



**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN**  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG  
Campus de Pau dos Ferros  
Departamento de Letras Vernáculas - DLV  
**Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS**  
Unidade Pau dos Ferros  
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN  
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



**STÊNIA COSTA DANTAS SILVA**

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
O PLANO DE TEXTO NA REESCRITA DO GÊNERO “REGRAS DE JOGO”**

**PAU DOS FERROS**

**2020**

STÊNIA COSTA DANTAS SILVA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
O PLANO DE TEXTO NA REESCRITA DO GÊNERO “REGRAS DE JOGO”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Departamento de Letras Vernáculas, do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), para defesa como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva

PAU DOS FERROS

2020

STÊNIA COSTA DANTAS SILVA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
O PLANO DE TEXTO NA REESCRITA DO GÊNERO “REGRAS DE JOGO”**

A dissertação: “A produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o plano de texto na reescrita do gênero regras de jogo”, submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferro/UERN, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação qualificada e aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva - UFERSA  
(Orientador e presidente da banca)

---

Profa. Dra. Divoene Pereira Cruz Silva -  
UFERSA (Examinadora externa)

---

Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa - UERN  
(Examinador Interna)

---

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira - UERN  
(Suplente Interno)

PAU DOS FERROS

2020

Dizem que a vida é para quem sabe viver. Mas  
ninguém nasce pronto. A vida é para quem é  
corajoso o suficiente para se arriscar e humilde  
o bastante para aprender.

Clarisse Lispector

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por TUDO!

À minha mãe, **Maria Ester Dantas**, por ser a minha MÃE, por ter sido a minha primeira professora e por me ensinar até hoje.

À minha **família**, pelo sentido que dá a minha vida.

Ao amigo **Vagner Gurgel** pela cooperação e apoio.

Às amigas **Edilânia** e **Vanilda**, pelo companheirismo, pela amizade e partilha de momentos que, se escritos, não haveria páginas que dessem conta.

Aos amigos **Abraão, Audineide, Audaclécia, Clenilda, Corrinha, Cecília, Francledna, Karlena, Max e Vagna**, por fazerem parte de uma vida construída dentro da minha vida.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Ananias** pela paciência, encorajamento e pela força transmitida através seu sorriso, em momentos de descontração.

À Profa. Dra. **Rosangela Bernardino** por apresentar as qualidades que um profissional da educação deve ter, representando o modelo de professora que está quase extinto em nosso país.

A todos os professores do **PROFLETRAS**, representados aqui pela **Profa Dra. Socorro Maia**, por oferecerem reflexões, conhecimentos e oportunidades que nos fazem enxergar que é no cotidiano da sala de aula que nos construímos mestres pesquisadores em exercício.

A **CAPES**, por me oportunizar através da bolsa, a participação em eventos, a posse de materiais necessários ao meu estudo e a pesquisa, aprimorando ainda mais a minha formação.

A **Banca**, pelas orientações de grande relevância que são consideradas para enriquecimento do nosso trabalho.

**AGRADECIDA**

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Análise de discurso e Linguística textual	20
FIGURA 02	Níveis de análise de discurso e níveis de análise textual	22
FIGURA 03	Esquema da Sequência Didática	51

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Eixos básicos	31
QUADRO 02	Etapas da produção de texto	36
QUADRO 03	Acompanhamento de leitura	48
QUADRO 04	Acompanhamento de escrita	49
QUADRO 05	Motivação e descrição inicial da proposta de intervenção	55
QUADRO 06	Descrição de atividades do Módulo I	56
QUADRO 07	Descrição de atividades do Módulo II	57
QUADRO 08	Descrição de atividades do Módulo III	58
QUADRO 09	Descrição de atividades do Módulo IV	59
QUADRO 10	Descrição de atividades da produção final	60
QUADRO 11	Texto 01 – Produção Inicial	67
QUADRO 12	Texto 01 – Produção Final	67
QUADRO 13	Texto 02 – Produção Inicial	68
QUADRO 14	Texto 02 – Produção Final	69
QUADRO 15	Texto 03 – Produção Inicial	70
QUADRO 16	Texto 03 – Produção Final	70
QUADRO 17	Texto 04 – Produção Inicial	71
QUADRO 18	Texto 04 – Produção Final	71
QUADRO 19	Texto 05 – Produção Inicial	72
QUADRO 20	Texto 05 – Produção Final	72
QUADRO 21	Texto 06 – Produção Inicial	73
QUADRO 22	Texto 06 – Produção Final	74
QUADRO 23	Texto 07 – Produção Inicial	75
QUADRO 24	Texto 07 – Produção final	75
QUADRO 25	Texto 08 – Produção Inicial	76
QUADRO 26	Texto 08 – Produção final	77
QUADRO 27	Texto 09 – Produção Inicial	77
QUADRO 28	Texto 09 – Produção final	78
QUADRO 29	Texto 10 – Produção Inicial	79
QUADRO 30	Texto 10 – Produção final	80

## RESUMO

A prática da produção, correção e reescrita de textos é discutida nesta pesquisa com a perspectiva de compreensão do plano de texto do gênero regras de jogo. O gênero regras de jogo é citado como sendo um texto procedural, segundo classificação tipológica de Adam (2019), por intencionar uma finalidade prática que facilita e guia a realização de uma atividade que o sujeito deseja executar. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar textos do gênero regras de jogo produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Juazeiro do Norte - CE – Tempo Integral, observando a construção do plano de texto como elemento substancial para a produção do gênero. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, prática e de abordagem qualitativa, descritiva, explicativa, sendo ainda definida como uma pesquisa-ação, de caráter interventivo. Os dados dessa pesquisa são resultados de uma proposta interventiva que segue a metodologia da sequência didática, de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2012). Busca apoio teórico em Adam (2011,2019), Marcuschi (2012), Koch (2017), Serafini (1991), Ruiz (2015), Antunes (2003), dentre outros autores e documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. A pesquisa nos faz concluir que as orientações no processo de produção, correção e reescrita são determinantes para a construção dos planos de textos para os alunos a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a produção de textos em sala de aula é uma atividade que necessita ser explorada com olhares da funcionalidade social que escrita exerce.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção de textos. Regras de jogo. Plano de texto. Texto procedural.

## **ABSTRACT**

The practice of producing, correcting and rewriting texts is discussed in this research from the perspective of understanding the text plan, from the genre "Game Rules", cited as a procedural text, according to Adam's typological classification (2019), for intending a practical purpose that facilitates and guides the performance of an activity that the subject wants to perform. In this sense, the general objective of this work is to analyze texts of the genre "Game Rules" produced by students of the 5th year of Elementary, full-time municipal School in Juazeiro do Norte – CE, observing the construction of the text plan, as a substantial element for the production of the genre. It is a research of an applied nature, practical and with a qualitative approach, also defined as an action research, of an interventional character. The data of this research are the result of an intervention proposal that follows the methodology of the didactic sequence, by Schneuwly, Dolz and Noverraz (2012). It seeks theoretical support in Adam (2011,2019), Marcuschi (2012), Koch (2017), Serafini (1991), Ruiz (2015), Antunes (2003), among other authors and documents prepared by the Ministry of Education and Culture - MEC . The research makes us understand that the orientations in the process of production, correction and rewriting are determinant for the construction of the text plans for the students, from the initial years of Elementary School, since the production of texts in the classroom is an activity that needs to be explored with a look at the social functionality that writing exercises.

**KEYWORDS:** Text production. Game rules. Text plan. Procedural text.

## SUMÁRIO

1	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	11
2	<b>LINGUÍSTICA TEXTUAL E ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA</b>	17
2.1	LINGUÍSTICA TEXTUAL: UM BREVE HISTÓRICO	17
2.2	A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS	19
2.2.1	<b>A textura e a estrutura composicional dos textos</b>	23
2.3	A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL	25
2.4	A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	30
2.5	ETAPAS DA PRODUÇÃO DE TEXTOS	35
2.5.1	<b>A correção de textos na escola</b>	38
2.5.2	<b>Tipos de correção de textos</b>	40
2.5.3	<b>A reescrita: prática social e escolar</b>	43
2.5.3.1	Operações de reescrita	44
3	<b>METODOLOGIA</b>	46
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	46
3.2	CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	48
3.3	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	50
3.3.1	<b>O modelo da Sequência Didática</b>	51
3.3.2	<b>Breve histórico sobre o jogo como ferramenta pedagógica</b>	53
3.3.3	<b>Objetivos da proposta de intervenção</b>	54
3.3.4	<b>Sequência Didática: uma proposta interativa</b>	55
3.4	A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	62
3.4.1	<b>Os procedimentos de análise dos dados</b>	62
4	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	63
4.1	VIVÊNCIAS DA SEQUÊNCIA DE DIDÁTICA	63
4.1.1	<b>Apresentação da situação e Produção Inicial</b>	63
4.1.2	<b>Módulo 1</b>	64
4.1.3	<b>Módulo 2</b>	65
4.1.4	<b>Módulo 3</b>	66
4.1.5	<b>Módulo 4</b>	67
4.1.6	<b>Produção final</b>	68
4.2	ANÁLISE COMPARATIVA DAS PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS	68
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	83
	<b>REFERÊNCIAS</b>	85

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade moderna tecnológica ampliou o campo da comunicação e da interação social, o que, conseqüentemente, resultou em novas formas e meios de ação na interação humana. Nesse contexto, é papel das instituições escolares intensificarem e diversificarem as atividades de leitura e de escrita, a fim de que os estudantes possam corresponder e colocar em prática as novas exigências sociocomunicativas de interações cotidianas.

Considerando essa concepção de linguagem como forma de interação, é também na escola que o aprendizado sobre a produção de textos deve ser sistematizado e articulado com as experiências cotidianas dos alunos, partindo de atividades que lhes possibilitem compreender e construir as diferentes formas de interagir com a escrita em práticas sociais vigentes.

Essas orientações práticas de ensino despontam a partir da publicação de alguns documentos reguladores do ensino no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), da Base Nacional Comum Curricular (2017), dos programas curriculares estaduais e, mais localmente, dos Projetos Político Pedagógicos de cada escola. O conjunto desses documentos redimensionou o ensino no Brasil, sugerindo a oferta de uma educação capaz de transformar a realidade, contribuindo para o crescimento, progresso dos alunos e da comunidade.

Inseridas nesse contexto de orientações didático-metodológicas, estão as atividades específicas de produção textual, imprescindíveis à atuação no cotidiano do sujeito que vive numa sociedade letrada. Todavia, mesmo diante de novas diretrizes, as fragilidades da produção de textos dos alunos em sala de aula. Para Antunes (2003, p. 59), “possivelmente, a qualidade por vezes, pouco desejável, dos textos escritos por nossos alunos se deva também à falta de oportunidade para que eles planejem e revejam seus textos.”

De fato, parece que muitas escolas não investem nas atividades de produção de texto como um processo que demanda várias fases de produção. Na escola, as produções de textos dos tipos narração, descrição e dissertação ainda exercem papel de grande relevância como propostas de atividades, embora essa forma de produção de texto não tem sido deveras eficiente.

No caso do Ensino Médio, por exemplo, os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2018, divulgados na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), revelam as deficiências existentes no que diz respeito ao ensino da prática de produção de textos na escola. Foram confirmadas 5.513.747 inscrições (24,53% desse total não compareceram nos dias da aplicação das provas). Desse total, notadamente no que se refere à prova de redação, 55 participantes obtiveram a nota máxima e 112.559 (2,73%) zeraram a prova dissertativa. Os principais motivos para nota zero no Enem 2018 foram: redações em branco (1,12%), fuga ao tema (0,77%) e cópia do texto motivador (0,36%), segundo dados do próprio INEP.

Esse resultado traz informações muito relevantes a respeito da prática de produção textual: a dificuldade existe e precisa ser vencida. As escolas precisam efetivar as atividades de produção textual, de forma que essa aprendizagem seja de fato significativa, perpassando por todas as disciplinas, mesmo sabendo que é na de Língua Portuguesa, que esse trabalho deve ser mais específico, e em todos os níveis de escolaridade, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, quando se sedimentam as bases da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 2001) de Língua Portuguesa trazem direcionamentos que priorizam a compreensão da linguagem através do diálogo e da interação. Sobre a prática de produção de textos nos anos iniciais, o documento afirma que "... tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

No mesmo sentido, orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforçam o que já se tinha firmado em documentos anteriores.

Desse modo, permanece o texto como objeto de estudo da língua e sugere que os exercícios dessa produção em sala de aula, seja oral, escrita ou multimodal, relacionados com o contexto vivido pelos discentes. De acordo com a BNCC, (BRASIL, 2017), as atividades de produção de textual devem ser tomadas em todas as fases de execução: o planejamento, a revisão, a edição de textos e a utilização de tecnologia digital. Esses procedimentos devem ter a colaboração tanto do professor quanto dos alunos, pois a socialização, a troca de conhecimentos facilita a construção e o aprimoramento do texto. A produção final deve ser exposta no suporte adequado para exercer o papel comunicativo. Quanto ao uso da tecnologia

digital, deve ser utilizada para que o aluno possa explorar os programas e recursos adequados a sua produção, sobretudo, quando se trata de um texto multimodal.

No entanto, mesmo com tantas orientações teóricas e implicações pedagógicas, atualmente, quando se fala em produzir textos em sala de aula, o desinteresse dos alunos ainda é notório. Há dispersão, insegurança e, na maioria das vezes, desconhecem o assunto que lhes é exigido. Na condição de docente do Ensino Fundamental, vivencia-se cotidianamente essa frustração, que gera muitas incertezas e dificuldades no trabalho com a produção de textos em sala de aula.

Por causa disso, diversas discussões acadêmicas têm focado a prática de produção de textos em sala de aula. Vários pesquisadores apresentam questionamentos, compreensões e possíveis intervenções sobre esse assunto, como Marcuschi (2012), Geraldi (2011), Ruiz (2015), Koch (2011), Antunes (2003), dentre outros que podem ser considerados como referências no assunto.

Ainda pode-se citar alguns artigos publicados recentemente que também discutem a mesma questão, como: Silva e Suassuna (2017), que discorrem sobre a prática de avaliação textual e refletem sobre as estratégias didáticas utilizadas por professores para ajudar seus discentes em situações de produção, revisão e reescrita de texto. Após esse processo, ao final do trabalho, os autores concluem que a avaliação de textos promove de fato uma ampliação das habilidades de uso da língua por parte dos discentes. Por isso, faz-se necessário que o professor promova e direcione momentos de reflexão sobre as produções de texto, de modo a ajudá-los a (re)organizar seus saberes sobre a escrita.

Noutro trabalho, Grassi e Costa-Hübes (2017) apresentam o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de formação continuada e de ações colaborativas promovidas pelas pesquisadoras. A pesquisa colaborativa permite ao professor olhar à sua prática com outros olhos, observar a sua rotina, identificar e refletir os significados dessa rotina e, conseqüentemente, trilhar, caso necessário, outros caminhos que poderão ser mais eficazes. Os resultados dessa pesquisa revelaram que há necessidade de mais momentos de formação continuada para professores, pois quanto maior o conhecimento e o tempo de prática, maior a capacidade de desenvolver projetos escolares.

Ainda sobre a produção de texto, Cayser e Sestan (2012) analisam a forma como as instituições de Ensino Fundamental e Médio orientam a atividade de escrita, refletindo especificamente sobre a postura dos docentes em relação ao

texto, depois de produzido pelo aluno. Este trabalho baseia-se nas orientações expressas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), pois para os objetivos propostos pelos PCN sejam alcançados, o texto produzido pelo aluno, precisa ser tomado como espaço de interlocução entre sujeitos capazes de produzir múltiplos significados. Portanto, essa orientação se fundamenta e vai ao encontro do olhar de Geraldi (2012).

Assim como esses trabalhos, também buscamos compreender aspectos relacionados à prática de produção de textos na escola. Especificamente, nossa pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos:

- a) Como se apresenta plano de texto do gênero regras de jogo, produzidos pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?
- b) Como se dá o processo de correção e reescrita na atividade de produção de texto e a identificação do plano de texto do gênero regras de jogo, nos anos iniciais do ensino fundamental?
- c) Como se realiza a comparação entre as produções iniciais e finais, a fim de observar as transformações empreendidas nos textos produzidos, nos anos iniciais do ensino fundamental?

Partindo dessa discussão, esse trabalho tem como objetivo geral, analisar textos do gênero regras do jogo, produzidos por alunos dos iniciais do Ensino Fundamental, buscando observar a construção do plano de texto como elemento substancial para a produção desse gênero. A pesquisa foi realizada na turma do 5º ano, sendo o *corpus* constituídos pelas produções a partir de uma sequência didática. É nessa etapa que os alunos passam a ter mais compreensão dos conhecimentos linguísticos, desenvolvem melhor os processos cognitivos, as aprendizagens, competências e habilidades. Portanto, um trabalho sistemático com a produção de textos pode ser importante para o desenvolvimento de competências basilares para a performance do aluno em fases futuras de aprendizagem.

Como desdobramento desse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar o plano de texto na primeira e na última versão dos textos, destacando a relevância desse elemento para a produção dos textos pertencentes ao gênero regras de jogo;

- b) Reconhecer a correção e a reescrita como elementos preponderantes para a produção de texto e a identificação do plano de texto do gênero regras de jogo;
- c) Comparar os textos das produções iniciais e das produções finais, a fim de observar as transformações empreendidas.

A abordagem teórica adotada terá como base a Linguística Textual. Essa perspectiva dos estudos linguísticos toma o texto como objeto de análise, ou seja, “não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto” (KOCH, 2004, p.11). Por isso, ela se interessa pelo “estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais” (MARCUSCHI, 2012, p.33).

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

- a) No primeiro capítulo, apresentamos inicialmente a proposta de pesquisa aqui desenvolvida, focalizando os objetivos, as questões de pesquisa e outros aspectos mais contextuais;
- b) No segundo capítulo, um breve histórico da Linguística Textual, a Análise Textual do Discurso, a textura e a estrutura composicional do texto, partindo das considerações de Adam (2011), e ainda a produção de textos na escola, percebendo as contribuições da Linguística Textual nessa atividade e o que dizem os documentos oficiais a respeito da produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- c) No terceiro capítulo, trazemos discussões sobre as ações de correção de textos na escola, os tipos de correção; a reescrita como prática social escolar e suas operações, finalizando com as correlações entre a correção e a reescrita.
- d) No quarto capítulo, estão os aspectos metodológicos constituídos pela caracterização da pesquisa, a proposta de intervenção apresentando o campo, os sujeitos ativos e os objetivos da proposta interventiva: a sequência didática, que dessa serão constituídos o *corpus* e os objetos de análise.
- e) No quinto capítulo, fazemos a análise dos dados. A discussão comparativa dos elementos do plano de texto trazidos pelos alunos na produção inicial

e as aprendizagens apresentadas com a introdução de outros elementos na produção final.

## 2 LINGUÍSTICA TEXTUAL E ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Este capítulo apresenta um breve histórico da Linguística textual, seguido de uma discussão sobre a abordagem da Análise Textual dos Discursos, focalizando o plano de texto do nível (N5), esquema 4, proposta por Adam (2011). Além disso, trata sobre a produção textual na escola, apontando as contribuições da Linguística Textual, o que dizem os documentos oficiais a respeito dessa atividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre as etapas da produção de textos.

### 2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL: UM BREVE HISTÓRICO

A Linguística Textual constitui um ramo da Linguística que surgiu na Europa, especificamente na Alemanha, a partir da década de 1960, e ganhou projeção a partir dos anos 1970, quando os estudos linguísticos passaram por um período de ascensão, em função das chamadas viradas pragmática e cognitiva. Esse novo ramo da Linguística consiste em estudar os textos e os diversos fatores que compõem a sua produção e recepção, ou seja, seu objeto de estudo não é mais a palavra ou a frase, como faziam os estudos linguísticos anteriores, mas o texto e os seus processos de produção e de recepção (interpretação).

Desse modo, a história da Linguística Textual pode ser organizada em três momentos distintos entre si. Marcuschi (2012, p.12) assim apresentou:

Inicialmente a pesquisa atém-se aos estudos das relações interfrasais e transfrasais; num segundo momento, surge a gramática textual, demonstrando que o falante é dotado de uma competência linguística que lhe permite reconhecer e produzir textos coerentes; no terceiro momento, surge a linguística de texto, propriamente dita, preocupada com os fatores de produção, recepção e interpretação de textos.

Nesse primeiro momento, ocorreu um progressivo afastamento da influência da corrente estruturalista. A Linguística Textual orientou-se por novas perspectivas de estudos linguísticos envoltos em “processos de produção, recepção e interpretação dos textos, reintegrando sujeito e situação de comunicação em seu escopo teórico” (MUSSALIN; BENTES, 2006, p.16).

Posteriormente, num segundo momento, surgem as gramáticas do texto. Neste período, de acordo com Fávero e Koch (2010), havia algumas razões pertinentes a esta ocorrência, tais como as lacunas das gramáticas de frase em alguns fenômenos em estudo, tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a ordem das palavras no enunciado, à relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros, que só podem ser devidamente explicados em termos de texto, ou então, com referência a um contexto situacional.

O pressuposto defendido era de que o texto deveria ser compreendido como sendo muito mais do que a soma de um conjunto de frases e de enunciados. Para Koch (2017, p. 21) “... em sentido amplo: qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado”. Fica evidente que o texto vai além da frase ou da soma delas.

Finalmente, o terceiro momento refere-se à produção de teorias do texto, no qual, em decorrência da evolução nos estudos linguísticos, a Linguística Textual passa a tratar o texto no seu contexto pragmático, uma vez que o percebe claramente, como processo contextualizado e não como produto, na medida em que seus conceitos se evoluem, levando em consideração o texto e o contexto. Em um esforço de síntese, Koch (2004, p.11) observa que:

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

De fato, a Linguística Textual se preocupa com fatores de produção, recepção e interpretação textual, de modo que uma concepção linguística estritamente gramatical, não compreende em sua essência, os fatores da textualidade. Marcuschi (2012, p. 33) explica como se deve tomar a Linguística textual:

Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras

da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais [...]. Em suma a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

É certo que a Linguística textual tem como cerne o texto escrito, oral e multimodal, pois é através dele que a linguagem se manifesta. E mais, em detrimento de todas as mudanças ocorridas em relação aos fenômenos linguísticos referentes ao texto, aos poucos, se sistematizou e ganhou seu espaço nos estudos da linguagem, contribuindo de forma significativa para a superação dos limites da gramática. A Linguística Textual se desenvolve a partir de uma nova concepção de língua, encarada, agora, não mais como um sistema abstrato, autônomo e homogêneo, mas como um sistema real que ocorre em um dado contexto comunicativo, e também não mais visto como algo pronto e acabado, mas como um processo em construção.

Atualmente, o sentido de um texto é construído e reconstruído na interação texto-sujeitos, e não como algo prévio a essa situação humana. De fato, esse é um dos esclarecimentos que Linguística textual traz, mostrando a união dos esforços exercidos pelos interlocutores em conjunto com todas as apropriações internas e externas presentes no momento da elaboração de textos concretos. Assim, a Linguística Textual tem estabelecido diálogos com diversas outras perspectivas teóricas, a fim de compreender o texto em sua complexidade.

Nessa perspectiva, diversas abordagens têm sido colocadas e desenvolvidas no escopo da Linguística Textual em interface com outras abordagens, como é o caso da proposta de Análise Textual dos Discursos, apresentada no tópico seguinte.

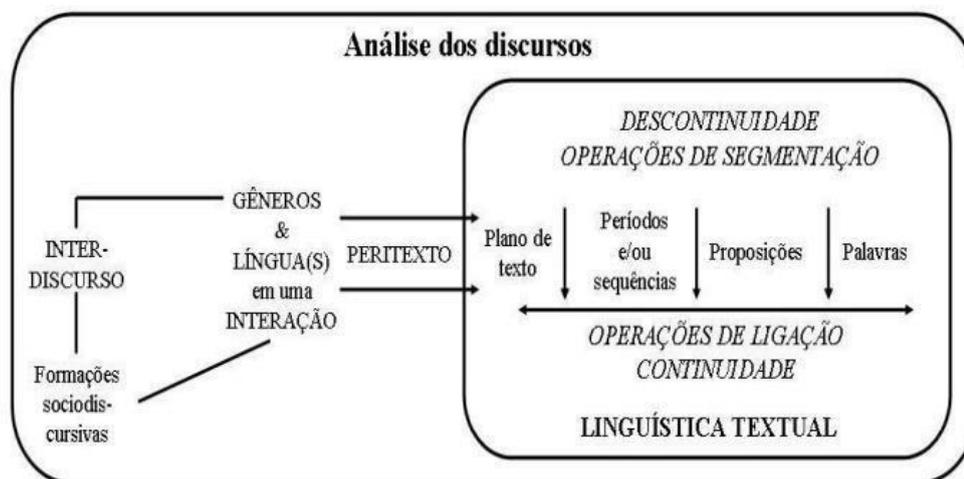
## 2.2 A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

No cenário atual, existem várias abordagens teóricas acerca do texto e do discurso. Dentre essas novas propostas, destaca-se o trabalho de Jean-Michel Adam (2011), que traz uma abordagem inovadora, pensando a Linguística Textual como um campo interdisciplinar. Considerando a interface com a Análise do Discurso, propõe uma perspectiva chamada de Análise Textual dos Discursos (ATD), integrando conceitos da Análise do Discurso e da Linguística Textual e compreendendo o texto e o discurso em novas categorias (SILVA, 2015).

Consciente de que a Análise do Discurso e a Linguística Textual, desde seu surgimento na década de 1960 do século XX, desenvolveram-se de modo autônomo, paralelamente, Adam (2011), de forma sistemática e inovadora, propõe que se compreenda a Linguística Textual no quadro mais amplo da Análise do Discurso. Para isso, ele afirma: “É sobre novas bases que propomos, hoje, articular uma linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF).” (ADAM, 2011, p. 43).

Nesse sentido, a Análise Textual dos Discursos proposta por Adam (2011, p. 43) busca, “ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise de discurso”. Em decorrência desta nova abordagem, a Linguística Textual é definida em Adam (2011, p.43) “como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas”. Por isso, mediante esta nova abordagem, é possível pensar o texto e o discurso em novas categorias, de forma articulada. A seguir, mostramos o esquema proposto por Adam (2011) para ilustrar a intersecção que sugere o autor entre Linguística Textual e Análise do Discurso:

FIGURA 01: Análise de discurso e Linguística textual - Esquema 3



FONTE: Adam (2011, p. 43).

Este esquema complexo, ocorre mediante a articulação envolvendo estes campos do saber, a Linguística Textual - LT e a Análise do Discurso (ATD), através de um epicentro, os gêneros do discurso. Para Adam (2011, p. 44), no processo interativo, “os enunciados assumem formas infinitas, mas os gêneros e as línguas

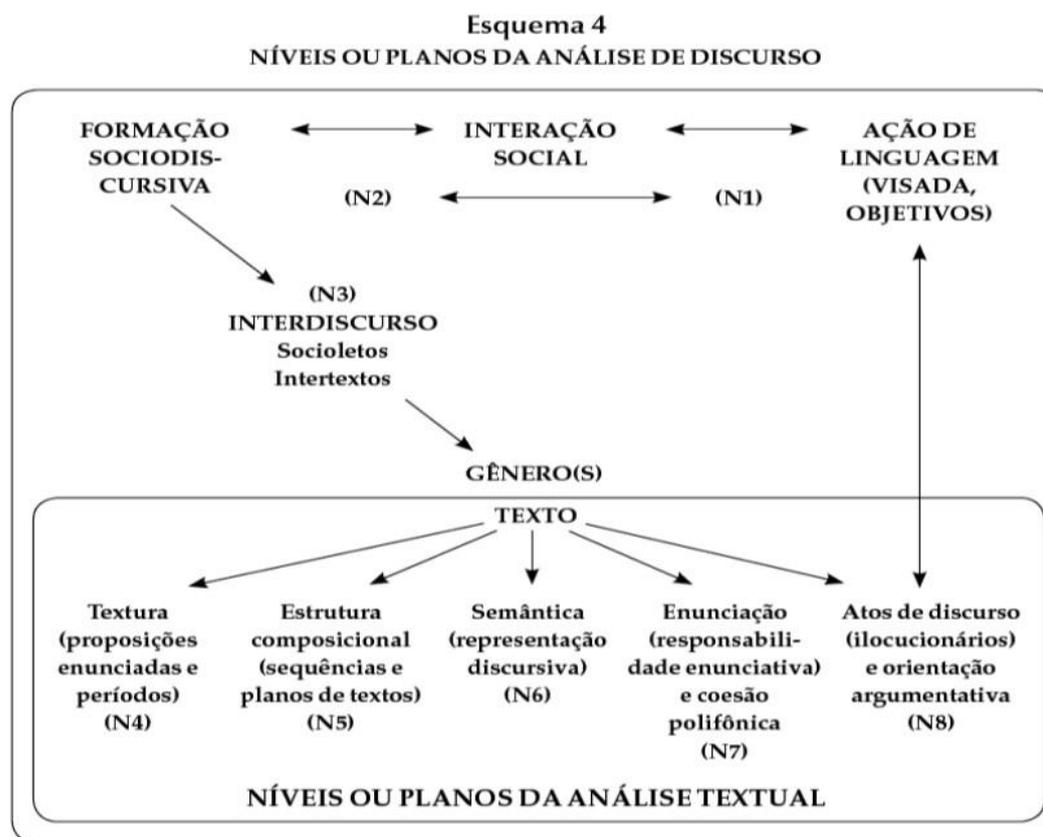
intervêm como fatores de regulação”. O gênero é, pois, o elemento que promove essa integração entre as duas áreas. Adam (2011) alicerça o entendimento do texto entrelaçado em um discurso, que tem como característica a sociodiscursividade, isto é, a interação autor/leitor, em virtude do texto e do discurso serem vistos como atividades complementares da atividade enunciativa.

De acordo com essa teoria, existe uma oposição entre seus estudos e os demais que tentam referendar o trabalho com o texto isolado do ato de interlocução, pois sua teoria questiona as fronteiras da textualidade. Para Silva (2015, p. 27), sua “perspectiva teórico-metodológica tem seu interesse voltado para análise co(n)textual dos sentidos de textos concretos”. Assim, Silva (2015, p. 31) ressalta ainda que o seu objeto de estudo, o texto, “não pode ser compreendido como um simples conjunto limitado de elementos léxico-lógico-gramaticais. Sendo o texto um objeto complexo e multifacetado”.

É claro que não se pode descartar os aspectos formais e estruturais de um texto, pois são partes igualmente importantes de sua formação. O texto é o resultado de uma análise discursiva e de uma unidade semântica, elaborada a partir de um tema específico. Para Adam (2011, p. 63), “toda a ação de linguagem inscreve-se, como se vê, em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva”. Adam (2011) traz ainda um esquema dos níveis de análise de discurso e níveis de análise textual, analisando os níveis a partir de seus encadeamentos de enunciados e dos sentidos construídos imersos nos níveis do discurso, especificando ainda o lugar da Linguística Textual na Análise do Discurso.

Nesse sentido, para Adam (2012), a LT analisa o texto, com a compreensão indissociável ao discurso, mas metodologicamente, podem ser separados de acordo com os níveis de análise do discurso e níveis de análise do texto:

FIGURA 02: Níveis de análise de discurso e níveis de análise textual.



FONTE: Adam (2011, p.61)

De acordo com o esquema elaborado por Adam (2011), a sua proposta é composta de 08 (oito) níveis de análise, desses, 03 (três) compõem a Análise de Discurso, que são eles: (N1) Ação (visada, objetivos) o texto exerce a ação, o discurso é a voz que se concretiza no gênero; (N2) Interação Social, são os atos de fala dos agentes que, por sua vez, são reguladas pelo lugar do qual estão proferindo essas falas no contexto; e (N3) Formação Sociodiscursiva, que está ligada aos socioletos (variedades linguísticas) e intertextos (formação sócio discursiva e gênero). Além dessas, 05 (cinco) que compõem a análise textual; (N4) Textura: proposições enunciadas e período, (N5) Estrutura Composicional: sequências e planos de texto, (N6) Semântica: representação discursiva, (N7) Enunciação (responsabilidade enunciativa e coesão polifônica), (N8) Atos de discurso (ilocucionários) e orientação argumentativa.

Dos níveis de texto apresentados por Adam (2011) no esquema acima, há neste trabalho, o interesse específico pelo (N5), o plano de texto. O nível cinco (N5) corresponde à estrutura composicional do texto, que adequa a organização interna do texto às suas sequências e aos planos. Este nível se entrelaça de maneira

fundamental assegurando a textura e a composicionalidade do texto. A partir deles, procedemos à análise do texto injuntivo, focalizando o gênero regra de jogo, apesar de centrarmos nesse se tem a ciência que todos os níveis de análises são interligados e se complementam.

### **2.2.1. A textura e a estrutura composicional dos textos**

O texto como um todo é percebido através das partes que formam o plano do texto e constroem a unidade de sentido a partir das sequências que identificamos ao passo que elas se sucedem, se completam e dão sentido. Assim afirma Adam (2011, p. 256):

O reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis. A percepção de uma sucessão (estrutura que chamaremos *sequencial*, no sentido amplo do termo) é inseparável de uma compreensão sintética das partes e do conjunto que elas formam.

É possível perceber através da organização textual as inúmeras variedades de planos de textos. Há aqueles que no todo se explicitam de forma fixa. Essa percepção se dá na organização dos parágrafos e na ordem em que as palavras estão distribuídas no texto, fornecendo elementos importantes e necessários à compreensão e à produção. Os conhecimentos linguísticos do leitor/produtor o fazem constatar a estrutura apresentada e o reconhecimento de características apresentadas no plano. Para exemplificar os planos de textos fixos, Adam (2011, p. 259) traz detalhadamente a estrutura composicional de uma carta com as orientações: “Podemos hesitar entre cinco ou três grandes unidades: o contato inicial com o destinatário da carta, a apresentação e o desenvolvimento do objeto de discurso, por fim, a interrupção final do contato, ou conclusão.”.

Ao identificar as unidades da composição da carta, o leitor competente, é capaz de perceber que se trata de um plano fixo, pois este gênero se define com as mesmas unidades da construção de uma carta. Da mesma forma, somos capazes de identificar um texto de teatro, verbetes de dicionário, uma dissertação, entre tantos outros gêneros, de modo que o reconhecimento do gênero se dá pelo fato de

apresentar um plano fixo. Outro exemplo que o autor especifica é um soneto, composto por dois quartetos com rimas idênticas e dois tercetos com rimas misturadas, marcas que definem um plano de texto de qualquer soneto.

Quanto ao plano ocasional, inverso do plano fixo, observamos que há possibilidades de mudanças em sua estrutura de construção e reconstrução das partes. As unidades de composição se diferenciam em textos que representam o mesmo gênero: “todo texto é – tanto na produção como na interpretação – objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura que, passo a passo, pode levar a elaboração de um plano de texto ocasional” (ADAM, 2011, p. 263). Adam afirma ainda: “essa operação baseia-se na macrossegmentação (alíneas e separações marcadas) e nos dados peritextuais - entretítulos, mudanças de partes e de capítulos” (idem, 2011, p. 263). Podemos identificar como exemplos, um texto didático, poemas, plano de aula, simulados, publicitário e tantos outros.

Sobre as sequências, Adam (2011, p. 205) diz que “são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições.” Elas são unidades interligadas, adquirem sentidos através das conexões, podendo ser dependentes ou independentes, que formam estruturas tipológicas denominadas: narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva. Apesar de um texto ser heterogêneo, marcas com mais de uma tipologia textual, sempre terá um dominante na sua totalidade. Adam (2011) não cita a classificação tipológica dos textos injuntivos, aqueles que têm como função nos dar instruções, orientações, prescrições como por exemplo: a receita culinária, regras de jogo, guias de viagem, a instrução de montagem, horóscopo, dentre outros. Apenas apresentou a importância da descrição em seus planos de textos.

No entanto, Adam (2019) dedicou o último capítulo da obra como discurso procedural e outros gêneros de incitação à ação, textos de instruções. Um dos pontos de discussão é a falta de convergência das proposições existentes nesses textos. Assim afirma Adam (2019, p. 254):

As regularidades microlinguísticas observadas são numerosas demais para constituir “um tipo de texto”, malgrado as diferenças das práticas discursivas em jogo? Essas regularidades microlinguísticas se traduzem por regularidades sequenciais comparáveis às que observamos nas sequências narrativas, descritivas, explicativas e argumentativas (que lembro se tratarem de microunidades de composição textual)? Ou se trata de regularidades impostas de um

nível superior (gêneros discursivos de uma formação social e ações languageiras realizadas)?

Desse modo, a impossibilidade de encaixar os textos procedimentais, injuntivos e aqueles conselheiros em um dos tipos de textos, pelo fato de não corresponderem às sequências tipológicas já citadas, tratando-os assim de Discursos Procedurais.

Na proposta didática interventiva dessa pesquisa, utilizamos, baseados em Adam (2019), a proposta da produção textual e reescrita de um discurso procedural, regras de jogo, para atender a problemática que um tipo de jogo, o “jogo das cartinhas”, estava causando na escola, campo de pesquisa. Os alunos se identificaram tanto com a brincadeira que queriam substituir o momento de estudo pelas partidas do jogo.

### 2.3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

As atividades de docentes e discentes no meio escolar, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas ao uso da língua. Durante décadas, nas instituições de ensino brasileiras, o princípio que regia o ensino de gramática, leitura e produção textual estivera fundamentado em um sistema linguístico estável, no qual a língua era tratada como um sistema homogêneo. Dessa forma, a aprendizagem da produção textual era vista como uma atividade mecânica, em que, *a priori*, o educando se apropriava de técnica de escrita independente do contexto.

Essa prática de ensino fomentou durante um longo período que as atividades de produção textual em sala, deveriam refletir os conhecimentos gramaticais dos discentes. Essa abordagem totalmente normativa e mecânica no ensino de Língua Portuguesa, tornou a aprendizagem ainda mais complexa. O aluno parece não saber para que ou para quem escreve, de forma que a produção textual exigida pelo professor, descontextualizada e sem sentido, é corrigida e desaprovada pelas colocações linguísticas. Em vez de pensar essa prática como um processo contínuo, que se desenvolve através do uso e da reflexão, realizadas sobre a interação na própria língua. Bakhtin (2011, p.123), afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída pelo sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

É certo que a língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta, de modo que ela deve ser estudada como um lugar de interação humana, pois os envolvidos, professores e alunos, estão situados historicamente. Sendo assim, segundo Geraldi (2012, p.14), “a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação”. A escola está incluída neste contexto social, envolto a problemas diversos que, na maioria das vezes, implicam diretamente, não só na aprendizagem discente, mas também no processo de ensino docente.

Felizmente, o ensino de produção textual mudou. O que antes se fundamentava apenas no saber das regras normativas e ortográficas, regidas pela análise morfológica e sintática de palavras e frases isoladas foi, significativamente, alterado em razão das contribuições de perspectivas linguísticas mais contemporâneas. Segundo Antunes (2009, p. 50-51):

As definições e classificações categóricas, que são possíveis no âmbito da palavra e da frase isoladas, foram dando lugar às dependências enunciativas e contextuais. Nessa perspectiva, as palavras e as frases passaram a ganhar pleno sentido somente na medida em que são vistas como partes de textos, como componentes de discursos, pelos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições, se firmam no aqui e no agora de sua existência.

Por isso, conseqüentemente, fica a cargo da disciplina de Língua Portuguesa, promover o ensino de linguagem, relacionando-a as demais disciplinas e as práticas sociais, em razão do papel que ela desempenha na sociedade e também porque o estudo com a linguagem ocorre sempre quando o sujeito ouve, fala, escreve e estrutura seu texto em detrimento de uma língua. Sobre esse entendimento, Koch (2004, p.11) salienta:

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem

diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

Como se observa, a LT passa a dar importância aos fatores e critérios de textualidade contidos na manifestação linguística. Partindo desse pressuposto, o texto é uma unidade linguística que se realiza em razão dos elementos da textualidade. Para Costa Val (2016), um texto só será bem entendido, quando for avaliado sob três aspectos: o pragmático, o semântico-conceitual e o formal. Esses fatores favorecem a relação entre locutor e interlocutor, pois devido a relação entre os sujeitos envolvidos nesta prática, se realizam através dos enunciados, ações linguísticas, construídas no sistêmico jogo da linguagem.

É importante ressaltar que a LT trouxe uma nova era de reflexão sobre o estudo e o ensino da língua. Marcuschi (2012, p.33), diz que: “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. As contribuições que a LT apresenta para o estudo e ensino da língua são bastante pertinentes, pois enfatiza o texto como ponto de partida para o estudo da língua, já que nos comunicamos a partir dele, o texto. O trabalho com os gêneros textuais e todos os fatores que envolvem a construção de sentido, tanto para a produção como para a compreensão dos textos, sejam eles orais ou escritos. Este entendimento, refaz o trabalho do professor que, por sua vez, facilita a construção do conhecimento da língua em uso para o aluno.

Os fatores citados se relacionam e, desta forma, os conhecimentos historicamente construídos, implicarão na produção textual como também na compreensão do texto. Esta produção dependerá do raciocínio que o discente fizer, pois o conhecimento de mundo dele interferirá no processo de escrita. Partindo da premissa que a linguagem ocorre na interação entre os sujeitos, tem-se a ciência de que ele se realiza mediante intenções, em razão do contexto-histórico no qual se encontra os sujeitos envolvidos. Para Geraldi (2012), a produção de texto em sala de aula deve ter outro destino que não seja somente a correção do professor. Ela deve ser voltada para o processo de formação de leitores e autores.

Por implicar no processo cognitivo discente, sua aprendizagem **implica** diretamente nas formas de apreensão do mundo. Segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 20), “o domínio da linguagem, como atividade

discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.” É notável como os estudos linguísticos deste século, sobretudo, os estudos da Linguística Textual, influenciaram os postulados dos PCNs de Língua Portuguesa.

Ensinar aos discentes conceitos e orientá-los nesta prática de escrita, retrata um grande desafio para o ensino de Língua Portuguesa. Em razão do conhecimento linguístico ensinado em sala de aula ser composto por uma cadeia de ações, que se constitui num processo que se fundamenta dia após dia, decorrentes de práticas e estratégias docente adequadas e também do desenvolvimento cognitivo discente. Consequentemente, tais conhecimentos, implicam no conhecimento empírico do aluno e na construção de novos conhecimentos.

Para compreender a produção textual discente, é preciso entender previamente o que caracteriza o texto, já que os enunciados produzidos não são apenas normatizações linguísticas expostas através de palavras e frases isoladas. Segundo Antunes (2005, p.45),

A atividade da escrita é então uma atividade interativa de expressão, (ex: 'para fora'), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Assim, fica evidente que na produção de um texto, as frases e as palavras não funcionam isoladamente, elas estabelecem conexões de entrelaçamento e de sentido, formando duas estruturas fundamentais a ele: a macro e a micro, a coerência e a coesão. O texto é um tecido, produto da interação, que não pode ser confundido apenas com um código. Segundo Koch e Elias (2011), ele “é visto como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e mobilização de várias estratégias”. Para Costa Val (2016), é uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio- /comunicativa, semântica e formal”. De acordo com Koch e Elias (2010, p.10):

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama

de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Diante do que expõem as autoras, os sujeitos são vistos como construtores sociais, pois é por meio da interação verbal, de diálogos entre os interlocutores que ocorrem as trocas e a construção de conhecimentos. E isso, é, atualmente, a orientação metodologia de trabalho com a língua.

De acordo com as diretrizes de ensino, o discente participa da linguagem integrado à realidade que o permeia. Sua produção se realiza contextualmente na relação com os demais enunciados. Logo, nessa nova orientação, o discente não pode assumir uma posição de assujeitado ou de simples codificador linguístico. Até porque, não há texto neutro ou inocente, pois todos são produzidos a partir de um lugar social. Assim, a sala de aula torna-se um lugar de interação verbal, onde a relação entre sujeitos se realiza através dos textos, escritos ou orais. O que se propõe nos documentos oficiais é a produção de textos com funções comunicativas/sociais. Nas palavras de Koch (2014), a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas de viés interdisciplinar.

Pensar na produção textual implica pensar na realidade da linguagem como algo natural que permeia a vida de docentes e discentes, e isto se realiza quando os envolvidos neste trabalho se preocupam com fatores de produção, recepção e interpretação linguística fora de ensino estritamente normativo, algo comum na Linguística Textual. Escrever envolve especificidades não somente linguísticas, como também, pragmáticas, culturais, cognitivas e discursivas.

Assim, torna-se evidente que as dificuldades no ensino de produção textual são inerentes ao ensino de Língua Portuguesa, de forma que o processo que ocorre em sala de aula não deve jamais servir como pretexto para o ensino da gramática. Assim, cabe ao docente proporcionar uma nova realidade linguística, essa já citada nas diretrizes de ensino, ou seja, este profissional deve adotar em suas práticas uma concepção interacional de língua, é imprescindível as reflexões de usos e produções dos gêneros textuais em nosso cotidiano. Para isso, é preciso voltar a Linguística Textual, pois ela é o ramo da Linguística que tem dado respaldo às reflexões elencadas nesse texto, o que evidencia as contribuições que seus estudos

trouxeram ao aperfeiçoamento da produção textual, através do ensinamento dos fatores da textualidade, e ao ensino de língua.

#### 2.4 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Há décadas, no Brasil, a produção textual escolar tem sido tema recorrente nas discussões político-pedagógicas. Algumas políticas públicas educacionais foram editadas, contribuindo significativamente ao avanço dos estudos linguísticos. As diretrizes passaram a refletir também sobre o ensino de Língua Portuguesa, fazendo com que essa nova configuração redirecionasse a prática de produção textual discente.

As discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa se acentuam na década dos anos 1980, por conta do alto nível de analfabetismo, retenção e abandono escolar. A evidência do fracasso escolar se dá, principalmente, nos eixos de leitura e escrita. Essas dificuldades de aprendizagens no processo de alfabetização não garantiam o avanço para as séries seguintes; alunos repetiam de ano e aqueles que prosseguiam, nem todos conseguiam concluir o Ensino Fundamental. Os que finalizavam essa etapa do ensino não atingiam as aprendizagens exigidas nos eixos citados.

Com o intuito de mudar esse cenário, despontam documentos nacionais e estaduais, com o objetivo de orientar os professores e demais profissionais da Educação Básica. Na década 1990, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e em dezembro de 2017 é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que viabilizam, em momentos distintos, as orientações necessárias que permeiam o contexto educacional escolar.

Os PCN surgem nos anos de 1997/1998 para o Ensino Fundamental e 1999 para o Ensino Médio. Esse material foi elaborado com objetivo de orientar o trabalho docente, facilitando e adequando o desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula. Os PCN de Língua Portuguesa são referenciados pelos autores: Bakhtin, Ferreiro, Koch, Soares, Travaglia e Kleiman, norteiam as práticas pedagógicas e a elaboração de um currículo que atenda às exigências da sociedade moderna, a fim de que forme o indivíduo participativo, reflexivo e autônomo no

ambiente que vive. Nos PCN (BRASIL, 1997, p.24), fica clara a desconstrução do ensino escolar baseado na memorização, compreende a alfabetização como um processo que envolve práticas de leitura e escrita contextualizadas e funcionais, declarando que a linguagem:

[...] é uma forma de interação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto a escrever uma lista de compras, ou redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar. [...]

Nesse sentido, o texto deixa de ser um pretexto da prática tradicional do bê a bá, e passa a ser entendido como uma unidade básica de ensino, por estar presente em todas as atividades em que o indivíduo atua, dentro e fora da escola, construindo sentidos. Koch & Travaglia (1992, p 08-09) afirmam:

Texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Falar, escutar, ler e escrever são as habilidades básicas que devem ser desenvolvidas no ensino da Língua Portuguesa, com o propósito de ampliar o uso da linguagem. Para isso, os conteúdos devem atender: “...dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 2001,43). Assim são representados:

QUADRO 01: Eixos básicos

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

FONTE: autoria própria.

No eixo dos conteúdos, o USO/REFLEXÃO/USO mostra uma prática reflexiva, de quem aprende a Língua através dos textos que os próprios indivíduos produzem e reproduzem, de acordo com a necessidade de uso e as atividades de

análise linguísticas vão trazer essa relação. A orientação dos professores é fundamental na clareza de que a estrutura da língua é constituída nos mais diversos gêneros textuais que circulam na comunicação humana. Em todo o processo de alfabetização devem ser desenvolvidas atividades pedagógicas que levem em consideração os conhecimentos de mundo trazidos pelas crianças, que estes se ampliem na construção de outros oferecidos pela escola. A pedagogia de Projetos é indicada pela dinâmica que parte das situações problemas e que, através da pesquisa, é possível perpassar por vários conteúdos, com a utilização de textos diversos que abrangem várias áreas. As leituras e escritas se entrelaçam, cada uma com suas especificidades.

Para a prática da produção de textos escritos, nos anos iniciais, os PCN tratam do desenvolvimento da capacidade de uma construção coerente, coesa e eficaz. A partir do conhecimento dos gêneros textuais, saibam selecionar aquele que atende a sua necessidade comunicativa real, isto é, se vai fazer um convite, uma carta, uma canção, um poema – por exemplo – deverá utilizar o gênero dominante para sua finalidade. A competência da produção de textos também perpassa pelo olhar de quem escreve, verificando através da revisão, as necessidades de correção, tantas vezes seja necessário para que o produto seja concluído de forma satisfatória. Para isso, é essencial que nessa etapa de ensino o aluno consiga compreender os processos do sistema escrito da língua e funcional da linguagem escrita.

Nesse sentido, a prática de alfabetização no processo da escrita deve ser de forma que aproxime o aluno a se familiarizar com textos escritos, assim afirma PCN (BRASIL, 2001, p 68) “[...] é preciso que tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente”. A aprendizagem na alfabetização deve ser compreendida pelo professor alfabetizador, devendo analisar as dificuldades e produzir estratégias que levem a criança a conhecer e reconhecer a escrita como uma convenção social presente em seu cotidiano, e nesse processo, valorizar cada produção escrita do iniciante escritor, sem esquecer que a revisão e a reescrita fazem parte dos estágios de evolução do processo até a produção final. Não priorizar uma correção gramatical e ortográfica, como se percebe, esse modelo inibe e afasta ao aluno da produção escrita espontânea ou mesmo orientada.

Diferentes procedimentos metodológicos bem planejados auxiliam a ampliação das atividades de produções de textos na sala de aula. A elaboração de projetos, de sequencias didáticas, de oficinas, proporcionam ao aluno o acesso a variedades de materiais de consulta, discussões e atividades coletivas e individuais, contribuindo e construindo o conhecimento metalinguístico e metacognitivo no processo criador do aluno.

Analisando o cenário educacional deficiente em que se encontrava anos anteriores, o Governo do Estado do Ceará, em parceria com outras instituições, lança em 2007, a proposta de um programa que logo se torna uma política pública: Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. O programa iniciou atendendo as séries iniciais até o 2º ano, assistindo aos professores dos municípios com formação continuada, apoio a gestão escolar, garantindo a alfabetização das crianças com proposta de letramento. Tem como meta alfabetizar 100% das crianças até o 2º ano, e ainda alfabetizar aqueles que não conseguiram atingir o nível desejado do 3º ao 5º ano. Em 2015, Programa de Aprendizagem na Idade Certa, se torna o MAISPAIC, passando a atender, além da educação Infantil, todas as séries do Ensino Fundamental. A ampliação se deu para que os alunos dessa etapa avancem significativamente, e ingressem no Ensino Médio com uma aprendizagem mais consistente.

A partir de 1992, o Estado estabelece o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Anualmente, são aplicados testes de desempenho e questionários contextuais nas séries do 2º e 5º dos anos iniciais, 9º e 3º ano do Ensino Fundamental e médio. Os dados obtidos servem para que as escolas possam refletir, compreender as aprendizagens dos alunos e elaborarem novas estratégias para que o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos sejam apreendidas. O Programa oferece o material estruturado com cadernos de exercícios que são utilizados como atividades, que objetivam o avanço das aprendizagens, um destes cadernos é de produção textual. No primeiro semestre, o MAISPAIC aplica os protocolos de avaliação nos anos iniciais do 3º ao 5º e nos finais 6º, 7º e 9º ano. Na realidade, esses protocolos são avaliações que buscam contemplar a maioria dos descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do Estado do Ceará. Nesse protocolo, além de questões de múltipla escolha, há também uma produção textual que busca avaliar, no 2º ano, o nível de escrita dos alunos de acordo com as concepções de Emília Ferreiro (2007),

presentes na obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Na avaliação oficial do SPAECE, que se realiza sempre no final do segundo semestre, não contempla a produção textual, somente as questões de múltipla escolha.

As concepções teóricas aplicadas no processo de alfabetização do MAISPAIC nos anos iniciais, sustenta-se com proposta sociointeracionista de Vygotsky (1991, 2001) e de Luria (2010). Apoiar-se também nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) e de Ferreiro (1990, 2001, 2011) sobre concepção de alfabetização e nas contribuições de Tardif e Gauthier (1996). Nos últimos anos, com os avanços tecnológicos, as novas práticas comunicativas e algumas propostas pedagógicas consolidadas, que o ensino de leitura e escrita tem passado por mudanças expressivas.

Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) declara os direitos de aprendizagens, definindo os conhecimentos essenciais para todos os alunos da Educação Básica, apresentando práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades a serem adquiridas em cada etapa de ensino.

Nesse sentido, a produção de textos, deve ser trabalhada desde o início da escolaridade, cabendo a escola ensinar e aperfeiçoar a compreensão do sistema da escrita, deixando claro o sentido e função dos textos dos quais fazem uso a todo momento. Para a atividade de produção textual, é preciso desenvolver situações concretas – para que e para quem escrever – adequando a linguagem de acordo com cada situação apresentada. A BNCC (2017, p. 64) afirma:

[...] a escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético da escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade. [...]

Para os anos iniciais, o documento recomenda a construção dos avanços progressivamente, partindo do sistema alfabético, até atingir a formação de escritor/autor. Situações reais devem ser o ponto de partida para que as crianças compreendam que para cada momento distinto, se exige um gênero diferente, e cada um desses tem um formato específico de uso. Inicialmente, o professor pode ser o escriba para o aluno, as estratégias devem se adequar aos avanços apresentados; deixar que escrevam de acordo com as suas possibilidades. A leitura dos seus textos lhes trará reflexão e autonomia, de modo que os exercícios de

reconstrução do texto vão ser compreendidos: o que querem dizer a quem, e como será feito, qual gênero deverá usar para concluir o que deseja.

Na realidade, a BNCC dialoga com as propostas dos PCN, pois no que se refere a produção de textos, deve ser uma ação compartilhada e autônoma, os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos, transcorrem a partir do planejamento, a revisão, edição e a utilização das tecnologias digitais, a cada objeto citado são estabelecidas habilidades específicas, que devem ampliar as capacidades dos alunos de forma que consigam adequar sua escrita na situação de uso funcional e real.

## 2.5 ETAPAS DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

A produção de textos é uma atividade comunicativa que requer de quem escreve todo cuidado e prudência para que a interação com o seu leitor seja recíproca. Não é uma ação que se inicia e logo termina, é um processo que exige o conhecimento de cada passo com a intenção de que sua construção tenha o objetivo alcançado. A produção só é construída porque há a necessidade de ter o que dizer ao outro, essa é a circunstância preliminar para o sentido da produção escrita. Talvez, a maior dificuldade que algumas escolas têm no que se diz respeito a atividade de produção de textos em sala de aula, seja a falta de sentido atribuído a esse exercício. Ainda se tem valorizado muito os estudos específicos das designações que a gramática normativa traz, é importante quando se discute, contextualiza e mostra a interação dos elementos gramaticais com o texto em situação de uso, mas desvinculada, limita a compreensão, além de não atender as necessidades de produções diversas em que o aluno participa nas situações sociais. Para isso, Passarelli (2012, p. 144) afirma que “só se pode verificar a função de um texto a partir das observações dos contextos em que esses textos desempenham atividade comunicativa”. Bakhtin (2008, p. 154) afirma que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”.

A partir dessa premissa, entendemos que os gêneros textuais fazem parte das nossas relações sociocomunicativas de rotina, e essa compreensão deve ser aprendida e apreendida na sala de aula. Isso facilita o avanço nas atividades de produção escrita, associando as leituras espontâneas.

É necessário compreender a produção de texto como um processo que, socializado com a ludicidade e as necessidades, minimiza as expectativas negativas dos alunos que se opõem a realizar a atividade. A maneira de como parte dos alunos não se sente confortável na realização dessa tarefa, nos faz entender que o ensino pode não estar relacionado com as ações comunicativas que exercem. O professor precisa se apropriar de conhecimentos relacionados a esse exercício, para facilitar e sistematizar sua prática pedagógica, não deve apenas apresentar um tema, solicitar que o aluno escreva, e a produção seja um fim da atividade. Os alunos precisam saber o que querem dizer, para quem e como fazer, isto é, o que sabe sobre o tema que vai escrever, qual é o gênero e a estrutura textual que corresponde a sua intenção comunicativa. Assim, o exercício da atividade de produção de texto propriamente dito, deve ser entendido pelo aluno escritor que não basta apenas jogar as palavras no papel, é necessário que nesse processo verifique o cumprimento de cada etapa até se obter um texto adequado a seu objetivo. Serafini (1991), Antunes (2003), Passarelli (2012) são autoras que discorrem sobre as etapas de produção, assim como o PCN (BRASIL, 2001) e a BNCC (BRASIL, 2017). Basicamente, todos contemplam as mesmas etapas. Vejamos a figura abaixo:

QUADRO 02: Etapas da produção de texto

REFERÊNCIAS	ETAPAS ABORDADAS			
Serafini	O Plano	Produção das Ideias	Produção do texto	A Revisão
Antunes	Planejar	-	Escrever	Reescrever
Passarelli	Planejamento	Tradução das ideias em palavras	Revisão e Reescrita	Editoração
PCN	Planejar	Redigir rascunhos	Revisar	Cuidar da apresentação
BNCC	Planejar	Produzir	Revisar	Editar

FONTE: autoria própria.

No processo de produção, a primeira etapa é o **Planejamento**, momento em que, a partir de um tema, as ideias se despontam, sendo necessário organizá-las, essa organização vai facilitar o início da produção e articulação do plano de texto que vai desenvolver. O instante que antecede esta etapa, é de fundamental importância as orientações do professor em sala de aula, o tema deve ser bastante

discutido entre o grupo para que os conhecimentos prévios sejam somados aos que serão construídos no decorrer dos debates. Além disso, a escolha do gênero, o papel dos interlocutores, a função e o destino da produção, são instruções que facilitam a construção dessa etapa, pelo aluno.

A segunda etapa trata da **primeira versão da produção do texto**. É a parte em que todo o planejamento é colocado no papel, de acordo com o tipo e o plano de texto que o gênero escolhido exige. É o momento que requer mais conhecimento e atenção de quem escreve, a colocação das ideias nas estruturas frasais e a sequência lógica da continuidade da produção escrita, são elementos que, bem definidos, trazem a compreensão do leitor. O entendimento sobre esta etapa é de que ainda não se tem finalizado a produção, carece de um olhar mais detalhado, para verificar se realmente está de acordo com o objetivo desejado. Na prática, os alunos querem concluir o texto logo na primeira versão, e percebemos que muitos professores comungam com essa atitude, quando não buscam estratégias para incentivar a passarem para a próxima etapa. Recebem o texto, observam e sublinham os erros de ortografia, acentuação, o respeito as margens e, por fim, buscam entender o que o foi produzido até solicitam para refazer, mas nem sempre é cobrada essa segunda versão. Em conversas com professores sobre o assunto, alguns justificam que a demanda de alunos matriculados por sala é superior à média e fica impossível dar a assistência devida para essa atividade. Nesses casos, são grandes os prejuízos, alunos chegam ao final da educação básica sem a competência necessária para a produção de textos.

A terceira etapa refere-se a **revisão e reescrita**. Momento em que o produtor do texto examina o que escreveu, verificando as necessidades de alterações sintáticas e semânticas, o que retira, põe ou substitui, a fim de que o texto possua a clareza e a coerência indispensável na construção do texto. João Cabral de Melo Neto (1995), em seu poema “Catar feijões”, utiliza a função metalinguística para fazer a correlação do movimento da ação expressada pelo título, jogar os feijões num suporte, observar e depois retirar o excesso o, deixando os melhores grãos, com o ato de produzir um texto que, após a escrita, há a necessidade de revisar, retirando as palavras alteram o sentido daquilo que escreveu, até que obtenha o conteúdo desejado. A reescrita é dedicada a esse momento de escolha das palavras, da colocação ou deslocamento para fazer a adequação da produção

textual. Essa atividade pode acontecer tantas vezes forem necessárias, até que fique pronta para editoração, a próxima etapa.

A quarta etapa trata da **editoração**, é a fase em que o escritor deve ter mais atenção devido ao fato da publicidade. Há a necessidade de o escritor fazer uma nova revisão, ficar na posição do leitor destinatário e com o olhar mais crítico, perceber se está pronto como forma final da produção. Na sala de aula, essa fase é aquela que se diz “passar a limpo”, nem sempre o aluno valoriza a atividade por entender talvez, que escreve para o professor, sabe também que nem todos os textos vão ser socializados. É importante que o professor esclareça para a turma o que ser feito com os textos após a conclusão. Se aprende escrever, escrevendo. Por isso, a atividade de produção textual, principalmente em sala de aula, deve ser constante, aprendendo todos os passos necessários: o como escrever, a importância de percorrer cada etapa do processo, o gênero correspondente ao contexto, o objetivo da escritura, as articulações frasais, até a finalização. Além disso, professor deve estimular o grupo nessa tarefa, a ponto de despertá-lo não só para a habilidade de produção, mas também desenvolver o senso crítico em sua própria produção.

### **2.5.1 A correção de textos na escola**

A produção de textos na escola sempre foi uma questão difícil de ser realizada, tanto para o professor quanto para o aluno. Essa cena pode ser desenhada com um professor sentado em seu birô, uma sala silenciosa e um grupo de alunos com o lápis na mão rabiscando algo, querendo descobrir o que realmente o professor quer que ele escreva. Depois de escrever algumas palavras ou frases, o aluno vai ao local dirigido, coloca a folha de papel sobre o móvel e pensa: “tomara que não leia o meu agora!”, colocando-a sob os outros que lá já estão. O professor, por sua vez, recolhe o material, se questionando sobre o trabalho e o tempo que usará para “corrigir”, ou seja, “destacar os erros”.

A atividade de produção textual na sala de aula representada acima, mostra as dificuldades dos envolvidos. A falta de estímulo do aluno para produção de texto pode ser justificada pela ausência de interação entre o professor/aluno e a relação entre o texto e o contexto. Antunes (2003, p. 450) afirma que a produção é uma atividade interativa, representando, assim, uma *inter-ação* (ação entre) e conclui:

“Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala”. Antes da produção, o professor deve planejar a aula, selecionando um tema que tenha relação com a turma, possibilitando ao aluno participar das discussões, fazendo com que as ideias sejam afloradas, e que fique claro para qual o gênero trabalhado, com suas respectivas características, o como fazer e o destinatário do texto do qual irá produzir. Serafini (1991, p.108) afirma: “a principal razão da dificuldade de professores é, então, a falta de prática: quem não desenvolve uma atividade acha difícil corrigir e avaliar a dos outros”. O professor precisa dessa prática para consolidar a atividade do aluno que, por sua vez, não entende o significado da tarefa que se torna indesejada, que pode ter como fatores: a exigência do professor a respeito da ação do iniciante na construção da escrita; atividades descontextualizadas e limitadas, utilizando a cópia ou ditado de palavras e frases soltas, simplesmente para trabalhar as regras ortográficas; planejamento inadequado e não apresenta objetivos definidos com estratégias eficientes e desafiadoras.

Enquanto a atividade de correção tiver o propósito de funcionar como um “pente fino”, de arrastar os erros e defeitos, desfazendo e desvalorizando o texto produzido pelo aluno, essa ação continuará conduzindo essa dificuldade. Ruiz (2015, p.33) afirma:

A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de “caça erros”, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de “ruim” e não de “bom”; são os “defeitos”, e não as “qualidades” que, com raríssimas exceções, são focalizadas.

A autora ressalta o desvio no olhar do professor para a produção elaborada pelo aluno, em vez de perceber as informações positivas e direcioná-lo uma nova construção com sentido coeso, se for o caso. Para essa questão, Geraldi (2012, p. 128) afirma: “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem”. E Para Serafini, (1991, p.107) “a dificuldade nasce da falta de modelos que permitam proceder de modo mecânico...” e ainda: “O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual”.

Sem parâmetros, o professor é desafiado na tarefa de correção, utiliza a forma que lhe é mais conveniente. Inicialmente, não acredita que seja uma boa

produção, mesmo que não seja iniciante nessa tarefa; alguns textos são devolvidos aos alunos com traçados e rabiscos sobre o próprio texto, entre linhas, sublinhados com esferográfica de cor em destaque, ou até produzindo um outro texto, com tantas observações que anexa à correção. Para Ruiz (2015, p.34), segundo dados de sua pesquisa: “... o texto interventivo do professor é um texto sobreposto ao texto do aluno, isto é, um texto que se produz “na carona” deste – se quisermos usar uma metáfora”.

Portanto, para que a atividade de correção seja produtiva tanto para o professor quanto para o aluno, é necessário que o professor se apodere de estratégias de interação que desperte no aluno o desafio de conhecer e praticar as diferentes etapas de produção e reescrita.

### **2.5.2 Tipos de correção de textos**

É possível perceber, ao longo de nossa experiência, e comprovadas por alguns autores pesquisadores já citados neste trabalho, que o objetivo da ação do professor, quando exige a atividade de produção textual se limita, na maioria das vezes, a verificação ortográfica e gramatical, assumindo o papel de leitor e juiz, o professor desfavorece o prazer de escrever na escola, o sentido da interação da comunicação por escrito perde sua finalidade. A atividade avaliativa da produção textual é realmente uma ação complexa, por isso, é importante que o professor considere que, ao trabalhar com a perspectiva de gêneros textuais, deve-se observar inicialmente as suas especificidades, sem esquecer de um planejamento do texto, da revisão e reescrita. Serafini (1991, p.108 -112) propõe seis princípios básicos para que o procedimento da correção seja mais eficiente:

1. A correção não deve ser ambígua”, o professor deve ser objetivo nas informações ou grifos, mesmo que o texto esteja desordenado, há algo que pode ser aproveitado, não deixar que aluno tenha dúvidas naquilo que precisa ser reconstruído;
2. Os erros devem ser reagrupados e catalogados”, é necessário que o professor classifique os erros apresentados no texto do aluno de forma que ele compreenda as categorias que devem ser ajustadas;
3. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas”, o professor deve valorizar a produção do aluno, solicitando que refaça somente os trechos necessários para correção, os períodos inadequados sejam enumerados e reelaborados abaixo do texto, correspondendo a

enumeração já construída e por fim, solicitar que a partir do texto construído crie uma nova versão, que poderá ser reelaborada outras vezes se for necessário;

4. Deve-se corrigir poucos erros em cada texto”, está clara essa atitude, pois é mais produtivo a correção por etapa, do que serem apresentados todos os erros de uma só vez. Dessa forma e de acordo com a realidade do aluno é mais fácil para que reflita e compreenda no momento da reescrita;

5. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno”, o olhar sobre o texto do aluno deve ser de respeito e valorização de quem escreveu e do que está escrito, a leveza desse olhar vai favorecer tanto a correção sem exageros, quanto a reescrita pelo aluno;

6. A correção deve ser adequada a capacidade do aluno”, a capacidade representada aqui está relacionada ao amadurecimento do aluno quanto a produção escrita. A autora apresenta três fases: desenvoltura, coerência e precisão; são distintas, ao passo de cada fase, o professor deve estimular sem críticas para que o aluno consiga avançar e chegue a última fase com clareza, ânimo e segurança para produzir.

Os tipos de correções apresentadas por Serafini (1991, p. 113-115) serviram de referência para um outro trabalho de pesquisa realizado por Ruiz (2015, p.35) que assim afirma:

Para descrever essas diferentes formas de intervenção empregadas pelos professores nas produções analisadas, tomarei como referência a tipologia de correção de redações mencionada por uma autora italiana, Serafini (1989), que muito se aproxima da que encontrei nos textos considerados.

No que diz respeito ao trabalho de pesquisa de Ruiz (2015, p.25), que se ocupa de modo particular, ao estudo da revisão que ocorre posteriormente a escrita, “estou interessada na reescrita provocada explicitamente a partir da solicitação de um leitor específico: o professor”. Podemos perceber uma análise mais profunda e com algumas observações em relação aos tipos de correção já mencionados por Serafini (1991). Assim considera Ruiz (2015, p.35):

Apesar de a descrição que farei poder sugerir a falsa ideia de que os tipos de correção são excludentes, isto é, realizam-se de uma forma que poderíamos chamar de “pura” (tal como transparece da exposição de Serafini) e de maneira “asséptica”, pelo contrário, nas relações analisadas eles ocorrem de um modo digamos, “híbrido”, imbricado. Ou seja, para falar de um determinado problema, os professores, na maioria dos casos, utilizam-se de mais de uma forma interventiva, mesclando tipos diferentes de correção.

De acordo com análises realizadas pela autora, ela destaca que ao apresentar os textos escritos, após passar pela avaliação do professor, até chegar na 2ª versão feita pelo aluno, pode-se observar uma poluição visual, pelo fato das formas de correção realizada pelo professor: riscos, grifos e anotações tanto no corpo do texto como nas margens, principalmente, no tipo indicativa, que assim Ruiz (2015, p. 40) conceitua, acrescentando o que diz Serafini (1991):

[...]a correção indicativa consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado. E por uma questão de rigor terminológico, não diria, como Serafini, que nesse tipo de correção o professor “altera muito pouco”, simplesmente porque ele não altera o texto, somente indica o local das alterações a serem feitas pelo aluno.

Este tipo de correção nada acrescenta na aprendizagem de produção textual. Quanto ao segundo tipo, a resolutiva, para Ruiz (2015, p. 41): “[...]um método de abordagem menos encontrada no conjunto de redações analisadas... há correções resolutivas com ou sem indicação. Mas, de um modo geral, elas se concentram mais no corpo do texto que na margem o “pós texto”.

De acordo com a pesquisadora, os professores apresentam as possíveis soluções encontradas no texto, acrescentando, retirando, substituindo ou deslocando partes do texto. As anotações se concentram tanto no corpo, na margem, como também no pós-texto. O tipo correção classificatório observado por Ruiz (2015) mostrou que o professor utiliza representações conhecidas pelo aluno, em forma de códigos variados com a exibição de letras e sinais indicados no texto como meio de orientação para futura correção do aluno. Ruiz (2015, p. 46-47) assim afirma: “[...]requereu-me um trabalho de interpretação dos símbolos que o compõe, para o que tive de contar com o auxílio dos respectivos professores usuários”. Em seguida, listou os símbolos com seus significados e professores usuários, pois a dificuldade partiu pela evidência de que nem todos utilizavam os mesmos símbolos metalinguísticos para representar tal erro. E conclui:

Algumas classificações se revelavam extremamente claras, objetivas, exemplares mesmos, de cada tipo de problema referenciado pelo código; outras não o que me permite discordar de Serafini, quando diz que a classificatória “consiste numa identificação não ambígua dos erros”.

O estudo constituído por Ruiz, além dos tipos já apresentados por Serafini (1991), revelou nos resultados da sua pesquisa, mais uma proposta interventiva do professor no momento da correção, na qual denominou “correção textual-interativa”. E assim conceitua Ruiz (2015, p.47):

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pelas quais são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de pós-texto). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes... que, muitas vezes dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

Podemos perceber que há novos olhares do professor em relação a correção da produção textual do aluno. A correção não é aquela que assoberba os espaços superiores e laterais da folha, com anotações ou indicações por vezes negativas. Quando a autora intitula como correção textual-interativa, justifica que o professor se utiliza desses “bilhetes” após a produção, não somente com a finalidade de apresentar os possíveis erros praticados pelo aluno no momento da escrita, mas também orientações para a tarefa de revisão. Essas orientações de forma positiva são notas de credibilidade que favorecem e consolidam a relação professor/aluno na nova atividade de reescrita.

Nesse caso, ainda é percebido que a função da correção passa a ser uma atividade que, no momento que exige a correção incentiva a nova produção, agrega ainda valores de respeito e confiança entre os interlocutores nesse diálogo, já que o aluno também, em alguns dos textos avaliados, dialoga com o professor.

### **2.5.3 A reescrita: prática social e escolar**

Podemos dizer que a reescrita é o passo da produção que poderá se repetir quantas vezes for necessária, até chegar no objetivo pretendido pelo escritor. O professor precisa compreender que o estudo dos gêneros textuais em sala de aula como objeto de estudo e suas produções, significa não somente um exercício escolar, o como escrever, a organização estrutural, as diferenças, mas levar os alunos a refletirem sobre as práticas sociais em que os gêneros se encaixam e circulam.

Os propósitos comunicativos dos gêneros variam de acordo com as necessidades contextuais, podem informar, explicar, opinar, documentar, orientar, divulgar, instruir, elogiar, entreter e tantas outras funções. O professor deve ter o cuidado de nortear o aluno quanto ao conteúdo do assunto que deve estar em concordância com a prática social, o gênero em estudo e adequar a idade/série em que seu aluno se encontra, assim faça uso de acordo com as suas necessidade fora da escola. Não podemos esquecer dos gêneros midiáticos que surgiram nas últimas décadas do século XX, ou como diz Marcuschi (2008, p. 199-198) "...tipo de comunicação mediada por computador (CMC) ou comunicação eletrônica, que desenvolve uma espécie de "discurso eletrônico".

Nesse momento de pandemia em que vivemos, são vários os usos de diferentes gêneros pela sociedade em geral, principalmente, na Educação à Distância. Como por exemplo, o e-mail, os vídeos conferências, diários, relatórios, cartas, aulas virtuais e tantos outros. Parte desses gêneros já existiam, tendo apenas adaptações em outro suporte.

Desse modo, a escola, além de orientar os alunos sobre a importância de compreensão da produção desses gêneros, que requer a apreensão das etapas de construção, desde o planejamento até a editoração, tendo a reescrita como o meio de deixar o texto higienizado e pronto para que não deixe dúvidas no destinatário ou destinatários, já que alguns gêneros são dirigidos a um público plural, deve ainda ser compreendido que os meios eletrônicos são rápidos em seu uso e funcionamento social.

#### 2.5.3.1 Operações de reescrita

As operações da reescrita surgem a partir da revisão da primeira produção, a revisão feita pelo próprio aluno/escritor não é interessante que aconteça logo que termina a produção. Para Serafini (1991, p.81) "quando a revisão é desenvolvida pelo autor, ela será melhor quanto maior for o intervalo entre a composição e a revisão." Porém, se torna mais produtiva se executada por outro colega de sala, alguém que indicar e pelo próprio professor, as críticas ou comentários do outro leitor podem ajudar na tarefa seguinte.

Na etapa da reescrita, quem escreveu deve analisar se o que produziu está de acordo com a proposta do gênero escrito, se há necessidade de alterações, e

sempre há, entendendo a produção como um processo, o texto é um produto inacabado mesmo depois de sua editoração.

Sobre as operações de reescrita podemos destacar: o **apagamento**, a retirada de palavras ou expressões que são inadequadas, desnecessárias, repetidas, ou que modificam o sentido exigido na sentença/ a **substituição**, que refere a substituição de termos, palavras por outras que se adequem melhor a situação contextual do texto; a **paráfrase**, tem como objetivo aperfeiçoar a produção e deixá-la mais clara e objetiva, ou com mais beleza e subjetividade se assim o texto exigir; e o **deslocamento**, também conhecido como inversão, a operação em que o escritor realiza no momento da reescrita, deslocando uma informação, um parágrafo, uma ideia para uma sentença anterior ou mesmo posterior da localização que estava no texto, assim deixar o texto mais compreendido.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos no desenvolvimento desta pesquisa, discorrendo sobre a caracterização, o universo pesquisado e a coleta dos dados, através de uma proposta interventiva que teve como base o procedimento metodológico da sequência didática.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Consideramos essa pesquisa de natureza aplicada, já que o seu desenvolvimento se pautou numa proposta de sequência didática com o gênero textual regras de jogo, que buscou auxiliar os alunos no desenvolvimento de aprendizagens sobre a prática de produção textual. O jogo faz parte do cotidiano das crianças e se constrói em uma prática social. A contribuição com esta prática no universo da escola reforça o caráter aplicado desta pesquisa. Conforme Paiva (2019, p. 11), “a pesquisa aplicada também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologia”.

Quanto ao gênero, podemos afirmar que esta é uma pesquisa prática. De acordo com o que observa Paiva (2019, p.11), “a pesquisa prática se caracteriza por intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos científicos”. Foi assim que procedemos: a partir do referencial teórico adotado, buscamos desenvolver uma proposta de intervenção na turma pesquisada para, dessa forma, contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Além disso, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, visto que não tem interesse por quantidade das ocorrências dos dados, mas envolve estudo, observação, reconstrução de conceitos e apresenta dados e evidências para a compreensão do objeto pesquisado. Yin (2016, p.5-6) afirma que este tipo de pesquisa “[...] permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidiano.”. Como se trata de uma pesquisa que busca compreender a prática de produção de textos na escola, interessa pelas especificidades do universo de pesquisa.

Quanto aos objetivos, nossa investigação se caracteriza como sendo uma pesquisa descritiva e explicativa, já que temos a finalidade de identificar os fatores que contribuem para o progresso dos alunos na produção de textos escritos com propósito, clareza e funcionalidade, atendendo a sistematização da produção exigida em seu cotidiano e contribuir através da intervenção, numa possível solução para a situação problema. Gil (2008, p. 28) esclarece que esse tipo de pesquisa

[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão e o porquê das coisas.

Como esta pesquisa surgiu a partir da observação de uma inquietação dos alunos de séries iniciais com o jogo denominado por eles de “jogo das cartinhas”, que motivou o planejamento e a aplicação de uma proposta didática desenvolvida em sala de aula apresenta caráter interventivo. Essa inquietude dificultava o trabalho dos professores no momento da aula que, por sua vez, não buscavam estratégias de aprendizagens partindo dos acontecimentos vividos, para atribuir-lhes algum sentido. Na verdade, alguns desses recolhiam as cartinhas, provocando a insatisfação e rebeldia no grupo de jogadores sem os devidos esclarecimentos convincentes. Buscamos, portanto, exatamente intervir sobre essa realidade.

Ainda mais, nossa investigação pode ainda ser definida como sendo uma pesquisa-ação. De acordo com Burns (2009, p. 291, *apud* PAIVA, 2019, p 73), a pesquisa-ação:

[...] é a combinação e interação de dois modos de atividade – ação e pesquisa. A ação é localizada em processos sociais em curso, em determinados contextos sociais, sejam eles salas de aula, escolas ou organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimento e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudança. A pesquisa está localizada dentro da observação e análise sistemáticas do desenvolvimento e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer outras mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados.

Entendemos que ao mesmo momento que observamos as situações já mencionadas, como ocorreu pesquisa, mas também a ação, já que a realidade do espaço escolar foi afetada, modificada positivamente em função da intervenção

desenvolvida. Esse movimento de transformação da realidade caracteriza esta investigação como sendo uma pesquisa-ação.

### 3.2 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Lili Neri – Tempo Integral onde essa pesquisa foi desenvolvida, encontra-se localizada no município de Juazeiro do Norte/CE. A escola apresenta uma estrutura física composta por catorze salas de aulas (com capacidade para 35 alunos), um refeitório, uma cozinha com um depósito de alimentos, uma sala de direção, uma secretaria escolar, uma biblioteca, uma sala de informática com *internet*, estando disponíveis seis computadores. Possui, também equipamentos tecnológicos tais como impressora, projetor multimídia, caixa acústica de som e outros que são usados como ferramentas pedagógicas. Além disso, há uma sala exclusiva de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), montada com equipamentos para assistir alunos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem, uma sala para atendimento odontológico em funcionamento, uma quadra coberta poliesportiva e quatro blocos de banheiros - em cada bloco, há um banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A escola ainda dispõe de uma área livre para recreação e outras atividades, sendo todas essas dependências e vias construídas com acessibilidade.

De maneira geral, a escola pode ser identificada pelos seguintes dados:

#### **Dados da Instituição de Ensino**

Nome: E.M.E.F. Lili Neri – Tempo Integral

Dependência administrativa: Rede Municipal

CNPJ: 06.372.661/0001-24

Endereço: Rua Padre Alcântara – Bairro João Cabral. Zona Urbana

CEP: 63041- 410

Telefone: (88) 3571- 3223

E-mail: [lilineri.seduc.jn@gmail.com](mailto:lilineri.seduc.jn@gmail.com)

#### **Aspectos legais de sua criação**

Lei Nº 2795 – Inaugurada em 14 de abril de 2004

Forma de aquisição: Doação

Censo Escolar: 23262702

### **Modalidades de Ensino Oferecidas**

Etapa de Ensino: Fundamental I

Número de turmas por turno: 14 (Tempo Integral)

Número de alunos: 360

Média de Alunos por Turma: 30

### **Indicadores de Desempenho**

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2017: 4.9

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará 2018:

2º Ano: 161,9

5º ano: Língua Portuguesa: 209,0

Matemática: 198,9

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são alunos de uma turma do 5º ano A, do ano letivo de 2019, composta por 31 alunos de faixa etária entre 10 a 12 anos. Segundo dados obtidos a partir de um instrumental de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, aplicado e desenvolvido pela escola no término do terceiro bimestre do ano letivo de 2019, no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita, os alunos apresentavam algumas dificuldades, conforme o perfil a seguir apresentado:

QUADRO 03: Acompanhamento de leitura

<b>ACOMPANHAMENTO DE LEITURA</b>	
<b>CONDIÇÃO</b>	<b>5º ano A</b>
Não Leitor	-
Leitor de Letras	-
Leitor de Sílabas	01
Leitor de palavras	01
Leitor de Frases	03
Leitor de Textos s/Fluência	03
Leitor de Textos c/Fluência	23
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	<b>31</b>

FONTE: Relatório da E.M.E.F. Lili Neri (2019).

QUADRO 04: Acompanhamento de escrita

<b>ACOMPANHAMENTO DE ESCRITA</b>	
<b>CONDIÇÃO</b>	<b>5º ano A</b>
Nome Completo	31
Pré-Silábico	-
Silábico	-
Silábico-Alfabético	03
Alfabético	02
Alfabético-ortográfico	15
Ortográfico	11
Não Produz Textos	-
Produz textos incoerentes	02
Produz textos coerentes	29
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	<b>31</b>

FONTE: Relatório da E.M.E.F. Lili Neri (2019)

Os quadros acima são resultados do acompanhamento do professor no 3º bimestre. O objetivo é verificar os avanços na leitura e na escrita, identificando as dificuldades dos alunos para que atividades específicas sejam elaboradas de acordo com as necessidades apresentadas, garantindo que o aluno possa desenvolver as habilidades que ainda não adquiriu na etapa de ensino em que está matriculado. Conforme se pode verificar a partir dos dados mostrados, mais de 80% dos alunos são leitores fluentes e produzem textos coerentes.

### 3.3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Dado o caráter interventivo desta pesquisa e considerando a problemática identificada no universo escolar relativa ao jogo, elaboramos uma proposta de intervenção voltada para o trabalho com o gênero regras de jogo. Para tanto, utilizamos a metodologia da Sequência Didática, modelo didático proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho com gêneros na escola. Nesta seção, apresentamos a sequência didática elaborada para a proposta interventiva, justificamos a realização dessa proposta com uma breve discussão sobre o jogo como ferramenta metodológica de aprendizagens, explicitamos os objetivos e a descrição das ações dessa proposta.

### 3.3.1 O modelo da Sequência Didática

São várias as propostas de ensino utilizadas que podem proporcionar a ascensão do aluno no processo de aprendizagem. A sequência didática é uma metodologia prática e dinâmica que, sendo bem elaborada com objetivos bem definidos, desenvolverá o avanço no processo da aprendizagem da leitura e de produção textual a partir de um determinado gênero. Esse modelo didático foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores de Genebra, especialmente Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), inspirados no Interacionismo Sociodiscursivo. Para esses autores, de modo muito genérico, a sequência didática pode ser concebida como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A centralidade desse modelo nos gêneros textuais se explica pelo fato desses artefatos estarem presentes em todas as atividades sociocomunicativas do nosso cotidiano, sendo eles responsáveis pelas suas organizações, pelos modos como se desenvolvem as interações humanas. Na verdade, todas essas atividades humanas sempre se realizam a partir de um certo gênero textual, que se apresenta de diferentes formas composicionais e com variadas funções. Por isso, como explica Marcuschi (2008, p.156):

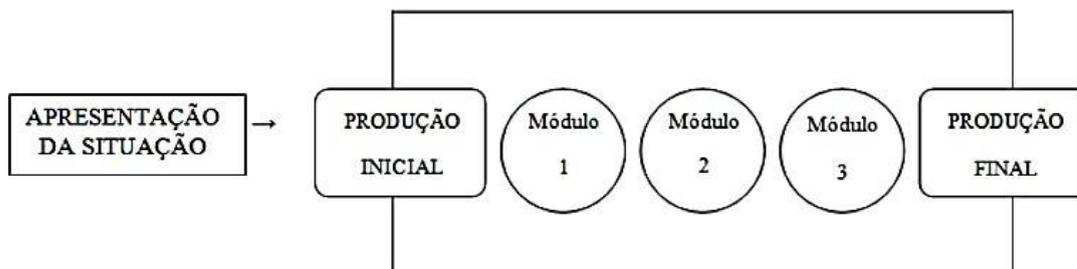
Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos que ver os gêneros como entidades dinâmicas.

Os gêneros textuais regulam nossas atividades do cotidiano. E como são variadas as nossas formas de interagir, são também variados e dinâmicos os tipos de gêneros. Por isso, inclusive, os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017) recomendam o trabalho com a variedade de gêneros textuais na escola, até porque, quanto mais gêneros o aluno conseguir dominar, maiores serão, também, as suas possibilidades de interação.

Nesse sentido, deve ser um compromisso da escola desenvolver um trabalho com os gêneros textuais, de modo a permitir ao aluno compreender e dominar a sua produção e também o seu funcionamento. A sequência didática é um modelo de trabalho pedagógico que facilita a aprendizagem dos alunos em relação a um

gênero e o acesso aos estudantes a novas práticas nas situações comunicativas. Numa sequência didática, são organizadas diversas atividades em torno da leitura e da escrita de um gênero, de maneira sistemática, ou seja, articulada às necessidades de aprendizagem dos alunos. Em síntese, a estrutura desse modelo pode ser assim representada:

FIGURA 03: Esquema da Sequência Didática



FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p.83)

A figura acima representa o esquema de organização do modelo de uma sequência didática. Cada passo deve ser elaborado de forma que atenda às expectativas do gênero que os alunos apresentam dificuldades ou de uma situação de rotina. A apresentação da situação é o momento inicial da sequência, quando se estabelecem acordos, se esclarecem os objetivos pretendidos e se realiza contato direto com o gênero a ser trabalhado. A seguir, os alunos devem realizar uma primeira produção desse gênero considerando os conhecimentos que já apresentam sobre ele.

Os módulos correspondem às atividades que devem ser elaboradas para atender aos problemas pontuados na primeira produção. Por isso, há flexibilidade nas ações, já que o importante é que atenda às necessidades do grupo. Não há predefinição nas quantidades de módulos, visto que isso pode variar em função dos objetivos pretendidos e das dificuldades apresentadas pelos alunos. A sequência se encerra com a produção final de um texto pertencente ao gênero, quando se espera que os alunos tenham avançado e resolvido as dificuldades apresentadas na produção inicial.

### 3.3.2 Breve histórico sobre o jogo como ferramenta pedagógica

O jogo sempre esteve presente em diferentes culturas humanas. Na verdade, dizemos que o homem, seja adulto, criança, idoso ou adolescente, sempre fez uso do jogo em seu cotidiano, em alguns momentos, geralmente com finalidade lúdica, mas não somente com essa finalidade. Para Brougère (1998) (*apud* Wittzorecki, 2009), na Antiga Roma, por exemplo, o jogo possuía um aspecto religioso, na Grécia Antiga os jogos eram realizados em formas de concursos de lutas, os Astecas e Maias também praticavam o jogo como ritos de sacrifício. Assim, o jogo integra a história do homem desde as primeiras civilizações.

Nesse sentido, diversos estudiosos defendem a utilização de jogos e de todo um conjunto de atividades lúdicas como ferramenta facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagem. Para eles, o trabalho utilizando a ludicidade contribui para que haja uma interação maior entre docente e discente, influenciando nos modos como se ensina e se aprende na escola. Segundo discutem Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177):

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

A utilização de jogos e atividades lúdicas como estratégia de ensino pode contribuir para despertar o interesse dos alunos pelas atividades da escola e melhorar o seu desempenho, facilitando a aprendizagem. Todavia, a formação escolar, na sua maioria, não estimula vivências lúdicas, espaços de criação, brincadeira e questionamento em sala de aula. Muitos professores ainda continuam, equivocadamente, nutrindo representações de que o jogo e a brincadeira como um todo é uma perda de tempo na escola, não devendo, por isso, concorrer espaço com os conteúdos.

Vivemos numa época em que a tecnologia e seus recursos envolvem a todos, tornando-se cada vez mais atraentes e atrativos para a condução de estratégias e mecanismo didático-pedagógicos. Porém, há de considerar o valor e o poder que o lúdico exerce sobre o ser humano, especialmente as crianças em processo de aprendizagem. Ensinar através de jogos requer que os profissionais

desempenhem seu papel em totalidade buscando adequação na formação teórica, pedagógica e social. O educador deve sustentar sua prática sobre teoria lúdica para que envolva seus alunos com segurança e alcance os objetivos com êxito. Existem diversos jogos que podem ser utilizados pelos professores em atividades que ajudam a desenvolver ortografia, a leitura, a gramática de uma maneira mais divertida, criativa e significativa, que contribuíram para estruturação e maior segurança nas produções textuais.

A produção e utilização dos jogos que os alunos já utilizam no seu cotidiano deve percorrer o universo da criação e elaboração de textos, a partir de regras bem definidas com dinâmica e sugestões dos próprios alunos. Assim, para que o jogo tenha um cunho educativo, o professor precisa conhecer as necessidades de seus alunos para que, através de uma intervenção pedagógica planejada, ele consiga adaptar o jogo ou outra atividade lúdica qualquer, aos conteúdos trabalhados e aos objetivos do ensino que ele pretende alcançar. O professor “deve buscar o conhecimento sobre o que faz e sobre por que motivo o faz, visando ao domínio dos instrumentos pedagógicos para melhor adaptá-los às exigências das novas situações educativas.” (RAU 2007, p. 38).

### **3.3.3 Objetivos da proposta de intervenção**

#### **Objetivo Geral:**

- ✓ Desenvolver no aluno a competência textual necessária para a produção de textos a partir do gênero regras do jogo.

#### **Objetivos específicos:**

- ✓ Motivar os alunos para a produção de textos do tipo instrucionais, dada a relevância desses textos no cotidiano.
- ✓ Desenvolver habilidades de leitura de textos, a fim de que os alunos possam localizar informações explícitas e inferir informações implícitas.
- ✓ Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e às formas.
- ✓ Reconhecer as características, sobretudo as típicas do gênero regras do jogo.
- ✓ Compreender a importância social do gênero instrucional no cotidiano, sobretudo na escola.

### 3.3.4 Sequência Didática: uma proposta interativa

Foi nos corredores da escola, durante os intervalos entre as aulas, que observamos a inquietação de muitos professores perante a euforia de crianças ao brincarem de um certo jogo denominado de “bater cartinhas”. Frente a essa realidade, decidimos buscar intervir, de forma produtiva, nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da escola onde atuamos. Esse assunto preocupou parte do corpo discente, por entender que a situação da insistência dos alunos na defesa de brincar o jogo a todo instante poderia comprometer o desempenho dos estudantes em sala de aula. Nesse sentido, Sanmartin (2005, p.55) argumenta que:

A decadência de uma cultura de brincadeiras infantis é preocupante, entre outras razões, pelos benefícios psicológicos que proporcionam, derivados da possibilidade de que as crianças têm de experimentar as infinitas variações do jogo e as interações necessárias ao alcance do êxito. Isso lhes proporciona a oportunidade de adquirir experiência em uma variedade de processos cognitivos e emocionais que, a *posteriori*, necessitarão para se incorporar a uma cultura mais extensa.

A partir dessa situação, surgiu a necessidade de realizar um trabalho que valorizasse o interesse das crianças pelo jogo, proporcionando divertimento e aprendizagem. Era preciso dar algum sentido para o conhecimento que se produzia durante a diversão, principalmente, porque a ludicidade dos jogos e das brincadeiras podem se constituir em estratégias metodológicas eficazes para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à produção escrita.

Dessa maneira, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, decidimos desenvolver, através de uma sequência didática, um conjunto de atividades de leitura, de produção textual e de reescrita em torno do gênero “Regras do jogo”, um texto procedural que possui funções, características e elementos bastante específicos. Os textos desse gênero são constituídos por um plano que contém elementos de fácil compreensão e que tem a finalidade de instruir, de orientar, de ensinar através da interação, desafiando os participantes a seguirem procedimentos para um relativo fim: ganhar ou perder o jogo. Assim, elencamos alguns objetivos para essa produção:

a) *Produção inicial*

Objetivos:

- ✓ Conhecer o gênero regra do jogo, texto prototípico do discurso procedural;
- ✓ Motivar os alunos para a produção de textos instrucionais;
- ✓ Desenvolver habilidades de leitura de textos: localizar as informações explícita e inferir informações implícitas;
- ✓ Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e às formas.

Abaixo, elencamos no quadro as motivações e descrição da proposta de intervenção nesse primeiro momento, com base nesses objetivos traçados:

QUADRO 05: Motivação e descrição inicial da proposta de intervenção

MOTIVAÇÃO	DESCRIÇÃO
	<p>Reunir as crianças em sala de aula e realizar uma conversa motivacional a partir dos seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quem gosta de participar do jogo?</li> <li>✓ Por que gostam do jogo?</li> <li>✓ Com quem aprendeu a brincadeira?</li> </ul> <p>Em que momentos preferem jogar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Na opinião de vocês, por que os professores estão recolhendo as cartinhas?</li> <li>✓ Quem pode jogar?</li> <li>✓ Brincam somente na escola ou também em outros lugares?</li> <li>✓ Como jogar? Quais as regras do jogo?</li> </ul> <p>Explicar e acordar sobre a realização de um campeonato de “bater cartinhas” para trabalhar a produção de textos do gênero “regras de jogo”.</p>
	<p>Na preparação para a produção inicial, a turma poderá ser dividida em grupos de três componentes. Cada grupo receberá um texto diferente, porém todos os textos deverão ser do tipo procedural, sendo cinco referentes ao gênero regras de jogos e de brincadeiras (como, por exemplo, <i>Adoleta</i>, <i>Cego</i>, <i>Está quente, está frio</i>, <i>Pauzinho</i> e <i>Toca</i>), e os demais de gêneros como a receita culinária, bula de remédio, o manual de um eletrodoméstico, o manual de dobraduras, as orientações para provas, entre outros.</p> <p>Cada grupo deverá ler, compreender e discutir sobre o texto. Em seguida, receberão cinco papéis enumerados</p>

	<p>para responderem as questões que estarão expostas em um mural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como denominam o texto que leram?</li> <li>✓ Para que serve esse texto?</li> <li>✓ Quais as principais partes do texto?</li> <li>✓ É um texto instrucional? Por quê?</li> </ul> <p>Cada grupo apresentará as suas respostas nos papéis que receberão e fixarão no mural referente a cada pergunta. Em seguida, discutirá sobre as informações apresentadas para cada questão e listará as semelhanças e as diferenças dos textos, culminando com as explicações da funcionalidade e estrutura do gênero regras de jogo.</p>
	Sugerir a produção de um texto com as regras do jogo de “bater cartinhas”.

FONTE: autoria própria.

#### b) Módulo I

##### Objetivos:

- ✓ Desenvolver habilidades de leitura de textos: localizar as informações explícitas e inferir informações implícitas.
- ✓ Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e às formas.

QUADRO 06: Descrição de atividades do Módulo I

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
Atividade 01	<p>Apresentar os objetivos do módulo.</p> <p>Realizar tarefas com o “jogo pescado” em vários espaços da escola.</p> <p>Em uma caixa, colocar 30 peixes feitos de MDF (um tipo de madeira) com argolas e cobertos com pó de cerraria ou raspas de madeira. Somente as argolas ficarão expostas. Usando um anzol, cada aluno terá a oportunidade de pescar um peixe, mas somente em seis deles estará anexado um texto com as regras de um jogo. Os alunos que tiraram os jogos pescados leram o nome do jogo e escolheram, dentre os colegas que não pescaram textos, e considerando a quantidade de participantes exigida pelo jogo pescado, aqueles que seriam os participantes do jogo. Os jogos dessa atividade poderão ser: <i>Alerta</i>, <i>Bambolê de guerra</i>, <i>Boliche cego</i>, <i>Carica</i>, <i>Pauzinho</i>, <i>Bolinhas de gude</i>.</p> <p>Em seguida, deve ocorrer a socialização dos jogos, ou</p>	2 h/a

	seja, cada grupo apresentará na sala como conseguiu jogar, o que facilitou e/ou dificultou e opinaram sobre cada jogo	
--	---	--

FONTE: autoria própria.

### c) Módulo II

Objetivos:

- ✓ Avaliar o módulo passado.
- ✓ Reconhecer os marcadores textuais típicos do gênero regras do jogo.
- ✓ Planejar o que vai escrever e modificar, se necessário, enquanto se está escrevendo.
- ✓ Escrever para cumprir o propósito do texto regras do jogo.
- ✓ Produzir textos instrucionais: regras do jogo.

QUADRO 07: Descrição de atividades do Módulo II

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
Atividade 01	<p>Recapitulando os conhecimentos adquiridos: realizar uma roda de conversas apresentando duas placas com as perguntas que deverão ser respondidas por cada aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que aprendi sobre o texto instrucional?</li> </ul> <p>Quem fez a proposta solicitada para casa: Conversar com os pais, avós ou familiares sobre quais brincadeiras ou jogos mais apreciaram quando crianças ou mesmo adulto, e como aconteciam?</p>	2h/a
Atividade 02	<p>Disponibilizar e apresentar aos alunos 5 textos do tipo instrucionais em <i>slides</i>.</p> <p>Em seguida, coletivamente, a turma deverá fazer a leitura e responder aos questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual a função desse texto?</li> <li>✓ Como está organizado?</li> <li>✓ Quais as principais palavras que definem as ações propostas pelo próprio texto?</li> </ul> <p>Por que elas são importantes nesse texto?</p>	2h/a
Atividade 03	<p>Realizar uma produção textual coletiva.</p> <p>Em um pote, estarão armazenadas 30 balas de 3 cores diferentes e cada aluno escolherá a sua. Serão formados grupos de três alunos, que escolherão cores diferentes – a cor não poderá ser repetida.</p> <p>Cada grupo deverá discutir sobre o que ouviram da conversa sobre os jogos que seus avós e/ou adultos da família jogavam quando eram crianças e escolher um dos citados para produzirem um texto do gênero regras do jogo.</p> <p>Entregaram os textos assim que concluíram</p>	2h/a

FONTE: autoria própria.

*d) Módulo III*

Objetivos:

- ✓ Conceituar o texto instrucional.
- ✓ Revisar e reescrever o texto do gênero regras de jogo.
- ✓ Compreender a importância social do gênero instrucional.
- ✓ Planejar o que vai escrever e modificar, se necessário, enquanto se está escrevendo.
- ✓ Escrever para cumprir o propósito do texto – regras do jogo.

QUADRO 08: Descrição de atividades do Módulo III

<b>ATIVIDADE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Atividade 01	<p>Apresentar os objetivos do módulo. Realizar a dinâmica: Mão no saco. Cada aluno receberá um pedaço de papel em branco, o professor passará em cada carteira com um saco para que tirem uma bolinha de papel amassada. Somente depois que todos estiverem com a bolinha na mão, abrir e responder a pergunta escrita no papel amassado (nenhum aluno deverá falar a sua pergunta até que todos terminassem). Entregar a resposta escrita no papel em branco ao professor, sem assinar. Formar um círculo e, com todos sentados, pedir que leiam a pergunta escrita na bolinha de papel amassado: O que aprendi sobre o gênero regras de jogo? Todas as bolinhas terão essa mesma pergunta</p>	2 h/a
Atividade 02	<p>Reescrita dos textos produzidos no módulo anterior. Os mesmos grupos da produção passada serão novamente formados. Fazer uma discussão sobre as dificuldades que foram comuns aos textos. Em seguida, entregar os textos produzidos aos grupos para que lessem, observassem as anotações e reescrevessem em outra folha, fazendo as correções necessárias e, em seguida, devolver ao professor</p>	2 h/a

FONTE: autoria própria.

e) *Módulo IV*

## Objetivos:

- ✓ Revisar e reescrever os textos em produção.
- ✓ Pesquisar o jogo das cartinhas na *internet* para obter novas informações.

QUADRO 09: Descrição de atividades do Módulo IV

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
Atividade 01	<p>Apresentar os objetivos do módulo.</p> <p>Apresentar os textos produzidos pelos grupos em <i>slide</i>, sem a identificação. Os alunos deverão fazer a leitura dos textos e, assim, já começarão um processo avaliativo sobre a produção, apontando o que falta, corrigindo as palavras e organizando os textos. Será uma autoavaliação.</p> <p>Na sequência, devolver os textos já produzidos para que os alunos reavaliem e façam ajustes que possam ser necessários.</p> <p>Formar duplas para um revisar o texto do outro.</p>	2 h/a
Atividade 02	<p>A turma deverá ser conduzida para a sala de informática da escola para a pesquisa na <i>internet</i> sobre o jogo das cartinhas: origem, nomes, como se joga, quem participa.</p>	2 h/a

FONTE: autoria própria.

f) *Produção final*

## Objetivos:

- ✓ Revisar a primeira produção e reescrever a produção final da sequência didática.
- ✓ Construir as estratégias e as regras para o campeonato de cartinhas.

QUADRO 10: Descrição de atividades da produção final

<b>ATIVIDADE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Motivação	Realizar uma roda de conversa para orientar a turma para a produção final da sequência didática. Perguntar sobre as dificuldades, sobre as preferências, sobre gostos.	2 h/a
Atividade 01	Realizar a produção final. Organizar a sala em fileiras e entregar a cada aluno a sua produção inicial para que avaliasse e reescrevesse a produção final.	3 h/a
Atividade 02	Organizar o campeonato. Ao receber os textos, compilar, definir e organizar regras do campeonato do jogo das cartinhas na sala de aula. Para o campeonato, cada aluno receberá 5 cartinhas no papel grosso, em branco, para desenhar e colorir, usando sua criatividade para participar do jogo	2 h/a
<b>CAMPEONATO</b>		
1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Serão formados 10 grupos de 3 alunos sorteados pelo nome.</li> <li>- Cada aluno receberá 5 cartinhas</li> <li>- Passará para a fase seguinte o batedor que conseguir eliminar os outros do seu grupo, ficando com todas as cartinhas do grupo do rival.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os 10 participantes vencedores na primeira etapa formarão duplas, por sorteio dos nomes, e iniciarão os jogos.</li> <li>- Vencerá o batedor que eliminar o outro.</li> <li>- Passará para a fase seguinte o batedor que eliminar o outro participante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os 5 vencedores deverão eliminar 2 batedores. Os 3 finalistas serão classificados de acordo com a quantidade de cartinhas adquiridas.</li> <li>- O 1º lugar será atribuído ao participante que tiver maior número de cartinhas e assim sucessivamente.</li> </ul>

Infelizmente, durante a execução desta proposta de intervenção, não pudemos realizar o campeonato de cartas em sala de aula. A sequência didática foi aplicada nas últimas semanas do ano letivo de 2019, e considerando a reforma que a escola recebeu, fomos (professores) orientados a desenvolver atividades domiciliares justamente na última semana da proposta, quando seria realizado o campeonato das cartinhas.

Considerando que todo planejamento tem sua flexibilidade, concluímos que a sequência didática foi aplicada com bastante êxito, muita interação e um avanço significativo, não somente na produção escrita e no reconhecimento do plano de texto, da estrutura e funcionalidade do gênero “Regras de jogo”, mas também na leitura, compreensão, interpretação e tantos outros conhecimentos costurados pelas discussões.

### 3.4 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Como resultado direto da sequência didática desenvolvida na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos realizaram a produção de textos do tipo instrucional, pertencente ao gênero regras de jogo. Ainda que a turma contasse com o número de 30 alunos, somente 27 realizaram a produção final, ou seja, 27 textos do gênero regras do jogo foram produzidos pelos alunos ao final da sequência aplicada em sala de aula.

Desses textos, selecionamos os dez para compor o *corpus* de análise, entendendo essa quantidade como sendo qualitativamente satisfatória para que alcançar os objetivos pretendidos na análise desta pesquisa. Para isto, utilizamos como critério de seleção, os textos dos alunos, cuja participação foi efetiva, isto é, sem ausência em todas as atividades e módulos da sequência didática aplicada. Alguns dos alunos da turma não estiveram presentes em todas as fases da sequência didática, faltaram por motivos particulares, o que lhes impediu de realizar um acompanhamento sistemático de atividades realizadas. Entendemos que os textos produzidos por alunos que participaram ativamente de todos os módulos atendem com maior precisão o plano de texto com as características exigidas pelo gênero estudado.

Desse modo, o *corpus* da análise é constituído por dez textos do tipo instrucional e pertencentes ao gênero regras de jogo, produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

#### 3.4.1 Os procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise guiaram-se pelos objetivos pretendidos por esta pesquisa. Para a análise, os 10 textos que constituem o *corpus* foram codificados e tabulados, exibidos em dois quadros: o primeiro com a produção inicial e o segundo, com duas colunas, a produção final e as categorias de análise, o plano de texto com as características listadas por Adam (2019), que se apresentam no texto depois dos exercícios das etapas da reescrita. Os textos dos alunos estão representados por letras do alfabeto e enumerados, respeitando a originalidade da produção, na sequência, uma discussão comparativa entre a produção inicial e o avanço das aprendizagens obtidas através da sequência didática da produção final.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, apresentaremos relatos das práticas vivenciadas a cada módulo da sequência didática, a análise das produções iniciais e finais dos textos coletados e a discussão dos dados. Os textos analisados estão exibidos em quadros na forma da escrita original do aluno e, em seguida, discorreremos sobre o plano de texto e as características do gênero regras de jogo, observando os avanços expressos através do exercício da reescrita.

### 4.1 VIVÊNCIAS DA SEQUÊNCIA DE DIDÁTICA

Esse ponto da pesquisa trata das experiências vivenciadas na escola a partir do planejamento da sequência didática, entendendo que a flexibilidade do planejamento é preponderante, se ajustando as necessidades da dinâmica dos contextos da sala de aula.

#### 4.1.1 Apresentação da situação e Produção Inicial

A apresentação inicial compreendeu, sobretudo, um momento de conversa com os alunos. A maioria da turma afirmou que gostava de jogar, alegando tratar-se de uma diversão que poderia ocupar todo o tempo do dia. Alguns disseram que só gostavam de assistir ao jogo e poucos não tinham nenhum interesse. Os que gostam do jogo, fazem-no também em casa e nas calçadas de suas ruas com os colegas, de modo que a turma estava motivada à realização de uma proposta de trabalho com jogos.

Quando perguntamos sobre como jogar e quais as regras do jogo de bater cartas, a euforia foi contagiante. Fizemos um círculo no chão e, em ordem de inscrição, cada um pode descrever como jogar.

Num Segundo momento, propomos a formação de grupos para leitura de textos procedurais. A maioria dos grupos conseguiu ler, compreender e discutir sobre o que leram, compararam e identificaram as semelhanças e diferenças durante as discussões. Enfatizamos que os textos lidos têm o objetivo de orientar, de ensinar a como fazer; que possuíam uma organização na construção, na sequência das ações, no envolvimento dos sujeitos, nas palavras-chave. Todos

esses elementos compunham o gênero do texto. Em seguida, explicamos que o nosso foco de estudo, além da compreensão do texto como unidade, era também compreender como estruturar o gênero regras de jogo, observando suas características específicas. Depois disso, seguimos para a produção inicial.

#### **4.1.2 Módulo 1**

Nesse módulo, realizamos uma discussão sobre os variados gêneros textuais que circulam socialmente de acordo com suas devidas funções, dando ênfase aos textos procedurais, mais especificamente ao gênero “regras de jogo”.

A roda de conversa foi iniciada com discussões sobre o que aprenderam nas primeiras atividades para construção da produção inicial. A turma pontuou que foi bem interessante, até os que não gostavam do jogo demonstram interesse. Retomamos as discussões anteriores, tratando sobre a importância do texto escrito, a presença dos diversos gêneros na comunicação cotidiana, nos processos de interação. Em seguida, apresentamos num quadro com os objetivos desse módulo, com as explicações, as observações e as atividades a serem realizadas, para garantir a compreensão dos conteúdos. Organizamos novamente a sala em círculo e colocamos o material da pescaria no centro da sala. A ansiedade estava explícita em cada aparência. Uma caixa média, aparecendo apenas as argolas que prendiam 30 peixinhos escondidos pelas raspas de madeira, em 6 desses estavam presos um papel indicando um jogo que deveria ser executado. Pela numeração da frequência, um a um pegava o anzol e escolhia uma argola, quando conseguia pescar, puxava o peixinho na curiosidade de ver se tinha pegado o jogo pescado. Na medida que a atividade acontecia, percebíamos a explosão de sentimentos e ruídos de alegria, medo, frustração, raiva por ter tirado o peixinho sem o jogo, a maioria de pé para ver de perto o que acontecia.

Logo em seguida, aqueles que tiraram o jogo pescado, liam o texto e escolhiam os participantes, cada grupo recebeu o material exigido pelo jogo, se dirigira a outros espaços da escola, acompanhados por monitores (funcionários solicitados para auxiliar na atividade). A quadra, o pátio, a sala de aula e o corredor da escola foram ocupados pelos grupos para desenvolverem as atividades. Tiveram o tempo de 20 min. Observamos cada grupo, muito divertido, o desafio da leitura

para alguns ainda com dificuldades, os ajustes do outro que já lê mais fluentemente e o desafio do jogo. A interação sem dúvidas ensina e se faz entender.

No retorno à sala, foi preciso acalmar os grupos, que discutiam cada um de sua forma, quem ganhou, quem perdeu, quem deixou de ajudar, quem não fez o que devia, esse era o assunto. Calmos, prontos para socialização, fomos adiante. Aqueles que pescaram os jogos, mostraram como conseguiram jogar, o que apresentou mais dificuldade foi o grupo do jogo “Bambolê de guerra”, disseram que não foi fácil, porque no começo, não entenderam bem o texto, e quando entenderam acharam difícil executar a tarefa e ganhar. Para encerrar essa atividade, conversamos sobre os jogos e as brincadeiras que já estão enraizados na cultura tradicional da infância, apesar do avanço das tecnologias. Tem origem dos povos que habitavam nossas terras mesmo antes da colonização, com a chegada dos brancos e negros apareceram outros. Além disso, favorece ao desenvolvimento físico e cognitivo, agregando valores e virtudes a nossa vida. Os textos da pescaria ficaram expostos no mural da sala. Para finalizar a aula, foi entregue a primeira produção e solicitado que revisassem e reescrevessem de acordo com os textos que acabaram de utilizar e as explicações já assistidas.

Por fim, foi apresentada uma proposta para casa: conversar com os pais, avós ou familiares sobre quais brincadeiras ou jogos mais apreciaram quando crianças ou mesmo adulto, e como aconteciam, para relato no próximo módulo. De acordo com as observações e as propostas planejadas e atendidas pelos alunos, os objetivos foram apresentados novamente e concluímos que foram atendidos.

#### **4.1.3 Módulo 2**

Neste módulo, avaliamos as atividades realizadas no módulo anterior, discutimos e elencamos as características que regulam o plano de texto do gênero regras de jogo e realizamos uma produção textual em grupo. Inicialmente, organizada a sala em forma de U, apresentamos fichas com questões: 1. O que aprendi sobre o texto instrucional? Quem fez a proposta solicitada para casa? Com o objetivo de verificar quem aprendeu ou não os conteúdos estudados, felizmente a maioria presente respondeu, ficamos bastante satisfeitos com as respostas. Seguimos adiante com a proposta da leitura coletiva dos textos em slides, analisando cada um deles: função, características, semelhanças e diferenças,

organização sequencial das ações. Muitos reconheceram dois dos textos: Bambolê de guerra e Alerta, já que foram utilizados no módulo anterior, na atividade do texto pescado.

Na formação dos grupos para outra atividade, a alegria foi geral, a indecisão de tirar a bala da mesma cor que o colega preferido já havia tirado, pensando que os grupos seriam formados assim. Mas a formação foi realizada dessa forma: grupos de três alunos e cada um com balas de cores diferentes, a surpresa causou um burburinho, mas depois, a turma ficou entusiasmada com as atividades, não tivemos nenhuma dificuldade em realizá-las. O próximo passo foi a discussão sobre os textos que cada um trazia de casa e qual deles seria o escolhido para a produção textual. Acompanhando cada grupo, percebemos que foi fácil a escolha, mas a tarefa de escrever era um pouco resistente, um passando para o outro a responsabilidade de escrever. Os esclarecimentos, novamente da necessidade e importância do texto escrito na sociedade, e do saber escrever, por fim todos foram estimulados a escrever.

Na hora-atividade (momento fora de sala, na escola, para planejar, estudar, organizar as tarefas e preenchimento de diários), revisados os textos, as observações necessárias para que no próximo módulo realizassem a reescrita dos textos. Corrigidos e pontuados os desvios mais comuns e preparado um material para retomar e avançarem nas aprendizagens. Os textos produzidos variavam entre brincadeiras e jogos: Esconde-esconde, Futebol, Carimba, Pega-pega, Rouba bandeira e Dominó.

Retomamos os objetivos desse módulo e concluímos que foram atendidos em partes. já que alguns estavam resistindo na produção escrita, sabia que a maioria sabe escrever sim, mas parte do grupo acha cansativo, outros, embora entendam todo conteúdo, têm dificuldades em escrever e um pequeníssimo grupo porque estão no processo inicial de alfabetização. Nesse módulo faltaram 6 alunos.

#### **4.1.4. Módulo 3**

As atividades desse módulo foram muito significativas, divertidas e tranquilas no fazer pedagógico. A interatividade do acompanhamento nos grupos facilitou o desenvolvimento da atividade de reescrita, fez com que os alunos se sentissem mais

tranquilos. Talvez, por entenderem de fato os objetivos pretendidos e que a reescrita é uma atividade que se deve levar a sério, é mais um momento de aprendizagem.

No momento da hora-atividade, corrigimos os textos reescritos, destacando a necessidade de reajustes em alguns deles, como: não colocaram o nome do jogo, a quantidade de participantes, não finalizaram o texto. Depois, digitalizamos três dos textos produzidos, sem identificação, para serem explorados nas atividades do módulo seguinte. Vale lembrar que os alunos que faltaram no módulo anterior, foram orientados, no sentido de recuperar a atividade e a formação de mais dois grupos. Nesse módulo, faltaram 3 alunos.

#### **4.1.5 Módulo 4**

A roda de conversas é sempre um momento de avaliação, nesse módulo solicitamos que falassem tudo que aprenderam, desde o início da sequência didática. A maioria demonstrou que a aprendizagem foi construída por conta da participação nas atividades, alguns, principalmente, aqueles que faltaram e os mais tímidos, falaram menos, mas nem por isso, compreendi que não aprenderam, nas aulas em participaram das atividades percebi que evoluíram bem.

Dessa forma, organizamos o material para atividade 1, na hora do intervalo. Foi bem dinâmica, ao verem os textos nos slides, uns eram mais rápidos que outros, dizendo logo o que precisava ser corrigido. A maioria participou e quem não respondia era convidado a responder, principalmente, no momento da reescrita em dupla, nem todas precisaram reescrever, somente aqueles que tinham mais dificuldade na escrita, os que já haviam concluído formaram dupla com os que precisavam de reforço.

Quanto a pesquisa na sala de informática, a turma não gostou, houve a frustração, eles já sabiam como seria, mas não ficaram sem informações. Conversei mostrando que imprevistos podem acontecer em qualquer momento da nossa vida e precisamos estar preparados para solucioná-los. Pensando pelo lado positivo nossa escola ficará com mais instalações e preparada para atender as nossas e as necessidades da comunidade.

#### 4.1.6 Produção final

Nesse ponto, a sequência didática foi finalizada. Fizemos uma discussão sobre todo processo das atividades práticas realizadas e os objetivos pretendidos. Orientados, redigiram o texto.

#### 4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS

A partir dos critérios análise do *corpus*, foram totalizados 10 textos dos alunos do 5º ano que, além de participarem de toda sequência didática ministrada, esses alunos escreveram textos que conseguiram atender às propostas pretendidas, observando o plano de texto esperado para o gênero (Nível 5 - do esquema 4 – Níveis ou Planos da Análise Textual, Adam (2011, p.61). Para a análise, os textos estão representados numericamente com a produção inicial e a produção final, seguidos da análise comparativa. Também a identidade dos alunos foi resguardada e eles são identificados por letras do alfabeto. De igual modo, não alteramos possíveis problemas de ortografia e de gramática na reprodução dos textos. A seguir, vejamos o texto 01 - versão da produção inicial e a versão da produção final) do Aluno A:

QUADRO 11: Texto 01 – Produção Inicial

Aluno A – <b>TEXTO 1</b> – PRODUÇÃO INICIAL	
01	Jogo das cartinha
02	Participante duas pessoas e depois
03	essas duas e quipes eles vão tira pede
04	papel tisoura e de pois quem ganha no
05	pade papel tisoura vai Bate na cartinha
06	cé ele vira todas as cartinha o outro o
07	somente ce ele tive cartinha ele aposta

FONTE: autoria própria.

QUADRO 12: Texto 01 – Produção Final

Aluno A – <b>TEXTO 1</b> – PRODUÇÃO FINAL		
01	Jogo da cartinha	PLANO DE TEXTO
02	Participante 2 – e começa o jogo eles vem	1.Título:nome do jogo. 2.Participantes. 3.Regras do jogo. - Predicados de ação.
03	tira impar ou par e quem ganha no impar	

04	ou par vai Bate na cartinha mais e ce um	- Representação de ações sucessivas e protocolos de ações. - Ações no presente. - Sujeito-agente.
05	deles vira todas as cartinhas ce o outro	
06	tiver cartinhas para jogar de novo aí	
07	ele escolhe quantas cartinhas vai jogar	
08	e aí eles tira impar ou par é quem	
09	ganha começa a jogar	

FONTE: autoria própria.

Identificamos na produção inicial que o aluno já apresenta elementos do plano de texto do gênero regras de jogo, pois traz o nome do jogo, quantifica os participantes, separando em equipes, apresenta também a regra para iniciar o jogo quando trata da representação do papel (mão fechada) e da tesoura (mão no formato de tesoura aberta): quem acerta a representação bate nas cartinha e ganha quem virar todas as cartinhas. Observamos que faltou destacar na preparação do jogo o elemento principal para a realização do jogo: as cartinhas.

Na produção final, o aluno traz de forma mais organizada, os elementos que constituem o plano de texto do gênero estudado, como mostra o segundo quadro. O nome do jogo, a quantidade de participantes em destaque, apesar de também não citar o elemento principal para realização do jogo, - as cartinhas, acreditamos que o fato de ter colocado no título, entendeu que já estava claro, pelo próprio envolvimento vivenciado no jogo. Traz uma nova estratégia para iniciar a partida com a disputa entre os números ímpares e pares. talvez essa forma lhe tenha facilitado no momento da produção.

De acordo com Adam (2019), as características dos textos procedurais são: os predicados de ação e a representação de ações sucessivas e protocolos de ações construídas pelas macroproposições. Adam (2019 p. 46) afirma que “essas macroproposições são unidades ligadas a outras macroproposições do mesmo tipo e ocupam proposições precisas dentro do todo ordenado da sequência”. Nesse texto, o aluno utiliza ações no presente, como se de fato, elas estivessem acontecendo o sujeito é sempre agente. As características apontadas por Adam (2019, p. 255): “essas ações estão no infinitivo, no imperativo, no futuro ou no presente”. Em seguida, vejamos a análise do texto 02:

QUADRO 13: Texto 02 – Produção Inicial

Aluno B – <b>TEXTO 2</b> – PRODUÇÃO INICIAL	
01	JOGO DAS CARTINHAS
02	
03	PRECISA DE VARIOS PARTICIPANTES -
04	PRECISA DE TER TRÊS (3) PARTICIPANTES PA-
05	PARA JOGAR PRECISARA TIRA PEDRA, PAPEL -
06	TESOURA, QUEM GANHAR PELO PRIMEIRO NO-
07	PEDRA, PAPEL, TESOURA QUEM GANHAR E O
08	PRIMEIRO A BATER PODESCER DE -
09	10, 20, 30, 40, 50 E 60 CARTI-
10	NHAS.

FONTE: autoria própria.

QUADRO 14: Texto 02 – Produção Final

Aluno B – <b>TEXTO 2</b> – PRODUÇÃO FINAL		
		PLANO DE TEXTO
01	JOGO DAS CARTINHAS	1. Título: nome do jogo. 2. Participantes. 3. Preparação.  4. Regras do jogo. - Predicados de ação. - Representação de ações sucessivas e protocolos de ações. - Verbos no infinitivo. - Sujeito agente
02	PARTICIPANTES: 02    CARTINHAS: 05	
03		
04	OS DOIS JOGADORES DEVERAM TIRAR PE-	
05	DRA, PAPEL, É TESOURA.	
06	A PEDRA MÃO FECHADA, PAPEL MÃO ABERTA,-	
07	A TESOURA OS TRÊS DEDOS FECHADOS E OS -	
08	OUTROS DOIS DEDOS LEVANTADOS EM FOR-	
09	MA DE TESOURA. QUEM GANHAR NA PE-	
10	DRA, PAPEL, TESOURA PELO PRIMEIRO GA-	
11	NHAR BATE NAS CARTINHAS PELO PRIMEIRO-	
12	E SE VIRAR TODAS AS CARTINHAS É TODA-	
13	SUA E SE NÃO VIRAR TODAS É A VEZ -	
14	DO OUTRO BATER E SE NÃO VIRAR TA-	
15	MBEM MAS SE VIRAR TODAS PODE PEGA-	
16	R PARA VOCÊ E VAI SER SUAS AS CARTI-	
17	NHA QUE VOCÊ VIROU.	

FONTE: autoria própria.

Nesse caso, percebemos que o texto inicial já traz elementos do plano de texto do gênero regras de jogo, mas de forma desordenada: o título fica claro com o nome do jogo, aparece os participantes, embora de forma duvidosa quando coloca o pronome indefinido “vários”. Em seguida, define com o número 3 (3); as regras

também não ficam claras e por fim cita um dos principais elementos que deveriam estar logo no início do texto que trata da preparação do jogo que são as cartinhas.

Quanto à produção final, fica visível o resultado das aprendizagens a partir da sequência didática, principalmente, no que se diz respeito ao processo de correção textual-interativa. Essa forma de correção favorece a reescrita do aluno, pois as anotações feitas pelo professor é uma forma de diálogo que corresponde a necessidade do texto e da aprendizagem do aluno momento da reescrita. Ruiz (2015, p.49) nomeia essas anotações de “bilhetes” e assim afirma: “... incentivam o trabalho de reescrita pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada...”. Percebemos que essa produção atende o plano de texto do gênero regras de jogo e suas características com as macroproposições de ações sucessivas que trazem os verbos no infinitivo como ganhar, bater, virar. Em sequência, segue a análise do texto:

QUADRO 15: Texto 03 – Produção Inicial

Aluno C – <b>TEXTO 3</b> – PRODUÇÃO INICIAL	
01	Jogo das Cartinhas
02	
03	Quantos participantes: dois ou ma-
04	is.
05	Quem bate primeiro? Temos que
06	tirar zerinho ou um.
07	Como se joga? por exemplo du-
08	as pessoas tiram zerinho ou um
09	Quem vencer no zerinho ou
10	um vai bater primeiro e que
11	virar a cora, fica com ela.
12	Tambem tem o negocio da
13	vera que a gente bate na ca-
14	rta e se ela virar agente fi-
15	ca com ela para sempre.
16	E esse é o nosso querido jo-
17	go das cartinhas.

FONTE: autoria própria.

QUADRO 16: Texto 03 – Produção Final

Aluno C – <b>TEXTO 3</b> – PRODUÇÃO FINAL	
	<b>ANÁLISE</b>
01	Jogo das cartinhas
02	Participantes: 4 participantes
03	Como brincar:
	1. Título – nome do jogo 2. Preparação.

04	Os quatro participantes tiram Pedra (a mão	3. Regras do jogo. - Predicados de ação. - Representação de ações sucessivas. - Verbos no infinitivo e no presente. - Sujeito agente,
05	fechada) Papel (a mão aberta) tesoura (os três	
06	dedos fechados e o indicador e o maior de to-	
07	dos abertos). Quem vai bater a carta pri-	
08	meiro é o que venceu no Pedra... Papel... e	
09	soura..., Ele tem que bater na carta se a ca-	
10	rta virar é dele a cartinha e o jogo continua.	

FONTE: autoria própria.

No texto 03, notamos que na produção inicial, são trazidos em forma de perguntas e respostas, os elementos do plano de texto aparecem nas respostas, os participantes, o ponto de partida do jogo e as regras, acrescenta ainda dois parágrafos, um que parece ser mais uma regra e o outro finalizando o texto, fazendo uma apreciação ao jogo. A organização na superfície do texto da produção final do aluno já nos remete ao plano de texto de regras de jogo. Isso porque socialmente construímos conhecimentos que traduz os planos de textos fixos. Conceituando esses tipos de planos fixos, Adam (2011, p. 258) declara que: “eles permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero”.

A produção final contempla praticamente, todos os elementos exigidos pelo plano: o nome do jogo, quantidade de participantes e as regras do jogo, compostas por predicados de ação, com ações sucessivas, presença de verbos no infinitivo e no presente. Precisaria apenas indicar na preparação o elemento essencial do jogo: as cartinhas. No quadro seguinte, apresentamos o texto 04:

QUADRO 17: Texto 04 – Produção Inicial

Aluno D – <b>TEXTO 4</b> – PRODUÇÃO INICIAL	
01	Jogo das cartinha
02	
03	Junta 4 participantes e
04	cada um bota no sentra
05	4, 2, 1, ou 5 cartinhas as pess
06	oas que esta no jogo vam
07	tira fazendo Pedra, Papel e
08	tesoura quem ganha no pe-
09	dra, papel e tesoura ele vai
10	bate primeiro e os outros
11	que vam ganhando vai ser
12	2 lugar, 3, lugar e 4 lugar

13	aquele que vira todas as
14	cartinha vence e quem
15	ficar sem cartinha perde.

FONTE? Autoria própria.

QUADRO 18: Texto 04 – Produção Final

Aluno D – <b>TEXTO 4</b> – PRODUÇÃO FINAL	
01	Jogos das cartinhas
02	
03	Participantes 4 e cartinhas
04	
05	Cada jogador ira tirar pedra,
06	papel e tesoura e quem ganha
07	o jogo pedra, papel e tesoura sera
08	o primeiro a bater e quem vira
09	todas as cartinhas vemce e
10	a quelas cartinhas que estão
11	viradas são deles e quem ficar
12	sem cartinhas perde todas.

FONTE: autoria própria.

Nesse texto, observamos na produção inicial do aluno construída em um parágrafo, os elementos exigidos pelo plano de texto regras de jogo, mas percebemos que as informações não ficam claras quando estabelece as regras, apesar de no final do texto, explicitar quem vence e quem perde. A sua participação na sequência didática, fazendo o exercício da reescrita, reconstruiu o entendimento que já tinha sobre o gênero e compreendeu a organização do plano de texto.

A produção final trouxe mais elementos e organizou o plano de texto com o nome do jogo, a preparação com a quantidade de participantes, as cartinhas, não trouxe a quantidade, mas podemos entender que que o jogador pode ter qualquer quantidade para participar, inclusive somente uma. Em seguida, mostra como deve ser realizado o jogo, ou seja, as regras. É bastante claro e objetivo. Estão presentes as características, as macroposições nos predicados de ações com ações sucessivas e os verbos no infinitivo e futuro. Prosseguimos apresentando a análise do texto 05:

QUADRO 19: Texto 05 – Produção Inicial

Aluno E – <b>TEXTO 5</b> – PRODUÇÃO INICIAL	
01	Jogo das cartinhas
02	
03	
04	O jogo das cartinhas é muito legal po-
05	de participar 6 ou menos pessoas se quiser
06	pode ser em duplas. O jogo e assi tira
07	Pedra, papel e tesoura, que sair primeiro
08	bater primeiro quem sair por segundo bater
09	por segundo e quem sair por último.

FONTE: autoria própria.

Quadro 20: Texto 05 – Produção Final

Aluno E – <b>TEXTO 5</b> – PRODUÇÃO FINAL	
	<b>ANÁLISE</b>
01	Jogo das cartinhas
02	
03	Participantes: 4 5 cartinhas para cada
04	
05	Os jogadores tiram pedra, papel e tesoura
06	pedra perde para papel, tesoura ganha de papel
07	e pedra ganha de tesoura o que ganha começa a ba
08	ter.
09	Depois os jogadores batem ganha quem conseguir apelar
10	todas as meninas.

FONTE: autoria própria.

Nesse texto 05, a produção inicial do Aluno E, logo na primeira proposição, caracteriza o jogo como “muito legal”, podemos afirmar pela contextualização da sequência didática, como o jogo se faz presente no seu cotidiano. E logo em seguida aparecem elementos do plano de texto no parágrafo construído: participantes, e as regras com poucas informações.

A produção final demonstra mais compreensão, após a participação nos módulos da sequência, exibindo os elementos na organização exigida no plano de texto: o nome do jogo como título, a preparação com o número de participantes e uma quantidade de cartinhas para participar do jogo. Nas regras não descreve o significado de cada figura, o que pode dificultar o entendimento para quem vai ler o texto, mas apresenta o valor da figura quando diz que “pedra perde para papel”, ou seja, o papel tem valor maior que a pedra, “tesoura ganha de papel” a tesoura tem

valor maior que papel. Na ação final, quando diz “ganha quem conseguir apelar todas as meninas” é curiosa a colocação. Acreditamos que uma nova revisão e reescrita, se fosse possível, o texto estaria aperfeiçoado. Quanto às macroproposições citadas por Adam (2019, p.255), há presença nesse texto de predicados de ação, representação de ações sucessivas, verbos no presente e no infinitivo, um advérbio temporal, e o sujeito agente. Em sequência, veremos o texto 06:

QUADRO 21: Texto 06 – Produção Inicial

Aluno F – <b>TEXTO 6</b> – PRODUÇÃO INICIAL	
01	Jogo das Cartinhas
02	
03	O jogo tem de dois a mais
04	participantes , pra começa
05	you tira pedra papel
06	e tesoura o que ganha
07	começa. Cada um dos
08	participante tem que
09	colocar uma ou mais
10	cartinha, o que ganhou
11	na pedra papel e tesou-
12	ra começa o jogo e
13	bate, se virou alguma
14	ou todas e do partici-
15	pantes todas as carti-
16	nha. Mas tem dois
17	tipos de começar o
18	jogo ou na brica
19	ou na vera. Na brinca
20	you bate e no fim do
21	jogo entrega as car-
22	tingha. Na vera
23	you entrega a Cartinha
24	ao participante.

FONTE: autoria própria.

QUADRO 22: Texto 06 – Produção Final

– <b>TEXTO 6</b> – PRODUÇÃO FINAL		<b>ANÁLISE</b>
01	Como jogar o jogo das cartinhas	1. Título – O nome do jogo com indicação procedural 2. Preparação.  3. Regras do jogo.
02		
03	Participantes 2 ou mais	
04		
05	Para começar o jogo coloque 1 ou	

06	mais cartinhas no chão o outro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predicados de ação.</li> <li>- Representação de ações sucessivas.</li> <li>- Verbos no imperativo presente e no infinitivo.</li> <li>- Advérbio locativo ou locução adverbial de lugar.</li> <li>- Sujeito agente.</li> </ul>
07	participante também coloca a mesma	
08	contidade de cartinhas que o outro	
09	Colocou aí tira pedra papel tesoura	
10	o participante que ganhou no Pedra	
11	Papel tesoura começa e bate as	
12	Cartinhas se vira as cartinhas	
13	elas são suas mas se não vira	
14	o outro participante bate e assim	
15	Vai até virar todas.	
16	Mas tem duas formas de brinca	
17	tem na vera e na brinca na	
18	Vera se você bate e vira as carti-	
19	Nhas e sua e na brinca se	
20	Você vira a cartinha e a do	
21	outro participante no final do	
22	jogo os do outro participante você	
23	Vai ter que entregar.	

FONTE: autoria própria.

Nesse texto 06, na produção inicial, o Aluno F já o constrói com todos os elementos do plano de texto, de forma sequencial a cada ação e agrega mais uma configuração para o jogo. O aluno aperfeiçoou ainda mais na produção final. Logo no título já mostra a indicação procedural e o nome do jogo, trazendo a quantidade mínima de jogadores, esclarecendo que pode ter mais participantes. Uma característica trazida nesse texto é a presença da locução adverbial locativa “no chão”, incomum aos outros textos analisados. As regras estão bem estabelecidas e sequenciais. O principal objeto do jogo, as cartinhas, estão presentes logo no início do parágrafo com as devidas orientações para iniciar o jogo. Mesmo assim, existe a necessidade de deixar mais claro o significado de cada figura: pedra, papel, tesoura, pois nem todo leitor irá compreender essa representação. É preciso lembrar que sempre escrevemos para outros leitores, que podem ou não compreender o que está escrito. O aluno precisa reconhecer essa necessidade de que a escrita nunca é de fato nossa, uma vez que existe um público leitor desse gênero que nos dispomos a escrever. Na sequência, mostramos a análise do texto 07:

QUADRO 23: Texto 07 – Produção Inicial

Aluno G – <b>TEXTO 7</b> – PRODUÇÃO INICIAL	
01	Jogo das Cartinhas
02	O jogo das cartinhas de ter
03	pelo menos dois ou mais jogadores.

04	Como jogar os jogadores deve
05	escolher o primeiro batedor com
06	um jogo como pedra, papel, tisol-
07	ra, zerinho ó um e etc. cada
08	batedor deve bater nas cartas
09	quando alguma carta virar
10	o batedor deve tirar a carta
11	rara ele, vense o que tiver mais
12	cartas.
13	

FONTE: autoria própria.

QUADRO 24: Texto 07 – Produção final

Aluno G – <b>TEXTO 7</b> – PRODUÇÃO FINAL	
01	Jogo das cartinhas
02	
03	Participantes: 2 ou mais
04	• Escolher o batedor no zerinho ou um, ou no impa ou
05	par.
06	• Cada jogador deve colocar as cartinhas para come
07	çar a jogar
08	• O primeiro batedor deve bater nas cartas, se o ba-
09	tedor virar as cartas ele pega para ele
10	• Vence o batedor que tiver mais cartinhas
11	

FONTE: autoria própria.

A produção inicial do aluno G aponta os vários elementos do plano de texto do gênero estudado. No primeiro parágrafo, ele diz a quantidade mínima de jogadores. No segundo parágrafo, explica as regras do jogo, sugerindo duas opções como ponto de partida do jogo, essa fase fica a critério dos jogadores e continua com o passo a passo do jogo até o final. Embora contenha os elementos, há a necessidade da organização.

Desse modo, o diferencial da produção inicial para a produção final é organização e objetividade que expõe o texto. Destaca cada ação sequencialmente, uso considerável do verbo no infinitivo, sequência lógica das ações. Percebemos como a aprendizagem adquirida pela sequência didática, principalmente no que diz respeito a reescrita orientada foi bastante significativa. No quadro seguinte, continuamos com a análise do texto 08:

QUADRO 25: Texto 08 – Produção Inicial

Aluno H – <b>TEXTO 8</b> – PRODUÇÃO INICIAL	
01	Jogo das
02	Cartinhas!
03	
04	Participantes: dois pra cima
05	
06	Tire para ver quem será o batedor:
07	pedra, papel, tesoura.
08	
09	Como jogar: a pessoa que é o
10	batedor, vai competir com o outro,
11	batendo nas cartas até vira,
12	caso você bata e não vire
13	passe a vez.
14	
15	Vencedor: o vencedor do jogo
16	é aquele que obter mais car-
17	tinhas.

FONTE: autoria própria.

QUADRO 26: Texto 08 – Produção final

Aluno H – <b>TEXTO 8</b> – PRODUÇÃO FINAL		<b>ANÁLISE</b>
01	Jogo das cartinhas	1. Título – nome do jogo 2. Preparação. 3. Regras do jogo. - Predicados de ação. - Representação de ações sucessivas. - Verbos no presente, e no infinitivo. - Locução adverbial locativa. - Sujeito agente.
02	Participantes: 2                      Cartinhas: 20	
03		
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os participantes iram escolher o batedor, no par</li> </ul>	
05	ou impa. Quem ganha começa batendo nas cartas	
06	com a palma da mão, se a carta vira é	
07	dele, caso não vire a carta continua sendo dis-	
08	-putada.	
09	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quem vence é aquele que tem maior quan-</li> </ul>	
10	-tidade de cartas, e quem perde é aquele que	
11	tem poucas cartas.	

FONTE: autoria própria.

A produção inicial do aluno H demonstra que ele já tem conhecimento do plano de texto do gênero regras de jogo, os elementos estão presentes, apesar de que “as cartas”, os objetos fundamentais do jogo não sejam citados na preparação do jogo. Separa as partes do texto saltando linhas entre título, preparação do jogo e a cada a sequência nas ações das regras.

O plano de texto na produção final tanto foi aprimorado quanto a sua organização, quanto o vocabulário. Todos os elementos para a compreensão do jogo estão presentes e destacados. Modificou a regra do ponto de partida, deu ênfase aos verbos no tempo presente, talvez pelo envolvimento das ações práticas contextuais do momento em que estudamos. Excelente apresentação. Estamos cientes de que a participação em todas as etapas da sequência didática foi essencial para essa progressão. Em seguida, vejamos a análise do texto 09:

QUADRO 27: Texto 09 – Produção Inicial

Aluno I – <b>TEXTO 9</b> – PRODUÇÃO INICIAL	
01	Jogo das Cartinhas
02	
03	O jogo das cartinhas é
04	simples, jogar 2 ou mais
05	pessoas, cada um tem que
06	Ter suas próprias cartinhas.
07	pra começar, as jogadores escol-
08	he quantas cartinhas irá co-
09	locar no plural, depois que
10	Colocar as cartinhas no plu-
11	ral eles iram tirar zerin ou
12	Um aquela pessoa que sair
13	primeiro irar bater primeiro
14	os outros dois que ficar
15	vão tirar pedra, papel, tesoura
16	a pessoa que ganhar irá
17	bater pelo segundo e o outro
18	pelo ultimo a pessoa que
19	bater e virar todas irá co-
20	meçar outra partida mais
21	se não virar vai bater até
22	Não tiver mais nem uma e
23	Nenhum jogador tiver mais
24	Cartinhas.

FONTE: autoria própria.

QUADRO 28: Texto 09 – Produção final

Aluno I – <b>TEXTO 9</b> – PRODUÇÃO FINAL		
01	Jogo das Cartinhas	<b>ANÁLISE</b> 1. Título – nome do jogo 2. Preparação. 3. Regras do jogo.
02		
03	Participantes= 2      Cartinhas= 5 para cada pessoa	
04		

05	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para começar o jogo cada membro tem que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predicados de ação.</li> <li>- Representação de ações sucessivas.</li> <li>- Verbos no infinitivo e no presente</li> <li>- Locução adverbial locativa.</li> <li>- Sujeito agente.</li> </ul>
06	ter suas próprias cartinhas	
07		
08	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os dois participante deve tirar pedra, papel, tis-</li> </ul>	
09	oura. Pedra você colocará mão fechada, papel vo-	
10	cê colocará os cinco dedos esticados, tisoura	
11	você colocará dois dedos.	
12		
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>Depois que tirar pedra, papel, tesoura o que</li> </ul>	
14	ganhar começará o jogo o que perder baterar po úti-	
15	mo.	
16		
17	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquele membro que no final do jogo ainda tiver</li> </ul>	
18	Cartinha é o vencedor e aquele membro que fina-	
19	lizar o jogo com nenhuma Cartinha é o perdedor.	

FONTE: autoria própria.

O aluno I produz o texto da produção inicial como se estivesse construindo uma narrativa, acreditamos que pela a relação que tem com o jogo diariamente na escola. Para isso, Irlandé (2017, p 137) relata:

Lembro que a finalidade maior para este estudo não poderia ser outra senão *desenvolver nos alunos as competências, comunicativas* – seja em que série for – para escrever, ler, produzir e ouvir textos, segundo as características dos gêneros que mais respondem a demanda social de nossas interações atuais.

Os elementos do gênero estão presentes no texto, apesar da necessidade de melhorar sua construção, de forma que o plano de texto esteja de acordo com o exigido. É interessante que usa o termo “plural” para indicar a necessidade de ter mais de uma cartinha no momento de bater, ou seja, várias. Traz duas regras diferentes para iniciar cada partida e fica confusa as informações finais.

No entanto, na produção final fica claro como o aluno avançou. Compreendeu o plano de texto do gênero regras de jogo. Trouxe o nome do jogo no título, na preparação a quantidade de participantes e de cartinhas, organizou as regras destacando com pontos para cada regra. Para iniciar a partida, apesar de não

mostrar o objeto que tem mais valor, explica com cada um deve ser representado, acreditamos também que essa informação está clara para o aluno, mas precisa ainda entender que o texto deve ficar claro para o leitor. E finaliza esclarecendo o objetivo do jogo. Na sequência, vejamos a análise do texto 10:

QUADRO 29: Texto 10 – Produção Inicial

Aluno J – <b>TEXTO 10</b> – PRODUÇÃO INICIAL	
01	Jogo das Cartinhas
02	
03	O jogo das cartinhas é
04	muito fácil de aprender a
05	jogar, Basta ter cartinhas
06	para participar do jogo.
07	Primeiro você deve ter 2
08	Ou mais jogadores. Em seguida
09	quem estiver participando deve
10	tirar pedra, papel, ou tesoura.
11	Quem ganhou deve começar
12	o jogo, as cartinhas ficam
13	posicionadas no chão para
14	o vencedor do pedra, papel ou
15	tesoura Bater.

FONTE: autoria própria.

QUADRO 30: Texto 10 – Produção final

Aluno J – <b>TEXTO 10</b> – PRODUÇÃO FINAL		
01	Jogo das cartinhas	<p style="text-align: center;"><b>ANÁLISE</b></p> <p>1. Título – nome do jogo</p> <p>2. Preparação.</p> <p>3. Regras do jogo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Predicados de ação.</li> <li>- Representação de ações sucessivas.</li> <li>- Verbos no infinitivo e no presente</li> <li>- Locução adverbial locativa.</li> <li>- Sujeito agente.</li> </ul>
02		
03	O jogo precisa de dois participantes e	
04	cartinhas para jogar. os jogadores devem	
05	tirar par ou impar para saber quem começa	
06	batendo. Os participantes devem jogar a	
07	mesma quantidade de cartinhas.	
08	Se o jogador conseguir virar as acartas	
09	é dele, se não virar as cartas continua	
10	no jogo para ser disputada.	
11	Quem vence é aquele que conseguir	
12	deixar o adversário sem nenhuma cartinha.	

FONTE: autoria própria.

O texto da produção inicial do aluno J nos mostra a proximidade existente entre ele e o jogo, quando inicia “ O jogo é muito fácil de aprender a jogar”, e

seguida escreve os elementos necessários para que o jogo seja realizado, produz dois parágrafos, não concluiu como o jogo deve terminar.

Na produção final, continua organizando o texto em parágrafos, coloca o título como o nome do jogo, não destaca os elementos da preparação do jogo, mas é bem objetivo. Linearmente, as regras estão expostas de forma compreensiva, com as ações sequenciais como os verbos tanto no infinitivo quanto no presente. Neste texto, faz a opção de outra forma como ponto de partida e durante o jogo, na regra para o batedor, antes era pedra, papel, e tesoura e na produção final, tirar par ou ímpar. O texto final está muito bem ordenado e atende o plano de texto, progrediu bastante após a sequência didática através das práticas de produção e reescrita.

Nesse sentido, finalizamos as análises, compreendendo que os avanços verificados entre a produção inicial e a produção final, foram bastante expressivos. A contextualização das práticas da sequência didática, e principalmente as atividades de reescrita favoreceram esse resultado. Dos tipos de correções discutidos na pesquisa: indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa, optamos em utilizar com mais consistência, a textual-interativa, que corroboram naturalmente para a valorização do texto produzido pelo aluno, estimulando as práticas de revisão e a reescrita. O diálogo entre professor/aluno, aluno/aluno e aluno com o seu próprio texto propicia a troca de experiências e construção de novas aprendizagens.

Assim, é evidente que as produções finais aqui apresentadas, ainda requerem alguns ajustes ortográficos, de pontuação, acentuação e concordância, mas no processo em que estão, esses desvios serão facilmente corrigidos. Quanto aos nosso objetivo de compreender o plano de texto do gênero “regras de jogo”, através das atividades de reescrita da produção textual, conseguimos alcançar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção da pesquisa, destacamos as relevantes contribuições que operamos como suporte teórico: Adam (2011;2019) e os pesquisadores: Antunes (2003;2017), Marcuschi (2012), Ruiz (2015), Serafini (1991), Passareli (2015), Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), Geraldi (2011), Koch (2011) e Silva (2016),

A partir do estudo sobre as atividades de produção textual na escola e a necessidade de buscar estratégias que favoreçam essa prática, de forma que o aluno se sinta confiante na sua capacidade e desenvolva as habilidades necessárias para produzir textos, sobretudo, pelas exigências que a sociedade demanda rotineiramente, observamos o quanto a escola e nós professores, precisamos rever nossos planejamentos e práticas. É certo de que alguns avanços são percebidos, mas não atendem ainda o desejável tão esperado.

As discussões e orientações que trazem os documentos oficiais a exemplo dos PCN, do Projeto Político pedagógico escolar e mais recentemente da BNCC devem ser considerados na prática da sala de aula, o espaço onde transcorre sistematicamente o exercício de ensinar e aprender, em concordância com seus contextos. É responsabilidade de toda escola promover ações, formações e acompanhamentos da equipe pedagógica junto ao professor para que a atividade de produção textual seja contextualizada e vivenciada significativamente pelo aluno, respeitando cada etapa vivida, desde a educação infantil se fortalecendo a cada ano escolar.

Considerando a proposta da sequência didática no exercício da produção textual, a partir da situação apresentada que envolvia o jogo das cartinhas, escrevendo, rescrevendo, observando a construção do plano de texto como componente indispensável para a produção do gênero regras de jogo, acreditamos ter alcançado tanto os questionamentos quanto os objetivos pretendidos na pesquisa.

Nas análises, ficaram evidentes as aprendizagens adquiridas depois da participação na proposta didática. Os conhecimentos trazidos pelas produções iniciais apresentadas pelos alunos, agregados aos que foram sistematizados nas práticas da sequência didática, mostram o quanto aprenderam e apreenderam com essa experiência. Apesar de ter sido apenas uma amostra, podemos afirmar ainda

que a turma toda avançou, mesmo aqueles que compreendemos as fragilidades e necessidades de mais acompanhamento.

Nesse sentido, a aplicação da análise textual com base no esquema 4 de Adam (2011) e a verificação das características texto procedural Adam (2019), atendem ao objetivo proposto pela pesquisa, de Identificar o plano de texto na primeira e na última versão dos textos, destacando a relevância desse elemento para a produção dos textos pertencentes ao gênero regras de jogo. Nessa perspectiva, o texto expressa aos interlocutores, quem o produz e ao seu destinatário, a sua funcionalidade. No caso da nossa pesquisa, o gênero regras de jogo exerce a função de orientar, guiar e realizar de tarefas.

Percebemos ainda que a realização do exercício da correção e reescrita na pesquisa, considerando as orientações, coletivas e individuais, comprovam a eficácia dessas atividades nas observações da produção inicial e final. Esse resultado está relacionado aos objetivos de reconhecer a correção e a reescrita como elementos preponderantes para a produção de texto e a identificação do plano de texto do gênero regras de jogo e comparar os textos das produções iniciais e das produções finais, a fim de observar as transformações empreendidas.

Baseados nos resultados obtidos, compreendemos a importante relevância dessa pesquisa para o ensino de produção de textos, com exercícios práticos desde a educação infantil e durante toda a Educação Básica, em que se deve aproveitar os momentos vivenciados pelos alunos em seus contextos, dentro e fora da escola, para discussão, estudo, funcionalidade e produção de textos de acordo com os gêneros exigidos nas diversas situações cotidianas.

Concluimos compreendendo que podemos mensurar a relevância do PROFLETRAS e desta pesquisa na nossa vida profissional, destacando que ser pesquisador para promover a ascensão da educação básica é a nossa meta.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução a análise textual dos discursos** – 2 ed. revista e aumentada – São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação** – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas. – 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2017.
- AZEREDO, J. C. **A linguística, o texto e o ensino da língua** – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso** – São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição)
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** – 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.
- BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. **A constituição teórica, metodológica e prática sobre revisão e reescrita na formação docente inicial-PIBID**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 9-32, jan./jun. 2017.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- GERALDI, J. W. (Org) **O texto na sala de aula** – São Paulo: Anglo, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KISHIMOTO, T. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação** – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I.V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas** – 2. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017
- KOCH, I.V. CUNHA-LIMA, M. L. **Do cognitivismo ao sociocognitivismo**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como ser faz?** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MELLO, M. C. de O. **Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

MURCIA, J. A. M. (Org.) **Aprendizagem através do jogo**. Tradução Valério Campos. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

NETO, J. C. de M. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares** – 1. ed. – São Paulo: Tellos, 2012.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. – 1. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução Maria de Augusta Bastos de Matos; Adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. – 4. ed. – São Paulo: Globo, 1991.

SILVA, E. C. N.; SUASSUNA, L. **Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores?** *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 223-242, jan./jun. 2017.

SILVA, A. A. da. **Representação discursiva sobre lampião e seu bando em notícias de jornais mossoroenses (1927): “O mais audaz e miserável de todos os bandidos” e o seu “grupo de asseclas”**. 2016. 212 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016

TERRA, E. **Da leitura literária à produção de textos** – São Paulo: Contexto, 2018.

Yin, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva – Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, A. **A prática Educativa: como ensinar**. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ANEXOS**

### JOGO DAS CARTINHAS





ALUNO A  
 TEXTO 1 – PRODUÇÃO INICIAL

1

10/12/2019

Todos da cartinha

Participante duas pessoas e do País  
 essas duas o que os eles vão tirar Peda  
 Papel tisauro e do País quem ganha na  
 Peda Papel tisauro vai Bate na cartinha  
 se ele tira todos os cartinha o outro o  
 Penante se ele tira cartinha ele aposta

10/12/2019

Tudo da cartinha

Participante 2 - e começa a tudo eles vão  
 tirar Jota ou Par e quem ganha no jogo  
 ou Par vai Bate na cartinha mais se um  
 deles tira todos os cartinha se o outro  
 tiver cartinha Para tudo de novo ai  
 ele escolhe quantos cartinha vai tirar  
 e ai eles tiram Jota ou Par e quem  
 ganha começa a jogar

TEXTO 2 – PRODUÇÃO FINAL

## ALUNO A

## TEXTO 3 - PRODUÇÃO INICIAL

10/12/2019

JOGO DAS CARTINHAS

PRECISA DE VARIOS PARTICIPANTES -  
 PRECISA DE TRÊS(3) PARTICIPANTES PA-  
 RA JOGAR PRECISARA TIRA PEDRA, PAPEL,  
 TESOURA, QUEM GANHAR PELO PRIMEIRO NO  
 PEDRA, PAPEL, TESOURA QUEM GANHAR É O  
 PRIMEIRO A BATER PO PESS E DE  
 10, 20, 30, 40, 50, E DE 60 CARTI-  
 NHAS.

16/12/2019

JOGO DAS CARTINHAS

PARTICIPANTES: 2      CARTINHAS: 5

OS DOIS JOGADORES DEVERAM TIRAR PE-  
 DRA, PAPEL, E TESOURA.  
 A PEDRA NÃO FECHADA, PAPEL NÃO ABERTA,  
 A TESOURA OS TRÊS DEDOS FECHADOS E OS  
 DOUTOS DOIS DEDOS LEVANTADOS. EM FOR-  
 MA DE TESOURA QUEM GANHAR NO PE-  
 DRA, PAPEL, TESOURA PELO PRIMEIRO GA-  
 NHAR BATE NAS CARTINHAS PELO PRIMEIRO  
 E SE VIRAR TODAS AS CARTINHAS É TODA  
 É SUA E SE NÃO VIRAR TODAS É A VEZ  
 DO OUTRO BATER E SE NÃO VIRAR TA-  
 MBÉM MAS SE VIRAR TODAS PODE PEGA-  
 R PARA VOCÊ E VAI SER SUA AS CARTI-  
 NHA QUE VOCÊ VIROU.

## TEXTO 4 - PRODUÇÃO FINAL

## ALUNO C

## TEXTO 5 – PRODUÇÃO INICIAL

10/12/19

## ③ Jogo das Cartinhas

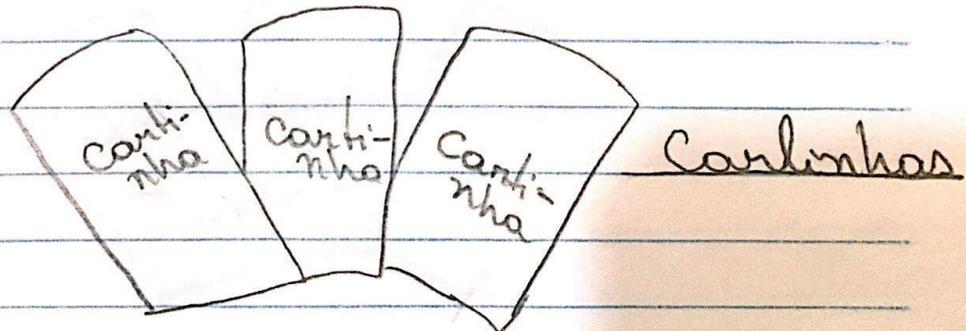
Quantas participantes: 2 ou mais.

Quem bate primeiro? Temos que tirar Zerinho ou um.

Como se Joga? por exemplo duas pessoas tiram zerinho ou um quem vencer no zerinho ou um vai bater primeiro e que virar a Carta fica com ela.

Também tem o negocio da Vera que a gente bate na carta e se ela virar agente fica com ela para sempre.

Esse é o nosso querido Jogo das Cartinhas.



## Jogo das Cartinhas

participantes: 4 participantes

Como brincar:

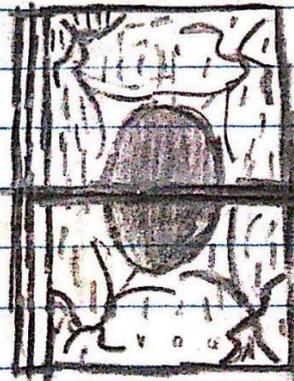
Os quatro participantes tiram Pedra (a mão fechada) Papel (a mão aberta) tesoura (as três dedos fechados e o indicador e o maior de todas abertas). Quem vai bater a carta primeiro é o que venceu no Pedra... Papel... tesoura... Ele tem que bater na carta se a carta vencer é dele a calinha e o jogo continua.

## ALUNO D

## TEXTO 7 - PRODUÇÃO INICIAL

## Jogo das cartinhas

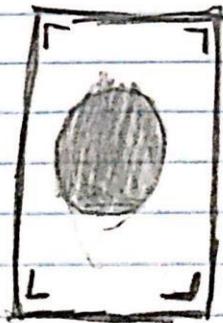
Juntar 4 participantes e  
 cada um bota no centro  
 4, 2, 1 ou 5 cartinhas para ser  
 para que cada no jogo vão  
 tirar fazendo Pedra, Papel e  
 Tesoura quem ganha no Pe-  
 dra, Papel e Tesoura ele vai  
 bate primeiro e os outros  
 que vão ganhando vai ir  
 2 lugar, 3 lugar e 4 lugar  
 a quele que virar todas as  
 cartinha vence e quem  
 ficar sem cartinha perde.



## TEXTO 8 – PRODUÇÃO FINAL

Jogora da cartinhora  
participante 4, e cartinhora.

o jogo Jogador ira tirar Pedra,  
Papel e tesoura e quem ganha  
o jogo Pedra, Papel e tesoura para  
o primeiro a bater e quem vira  
todas as cartinhora vence e  
a quem cartinhora que estão  
viradas são zebra e quem ficam  
sem cartinhora perde todas.



## ALUNO E

## TEXTO 9 – PRODUÇÃO INICIAL

(10/12/2019)

## Jogo das cartinhas

O jogo das cartinhas é muito legal po-  
de participar 6 ou menos pessoas se quiser  
pode ser em dupla. O jogo é esse tem  
pedra, papel e tesoura, que vem primeiro  
bate primeiro quem sair por segundo bate  
por segundo e quem sair por último.

## TEXTO 10 – PRODUÇÃO FINAL

16/12/19

## Jogo das cartinhas

Participantes: 4 Precisa 3 cartinhas para cada

Os jogadores tiram pedra, papel e tesoura  
pedra perde para papel, tesoura ganha de papel e  
e pedra ganha de tesoura o que ganha começa a ba-  
lar.

Depois os jogadores botam ganha quem conseguir apagar  
todas as meninas.

## ALUNO F

## TEXTO 11 - PRODUÇÃO INICIAL

10/12/19  
Jogo das Cartinhas

O jogo tem de 2 a mais participantes, pra começar você tira pedra papel e tesoura. O que ganhar começa. Cada um dos participante tem que colocar uma ou mais cartinha, o que ganhou no pedra papel e tesoura começa o jogo e bate, se venceu alguma ou todas e do participante todas as cartinhas. Mas tem dois tipos de começar o jogo ou ~~na~~ na brincadeira ou na Vera. Na Brincadeira bate e no fim do jogo entrega as cartinhas. Na ~~brincadeira~~ Vera você entrega a cartinha ao participante.

## TEXTO 12 – PRODUÇÃO FINAL

16.12.19

S	T	Q	S	S	D
□	□	□	□	□	□

SEMANA L M M J V S D

Como jogar o jogo das cartinhas

Participante: 2 ou mais

Para começar o jogo coloque 1 ou mais cartinha no chão o outro participante também coloca a mesma quantidade de cartinha que o outro colocou aí tira Pedra Papel Tesoura o participante que ganhou no Pedra Papel Tesoura começa e bate as cartinhas se Vira as cartinhas elas são suas mas se não Vira o outro participante bate e assim Vai até Vira todas.

Mas tem duas formas de brincar tem na Vira e na brincar na Vira se Veli bate e Vira as cartinhas e sua e na brincar se Veli Vira sua cartinha e a do outro participante no final do jogo as do outro participante Veli Vai ter que entregar.

## ALUNO G

## TEXTO 13 – PRODUÇÃO INICIAL

10/12/2019

## Jogo das cantinhas

O jogo das cantinhas é jogado pelo menor e ou mais jogadores. Como jogam os jogadores deve escolher o primeiro batido com um jogo como pedra, papel, tesoura, zinho ou um e etc. Cada batido deve bater nas cantas quando alguma carta vier o batido deve tirar a carta para ele, quem o que tiver mais cantas

## TEXTO 14 – PRODUÇÃO FINAL

## Jogo das cantinhas

participantes 2 ou mais

• Escolher o batido no zinho ou um, ou no jogo ou pedra.

• Cada jogador deve colocar as cantinhas para começar a jogar

• O primeiro batido deve bater nas cantas, se o batido vier as cantas ele pega para ele

• Vence o batido que tiver mais cantinhas

ALUNO H

TEXTO 15 - PRODUÇÃO INICIAL

# Jogo das Cartinhas! (10/10/19)

**Participantes:** de 2 pra cima

**Time para ver quem será o bateador:**  
Pedra, papel e tesoura.

**Como jogar:** A pessoa que é o bateador, vai competir com o outro, batendo nas cartas até virar, caso você bata e não vire passe a vez.

**Vencedor:** O vencedor do jogo é aquele que obter mais cartinhas.

## TEXTO 16 – PRODUÇÃO FINAL

# Jogo das Cartinhas.

36/12/19

Participantes: 2 Cartinhas: 20

• Os participantes usam roletas e batidas, no par ou ímpar. Quem ganha começa batendo nas cartas com a palma da mão, se a carta virar é dele, caso não vire a carta continua sendo disputada.

• Quem vence é aquele que tem a maior quantidade de cartas, e quem perde é aquele que tem poucas cartas.

## ALUNO I

## TEXTO 17 - PRODUÇÃO INICIAL

0/

(10/12/19)

## Jogo das Cartinhas

O jogo das cartinhas é simples, jogar 2 ou mais pessoas, cada um tem que ter sua próprias cartinhas. Para começar, os jogadores escolhe quantas cartinhas irá colocar no plural, depois que colocar as cartinhas no plural eles irão tirar zero ou um aquela pessoa que sair primeiro irá bater primeiro as outras dois que ficar não tirar pedra, papel, tesoura a pessoa que ganhar irá bater pelo segundo e o outro pelo ultimo. a pessoa que bater e tirar todas irá começar outra partida mais se não tirar vai bater de não tiver mais num uma e nenhum jogador tiver mais cartinhas.

TEXTO 18 – PRODUÇÃO FINAL

## Jogo das Cartinhas

Participantes = 2 Cartinhas = 5 para cada pessoa.

● Para começar o jogo cada membro tem que ter suas próprias cartinhas.

● Os dois participante deve tirar pedra, papel, tesoura, pedra Você colocará mão fechada, papel Você colocará os cinco dedos esticados, tesoura Você colocará dois dedos.

● Depois que tirar pedra, papel e tesoura o que ganhar começará o jogo e que perder baterá por último.

● Aquele membro que no final do jogo ainda tiver cartinha é o vencedor e aquele membro que finalizar o jogo com nenhuma cartinha é o perdedor.

## ALUNO J

## TEXTO 19 - PRODUÇÃO INICIAL

10

==

10/12/19

## Jogo das cartinhas

O jogo das cartinhas é muito fácil de aprender a jogar, basta ter cartinhas para participar do jogo. Primeiro você deve ter dois ou mais jogadores. Em seguida quem estiver participando deve tirar pedra, papel ou tesoura. Quem ganhar deve começar o jogo, as cartinhas ficam posicionadas no chão para o vencedor da pedra, papel ou tesoura bater.

## TEXTO 20 – PRODUÇÃO FINAL

## Jogo das cartinhas

O jogo precisa de 2 Participantes e cartinhas para jogar. Os jogadores devem tirar Par ou ímpar para saber quem começa batendo. Os Participantes devem jogar a mesma quantidade de cartinhas.

Se o jogador conseguir virar as cartas e dele, se não virar as cartas continua no jogo para ser disputada.

Quem vence é aquele que consegue deixar o adversário sem nenhuma cartinha.

## ATIVIDADES EM SALA EM GRUPOS



PRODUÇÃO E REESCRITA



REVISANDO, REESCREVENDO, INTERAGINDO



## INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO COM O TEXTO





## OS JOGOS PESCADOS





## O TEXTO EM AÇÃO

### **Boliche Cego:**

6 participantes – 2 equipes – 1 boliche.

Jogam um participante de cada equipe. É um boliche comum, mas os participantes jogam de olhos vendados. O objetivo do jogo é derrubar o último pino, não importando quantos lançamentos foram, uma vez que quando um erra, é a vez do outro. Quem conseguir, vence.



**Alerta:**5 participantes. 1 bola.

O jogador pega a bola, joga ela pra cima e grita o nome de uma pessoa. A pessoa que teve seu nome citado deve pegar a bola e gritar “Alerta!”. Imediatamente, todos devem ficar estátuas. O jogador dá 3 passos e, parado, deverá tentar acertar com a bola na pessoa que tiver mais próxima. Se acertar, a pessoa atingida sai da brincadeira. Se errar, ele é quem sai. É uma espécie de queimada parada.



**Bolinha de gude:**

4 participantes. 12 bolinhas de gude

Bolinhas coloridas e feitas de vidro, são jogadas num círculo feito no chão de terra pelos meninos. O objetivo é bater na bolinha do adversário e tirá-la de dentro do círculo para ganhar pontos ou a própria bola do colega.



**Bambolê de Guerra:**

6 participantes. 3 bambolês.

Jogam uma dupla de cada equipe. As duplas entrarão em um bambolê e ficarão de costas para a outra, pois correrão de frente. Serão feitos dois riscos, cada um a exatos 2 metros de cada lado do bambolê. O Objetivo é correr e fazer força para ultrapassar a linha, mas será difícil, pois a outra dupla irá fazer o mesmo. A dupla que conseguir ultrapassar o risco, vence.



