*”.

Embora B5 tenha participado da etapa de planejamento coletivo, quando o docente oportunizou aos colaboradores ouvir, ler e analisar o gênero relato pessoal; escolher o destinatário dos textos (comunidade escolar), bem como os orientou a planejar seu texto individualmente com a delimitação temporal e do fato a ser narrado, temos que estas atividades não surtiram efeitos tão satisfatórios como nos demais colaboradores.

Diante desta constatação, ressaltamos quão importante é o trabalho com a escrita em sala de aula, uma vez que pode também levar o professor a perceber as dificuldades individuais dos discentes e, a partir daí, promover atividades de planejamento, revisão e reescrita que contemplem todas as especificidades, já que não aprendemos da mesma forma, tampouco ao mesmo tempo.

A análise comparativa das três versões do texto revela que as alterações entre a primeira e a segunda produção limitou-se à correção gráfica, com a substituição as letras maiúsculas empregadas, equivocadamente, por letras minúsculas.

Quanto à terceira produção, percebemos reorganização das ideias; supressão de algumas informações, precisamente, quando B5 delimitou a temática a fatos já realizados (coroações), excluindo do texto sua pretensão em voltar a participar dos eventos e a realização do sonho de ser cantora. Além disso, houve acréscimo de elementos sobre o fato selecionado que tornaram o texto mais adequado ao contexto de produção e recepção.

Evidenciamos que, a revisão realizada com base na técnica de corrigir textos, como ocorreu na revisão colaborativa entre a primeira e a segunda versão da produção de B5, pode não ser eficaz para sobrevir o aprimoramento do texto e a progressão do discente, já que, muitas vezes, fica restrita à correção da grafia das palavras, portanto, não contribui com a construção de sentido. Por outro lado, quando o docente, o colega ou o próprio autor adota a concepção de escrita com foco na interação, posiciona-se como leitor, avalia também o conteúdo da produção e estabelece um diálogo com o escritor, isso favorece o aprimoramento do texto inicial (MENEGASSI, 2010).

No geral, a análise comparativa dos textos revelou-nos que os colaboradores da primeira turma (9º ano) que não participaram de aulas preparativas para a produção textual, ou seja, não tiveram contato com outros textos do mesmo gênero e não estudaram as características do gênero relato pessoal, apresentaram mais desvios quanto à adequação ao gênero, conforme consta na análise apresentada. Por outro lado, a maioria dos colaboradores da segunda turma (8º ano) a quem foi oportunizado participar de atividades prévias, demonstraram melhores produções logo na primeira versão em relação às características do gênero, linguagem e temática.

As análises revelaram ainda que a revisão colaborativa não se mostrou tão relevante, já que poucas foram as alterações da primeira para a segunda produção, talvez porque “os alunos não conhecem estratégias de correção no processo de revisão, por não ter o hábito de revisar seus textos na escola” (MENEGASSI, 1998, p. 221). Ressaltamos, por oportuno, que três dos cinco colaboradores transcreveram a primeira produção para a segunda sem qualquer modificação. Apenas os colaboradores B3 e B5 alteraram suas produções com supressão de informações e correção ortográfica, respectivamente.

Mudanças significativas ocorreram da segunda para a terceira produção, ou seja, após mediação do professor, de modo que no texto final notamos: adequação ao gênero, organização estrutural e temática dos textos, descrição do espaço e/ou personagens, linguagem adequada ao destinatário (comunidade escolar); isso porque “os comentários que os professores apresentam aos alunos nos textos produzidos têm papel relevante no processo de construção da linguagem escrita (MENEGASSI, 1998, p. 198), mas, para que isso ocorra, é preciso que o docente assuma o papel de leitor, busque compreender os textos dos alunos, valorize o que eles construíram e afaste a visão de julgador.

Nesta perspectiva, concluímos, pela análise dos textos, que o planejamento tem papel fundamental no sentido de preparar o estudante para uma produção inicial adequada ao gênero textual considerado, em outros termos, fornece subsídios ao aprendiz e, com isso, pode tornar a escrita uma tarefa menos enfadonha.

No mesmo sentido, temos que a etapa de revisão mostra-se relevante por permitir aos discentes rever seu texto e aprimorá-lo, contudo, percebemos que esta prática, ainda está restrita ao professor, sendo necessária a inserção da revisão individual e colaborativa na rotina escolar.

É salutar registrar ainda a importância da reescrita neste processo, pois “auxilia a desenvolver e melhorar a escrita” (MENEGASSI, 1998, p. 239) e permite modificar o texto com base nas observações da revisão. Deste modo, revisão e reescrita são etapas

complementares para o aprimoramento da produção inicial.

Julgamos necessário destacar, com base nas observações do pesquisador durante a aplicação das atividades para coleta de dados, que conscientizar o aluno de todo o processo a ser desenvolvido até chegar ao texto final pode ser uma forma de tornar as aulas de produção textual mais atrativas, isso porque ao conhecer o caminho a ser trilhado, as revisões e as reescritas a serem realizadas, o discente distribui a sobrecarga que seria de um único momento (produção do inicial) para todas as etapas.

Com isso, não queremos afirmar que as produções finais dos colaboradores estão perfeitas. Reconhecemos que elas ainda apresentam desvios que poderiam ser estudados, contudo, é preciso considerar que foram escritos por alunos de oitavo ano que estão no processo de aprendizagem, portanto, haverá oportunidades mais propícias para apropriação de outros saberes no decorrer da vida estudantil, inclusive, na produção e outros gêneros textuais.

## 5. PRODUZINDO TEXTOS REAIS NA ESCOLA

Acreditamos que a escola assume papel decisivo na formação dos cidadãos e entendemos que para obter a formação integral dos aprendizes faz-se necessário inovar as práticas pedagógicas de modo que os conteúdos estudados na escola estejam relacionados às práticas reais, o que poderá possibilitar o letramento em diversas áreas do conhecimento e envolver os estudantes nas atividades educacionais. Neste sentido, elaboramos a proposta direcionada à disciplina de Língua Portuguesa no intuito de aprimorar as aulas de produção textual.

O ensino de língua materna apenas se efetiva quando o aluno passa a compreender a funcionalidade discursiva da linguagem e a utilizá-la de forma consciente em situações diversas. Para que isso ocorra, é preciso um ensino organizado que oportunize aos estudantes contato com os variados gêneros textuais existentes para que reconheçam a finalidade de cada um associando-os ao seu cotidiano. Desta forma, surge a proposta de intervenção, direcionada mais especificamente à produção textual posto que esta favorece a mobilização e a construção de conhecimentos necessários à sua materialização.

A sugestão consiste em um *Caderno Pedagógico* com três sequências didáticas organizadas em momentos para melhor sistematizar as atividades apresentadas; com isso, pretendemos contribuir com o trabalho do professor, direcionando-o à implementação da BNCC nas suas práticas com a produção processual de textos que valorizem as vivências e a cultura dos estudantes. Assim, a proposta volta-se para os gêneros *relato pessoal*, *conto de assombração* e *crônica* por possibilitarem o registro, a valorização e o resgate de estória dos estudantes e de sua comunidade.

As atividades contidas no *Caderno Pedagógico*, embora direcionadas a professores de Língua Portuguesa da turma do oitavo ano da Escola de Ensino Fundamental Maria Leite de Araújo, não configuram um modelo fechado a serem executadas tal como sugeridas. Elas podem ser adaptadas a outras turmas, bem como a outras instituições de ensino, desde que consideradas as peculiaridades de cada ano/série. Configuram-se como material de apoio para os docentes, uma alternativa metodológica, que considera a escrita um valioso instrumento na construção dos sujeitos e na inserção destes na cultura letrada.

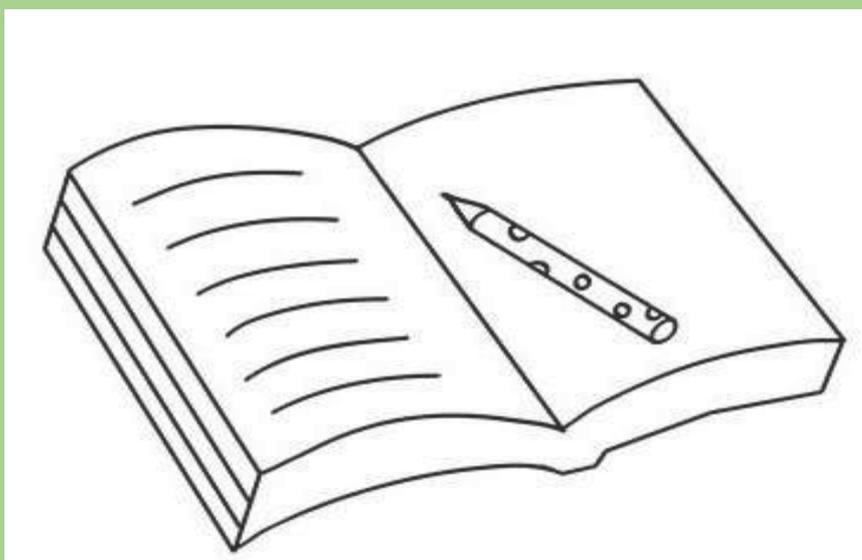
Ressaltamos que a referida proposta se ancora e corrobora com as perspectivas defendidas ao longo desta pesquisa quanto à produção processual de textos reais, atividades que motivam e envolvem os alunos no ato da escrita.

## 5.1. Caderno pedagógico

# CADERNO PEDAGÓGICO

## ‘NOSSAS ESTÓRIAS... NAS PRÁTICAS DE ESCRITA’

*O Relato Pessoal*  
*O Conto de assombração*  
*A Crônica*



Antônio Magno Alencar de Oliveira  
(Organizador)

## APRESENTAÇÃO

Prezado professor,

Ensinar não é uma tarefa fácil, pois a escola, muitas vezes, é vista como uma instituição que se restringe a operacionalizar conteúdos rígidos e complexos, o que leva os aprendizes a buscar, fora dela, outros atrativos. Mais do que nunca, é preciso inovar as práticas pedagógicas para motivar, conscientizar e fazer com que os alunos vejam sentido naquilo que está estudando na escola. No que concerne às aulas de Língua Portuguesa, o fazer pedagógico deve levar o aprendiz a entender a linguagem como instrumento indispensável à comunicação e à interação entre sujeitos.

Nessa perspectiva, elaboramos este *Caderno Pedagógico* com base na teoria sociointeracionista, visando ofertar ao professor mais uma ferramenta que permita a ele desenvolver um ensino de Língua Portuguesa reflexivo que valorize as variações e a história de cada povo.

Não buscamos engessar o trabalho com os gêneros textuais selecionados (relato pessoal, conto de assombração e crônica), mas propor uma metodologia que acreditamos ser capaz de amenizar as problemáticas existentes em relação à escrita, vista, nesta proposta, como um processo que concede espaço para o registro de vivências e amplia a construção de saberes na escola, relacionada, diretamente, às práticas sociais.

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

A primeira proposta nomeada *Relato Pessoal: registrando vivências* tem por objetivo fazer os alunos registrarem um momento marcante da sua vida. A materialidade do texto escrito ocorrerá após a realização de leitura de textos do mesmo gênero, estudos quanto aos elementos do gênero e construção oral de um relato pessoal tanto pelos alunos quanto pelo professor. Após as etapas de revisão e reescrita, o trabalho resultará na produção de uma coletânea para a biblioteca escolar.

A segunda proposta, intitulada *resgatando e registrando estórias por meio do conto de assombração*, traz atividades que oportunizam aos estudantes momentos de reflexão sobre suas crenças, diálogo com familiares, resgate e registro de estórias locais por meio do gênero selecionado. Após o cumprimento de todas as etapas do processo de escrita, o texto chegará

ao seu destinatário mediante contação dessas estórias, verbalmente, e exposição dos textos em varal, atividades a serem realizadas no pátio da escola.

Na terceira, abordamos o gênero crônica com ações que instigam os alunos a observarem o seu cotidiano, refletirem sobre ele e produzirem textos com base na cena observada, de modo que as atividades ultrapassem os muros da escola. Nesta proposta, intitulada *produzir crônica com base em acontecimentos reais*, sugerimos leituras e jogos que possam motivar os estudantes a participarem, com êxito, de todo o processo de produção o qual tem início com o planejamento e término com a exposição dos textos no mural da crônica.

Estas são algumas sugestões que, inclusive, podem ser adaptadas para os demais gêneros textuais, já que, em síntese, estão construídas sobre dois pilares: a produção processual de textos e o registro das vivências dos aprendizes e de sua comunidade. Esperamos que estas propostas possam contribuir para o ensino profícuo da escrita nas aulas Língua Portuguesa.

### 5.1.1. PROPOSTA I - RELATO PESSOAL: REGISTRANDO VIVÊNCIAS

Prezado professor,

Apresentamos a seguir uma proposta de atividade para as aulas de produção textual, a fim de contribuir com o fazer pedagógico. Tal proposta tem como base o gênero relato pessoal por acreditarmos ser este um gênero apropriado para o trabalho produtivo e dinâmico com a língua na sala de aula.

Para a realização desta proposta, teremos como subsídio relatos orais do professor e dos alunos e relatos escritos, dentre eles, o texto *Glamour de Nova Iorque*, de Rosita Maria Bastos dos Santos e *Meu Amigo Mais Antigo*, de Ziraldo.

Esta proposta de produção textual está organizada em sete momentos, de forma a contemplar as etapas de planejamento, análise, edição, revisão, reescrita, avaliação e divulgação dos textos. Sugerimos que estas atividades sejam aplicadas em turmas do 8º ano, porém, podem ser adaptadas a outras turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Com ela objetivamos levar o aluno a apropriar-se do gênero textual relato pessoal por meio de leituras e análises de diversos textos do mesmo gênero; compreender o propósito comunicativo do texto, considerar o contexto de produção e os interlocutores envolvidos na interação; cumprir as etapas de planejamento, edição, revisão e reescrita; observar o aspecto composicional e a função comunicativa do gênero e despertar o interesse pela escrita, entendendo-a como forma de interação social que vai além das tarefas escolares.

#### 1º MOMENTO:

#### CONHECENDO O RELATO PESSOAL COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Prezado professor, reserve este primeiro encontro para que o aluno tenha contato com diversos relatos pessoais, tanto na modalidade escrita quanto oral. É uma excelente oportunidade para que você compartilhe com eles um momento de sua vida e, com isso, aproxime-se mais do seu aluno, o que poderá afastar a ideia de professor julgador e contribuir para um trabalho colaborativo. Sugerimos que nesta aula você:

- ❖ Inicie a aula narrando um momento vivenciado por você, seja uma viagem, sua trajetória estudantil ou profissional.
- ❖ Questione aos alunos se eles costumam ouvir e/ou falar este tipo de história; com quem partilha estes momentos e com que finalidade fazem.

- ❖ Organize a turma em equipes e distribua relatos pessoais, previamente selecionados, para leitura e análise; solicite aos alunos que recontem a história oralmente e observe o que os textos têm em comum.
- ❖ Informe-os que os textos lidos são relatos pessoais e construam, coletivamente, conceitos para o gênero em estudo.

**Professor, para auxiliar na realização desta tarefa, apresentamos alguns conceitos do gênero relato:**

“Narrativa realista, de representação da realidade, daquilo que o autor se lembra ou tem documentos” (HENRIQUE & AMORIM, 2021, p. 86).

“Gênero em que há uma sequência de ações que se encadeiam e são apresentadas em sucessão temporal” (FARACO, 2010, p. 187)

“Gênero da ordem do relatar que tem como principal finalidade registrar acontecimentos reais e significativos vivenciados ou testemunhados pelo autor” (grifo nosso).

*Conversa com o professor:*

*Professor, solicite aos seus alunos que, na próxima aula, levem para a sala de aula uma fotografia e/ou objeto que faça parte de um momento por ele vivenciado.*

**2º MOMENTO:**

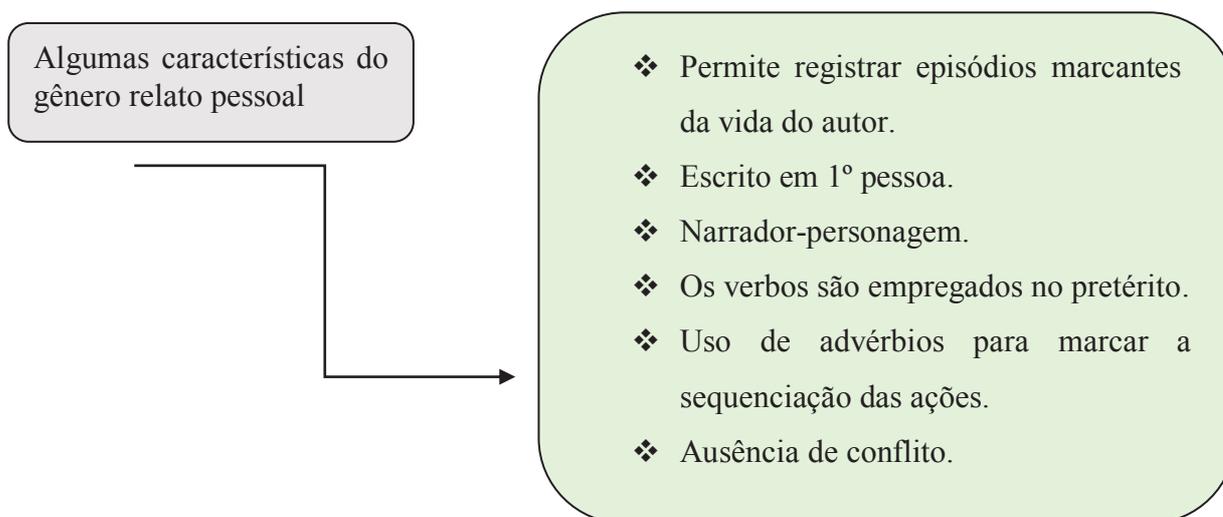
**É HORA DE ANALISAR UM RELATO PESSOAL**

Professor, sugerimos que inicie este momento com breve retomada oral da aula anterior como forma de ativar os conhecimentos já construídos. Esclareça quais atividades serão realizadas neste encontro, pois é salutar que o aluno esteja consciente de todo o processo, isso poderá ajudar na aceitação e na participação das tarefas. Para esta aula sugerimos que:

- ❖ Promova uma roda de conversa e permita que aos alunos, voluntariamente, relatem o momento vivenciado com base no objeto por ele escolhido.
- ❖ Convide os alunos a ler o texto *o Glamour de Nova Iorque*, de Rosita Maria Bastos

Dosa Santos<sup>4</sup>. Em seguida, levante os seguintes questionamentos: O que foi relatado no texto? Quem está relatado? Onde acontecem os fatos? Este texto tem alguma semelhança com a história que vocês contaram no início da aula?

- ❖ Tendo o referido texto como base, elabore, juntamente com os aprendizes, um quadro com as principais características do gênero; destaque ainda o propósito comunicativo do texto, o possível destinatário, dentre outros elementos que entender pertinentes.



### 3º MOMENTO:

#### PRODUZINDO DE UM RELATO PESSOAL

Professor, acreditamos que, após a realização das atividades anteriores, o aluno esteja preparado para a primeira produção escrita do seu texto. Deste modo, sugerimos que:

- ❖ Ao iniciar a aula solicite aos seus alunos um *feedback* das aulas anteriores.
- ❖ Informe que, neste terceiro momento, além de ler um relato pessoal, eles também irão produzir um texto do mesmo gênero, desta vez, escrito.
- ❖ Esclareça que os textos, por eles produzidos, serão organizados em uma coletânea e disponibilizados para leitura na biblioteca escolar.

<sup>4</sup> Disponível em [https://cps.uepg.br/vestibular/documentos/2015\\_Arquitetura%20da%20redacao\\_completa.pdf](https://cps.uepg.br/vestibular/documentos/2015_Arquitetura%20da%20redacao_completa.pdf). Acesso em 10/02/2022.

- ❖ Solicite a leitura do texto *Meu Amigo Mais Antigo*, do autor Ziraldo Alves Pinto<sup>5</sup> e abra espaço para discussão sobre o texto; aproveite a oportunidade para revisão sobre o gênero em estudo.
- ❖ Solicite aos alunos a produção escrita de um relato pessoal, encaminhe-os ao planejamento e à edição.

#### **4º MOMENTO: REVISANDO O TEXTO**

Professor, a revisão dos textos é momento de suma importância para a concretização da aprendizagem, porque permite ao aprendiz rever seu texto e refletir sobre os pontos a serem aprimorados, a partir da sua própria percepção, das sugestões dos colegas na revisão colaborativa ou das observações do docente. Por outro lado, pode ser também um momento em que os alunos se sintam desmotivados, por ainda não compreender a produção textual como um processo, por isso, faz-se necessário, também, um trabalho de conscientização.

##### **4.1 Revisão individual: leitor de si mesmo**

Professor, além de mediar a aprendizagem da Língua Portuguesa, temos a missão de fomentar a autonomia dos nossos alunos para que, também fora do contexto escolar, possam fazer uso da língua falada e da língua escrita nas mais diversas situações. Oportunizar a eles revisar o próprio texto pode ser uma forma de construir esta autonomia já que, “ao debruçar-se sobre a primeira versão do seu trabalho, o sujeito lê e relê, ajusta daqui e dali, alterando sucessivamente e recorrentemente sua figura: de leitor para escritor e vice-versa” (PASSARELLI, 2012, p. 228). Neste sentido:

- ❖ Esclareça aos aprendizes que todo texto deve ser revisado e que em cada revisão, até mesmo os escritores profissionais, sentem necessidade de alterá-lo.
- ❖ Solicite que cada aluno revise seu próprio texto e certifique-se de que todos estão realizando a tarefa.

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/03/textos-de-portugues-para-o-7-ano-com.html>. Acesso em 10/02/2022

## 4.2. Revisão colaborativa

A revisão colaborativa permite uma interação entre os alunos por meios dos seus textos. Essa prática não garante que a tarefa seja bem-sucedida, pois dependerá do conhecimento que o aluno revisor adquiriu durante as aulas, contudo, os possíveis ajustes que ele sugerir no texto do colega é válido para a concretização do saber. Além disso, o contato com o texto do colega, poderá contribuir para uma reflexão sobre seu próprio texto. Para este momento sugerimos:

- ❖ Converse com seus alunos sobre o processo de produção textual; esclareça que se trata de um processo não linear em que, até mesmo escritores consagrados, precisam rever seus textos diversas vezes para aprimorá-lo.
- ❖ Se possível, apresente aos alunos depoimento de escritores consagrados acerca da escrita de seus textos, mostre que a produção textual, até mesmo para os profissionais, não ocorre de forma linear.
- ❖ Apresente aos alunos os critérios que devem seguir para revisar o texto do colega, deixe-os escritos no quadro (local de fácil visualização).
- ❖ Organize os alunos em dupla, solicite que eles troquem os textos, realizem a leitura, destaque o que deve ser reajustado e insira as orientações pertinentes.
- ❖ Observe o que foi pontuado no texto e encaminhe-o ao aluno autor para as devidas alterações.

**Professor, apresentamos a seguir alguns critérios que podem ser utilizados nesta revisão colaborativa**

- ✓ O texto lido apresenta experiência vivenciada? Qual?
- ✓ Os verbos e os pronomes foram empregados predominantemente na 1ª pessoa?
- ✓ Houve descrição dos fatos e/ou dos lugares?
- ✓ Quais informações podem ser acrescentadas para tornar o texto mais compreensível?

## 4.3. Revisão orientada

Professor, sabemos que o texto pode ser analisado sob vários aspectos, por isso é

preciso definir o que deverá ser aprimorado em cada momento da revisão. Sugerimos que, neste momento, considere a adequação ao gênero e a progressão textual. Sabemos ainda que a forma como o docente conduz seu trabalho pode ser determinante para que o aprendiz se envolva na realização das tarefas, assim, continue com o trabalho de conscientização e motivação. Para este momento sugerimos que:

- ❖ Converse com seus alunos sobre os textos que você já produziu (monografia, artigos, dissertação, dentre outros), esclareça como se deu todo o processo.
- ❖ Informe que anotou algumas observações no texto deles como sugestões que podem torná-lo mais interessante.
- ❖ Entregue os textos aos alunos e solicite que leiam as observações. Abra espaço para discussão e questionamentos.
- ❖ Se possível, converse com cada aluno individualmente ou pelo menos com os que mais apresentem dificuldades.

Professor, o próximo encontro será destinado à rescrita do texto. Sugerimos que a produção final seja digitada, até mesmo para manter a qualidade das eventuais imagens que os autores queiram acrescentar ao seu relato (texto não verbal). Caso sua escola não disponha de um laboratório de informática veja com o núcleo gestor a possibilidade de conduzir os alunos até outra escola que disponha dos equipamentos.

## **5º MOMENTO**

### **REESCREVENDO O TEXTO**

Professor, chegamos à última etapa do processo de produção do relato pessoal. Converse com seus alunos para entender quais dos momentos eles mais gostaram. É possível que eles apresentem sugestões que possam aprimorar sua prática docente. Além disso, este diálogo constante com os aprendizes permite que eles se tornem mais ativos e, com isso, assumam a posição de protagonista do processo ensino/aprendizagem. Feito isto:

- ❖ Encaminhe os discentes aos computadores para a reescrita digitada dos textos, conforme planejamento prévio.
- ❖ Caso não tenha computador disponível para todos os alunos, organize a turma em dupla ou trio, o mesmo pode ser feito caso alguns dos estudantes ainda não tenha pleno domínio desta ferramenta.
- ❖ Disponibilize-se a ajudar, contudo, faz-se necessário que os alunos possam participar ativamente desta atividade.

### **6º MOMENTO: AVALIAÇÃO**

Professor, nossa proposta de atividades está ancorada nas teorias que defendem a avaliação formativa. Entendemos que ela deve ocorrer tanto durante processo de produção para que o professor identifique as principais dificuldades dos estudantes e construa estratégias que possam amenizá-las, quanto ao final da sequência didática para avaliar se o aluno conseguiu progredir no íterim entre a produção inicial e a produção final. Neste sentido, apresentemos alguns critérios que podem nortear a avaliação final.

Critérios para avaliação final do gênero relato pessoal.

<b>Critérios</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O título guarda relação com o texto desenvolvido?</li> <li>• Há apresentação da situação inicial e das personagens?</li> <li>• É possível identificar o episódio marcante da vida do autor?</li> <li>• O autor conseguiu progredir sobre a temática selecionada?</li> <li>• Há descrição sequencial dos fatos, segmentação em parágrafos e elementos coesivos?</li> <li>• Os sinais de pontuação estão devidamente empregados?</li> <li>• O autor empregou corretamente os tempos e os modos verbais?</li> <li>• A colocação pronominal atende às exigências do gênero relato pessoal?</li> <li>• A linguagem está adequada ao contexto de produção e de divulgação?</li> </ul>

Fonte: o próprio autor

## **7º MOMENTO: DIVULGANDO AS PRODUÇÕES**

Professor, estando tudo previamente combinado com a coordenação da escola e com os alunos, chegou o momento de divulgar os textos.

- ❖ Organize a sala de aula com fotografia impressas, fornecidas pelos estudantes, se possível, e com um fundo musical.
- ❖ Convide as demais turmas da escola e todos os servidores para o evento.
- ❖ Sugerimos que o professor faça a abertura do evento com apresentação do seu próprio relato, sendo, exemplo para os discentes.
- ❖ Após a apresentação dos relatos pelos alunos/autores, divulgue a coletânea e, por fim, disponibilize-a na biblioteca escolar.

### **5.1.2. PROPOSTA II**

#### **RESGATANDO E REGISTRANDO ESTÓRIAS POR MEIO DO CONTO DE ASSOMBRAÇÃO**

Prezado professor,

Na segunda proposta deste Caderno Pedagógico abordaremos a produção do gênero conto de assombração, gênero fecundo para preservação e valorização das crenças e dos costumes locais.

Organizada em oito momentos, a sequência didática objetiva registrar as estórias existentes na comunidade dos alunos, para isso, serão realizadas atividades de leitura, análise textual e produção escrita do gênero selecionado. Além disso, será oportunizado aos estudantes dialogar com seus familiares a fim de resgatar as estórias e registrá-las.

## **1º MOMENTO PREDIÇÃO E LEITURA PARA DELEITE**

Professor, sugerimos que neste primeiro encontro apresente as atividades a serem desenvolvidas durante toda a execução do plano. Isso pode despertar o interesse dos alunos pelas aulas de produção textual, além disso, reserve este primeiro momento para que os

alunos possam ler contos sem compromissos avaliativos.

- ❖ Espalhe pela sala de aula a pergunta VOCÊ TEM MEDO DE QUE?
- ❖ Recepcione os alunos com trilha sonora relacionada a suspense e terror que podem ser facilmente encontradas na *internet*. Após alguns minutos, abra espaço para que respondam à pergunta.
- ❖ Apresente visualmente os livros *o homem estranho da casa ao lado*, de Sandra Pina; *De medo e assombrações*, de Cora Coralina e *De noite no bosque*, de Ana Maria Machado, discorra um pouco sobre cada um deles.
- ❖ Faça um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos. Pergunte se eles já conhecem o gênero, como tiveram contato com ele, se gostam e se acreditam nestas estórias.
- ❖ Questione se conhecem algum conto de assombração da comunidade onde vivem e se querem contar.
- ❖ Distribua o texto *As capas do diabo*, presente no livro *De medo e assombrações*, de Cora Coralina, e promova a leitura. Em seguida faça os seguintes questionamentos:
  - 1 - Na sua opinião, por que o texto recebeu o título *as capas do diabo*?
  - 2 - Qual a relação entre o bode e os fatos narrados?
  - 3 - No texto lido, o que o bode representa?
  - 4 - Quais elementos sobrenaturais estão presentes no texto?
  - 5- No texto lido, o que causa medo no leitor?
  - 6 - Na sua opinião, por que a personagem Roxa foi vítima das ações sobrenaturais?

## **2º MOMENTO: REVISANDO O TEXTO NARRATIVO**

- ❖ Retome ao texto *as capas do diabo*, lido na aula anterior. Desta vez, aborde-o quanto ao propósito comunicativo, possíveis destinatários, linguagem, dentre outros. Se preferir leve outro texto do mesmo gênero.
- ❖ É preciso ainda revisar os elementos e os momentos da narrativa. Sugerimos organizar a turma em dupla para leitura do texto, destacando:

**Elementos da narrativa:**

- ✓ Narrador
- ✓ Personagem
- ✓ Espaço
- ✓ Tempo
- ✓ Enredo

**Momentos da narrativa:**

- ✓ Situação inicial
- ✓ Conflito
- ✓ Clímax
- ✓ Desfecho

- ❖ Construa coletivamente conceitos sobre o gênero e organize um mural na sala de aula.

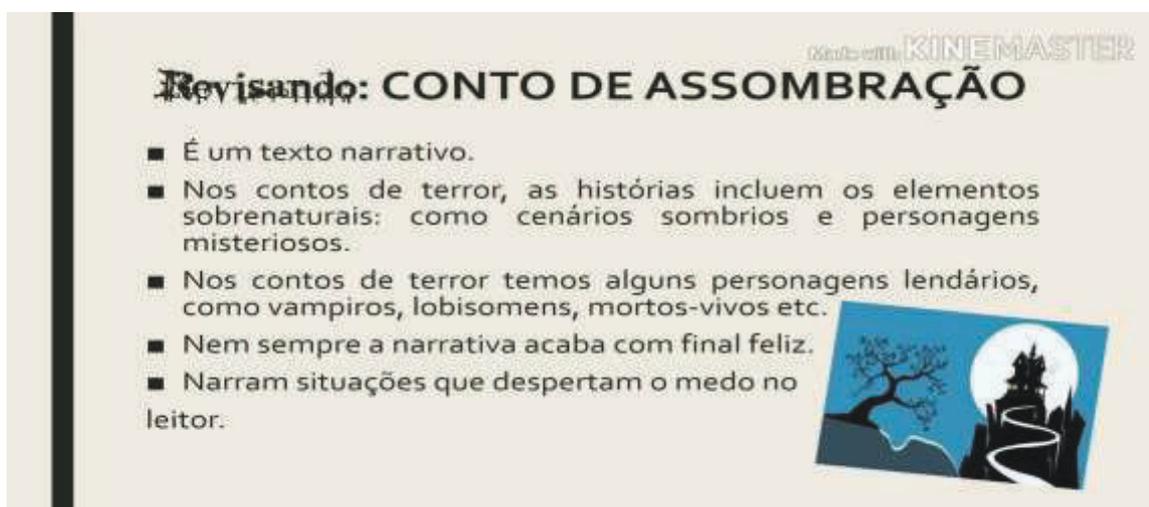
**3º MOMENTO:****CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CONTO**

- ❖ Professor, inicie sua aula com *feedback* das aulas anteriores, preferencialmente realizado por algum voluntário.
- ❖ Explique aos alunos que existem diversos tipos de contos. Por isso, é necessário ficar atento às características, pois umas são comuns a todos os contos e outras são específicas de cada tipo. Cite alguns exemplos.
- ❖ Em seguida, apresente os quadros que seguem, dialogue sobre cada item e relacione-os aos textos já lidos nas aulas anteriores.

**Características gerais do conto:****Professor, para auxiliar na realização desta tarefa, apresentamos algumas características do gênero:**

- ✓ Texto curto que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais.
- ✓ Poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos.
- ✓ As personagens são profundamente caracterizadas psicologicamente.
- ✓ Pode ter tanto narrador-observador como narrador-personagem.
- ✓ A época em que ocorrem os fatos pode ser o tempo cronológico e/ou o tempo psicológico.
- ✓ Como outros gêneros ficcionais, pode utilizar: discurso direto, discurso indireto ou discurso indireto livre.
- ✓ O enredo é geralmente estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho.

## Características específicas do conto de assombração



Fonte: Eva Viana. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BhnWx2PN0H8>. Acesso em 24 março 2022

- ❖ Explique que terão como tarefa de casa: conversar com familiares para ouvir uma estória de assombração que eles conhecem. Esclareça ainda que além de ouvi-las, deve fazer anotações para serem apresentadas na aula seguinte.

### 4º MOMENTO: PRODUÇÃO INICIAL

Professor, acreditamos que após as leituras, análise e discussões acerca do gênero conto de assombração, os alunos estão preparados para a produção inicial.

- ❖ Organize a turma em círculo para discussão acerca das estórias que ouviram. Solicite que relatem o momento vivenciado, a reação dos familiares e como se sentiram durante a execução da tarefa de casa.
- ❖ Explique que chegou o momento de produzir um conto de assombração que pode ser o que eles ouviram dos familiares, contudo, devem atentar-se para as convenções da modalidade escrita da língua e a adequação ao destinatário.
- ❖ No planejamento coletivo esclareça que os textos serão apresentados à comunidade escolar em um evento a ser realizado no pátio da escola.
- ❖ Direcione-os ao planejamento individual e à produção do texto.

- ❖ À medida que os alunos forem concluindo o texto, solicite que façam uma releitura a fim de averiguar se não precisa de alterações. Se possível, acompanhe-os nesta tarefa.

### **5º MOMENTO: APROPRIANDO-SE DO GÊNERO COM A REVISÃO**

Professor, revisar os textos é uma forma de esclarecer dúvidas, aprimorar a escrita, apropriar-se tanto das particularidades do gênero estudado quanto de conhecimentos linguísticos. Neste sentido, o texto deve ser revisado quantas vezes necessário, considerando em cada revisão aspectos distintos.

Vejam os que diz um dos renomados estudiosos sobre a revisão:

“A revisão pode ser *individual*, quando o escritor a realiza sem qualquer orientação, *colaborativa*, quando recebe sugestões orais de outras pessoas, no caso do aluno, de seus pares ou professor, e *orientada*, quando recebe sugestões por escrito, que direcionam a revisão a ser realizada”. (MENEGASSI, 1998, p.228).

#### **5.1. Revisão individual: observando a adequação ao gênero**

Professor, além de avaliar os textos do nosso aluno e, com base nas dificuldades constatadas, desenvolver atividades que possam esclarecer dúvidas relacionadas à escrita, é preciso que nossas metodologias sejam capazes de desenvolver, nos estudantes, estratégias de revisão, só assim, estaremos contribuindo para a formação de sujeitos autônomos. Nesta perspectiva, sugerimos que esclareça aos alunos os objetivos da aula e, em seguida, solicite a revisão do texto com base nos questionamentos abaixo:

- ✓ No seu texto é possível identificar onde ocorrem os fatos e o tempo de duração?
- ✓ O que causa medo na personagem?
- ✓ Procure identificar no texto a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho.

Sugerimos que estes questionamentos estejam escritos no quadro para melhor visualização.

## 5.2. Revisão orientada: observando a adequação à linguagem

Professor, geralmente a linguagem empregada pelos alunos do ensino fundamental no texto escrito aproxima-se muito da linguagem oral, principalmente quando produzem gêneros que tiveram sua origem na oralidade, como é o caso do gênero conto. Por isso, é salutar reservar um espaço para discussão sobre a linguagem.

- ❖ Converse com seus alunos sobre as modalidades escrita e falada da língua portuguesa, cite algumas expressões que geralmente são encontradas nos textos por eles escritos, esclareça que a linguagem deve sempre estar adequada ao destinatário do texto.
- ❖ Escreva no quadro algumas expressões inadequadas, previamente identificadas nos textos dos discentes, esclareça em que consiste a inadequação e sugira alterações.
- ❖ Concluída a etapa anterior, solicite ao aluno escritor as modificações necessárias.
- ❖ Por fim, recolha os textos. É sua hora de avaliar.

## 5.3. Revisão orientada: observando a progressão textual

Professor, as suas observações são de suma importância no processo de ensino aprendizagem. Posicione-se como leitor, busque compreender o enredo e ao mesmo tempo valorize o que seu aluno produziu.

Sugerimos que suas observações sejam feitas ao final do texto, isso porque “os comentários apresentados no final do texto demonstram alguma organização por parte do professor, influenciando de certa forma o próprio trabalho de revisão e reescrita do aluno” (MENEGASSI, 1998, p. 60).

### 6º MOMENTO: *REESCRITA*

Professor, sabemos que um dos nossos grandes desafios é motivar os alunos a reescrever seus textos. Geralmente os estudantes esperam ansiosos a devolução de suas produções, contudo, muitas vezes estão interessados na nota atribuída a elas.

- ❖ Entregue o texto aos alunos para que leiam as observações nele contidas.

- ❖ Pergunte se concordam com aquelas observações e abra espaço para diálogos.
- ❖ Solicite que reescrevam o texto em folhas apropriadas e se disponibilize para auxiliar se preciso for.
- ❖ Aproveite a oportunidade para conversar, individualmente, com aqueles que apresentam mais dificuldades.

### **7º MOMENTO: AVALIAÇÃO**

Professor, manter a prática de corrigir os textos dos estudantes para atribuir nota pode ser um obstáculo para o trabalho com a produção textual no contexto escolar, isso porque o ato da escrita fica desprovido do valor enunciativo. Sugerimos que ao avaliar o texto produzido por seus alunos, considere aos critérios abaixo elencados.

#### Critérios para avaliação do gênero conto de assombração

<b>Critérios</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno produziu um texto narrativo?</li> <li>• O título é sugestivo?</li> <li>• É possível identificar os momentos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho)?</li> <li>• Há apresentação e descrição das personagens?</li> <li>• O Foco narrativo e discurso narrativo estão adequados ao enredo?</li> <li>• O espaço e tempo contribuem para a relação causa e efeito?</li> <li>• Os elementos selecionados são adequados à proposta do gênero conto de assombração?</li> <li>• Há respeito às convenções ortográficas?</li> </ul>

Fonte: o próprio autor

### **8º MOMENTO:**

#### **CULMINÂNCIA: LEVANDO O TEXTO AO SEU DESTINATÁRIO**

Professor, combine, previamente, com a gestão de sua escola uma data para apresentação dos textos. No mesmo sentido, combine com seus alunos a forma de apresentação e os conscientize a participar, contudo, não faça deste momento uma

obrigatoriedade.

Por se tratar de conto de assombração, gênero que teve sua origem na oralidade, sugerimos que a apresentação se dê na forma de contação de história. Deste modo:

- ❖ Antes da apresentação, reserve um tempo para discutir sobre: entonação da voz, expressão facial e postura corporal.
- ❖ Combinem os figurinos, se julgar necessário.
- ❖ Organize o cenário.
- ❖ Após as apresentações, deixem os textos expostos em um varal no pátio da escola.

### 5.1.3. PROPOSTA III

#### PRODUZINDO CRÔNICA COM BASE EM ACONTECIMENTOS REAIS

Na terceira proposta deste Caderno Pedagógico, abordaremos a produção do gênero crônica de forma que esta atividade ultrapasse os muros da escola. Com ela objetivamos levar o aluno a observar fatos do seu cotidiano, registrar fotograficamente, refletir sobre ele e produzir texto, com base na cena observada.

Para chegar à produção final serão realizadas atividades que oportunizem aos alunos a apropriarem-se do gênero considerado e ao mesmo tempo observar os costumes da comunidade onde vivem.

Sugerimos que os textos tenham como destinatários a comunidade escolar e que sejam divulgados em um mural confeccionado no pátio da escola. Organizada em seis momentos, tem como base algumas crônicas finalistas das Olimpíadas de Língua Portuguesa, além do texto *a última crônica* de Fernando Sabino por serem mais apropriados aos nossos objetivos, conforme veremos a seguir.

#### 1º MOMENTO:

#### LEITURAS QUE MOTIVAM

Professor, assim como nas propostas anteriores, entendemos ser salutar que neste primeiro encontro sejam expostas todas as atividades a serem desenvolvidas até que o texto chegue ao seu destinatário. No mesmo sentido, julgamos pertinente que reserve este primeiro

momento à leitura do gênero considerado. Nesta perspectiva e, considerando nossa proposta de construir saberes registrando vivências e valorizando os costumes locais, sugerimos que:

- ❖ Organize a turma em equipe e distribua crônicas finalistas das olimpíadas de língua portuguesa as quais podem ser facilmente encontradas na *internet*.
- ❖ Solicite leitura silenciosa e, em seguida, solicite que cada equipe organize uma leitura para os colegas, que pode ser individual ou intercalada, desde que respeitados a entonação e os sentimentos ali expressos.
- ❖ Abra espaços para discussão e, a fim de organizar o diálogo, questione:
  - 1- O que os textos têm em comum?
  - 2- Que sentimento a leitura destes textos despertou em você?
  - 3- Na sua opinião, o que levou os autores a escrever estes textos? O que serviu de inspiração para eles?
  - 4- Os textos lidos parecem muito distante da realidade de vocês? Em que ponto eles se aproximam e em que ponto eles se distanciam?

### **Diálogo com o professor**

Professor, essas perguntas são genéricas, portanto, é necessário oportunizar que todas as equipes participem. Elas servirão para sinalizar o propósito comunicativo do gênero crônica e, ao mesmo tempo, direcionar o estudante para algum fato vivenciado e/ou presenciado por ele que mereça ser registrado, despertando, assim, o interesse pela escrita, não só em sala de aula, mas também fora dela.

### **2º MOMENTO:**

#### **CONHECENDO AS CARACTERÍSTICAS DA CRÔNICA**

Agora que os alunos leram alguns textos do gênero selecionado e discutiram de forma ampla sobre eles, é importante analisar as especificidades da crônica. Selecionar um texto que melhor se adeque aos objetivos das aulas é crucial para obter êxito nas atividades a

seres desenvolvidas. Para este momento, sugerimos a análise do texto *A última crônica*, de Fernando Sabino.

- ❖ Esclareça aos alunos que nesta aula irão analisar uma crônica e conhecer suas principais características.
- ❖ Distribua cópia e solicite uma leitura silenciosa.
- ❖ Leia o texto em voz alta, ou seja, realize a leitura exemplar enfatizando a entonação, os gestos e outros recursos que despertem o interesse e possibilitem a melhor compreensão do texto pelos alunos.
- ❖ Após a leitura, discuta com os alunos os elementos e os momentos da narrativa presentes no texto a fim de que possam constatar, dentre outros, uma narrativa curta, com poucas personagens, espaço reduzido e que surge da observação do narrador.
- ❖ Em seguida, impulse os alunos a observar outras características da crônica como: fato do cotidiano, personagens reais, linguagem simples, natureza do texto (crítico, reflexivo, lírico, humorístico). Liste no quadro outros aspectos que julgar necessários.

### **Diálogo com o professor**

Professor, solicite aos seus alunos que passem a observar com curiosidade o que acontece ao seu entorno, que fotografe um fato que mereça ser registrado para, na aula seguinte, continuar com as atividades relacionadas ao gênero crônica.

### **3º MOMENTO: PRODUÇÃO INICIAL**

Professor, inicie a aula com um *feedback* das aulas anteriores. Após isto, esclareça para os estudantes as atividades a serem realizadas neste encontro, elenque todas elas no quadro. Em seguida:

- ❖ Pergunte aos alunos se realizaram a tarefa de casa, se têm algum registro a mostrar aos colegas e que discorra sobre ele.
- ❖ Pergunte se ainda têm alguma dúvida sobre o gênero crônica e, se positivo, esclareça.

- ❖ Explique que produzirão a primeira versão de uma crônica e terão como base os registros feitos durante as observações na comunidade.
- ❖ Esclareça que os textos serão revisados, posteriormente, e que a produção final será divulgada no mural da crônica a ser construída coletivamente no saguão da escola.
- ❖ Encaminhe os estudantes ao planejamento; faça-os refletir sobre a linguagem, a natureza da crônica, ou seja, se será um texto crítico, reflexivo, lírico ou humorístico.
- ❖ Por fim, solicite a produção escrita do texto.

#### 4º MOMENTO:

#### REVISANDO OS TEXTOS PRODUZIDOS

Professor, a revisão dos textos nem sempre é aceitável pelos estudantes, por isso é preciso desenvolver atividades que os envolvam nesta prática. Do mesmo modo, faz-se necessário que esta etapa da produção textual seja cumprida, preferencialmente de forma dinâmica, para que possamos garantir a participação de todos, formando estudantes que conseguem se expressar por meio dos textos escritos coerentes e coesos, adequados ao gênero e à situação comunicativa. Sabemos ainda que o texto pode ser aprimorado em vários aspectos, por isso, delimite o que será revisado em cada momento, de modo a contemplar as principais dificuldades dos seus alunos. A título de sugestão, propomos revisar a crônica quanto à adequação ao gênero, a informatividade e a coerência, como veremos a seguir.

##### 4.1. Revisão colaborativa: considerando a adequação ao gênero

Professor, a seu critério, você pode levar seus alunos a revisar o próprio texto recorrendo a um jogo, para isso:

- ❖ Organize a turma em círculo, a fim de liberar espaço no centro da sala.
- ❖ Solicite aos alunos que leiam seus textos, enquanto isso, demarque quatro filas de sete quadrados no chão com fita adesiva. Em seguida, posicione os alunos e faça indagações que devem ser respondidas com informações extraídas dos textos por eles produzidos. Repita a dinâmica até que todos os alunos tenham participado.
- ❖ Vence o aluno que tiver a maior pontuação. Não esqueça de premiá-lo.

Partida			
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
Chegada			

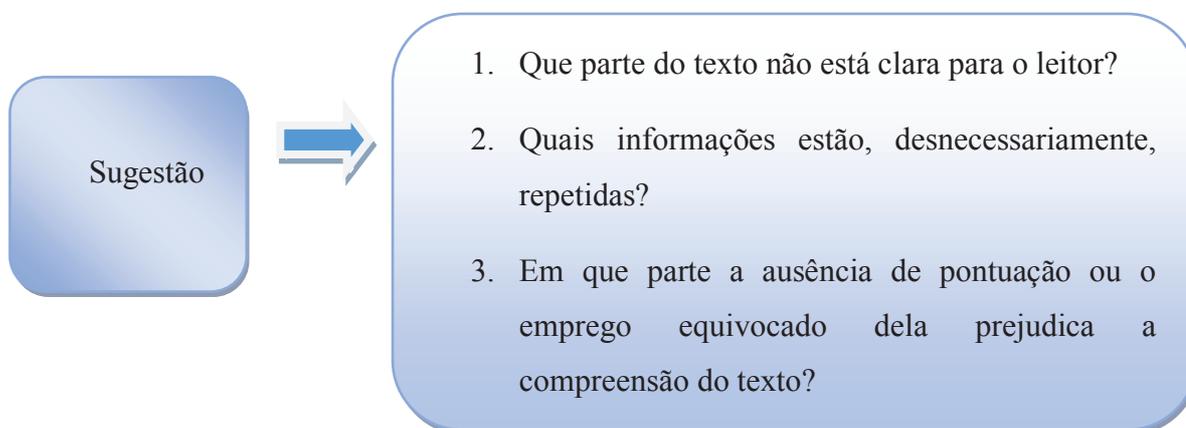
### Sugestão de perguntas para o jogo

1. Criei um título sugestivo? Justifique.
2. O texto apresenta fato do cotidiano? Qual?
3. O texto é de cunho crítico, reflexivo, lírico ou humorístico? Exemplifique.
4. As personagens podem ser consideradas reais? Justifique.
5. Caracterizei as personagens? Cite algum exemplo.
6. Organizei o texto em parágrafos e as ações ocorrem de forma cronológicas? Cite as principais ações.

#### 4.2. Revisão colaborativa com ênfase na informatividade e na coerência textual

Para este momento entendemos pertinente que a revisão seja realizada pelo colega, pode ser mais atrativo apontar as “falhas” do outro. Neste sentido:

- ❖ Organize os alunos em dupla e solicite que permutem os textos, leiam, discuta sobre o que nele consta e apontem possíveis alterações como acréscimo, supressão e/ou deslocamento de informações.
- ❖ Para auxiliar os alunos, escreva no quadro o que devem considera nesta revisão.



- ❖ Ao final, solicite que desfaçam a permuta para que o aluno autor proceda com as alterações.
- ❖ Não esqueça de recolher os textos. Chegou a hora da sua avaliação.

### **5º MOMENTO: AVALIAÇÃO**

Professor, a avaliação é necessária porque revela a progressão do estudante ao longo não só de uma sequência didática, mas também da sua formação escolar. Neste sentido, é uma etapa de suma importância tanto para o docente, quanto para o discente que precisa ser consciente das habilidades que já desenvolveu e quais ainda precisam desenvolver, o que não será possível com a mera atribuição de uma nota pelo trabalho realizado. Nesta perspectiva, apresentamos a seguir os critérios para avaliação da crônica produzidas.

Sugerimos que, ao final da avaliação, entregue o instrumento utilizado a cada aluno. Lembre-se de que suas observações podem ter impacto positivo ou negativo no discente, por isso, seja cauteloso.

#### Critérios para avaliação do gênero crônica

<b>Critérios</b>	<b>Observações</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O título da crônica motiva a leitura?</li> <li>• O texto aborda aspectos da realidade (fato, espaço e personagens)?</li> <li>• O texto narra o fato observado de forma clara e objetiva?</li> <li>• Os recursos linguísticos empregados contribuem para a construção do tipo de crônica selecionado (crítico, reflexivo, lírico, humorístico)?</li> <li>• O autor lança um olhar peculiar sobre o fato narrado?</li> <li>• O texto apresenta grau de informatividade adequado?</li> <li>• As informações são coerentes?</li> <li>• A linguagem está adequada ao leitor selecionado?</li> <li>• A crônica atende às convenções da escrita quanto à ortografia, pontuação, acentuação e concordâncias verbal e nominal?</li> </ul>	

Fonte: o Próprio autor

**6º MOMENTO:**  
***FEEDBACK DO PROFESSOR E REESCRITA***

Professor, inicie a aula retomando todo o caminho percorrido até aqui. Indague os alunos se eles gostaram das aulas de produção textual, se têm alguma sugestão para melhorá-las, quais os momentos mais agradáveis e o que eles menos gostam. Isso ajudará no planejamento das próximas aulas.

- ❖ Entregue os textos e solicite que leiam e discutam acerca das observações feitas pelo professor.
- ❖ Distribua folha apropriada para a reescrita dos textos e se disponibilize para esclarecer eventuais dúvidas.
- ❖ Durante a execução da atividade, circule pela sala, aproxime-se daqueles que apresentam mais dificuldades e os ajude-os.
- ❖ Coletivamente, organize o mural da cônica no pátio da escola e exponha os textos. Isto valorizará cada aluno envolvido e contribuirá para que se sintam verdadeiros autores.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

Os dados coletados na E.E.F. Maria Leite de Araújo, situada em Brejo Santo/CE, permitiram organizar nossa análise em três momentos: no primeiro, analisamos os questionários para entender como funciona as atividades de produção textual na referida escola, quais as principais dificuldades apontadas pelos alunos ao produzir um texto, bem como o interesse deles pelas aulas de produção textual. No segundo, analisamos textos produzidos, intencionalmente, em apenas um momento e, no terceiro, textos produzidos em processo respeitando as etapas de planejamentos, edição, revisão e reescrita.

Ao analisar as respostas dos discentes ao questionário, verificamos que, possivelmente, a escola colaboradora ainda mantém a prática de fazer redação, sendo o texto produzido, na maioria das vezes, em apenas um momento, ou seja, sem cumprir as etapas de planejamento, revisão e reescrita. Constatamos ainda que, provavelmente, o professor, mantém a técnica de corrigir texto ao invés de avaliar, o que termina por conduzir os

discentes, durante a produção textual, à busca da escrita correta compreendida como o emprego adequado das normas gramaticais. Nesta perspectiva, o texto, muitas vezes, não é visto como um evento enunciativo. Esta pode ser a causa da principal dificuldade mencionada pela maioria dos alunos: “não ter o que dizer”.

Observamos que, embora nos questionários os estudantes tenham demonstrado preocupação excessiva com a ortografia das palavras, nos textos produzidos como produto final (em apenas um momento), há presença significativa de marcas da oralidade. Constatamos ainda que a maioria dos colaboradores não conseguiu progredir sobre a temática inicialmente selecionada e terminou por adentrar em outras, razão pela qual o texto carece de informatividade. Isso nos leva a afirmar que, a maioria deles não compreendeu o texto na perspectiva enunciativa já que não buscou manter uma relação dialógica com o destinatário dos textos.

Quanto aos textos produzidos em etapas, ou seja, quando a escrita foi tomada como processo, percebemos, logo na produção inicial, que parte dos colaboradores já conseguia discorrer sobre uma temática específica, pois os textos já se mostraram adequados quanto às especificidades do gênero solicitado, portanto, temos que o planejamento no sentido amplo, ou seja, com leituras, análises de textos do mesmo gênero, definição de um destinatário que não seja somente o professor, é uma etapa de suma importância por permitir aos estudantes ampliar seu repertório para ter o que dizer, a quem dizer e saber como dizer.

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

Quanto à produção intermediária, escrita após a revisão colaborativa, as poucas alterações realizadas pelos aprendizes mostraram-se insuficientes para aprimorar o texto. Isso demonstra a urgente necessidade de desenvolver estratégias capazes de fomentar a autonomia desses estudantes. Esta constatação, converge com as informações prestadas por muitos alunos nos questionários, quando, a maioria deles, afirmaram não revisar seus textos antes de entregar ao professor.

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

Em suma, após a análise dos dados, depreendemos que a produção processual de textos na escola, com atividades sistematizadas e motivadoras em torno de um gênero textual mostra-se satisfatória para que os alunos possam se apropriar da escrita e compreendê-la como instrumento de participação social.

Neste sentido, entendemos que uma proposta de intervenção que contemple a escrita de textos em etapas de produção como já postulado por Menegassi (2010), acrescidas de atividades motivacionais e que valorizem o cotidiano dos alunos e os costumes locais seja viável para auxiliar o trabalho do professor nas aulas de produção textual já que esta dinâmica se mostrou satisfatória, conforme pesquisa realizada.

Nesta perspectiva, tendo por base o aporte teórico e o resultado das análises por nós realizadas, o *Caderno Pedagógico* proposto surge da hipótese de que o tratamento diferenciado com os textos em sala de aula pode ampliar a visão dos discentes sobre a finalidade dos gêneros textuais. Assim, pensamos na possibilidade de produzir textos que valorizem o cotidiano dos alunos e os costumes locais, bem como que contemplem situações comunicativas com as quais eles lidam em seu cotidiano. Por isso, os gêneros *relato pessoal*, *conto de assombração* e *crônica* foram considerados de grande valia para a positivação da hipótese levantada.

Acreditamos que as atividades propostas no referido caderno poderão contribuir de maneira significativa para a melhoria da escrita na E.E.F. Maria Leite de Araújo, ou até mesmo na rede municipal de ensino do Município de Brejo Santos/CE, dada, principalmente, as estratégias empregadas para motivar os discentes a participar efetivamente do processo de escrita, com atividades que vão além do escrever palavras em um papel em branco, mas que oferecem possibilidades para compreender a escrita como instrumento de participação social, de ampliar repertórios, de valorizar vivências e de resgatar histórias, em outros termos, atividades dinâmicas e interativas capazes de despertar sentimentos.

Neste sentido, temos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, uma vez que ao analisar e descrever o processo de produção textual do gênero relato pessoal por alunos das turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental foi possível identificar as principais dificuldades dos discentes ao produzirem o gênero solicitado e propor atividades de intervenção para o trabalho, também, com outros gêneros textuais, no eixo da escrita em turmas do Ensino Fundamental, anos finais.

Por fim, percebemos que a pesquisa em questão abre espaços para novas discussões sobre a produção textual no ambiente escolar, haja vista a necessidade de fomentar a autonomia do discente neste processo, desenvolvendo estratégias de revisão e rescrita. Da

mesma forma é importante ressaltar a necessidade de estudos junto ao corpo docente a fim de compreender como ocorre a formação continuada dos professores, o que poderá contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas rompendo com métodos tradicionais para adotar conceitos de língua, linguagem, texto e escrita que possam ofertar aos alunos aulas atrativa, reflexivas e interativas que resultem na formação integral do sujeito.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- BRASIL, Christina Cesar Praça; CALDAS, José Manuel Peixoto; SILVA, Raimunda Magalhães; BEZERRA, Indara Cavalcante. Considerações introdutórias reflexões sobre a pesquisa qualitativa na saúde. In: SILVA et al (orgs). Estudos qualitativos: **enfoques e técnicas de coletas de informação**. Sobral: UVA, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular Nacionais: educação é a base**. Brasília, DF, 2017. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_19marc2018-versãofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19marc2018-versãofinal.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental-Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- COSTA, S. R. *Dicionários de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- DOLZ, Joaquim; DECÂNDIO, Fabrício; GAGNON, Roxane. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado das letras, 2010.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, Mercado das Letras, 2004
- FARACO, Carlos. Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FARACO, Carlos Emílio. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. V.1. São Paulo: Ática, 2010.
- FERRAREZI JR. Celso; CARVALHO. Robson Santos de. **Produzir textos na Educação básica**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FERREIRA, Simone Cristina Salviano. Afinal, o que é a crônica? In: TRAVALLIA, Luiz Carlos[et al.]. **Gênero de texto: Caracterização e Ensino**. Uberlândia, EDUFU, 2008. p. 347-394.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008
- HENRIQUE, Marta Aparecida Broietti; AMORIM, Neuraci Rocha Vidal. Modelo didático como uma ferramenta para o ensino de escrita do gênero relato pessoal. **Claraboia: Revista de Literatura e Linguística da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)**. Jacarezinho – PR. n° 15, p. 69-96, jan./jun, 2021.
- GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol; BRISOLARA, Valéria Silveira. **Gêneros do discurso**

/Gêneros textuais: implicações teórico-práticas. Disponível em [https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos\\_20172/4924/1781/2189.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos_20172/4924/1781/2189.pdf). Acesso em maio 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCHE, V. S.; MARINETTO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Estudo e produção de texto: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

KRAFTA, Lina. **Gestão de informação como base da ação comercial de uma pequena empresa de TI**. Orientador: Henrique Mello Rodrigues de Freitas. 2017, 161fl. Dissertação (Mestrado) – curso de administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em [http://www.ea.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/orientacao/mestrado/defesa/pdf/44\\_dissertacao\\_lin a.pdf](http://www.ea.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/orientacao/mestrado/defesa/pdf/44_dissertacao_lin a.pdf). Acesso em 26/01/2022.

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

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo da escola para a vida**, vol. 19. Brasília, DF: INEP/MEC, 2010. (Coleção explorando o ensino).

MENEGESSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. Tese (doutorado). Curso de Letras. à Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista. Assis 1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela2/trabalhos/teses/separadas/renilson.pdf>. Acesso em 28/07/2021.

MENEGESSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T.B. (Org). **Produção textual e o ensino**. Maringá, PR, Euduem, 2010.

MINAYO, Maria Cecília Sousa. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. 1. p. 9-29.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: Prosa**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1982

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisa que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Tania Amaral et al. **Tecendo Linguagens**. 4ª ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e produção de texto escolares**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em 01/08/2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?** In.: SIGNORINI, Inês (Org). [Re] discutir texto, gênero e

discurso. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. P. 184-207

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

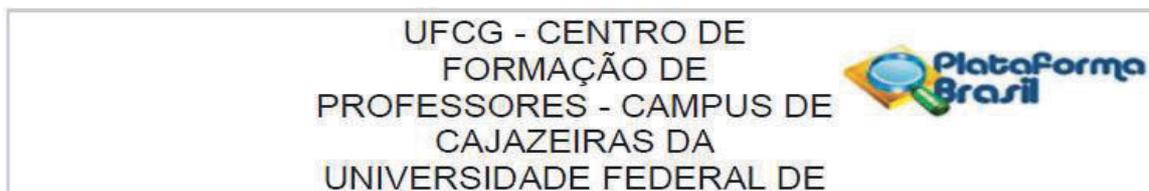
SILVA, Antônia Mikelce Sousa de. **A seleção lexical como recurso da manutenção temática na produção de contos de assombração**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2020. Disponível em: <http://www2.ufac.br/profletras/menu/dissertacoes/ANTONIAMIKELCESOUZADASILVA.pdf>. Acesso em: 27/06/2022

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

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9246/6370>

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRODUZIR TEXTOS NA ESCOLA: REGISTRANDO VIVÊNCIAS E CONSTRUINDO SABERES

**Pesquisador:** ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 54376021.7.0000.5575

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

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.192.241

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa pretende discutir a respeito da produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 8º e 9 anos, de uma escolapública de Brejo Santo-CE. Ela é de natureza aplicada, explicativa e qualitativa com base nos procedimentos da pesquisa-ação, uma vez que haverá a participação ativa do pesquisador e interação deste com os colaboradores, buscando identificar e explicar as dificuldades encontradas pelos aprendizes durante o cumprimento das etapas de planejamento, edição e revisão do texto, com vistas à produção de uma Proposta de Intervenção para trabalhar estas dificuldades com a escrita em sala de aula do Ensino Fundamental.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

o objetivo geral da pesquisa é analisar e descrever o processo de produção do gênero relato pessoal, por alunos de uma escola pública de Brejo Santo-CE, à luz da abordagem interacionista, com vistas à produção de uma Proposta de Intervenção para trabalhar as dificuldades com a escrita em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

1- Defender o processo de produção da escrita situado em etapas que levam o aprendiz a

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcufcgcz@gmail.com

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



Continuação do Parecer: 5.192.241

compreender a língua enquanto instrumento de interação social;

2- Analisar o processo de escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, ao produzirem o gênero relato pessoal, atentando para as dificuldades encontradas durante o cumprimento das etapas de planejamento, edição e revisão do texto;

3- Produzir uma Proposta de Intervenção para o trabalho com o eixo da escrita em turmas do Ensino Fundamental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A pesquisa oferece riscos mínimos aos colaboradores, podendo o aluno sentir-se constrangido ao responder ao questionário e ter seu texto analisado pelo professor

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa serão, sobretudo, identificar as principais dificuldades dos alunos na produção textual e propor intervenção didática com a produção de um caderno de sequências didáticas no intuito de melhorar a nível de proficiência em relação à escrita, a fim de contribuir com o trabalho dos professores do 8º ano do ensino fundamental para minimizar problemas com relação à escrita, caso solicite.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de relevância social e acadêmica

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

Todos os termos estão em conformidade com o Sistema CEP/CONEP

**Recomendações:**

Publicação em periódicos científicos

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

Pesquisa importante para academia e para o município Brejo Santo- CE. Sugerimos sua aprovação, considerando que atende aos requisitos do CEP/CONEP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

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

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcfufcgcz@gmail.com

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



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Continuação do Parecer: 5.192.241

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1868947.pdf	10/12/2021 15:57:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	10/12/2021 15:56:40	ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	10/12/2021 15:54:59	ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_pesquisador.pdf	10/12/2021 15:47:35	ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	10/12/2021 15:45:45	ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/12/2021 15:44:52	ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_de_compromisso.pdf	30/11/2021 21:45:57	ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	folha_de_producao.pdf	30/11/2021 21:45:02	ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	questionario.pdf	30/11/2021 21:42:46	ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	planos.pdf	30/11/2021 21:42:01	ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	termo_de_concordancia.pdf	30/11/2021 21:40:46	ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/11/2021 21:39:49	ANTONIO MAGNO ALENCAR DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcfufgcz@gmail.com

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



Continuação do Parecer: 5.192.241

CAJAZEIRAS, 04 de Janeiro de 2022.

---

**Assinado por:**  
**Paulo Roberto de Medeiros**  
**(Coordenador(a))**