



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS

LIDIANE TEIXEIRA BASTOS

A CONEXÃO E A COESÃO NOMINAL EM CARTAS PESSOAIS
PRODUZIDAS POR ALUNOS DE 9º ANO

FORTALEZA - CE

2019

LIDIANE TEIXEIRA BASTOS

A CONEXÃO E A COESÃO NOMINAL EM CARTAS PESSOAIS
PRODUZIDAS POR ALUNOS DE 9º ANO

Dissertação de Mestrado submetida à
Coordenação do Curso de Mestrado
Profissional em Letras, da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eulália Vera Lúcia
Fraga Leurquin

FORTALEZA - CE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B329c Bastos, Lidiane Teixeira.
A conexão e a coesão nominal em cartas pessoais produzidas por alunos de 9º ano : Conexão e coesão nominal / Lidiane Teixeira Bastos. – 2019.
134 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

1. Produção textual. 2. Gêneros. 3. Cartas pessoais. 4. Coesão nominal. 5. Conexão. I. Título.

CDD 400

LIDIANE TEIXEIRA BASTOS

A CONEXÃO E A COESÃO NOMINAL EM CARTAS PESSOAIS
PRODUZIDAS POR ALUNOS DE 9º ANO

Dissertação de Mestrado submetida à
Coordenação do Curso de Mestrado
Profissional em Letras, da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em: ____ / ____ / ____ .

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Angélica Lima Gondim
Universidade Federal do Ceará (UFC / PNPd)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvana Militão de Alencar
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Ao meu esposo, Danilo.

Aos meus filhos, Daniel Levi e Débora Livia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela capacitação e renovo de minhas forças sempre que a Ele precisei clamar.

A meu esposo, Danilo, companheiro de vida e de cada uma das viagens de deslocamento para as aulas presenciais na capital, ouvido e ombro para as angústias provocadas pela rotina acadêmica, meu referencial de força e persistência.

Aos meus filhos, Daniel e Débora, de quem precisei cuidar um pouco mais de longe durante o mestrado e que nem por isso deixaram de demonstrar por mim carinho sempre incondicional. Vocês são um divisor de águas em minha existência. Ensinaaram-me a amar da forma mais intensa que já consegui na vida.

À minha mãe, Esmeralda, que me ensinou, ainda criança, a gostar de ler, quando me servia de público para as primeiras leituras feitas em seu colo.

Ao meu pai, Luciano, com quem desde cedo aprendi o valor do esforço e da responsabilidade.

À minha sogra e sogro, Gracinha e Demésio, por terem cuidado de meus filhos em cada uma das sextas-feiras em que eu viajava para assistir às aulas.

A todos os parentes e amigos a quem precisei pedir para levar e trazer meus filhos à escola nas sextas-feiras.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, por suas respostas sempre tão solícitas a cada uma de minhas dúvidas e por sua preocupação em sempre me atender da melhor forma possível, driblando a distância geográfica.

Às professoras Dr^ª. Fatiha Dechicha Parahyba e Dr^ª. Ana Angélica Lima Gondim, que participaram da minha banca de qualificação, dando-me significativas contribuições para melhorar meu trabalho.

Aos alunos que participaram ativamente desta pesquisa-ação, contribuindo para o crescimento deles próprios e me permitindo ter um corpus a ser utilizado.

Aos colegas da quarta turma do Profletras na UFC, que dividiram comigo momentos ímpares de aprendizado acadêmico.

À CAPES, pela concessão do aporte financeiro de bolsas a alguns desses colegas.

A todos os admiráveis professores do Profletras, que abriram para mim o caminho para um mundo antes muito distante do que eu conseguiria prever como futuro profissional.

“Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim”.

(Clarice Lispector)

RESUMO

Esta pesquisa se inicia com uma visão geral de como são estruturadas as aulas de Língua Portuguesa dedicadas ao aprendizado de produção textual e salienta a necessidade de a escola não se omitir a tal ensino tão necessário aos alunos. Mostra como a produção textual delimitada por gêneros é vista na BNCC, na prática de sala de aula e no livro didático atualmente. Depois mostra, por meio da análise de textos escritos, como ocorre o uso dos mecanismos de textualização (conexão e coesão nominal) em produções textuais feitas por alunos de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada na cidade de Itapajé e, através da realização de uma sequência didática com atividades de escrita de textos no gênero carta pessoal (em situações bem semelhantes a comunicações reais), contribui para que os alunos se apropriem das técnicas e da prática necessárias a uma escrita coerente, por meio da eficiente utilização dos mecanismos de conexão e coesão nominal. Como resultado alcançado temos também a segurança que os participantes desta pesquisa passam a ter doravante sempre que precisarem fazer uso da escrita em situações reais de comunicação pelas quais, evidentemente, passarão posteriormente à conclusão da pesquisa. Tomamos como base referencial para os mecanismos de textualização o Interacionismo Sociodiscursivo de Jean Paul Bronckart (2007), além da Análise Textual do Discurso de Jean Michel Adam (2011). Também fazemos uso de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para nos inspirar no momento da intervenção e da geração de dados e da regulação no processo da aprendizagem da produção escrita.

Palavras-chave: Produção textual. Gênero textual. Cartas pessoais. Coesão nominal. Conexão.

ABSTRACT

This research begins with an overview of how the Portuguese Language classes are structured to learn textual production and stresses the need for the school not to omit such much needed teaching to the students. It shows how textual production delimited by genres is seen in the BNCC, classroom practice and textbook currently. Then, through the analysis of written texts, how does the use of textualisation mechanisms (connection and nominal cohesion) in textual productions made by students of two classes of 9th grade of Elementary School in a public school located in the city of Itapajé and through the development of a didactic sequence with writing activities in the personal letter genre (in situations very similar to real communications), it helps students to appropriate the techniques and practice necessary for a coherent writing, through efficient use of the mechanisms of connection and nominal cohesion. As a result we also have the security that the participants of this action research will now have whenever they need to make use of the writing in real situations of communication by which, of course, they will pass later to the conclusion of the research. We take as reference basis for the mechanisms of textualization the Sociodiscursive Interactionism of Jean Paul Bronckart (2007), in addition to the Textual Analysis of the Speech of Jean Michel Adam (2011). We also use Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) to inspire us at the moment of intervention and the generation of data and regulation in the process of learning written production.

Keywords: Textual production. Textual genre. Personal letters. Cohesion nominal. Connection.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As zonas de desenvolvimento humano	41
Figura 2 – Operações de ligação que asseguram a continuidade textual (ADAM).....	56
Figura 3 – O esquema básico de uma sequência didática	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Campos de atuação das práticas de linguagens	29
Quadro 2 – Atividade Inicial, ocorrida no dia 10/04/2018	78
Quadro 3 – Módulo I, ocorrido no dia 17/04/2018.....	81
Quadro 4 – Módulo II, ocorrido no dia 24/04/2018	83
Quadro 5 – Módulo III, ocorrido no dia 08/05/2018	86
Quadro 6 – Módulo IV, ocorrido no dia 22/05/2018.....	88
Quadro 7 – Módulo V, ocorrido no dia 29/05/2018	89
Quadro 8 – Módulo VI, ocorrido no dia 06/06/2018.....	94
Quadro 9 – Atividade Final, ocorrida em 13/06/2018	95
Quadro 10 – Atividade inicial de escrita da aluna Mara.....	99
Quadro 11 – Texto I analisado em sala.....	101
Quadro 12 – Texto II analisado em sala.....	101
Quadro 13 – Texto III analisado em sala	102
Quadro 14 – Texto IV analisado em sala	103
Quadro 15 – Primeiro texto de Mara para o módulo I.....	103
Quadro 16 – Segundo texto de Mara para o módulo I.....	103
Quadro 17 – Texto de Mara para o módulo II.....	105
Quadro 18 – Texto de Mara para o módulo III.....	106
Quadro 19 – Texto de Mara para o módulo IV	107
Quadro 20 – Texto de Mara para o módulo V.....	109
Quadro 21 – Texto de Mara para o módulo VI	111
Quadro 22 – Atividade final de escrita da aluna Mara	112
Quadro 23 – Atividade inicial de escrita da aluna Laura	113
Quadro 24 – Primeiro texto de Laura para o módulo I.....	114
Quadro 25 – Segundo texto de Laura para o módulo I.....	115
Quadro 26 – Texto de Laura para o módulo II.....	116
Quadro 27 – Texto de Laura para o módulo III.....	117
Quadro 28 – Texto de Laura para o módulo IV	117
Quadro 29 – Texto de Laura para o módulo V.....	118
Quadro 30 – Texto de Laura para o módulo VI	119
Quadro 31 – Atividade final de escrita da aluna Laura.....	120
Quadro 32 – Atividade inicial de escrita da aluna Kelly	121

Quadro 33 – Primeiro texto de Kelly para o módulo I.....	122
Quadro 34 – Segundo texto de Kelly para o módulo I.....	122
Quadro 35 – Texto de Kelly para o módulo II	123
Quadro 36 – Texto de Kelly para o módulo III	123
Quadro 37 – Texto de Kelly para o módulo IV.....	124
Quadro 38 – Texto de Kelly para o módulo V	125
Quadro 39 – Texto de Kelly para o módulo VI.....	126
Quadro 40 – Atividade final de escrita da aluna Kelly	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual dos Discursos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Profletras	Mestrado Profissional em Letras
UFC	Universidade Federal do Ceará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL	18
2.1 O que é a Base Nacional Comum Curricular e o que ela diz sobre os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa?	19
2.2 O conceito de Gênero Textual	30
2.3 A importância do gênero em sala de aula.....	32
2.4 Os gêneros textuais nos livros didáticos.....	37
3 REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	39
3.1.2 Os três estratos do folhado textual	48
3.1.3 A coesão nominal.....	50
3.1.4 A conexão	52
3.2 A Análise Textual dos Discursos (ATD)	55
3.2.1 Categorização da coesão nominal na ATD.....	57
4 METODOLOGIA	61
4.1 Delimitação do Universo	61
4.2 A Pesquisa-ação: uma intervenção	65
4.3 Descrição da Geração de Dados – Sequência Didática como dispositivo de geração dos dados e como instrumento de ensino e aprendizagem.....	67
4.4 A primeira etapa da sequência do trabalho didático	75
4.5 A segunda etapa da sequência do trabalho didático.....	79
4.6 A produção final	95
5 ANÁLISE DOS DADOS	97
5.1 Delimitação dos dados analisados.....	97
5.2 A produção escrita de Mara.....	98
5.3 A produção escrita de Laura	113
5.4 A produção escrita de Kelly	121
5.5 Uma última análise.....	127
6 CONCLUSÃO.....	128
REFERÊNCIAS.....	131

1 INTRODUÇÃO

A capacidade de se comunicar verbalmente em sociedade é, à luz das constatações de Vygotsky, um dos principais elementos distintivos entre o ser humano e as demais espécies! Isso se realiza nas conversas corriqueiras diárias com familiares, amigos, colegas de trabalho ou quaisquer outros indivíduos com os quais nos relacionamos cotidianamente. Com a criação e o frenético uso de novos recursos tecnológicos, a cada dia a comunicação tem ultrapassado os limites geográficos, possibilitando o diálogo entre indivíduos que estejam em todo e qualquer lugar do mundo, o que tem sido uma prática constante para a maioria das pessoas, onde quer que vivam.

Toda essa macroestrutura comunicacional obviamente tem uma quantidade enorme de pontos positivos e tende a se tornar ainda mais abrangente e dinâmica, mas é preciso que reflitamos, como educadores, sobre os rumos de uma outra forma de comunicação, mais tradicional, que naturalmente sucede a comunicação oral e antecede toda e qualquer moderna forma de comunicação humana, ou seja, a prática da escrita.

Sobre tal assunto, a realidade hodierna não poderia ser mais contraditória, pois embora a comunicação em massa seja uma realidade inegável, ainda continua comum ouvirem-se professores afirmando que seus alunos não sabem escrever e, o que é pior, a mesma afirmativa muitas vezes é feita pelos próprios discentes.

Na contramão da resolução desse problema, as escolas, sobretudo as públicas, têm se eximido de pelo menos tentar implementar ações que resolvam tal situação. Dessa forma, as atividades que poderiam melhorar a escrita dos alunos sedem lugar às atividades de leitura e interpretação de texto, em busca de atingir metas cobradas por avaliações externas Estaduais e Federais, que são propostas aos alunos periodicamente, como se a educação escolar tivesse um fim em si própria, não precisando servir de base à comunicação que se faz fora dela.

No Ensino Fundamental, tais avaliações se limitam à resolução de questões de Língua Portuguesa e Matemática. Isso causa, *a priori*, a impressão de um tratamento diferenciado que supervaloriza essas duas disciplinas em detrimento às demais, mas ao fazermos uma análise mais cuidadosa do modelo de questões oferecidas aos alunos para avaliar o aprendizado de nossa Língua Materna, chegamos à conclusão de que as mesmas deixam de lado um importante item de tal aprendizado: a escrita. Tal constatação do que ocorre na realidade de nossas escolas fere diretamente a legislação educacional brasileira que apresenta apontamentos para a necessidade não só da prática da escrita, como também da refeitura de

textos em ambiente escolar, como podemos atestar por meio do que dizem os PCN, documento que já tem mais de duas décadas de publicação:

Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. (BRASIL 1998, p. 76)

Desconhecendo as leis que regem a educação nacional, desmotivados pelo pouco interesse dos alunos, sentindo-se despreparados para a elaboração de aulas eficazes para o ensino da escrita e não tendo uma meta de aprendizado a ser atingida diretamente em uma avaliação externa, muitos educadores, infelizmente, acabam procrastinando a realização de aulas de Produção Textual mais elaboradas para o terceiro ano do Ensino Médio, onde os alunos deverão, no final do ano letivo, escrever uma redação, na prova do ENEM, para a qual a maioria se sente despreparada.

Os professores do Ensino Fundamental que não se enquadram na situação acima descrita sentem uma imensa dificuldade na execução de suas aulas de Produção Textual, pois se deparam com alunos que não entendem o valor de tal tipo de aula e escrevem textos muito aquém do que seria adequado para a idade escolar deles.

Aproveitando nossa experiência de quase duas décadas lecionando Língua Portuguesa no Ensino Básico, onde sempre procuramos dar à prática da escrita seu espaço necessário em nossas aulas, partimos das observações que há tempos temos feito e que nos levam à conclusão de que a falta de organização interna é um dos principais problemas encontrados nos textos produzidos em sala de aula, sendo a razão maior da incoerência que marca os textos escolares de gêneros escritos feitos por boa parte dos alunos.

Apesar de tal certeza, ao iniciarmos o projeto desta dissertação, muitas eram as nossas dúvidas sobre o processo de escrita de nossos próprios alunos e sobre como poderíamos contribuir efetivamente para a evolução do mesmo. Sendo assim, sentimos necessidade de realizarmos um trabalho que nos desse respostas a perguntas como: Os alunos entendem o sentido de determinados mecanismos da língua que promovem a conexão e a coesão nominal na escrita de seus próprios textos e na leitura dos textos de outrem? Como podemos auxiliar os estudantes a conseguirem escrever textos minimamente organizados e com progressão temática e ao mesmo tempo levá-los à consciência de que isso vai ser cobrado deles no final de sua próxima etapa escolar e de que este conhecimento também é necessário à escrita de vários outros textos que eles farão em situação real de comunicação ao longo da vida? É

possível ao professor levar os alunos a aproveitarem nas suas produções escritas o poder de argumentação, tão comumente percebido na oralidade dos jovens estudantes? Como motivá-los à escrita mesmo sem o uso de parafernália tecnológica de que a escola não dispõe?

Todos os questionamentos citados nos direcionaram à realização de um trabalho cujo principal objetivo é contribuir para a construção de conhecimentos que possibilitem a eficiente utilização dos mecanismos de conexão e coesão nominal no gênero textual específico, “a carta pessoal”, levando-os à maturidade de posteriormente utilizar tais conhecimentos também na escrita de textos pertencentes a outros gêneros dentro e fora da escola.

A dissertação que ora apresentamos mostra o caminho percorrido no intuito de entender melhor tal realidade e propor ações que causem um impacto positivo de mudança na mesma. Nosso texto está organizado em quatro capítulos.

No primeiro, intitulado “Gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”, iniciamos com a análise do assunto à luz de como o trata o mais recente documento da educação nacional: a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Para atestar a validade das diretrizes apontadas por tal texto, buscamos referência sobre Gêneros do discurso com Bakhtin (2003) e Gêneros de texto com Bronckart (2007). Embora divergentes quanto à nomenclatura, os estudiosos concordam que todo texto pertence a um determinado gênero e que tal consciência é fundamental para a eficácia na elaboração de textos de mesmo gênero ou de gêneros semelhantes e isso é reiterado na BNCC. Ainda no mesmo capítulo, fundamentamos nossos comentários sobre o estudo dos gêneros textuais em sala de aula em nomes como Antunes (2003), Soares (2005) e Kleiman (1997) e mostramos o que diz Koch (2011), fundamentada em Schneuwly e Dolz (1994) sobre quais os modelos de aulas de produção textual frequentemente vistos nas escolas e ainda refletimos sobre como os livros didáticos atualmente tratam da produção de textos.

Com a segurança de que o primeiro passo seria trabalhar com um gênero específico e já tendo escolhido um em que os alunos poderiam até escrever sobre algo relativo ao uso da comunicação virtual, mas sem precisarem fazer uso direto de internet ou mesmo computadores ou celulares (a carta pessoal), sentimos a necessidade de procurar um apoio linguístico que nos servisse de base e encontramos primeiramente no ISD, mas também na ATD os referenciais necessários ao trabalho com produção textual. O capítulo seguinte mostra, portanto, quais premissas do Interacionismo Sociodiscursivo foram usadas em nossa pesquisa. Tal conhecimento nos foi de muita valia a começar pela sua visão, baseada nos estudos de Vygotsky sobre o aluno como um ser social. Pudemos entender que a convivência

escolar precisava ser aproveitada de forma a possibilitar que o professor como indivíduo mais experiente levasse os alunos, por meio de um acompanhamento paulatino de escrita, a desenvolverem habilidades que posteriormente seriam usadas por estes sem mais a necessidade de auxílio docente. Para tanto, foi-nos fundamental entender a Zona de Desenvolvimento Proximal como ponte entre o conhecimento já existente na Zona de Desenvolvimento Real e o conhecimento a ser alcançado na Zona de Desenvolvimento Potencial. Os mundos representados (objetivo, social e subjetivo) são um outro importante ponto da teoria do ISD tratado no mesmo capítulo. Os estratos do folhado textual, sugeridos por Bronckart (2007) também fazem parte de nosso referencial. Aliás, é exatamente nesse tópico que encontramos a principal base teórica de que precisávamos. Nosso trabalho tem, dessa forma, em dois dos três mecanismos de textualização apresentados pelo autor (coesão nominal e conexão) seus eixos principais. Ainda sobre tais mecanismos, principalmente sobre coesão nominal, consultamos Adam (2011), passando pela Análise Textual do Discurso (ATD) como forma de ampliar os conceitos do ISD, sem em momento algum abandonar esta que foi sem dúvida nossa teoria de base.

Depois de apresentar nossa fundamentação, temos o capítulo que mostra em detalhes nossos procedimentos metodológicos. Nele apresentamos o universo de indivíduos que participaram da pesquisa (sessenta alunos pertencentes a duas salas de 9º ano em uma escola pública localizada no interior do Estado); enquadramo-la no conceito de pesquisa-ação, segundo Gil (2002) e mostramos como foram propostas as atividades de cada um dos módulos de nossa sequência didática, em procedimento referendado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O último capítulo mostra uma análise, à luz de nosso referencial teórico do corpus composto pelos textos escritos por três alunas que participaram da pesquisa. Ali pudemos constatar o avanço individual destas participantes, o qual é comentado em detalhes no capítulo, como um recorte representativo do processo de aprendizagem das turmas que fizeram parte da pesquisa-ação.

Após esse, temos ainda um capítulo que mostra nossas impressões finais sobre a totalidade do trabalho feito, as dificuldades encontradas durante sua realização e o alcance de nossos objetivos.

Previamente à realização da presente dissertação, fizemos uma pesquisa bibliográfica a fim de conhecermos outros trabalhos acadêmicos que também enfocam a escrita na Educação Básica. Constatamos que vários são os textos que se destacam por tal interesse, dentre os quais citamos a seguir alguns: Dodó (2016) analisou, também à luz do Interacionismo

Sociodiscursivo, as propostas de ensino e aprendizagem da coesão nominal em duas coleções de livros didáticos de Português do Ensino Médio adotadas pelo PNLD – 2015. Sua pesquisa é sobretudo relevante, mas se limita à análise de livros didáticos em detrimento à realidade prática de sala de aula.

Em outra pesquisa bibliográfica, Garantizado Júnior (2011) também trata sobre coesão, ligando esta ao conceito de coerência, mostrando-as como um mesmo fenômeno. Como principal diferencial em relação às duas primeiras obras citadas, nosso trabalho, como pesquisa-ação, não se limita apenas à verificação de conceitos.

A pesquisa de Silva (2012), aparentemente mais próxima à nossa em sua finalidade, analisou a produção de textos de alunos de 7º ano, mas se utilizou de textos narrativos, cujos gêneros abarcados ficam mais na esfera literária, dificultando sua aproximação a textos em situações reais de comunicação.

Ainda podemos citar outra contribuição importante: Custódio Filho (2006) analisa a coerência de textos de alunos pré-universitários, propondo um quadro classificatório de inadequações referenciais. Novamente a pesquisa não tem como foco sanar problemas de escrita do grupo participante, mas utilizar seus erros para produzir material que contribua posteriormente com o trabalho de outros docentes.

Como visto, muitos são os trabalhos que remetem aos mecanismos de textualização. Alguns são bibliográficos (parecem ter fim neles mesmos, à medida em que não testam nenhuma técnica em favor da mudança dos problemas existentes em sala de aula); outros, colocam-se no campo de batalha do dia a dia escolar, mas trabalham apenas com gênero textual do campo literário, com o qual grande parte dos alunos não se identificam tanto; outros, ainda, atendem a uma perspectiva mais prática, porém dirigem-se a um público cuja escolaridade já está bem avançada.

Nosso trabalho se diferencia por ter como foco não só o descobrir em que consistem as inadequações textuais de um grupo de alunos e as causas dessa escrita aquém do esperado, mas também a partir da análise desses escritos e com base em nosso referencial teórico pautado no Interacionismo Sociodiscursivo, propor atividades que contribuam para o avanço das técnicas de uma escrita coesa e coerente *a priori* deste grupo específico de adolescentes que participam do projeto e posteriormente de outros alunos cujos professores queiram utilizar o trabalho ora apresentado como fonte de pesquisa. Assim, extrapolamos a pesquisa acadêmica e chegamos a uma contribuição educacional e social.

A pesquisa-ação, aliás, tem sido bastante praticada no Profletras tanto em trabalhos voltados à leitura quanto à escrita. O nosso trabalho tem como diferencial a escolha de provocar os alunos a escreverem e desenvolverem habilidades quanto ao uso adequado de coesão nominal e conexão, tendo como suporte um gênero considerado obsoleto por alguns, mas que traz à tona a um só tempo realidades imensamente pertinentes e atuais: a prática de textos de caráter pessoal (realizados cotidianamente em ambientes virtuais de comunicação), escritos sob uma roupagem que atende à necessidade de a escola influenciar os alunos a praticarem textos escritos segundo preconiza a norma culta da Língua Portuguesa.

Por fim, como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), reiteramos que a academia pode contribuir significativamente com o aprendizado de escrita dos alunos de Ensino Básico de nosso país. No GEPLA recentemente tem-se desenvolvido pesquisas tanto em literatura quanto em ensino de Língua Portuguesa, levando em consideração teorias do texto e do discurso, no nosso caso, o ISD. Ambos os temas são importantíssimos para o trabalho em sala de aula no Ensino Fundamental, visto que tanto literatura quanto produção escrita têm sido muitas vezes procrastinados até o Ensino Médio. Esperamos que outros mestrando e doutorandos também desenvolvam pesquisas sobre outros tantos problemas de escrita com novas ideias para também saná-los ou pelo menos minorá-los significativamente como nosso trabalho o faz.

Nossa dissertação constitui-se, portanto, em um documento bastante significativo à medida em que registra os detalhes de uma pesquisa-ação que amplia consideravelmente nosso próprio conhecimento da prática de aulas de produção textual, além de ser um verdadeiro divisor de águas em relação à qualidade da escrita dos discentes participantes. Coloca-se, ainda, como um material de pesquisa disponível a docentes que queiram analisá-lo com finalidade acadêmica ou para uso prático em sala de aula.

2 GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo se inicia com nossas reflexões sobre como o trabalho com gêneros textuais é visto à luz da BNCC. Passamos posteriormente aos conceitos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) e gêneros de texto (BRONCKART, 2007) e como o documento supracitado aproveita tais ideias linguísticas em seu conteúdo. Depois, refletimos também a respeito de como se dá, na prática, o uso de tais conceitos na ministração de aulas de produção textual no Ensino Básico. Por fim, mostramos como os livros didáticos apoiam tal tarefa docente.

2.1 O que é a Base Nacional Comum Curricular e o que ela diz sobre os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa?

Por muito tempo em nosso país cultivou-se uma tradição nas escolas segundo a qual as aulas de Língua Portuguesa, principalmente nos últimos anos do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, eram um espaço propício a um estudo metalinguístico voltado apenas à categorização, sobretudo de termos morfológicos e sintáticos.

É claro que não podemos desmerecer o estudo prescritivo da gramática de nossa língua em sua vertente de maior prestígio, contanto que não se admita caber à escola o papel de promover o preconceito linguístico com críticas ou desprezo aos alunos que trazem consigo uma herança cultural do meio social em que estão inseridos, a qual é notadamente perceptível na forma como cada um faz uso da linguagem. Por outro lado, a escola não pode se omitir ao papel de ensinar o uso formal da Língua Portuguesa, afinal além do ambiente escolar não há nenhuma outra instituição, destinada a crianças e jovens, a quem caiba o papel de subsidiá-los a fim de que tenham conhecimento suficiente para garantir a não obsolescência do uso do português dito padrão nos contextos em que lhe forem apropriados. Sobretudo importante é que, em qualquer que seja o nível escolar, todos entendam ser insustentável que se estude descontextualizadamente o funcionamento da Língua Portuguesa, pois a comunicação só se realiza de verdade nas práticas sociais, inclusive escolares.

Frente aos insatisfatórios resultados de aprendizado decorrentes da improdutiva mecanização observada no ensino de Língua Portuguesa mais tradicional, a legislação educacional brasileira, como já dito, tem indicado o caminho da leitura e da produção textual,

ou seja, o foco no texto, como uma visão mais adequada em relação ao que deve ser estudado pelos alunos ao longo de todo o Ensino Básico. Em convergência com essa nova postura, tem aberto um leque maior de possibilidades de estudo da língua, à medida em que abandona a nomenclatura “gramática” para os estudos em sala de aula do Ensino Fundamental e Médio, adotando o termo “análise linguística/semiótica”, o qual é muito mais abrangente, pois consegue dar conta de vastas possibilidades de comunicação, inclusive daquelas que não fazem uso explícito de palavras em sua realização. Tudo isso passa a ser considerado, abandonando-se o velho e tradicional preconceito linguístico à medida em que os níveis de linguagem passam a ser considerados dentro de uma adequação comunicativa, havendo espaço para vastas possibilidades de uso e estudo da língua, seja em sua versão mais culta ou em outras versões que se fizerem adequadas à situação do contexto comunicacional.

O modelo de ensino da gramática considerado mais tradicional e rigoroso não pode, no entanto, dar lugar a uma prática descuidada e desprovida de um referencial bem fundamentado. Para garantir a sustentação de uma proposta curricular sólida e inovadora, é necessário o estabelecimento de metas de aprendizado a serem alcançadas ao longo de todas as etapas escolares. Além disso, também é necessária a garantia de clareza para docentes e discentes em relação a quais os conhecimentos básicos que os alunos devem alcançar ao final de cada ano escolar, não só nas aulas de LP, como também nas demais disciplinas. Colocar em prática esforços didáticos para o alcance mínimo de conhecimento adequado por parte de todos os alunos das escolas de nosso país, quer públicas ou privadas, é uma forma de buscar equidade de direitos e, conseqüentemente, de garantir que serão oferecidas futuras oportunidades no mercado de trabalho a todos os estudantes de nosso país, independentemente de sua origem social ou de sua situação financeira.

Diante da necessidade de efetiva organização curricular para todas as escolas do país, a legislação educacional brasileira tem apontado já há alguns anos para a importância da construção de um novo instrumento legal, dotado de consistência temática e clareza textual, voltado ao fim de basilar conteúdos curriculares, haja vista que os documentos já existentes tratam do assunto, mas de forma superficial, não chegando a mostrar propostas práticas de serem executadas.

A Base Nacional Comum Curricular surge no intuito de atender a tal necessidade, como podemos comprovar em:

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do

conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. (BRASIL 2018, p. 5)

A BNCC foi construída a partir de uma profunda pesquisa a respeito do que é essencial que se aprenda em cada ano da educação básica escolar. O amplo diálogo com educadores marcou os momentos que antecederam a escrita da Base. Apesar de o documento, hoje já publicado, apontar diretrizes para o que é adequado aprender em cada ano do Ensino Fundamental, é inegável sua real e notória influência direta na continuidade do aprendizado do aluno nos anos subsequentes. Por tal motivo, também antecederam a escrita da Base movimentos que tiveram a significativa participação de professores do Ensino Médio em escolas públicas situadas em todos os Estados brasileiros. Podemos citar aqui, por exemplo, o PNEM (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio), que ocorreu entre os anos de 2014 e 2015, tendo se constituído em uma parceria entre os governos Estaduais, Distrital e a União, com o fim de elevar a qualidade do ensino em todo o país. Tratou-se de uma formação de caráter bastante dialogal, cujos formadores foram professores das próprias escolas, escolhidos entre seus pares de forma democrática, os quais recebiam mensalmente orientação e material das Secretarias de Educação de cada Estado em encontros presenciais que eram replicados semanalmente nas respectivas escolas de que faziam parte os formadores. Durante o curso discutiu-se, dentre outros tópicos diretamente ligados ao dia a dia escolar, o redesenho curricular. Os professores orientadores serviam, dessa forma, de ponte entre seus colegas e o governo, no sentido de levar as ideias do colegiado de professores ao conhecimento das Secretarias Estaduais. Além da consulta a educadores, os momentos anteriores à escrita da Base também foram marcados pelos diálogos do governo com a sociedade civil por meio de consultas públicas na internet, as quais foram sem dúvida um importante recurso à construção democrática do texto da BNCC.

Elaborado com o envolvimento direto ou indireto de todos os seguimentos a quem interessa a educação de nossas crianças e adolescentes, segundo o próprio documento, temos para ele a seguinte definição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL 2018, p. 7)

O documento, em seu caráter de bússola da educação nacional, vem, portanto, fortalecer o trabalho pedagógico dos professores da educação básica, oferecendo-lhes mais clareza frente ao que deve ser considerado adequado em relação ao nível de aprendizado dos alunos especificamente em cada ano escolar. Esse direcionamento mais preciso ajuda a organizar a metodologia adequada ao aprendizado necessário, além de proporcionar mais segurança sobre a percepção dos avanços e dificuldades de cada aluno, para que sejam repensados os planejamentos e a execução de cada aula. Nesse sentido, é essencial que as escolas comecem a organizar momentos de estudo para conhecimento pormenorizado do material que agora já se encontra concluído, publicado e facilmente acessível na internet. Um documento como este, tão importante para o avanço da educação nacional, não pode se tornar mais um mero objeto decorativo no rol de tantos outros textos que teoricamente regulam a educação, mas nunca foram lidos por quem trabalha diretamente para que esta se realize de fato. Urge que o texto, na íntegra, seja conhecido por todos os docentes e gestores das escolas brasileiras.

Apresentado de forma bastante organizada, antes de pormenorizar a adequação de aprendizado por série escolar, o texto trata do assunto de uma forma bem ampla, citando dez competências que devem ser alcançadas pelos discentes. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as

relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL 2018, p. 9-10)

Segundo a BNCC, o alcance dessas dez competências básicas, adquiridas nas aulas de cada uma das disciplinas que de um modo geral formam o currículo escolar, garantem o direito de aprendizagem e o adequado desenvolvimento cognitivo esperado de um estudante. Essa concepção é considerada por nós como “transdisciplinar”, pois, mesmo referindo-se ao que deve ser estudado em sala de aula, a aquisição de tais capacidades concorrem diretamente para a vida em sociedade, que se prolonga depois de cumprido o período esperado de escolarização do indivíduo. Haja vista permearem tais competências tópicos como autoconhecimento, solidariedade, inclusão social, valorização da pesquisa científica, exercício de curiosidade intelectual, fruição artístico-cultural, conhecimento e utilização de linguagens diversas, autonomia, responsabilidade, resiliência, ética e sustentabilidade. Cada um desses conhecimentos e valores devem ser cultivados ao longo da existência de todo ser humano, não podendo ser vistos como assuntos exclusivamente inerentes à escola, mas cultivados inicialmente nela para serem usados de forma ampla na vida em sociedade.

Além de citar as já referidas dez competências, nas quais se encontram cada uma das ideias supracitadas, o texto não se omite a emitir seu próprio conceito para a palavra “competência”. Tal ação é importante tendo em vista ser esse um termo que de tão amplamente utilizado em documentos educacionais, acabou se burocratizando, isto é, seu uso muitas vezes não é feito com a devida reflexão necessária. O conceito de competência mostrado no texto extrapola o espaço geográfico da sala de aula e reforça a noção de que não

mais se sustenta o trabalho escolar voltado exclusivamente para o interior da própria escola. Assim, o texto reforça a ideia de que a educação, mais do que em qualquer outro período histórico, tende hoje a preparar para a vida de forma cada vez mais ampla e plena.

É válido, neste ponto, destacar que a BNCC não está escrita de forma prolixa ou enfadonha, sendo um texto dotado de uma coesão precisa, o que lhe confere um caráter de acessibilidade linguística a todos quantos se interessem em lê-lo. Esse caráter autoexplicativo nos motiva a novamente recorrer ao próprio texto, ao invés de parafraseá-lo, desta vez para mostrar sua definição de “competência” sobre a qual há pouco nos referimos. É o que está exposto a seguir:

(...) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL 2018, p. 8)

A título de exemplificação e análise, retomamos a seguir uma das competências mais voltadas ao uso adequado da linguagem pelos discentes.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL 2018, p. 9)

Como visto, ao não especificar tal competência como própria apenas das aulas de Língua Portuguesa, a BNCC se coloca como um documento legal que incentiva a prática da pesquisa, leitura, escrita, discussão, além da criação, uso e aperfeiçoamento de formas de comunicação diversas como fatores essenciais ao indivíduo escolarizado. Isso ajuda a desmistificar um sério entrave ao aprendizado que tradicionalmente é visto nas escolas: a questão de que determinadas disciplinas sejam “decorativas”, isto é, seu conteúdo deve ser exclusivamente memorizado, não se fazendo necessárias reflexões mais aprofundadas sobre o mesmo. É insustentável que um aluno dotado de visão crítica e protagonista de seu próprio conhecimento tenha tal receptividade passiva em relação a qualquer tipo de conhecimento, seja ele intrínseco ou não à escola. Os professores devem fomentar nos alunos essa criticidade saudável que caracteriza os cidadãos socialmente participativos.

Outro ponto de destaque no texto da BNCC é o reforço de uma postura já prevista nos PCN, mas agora vista de forma mais enfática, no que diz respeito a incentivar o uso de modernas tecnologias de comunicação no dia a dia escolar, o que pode promover o sucesso de muitas ações didáticas, tendo em vista o fascínio que quase todos os jovens dessa geração demonstram ter pelo manuseio de qualquer tipo de aparelho tecnológico. Certamente muito ainda tem que ser feito, na realidade prática, para a viabilização do uso de computadores e celulares no apoio ao ensino e aprendizagem, principalmente nas escolas públicas, visto o preço de tais aparelhos não serem acessíveis a grande parte do público que frequenta tais instituições e os computadores dos laboratórios da maioria das escolas públicas estarem sucateados. Há também a resistência, o despreparo ou mesmo o preconceito de professores, sobretudo os mais experientes, em usar tais instrumentos com fins didáticos. No Ceará, por exemplo, a maioria das escolas tem preferido fazer a publicização, por meio de cartazes, da lei estadual 14146, de 25 de junho de 2008, a qual proíbe o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula com fins não didáticos para inibir o uso de tais recursos também para fins de utilização pró ensino e aprendizagem. Reiteramos que se os alunos não possuem tais aparelhos é, a nosso ver, um contrassenso querer utilizá-los, por outro lado tão paradoxal quanto esta atitude é ignorar que tais recursos podem instrumentalizar o professor a viabilizar o gosto pelas atividades escolares, caso haja o acesso a eles. Com um pouco de resiliência e boa vontade de todos, além de investimento financeiro do governo, porém, a competência de número cinco poderá ser plenamente alcançada.

Voltando à lista integral das competências, tendo as dez um caráter geral, isto é, não havendo uma linha de correspondência para associar cada uma delas a determinada disciplina escolar, a BNCC propõe:

(...) a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL 2018, p. 15)

Vários aspectos do documento o revelam como uma ferramenta a ser utilizada com vistas à modernização da educação brasileira. Sua visão bastante contemporânea em relação aos rumos que a educação deve seguir é reforçada pelo fato de o texto como um todo comungar com o que defendem sobre o assunto os mais atuais e respaldados grupos que pesquisam ações relacionadas à docência e discência. No trecho a seguir, por exemplo, é nítida a convergência do que propõe a BNCC com os ideais do Interacionismo

Sociodiscursivo (corrente linguística em que essa dissertação é fundamentada e sobre a qual nos debruçaremos largamente nos próximos capítulos), ao defender as práticas sociais como condição *sine qua non* à comunicação que se realiza por meio de textos que podem ocorrer sob a forma de linguagens diversas.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL 2018, p. 61)

Apesar de salientar a necessidade das práticas interdisciplinares em sala de aula, o documento, para cumprir seu papel basilar em relação aos conhecimentos mínimos a serem adquiridos em cada disciplina/ano escolar, aprofunda-se, também em separado, em cada área do conhecimento e suas respectivas disciplinas, as quais são chamadas de componentes curriculares. Cada um dos componentes curriculares possui suas próprias competências a serem desenvolvidas pelos alunos no processo de aprendizagem durante o Ensino Fundamental. As competências concernentes à Língua Portuguesa são:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL 2018, p. 85)

Quanto à Língua Portuguesa, a BNCC destaca que esta deve também

(...) proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL 2018, p. 65-66)

Além disso,

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL 2018, p. 68)

Para dar conta de tantos e tão amplos aspectos, no que diz respeito ao estudo linguageiro, documentos curriculares recentes já propunham a organização das aulas de LP em quatro eixos estruturantes (oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica). A BNCC amplia e melhora tal organização, considerando os seguintes eixos cuja nomenclatura é mudada para “eixos de integração”: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos). Dois pontos são destacáveis aqui: o primeiro é que abandonando a terminologia “eixos estruturantes” e propondo a nomenclatura “eixos de integração”, mais uma vez o documento

reforça a ideia de não tratar cada aspecto do aprendizado de forma isolada, ou seja, é preciso integrar o aprendizado dos eixos relativos à Língua Portuguesa, para também conseguir integrar o aprendizado que leva à aquisição das dez competências gerais, já citadas por nós neste capítulo, preferencialmente de forma interdisciplinar, sempre que possível. O outro destaque é a reiteração do valor dado às modernas formas de comunicação, ao citar as semioses que podem estar presentes tanto na produção textual quanto na análise linguística.

Intrinsecamente a cada um dos quatro eixos de integração que devem nortear o estudo da Língua Portuguesa, são enumeradas uma série de habilidades, as quais só podem ser desenvolvidas em contato com gêneros textuais.

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. (BRASIL 2018, p. 73)

A ideia de propor que as aulas de Língua Portuguesa sejam organizadas a partir da análise e produção de textos orais ou escritos e a consciência de que estes pertencem a gêneros cujas características devem ser conhecidas pelos alunos constitui-se em mais uma comprovação do caráter contemporâneo da BNCC, já que praticamente todos os estudos linguísticos recentes se voltam para a validade dessa mesma perspectiva: a contextualização.

Além das competências e dos eixos de integração com suas habilidades que se relacionam com práticas de linguagem situadas, o documento ainda traz outra categoria organizadora do currículo para a disciplina de Língua Portuguesa, que são os campos de atuação em que tais práticas efetivamente ocorrem. Toda essa categorização amplia significativamente a variedade de gêneros que podem ser trabalhados nas aulas de LP e reforça a noção de que quanto menos “artificiais” forem os textos estudados na escola, mais sentido as aulas farão para os estudantes.

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL 2018, p. 82)

Dessa forma, os campos de atuação das práticas de linguagens, nos quais devem ser inseridos os gêneros textuais correspondentes a cada um deles, para serem estudados nas aulas de Língua Portuguesa, são: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo da vida pública. O Campo da vida cotidiana aparece apenas nos anos iniciais do EF e o Campo da vida pública muda de terminologia nos anos finais do EF, desdobrando-se em dois: o Campo jornalístico-midiático e o Campo de atuação na vida pública. Cada um deles está distribuído de acordo com a adequação a cada nível/série. E para cada campo é citada uma exemplificação em quantidade bastante significativa de quais os gêneros textuais que devem ser estudados, novamente de acordo com a etapa escolar. É importante destacar o caráter resiliente da proposta, ao reconhecer que devido à existência de um número muito grande de gêneros e devido também à possibilidade de alguns alunos ou turmas não estarem dentro do padrão de conhecimentos preconizado pela BNCC, há a possibilidade de adaptações para a organização por ela sugerida, de acordo com o que o professor considerar necessário. Isso pode ser comprovado em:

Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados. (BRASIL 2018, p. 137)

Tendo em vista nossa escolha por trabalhar com o gênero “carta pessoal” na sequência didática já aplicada em duas salas de aula, cuja metodologia e resultados serão amplamente detalhados nos capítulos subsequentes, a ressalva supracitada é essencial para nosso trabalho. Isso porque a BNCC defende que o Campo da Vida Cotidiana, no qual se enquadra o gênero escolhido para embasar nossa pesquisa, deve ser contemplado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como pode ser observado no quadro abaixo. Porém detectamos que os alunos participantes da pesquisa, mesmo estando cursando o nono ano, ainda não teriam maturidade linguística para desenvolver um trabalho de escrita mais denso. Entendemos, dessa forma, que com um texto mais simples poderíamos ter resultados mais significativos na perspectiva de ajudá-los a melhorar sua prática de escrita, a qual se encontrava bem aquém do esperado para o ano escolar cursado pelas duas turmas participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Campos de atuação das práticas de linguagens

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL 2018, p. 82

Certamente o trabalho com atividades de produção ou até de interpretação textual nas aulas de Língua Portuguesa não deve ser desenvolvido sem a ampla utilização dos gêneros textuais. O professor precisa diversificar dentro do limite possível os gêneros utilizados, adequando-os ao desenvolvimento linguístico já alcançado pelos alunos (principalmente quando os gêneros requererem o uso de variedade de maior prestígio da língua), para ampliar o conhecimento dos alunos sobre como adequar a linguagem às mais diversas práticas comunicativas. Também é essencial que o professor se aproprie da fundamentação adequada sobre o assunto a fim de ter mais propriedade para desenvolver e aplicar adequadamente suas próprias metodologias. Nesse sentido, o primeiro passo é entender o conceito de gênero textual e conhecer ao menos o que dizem alguns linguistas importantes sobre o assunto. Esse é o assunto da próxima seção deste capítulo.

2.2 O conceito de Gênero Textual

Quando se fala no estudo dos gêneros em sala de aula, é praticamente consensual entre os estudantes de linguística e os professores de Língua Portuguesa lembrarem-se primeiramente das contribuições de Bakhtin, o qual diz que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividades humanas. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Tendo seus estudos um enfoque discursivo-interacionista, o renomado linguista russo supracitado prefere a expressão **gêneros do discurso** para denominar os tais “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Essa relativa estabilidade que cada tipo de texto apresenta é usada para fundamentar o conceito de gênero, atualmente, na maioria dos livros didáticos tanto de Ensino Fundamental quanto de Médio, porém, ao invés de **gêneros do discurso** é muito mais usada a expressão **gêneros textuais**, nomenclatura que se aproxima mais daquela utilizada pelo interacionista sociodiscursivo Jean-Paul Bronckart, em cuja teoria ancoramos nossa pesquisa. Este prefere chamar as “espécies de texto” de **gêneros de textos**, ao salientar que texto é “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada”, que pode apresentar características diversas de acordo com os grupos sociais ou os produtores individuais que o realizam.

Apesar de os dois linguistas citados pertencerem a correntes diferentes e por isso darem tratamentos também diferentes a aspectos de uso da língua ou de suas semioses, abordados em seus estudos, não pretendemos aqui fazer uma explanação comparativa sobre as perspectivas em que ambos divergem quanto à abordagem do assunto ou à nomenclatura usada por cada um, mas destacamos exatamente um ponto em que ambos concordam e para isso citamos a seguir as palavras do próprio Bronckart posicionando-se sobre a questão dos **gêneros de textos**:

(...) a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. (BRONCKART 2007, p. 73)

Para Bronckart, apesar de todo enunciado escrito ou oral, independente das intenções individuais de quem o realiza, necessariamente pertencer a um gênero por ter características específicas que o fazem se assemelhar a outros textos também classificados na mesma espécie de texto, é particularmente problemático o enquadramento de determinados textos em alguns gêneros específicos sobretudo os recentemente criados e que circulam em meios digitais, tendo em vista a vastidão de espécies de texto que se tem hoje e que frequentemente surgem,

além da falta de modelos estabilizados e coerentes para grande parte dos casos. Essa dificuldade de classificação se dá, dentre outros motivos, pelos critérios que podem ser utilizados para dar nome a um gênero:

(...) critérios referentes ao tipo de atividade humana implicada (gênero literário, científico, jornalístico, etc.); critérios centrados no efeito comunicativo visado (gênero épico, poético, lírico, mimético, etc.); critérios referentes ao tamanho e/ou natureza do suporte utilizado (romance, novela, artigo de jornal, reportagem, etc.); critérios referentes ao conteúdo temático abordado (ficção científica, romance policial, receita de cozinha, etc.) (BRONCKART 2007, p. 73)

Com o uso cada vez mais constante da tecnologia a serviço da informatividade e a crescente e conseqüente semiotização das comunicações, se torna cada vez mais difícil dar conta de conhecer e ensinar como se comunicar, além de interpretar textos de todos os gêneros que hoje existem, pois, além da linha sobremodo tênue de diferenciação entre determinadas espécies de textos, cotidianamente alguns ainda estão sendo ou vão ser criados e posteriormente ainda ganharão uma nomenclatura que lhe seja adequada. A escola precisa, portanto, abraçar amplamente tal questão, promovendo o estudo dos gêneros de textos mais recentes sem desprezar os mais antigos e/ou tradicionais que continuam tendo seu valor comunicativo. Afinal, a comunicação externa à escola, para a qual os alunos devem ser preparados, passa por gêneros diversos, dos mais tradicionais e canonicamente regrados aos mais modernos e surpreendentemente inovadores.

Passemos agora a algumas reflexões e/ou constatações sobre como tem sido tratada a questão dos gêneros, de forma geral, nas salas de aula e sobre a necessidade que os professores de LP têm de se inteirarem sobre esse assunto.

2.3 A importância do gênero em sala de aula

Muitos são os estudiosos, inclusive brasileiros, como Irandé Antunes (2003), Magda Soares (2011), Ângela Kleiman (2001), dentre outros, que reconhecem e escrevem sobre a importância de serem pautadas as aulas de Língua Portuguesa na produção e interpretação de textos orais e/ou escritos. Além disso, também tem sido muito defendida a análise linguística (não limitada à tradicional prescrição metalinguística) sempre contextualizada, isto é, também

fazendo uso dos gêneros textuais diversos, cada um com características específicas, para a prática de sua realização.

Para além dos livros brasileiros a respeito de como se dá o estudo dos gêneros na escola, temos em Schneuwly e Dolz (ambos linguistas do interacionismo sociodiscursivo), diversas e importantes contribuições tanto em livros completos quanto em capítulos de livros dos quais participam em coautoria. Tais autores são, inclusive, referência para grandes linguistas de nosso país. É o que podemos constatar no livro “Desvendando os segredos do texto”, de Ingedore Koch (2011, p.57), por exemplo, quando a mesma reflete sobre o que os dois interacionistas sociodiscursivos citados afirmam a respeito de como se dá o estudo dos gêneros em sala de aula e aponta, a partir de tais reflexões, pelo menos três formas diferentes de configuração das aulas de produção textual nas escolas. A saber:

1. Aulas voltadas à escrita de textos bastante artificiais, que em nada lembram situações reais de comunicação e que precisam atender a características milimetricamente ensinadas e obrigatoriamente aprendidas, ou melhor, decoradas. É a prática das sequências estereotipadas: “descrição, narração e dissertação”, as quais são rotineiramente enquadradas dentro de um gênero maior, chamado “redação escolar”, visto não ser praticado em outro ambiente. Nesta prática, há ainda, às vezes, a abordagem de poucos outros gêneros, como o resumo, a resenha e o diálogo.
2. Há também as aulas que se constituem em um extremo oposto da primeira configuração. Ocorrem quando os gêneros não são ensinados, visto não haver um estudo sobre a padronização de determinadas características que cada um possui. Eles são simplesmente praticados, enquanto o professor espera que o aprendizado se dê em um processo de desenvolvimento interno. São exemplos disso as práticas de: texto livre, correspondência escolar, jornal da classe, da escola e murais.
3. Por último há aulas em que existe a preocupação em se criarem situações autênticas de comunicação, como se os textos não estivessem sendo escritos dentro da escola. Nesse tipo de contexto, o importante é levar o aluno ao domínio do gênero, como nas práticas de linguagem de referência. Para tal vertente, a autora não cita exemplos específicos.

A primeira configuração é sem dúvida a mais tradicional, antiquada e destoante do propósito de preparar os alunos para serem leitores e escritores socialmente protagonistas. É um modelo mecanizado, herança da época em que a escola tinha como objetivo preparar os alunos para escreverem um bom texto no vestibular e por isso detinha-se em treiná-los para escrever dentro do padrão dos gêneros mais comuns cobrados em tais provas, os chamados gêneros escolares.

É válido aqui lembrar que o advento da prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), com seu formato de questões contextualizadas, veio desconstruir bastante positivamente o viés escolar tradicional de estudar meramente para decorar fórmulas, regras, datas e acontecimentos em detrimento a levar os alunos a posicionarem-se criticamente frente aos conhecimentos apresentados. Por outro lado, o fato de o mesmo exame exigir sempre, quanto à prova de redação, a escrita de um texto de um único gênero constitui-se em um significativo contrassenso diante das novas perspectivas da educação, à medida em que isso estimula os professores, diante da necessidade de ver seus alunos aprovados, a não proporem em sala de aula, especialmente nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, a prática de nenhum outro gênero textual além da dissertação-argumentativa. Tal postura acaba tolhendo a oportunidade de um aprendizado de escrita mais amplo em gêneros diversificados. Inclusive, visto o caráter tão padronizado de sua proposta textual, alguns estudos recentes, não enquadram mais o texto exigido pelo ENEM no gênero escolar conhecido como texto dissertativo-argumentativo. Partindo da noção do conceito de gênero como enunciado que deve ser relativamente estável, é perceptível a quebra de tal estabilidade tendo em vista que a prova exige que haja no corpo do texto, preferencialmente no último parágrafo, uma proposta de intervenção para o problema abordado, o que não é uma exigência do padrão dissertativo-argumentativo, mas especificamente da proposta em questão. Surge, assim, o gênero Redação do ENEM. Escrever com fluência tal tipo de texto não é um fator negativo, a questão a ser considerada é que dominar as regras de determinado gênero pode facilitar a elaboração de outros que se assemelhem ao que já foi aprendido, mas, como já dito, os gêneros são hoje inumeráveis e é importante que os alunos, ao terminarem a educação básica, consigam se comunicar dentro de amplas situações orais e escritas.

A configuração apresentada por Koch no segundo ponto supracitado tem a vantagem de oferecer um número maior de possibilidades comunicativas. O problema é que grande parte dos professores que têm tal procedimento nas aulas de produção textual o fazem, infelizmente, por considerarem-no mais cômodo. Usam o momento de os alunos praticarem a escrita como um artifício para passar o tempo em sala de aula, enquanto se eximem do seu papel de intervir na produção dos alunos, não fazendo, por vezes, nem sequer a correção dos textos solicitados, além de não esclarecerem, também muitas vezes, a respeito das características do gênero cobrado. Esse tipo de prática, sem o devido acompanhamento do professor, em quase nada contribui para o aperfeiçoamento da escrita discente e não gera o desejo por praticar atividades escritas, à medida em que pouco sentido fazem tais exercícios para quem é obrigado a praticá-los.

Acreditamos que o terceiro tipo de procedimento citado pela autora seja o mais adequado à escola que quer fazer de seus alunos escritores qualificados não só para textos artificiais, mas principalmente para continuarem escrevendo textos em várias situações de comunicação dentro ou fora da escola. Sem dúvida alguma, a ampla e diversificada prática da escrita na escola, com o devido monitoramento dos docentes, contribui marcadamente para a desenvoltura dos alunos em situações futuras de uso linguístico, seja em nível pessoal, profissional ou acadêmico.

Continuando sua análise sobre as três realidades supraexpostas, depois de mostrar como tem acontecido a abordagem a respeito dos gêneros na produção escrita em sala de aula, Koch reflete sobre qual deve ser o posicionamento ideal dos professores de LP em tal situação e afirma que o docente precisa estar ciente de quais exatamente sejam suas pretensões ao introduzir o estudo de um gênero na escola. Afirma, ainda, que são dois os objetivos que o docente deve ter:

1. levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões etc.;
2. colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. (KOCH 2011, p. 58)

Em conformidade com tal visão, passamos agora a analisar o que afirmam Dolz Schneuwly (2004), desta vez em capítulo escrito em parceria com Noverraz, sobre o estudo dos gêneros em sala de aula. Os autores partem do princípio de que o ensino deve ser pautado em gêneros porque nós nos comunicamos produzindo e interpretando textos em formas diversas de gêneros. Em suas próprias palavras:

Em situações semelhantes escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação. (DOLZ et al 2004, p. 97)

Facilitar a comunicação precisa ser um dos principais objetivos do professor de Língua Portuguesa. Um excelente caminho para se trabalhar com gêneros em sala de aula de forma

leve, marcante e significativa é a aplicação de sequências didáticas, estratégia que vai ser mais amplamente discutida em capítulo posterior deste trabalho e que tem nos autores supracitados um excelente referencial para aplicação do procedimento.

Como dito por Dolz et al, os gêneros textuais são compostos por textos com características semelhantes e, segundo Bronckart,

(...) em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART 2007 p. 137)

Exercícios orientadores para a prática da escrita de textos do mesmo gênero, ao longo de uma série de aulas que visem a elucidar gradualmente as dificuldades dos discentes no processo (sequência didática), possibilitam ao professor atuar bastante significativamente na zona de desenvolvimento do aprendiz de forma a também interferir para que este melhore sua capacidade de uso adequado da linguagem e escreva satisfatoriamente em qualquer situação de comunicação que exija o uso do gênero trabalhado. Organizar as aulas com base em gênero textual pressupõe que, ao final da aplicação dos módulos da sequência, o aluno esteja preparado para escrever textos com as características estudadas e, neste momento o professor deve dar continuidade ao trabalho com outro gênero, em novo ciclo de atividades. Um estudo contínuo dentro desse modelo pode contribuir para que, ao longo de toda a educação básica e tendo passado por um trabalho significativo com um número substancial de gêneros, como propõe a BNCC, o aluno se sinta apto a interagir socialmente na maioria das comunicações possíveis, sejam elas orais ou escritas. Esta é, aliás, segundo Dolz et al, uma das finalidades gerais do trabalho com sequências didáticas:

Preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos imediatamente eficazes para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar. (DOLZ et al 2004, p. 109)

Diante desses novos e importantes referenciais para a aplicação de procedimentos mais eficazes no ensino de Língua Portuguesa, precisamos verificar se o principal e mais tradicional apoio do professor no planejamento de suas aulas, o livro didático, já se adequa ou não a essa visão procedimental. Para isso, pautaremos a próxima seção deste capítulo em

como esse suporte do trabalho docente tem ultimamente tratado do assunto “gêneros textuais”.

2.4 Os gêneros textuais nos livros didáticos

Toda a legislação educacional de nosso país, no que se refere a como devem ser as aulas de Língua Portuguesa, tem, nas últimas décadas, apontado para a pertinência de se ensinar a Língua Portuguesa a partir do texto em formatos diversos de gênero textual. Uma observação geral nos índices dos livros de português aprovados nas últimas edições do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) pode facilmente comprovar essa afirmação. Essa mudança também tem em si um caráter financeiro, afinal não se pode negar que a venda de livros é responsável pelo faturamento das editoras, por isso as mesmas incentivam seus escritores de livros didáticos a escreverem obras que tenham as características necessárias para serem aprovadas no programa governamental citado, caso contrário tais livros não podem entrar nas opções de escolha de material feita pelos professores. Dessa forma, não é possível precisar se junto com a mudança dos livros há também a renovação da visão dos professores sobre suas aulas, ou se a escolha de livros que quebram a rotina mais tradicional das aulas de Língua Portuguesa tem se dado apenas pela falta de opções de livros mais semelhantes aos antigamente utilizados.

O fato é que há alguns anos os sumários dos livros didáticos de Português do Ensino Fundamental traziam como título de cada capítulo tópicos de estudo gramatical, os quais eram vistos em sala de aula, como já afirmado, com o intuito único de se fazerem análises classificatórias de acordo com as regras prescritas na chamada gramática dita normativa, pois os professores adotavam a metalinguagem como metodologia principal de suas aulas. Os textos, quando apareciam dentro dos capítulos de tais livros, eram usados apenas como pretexto para se fazerem perguntas sobre o assunto gramatical abordado e se entendiam como exercícios contextualizados aqueles em que se faziam recortes desses textos para serem usados como suportes a tais perguntas. Sem a presença de atividades sobre produção textual no seu principal instrumento de trabalho, alguns professores, percebendo a necessidade do incentivo à prática da escrita, faziam, muitas vezes com boa vontade, mas sem um referencial que lhes apontasse o caminho de uma metodologia eficaz, propostas de produções textuais sobre temas diversos, geralmente relacionados a alguma data comemorativa, à volta às aulas depois do período de férias, dentre outras temáticas. Em geral não havia o destaque para que

tipo de texto deveria ser feito e quais eram as características que o mesmo deveria ter, isto é, o conceito de gênero textual era praticamente desconhecido no universo escolar, quer fosse dentro ou fora dos livros didáticos.

Os livros de Português que hoje são aprovados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) para o uso no Ensino Fundamental não trazem mais em seus sumários uma proposta de estudo como a que foi descrita há pouco. Praticamente todos os exemplares propõem em cada capítulo o foco no estudo de um gênero textual com atividades realmente contextualizadas sobre análise linguística, leitura, escrita e até oralidade. Além disso, grande parte dos textos apresentados para estudo têm temáticas reais e atuais (que não se tornam obsoletas porque os livros didáticos são utilizados e reutilizados em um ciclo de apenas três anos, período depois do qual um outro ciclo com livros novos é reiniciado), o que favorece muito a compreensão temática por parte dos alunos. Na verdade, os livros estão se adequando tanto ao estudo dos gêneros que parecemos correr o risco do extremo oposto, ou seja, é preciso que o professor esteja sempre ciente de que apesar de importantíssimo, o livro didático não deve ser a única ferramenta usada como fonte de leitura e atividades, pois, por mais bem elaborado que este seja, a atitude de utilizá-lo à exaustão tende a se configurar em uma rotina monótona à geração de alunos que hoje se tem.

Com a imensa quantidade de gêneros textuais existentes e sem um consenso entre os autores de livros didáticos no sentido de quais são adequados a cada ano escolar, a BNCC, com sua função de regulamentar essa e outras situações de sala de aula, mostra-se como um documento necessário à organização curricular de toda a Educação Básica.

Além de se aprofundar no conceito de gênero textual, reconhecer os tipos já categorizados e entender a importância de se trabalhar com eles em sala de aula, é preciso também que professores tenham um forte embasamento teórico que apoie procedimentos metodológicos a serem empregados em suas aulas. No nosso trabalho, o referencial escolhido para dar conta da aplicação de uma sequência didática, em uma pesquisa-ação que envolve a escrita de textos do gênero “carta pessoal” por alunos de nono ano estudantes de uma escola pública foi o Interacionismo Sociodiscursivo, assunto sobre o qual passamos a discorrer no capítulo seguinte.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Ao procurarmos uma base teórica que pudesse dar respostas às nossas questões com relação à análise e ao ensino e aprendizagem de gêneros textuais escritos, vimos nas teorias do texto/discurso uma alternativa. Nesse sentido, aproximamo-nos da Análise do Discurso, da Análise Crítica do Discurso, da Análise Textual do Discurso e do Interacionismo Sociodiscursivo. Em meio a muitas dúvidas, tínhamos uma certeza: precisávamos de um quadro teórico que considerasse uma visão do falante em sua completude, como um ser social; uma teoria que atendesse mais amplamente nossa necessidade de refletir sobre o desenvolvimento do aluno não só como um leitor, mas também como um escritor de textos, uma teoria que desse à linguagem um status especial de forma que ela fosse compreendida como organizadora do pensamento humano e ao mesmo tempo representasse práticas sociais linguageiras tanto reais quanto em situação fictícia de comunicação.

Precisávamos entender como e o quanto o professor e/ou a escola é capaz de influenciar a linguagem escrita do aluno que, como ser social, já traz consigo a influência imediata dos outros meios com os quais convive, como a família, a comunidade onde reside e até os meios virtuais, isto é, as redes sociais (estas últimas, ambientes de comunicação semiótica extremamente frequentados hoje por pessoas de todas as gerações, classes sociais e até escolaridade). Diante de todas as necessidades supraexpostas, o quadro teórico que atendeu mais universalmente às nossas inquietações quanto ao trabalho que pôde, a partir desta tomada de rumo, ser realizado foi o Interacionismo Sociodiscursivo, uma versão mais específica do Interacionismo Social de Vygotsky. Segundo tal grupo linguístico, as ações humanas são um produto da socialização (BRONCKART 2007, p. 13). Tal ideia coadunou perfeitamente com nossa intenção de, por meio de atividades de produção textual organizadas em uma sequência didática, influenciar positiva e produtivamente a escrita dos alunos em um dos ambientes sociais em que eles passam grande parte de seu tempo: a escola.

Essa corrente linguística escolhida (o Interacionismo Sociodiscursivo), embora sob uma série de ressalvas, considera alguns pontos pertinentes da teoria piagetiana, à medida em que este pesquisa as intervenções sociais na formação da capacidade psíquica e de consciência da criança, fazendo uma releitura crítica de seus conceitos sobre o aprendizado. Em sua teoria conhecida como Cognitivismo, Piaget, estudioso do comportamento e da aprendizagem das

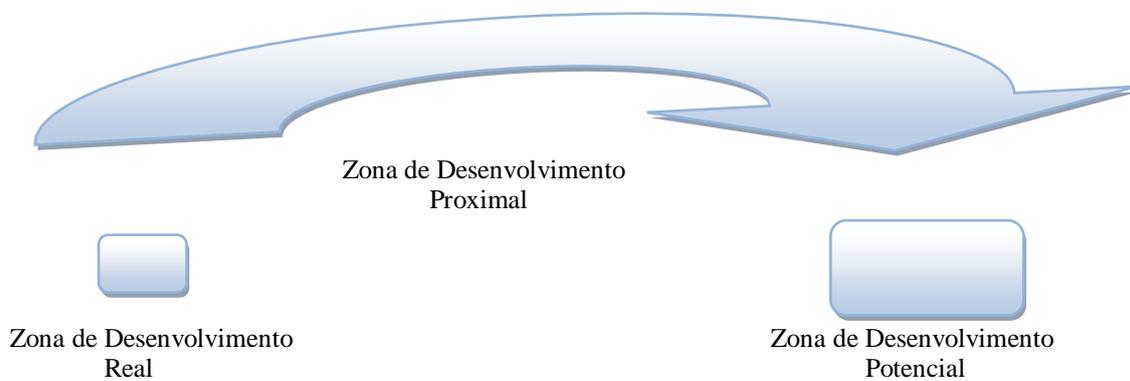
crianças, acredita que o ser humano se desenvolve cognitivamente ao longo de fases que perpassam uma média etária, constituindo quatro níveis ou fases de desenvolvimento cognitivo: o primeiro é o **sensório-motor** (0 a 2 anos) – a criança já engatinha, anda, segura objetos, fazendo assimilações e associações com esses objetos; depois vem o **pré-operatório** (3 a 7 anos) – o indivíduo tem uma visão simbólica dos objetos e os transforma em brinquedos, por meio de ações intuitivas e por vezes egocêntricas; em seguida está o **operatório concreto** (7 a 11 anos) – a pessoa ainda tem dificuldade em resolver situações abstratas, mas apresenta muita facilidade para solucionar problemas mais concretos como aqueles que envolvem volume ou outras grandezas matemáticas; por último temos o **operatório formal** (a partir dos 12 anos) – o adolescente já consegue assimilar tanto informações abstratas quanto concretas, tendo sua cognição já plenamente desenvolvida.

Tais fases, cuja teoria seguramente recebe força na formação que Piaget teve em biologia, mostram a aprendizagem como o resultado da maturação neurofisiológica, do crescimento orgânico, da carga genética e do meio em que o sujeito é colocado. Uma visão que, embora não negue que a criança deva estar em comunicação com outras para seu melhor desenvolvimento, mostra um aprendizado de “dentro para fora”, isto é, valoriza sobremaneira questões biológicas, individualmente inatas, latentes e cronologicamente despertadas para o aprendizado, colocando as influências do meio em último plano. Considerando o trabalho com alunos da rede pública de ensino, cuja realidade social certamente não lhes ofereceu todas as condições necessárias para o pleno desenvolvimento à luz das ideias piagetianas em cada uma das fases já apresentadas, fez-se necessário um esforço no sentido de encontrar um caminho de embasamento teórico onde a influência da escola atuasse como mola propulsora à aquisição dos conhecimentos linguísticos de que tal público ainda carece, os quais são necessários à satisfatória composição e organização de textos, principalmente escritos.

O Interacionismo Sociodiscursivo, por sua vez, como o seu próprio nome sugere, afirma que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem se dá substancialmente como o resultado da influência do meio, aproximando-se desta forma muito mais dos estudos de Vygotsky em sua teoria conhecida como Interacionismo Social, segundo a qual é na relação bilateral de troca que se dá o desenvolvimento humano, por meio do contato com a cultura já constituída, isto é, aprendemos de “fora para dentro”. Diferentemente do que afirma Piaget, Vygotsky acredita que a criança não nasce com uma essência universal que vem praticamente pronta para se desenvolver na época certa, ao contrário, por meio da apropriação do mundo externo se desenvolve o mundo interno da individualidade, ou seja, o aprendizado é defendido muito mais como o resultado de processos sociais do que biológicos. Por tudo isso, o

Interacionismo Sociodiscursivo se apoia firmemente no Interacionismo Social de Vygotsky como base de seus estudos sobre práticas languageiras sempre vistas sob o viés do plano social onde se passam. Sendo um dos principais meios sociais frequentados por crianças e jovens, a escola, empossada da missão de formação e orientação do sujeito, deve ser o ambiente em que o professor estimula as funções ainda não amadurecidas do discente em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, o professor pode fazer consideravelmente a diferença entre como o aluno já consegue se comunicar (Zona de Desenvolvimento Real) e o nível de desenvolvimento linguístico que ele ainda pode alcançar (Zona de Desenvolvimento Potencial).

Figura 1 – As zonas de desenvolvimento humano



Fonte: Própria Autora.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é, portanto, o espaço em que as interações sociais com alguém mais experiente influenciam diretamente sobre o que o indivíduo menos experiente vai assimilar para si como cultura, informação e conhecimento. A atuação direta e consciente do professor na ZDP é essencial, principalmente para o satisfatório aprendizado da comunicação escrita, que é objeto de nossa pesquisa, afinal, segundo Vygotsky o funcionamento psíquico é sempre influenciado, desde tenra idade, pela significação da língua usada no meio. Isso é comentado por Bronckart no seguinte trecho:

(...) são as intervenções deliberadas das pessoas desse meio que tornam possível essa apropriação e a estruturam, o que lhe permitiu formular uma concepção original das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, organizada em torno do conceito de zona de desenvolvimento proximal. (BRONCKART 2007, p. 28)

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante também tratado por nós como ISD, é principalmente representado pelo notório linguista belga Jean-Paul Bronckart e se interessa pelo desenvolvimento humano historicamente situado em sua organização social que se efetiva por meio da comunicação semiótica. Estuda as características estruturais e funcionais dessa interação e acredita ser essa capacidade comunicativo-verbal a principal característica do ser humano social. Para Bronckart, há cinco áreas indissociáveis por onde perpassa a comunicação humana: **Linguística** (obviamente por nos comunicarmos por meio da língua e porque a linguagem tanto permite a comunicação como organiza o pensamento humano), **Psicologia** (porque interagimos em sociedade, mas processamos individualmente as informações com uso de nosso intelecto), **Sociologia** (já que a interação, que se dá pela linguagem, necessariamente ocorre em meio social, isto é, trata-se de uma atividade impossível de ocorrer em sua plenitude em caráter individual), **Educação** (pelo contexto de aprendizado) e **Filosofia** (por conta das ideias expostas em qualquer ato de comunicação). Defende ainda, numa visão saussureana de arbitrariedade, a interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento. Considera, assim, o ser humano como um ser social e historicamente definido e não como alguém isolado cuja comunicação independa do meio em que está inserido, já que a comunicação necessariamente pressupõe participação social, sendo característica intrínseca da raça humana.

(...) o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. (BRONCKART 2007, p. 27)

As interações sociocomunicativas analisadas pelo ISD, como já afirmamos, também se apoiam na psicologia de Vygotsky, negando um ser humano meramente zoomorfizado à medida em que este se comunica, influenciando e sendo influenciado por seus pares.

O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem. (BRONCKART 2007, p. 24)

A análise da comunicação do indivíduo com sua coletividade é estudada no ISD principalmente por Popper (1972/1991) e Habermas sob a designação de mundos

representados. Os autores sugerem três tipos de mundo: a) O mundo objetivo – conhecimentos acumulados sobre o ambiente em que se vive, em seus aspectos físicos, isto é, tudo o que remete ao conhecimento do que existe de forma palpável no meio em que o falante se insere; b) O mundo social – conhecimentos acumulados sobre as modalidades de cooperação entre membros do grupo, sobre como organizar as tarefas de forma grupal, segundo regras que fazem parte do conhecimento de todos que ali convivem; c) O mundo subjetivo – características próprias de cada um dos indivíduos que agem no processo de comunicação, como habilidade, intenção, eficiência e coragem. (BRONCKART 2007, p. 34)

Sendo impossível um desmembramento desses três mundos em situações reais de interação, tanto o mundo objetivo quanto o subjetivo cooperam para que a comunicação, tarefa imediatamente própria do mundo social, ocorra por meio de textos que se organizam em gêneros de forma diversificada. O que é verbal se une ao que não é verbal cooperando para a realização da atividade de comunicação, como afirma Bronckart:

Assim, a semiotização dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos ou em textos. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais [*non langagières*] com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em gêneros. (BRONCKART 2007, p. 35)

Essa visão de mundos representados ajuda a analisar o texto muito mais pelo que o mesmo comunica do que por aspectos estéticos como o vocabulário nele empregado ou mesmo sua adequação às regras da norma culta, embora seja papel da escola zelar pelo aprendizado desta. Pautando-se nessa teoria, portanto, não se pode desprezar um texto escrito por uma criança ou um adolescente simplesmente por conter erros no que diz respeito à gramática tradicional. Não de ser considerados aspectos muito mais profundos na construção de textos, como salienta Bronckart:

Na verdade, todas as gramáticas visam a descrever o máximo de fatos em uma perspectiva interna, mas são, às vezes, obrigadas a considerar também, de modo mais ou menos explícito, o efeito de alguns fatores externos. Os estudos do segundo tipo visam a estudar as produções verbais em suas dimensões empíricas efetivas e, conseqüentemente, centram-se na análise da organização e funcionamento dos textos. (...) a maioria das abordagens contemporâneas adota uma perspectiva metodológica externa ou contextual, considerando as relações de interdependência entre características das situações de produção e características dos textos e, às vezes, o efeito que os textos exercem sobre seus receptores ou interpretantes. (BRONCKART 2007, p. 70-71)

Além disso, segundo o ISD:

(...) uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos. (BRONCKART 2007, p. 69)

Sendo os textos formas de produções verbais efetivas diversas, precisam, portanto, ser analisados de modo amplo, considerando, por exemplo, fatores como o conteúdo, as intenções e o conhecimento pré-existente sobre o assunto no momento da realização do texto.

O ser humano está constantemente em contato com ações, diálogos, opiniões... seja em sua própria casa, com seus amigos ou em qualquer ambiente real ou virtual que frequente. Hoje, a comunicação entre pessoas que estão a milhares de quilômetros de distância ocorre em tempo real e isso é um marco comunicativo extremamente significativo para a atual geração. Dessa forma, por mais contraditório que isso possa parecer, o problema da desorganização do texto escrito pode ser causado mais por excesso do que por escassez de informação, tendo em vista que a escola é apenas um dos tantos meios com os quais os discentes convivem e se comunicam plena e constantemente. Não se pode negar também como um sério empecilho à comunicação escolar esperada, é claro, a inabilidade provocada pela falta ou pela pouca prática em escrever dentro de regras alheias ao que o indivíduo já domina na sua comunicação corriqueira.

Embora nosso trabalho tenha, como *corpus* a ser analisado, exemplares de textos escritos, precisamos ponderar sobre a relação cada vez mais estreita entre fala e escrita que marca a comunicação hodiernamente.

Os gêneros orais já eram muito mais praticados fora da escola do que no interior dela, tendo em vista o fator tempo, já que em média, em nosso país, os alunos passam apenas quatro horas por dia no interior das escolas. Com o advento da comunicação em mídias digitais, é fato que os estudantes agora também praticam com muito mais constância os gêneros, incluindo os escritos, que se adequam a essas novas semioses do que os textos propostos em ambiente escolar. Também é válido afirmar que, de uma forma geral, o que é escrito fora da escola na maioria das vezes não tem o mesmo caráter de obrigatoriedade com o qual são recebidas as tarefas comunicativas propostas pelos professores. Em suma, fora da escola se escreve com leveza em comunicações que ocorrem naturalmente e de boa vontade; dentro da escola se escreve para ganhar nota ou não perder a nota já conquistada, em uma

atitude de obrigação. A maioria das atividades escolares de escrita não chegam ao aluno como algo que possa ter validade extrema para situações reais de comunicação. Esse “faz de conta” não favorece a constância (a não ser por imposição) e impede o amadurecimento da prática da escrita escolar, à medida em que as regras de composição dos textos vistos apenas na escola não são assimiladas como naturalmente assimilam como devem ser feitos outros textos que fazem parte de seu cotidiano extraescolar.

Numa primeira acepção, muito geral, a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Um diálogo familiar uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc., são considerados como textos de tamanho eventualmente muito diferente, mas dotados de características comuns: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (BRONCKART 2007, p. 71)

Possivelmente esse afastamento entre os textos produzidos na escola e as demais situações escritas de comunicação se dá também pelo número reduzido de gêneros textuais escritos que são praticados no interior das salas de aula. É preciso ampliar e intensificar essa prática. Urge fazer os alunos entenderem exatamente o quê e para quê estão escrevendo no interior das escolas. A escrita precisa ser um processo significativo e não um mero produto facilmente descartável. As características específicas de cada gênero textual a ser praticado precisam ser apresentadas aos estudantes de forma simples e clara, antes de se cobrar a produção textual. O ideal é conversar sobre o assunto, ouvir os pontos de vista, aproveitar a oralidade ao máximo para que as ideias já estejam bem organizadas na mente do aluno quando o processo de escrita se iniciar. Também é preciso dar destaque ao que o aluno já sabe, evitando constrangimentos desnecessários pela falta de habilidade nos exercícios propostos. Posteriormente, já de posse dos conhecimentos necessários à organização textual e se sentindo mais à vontade por já estar familiarizado com a escrita na variação formal, ele poderá fazer suas reflexões sozinho, sem maiores dificuldades para colocar no papel aquilo que já está em sua mente.

(...) os textos são unidades cuja organização e funcionamento dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos: situações de comunicação, modelos dos gêneros, modos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, etc. (BRONCKART 2007, p. 77)

Como visto, a maturação do processo de escrita é uma tarefa bastante complexa. Querer que esse aprendizado aconteça de forma rápida e sem bastante treino não é uma pretensão plausível. A aprendizagem demanda tempo e o professor deve planejar as atividades de produção textual, propondo, preferencialmente, situações reais de comunicação, ou que pelo menos se assemelhem tanto a reais a ponto de fazerem sentido para o aluno, evitando que este as considere entediantes e que prefira nem sequer tentar fazê-las. Isto é um enorme desafio, tendo em vista o dia a dia da maioria das crianças e adolescentes de hoje, pois mesmo os que pertencem a classes sociais de rendas inferiores entram cada vez mais cedo em contato com a tecnologia em suas comunicações que são rápidas e cheias de atrativos audiovisuais. A escola, principalmente a pública, não dispõe de equipamentos que permitam o uso maciço dessas tecnologias e por essa razão é por vezes considerada um local de práticas educacionais antigas e nada motivadoras.

Refletir sobre como ensinar ou pelo menos como mostrar o melhor caminho rumo ao letramento escolar na modalidade escrita obviamente não é uma tarefa fácil. Demanda tempo gasto com leitura dos textos produzidos, correções, elaboração de atividades que sanem as dificuldades, incluindo propostas de reescrita que demandam um novo ciclo de trabalho para o professor, sendo muitas vezes necessário exceder o tempo disponível na carga horária reservada ao seu planejamento. Todos esses entraves apontam para que a escrita seja colocada em segundo plano nas atividades das aulas de Língua Portuguesa. Alguns professores limitam-se às atividades de leitura. Parece muito mais fácil tratar sobre leitura do que sobre escrita, visto que esta atividade é influenciada diretamente pelo que já se domina em relação àquela. O acompanhamento do processo de escrita discente demanda um esforço bem maior do professor na condução da aula. Também é o ato de escrever bem mais dificultoso para o aluno, o sujeito da ação, já que na leitura o ponto de partida, no sentido mais palpável, o co-texto, já está pronto; já para iniciar o processo de escrita, tudo ainda está em nível de conhecimento, tudo ainda está no plano da abstração. A feitura, o materializar esse conhecimento, não deixando de lado o conjunto de regras que a linguagem culta exige, é um longo caminho que precisa ser muito bem conduzido e assistido pelo profissional de educação para não formarmos cidadãos cuja autoestima não permite que eles cheguem a esse nível desejado ou que não entendam a importância de saber se comunicar de forma mais

organizada, dentro de um padrão mais formal da língua. Muitas vezes o aluno se sente tão frustrado por só receber críticas, que acaba desistindo de aprender. Isso se manifesta na falta de interesse nas aulas ou até na desistência de frequentar a escola. Para evitar que tais extremos ocorram, é preciso também reconhecer os avanços e fazer elogios. Atitude tão simples que pode favorecer significativamente o processo de aprendizado, afinal, o estudante, como um ser social, pode e precisa ser motivado pelo educador. Por exemplo, certamente é muito mais viável, em uma situação de correção, elencar os principais problemas do texto (dois ou três) e trabalhá-los individualmente ou mesmo coletivamente, sem citar quem os cometeu, do que fazer um número esdrúxulo de rabiscos que fazem o professor perder tempo (à medida em que quase nunca são sequer observados quanto mais compreendidos) e o aluno se limitar a achar-se incapaz de escrever como deveria.

Para saber contornar esse tipo de situação e sempre se posicionar com atitudes eficazes ao aprendizado dos alunos, o professor deve estar sempre aberto a aprender novas estratégias e colocar em prática teorias estudadas. O educador, como qualquer outro profissional, precisa estar constantemente renovando seu próprio aprendizado sobre aquilo que faz. Afinal, quando um docente para de aprender perde a oportunidade de inovar suas práticas e alcançar melhores resultados.

Procurar uma teoria consistente em que pudéssemos nos embasar com segurança frente à pesquisa que realizaríamos foi nossa preocupação desde o início. Um dos motivos da escolha por pautar esse trabalho, que trata da análise de textos escritos por alunos, nas concepções do ISD foi o fato de ser esta uma análise muito mais adequada para contextos de produção que de interpretação textual; o que para Bronckart, em entrevista à revista eletrônica ReVel, parece uma falha em sua teoria, constitui-se no apoio referencial adequado para a pesquisa-ação que desenvolvemos. Nas palavras de Bronckart:

O ISD está centrado, com efeito, quase exclusivamente sobre a vertente produção dos textos, em detrimento de sua recepção, o que constitui indiscutivelmente uma limitação da caminhada em seu estado atual; há, portanto, necessidade de ultrapassar essa situação e empreender pesquisas sobre os mecanismos de interpretação textual. (ReVEL, vol. 4, n. 6, 2016, p.20)

A pesquisa bibliográfica feita previamente à realização desta dissertação mostrou que o fato de as atividades de escrita serem preteridas em relação às de leitura não é realidade apenas do ensino básico, pois há uma quantidade bem maior de trabalhos acadêmicos que

focam na leitura ou até na leitura e escrita, juntas, que trabalhos pautados em teorias que abarquem e tratem mais diretamente da escrita. É válido, portanto, reiterar que o trabalho do ISD com foco na produção em detrimento da interpretação, apesar da fala modesta de Bronckart no texto supracitado, constitui-se um estudo, neste instante, muito mais complexo e mais proveitoso como base teórica para o presente texto.

Por meio da análise cuidadosa do que o autor propõe como passo a passo no entendimento e produção do texto escrito, esta pesquisa procura primeiramente elencar quais sejam os maiores desvios e/ou equívocos textuais encontrados nas amostras de cartas pessoais escritas pelo público participante, principalmente no que diz respeito à organização sequencial de ideias, para posteriormente propor caminhos que contribuam com o avanço textual dos alunos em nossa pesquisa-ação.

A seguir detalharemos o que o principal autor que referencia nosso trabalho diz acerca das “camadas” que compõem um texto.

3.1.2 Os três estratos do folhado textual

A título de hierarquização das questões textuais que devem ser consideradas para análise, Bronckart (2007) preconiza que os textos são organizados em uma espécie de folhado, usando a imagem das camadas de uma cebola para melhor exemplificar as “camadas textuais”. De maneira que, na ideia por ele construída, são os seguintes os estratos de um texto: a) A infraestrutura geral do texto, a qual, como o próprio nome sugere, trata de aspectos amplos como a organização do conteúdo, o tipo de discurso ou discursos nele empregado(s) e a sequência em que ele é estruturado (narrativa, explicativa, argumentativa...); b) Os mecanismos de textualização, responsáveis pela coerência temática, são eles: conexão (organizadores textuais – conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionados, grupos nominais e segmentos de frases), coesão nominal (introdução e retomada de sintagmas nominais por meio de cadeias anafóricas) e coesão verbal (tempos verbais); c) Os mecanismos enunciativos, onde se enquadra a noção de modalização, além dos posicionamentos enunciativos das diversas vozes que podem agir em um texto.

O autor propõe que as camadas mencionadas devem ser consideradas, em hierarquia de importância para a composição do texto, na ordem em que foram citadas (infraestrutura > mecanismos de textualização > mecanismos enunciativos). Devendo ainda ser

considerado que a segunda camada contribui para a organização da primeira. Já a terceira, apresenta-se como mais independente da progressão do plano do texto.

Essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica que propomos se baseia, mais profundamente, na constatação do caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual. (BRONCKART 2007, p. 119)

Considerando ser a teoria bastante ampla e não dispormos de prolongado tempo para cumprir cada passo de coleta de dados e escrita desse trabalho, não seria possível aprofundar esta pesquisa e aplicar aos alunos uma sequência didática que desse conta ao mesmo tempo das três camadas do estrato textual proposto por Bronckart. Como professora de ambas as turmas que participaram da pesquisa, já conhecíamos bem a escrita desses alunos. Tendo em vista que um dos principais problemas encontrados nos textos de alunos de 9º ano estava na aparente imaturidade de quem os escrevia por causa da repetitividade de termos empregados e da falta de progressão no assunto tratado, foi escolhido como foco da presente pesquisa a camada dos mecanismos de textualização, hierarquicamente bastante significativa por ajudar a marcar a estruturação do conteúdo temático, como afirma Bronckart, contribuindo para a organização e a eficiência do texto. Assim, de forma mais específica, das três “subcamadas” que compõem os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal), são duas as camadas do folhado textual que orientam este trabalho: a coesão nominal e a conexão.

Filtrar a teoria necessária aos alunos de modo a apresentá-la de forma prática e objetiva foi uma de nossas principais intenções. Certamente ter consciência de que um texto precisa ser substancial, claro, coerente, bem organizado e não repetitivo e que há recursos que, se bem aplicados, garantem o alcance de tais características, provoca mudança extremamente significativa na escrita dos alunos que aplicam, guiados pelo professor, tais técnicas em seus textos.

Os mecanismos de textualização são, por sua vez, articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura. Explorando as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto. (BRONCKART 2007, p. 259-260)

Na próxima subseção, apresentamos com maiores detalhes o que bebemos na fonte do ISD sobre o primeiro mecanismo de textualização que utilizamos em nossa pesquisa-ação: a coesão nominal.

3.1.3 A coesão nominal

Ao escrevermos um texto, por vezes sentimos a necessidade de repetirmos a ideia expressa em determinados sintagmas nominais. A coesão nominal se dá exatamente quando apresentamos determinado sintagma (introdução) e reiteramos sua essência ao longo da escrita (retomada).

São mecanismos de coesão nominal, grosso modo, sintagmas nominais ou pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, além do uso da elipse, neste caso específico o termo oculto é o pronome pessoal que retoma um termo previamente introduzido no cotexto. Tais mecanismos ajudam a construir cadeias referenciais que proporcionam organização, coerência e até elegância ao texto. Quanto maior o leque destes termos, menos repetições integrais são usadas e, conseqüentemente, mais interessante fica a leitura do texto, adquirindo este um caráter de que foi escrito por alguém que já tem maturidade na prática do uso da língua escrita.

A construção dessas “cadeias referenciais”, também chamadas de “cadeias anafóricas”, se dá pelo uso de anáforas, termos que remetem direta (relação de referência) ou indiretamente (relação de co-referência) a outra unidade nominal. Sendo o conceito de referência direta mais óbvio, recorramos a Bronckart para esclarecer melhor como se dá a referência indireta:

... os elementos de significação relacionados podem compartilhar apenas uma ou outra propriedade referencial, às vezes vaga, ou ainda, pode haver entre eles apenas relações mais ou menos lógicas, de associação, de inclusão, de contiguidades, etc. (**O cedro** é uma árvore magnífica; **seu tronco** pode se elevar até 50 metros, **seus galhos** se desenvolvem); em outros casos enfim, a referência comum às unidades relacionadas pode ser totalmente indeterminada (...) (**Ninguém** se convence de que **o** é o único senhor de **seu** destino)”. (BRONCKART 2007, p. 269)

As cadeias anafóricas, sejam por referência ou co-referência, realizam-se, como anteriormente afirmamos, por meio de duas funções da coesão nominal: introdução e

retomada, cujo uso concorre para a produção de um efeito de estabilidade e continuidade, o que comprova a linha tênue que une coesão nominal e conexão como mecanismos de textualização, visto ser a continuidade também estreitamente relacionada com este último mecanismo citado. Por tal motivo, resolvemos trabalhar com ambos os assuntos em nossa pesquisa.

Sobre as funções que se constituem como a base da coesão nominal, introdução e retomada, assim se expressa de forma bastante clara Bronckart:

A função de introdução consiste em marcar, em um texto, a inserção de uma unidade de significação nova (ou unidade-fonte), que é a origem de uma cadeia anafórica. A função de retomada consiste em reformular essa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto. (BRONCKART 2007, p. 268)

Para exemplificar e dar detalhes conceituais sobre o assunto, Bronckart utiliza um trecho da página 73 do livro “Fatale”, de J. P. Manchette. A seguir reproduziremos o excerto citado, para em seguida mostrarmos o que o mestre do ISD diz sobre como nele ocorre o mecanismo de textualização coesão nominal:

(a) **Aimée** fez algumas compras, (b) depois **ø** subiu em um ônibus Chausson. (c) Durante o trajeto de dezoito quilômetros, **ø** folheou **um jornal local**. (...) (d) Subitamente, **ø** descobriu **no jornal local** a informação que **ø** tinha procurado em vão (...) (e) **Aimée** guardou **o jornal** quando **ø** desceu do ônibus numa pequena cidade... (BRONCKART 2007, p. 122)

Os termos em negritos mostram duas cadeias anafóricas que se sobrepõem no texto. A primeira tem como unidade fonte, isto é, termo que cumpre a função de introdução, o nome da personagem, o qual é retomado por forma nominal (exatamente o mesmo nome) e forma pronominal (em todas as ocorrências o pronome pessoal está implícito, isto é, elíptico). A outra cadeia referencial é marcada pelo sintagma nominal indefinido “um jornal”, o qual é retomado duas vezes, ambas de forma definida.

Por fim, o autor ainda mostra que, em francês (língua em que a versão original do livro foi escrita), há duas categorias de anáforas. São elas: anáforas pronominais e anáforas nominais. Tal classificação é plenamente inteligível quando aplicada à língua materna dos brasileiros. Como podemos conferir a seguir:

- a) A categoria das anáforas pronominais, que é composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos, na qual se pode incluir ainda a marca \emptyset (...)
- b) A categoria das anáforas nominais, que é composta por sintagmas nominais de diversos tipos. Os sintagmas que asseguram uma retomada podem ser idênticos a seu antecedente (...), mas, geralmente, diferenciam-se dele (...) (BRONCKART 2007, p. 122)

O estudo da teoria de Bronckart foi essencial para nosso embasamento teórico sobre coesão nominal. Sem dúvida essa prática de introdução e retomada, especialmente com o uso de elipses, organizada em exercícios vários, pôde contribuir para a feitura de textos mais organizados, menos previsíveis e esteticamente mais aceitáveis.

Os alunos de 9º ano das turmas participantes da pesquisa, longe da situação ideal, no início das atividades textuais, ainda escreviam de forma muito repetitiva. Por vezes foi possível notar repetições, por exemplo, de pronome pessoal reto para se referir a um mesmo sujeito ao longo de várias orações, fazendo uma quantidade exorbitante de retomadas diretas. Isso conferia a tais textos um ar de infantilidade ou imaturidade do redator.

A partir do uso crítico e consciente das funções de introdução e retomada, a ampliação vocabular, a criatividade na construção dos textos, a organização e a consequente coerência são os elementos que nossa pesquisa-ação tencionou apontar como essenciais a uma boa escrita, a fim de ajudar os alunos a conseguirem se expressar adequadamente em suas produções após a aplicação da sequência didática formulada a partir deste referencial.

Além da coesão nominal, também serviu de base aos nossos estudos o que o ISD preconiza sobre outro mecanismo de textualização no folhado textual, a conexão, a qual passa a ser apresentada na subseção seguinte.

3.1.4 A conexão

O mecanismo de textualização que Bronckart chama de “conexão” é, nas gramáticas tradicionais, enquadrado na categoria de elementos de coesão. Trata-se de organizadores textuais, isto é, elementos que garantem a articulação das ideias, colaborando para a progressão temática à medida em que vão servindo de vínculo a cada uma das fases de uma sequência textual.

Comentando sobre um exemplo por ele analisado em relação à presença dos organizadores de conexão, o referido autor diz:

Em nosso texto-exemplo, marcamos em negrito (sem preocupação particular com a exaustividade) as unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais (conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases). (BRONCKART 2007, p. 122)

A especificação feita pelo autor em relação a que termos contribuem para a conexão entre cada segmento de um texto ao longo deste é, como visto, bem didática, ao aludir a classes gramaticais consagradas pela gramática tradicional. A análise, porém, de cada um desses termos no exemplo dado pelo autor serve-se à tarefa de mostrar como esses conectores ajudam a construir sentido na infraestrutura geral do texto, seja contribuindo para a marcação das articulações internas às fases de uma sequência narrativa ou entre tais fases, por exemplo. O autor, com isso, foge à tradicional abordagem de categorização dos tipos de conjunções, advérbios e preposições, valorizando a organização textual que coopera para sua coerência, em detrimento a uma abordagem meramente metalinguística infelizmente ainda muito praticada nas salas de aula de nosso país.

Sobre os mecanismos que promovem conexão em um texto, Bronckart mostra que cinco funções são por eles realizadas, as quais contribuem para a organização textual. Essas funções são separadas por níveis. A seguir, mencionaremos cada um deles, ilustrando com exemplos do próprio linguista, que destaca em negrito os elementos textuais responsáveis pela conexão de cada texto.

O primeiro nível é chamado de mais englobante, porque nele estão as articulações das partes de um texto, marcando, por exemplo, a mudança de discurso. É a função de **segmentação**, a qual é própria de narrações.

(...) em princípio, tudo, na ciência, é público, toda afirmação é controlável, todo resultado experimental deve poder ser verificado. O modo mais evidente de fazê-lo é a repetição, ou como se diz frequentemente tomando-se um termo inglês, a replicação da experiência, supondo-se que as publicações deem todas as informações necessárias para se poder fazê-lo. **Durante muito tempo**, provavelmente até o fim do século XIX, era frequente que experiências fossem apresentadas em público, em geral diante das sociedades de sábios (...) (BRONCKART 2007, p. 264)

Um segundo nível, inferior ao primeiro mencionado, abarca a função de **demarcação** ou **balizamento**. Nesta, seus marcadores servem como pontos de articulação entre as fases de uma sequência argumentativa. Diferente da segmentação, na demarcação não há mudança de discurso.

Em primeiro lugar, observemos que certas utilizações do argumento de autoridade, embora teoricamente excluídos das ciências, são inevitáveis. No ensino, todas as experiências não podem ser refeitas pelos estudantes, que são obrigados a crer naquilo que os professores e os manuais dizem (...)

Entretanto, se, no ensino, pode-se ter boas razões para confiar no que é aceito pela comunidade científica, o mesmo não acontece com os pesquisadores, que não têm as mesmas razões para aceitar o que é colocado (...) (BRONCKART 2007, p. 265)

O terceiro nível, ainda mais inferior que o segundo, assume um caráter mais sintático, tratando da articulação entre períodos que marcam as fases de uma sequência textual, em geral argumentativa. É o que chamamos de **empacotamento**.

Então eles repetem todos os resultados que aparecem nas revistas especializadas para verificá-los? **De fato**, é extremamente raro que descrições de repetição de experiências apareçam nas revistas científicas (...) (BRONCKART 2007, p. 265)

Há ainda as funções expressas por conectores que se colocam unindo orações em períodos compostos. Trata-se das funções de **ligação e encaixamento**.

A função de ligação mostra relação de coordenação entre as orações.

Sempre se pode encontrar detalhes que permitam colocá-lo em dúvida e, a partir disso, colocar em dúvida as consequências que dele se pretende tirar. (BRONCKART 2007, p. 265)

Já a função de encaixamento mostra relação de subordinação entre as orações.

Antes de um resultado ser eventualmente verificado pelos colegas, ele é verificado frequentemente pelo próprio autor, **que** repete a experiência, talvez com modificações para eliminar as hipóteses concorrentes, **antes de** tentar publicá-lo (...) (BRONCKART 2007, p. 265)

Entendemos que conhecer uma categorização como a que acaba de ser mostrada é de extrema importância para os pesquisadores linguistas que pretendam estudar o assunto à luz das bases propostas pelo ISD. Diante da necessidade de embasamento referencial procuramos, inclusive, nos debruçarmos sobre mais uma corrente linguística que será à frente apresentada, a fim de termos a segurança necessária para tratar sobre o assunto da forma mais eficaz possível, por entendermos que esse empoderamento do assunto se fazia necessário à

elaboração e aplicação de nossas atividades. Entretanto, na sequência didática, procuramos simplificar ao máximo o assunto, focando as relações semânticas sem necessariamente o uso das classificações aqui propostas. Se assim não fosse, iríamos apenas abandonar uma prescrição gramatical para assumir uma prescrição linguística. Nossa intenção sempre foi que os alunos percebessem, ao longo da pesquisa, o sentido expresso pelos elementos de conexão e aprendessem também a empregá-los convenientemente nos textos epistolares realizados nas oficinas e nos outros textos que certamente continuarão a produzir depois de acabada a pesquisa.

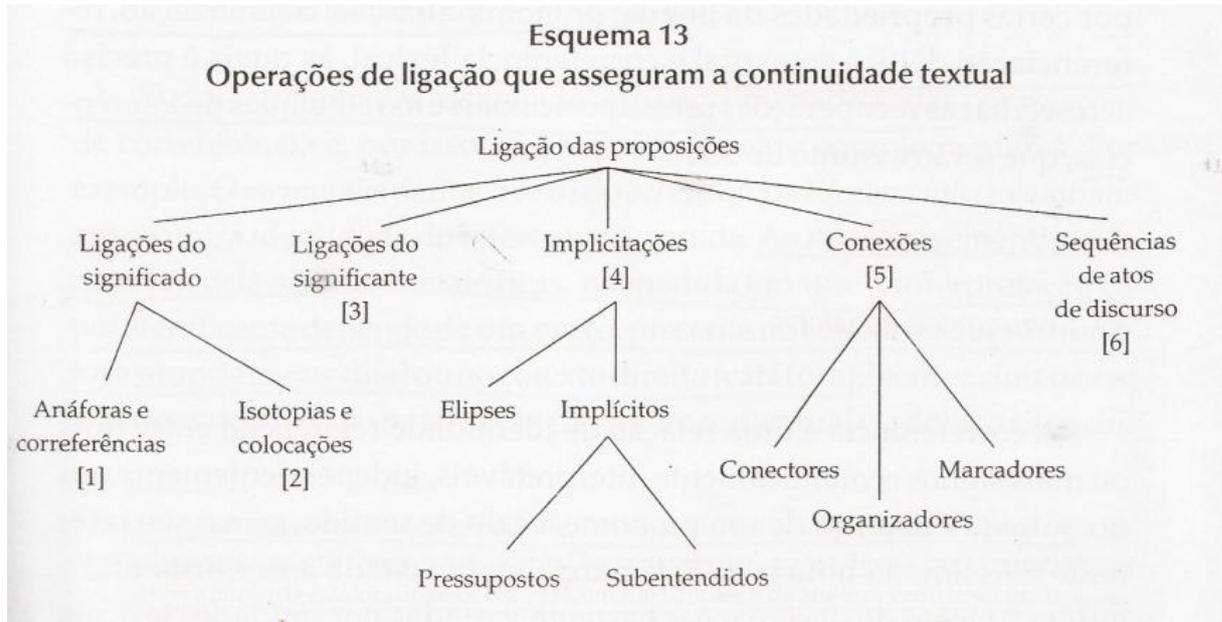
3.2 A Análise Textual dos Discursos (ATD)

A respeito de conexão, o ISD atendeu ao que precisávamos como embasamento teórico. Sobre coesão nominal, no entanto, sentimos falta de uma abordagem que mostrasse uma exemplificação mais ampla e diversificada.

Para reforçar nossa fundamentação teórica no que diz respeito também aspectos de categorização das ocorrências de coesão nominal, recorremos, então, à Análise Textual dos Discursos, doravante chamada de ATD, teoria que tem como principal representante o francês Jean-Michel Adam. Este teórico propõe, na sua obra “A linguística textual – introdução à análise textual dos discursos”, a análise de mais de cem textos, todos concretos, de vários gêneros diferentes. Embora o foco de sua obra seja os discursos defendidos nos textos analisados, seu trabalho nos interessa porque ele também trata de elementos referenciais que dão coesão aos textos, além de elementos que garantem a progressão textual. Posteriormente, na mesma obra, o autor também explana sobre conectores, mas nesse assunto não nos deteremos por já considerarmos suficiente o referencial encontrado no ISD.

Todas essas categorias são apresentadas resumidamente no esquema a seguir:

Figura 2 – Operações de ligação que asseguram a continuidade textual (ADAM)



Fonte: Jean-Michel Adam

Temos, então, nesta outra corrente linguística, uma visão diferente, que não se opõe, mas complementa o que já apresentamos, à luz do ISD, como coesão nominal e conexão. Debruçamo-nos, a título de reforço teórico para o desenvolvimento de nossa pesquisa, sobre os tópicos 1 e 4 do esquema acima apresentado (equivalentes à coesão nominal no ISD). Reiteramos nossa opção por não utilizar o tópico 5, sobre conexão, por considerarmos que quanto a este assunto, a ATD não acrescentava muito ao que já tínhamos encontrado de embasamento no ISD e nos conhecimentos já cristalizados pelas gramáticas normativas usadas em sala de aula.

Para tratar dos primeiros detalhes do que neste trabalho já citamos como o processo base para haver conexão nominal, a saber as ocorrências de **introdução** e **retomada**, Adam adota a perspectiva da análise da frase e dos encadeamentos que formam o texto e nomeia dois termos que *a priori* corresponderiam, respectivamente, à introdução e à retomada, os quais são, nesta outra perspectiva, chamados de **tema** e **rema**. É o que podemos constatar nas palavras dele próprio, citadas a seguir.

“O grupo mais à esquerda, **o tema**, é, do ponto de vista do enunciador, o ponto de partida do enunciado (...) O grupo à direita, **o rema** corresponde ao que é dito do tema; é o elemento frasal posto como o mais informativo, o que faz avançar a comunicação”. (ADAM 2011, p. 93)

Trabalhando, portanto, não apenas com a noção de referência, mas também de correferência, isto é, a relação de identidade referencial entre signos que são interpretados contextualmente, Adam apresenta o rema não como uma mera anáfora, mas como elemento que dá conta ao mesmo tempo de retomar o tema e inserir sobre este um detalhe novo, uma informação, geralmente de caráter adjetival, que contribui para a progressão do texto. Alarga-se, dessa forma, a noção de progressão, agora conseguida não apenas com o auxílio de conectores postos ao longo da composição textual. Tem-se uma progressão decorrente da própria coesão nominal. Visão que, ao invés de desconstruir a teoria já analisada na seção anterior, mostra-se como um quadro de categorização complementar e confirma a estreiteza da linha que difere os dois mecanismos de textualização que servem de base teórica ao nosso trabalho.

Na subseção seguinte, vejamos ao que Adam mostra sobre os diferentes modos como tema e rema podem ser abordados em um texto.

3.2.1 Categorização da coesão nominal na ATD

Segundo Adam (2011), as funções de introdução e retomada (tema e rema) podem ocorrer por meio de anáforas e catáforas.

As relações semânticas de correferência são ditas anafóricas, na medida em que a interpretação de um significante depende de um outro, presente no cotexto¹ esquerdo (**anáfora** propriamente dita) ou no cotexto direito (**catáfora**). (ADAM 2011, p. 133)

Sendo a anáfora muito mais recorrente que a catáfora, já que esta última ocorre em uma ordem naturalmente inversa (quando elementos que geralmente servem para retomar um termo são colocados na posição esquerda, enquanto o referente só é mostrado posteriormente), Adam faz um extenso trabalho de classificação apenas para os casos de anáfora, baseado nas relações semânticas produzidas por este tipo de retomada. Ao longo de várias páginas de sua obra, o autor vai tecendo uma substancial lista com várias

¹ O termo é produtivamente usado pelo autor como sinônimo de texto escrito, ou seja, a parte gráfica ainda não interpretada.

possibilidades de referenciação anafórica, que são exemplificadas e comentadas a partir de textos reais.

Passaremos a listar de forma resumida, a título de mapeamento que nos sirva à análise dos textos que foram produzidos pelos alunos em nossa pesquisa, as categorias elencadas pelo autor que nos parecem viáveis a serem utilizadas pelo público com o qual trabalhamos (alunos de nono ano do Ensino Fundamental):

a) **Anáfora fiel**: o mesmo lexema é retomado, sem nenhum acréscimo, supressão ou implicitude de informação. A anáfora fiel deve ser usada com muita cautela para evitar que o texto se torne demasiado repetitivo. Há, porém formas de usá-la sem repetir na íntegra o que foi introduzido. É o caso da **anáfora pronominal**, que se vale de pronomes substantivos (comumente pessoais e possessivos), que, segundo nos diz o autor, “são apenas sinais de continuidade”. Seu uso excessivo pode levar o texto a incorrer, também, em repetitividade que desqualifica o enunciado produzido, dando ao mesmo um ar de infantilidade, além de geralmente dificultar ou até impedir progressão textual.

b) **Anáfora infiel**: em contraposição à anáfora fiel, a retomada é feita por uma expressão que substitui a que foi introduzida. Acrescenta informação, detalhe importante sobre o objeto da retomada, tratando-se, portanto, de outro lexema. É o que ocorre na **anáfora resumidora**, quando a retomada é feita com uma expressão que sintetiza o referente. Por exemplo, no texto analisado pelo autor para este caso, o segmento “inflar as tetas de suas vacas com seringa” é retomado pelo termo “escândalo”, como se pode ver a seguir:

Criadores australianos foram pegos ao inflar as tetas de suas vacas com seringa pra torná-las mais impressionantes, durante um dos principais concursos agrícolas do país. Dois criadores e dois especialistas na preparação das vacas para o concurso foram excluídos após a descoberta do escândalo pelos guardas, domingo, segundo os organizadores, do Royal Queensland Show. (ADAM 2011, p. 134)

Também nesta categoria há a **anáfora associativa**, exemplificada em um texto em que os termos “a passageira” e “ao motorista” retomam, por associação semântica, “o carro”. A saber:

Devido a uma derrapagem na estrada, ontem pela manhã, no desfiladeiro entre Oberalp e Sedrun (Grisons), um carro fez um mergulho de 160 metros. Ferida nas costas, a passageira foi transferida de helicóptero para o hospital regional de Coire, informou a polícia de Grison. Quanto ao motorista, ficou apenas levemente ferido. (ADAM 2011, p. 134-135)

Ainda listamos a retomada por hipônimo, quando o contexto permite o refinamento de categorização, é a **anáfora especificadora**.

c) Casos duplos²: A **anáfora definida** ocorre quando um referente indefinido (assim chamado por ser iniciado por artigo com tal classificação) é retomado com expressão iniciada por artigo definido. Sendo fiel em retomadas idênticas ou quase idênticas como em “um bebê” e “o bebê” ou “um menininho” e “o garotinho”. São, no entanto, infiéis quando a retomada se dá por um hipônimo³ ou hiperônimo, já que nestes casos especifica-se ou alarga-se o sentido do que é retomado. É o que acontece em “um menininho” (necessariamente alguém do sexo masculino) retomado por “a criança” (fora do contexto, poderia ser uma menina). Temos ainda a **anáfora demonstrativa**, a qual ocorre quando a retomada é feita com o acréscimo de um pronome demonstrativo (“o perfume” – “esse perfume”), sendo, nesse caso, considerada fiel. Esse tipo de anáfora também pode acrescentar detalhes ao texto como quando se retoma Emma, no Romance *Madame Bovary*, com “essa mulher de médico”⁴. É o acréscimo de informação que diferencia as duas anáforas recém-citadas, sendo a última infiel. Nas palavras de Adam (2011, p. 142): “Esse poder de reclassificação (que a anáfora definida não possui) é a característica maior da anáfora demonstrativa”.

Com o embasamento teórico provindo tanto do ISD quanto da ATD, sentimo-nos seguros para elaborar e aplicar nossa sequência didática, a qual também se constituiu em uma pesquisa-ação.

É importante ratificar que toda essa categorização a que recorreremos, tanto a proposta por Bronckart em seus mecanismos de textualização (coesão nominal e conexão), quanto a de Adam (anáforas e correferências), não foi apresentada aos alunos de forma prescritiva como o fazem ainda hoje grande parte das gramáticas normativas. Um mero trabalho de classificação gramatical não atenderia ao nosso intuito de contribuir para melhorar a qualidade da escrita dos discentes. O simples ato de citar tais termos, certamente desconhecidos, poderia conferir

² Esta nomenclatura não é apresentada pelo autor. Trata-se de uma sugestão para tratar de anáforas que, dependendo do uso, podem ser consideradas fieis ou infiéis.

³ O uso do hipônimo marca a anáfora especificativa, mas, quando na introdução e retomada o referente estiver, respectivamente antecedido de artigo indefinido e definido, a anáfora passa a ser definida infiel.

⁴ Todos os exemplos citados nesta seção foram retirados de Adam (2011), em que são mostrados trechos ou textos integrais de onde foram tomados.

aos alunos, sobre o assunto abordado, uma impressão de que fosse algo sobretudo difícil de aprender. Preferimos, por tal motivo, usar toda a teoria de que já tínhamos nos apropriado para trabalhar com foco na produção de textos, apresentando, ao longo dos módulos da sequência didática, exemplos e atividades que os fizeram se apropriar dos elementos necessários a uma escrita organizada do gênero epistolar que utilizaram em suas produções textuais.

Cada um dos passos que constituíram nossos procedimentos metodológicos serão explanados no capítulo seguinte.

4 METODOLOGIA

4.1 Delimitação do Universo

A pesquisa ora apresentada foi realizada em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Eudes Magalhães, na cidade de Itapajé, interior do Ceará. As atividades foram aplicadas em ambas as turmas durante o primeiro semestre de 2018.

Não diferente da realidade da maioria das cidades do interior do nosso Estado, o referido município enfrenta, atualmente, sérios problemas no que tange à estrutura física de seus prédios escolares, pois os mesmos não comportam a grande demanda de crianças e adolescentes, em idade escolar, que precisam e têm o direito de serem atendidos pelo ensino público. Isso explica a situação bem específica da escola supracitada: até 2017, os alunos não estudavam no prédio em que o estabelecimento de ensino fundamental atualmente se localiza, mas em um outro, de propriedade particular, o qual era alugado durante o dia para a prefeitura e durante a noite para um instituto que ainda hoje oferece Ensino Superior no local. A escola chamava-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Germana Braga. Sem um prédio próprio, apesar de ter certa autonomia em sua funcionalidade, burocraticamente ela figurava como um anexo de outra instituição pública de ensino chamada Centro Interescolar João Teixeira Saraiva. O prédio era bastante inadequado às necessidades de quem ali estudava: alunos de 6º ao 9º ano. Isso por causa de suas salas pequenas que até possuíam aparelhos de ar-condicionado, mas estes frequentemente apresentavam defeito e não eram consertados com a rapidez que se fazia necessária. Além disso, não havia uma área específica adequada à prática de atividades esportivas ou recreativas senão um pequeno espaço acimentado que era chamado de quadra pelos que ali frequentavam. O local também não possuía biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, ou qualquer outro ambiente de aprendizagem fora das tradicionais de salas de aula desprovidas de qualquer aparato tecnológico que desse praticidade, ludicidade e/ou eficácia aos processos de ensino e aprendizagem.

Em um endereço não muito distante dali, há uma escola particular, de uma tradicional rede de ensino do Nordeste, que está em processo de decretação de falência e por esse motivo só pode funcionar até o final do ano letivo de 2018, já que legalmente é impedida de fazer o distrato dos contratos de matrículas já firmados com os responsáveis pelos alunos, sob pena de ter um prejuízo ainda maior. Por meio da intervenção política de um deputado federal, em trâmite que se deu do final de 2017 para início de 2018, a prefeitura conseguiu alugar

parcialmente este prédio, o qual passou a funcionar da seguinte forma: pela manhã continuou atendendo aos alunos da rede privada e à tarde passou a receber os estudantes da rede municipal. Desta forma deixou de existir a escola Germana Braga (nome de uma moça que morreu muito jovem, há menos de uma década, em uma cirurgia de lipoaspiração, a qual era sobrinha de um líder político não aliado da atual gestão) e surgiu a escola Professor Francisco Eudes Magalhães (educador que foi por mais de três décadas diretor da escola particular localizada naquele prédio, morto em 2017 por causas naturais, em idade bem avançada).

Em uma visão imediata, a mudança parecia muito boa: salas mais amplas; arejadas; duas quadras, sendo uma coberta e outra descoberta... até piscina! O espaço físico seria perfeito se tudo não estivesse tão deteriorado. No andar superior há rachaduras que levam preocupação às pessoas mais atentas; a quadra coberta durante todo o primeiro semestre não pôde ser utilizada porque parte do teto estava seriamente danificado; o mesmo problema também pôde ser visto no auditório que, como consequência, está com suas cadeiras (antigas e de madeira) também danificadas pela forte incidência de chuvas no último inverno. Além disso, houve no início das atividades no novo prédio uma nítida resistência da direção do turno matutino a deixar que as atividades do turno público transcorressem com naturalidade. Com o passar do tempo, as partes interessadas foram se adequando à nova realidade, mas absurdamente nossos alunos chegaram ao final do ano letivo sem acesso a qualquer ambiente além do pátio, as quadras (o telhado de uma delas foi consertado no segundo semestre), banheiros e salas de aula. Não pudemos utilizar a biblioteca ou a sala de informática, ambientes tão úteis ao ensino! Além de tudo isso, continuamos na condição legal de educandário anexo, agora de outra escola, mais próxima do endereço atual (Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Luiz Forte da Silva), o que dificulta muito a celeridade da chegada de qualquer tipo de verba na Escola Eudes Magalhães, comprometendo a rotina escolar com a necessária contenção de diversas despesas.

Achamos por bem apresentar todos esses detalhes, antes mesmo de dizermos informações mais diretamente relacionadas aos estudantes, para mostrar que tanto fatores internos (falta de recursos e de estrutura física e pedagógica adequadas) quanto fatores externos à escola (sobre os quais comentaremos na sequência) fazem parte de um conjunto de situações que não corroboram positivamente para o aprendizado ou para a boa vontade que os alunos possam mostrar pelos estudos.

Passemos agora a conhecer mais sobre quem são, de forma geral, os indivíduos participantes da presente pesquisa.

Trata-se de um grupo de 60 alunos, distribuídos em duas turmas, ambas no turno da tarde. Tais adolescentes têm em média entre 14 e 15 anos de idade. Poucos ultrapassam essa faixa etária, devido às constantes políticas públicas educacionais que visam manter os estudantes dentro da proporcionalidade adequada entre idade e escolaridade, o que, infelizmente, não garante que o aprendizado também esteja adequado! (O país precisa atentar com urgência para a seriedade de tal situação!) Esses 60 estudantes são adolescentes provindos de famílias de baixa renda, muitas delas bastante desestruturadas. Pelo menos metade desses rapazes e moças apresentam sérias dificuldades não só de aprendizado, como também de comportamento e socialização. Alguns chegam inclusive às vias de fato em situações que começam com pequenas discussões banais. São pessoas, de forma geral, com estruturas familiares bem delicadas, como exemplificaremos a seguir: Alguns foram adotados por uma família não biológica e não se sentem amados, outros criados pelos avós, outros ainda sequer chegaram a conhecer o pai, filhos de mães solteiras que são. Há também os que perderam parentes bem próximos para a violência (assassinatos decorrentes de questões ligadas ao tráfico de drogas, um problema infelizmente cada vez mais sério em todo o país), sofrendo uma remodelagem não programada da configuração familiar (passaram a morar com tios ou padrinhos, por exemplo). Possuem um comportamento por vezes violento verbal e até fisicamente.

Apesar de a realidade não parecer nem um pouco promissora, é preciso olhar para essas pessoas como cidadãos que podem vir a fazer diferença em seu meio social, pois como afirma a teoria da Psicogênese da Pessoa, de Wallon (1975), onde o autor exalta a importância da afetividade para o aprendizado, o comportamento da criança não resulta apenas do que observa no seu meio familiar (noção que geralmente serve como desculpa de certos professores para o insucesso dos alunos), pois convivendo com outros meios, inclusive com a escola, tal criança (ou adolescente) também pode sofrer influências positivas. Infelizmente, nem todos os docentes têm pensamentos convergentes com as ideias desse famoso pensador da educação, mas nós acreditamos que é de fato papel do professor ser um motivador e um influenciador para esses meninos e meninas cujas vidas são por vezes tão difíceis e que carecem de exemplos de educação em quem se espelhar.

Por toda essa realidade já conhecida, não se fez necessária a aplicação de um questionário socioeconômico para chegar a tais dados. Afinal, convivemos com esses estudantes desde o ano letivo anterior, ainda no prédio antigo, onde os ensinamos no 8º ano e continuamos lecionando-os no prédio “novo”. É notório que o dia a dia em sala de aula faz o professor conhecer seus alunos com riqueza inclusive de detalhes pessoais, pois muitas vezes

por não serem ouvidos em casa com a atenção e o carinho de algum adulto que se responsabilize legalmente por eles, é entre os educadores escolares que eles buscam alguém em quem confiem para certos desabafos particulares e pedidos de conselhos. É importante ressaltar que, de modo algum, nos fecharíamos à possibilidade de aplicar qualquer tipo de dispositivo de geração de dados socioeconômicos de caráter estatístico sobre as turmas participantes, desde que contribuísse de fato para os resultados desse trabalho, mas não encontramos necessidade de realizar tal ação. Assim, tendo como suporte a própria convivência já estabelecida nos últimos dois anos, nós já estávamos informados sobre a realidade pessoal de muitos deles e sobre situações de cunho socioemocional e até econômico que os afligem. Obviamente o cotidiano em sala de aula também proporciona que conheçamos suas dificuldades e limitações no que diz respeito, principalmente, ao aprendizado e, em especial para esta pesquisa, conhecemos seu nível de escrita e as principais dificuldades que apresentam na elaboração de textos.

Todo esse contato direto com os participantes da pesquisa nos permite afirmar que, antes da realização da sequência didática, quase todos esses jovens escreviam muito mal e em várias ocasiões não realizavam sequer tarefas de casa, embora fossem solicitados a fazê-los. Apresentavam, enfim, um quadro de desânimo e/ou insucesso em relação a grande parte das atividades da rotina escolar. Nosso desafio no ínterim do desenvolvimento dessa pesquisa-ação foi despertar neles uma expectativa de crescimento social e pessoal por meio da educação e em especial por meio do desenvolvimento da competência de escrever textos dentro do padrão da língua portuguesa culta. Convencê-los de que eles podem fazer a diferença, mudando seus próprios destinos por meio da educação, esclarecendo-lhes que quem se expressa bem na comunicação escrita já apresenta um diferencial positivo em relação aos demais estudantes, que pode lhes garantir melhores oportunidades, principalmente profissionais, no futuro.

Todas essas pretensões de apoio ao desenvolvimento social e educacional de nosso alunado não poderiam ser postas em prática no âmbito de uma pesquisa de caráter meramente estatístico. Tal viés não atenderia ao trabalho para o qual nos dispúnhamos. Por isso iniciamos nossa busca por uma bibliografia que nos apontasse um caminho em que o pesquisador, cientista da língua, também fosse professor (no nosso caso, do mesmo público pesquisado). Um trabalho onde, não colocando em segundo plano o comprometimento com o cunho acadêmico, não deixasse de haver, também, uma contrapartida benéfica a nossos discentes. Encontramos esse caminho na pesquisa-ação, por isso aderimos a tal formato de trabalho. É sobre esse tipo de pesquisa que discorreremos a seguir.

4.2 A Pesquisa-ação: uma intervenção

Depois de fazermos um estudo bibliográfico destinado ao levantamento dos tipos de pesquisas acadêmicas praticadas hoje, para buscarmos qual melhor se adequaria às nossas pretensões e à particularidade do Profletras (Mestrado Profissional em Letras) de ter como discentes atendidos pelo curso professores que estejam atuando efetivamente em sala de aula, no ensino fundamental público, a pesquisa-ação foi a configuração que elegemos para a realização deste trabalho de conclusão de mestrado. Esse tipo de pesquisa ocorre quando a intenção do pesquisador não é apenas colher dados, mas utilizá-los para cooperar na promoção de uma significativa mudança no contexto de produção de tais dados, gerando progressos reais de aprendizagem para o público pesquisado. Assim, nosso intuito foi, por meio de uma atividade escrita inicial, analisar a qualidade dos textos produzidos pelos alunos e, com a aplicação de uma sequência didática organizada em oito oficinas (incluindo aqui a produção inicial e a produção final), contribuir para tornar os mesmos alunos mais proficientes na escrita de seus textos. Como já afirmado, participaram das atividades dessas oficinas de escrita estudantes de 9º ano, em uma escola pública de Itapajé, no interior do Estado do Ceará.

Sobre o tipo de pesquisa pela qual optamos, assim se posiciona Gil:

A pesquisa-ação tem sido objeto de bastante controvérsia. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, a pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos.

A despeito, porém, dessas críticas, vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias ‘reformistas’ e ‘participativas’. (GIL 2002, p. 55)

Conforme supramencionamos, o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) tem como objetivo a formação de professores efetivos da rede pública de Ensino Fundamental (Estadual ou Municipal) que estejam em efetiva regência de classe, lecionando Língua Portuguesa, os quais devem, neste curso, ser instrumentalizados para elaborar material didático inovador, utilizando pedagogias que tornem a proficiência dos alunos efetiva e

compatível à sua escolaridade⁵. Desta forma não há, a nosso ver, viabilidade em se fazerem nesta situação pesquisas nas quais o mestrando pesquisador se exima totalmente do seu papel de professor que deve contribuir para a educação de seu alunado. Somos cientistas da linguagem, sem dúvida alguma, mas não fazemos um estudo desvinculado do lado social e por que não dizer humano de nossos pesquisados. O fato de sermos cientistas não nos desabilita como docentes que se preocupam com o aprendizado de seus estudantes e que se realizam pessoal e profissionalmente quando alcançam resultados positivos quanto ao aprendizado escolar dos jovens por nós atendidos todos os dias nas escolas onde lecionamos.

Como professora dos alunos participantes, mesmo antes da realização da atividade inicial de escrita, já era de nosso conhecimento que grande parte desses jovens escreviam muito mal, com muita dificuldade. Não gostavam de estudar. Precisávamos inequivocamente convencê-los da possibilidade de crescimento social e pessoal por meio da educação e em especial por meio do desenvolvimento da competência de escrever textos dentro de um padrão minimamente adequado à língua portuguesa culta. Era preciso desconstruir neles a ideia de incapacidade de escrever bem, cultivada em suas mentes por motivos vários, mesmo ao longo de anos de frequência em sala de aula de ensino regular. Também se fazia necessário convencê-los da importância de terem aptidão para adequar sua linguagem aos meios não virtuais de escrita, ampliando sua capacidade de comunicação. Isso porque é fato inegável que pessoas de todas as classes sociais, independentemente de estarem ou não frequentando escolas e de serem ou não bons alunos, comunicam-se cada vez mais por meio de redes sociais ou instrumentos virtuais semelhantes, utilizando cada vez menos a Língua Portuguesa escrita em seu padrão de maior prestígio. Esta vasta comunicação corriqueira virtual obviamente é adequada ao meio em que ocorre, mas infelizmente tem limitado a visão de muitos usuários da língua quanto à necessidade de se expressarem de forma diferente em outras situações de comunicação.

Tendo todos os tópicos supramencionados como objetivos sobremodo latentes, procedemos à nossa coleta de dados, a qual é mostrada a seguir.

⁵ Paráfrase que une dois objetivos do Profletras, citados no site da Fundação Capes. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras> > Acesso: 04 nov. 2017.

4.3 Descrição da Geração de Dados – Sequência Didática como dispositivo de geração dos dados e como instrumento de ensino e aprendizagem

Após optarmos pela realização de uma pesquisa-ação, decidimos que a mesma se basearia na aplicação de uma sequência didática. Abrimos aqui parêntese para comentar que antes de adentrarmos no Profletras não conhecíamos em absoluto sequer o termo “sequência didática”. Não temos dúvida em afirmar que procedimentos simples e eficazes como esse já deveriam ser uma realidade na prática profissional de um grupo bem maior de professores no nosso país. Infelizmente esses estudos mais atuais e tão viáveis para serem trabalhados em sala de aula não têm chegado ao conhecimento de grande parte dos professores que atuam diretamente na educação de nossos jovens, sobretudo no Ensino Fundamental (oferecido sobretudo pelas Secretarias Municipais de Educação), sem terem acesso à formação continuada necessária a tal tarefa. Enquanto não houver equidade de oportunidade para que mais professores realizem mestrado e até doutorado, para aprofundarem os conhecimentos dentro de sua área de atuação escolar, não teremos melhores índices na educação do Brasil. Um bom profissional, principalmente um professor, precisa de muito mais do que força de vontade. Precisa ser subsidiado de forma séria e digna.

Voltando à nossa base procedimental para coleta de dados, de acordo com Dolz et al (2004, p. 96) a sequência didática, doravante chamada também de SD, é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Depois de estudarmos com afinco esta metodologia de trabalho do professor, convencemo-nos de que ela era o melhor caminho a ser trilhado na realização deste trabalho. Seguimos, desta forma, como referência metodológica, os ensinamentos do ISD preconizados pelo professor Joaquim Dolz, escritos em parceria com Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, segundo os quais

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 97)

Os autores posteriormente no mesmo texto afirmam que, depois de praticar suficientemente o gênero estudado na sequência didática, os alunos dominarão, isto é, se expressarão naturalmente sem muito custo também por meio de outros gêneros textuais, já

que por terem características semelhantes alguns gêneros podem ser agrupados de acordo com os domínios sociais de comunicação e os aspectos tipológicos (capacidades de linguagem dominantes). Assim, tomando como exemplo textos da ordem do argumentar, quem escreve uma carta de leitor não terá grandes dificuldades em escrever uma carta de reclamação ou um texto de opinião. A mesma facilidade será demonstrada pelos alunos ao serem trabalhados em sala de aula textos da ordem do narrar, relatar, transmitir conhecimentos e regular comportamentos, isto é, como determinados gêneros apresentam características bem parecidas, cabe ao professor levar a turma a aproveitar os conhecimentos já aprendidos em um para praticar em outros que de alguma forma se assemelhem.

Quando se realiza um trabalho educacional como o que aqui está sendo exposto, apesar de haver um planejamento prévio que delimita o passo a passo das ações a serem empregadas, é natural que algumas situações inesperadas, que fogem ao controle do pesquisador, ocorram, visto ser a pesquisa realizada em uma escola, onde várias outras programações acontecem, muitas vezes adentrando ao tempo destinado às atividades em sala de aula. Sendo assim, ao longo da aplicação das atividades, fomos percebendo a necessidade de serem feitas algumas adaptações à realidade do processo de geração de dados que havíamos planejado. Isso fez com que nossa prática se afastasse um pouco da essência conceitual de SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Tais situações serão paulatinamente comentadas ao longo do presente capítulo.

De acordo com os autores supracitados, a execução de uma SD deve ter início com uma primeira produção, quer se deseje trabalhar um gênero oral ou escrito. Essa primeira produção, de caráter essencialmente diagnóstico, deve ocorrer sem grandes detalhes oferecidos pelo orientador das oficinas, para que o mesmo não influencie neste primeiro momento a escrita dos alunos e se constitui no mais importante instrumento norteador dos posteriores procedimentos. É nela que o professor pesquisador observa com nitidez em que nível está a produção oral ou escrita dos alunos e decide como serão organizados, com todas as adaptações necessárias à realidade da turma, os módulos que trabalharão os “problemas” encontrados na primeira produção. Em outras palavras, a primeira produção funciona como uma bússola que mostra onde os alunos têm dificuldade, além de também mostrar se realmente o caminho previamente pensado para ser tratado nos módulos subsequentes é viável ou não.

Dolz et al sugerem que a sequência se organize do complexo (primeira produção) para o simples (aplicação dos módulos, cada um focando em um conhecimento necessário à escrita satisfatória do gênero textual estudado) e depois novamente deve-se ir para o complexo (a

produção final). A complexidade da primeira e da última produção se dá principalmente porque são os momentos em que os alunos vão trabalhar o texto de forma mais particular, isto é, sem intervenções ou orientações que sugiram de alguma forma o professor como um coautor do texto. Esse procedimento de não influenciar diretamente se dá na produção inicial porque é necessário que ela sirva como diagnóstico do que os discentes precisam aprender e na produção final como diagnóstico do que conseguiram aprender depois da aplicação da SD. Assim, podemos afirmar que, recorrendo aos estudos teóricos do cientista bielorrusso Lev Semyonovitch Vygotsky, importante influenciador do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), grupo linguístico ao qual se filiam os elaboradores conceituais de SD, a atividade inicial ocorre enquanto o aluno mostra os seus conhecimentos reais de escrita para aquele momento (Zona de Desenvolvimento Real); já as atividades aplicadas posteriormente, módulo a módulo, onde o ensino do professor torna-se efetivo e influentemente norteador, correspondem à Zona de Desenvolvimento Proximal; enquanto que a aplicação da atividade final mostra o que o aluno de fato já aprendeu e já consegue colocar em prática mesmo sem o auxílio do professor por já ter adquirido maturidade em relação àquele aprendizado (Zona de Desenvolvimento Potencial).

O resumo desta teoria vygotskyana é apresentado, a seguir, nas palavras do próprio autor:

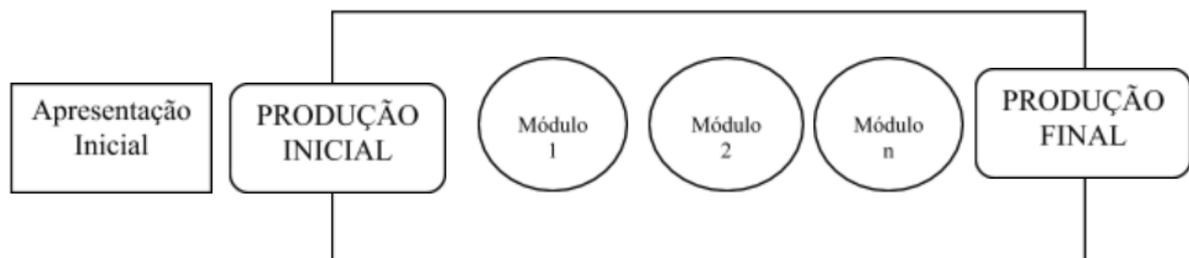
Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

Uma sequência didática só vai apresentar resultados satisfatórios se a turma for convencida de que o trabalho a ser executado é útil e válido para o seu aprendizado. Nenhum conhecimento é adquirido com facilidade se não soar para o aprendiz como importante e/ou natural em seu cotidiano. Nesse momento, o professor pesquisador precisa utilizar todo o seu poder de persuasão enquanto explica aos estudantes por que motivo e com que finalidade serão realizadas, durante um determinado período de tempo, uma série de atividades (no nosso caso, de escrita), com foco em um gênero textual específico (para nós, a carta pessoal).

Com os alunos cientes do que será realizado e dispostos a colaborar não só com o professor, mas principalmente consigo mesmos, já que eles próprios serão os grandes beneficiados da aplicação da SD, é possível dar início ao passo a passo de execução do método em direção ao avanço na escrita.

Retomando os conceitos essenciais de Dolz et al, então, podemos afirmar que, em traços gerais, a ideia essencial em uma SD é inicialmente ver quais as dificuldades que os participantes apresentam; depois trabalhar com atividades, organizadas em módulos, que consigam ir gradativamente sanando, um a um, tais problemas; para por fim verificar, através de uma atividade bem semelhante à da primeira produção, se houve resultados positivos com o estudo feito nos módulos. Cabe ao professor decidir, dependendo das dificuldades da turma e do que ele pretenda ensinar, a quantidade de módulos necessários ao alcance de seus objetivos e a complexidade que cada um deve apresentar, bem como cada um dos demais detalhes relacionados a todo o seu formato organizacional. Tudo isso é, de modo bem didático, demonstrado pelos autores da teoria na figura a seguir:

Figura 3 – O esquema básico de uma sequência didática



Fonte: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. e NOVERRAZ, M. (2004, p. 98).

Tendo como pretensão incentivar a cultura da escrita sem causar medo ou qualquer outro tipo de desconforto que atrapalhasse o processo, investimos na proposição de diversos textos dentro do gênero escolhido – a carta pessoal – e tivemos o cuidado de escolher como propostas temáticas sempre assuntos que julgássemos fáceis para eles escreverem, por fazerem parte do cotidiano da maioria das pessoas. Também houve o cuidado de apresentarmos, quando cabia à proposta do módulo, textos motivadores curtos e de fácil interpretação. Agimos assim para evitar o efeito contrário ao que pretendíamos. Não podíamos correr o risco de que nosso trabalho servisse para aumentar neles a ojeriza pela escrita. Além de temas e textos acessíveis, desde que propusemos o início do trabalho de sequência didática, investimos fortemente em incentivos verbais e ao longo do processo

podemos constatar que eles começaram a se sentir mais seguros. Todos os módulos (com exceção da escrita inicial e da final) sempre tinham algum texto para ser lido como modelo positivo (texto com características positivas que eles poderiam tomar como exemplo ao escrever) ou modelo negativo (textos que apresentavam muitos desvios, os quais eram sempre analisados criticamente por pesquisadora e alunos). Em alguns módulos analisamos tanto como exemplo positivo quanto negativo textos que tinham sido feitos pelos próprios alunos na aula anterior. Uma das vantagens de ter trabalhado em duas salas é que ficava mais difícil a tentativa, por parte dos respectivos colegas, de “adivinhar” quem teria escrito cada texto. Desde o início omitimos o nome dos alunos cujos textos analisados não estavam tão bons para evitar constrangimentos que levassem à frustração. Para isso, sempre digitávamos o texto a ser lido antes de fazer sua exposição com uso de cópias impressas que distribuíamos aos discentes ou por meio da projeção dos textos na parede da sala de aula ou na lousa, utilizando o datashow.

Outro cuidado que tivemos desde o início foi atentar para não dar elevada importância à análise de erros de aspecto ortográfico, já que tínhamos a ciência de que era muito provável que houvesse, já na primeira produção, outros aspectos de cunho textual bem mais significativos na contribuição que pretendíamos dar à escrita daqueles adolescentes. Além disso, já é uma espécie de tradição, incorporada na maioria das escolas, valorizar tanto a grafia correta das palavras, que como consequência foi criada uma cultura de que para escrever bem basta apenas grafar corretamente. Ao contrário de tal postura promover avanço na produção escrita dos estudantes, ela não contribui para que os textos sejam bem escritos. Arriscamos dizer que a busca incessante por erros de grafia, os quais são geralmente identificados com rabiscos feitos pelos professores de Língua Portuguesa no corpo de textos escritos por seus alunos (grande parte dos professores limitam a correção textual a tal prática) tem tido como saldo alunos que nem melhoram neste aspecto tão insistentemente destacado, nem conseguem escrever textos com algum conteúdo significativo, dotados da devida progressão necessária a qualquer que seja o assunto tratado. Reforçar esse pensamento não era, a nosso ver, a postura adequada durante a realização de nossos módulos. Não pretendíamos, por outro lado, ignorar as inadequações ortográficas. Precisávamos cuidar de cada aspecto da escrita com a devida importância hierárquica que devem ter. Quanto a isso, mais uma vez encontramos viáveis direcionamentos em Dolz et al:

A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que ele está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc. (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 118)

Segundo os autores, as questões ortográficas devem ser tratadas sim, mas não com a ênfase que costuma ser dada a elas. Devem, de preferência, ser sanadas no final do percurso. Tivemos neste ponto nossa primeira necessidade de adaptar as instruções originais do trabalho com SD ao trabalho que estávamos realizando, já que apesar de por um lado essa orientação ter nos parecido pertinente, por outro lado cuidar de todos os problemas ortográficos apenas no final da aplicação dos módulos também nos parecia dar a eles um foco maior, embora tardio, do que pretendíamos naquele momento. Temíamos incutir no entendimento dos alunos a falsa ideia de ter deixado o mais importante para o final. Por essa razão, em nível de ortografia fizemos as correções que se mostraram necessárias, então, ao longo do processo, mostrando erros mais cometidos, separando sempre um curto tempo, geralmente no início de cada encontro, para trabalhá-los. Também nos posicionamos na mediação de discussões no sentido de encaminhá-las para além do registro ortográfico das palavras sempre que os textos eram debatidos com os alunos e que era notável a carga de criticidade de alguns estudantes quanto a tal tipo de desvio cometido pelos colegas.

A partir da produção inicial feita em sala de aula no início do percurso, a qual será mostrada com detalhes no próximo tópico deste capítulo, confirmamos nossa decisão de escolher focar em nossa pesquisa-ação os mecanismos de textualização (coesão nominal e conexão), propostos por Bronckart (2007), principal representante do Interacionismo Sociodiscursivo, corrente linguística na qual ancoramos o presente trabalho. Nosso intuito foi construir uma prática pedagógica que contribuísse para que os alunos escrevessem textos organizados, coerentes, sem repetições desnecessárias e com a progressão textual necessária à finalidade que se destinassem. Para isso, elegemos o gênero textual “carta pessoal”, o qual foi proposto na produção inicial e continuou sendo trabalhado ao longo das oficinas e foi mais uma vez solicitado na produção final.

Tal escolha foi embasada no direcionamento de Dolz, Noverraz e Schneuwly, quando afirmam que o gênero para se trabalhar na sequência didática deve ser escolhido dentre

aqueles que os alunos não dominam, para dar-lhes acesso à prática de linguagens novas. Nesse sentido, nossa escolha pelo gênero carta pessoal se deu porque a mesma, devido ao fácil acesso hodierno à comunicação virtual (e-mails, mensagens eletrônicas das mais diversas, redes sociais...), tem caído em desuso por parte de pessoas de todas as gerações, mas principalmente pelas mais jovens. Embora seja um gênero textual antigo, é exatamente sua obsolescência que o faz ser “novidade” para os participantes da pesquisa. Nossa intenção não era, em absoluto, convencer os alunos a trocarem a comunicação escrita virtual de seu dia a dia, que se realiza por meio do uso de teclas de computadores, tablets ou celulares, pelo processo manuscrito de comunicação. Não era nossa intenção entrar no mérito dos instrumentos utilizados para a escrita, mas apresentar aos discentes uma possibilidade a mais de expressão pessoal. Além disso, sabíamos que a escrita desse tipo de texto os auxiliaria a também escrever adequadamente uma gama de outros gêneros textuais de forma organizada, isto é, coesos e bem conectados de forma coerente, como sugere o título dessa dissertação. Afinal, mesmo em condições virtuais de escrita, haverá situações na vida adulta, principalmente no contexto profissional, em que se fará necessário ir além da linguagem rápida, abreviada, específica e bem diferente dos moldes mais formais de nossa língua, a que alguns chamam de “internetês”.

Ao longo da aplicação dos módulos, ocorreram oito encontros com atividades de produção textual e leitura a serviço da escrita, sendo o primeiro e o último reservados respectivamente, à atividade inicial e à final, as quais, como já mencionamos, segundo Dolz et al, não devem ter a intervenção direta do professor, por serem momentos estritamente de coleta diagnóstica. Nos seis demais encontros, cujo passo a passo de cada um será a posteriori especificado, ainda neste capítulo, sempre propusemos atividades com foco em observar e colocar em prática o uso adequado de introduções e retomadas (coesão), bem como de elementos que servissem à conexão textual, para melhor organizar os textos e a progressão temática deles, a fim de que os mesmos não dessem a impressão de “andar em círculos”. Também fez parte do trabalho na sequência didática a oportunização de reescrita individual ou coletiva, sempre com o cuidado necessário de omitir a autoria dos textos trabalhados coletivamente para evitar constrangimentos.

Dar seu texto para outros alunos lerem é uma prática usual mesmo entre profissionais da escrita. Com efeito, os erros dos outros são mais facilmente percebidos do que os próprios. Em classe, esta colaboração pode assumir diversas formas: troca de textos entre dois alunos, cujas capacidades em ortografia são bastante próximas; colaboração entre um aluno que tem facilidade e um que encontra mais problemas; utilização de um grupo de

“especialistas”; e, naturalmente, recurso ao professor como leitor. (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 119)

Como já afirmado, entre a produção inicial e a produção final foram realizadas seis oficinas nas quais os alunos tiveram oportunidade de planejar e reescrever cartas suas e de seus colegas sempre com o intuito de aprimorar as técnicas desenvolvidas durante o processo.

Cada vez que expúnhamos os textos escritos pelos próprios alunos e escolhidos dentre os que mais apresentavam dificuldades na execução da tarefa escrita, mais nos convencíamos de que os autores têm razão quando dizem que os erros dos outros são mais facilmente percebidos. À medida em que os textos eram expostos em cópias impressas ou projetados na lousa ou na parede da sala de aula e que nós, alunos e pesquisadora, íamos lendo e analisando os mesmos, chamava particularmente nossa atenção o fato de que às vezes os próprios autores dos textos, quando se juntavam ao grupo dos demais leitores, reconheciam seus equívocos e propunham oralmente correções para os textos. Dependendo de como faziam esses comentários, seu comportamento despertava novamente nos alunos a vontade de achar um “culpado”, isto é, reconhecer de quem era o texto para zombar da pessoa. Nesse momento, novamente entendíamos que havia a necessidade de ressaltarmos a importância do trabalho que estava sendo realizado e a seriedade com que deveriam agir para não ofender ninguém, garantindo assim que aquele fosse um momento de aprendizado garantido a todos. Novamente obtínhamos a concentração dos estudantes e a aula seguia com os alunos focados na atividade proposta.

Todo o trabalho foi feito com empenho, além de bastante sobriedade, com a consciência de que, embora os resultados pudessem ser excelentes, aquela não seria uma ação capaz de sozinha sanar de uma vez por todas as dificuldades de organização textual daqueles jovens, bem como outras tantas dificuldades de escrita ainda permaneceriam, pois, como afirmam Dolz et al:

As sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares. (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 114)

Tendo a aplicação dessa SD como primeiro passo, seguido de uma continuidade de outras tantas ações didáticas que invistam na prática organizada e bem direcionada de escrita em sala de aula, acreditamos que, além dos resultados positivos já observáveis (este serão comentados no próximo capítulo) nas atividades de escrita realizadas pelos participantes durante a pesquisa, poderemos contribuir não só para a escrita adequada do gênero escolhido também em outros momentos, mas sobretudo para o aperfeiçoamento da produção de outros textos que tendem a ser produzidos pelos alunos em vários gêneros escritos tanto por solicitação de professores na escola quanto por necessidade pessoal de escrita em qualquer outro ambiente.

No item que segue, passaremos a, com maior precisão, apresentar as etapas da SD que aplicamos.

4.4 A primeira etapa da sequência do trabalho didático

Sempre seguindo a orientação de Dolz, Noverraz e Schneuwly para a realização de uma sequência didática, antes da aplicação das oficinas já tínhamos traçado quais seriam as atividades a serem realizadas. É claro que algumas mudanças e/ou adaptações acabaram sendo feitas ao longo da aplicação, como já era previsto, principalmente pela observação da atividade inicial, mas também das demais. As atividades de cada um dos módulos foram, de forma geral, pensadas a partir das necessidades dos próprios alunos, analisadas a cada encontro.

Iniciamos apresentando aos alunos que teríamos uma sequência de oito aulas em que praticaríamos a escrita de textos com eles. Falamos sobre a necessidade de saberem se comunicar com certa formalidade em algumas situações futuras de trabalho ou no mundo acadêmico. Os discentes concordaram conosco ao afirmarmos que eles tinham pouca experiência em escrever textos em um tom mais formal e que só o faziam por enquanto na escola e apenas sob a condição serem cobrados por algum professor. Alguns alunos mais imediatistas disseram não precisar saber escrever de outro jeito, pois já conseguiam se comunicar bem. Desse modo, pudemos perceber, com certa surpresa, que situações de avaliação eram vistas por eles como algo mais sério, já situações reais de comunicação (talvez pela falta de prática de escrita desse tipo ou por estarem ainda razoavelmente longe de precisarem entrar no mercado de trabalho) para eles podiam ser resolvidas todas com informalidade. Para evitar contrariá-los com veemência logo no começo do trabalho, dissemos

então que seria importante aprender a escrever de forma mais organizada e em uma linguagem menos cotidiana para, por exemplo, treinar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual, apesar de não ter como proposta um texto do mesmo gênero do que praticaríamos nessa nossa sequência de aulas, apresenta uma série de regras. Então, dessa forma, já seria uma espécie de preparação para tão importante exame, aprender a escrever texto sob determinadas regras que iriam além do “escrever do jeito que quero”. Todos concordaram!

A ideia da proposta inicial já estava bem delimitada em nosso planejamento. Tão logo os alunos concordaram em participar de nossa pesquisa-ação, procedemos aos comandos do módulo introdutório que culminava com a escrita inicial. Começamos com uma exposição, em um tom informal, das características do gênero carta pessoal. Todos afirmaram saber o que era uma carta, mas a maioria admitiu jamais ter escrito uma. Para eles, era um tipo de escrita que já tinha caído em total desuso por conta da comunicação virtual. Em uma réplica necessária, explicamos que o fato de eles se comunicarem tão corriqueiramente na internet era um ponto positivo para a tarefa de escrever cartas, já que ambos os tipos de texto têm em comum seu caráter pessoal. Explicamos, também, que nós apenas queríamos ajudá-los a, sem comprometer a naturalidade da escrita, impor a ela mais organização e clareza, características que contribuem para a eficácia de uma comunicação pessoal.

Era preciso expor de forma clara sobre o que eles iriam escrever num primeiro momento: a primeira produção. Sobre essa fase inicial de aplicação da SD, assim se expressam Dolz et al:

... se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 100)

Pensamos em algo que de alguma forma se relacionasse com essas questões de ambiente virtual, sempre tão salientadas pelos discentes. Sabendo ser a visualização de vídeos uma atividade corriqueira na vida da maioria dos jovens hoje em dia, provavelmente o passatempo preferido de grande parte de nosso público, iniciamos uma conversa em tom informal com os alunos sobre os youtubers de quem eles mais gostavam e pedimos que cada um escrevesse uma carta para seu respectivo influenciador digital escolhido. Como uma

situação parcialmente real de comunicação, a carta deveria ser enviada depois de se tornar produção final. Segundo os criadores do trabalho com SD:

Notemos que este projeto pode ser, também, parcialmente fictício, na medida em que a motivação pode nascer mais diretamente do desejo de progredir, de adquirir novas capacidades. (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 100)

Essa forma de expor o projeto constituía nossa tentativa de aos poucos ir convencendo-os de que a escrita escolar não precisa ser sempre algo feito com o fim único de ser corrigido por um professor. Conforme supúnhamos, alguns alunos, reticentes a iniciar o trabalho manuscrito, questionaram o porquê não poderíamos escrever em qualquer outro gênero em ambiente virtual, já que o texto seria endereçado a pessoas que se destacam pelos seus vídeos na internet. Trabalhando nossa sequência em escola pública, sabíamos que nem todos os alunos teriam fácil acesso a fazer seus textos em um computador, mas não podíamos entrar no mérito da questão com os estudantes para que não gerássemos desvio de foco ou insatisfação dos que dispunham de computador, além de constrangimento para quem não possuía a ferramenta. Assim, tentamos convencê-los de que uma carta poderia chamar mais atenção por seu caráter menos comum de envio na atualidade, o que poderia gerar inclusive um comentário de agradecimento em vídeo dessas pessoas tão admiradas por eles. Também dissemos que faria parte da proposta enviar um desenho ou uma colagem que homenageasse o destinatário. Com estes argumentos, não só conseguimos convencer os adolescentes a participar das atividades, como inclusive alguns ficaram empolgados com a ideia. É claro que houve também os que disseram não ter nenhum youtuber preferido. Para esses estudantes dissemos que poderiam escrever para um cantor ou ator a quem admirassem. Precisamos criar improvisadamente essa possibilidade, pois para nós o importante era que aceitassem escrever a carta inicial e, é claro, que participassem também do conjunto de módulos com atividades de escrita, que dariam sequência à pesquisa. Quando todos aceitaram e achávamos que poderia então ser concretizado dessa forma o início de nossa sequência didática, houve um pequeno imprevisto em uma das salas participantes. Faltou energia elétrica e, apesar dos envolvidos estudarem no turno vespertino, não ficou muito confortável a situação de escrita dentro de uma sala razoavelmente escura. Então, para não quebrar o momento, resolvemos pedir autorização da gestão e levar os meninos para o corredor, onde eles se sentaram no chão e para satisfação nossa estavam com tanto foco naquele momento que se comportaram até melhor do que o faziam habitualmente dentro da sala de aula. Provavelmente a associação de

duas situações novas (o tipo de escrita e o local em que estavam) convergiu para que eles encarassem a atividade como uma quebra da rotina por vezes monótona de sala de aula. Tudo fluiu muito bem nesta e na outra sala participante da pesquisa, onde não tivemos o mesmo contratempo.

A seguinte tabela apresenta o planejamento prévio desta primeira atividade de escrita, sem os detalhes, sobre os quais comentamos acima, que precisaram ser inseridos por força da resistência inicial de alguns alunos à participação:

Quadro 2 – Atividade Inicial, ocorrida no dia 10/04/2018:

EMEF PROFESSOR FRANCISCO EUDES MAGALHÃES PROJETO DE ESCRITA DE CARTAS PESSOAIS PLANO DE AULA DA ATIVIDADE INICIAL PROFESSORA: LIDIANE TEIXEIRA BASTOS			
Série: 9º ano	Turmas: D e E	Turno: Tarde	CH: 2h/a
Tema:			
Produção da atividade escrita inicial – carta de um fã			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto aos alunos. • Propor produção inicial para análise e organização dos próximos módulos a partir desta. 			
Procedimentos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dialogada do projeto e convencimento da turma à participação no mesmo. • Conversa inicial sobre o gênero “carta pessoal” e os motivos pelos quais tal gênero tem caído em desuso. • Apresentação da estrutura de uma carta pessoal. 			
Comando de Proposta textual:			
<ul style="list-style-type: none"> • Escolha um youtuber de sua preferência e escreva para ele uma carta em que você elogie o seu trabalho e proponha alguma ideia que ele possa executar no canal. Para acompanhar a carta, faça um desenho ou uma colagem que homenageie o destinatário. Um comentário sobre o desenho deve ser feito na seção PS da carta. 			

Fonte: Própria autora.

Recolhidas as páginas escritas naquela aula, sucedeu-se, a partir daí, nossa leitura desses primeiros textos para confirmar ou não a aplicabilidade dos módulos que já estavam rascunhados previamente por nós para serem trabalhados com aquele público de ambas as salas de aula.

Nossa leitura desses textos iniciais confirmou o que já acreditávamos que aconteceria: muitos alunos tiveram bastante dificuldade de se expressarem com fluidez textual, apesar de terem anteriormente apresentado voluntariamente de forma oral algumas ideias que poderiam ser colocadas nas cartas. Em conversa com seus pares, escutamos alguns acordando que a

carta poderia ter elogios, comentários sobre o vídeo que eles mais gostassem, ideias para próximos vídeos a serem expostos no canal, revelação da vontade de um dia conhecer pessoalmente o destinatário da carta, além de uma seção PS em que o remetente explicaria um pouco sobre o desenho feito como homenagem ao ídolo (tínhamos explicado para eles o que era a seção PS de uma carta). Aqui temos um outro momento em que precisamos fugir um pouco do conceito de original de SD. Obviamente não fazia parte de nosso planejamento deixar os alunos conversarem sobre o que escrever na produção inicial, mas diante do argumento de alguns no sentido de não saberem nem como iniciar, decidimos que, sob a condição da escrita em si ser individual, poderíamos permitir esse momento dialogal prévio.

Na execução das cartas, alguns alunos aproveitaram apenas as ideias levantadas no coletivo, outros utilizaram-nas e ainda acrescentaram ideias que foram tendo ao longo da escrita, mas nos preocupou o comportamento de determinados alunos que escreveram verdadeiros bilhetes, tão poucas foram as palavras colocadas em seus textos. Além da falta de fluidez, a repetitividade de termos, especialmente de pronomes pessoais como “você”, também se destacaram na primeira produção. Esses textos mais problemáticos nos ajudaram a confirmar nossa ideia inicial de tratar da coesão nominal e da conexão como foco textual a ser trabalhado nas oficinas posteriores.

O planejamento e a aplicação das atividades posteriores àquele primeiro momento, estão especificados na seguinte seção do presente capítulo.

4.5 A segunda etapa da sequência do trabalho didático

Nossos encontros para a prática da sequência didática foram organizados de forma a ocorrerem uma vez por semana. Tendo cinco aulas de português semanalmente em cada sala, reservamos duas delas, geminadas, para a aplicação de cada módulo. Portanto, na semana posterior à atividade inicial, propusemos à turma a leitura e análise de dois textos, dentre os que haviam produzido como atividade inicial, os quais julgamos bastante problemáticos quanto a aspectos de organização interna. Era o primeiro momento em que eles mesmos apresentariam suas críticas quanto à escrita das cartas feitas pelos próprios colegas de turma. Alguns estavam bem ansiosos com o momento. Achavam que iam ser expostos e isso não os deixava em situação muito confortável. Por outro lado, rir de algo relativo ao texto de qualquer um dos demais colegas parecia uma boa ideia para a maioria.

Tivemos o cuidado de digitar os textos para que não houvesse o reconhecimento das respectivas letras por parte de nenhum aluno. Também todos os comentários a respeito do que pretendíamos com aquela prática foram feitos oralmente no sentido de eliminar qualquer sentimento de constrangimento ou frustração por parte dos autores das cartas escolhidas para serem trabalhadas naquele segundo momento de escrita. Esclarecemos à turma que havia outros tantos textos em situação semelhante, mas que, pelo fator tempo disponível para a tarefa, precisávamos escolher apenas dois para serem analisados naquele momento. Então, além do respeito que deveriam ter com todos da turma, não era possível descartar a possibilidade de que seu próprio texto tivesse a mesma quantidade de problemas em comparação com os textos que naquela aula estavam sendo apresentados. Saliemos não só naquele segundo encontro, mas sempre que se fez necessário, também nos posteriores, que passávamos por um momento de aprendizado coletivo e que não se aprende a escrever sem constante prática, sendo natural a ocorrência de erros nas primeiras tentativas de escrita guiada em uma atividade da natureza que estávamos desenvolvendo. O importante era prestarem muita atenção para que a prática lhes tornassem redatores mais maduros. Todos estavam ali para aprender e a observação do erro alheio naquela situação específica de escrita poderia fazer com que eles próprios não viessem a cometer os desvios salientados naquela aula.

Naquela primeira oficina posterior à atividade inicial, as leituras foram feitas com a projeção na parede da sala de aula. Professora e alunos leram juntos. Primeiro uma leitura linear, depois se abriu espaço para todos que tinham algum comentário a ser feito sobre a organização de cada texto. A cada comentário dos alunos, mostrávamos com base na construção efetiva dos textos, sem fazer uma explanação teórica aprofundada, como o bom uso de mecanismos de coesão nominal e conexão poderiam ajudar a torná-los mais bem escritos.

Depois de ampla discussão, os alunos tiveram como atividade a releitura crítica, em duplas, dos textos previamente analisados no coletivo maior e a reescrita individual de outros dois escolhidos pela professora e distribuídos individualmente em cópias impressas, os quais também apresentavam bastantes problemas em relação à coesão nominal e conexão. Os resultados foram muito positivos. Os textos refeitos ficaram realmente mais estruturados e bem escritos, como poderemos comprovar com as análises que serão apresentadas no próximo capítulo.

A seguir, apresentamos o plano de aula daquele módulo:

Quadro 3 – Módulo I, ocorrido no dia 17/04/2018:

EMEF PROFESSOR FRANCISCO EUDES MAGALHÃES PROJETO DE ESCRITA DE CARTAS PESSOAIS PLANO DE AULA DO MÓDULO I PROFESSORA: LIDIANE TEIXEIRA BASTOS			
Série: 9º ano	Turmas: D e E	Turno: Tarde	CH: 2h/a
Tema:			
Análise amostral de textos feitos pelos próprios alunos com foco na coesão nominal e na conexão dessas cartas .			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Promover uma leitura crítica construtiva dos textos dos colegas. • Iniciar as primeiras reflexões sobre o uso de mecanismos de coesão nominal e conexão, por meio da percepção da ausência dos mesmos e de seu uso na reescrita de textos. 			
Procedimentos:			
<ul style="list-style-type: none"> • A professora escolherá dois textos com problemas em relação à sua organização interna. • Os textos serão digitados e apresentados, com projetor, aos alunos. Assim, todos poderão analisá-los sem que sejam divulgados os nomes de quem os produziu. • A professora destacará, em seus comentários sobre os textos, como os mecanismos de coesão nominal e conexão poderiam ajudar a torná-los mais bem escritos. • Após a leitura coletiva, com análise mediada pela professora, os alunos farão, em duplas, uma nova análise, depois serão distribuídas cópias de outros dois textos também problemáticos para serem reescritos, individualmente, com o intuito de torná-los mais claros e coerentes. 			
Comando de Proposta textual:			
<ul style="list-style-type: none"> • Depois de ler os textos atentamente com a turma e depois com seu par, vocês puderam perceber a repetitividade de termos e a falta de continuidade de assunto nessas cartas. Agora vocês receberão outras duas cartas que devem ser analisadas individualmente. Reescreva-as tornando-as mais organizadas e ampliando o que elas comunicam. 			

Fonte: Própria autora.

Na sequência, apresentamos um dos textos, escolhidos dentre os que tinham mais problemas estruturais, que foram analisados inicialmente:

Itapajé, 23 de outubro de 2017.

Querido Windesson Nunes,

Queria te dizer que eu sou seu fã número 1, assisto seus vídeos no Youtube, e quero dizer que você é o máximo, você tem tantos vídeos engraçados pelo a amor de Deus, eu adoro o seu jeito humorista. Você faz vídeos falando das vozes dos mc's, das suas paródias, mais o que eu acho

mais legal e engraçado de verdade mesmo é dos vídeos que você fez falando entre as diferenças entre a vida de ricos e a vida de pobres, eu acho que foi um dos melhores vídeos.

Por que fala um pouco da vida dos meninos humildes de hoje, você conta a piada deixando ela de uma forma mais engraçada, porque você fica imitando.

Eu não gosto, não curto, não me inscrevo muito em canais no Youtube, eu só gosto do seu canal, todo dia eu olho se você fez um novo vídeo, eu queria muito lhe conhecer pessoalmente, queria um altógrafo seu, queria fazer um vídeo ou uma paródia de humor com você, sou seu fã, espero que leia e goste dessa carta.

Com carinho e amor,
Fulano

É fato que o texto apresentado acima não era dos mais curtos dentre os que tinham sido escritos na aula anterior. Por outro lado, estava bastante desorganizado: parágrafos mal estruturados, repetição exagerada do pronome pessoal “você”, além de pouco uso de conectores.

O outro texto escolhido foi o seguinte:

Itapajé, 23 de outubro de 2017.
Windersson Nunes.

Olá eu me chamo, Fulana. essa carta vai.

Fala do meu amo. Whindesson Nunes. Eu gosto muito das paródias Whindesson por que são muito engraçada. Sou fã número 1 dele gostaria muito de conhecer mais de perto esse talento dele.

Admiro muito o teu trabalho

Eu também gosto muito das suas coleografia e também das sua musicas. Sua voz contagia muita gente Brasil. não tenho tantas palavra para expressar meu amo por tim. Gostaria muito de te conhecer.

Atê mais...

PS: Fiz, com carinho um desenho para você vai anexo carta.

Esse segundo texto, mais problemático que o anterior, contribuiu bastante para nossas reflexões em grupo, antes das divisões em duplas, sobre como poderia ter sido mais bem estruturado. Em ambos os textos, optamos pelo uso de pseudônimos tanto em sua apresentação para os alunos quanto em seu registro ora escrito, para evitar constrangimentos desnecessários. Depois, foram entregues aos alunos outros dois textos, também problemáticos quanto aos aspectos de coesão nominal e conexão, os quais sugerimos que fossem reescritos por eles.

Como os textos analisados no módulo anterior foram escolhidos dentre os mais problemáticos, constituindo-se em maus exemplos de escrita, no terceiro encontro achamos importante levar um texto bem escrito para ser analisado. Quisemos favorecer um momento de leitura instigante, atitude ao nosso ver necessária ao aprimoramento da escrita. Escolhemos um texto, retirado da internet, de uma matéria da revista “Mundo Estranho”. Tratava-se de uma carta de leitor, onde George Andrade, leitor da revista, comentava uma matéria publicada pelo periódico sobre “pedidos de última refeição de condenados à morte”, destacando e elogiando o pedido feito por um preso chamado Philip Workman.

Cada aluno recebeu uma cópia do texto e o lemos coletivamente, passando a analisá-lo em seguida. Primeiramente conversamos sobre semelhanças e diferenças entre os gêneros “carta pessoal” e “carta de leitor” (já que este último, também de caráter epistolar, apresenta muitas semelhanças em relação ao gênero que estávamos praticando nas atividades escritas, mas também algumas diferenças, como por exemplo ser destinado a uma revista ou jornal e não a uma pessoa), depois passamos a analisar o texto propriamente dito. Para não influenciar no nível de compreensão leitora da turma, deixamos que os jovens fizessem seus comentários sem fazermos muitas intervenções num primeiro momento. Pedimos que percebessem que o leitor George Andrade usara de várias expressões para retomar o nome de Philip Workman ao longo de sua carta. Prontamente os estudantes localizaram as expressões “seu” (duas vezes), “o homem”, “dele”, além de duas ocorrências de elipses. Propusemos a releitura do texto, substituindo esses elementos de retomada pelo nome Philip Workman e pedimos para que os alunos comentassem o que acharam da leitura com aquela nova configuração. Eles perceberam que a repetitividade do texto o comprometeria a ponto de parecer mal escrito, reconhecendo, assim, a importância do bom uso de elementos coesivos de introdução e retomada.

Nossa atividade de escrita naquele encontro, mostrada em detalhes no quadro posterior, ocorreu da seguinte forma: propusemos que cada aluno imaginasse qual teria sido o tal último pedido do condenado à morte e a quem teria sido feito. Assumindo, então, como remetente, a identidade do condenado à morte Philip Workman, cada um escreveu uma carta que contivesse o pedido tão elogiado pelo leitor da revista Mundo Estranho. Os estudantes gostaram da ideia. Começaram a conversar com seus pares sobre possibilidades para o texto. Algumas das quais mais discretas, outras um tanto mirabolantes. Perguntaram se poderiam destinar a carta a alguma autoridade do nosso município. Para deixá-los mais à vontade e para não castrar a criatividade daqueles jovens, admitimos que sim, mas para isso precisavam

supor que a condenação à morte fosse uma possibilidade legal em nosso país e deveriam ter cuidado para não escrever nada que contradissesse isso no corpo da carta.

Como os alunos foram bastante instigados pela temática, o amplo diálogo daquele encontro levou mais tempo do que o previsto. Os textos, naquela ocasião, em ambas as turmas participantes, foram feitos em casa e entregues no dia seguinte, visto o adiantado do tempo daquela aula. Era o terceiro momento em que a situação de aplicação nos levava a ferir o passo a passo original de uma sequência didática, já que a escrita em casa não pode ser acompanhada, em tempo real de sua realização, diretamente pelo professor pesquisador. Não achamos, porém, que a atividade fluiria com a tão positiva empolgação apresentada naquele momento, se deixássemos a sua realização apenas para a semana seguinte. Assim, apenas 10 dos sessenta participantes entregou o texto naquele mesmo dia. Os demais alunos fizeram parcialmente o texto em sala e apenas concluíram-no em casa.

O plano de aula daquele módulo está exposto a seguir:

Quadro 4 – Módulo II, ocorrido no dia 24/04/2018:

EMEF PROFESSOR FRANCISCO EUDES MAGALHÃES PROJETO DE ESCRITA DE CARTAS PESSOAIS PLANO DE AULA DO MÓDULO II PROFESSORA: LIDIANE TEIXEIRA BASTOS			
Série: 9º ano	Turmas: D e E	Turno: Tarde	CH: 2h/a
Tema:			
Coesão Nominal (Introdução e Retomada / Tema e Rema)			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Levar os alunos a reconhecerem situações de introdução e retomada / tema e rema. • Utilizar na escrita de carta recursos de coesão semelhantes aos observados durante a leitura. 			
Procedimentos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Análise coletiva do texto base. A professora explicará que ele se trata de uma “Carta de Leitor”. Haverá o levantamento das semelhanças e diferenças desse gênero em relação à Carta Pessoal. • O leitor George Andrade cita Philip Workman em sua carta e, para retomá-lo ao longo do texto faz uso de outras expressões, além de elipses. Os alunos deverão localizar no texto tais ocorrências. Espera-se que eles localizem: “o homem”, “dele”, “seu”, além de duas elipses. • Localizados os elementos de coesão, faremos a leitura do texto substituindo os elementos originalmente utilizados para a retomada pelo elemento de introdução “Philip Workman”. Com isso, pretende-se que os alunos percebam como o texto ficaria repetitivo e mal escrito se não tivesse uma coesão nominal bem planejada. • A professora solicitará aos alunos que, supondo qual terá sido o pedido e quem deve ter sido o destinatário da mensagem do condenado, os alunos escrevam individualmente uma carta, assumindo a identidade de Philip Workman ao fazer o tal pedido, comentado pelo leitor da revista Mundo Estranho, George Andrade. 			

Comando de Proposta textual:

- Após ler o texto base, observando sua coesão bem estruturada, faça um texto também organizado, com uso de sinônimos, pronomes ou outras expressões que sirvam para tratar de termos já citados e que precisam ser retomados.
- O conteúdo do texto será o seguinte: Imagine que você seja Philip Workman. Escreva a carta de que fala George Andrade. Crie o pedido feito pelo condenado à morte. Crie também um destinatário que seja adequado a receber tal solicitação.
- Não se esqueça de planejar sua carta e de estruturá-la com um conteúdo suficiente para que ela não seja considerada um bilhete.

Texto Base:

“Parabéns para a revista pela matéria sobre os pedidos de “última refeição” dos condenados à morte. Achei muito interessante, respeitosa até, a maneira como a revista abordou o assunto. Mas fiquei surpreso com a generosidade do condenado Philip Workman, além de achar uma crueldade não terem atendido seu último pedido. O homem era um assassino condenado, mas tentou realizar um último ato de bondade antes de morrer e não foi atendido. Acho que todos deveriam ter o direito de tentar se redimir e acalmar um pouco a consciência. Pelo menos o gesto inspirador dele motivou outras pessoas a realizarem seu desejo. Só a **Mundo Estranho** para trazer matérias tão interessantes sobre assuntos que ninguém merece! Parabéns, pessoal. **George Andrade**, por e-mail”.

<https://www.coladaweb.com/redacao/carta-do-leitor>. Acesso em 12/03/2018.

Fonte: Própria autora.

Tão logo pudemos ler os exemplares da “carta de condenado”, um detalhe nos chamou muito a atenção: os estudantes focaram sua percepção nos elogios feitos pelo leitor da revista à atitude do condenado à morte Philip Workman e criaram as mais diversas situações para ambientar a escrita de suas cartas. Com exceção apenas de uma aluna, acabou passando despercebido a todos, porém, o detalhe de que o pedido seria de uma última refeição. Apesar de ter se sobressaído em relação aos demais colegas quanto à percepção do importante detalhe contido no texto base, infelizmente a carta dessa aluna, como podemos ver a seguir, não apresentou uma conexão bem feita que pudesse conferir-lhe uma boa progressão, como podemos conferir a seguir:

Caro, Juiz de Itapajé

Meu nome é Philip Workman condenado a morte por assassinato e gostaria de fazer um último pedido.

Meu pedido é fazer uma última refeição com as famílias das vítimas gostaria de poder me redimir pelo que fiz com elas, espero que possa realizar esse meu último desejo, agradeço desde já.

Philip Workman

A reflexão sobre o conteúdo dos textos dessa semana nos deu elementos para fazermos a atividade do encontro seguinte.

Relido o texto base analisado na oficina anterior, ressaltamos aos estudantes o trecho que mostrava ser o conteúdo do último pedido do condenado uma solicitação de última refeição. Todos se mostraram surpresos de não terem percebido essa informação que estava explícita logo no início do texto. Conversamos então sobre como estruturar os parágrafos desse texto para que ele ficasse bem organizado. Combinamos que uma boa ideia seria, logo depois do vocativo, já iniciar se apresentando, contando um pouco sobre o crime que cometera, o qual o levava a ser um condenado à morte. Depois deveriam escrever um pouco sobre o sincero arrependimento de ter feito tal ato. Como uma forma de diminuir um pouco o peso da consciência, seria feito o pedido (cada um deveria criar uma situação de como um pedido de última refeição aliviaria a consciência de um preso). Por último, os agradecimentos à autoridade a quem a carta se destinava. Tudo isso acordado, procederam à escrita do quarto texto da sequência didática, cujo plano pode ser visto a seguir:

Quadro 5 – Módulo III, ocorrido no dia 08/05/2018:

EMEF PROFESSOR FRANCISCO EUDES MAGALHÃES PROJETO DE ESCRITA DE CARTAS PESSOAIS PLANO DE AULA DO MÓDULO III PROFESSORA: LIDIANE TEIXEIRA BASTOS			
Série: 9º ano	Turmas: D e E	Turno: Tarde	CH: 2h/a
Tema:			
Reescrita de Cartas			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Promover uma leitura crítica construtiva dos textos dos colegas. • Promover o uso de conhecimentos já adquiridos na reescrita dos próprios textos. 			
Procedimentos:			
<ul style="list-style-type: none"> • A professora escolherá dois textos que ainda apresentam problemas no que diz respeito ao uso satisfatório de elementos de coesão nominal e de conexão. • Os textos serão digitados e projetados na lousa da sala com uso do datashow. Assim, será viabilizada uma leitura coletiva bem dialogada com omissão dos nomes de quem produziu os textos. • A professora destacará, em seus comentários sobre os textos, como os mecanismos de coesão nominal e conexão poderiam ajudar a torná-los mais bem escritos. • Após a leitura coletiva, com análise mediada pela professora, cada aluno fará a reescrita dos textos, tornando-os mais claros e coerentes. 			
Comando de Proposta textual:			
<ul style="list-style-type: none"> • Com base nos problemas de coesão nominal e conexão que pudemos encontrar nos textos dos colegas, tendo em vista que quase todos se equivocaram quanto ao conteúdo da carta do módulo anterior, reformule seu próprio texto, adequando o conteúdo e melhorando a escrita do mesmo. 			

Fonte: Própria autora.

Também usamos como exemplos de textos ainda distantes da boa organização pretendida, conforme visto no plano supra-apresentado, os dois seguintes textos, também produzidos por alunos participantes da pesquisa:

Caro juiz.

Meu nome é Philip Workman. Fui condenado a morte. estou enviando esta mensagem a você caro policial pra dizer a você, que é meu último pedido de ser morto mas acho que não é possível realizar meu pedido. Antes de eu morre.

Fui condenado por causa que eu matei um homem trabalhando. Eu esculirei um homem no trabalho no dia 25/04/2018 quando eu matei um homem. A polícia veio e mim prendeu é agora quero fazer não sei como pedir esse meu pedido é muito difícil.

PS: “Cara policial”

Itapajé, 25 de abril de 2018

Querido leitor,

Olá, sou Philip Workman gostei muito da carta que você mandou para me parabenizar sobre o conteúdo, fico feliz que esse assunto agrada você e outras pessoas.

A generosidade do condenado Philip Workman é mesmo de impressionar, além de ele ser um assassino ele queria realizar um último ato de bondade antes de morrer mas não foi atendido.

Todos deveriam sim ter o direito de se redimir e tirar o peso da consciência, fiquei feliz também que o gesto dele inspire outras pessoas a realizar seu desejo.

Philip Workman

PS: Obrigada pelo carinho!

Como o tipo de leitura escolhido para os dois últimos encontros tinha se mostrado bastante produtivo, resolvemos promover um outro momento de leitura relativamente semelhante ao que já tinha ocorrido, desta vez para o início da quarta oficina (quinto encontro, considerando a escrita inicial). Levamos à sala vários exemplares, provenientes de uma coleção pessoal, de edições diferentes da mesma revista de onde tinha sido retirado o texto anterior, mas em edição impressa. Cada um pôde folheá-los à vontade para escolher um texto que julgassem bem interessante. Houve um breve momento para socialização do assunto de cada texto escolhido. Depois de cada um estar de posse do texto escolhido, lançamos a proposta de escrita da oficina daquele dia: eles deveriam fazer uma carta a seu pai, mãe ou responsável, supondo que esse estivesse por algum motivo longe, em viagem, por exemplo. Nesta carta, o remetente precisaria pedir de presente a assinatura da revista em questão. Para isso, deveria explicar que conheceu a revista em uma aula de português e prometer que, como

gostara das leituras, passaria mais tempo nessa prática tão cobrada na escola e em casa. Também deveria inserir na carta um pequeno comentário sobre o texto que tinha escolhido durante a leitura. O comentário seria uma forma de ilustrar a argumentação a respeito de como aquele tipo de leitura era agradável e interessante. A prática monitorada da produção de textos de um mesmo gênero comprovadamente já estava levando muitos deles a uma escrita mais organizada, coesa, fluida e coerente, como poderemos comprovar em detalhes no capítulo de análises.

Para esse módulo, o plano de aula foi o seguinte:

Quadro 6 – Módulo IV, ocorrido no dia 22/05/2018:

EMEF PROFESSOR FRANCISCO EUDES MAGALHÃES PROJETO DE ESCRITA DE CARTAS PESSOAIS PLANO DE AULA DO MÓDULO IV PROFESSORA: LIDIANE TEIXEIRA BASTOS			
Série: 9º ano	Turmas: D e E	Turno: Tarde	CH: 2h/a
Tema:			
Mais leitura e escrita mais delimitada			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Despertar interesse pela leitura com textos sobre curiosidades. • Praticar a escrita da carta pessoal. • Enfatizar a conexão contextualizada no processo de escrita das cartas. 			
Procedimentos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição aleatória de exemplares da revista “Mundo Estranho” aos alunos para leitura de alguma matéria que lhes chamar atenção. • Escolhida a matéria que cada um considerar mais interessante, propor a escrita de uma carta em que eles peçam ao pai, à mãe ou a alguém por eles responsável para que faça assinatura da revista, explicando que os textos nela publicados despertariam seu hábito de leitura. 			
Comando de Proposta textual:			
<ul style="list-style-type: none"> • Depois de ler trechos da revista “Mundo Estranho” e escolher uma matéria que você julgue mais interessante, imagine que você se sentiu motivado a pedir a seu pai ou mãe uma assinatura dessa revista de presente. Você pode usar a matéria escolhida como apoio à argumentação para que seu pedido seja atendido. Seguem ideias para o desenvolvimento dos parágrafos: <ul style="list-style-type: none"> 1º parágrafo: Cumprimento inicial. Aqui você pode introduzir o assunto dizendo que conheceu essa revista na escola e comentar sobre o que você leu nela. 2º parágrafo: Dizer que gostaria de poder ler outros exemplares da revista. Defender a ideia de que não costuma ler muito porque raramente encontra textos que o interessem. 3º parágrafo: Pedir uma assinatura de presente de aniversário. • Ao longo do texto, use adequadamente conectivos como: mas, pois, além disso, por isso... 			

Fonte: Própria autora.

Na quinta oficina (sexto encontro da SD) escolhemos na internet uma breve carta aberta sobre animais abandonados. Apesar de curto, o texto apresentava quatro vezes a palavra “animais”. Fizemos um teste cloze omitindo todas as ocorrências (inclusive a introdução) dessa palavra no texto e aplicamos às turmas. Para nossa surpresa, ninguém sugeriu que o termo “animais” preenchesse todas as lacunas. Eles escreveram nos espaços vazios, além da palavra citada, termos como “bichinhos, bichos, filhotes, coitadinhos...”. Sentimos que a ideia da repetitividade desnecessária como característica textual negativa já era uma realidade para eles. A produção textual daquele dia foi uma carta pessoal a alguém que possuísse um cachorro e estava pretendendo abandoná-lo.

O plano para esse módulo foi o seguinte:

Quadro 7 – Módulo V, ocorrido no dia 29/05/2018:

EMEF PROFESSOR FRANCISCO EUDES MAGALHÃES PROJETO DE ESCRITA DE CARTAS PESSOAIS PLANO DE AULA DO MÓDULO V PROFESSORA: LIDIANE TEIXEIRA BASTOS			
Série: 9º ano	Turmas: D e E	Turno: Tarde	CH: 2h/a
Tema:			
Coesão Nominal e Conexão com uso de Teste Cloze			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o que os alunos já aprenderam sobre introdução e retomada, através do uso de Teste Cloze. • Continuar incentivando-os a escrever melhor. 			
Procedimentos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de teste cloze em carta aberta retirada da internet. Espera-se que os alunos, ao contrário da autora da carta original, saibam retomar o termo “animais” com outras expressões, dando coesão ao texto. • Pedir para que alguns voluntários leiam o texto da forma como completaram. • Apresentar para os alunos o texto original e fazer uma comparação entre suas próprias versões e a de Dilma Maria Hamann. Dialogar sobre a importância das retomadas bem elaboradas para o estilo do texto. • Solicitar que os alunos escrevam uma carta pessoal a alguém que possui um cachorro e está pensando em abandoná-lo. Destacar a necessidade do uso de elementos de conexão para a progressão do texto. 			
Comando de Proposta textual:			
<ul style="list-style-type: none"> • Após analisar a carta aberta da aula de hoje, redija uma carta pessoal, cujo destinatário seja alguém que está pensando em abandonar, por algum motivo, seu animal de estimação. Você pode organizar os parágrafos da seguinte forma: 1º parágrafo: Cumprimentar o destinatário com cortesia. 2º parágrafo: Dizer o que levou você a escrever a carta. 3º parágrafo: Apelar ao bom senso e/ou à emotividade do destinatário para que o mesmo não abandone seu bicho de estimação. 			

Texto base original:

Animais abandonados

É triste a situação dos animais nas ruas dos bairros e até no Centro de Florianópolis. Algo tem que ser feito. Com a chegada do verão é ainda mais triste. Os animais famintos, com sede, é tudo muito cruel. E sabem de quem é a culpa? Dos humanos, que abandonam seus animais nas ruas. Desse jeito não pode continuar, algo tem que ser feito. Onde moro, no Sul da Ilha, eles desovam os animais perto das casas onde moram pessoas que gostam de animais. Isso é certo? Transferir a responsabilidade para os outros? Eu chamarei a polícia se testemunhar uma cena dessas.

Essas pessoas são criminosos que se dizem gente de bem, pois abandonar um ser indefeso nas ruas é um crime. Vamos ficar atentos e tomar providências para punir os culpados, não permitindo que isso continue.

**Dilma Maria Hamann
Florianópolis**


Texto Base com uso do Cloze:**ANIMAIS ABANDONADOS**

É triste a situação dos _____ nas ruas dos bairros e até no Centro de Florianópolis. Algo tem que ser feito. Com a chegada do verão é ainda mais triste. Os _____ famintos, com sede, é tudo muito cruel. E sabem de quem é a culpa? Dos humanos que abandonam seus _____ nas ruas. Desse jeito não pode continuar, algo tem que ser feito. Onde moro, no Sul da Ilha, eles desovam os _____ perto das casas onde moram pessoas que gostam de _____. Isso é certo? Transferir a responsabilidade para os outros? Eu chamarei a polícia se testemunhar uma cena dessas.

Essas pessoas são criminosos que se dizem gente de bem, pois abandonar um ser indefeso nas ruas é crime. Vamos ficar atentos e tomar providências para punir os culpados, não permitindo que isso continue.

Dilma Maria Hamann
Florianópolis

Fonte: Própria autora.

Apesar de uma nítida melhora na escrita dos participantes, ainda encontramos textos com problemas principalmente no que dizia respeito à progressão. Como já estávamos prestes à reta final do trabalho, resolvemos aumentar o número de textos produzidos pelas turmas a serem analisados naquela semana. Escolhemos quatro textos considerados bons (já faziam uso produtivo de elementos coesivos em cartas com uma progressão visivelmente adequada) e quatro textos ruins (com escrita ainda repetitiva e de pouco conteúdo, embora não mais comparada às primeiras cartas), além de um ainda mais problemático, o qual tinha sido escrito

por um aluno que tinha faltado a duas aulas de nossa sequência. Como eram muitos textos, naquela aula preferimos projetá-los na lousa com uso de datashow.

Os quatro melhores textos que foram expostos naquele módulo foram os seguintes:

TEXTO 1

Itapajé, 29 de maio de 2018.

Caro vizinho,

Olá, sei que você não me conhece então irei me apresentar, meu nome é *** e moro ao lado esquerdo da rua caso esteja se perguntando de onde o conheço foi pelo evento de caridade que você deu ano passado, atitude que achei muito linda.

Porém não escrevo essa carta para me apresentar e nem para falar sobre o evento de caridade e sim porque soube que irá abandonar seu cachorro por falta de dinheiro para cuidar dele, e queria lhe aconselhar a não fazer isso, pois existem várias opções como dar para alguém da sua família cuidar, levar para um abrigo, vender, se quiser pode deixar até mesmo comigo, mas por favor não o abandone.

Pense nas pessoas que ajudou com aquele evento, por que fazer diferente com um pobre animal indefeso, por favor pense direito, que possa com essa minha carta reconsidera, um adeus e até outro dia.

TEXTO 2

Itapajé, 29 de maio de 2018.

Cara ***,

Admiro muito o seu jeito; o modo como você está sempre sorrindo e ajudando as pessoas é realmente inspirador. Você é realmente uma pessoa do bem.

Porém, você tem andado um pouco estranha, ouvi falar até que você está pensando em abandonar sua cachorrinha, a Mel. Não sei o que ouve com ela, mas peço que não faça isso, é um gesto muito cruel!

Peço que pense bem, sei que tomará uma decisão adequada e sensata. Qualquer coisa, fale com o Luizinho da Rádio, ele tem um abrigo para animais e lá as pessoas adotam os bichinhos. Siga meu conselho e faça a coisa certa.

TEXTO 3

Itapajé 29/05/2018.

Olá querido amigo tudo bem? Espero que esteja, essa semana eu estava vendo uns vídeos seus, você canta muito bem, tem um grande potencial pra ser um ótimo cantor.

Apesar de você ter grandes qualidades, fiquei sabendo que abandonou o seu cachorro na rua. Estou muito triste, com essa atitude faz tanto tempo que o bichinho está na sua família, viu seus filhos crescer é muito injusto abandonar ele só porque está velho e doente.

Então acho que você deveria repensar ou pelo menos botar o coitadinho em um abrigo.

TEXTO 4

Itapajé, 29 de maio de 2018.

Querida amiga,

Espero que esteja tudo bem, sei que você é uma ótima pessoa, sempre bondosa e participativa na vida dos vizinhos.

Algumas pessoas me disseram que você iria abandonar seu cão por diversos motivos e um deles era porque o bichinho está com uma doença muito rara.

Porém, você e sua família viveram muitos anos com esse animal, e agora em um momento tão difícil para ele, querem abandoná-lo. Queria lhe pedir, que mudasse sua opinião em relação a esse caso, e não fizesse esse ato de crueldade, pois os bichinhos não tem culpa nenhuma e que você deve tratar de sua doença o máximo que puder.

Beijos!

Atenciosamente: ***

Já os textos que ainda continham diversificadas inadequações em nível de coesão nominal (principalmente repetições desnecessárias do mesmo pronome pessoal), conexão e até coerência (inclusive com contradições graves), além de progressão textual e que, portanto, ainda não se adaptavam ao que tínhamos estudado foram:

TEXTO 1

Itapajé, 29 de maio de 2018.

Olá Maria, como você está? Vi o ponto incrível que você fez no interclasse de ontem. Seu time deu um show em quadra, um set mais emocionante que o outro.

Soube que você está pretendendo abandonar sua cadela por que ela está grávida. Megh é um bichinho lindo e dócil. Acho que seria uma crueldade largar um ser indefeso na rua exposto a várias coisas ruins.

Caso você tome essa atitude (que para mim seria uma coisa muito cruel), creio que você irá se arrepender profundamente de abandonar sua companheira. Aparece aqui em casa qualquer dia para conversarmos sobre a vida.

Uma amiga

TEXTO 2

Itapajé-Ce, 30 de maio de 2018.

Querida amiga,

Sei que você é uma ótima pessoa, que cuida muito bem do seu animalzinho e também trata todos com bastante carinho.

Estou lhe escrevendo essa carta, pois fiquei sabendo que iria abandonar seu bichinho de estimação.

Então quero dizer que por favor não deixe seu cachorrinho por aí sofrendo, ele precisa de amor e carinho, se você gosta realmente dele não o abandone.

PS: Te agradeço.

TEXTO 3

Itapajé Ceara, 30 de maio 2018.

Bom dia Senhora rita Bom queria conversa um pouco com você a respeito dos seus gatos eu sei que a senhora a muito Boa na comida Que você Faz Eu amo come-la.

Mais Eu Queria lhe pides uma coisa muito Inportante a respeito Pelos seus gatinhos Que você abandona na Rua. Porem tem pessoas Que Ama cuide de Gatos Alem Disso tem fundaderes de cuidadores de Gatos você poderia dar seus Gatinhos para eles.

Mas eu Queria muito Que você parece de abandonas seus Gatinhos e Ponsa vem no Que você faz porque tem pessoas Que fazem pior eles abandonar possam fam sede, farei por favor na jugu mais eles.

PS: Com amor Maria

Ass: ***

TEXTO 4

Itapajé, 29 de maio de 2018.

Querido vizinho

Olá hoje you fala de meu vizinho o meu vizinho conhecido por tunilde Ele é um cara Gente boa e joga bola meu bem faz uns Gols bonitos e ele joga Muito.

O que mim levou escreve Essa Carta? Foi e seu Animal que levou uma barruada de Carro e seu olho sai para fora e ele que Abandonalo por isso ele não É legal mais eu disse que existia Aprigu Para ele colocar esse cachorro.

Eu disser que esse cachorro viveu quando sua Mãe ainda vivia por que Ela já Morreu queria que ele ficasse Por que sua Mãe Gostava desse Cachorro. Mais ele disse que não queria ver o cachorro desse jeito. Por isso ele não que esse cachorro feio Com olho espaladu. Eu lá Pesso fareber não Abandone esse cachorro tchau.

TEXTO 5
itapaje 29/05/2018

Ola vizinho tudo Bem con você quero dizer a você que mim espira muito você joga Futebol pra caramba creio que se tu Fosse jogado eu ia cer seu fão numero 1 eu vim te Fazer a pergunta 1 como vc con segue ser tão Frio pra fazer coisas sem pensar não querendo dizer que você e mal

Mas Fazeoque e a pergunta porque você vai aBandonar seu cachorrinho coitado so porque eu ta doente não siguiniFica que você deveria aBandonar eu imagina que vc e o cachorro vc gostaria que seu dono apondonasse você teu creio que se fosse eu ia cuidar de vc a te vc Ficar nunca ne vim entregar essa carta pra dizer vizinho que não Fassa isso não tome uma ideia pricipitada e depois se arrependa porque te conheço Bem seique _____

Vai se arrepende nas isso não e no tivo por o eu min zangar com vc vizinho e você sempre Foi legal comigo mim apoiar nas horas mais diFiseis e por isso que eu gosto de vc mesmo tendo atutude de um cara mal eu não ligo muito mas gosto de você do mesmo geito voc eocara é isso Fim.

PS: seu cachorro eseu melhor anigo

O texto com maior quantidade de inadequações quanto ao assunto estudado, além de uma série de outras dificuldades de registro escrito, seguramente o texto 5, foi refeito individualmente. Essa foi nossa penúltima oficina e o plano utilizado para sua execução pode ser visto a seguir:

Quadro 8 – Módulo VI, ocorrido no dia 06/06/2018:

EMEF PROFESSOR FRANCISCO EUDES MAGALHÃES PROJETO DE ESCRITA DE CARTAS PESSOAIS PLANO DE AULA DO MÓDULO VI PROFESSORA: LIDIANE TEIXEIRA BASTOS			
Série: 9º ano	Turmas: D e E	Turno: Tarde	CH: 2h/a
Tema:			
Reescrita.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Continuar incentivando o uso correto de coesão nominal e conexão na produção de cartas pessoais. • Continuar mostrando aos alunos a importância de ter uma visão de crítica construtiva para com os textos dos colegas. 			
Procedimentos:			
<ul style="list-style-type: none"> • A professora escolherá cinco textos que ainda apresentam problemas no que diz respeito ao uso satisfatório de elementos de coesão nominal e quatro textos que já apresentaram uma significativa melhora quanto aos mesmos assuntos. • Os textos serão digitados e projetados na lousa da sala com uso do datashow para leitura e análise coletiva com discussão sobre a organização textual. • Após a leitura coletiva, com análise mediada pela professora, cada aluno fará a reescrita do texto considerado pelo coletivo como o mais problemático. 			
Comando de Proposta textual:			

- Nesta altura das atividades que têm sido realizadas, já é possível perceber que vários alunos estão escrevendo muito melhor que no início. Por outro lado, ainda há textos com significativos problemas como repetição de termos e falta de progressão temática consistente. Após, em consenso, escolhermos o texto que mais inspira preocupação, visto não demonstrar a prática do que temos estudado, reformule-o da melhor maneira possível.

Fonte: Própria autora.

Após esse último momento de acompanhamento e orientação efetiva do processo de escrita, chegou a hora de testarmos o aprendizado que fora efetivado até então. A proposta de produção final é relatada a seguir.

4.6 A produção final

No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY 2004, p. 98)

A última oficina foi dedicada à reescrita da produção inicial (a carta de fã). Sentimos que sua aplicação mais uma vez constituiu-se em um momento de adaptação do uso do instrumento SD por dois motivos. O primeiro é que ao final de cada uma das oficinas propusemos a escrita de carta, o que foge ao contexto de começar com uma atividade mais difícil, passar por outras mais fáceis e concluir novamente com a aplicação de uma atividade mais complexa (procedimento já demonstrado neste capítulo e ilustrado por um gráfico proposto pelos autores do trabalho com SD). O segundo motivo é que, ao invés de propor uma atividade semelhante, resolvemos que nos daria uma ideia mais exata dos avanços propor exatamente o mesmo texto da primeira produção. E assim o fizemos.

Em princípio chegamos a cogitar a ideia de entregar aos alunos o primeiro texto da sequência, mas optamos por refazer a proposta para que escrevessem novamente uma carta a um youtuber ou a alguém de destaque nas mídias de sua preferência, sem mostrá-los como foram seus primeiros textos. Procedemos assim para que os alunos pudessem mostrar de forma mais clara sua autonomia adquirida após o ciclo de todas as oficinas aplicadas.

Apresentamos a seguir o plano daquela aula:

Quadro 9 – Atividade Final, ocorrida em 13/06/2018:

EMEF PROFESSOR FRANCISCO EUDES MAGALHÃES PROJETO DE ESCRITA DE CARTAS PESSOAIS PLANO DE AULA DA ATIVIDADE FINAL PROFESSORA: LIDIANE TEIXEIRA BASTOS			
Série: 9º ano	Turmas: D e E	Turno: Tarde	CH: 2h/a
Tema:			
Reescrita da atividade inicial.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Observar as conquistas obtidas com a aplicação dos módulos, desde a Atividade Inicial até a atividade que vai ser realizada nesta aula. 			
Procedimentos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Retomar o comando da atividade inicial, sem disponibilizar aos alunos os textos que eles escreveram naquela ocasião e solicitar que façam uma nova versão daquela carta de fã, aplicando todos os conhecimentos de escrita vistos durante nossas aulas sobre coesão nominal e conexão. 			
Comando de Proposta textual:			
<ul style="list-style-type: none"> • Agora que a turma já exercitou bastante a escrita de cartas e tem ampla consciência do valor dos elementos de coesão nominal e conexão para um texto bem escrito, é hora de voltar à produção inicial. Escreva uma nova versão daquela carta para um youtuber ou para uma pessoa famosa (se você não tiver um youtuber preferido). Planeje bem o que quer escrever antes de começar e use tudo o que aprendeu durante nossas aulas de escrita para fazer um texto bem organizado. 			

Fonte: Própria autora.

Terminada a exposição de nossos procedimentos metodológicos, seguiremos, em mais um capítulo, agora fazendo uma análise mais minuciosa e individualizada dos resultados conseguidos com a aplicação da sequência didática aqui mostrada.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Delimitação dos dados analisados

Como afirmamos no capítulo anterior, nossa pesquisa-ação foi construída com base nos procedimentos de uso de uma sequência didática, à luz do que é preconizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptada à situação do ambiente e do público pesquisado.

Realizamos o procedimento em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, pertencentes à mesma escola pública, na cidade de Itapajé, localizada no interior do Ceará. Sendo professora de ambas as turmas citadas, havia a possibilidade de optarmos pela realização do que GIL (2002) chama de “pesquisa quase experimental”, isto é, a escolha aleatória de uma das turmas para ser o grupo experimental (o que receberia a aplicação da sequência didática, tendo probabilidade de ampliar seu aprendizado quanto aos assuntos nela abordados), enquanto a outra turma seria chamada de grupo controle (não participaria de nenhum dos módulos da sequência didática e, portanto, sua falta de conhecimento sobre os assuntos neles estudados seria testada, ao final). A confrontação entre o que o grupo experimental aprenderia e o que o grupo controle deixaria de aprender, assim, seria a comprovação da eficácia do procedimento. O descarte de tal metodologia se deveu por ela não nos parecer equânime, tendo em vista que para sua realização uma das turmas de certa forma seria prejudicada, à medida em que ceifaríamos sua possibilidade real de aprendizado e maturação da prática da escrita. Por tal motivo, optamos pela pesquisa-ação, com o objetivo de contribuir para o crescimento escolar, relacionado às práticas escritas, da totalidade dos alunos pertencentes às duas turmas citadas.

Também foi expresso no capítulo anterior que os encontros/módulos para realização dessa pesquisa-ação foram ao todo oito (uma atividade inicial de escrita, seis módulos posteriores e uma atividade final de reescrita do texto inicial), cada um realizado em aulas geminadas, durante o turno normal de estudo dos alunos (vespertino). Como as turmas de 9º ano têm um total de cinco aulas semanais de Língua Portuguesa na referida escola, as outras três aulas continuaram sendo usadas para o andamento do conteúdo do plano anual, para tal disciplina, entregue à coordenação da escola no início do ano letivo, pois não teríamos permissão para modificá-lo integralmente por cerca de dois meses, período em que aplicamos as atividades de nossa sequência didática.

Reiterando aqui a intenção de contribuir para a aprendizagem dos adolescentes participantes da pesquisa, durante as aulas dedicadas à pesquisa-ação propusemos as mesmas

atividades de leitura e escrita a todos uniformemente; não havendo também qualquer tipo de aceção durante os momentos de discussão naturalmente gerados na exposição do conteúdo de cada módulo. Porém, agora que precisamos analisar e registrar por escrito os resultados, encontramos dois empasses. O primeiro é o fato de que alguns alunos faltaram durante os encontros, quebrando a possibilidade de análise de crescimento processual detalhado destes. Além disso, uma análise individual minuciosa das atividades de todos os que participaram integralmente poderia ficar demasiado extensa para ser aqui expressa. Por tais motivos, escolhemos trabalhar com uma amostragem, analisando detalhadamente o que foi produzido em cada encontro por três alunas, ao longo do processo.

Para não expor indevidamente as adolescentes, trataremo-las por nomes fictícios: Mara, Laura e Kelly. Considerando o trabalho ter sido realizado nas turmas D e E, com a mesma finalidade de preservar a identidade das participantes, também não especificaremos a qual das turmas de 9º ano cada uma pertence. Consideramos tais atitudes importantes para manter a ética devida a uma pesquisa desse porte.

É válido lembrar que a proposta inicial da carta pessoal a um youtuber da preferência de cada um deveria ser acompanhada por um desenho ou colagem que homenageasse tal influenciador digital. A homenagem poderia ser feita em casa e entregue na aula posterior. Apesar de os jovens terem aparentemente considerado isso uma boa ideia, para nosso espanto poucos a entregaram e por isso resolvemos desconsiderar esse detalhe que foi pensado apenas como elemento motivador e não influenciaria diretamente na produção do texto, que era nosso verdadeiro foco.

Passaremos a seguir a analisar o paulatino aprendizado de escrita das alunas mencionadas, por meio de cada um dos textos que as mesmas produziram.

5.2 A produção escrita de Mara

Com a finalidade de conseguir fazer uma exposição mais rica em detalhes sobre o que foi escrito em cada oficina e os avanços constatados nas produções escritas, apresentaremos na sequência os textos escolhidos para a análise amostral, conforme os critérios já explanados na seção anterior deste mesmo capítulo, começando pela trajetória escrita da aluna que recebeu o nome fictício de Mara:

Quadro 10 – Atividade inicial de escrita da aluna Mara

Atividade inicial de escrita da aluna Mara

Itapajé 10 de abril de 2018

Para: Kim Jisoo

Olá, meu nome é Mara, tenho 13 anos e sei que você não me conhece, que não falamos a mesma língua, que não somos da mesma nacionalidade, que provavelmente nunca nos conheceremos, por isso estou à escrever essa carta para dizer que te amo, amo sua voz, seu jeito, suas recomendações de livros, músicas, séries, filmes. Pensar que isso tudo começou lendo alguns fatos sobre você, lendo suas recomendações, você foi minha inspiração para ler mais, assisti gossip girl por sua causa (gostei muito, mas aquele final), quero dizer que amo sua voz e que você foi uma das coisas que me manteu ligada ao blackpink por esses dois anos.

Quero dizer também para você recomendar mais coisas porque tudo que você recomendou até agora eu adorei, espero que seja feliz e esteja feliz.

Com amor, Mara

Fonte: Aluna participante da pesquisa

O fato de Mara ter escolhido uma influenciadora digital da Coreia do Sul foi para nós uma surpresa, tendo em vista a grande quantidade de pessoas brasileiras que postam vídeos na internet em nosso próprio país, agradando com seus conteúdos à maioria dos jovens. Porém, como o foco de nossa análise é como se dá a coesão nominal e a conexão na escrita dos textos dos alunos participantes da pesquisa, optamos por não tecer maiores comentários sobre sua escolha.

O primeiro detalhe a ser notado a respeito da coesão nominal no texto inicial de Mara é que durante toda a escrita fica muito bem delimitada a presença de duas cadeias anafóricas principais, as quais são introduzidas pelas expressões “meu nome é Mara” (apresentação de quem escreve a carta) e “você” (referência à pessoa a quem a carta se destina). Durante todo o texto há retomadas de ambos os termos introdutórios de cada cadeia anafórica, principalmente com uso de anáforas pronominais, incluindo sua ocorrência de forma implícita, por meio de elipses. O fato de essas duas cadeias estarem muito bem delimitadas ajuda a tornar o texto um enunciado provido de bastante clareza. Isso converge para que também seja muito clara e coerente a junção de ambas as referências, quando a aluna apresenta um sujeito plural pronominal elíptico para se referir, na segunda linha do texto, ao que ambas (artista e fã) não têm em comum. Também são dignas de destaque as anáforas indiretas feitas com uso de pronome possessivo, remetendo-se ao termo introdutório “você”.

Portanto, de forma geral a coesão nominal é bem aplicada no texto inicial de Mara, mas chama nossa atenção, por outro lado, o fato de nele praticamente não haver progressão

temática. Há um primeiro parágrafo, se comparado ao segundo, bastante significativo em quantidade de linhas, composto praticamente apenas por apresentação de quem escreve e uma sequência extensa de elogios em uma verdadeira declaração de amor de fã, o que não é inadequado para tal tipo de texto, mas deveria haver também outras ideias acrescentadas em parágrafos subsequentes para dar continuidade ao assunto da carta.

Quanto à conexão, há alguns pontos a serem destacados. O primeiro deles é a opção pela repetição do conectivo na função de encaixamento (subordinação), logo no início do texto. A leitura do texto soaria mais fluida se a aluna tivesse escrito a conjunção integrante apenas uma vez e deixado as demais ocorrências implícitas, além disso a sequência de orações subordinadas ao verbo “saber”, localizado na primeira linha do texto, poderia ter sido finalizada com a função de ligação conseguida com uso da conjunção “e”. Dessa forma, teríamos: “... sei que você não me conhece, não falamos a mesma língua, não somos da mesma nacionalidade e provavelmente nunca nos conheceremos”.

Depois de citar as diferenças que existem entre ela própria e a pessoa a quem admira, fechando a sequência com “provavelmente nunca nos conheceremos”, considerando ser isso um fato que deve ser desagradável para um fã, faria muito mais sentido que a oração posterior começasse com uma ideia de concessão (apesar disso, por exemplo) e não com um conector conclusivo (por isso), como foi feito.

Na metade do primeiro parágrafo, é interessante notar que a aluna dessa vez não optou pela repetição desnecessária de conector, no caso uma preposição. É o que pode ser comprovado no trecho “... suas recomendações de livros, músicas, séries, filmes”. Novamente, porém, ela se eximiu de usar uma conjunção aditiva entre o penúltimo e o último termo do que está apresentando sob a forma de lista.

Notamos, portanto, que Mara apresentou em seu texto inicial uma boa estrutura coesiva, mas teve algumas dificuldades em relação à conexão textual.

Não havendo tempo hábil para tratar individualmente dos problemas de escrita de todos os discentes, resolvemos, a cada módulo, fazer um apanhado geral do que foi percebido na escrita de todos os textos dos alunos participantes da pesquisa. A partir desse levantamento, escolhemos dois textos dentre os mais problemáticos que percebemos nessa fase de escrita inicial a fim de que fossem levados à turma para análise coletiva, orientada pela professora. Tais textos foram digitados e expostos aos alunos na aula posterior por meio de projeção de imagem na lousa. Como eles também apresentavam outras inadequações em nível de ortografia, pontuação, concordância, dentre outras, a mediação da pesquisadora foi fundamental para que a análise mantivesse o foco nos dois assuntos centrais abordados pela

pesquisa: a coesão nominal e a conexão. É importante ressaltar que os textos base do módulo I, escritos por alunos participantes da pesquisa, não foram selecionados para a análise amostral do presente capítulo desta dissertação pelo fato de seus autores não terem participado integralmente de todos os encontros e, portanto, não terem produzido todos os textos propostos ao longo das oficinas, o que ocorreu também com outros alunos cujo texto inicial continha bastantes problemas estruturais quanto ao uso dos mecanismos de textualização.

A seguir, temos a exposição dos dois textos escolhidos como base de análise para o primeiro módulo da sequência didática. Neles também omitimos o nome real dos autores, a fim de manter a ética necessária a uma pesquisa científica como a que fizemos.

Quadro 11 – Texto I analisado em sala

Texto I
<p>Itapajé, 23 de outubro de 2017.</p> <p style="padding-left: 40px;">Querido Windesson Nunes,</p> <p>Queria te dizer que eu sou seu fã número 1, assisto seus vídeos no Youtube, e quero dizer que você é o máximo, você tem tantos vídeos engraçados pelo a amor de Deus, eu adoro o seu jeito humorista. Você faz vídeos falando das vozes dos mc's, das suas paródias, mais o que eu acho mais legal e engraçado de verdade mesmo é dos vídeos que você fez falando entre as diferenças entre a vida de ricos e a vida de pobres, eu acho que foi um dos melhores vídeos.</p> <p>Por que fala um pouco da vida dos meninos humildes de hoje, você conta a piada deixando ela de uma forma mais engraçada, porque você fica imitando.</p> <p>Eu não gosto, não curto, não me inscrevo muito em canais no Youtube, eu só gosto do seu canal, todo dia eu olho se você fez um novo vídeo, eu queria muito lhe conhecer pessoalmente, queria um altógrafo seu, queria fazer um vídeo ou uma paródia de humor com você, sou seu fã, espero que leia e goste dessa carta.</p> <p style="padding-left: 40px;">Com carinho e amor,</p> <p style="text-align: right;">Fulano</p>

Fonte: Aluno participante da pesquisa

Quadro 12 – Texto II analisado em sala

Texto II
<p>Itapajé, 23 de outubro de 2017.</p> <p style="padding-left: 40px;">Windersson Nunes.</p> <p>Olá eu me chamo, Fulana. essa carta vai.</p> <p>Fala do meu amo. Whindesson Nunes. Eu gosto muito das paródias Whindesson por que são muito engraçada. Sou fã número 1 dele gostaria muito de conhecer mais de perto esse talento dele.</p>

Admiro muito o teu trabalho

Eu também gosto muito das suas coleografia e também das sua musicas. Sua voz contagia muita gente Brasil. não tenho tantas palavra para expressar meu amo por tim. Gostaria muito de te conhecer.

Atê mais...

PS: Fiz, com carinho um desenho para você vai anexo carta.

Fonte: Aluno participante da pesquisa

Depois de fazermos a leitura coletiva de ambos os textos, conversamos sobre sua (des)organização e ouvimos o posicionamento dos próprios alunos sobre como poderiam ser melhorados de modo a se tornarem menos repetitivos e mais fluidos. Aproveitamos para destacar a importância de retomadas textuais por meio de sinônimos, elipses e pronomes, além de mostrarmos que algumas conjunções em determinados trechos poderiam ser usadas, melhorando a organização e facilitando a progressão dos textos. Eles ainda fizeram mais uma leitura das mesmas cartas com o fim de ampliar sua visão crítica, dessa vez em duplas. Depois, foram entregues a cada aluno cópias de outros dois textos para que eles pudessem, individualmente, lê-los e criticá-los à luz das reflexões feitas sobre os dois primeiros, tendo em vista que apresentavam dificuldades de escrita semelhantes às já observadas naqueles. Fizeram, por fim, a reescrita desses dois últimos textos entregues.

As cartas propostas para serem refeitas individualmente foram os seguintes:

Quadro 13 – Texto III analisado em sala

Texto III

Itapajé, 10 de abril de 2018

Renato Garcia sou teu fã gosto muito dos seus vidios no Youtub já mim Escrevi no seus vidios quase todos, todos os finais de semana você posta vidios assistir todos você contando lendas do corpo seco e também você faz. Vidios com seu XJ6 levantando pneu sou teu fã cada dia vejo teus vidios se eu pudesse eu ia mora contigo kkkkk os vidio mais massar você falando da cabeça de bode cara te adoro muito de coração, até hoje de manhã tava vendo seus vidios do seu XJ6 você foi o cara que mim conquistou tá de parabéns com seus vidios. no primeiro vidio que assistir seu fiquei impressionado por que fiquei pensando como você tem coragem de fazer esses vidios pois é Renato Garcia foi um prazer te conhecer.

“te adoro de coração”

PS: Quero que você seja esse cara brilhante nunca desista do seu sonho.

Fonte: Aluno participante da pesquisa

Quadro 14 – Texto IV analisado em sala

Texto IV
<p>Itapajé, 10 de abril de 2018</p> <p>Querido WM,</p> <p>Eu estou escrevendo para le fala que eu amo tuas músicas, Amo mais ainda as músicas “Ful...” e “Paralisa”, Eu tipo me apaixonei por essas músicas, e principalmente me apaixonei por você, Amei suas músicas. Adoro você.</p> <p>Suas músicas são f...mente, f... eu Amo todas as tuas músicas, seu Estilo, sua voz, teu jeito, Amo tudo, você é muito f..., Amo Funk, mas tipo eu Amo mais especificamente as suas músicas, minha mãe não curtir suas músicas por ser Funk, mas tipo Amo tuas músicas</p> <p>Adoro sua risada (Haha), Adoro tudo, principalmente suas músicas, eu só abro o Youtube para ouvir suas músicas, e já tentei ate dançar, só que não deu pra dançar, mas dancei no meio da rua com uma Amiga.</p> <p>Mano, queria muito te conhecer, te vê de perto ouvir “cê” cantar, participar de um videoclipe seu, Amo você e suas músicas</p> <p style="text-align: right;">Fulana</p> <p>P.S.: Mande um desenho em sua homenagem.</p>

Fonte: Aluno participante da pesquisa

Os textos III e IV, refeitos por Mara, ficaram da seguinte forma:

Quadro 15 – Primeiro texto de Mara para o módulo I

Módulo I: Refeitura do texto III por Mara
<p>Olá, Renato Garcia.</p> <p>Meu nome é Mara, tenho 13 anos, e moro em Itapajé (CE), sou muito tua fã e amo seus vídeos.</p> <p>O primeiro vídeo que assisti fiquei impressionada fiquei me perguntando como você tinha coragem, falando em vídeos queria falar que para mim um dos seus vídeos preferidos é de você falando da cabeça de bode, esse vídeo é muito legal.</p> <p>Então é isso cara te adoro, continue fazendo vídeos, tchau.</p> <p style="text-align: right;">Mara</p>

Fonte: Aluno participante da pesquisa

Quadro 16 – Segundo texto de Mara para o módulo I

Módulo I: Refeitura do texto IV por Mara
<p>Querido WM,</p> <p>Olá, meu nome é Mara, tenho 13 anos e estou lhe escrevendo essa carta para lhe falar que amo sua música.</p> <p>Mas as músicas não são as unicas coisas que eu amo, amo seu estilo, sua voz, teu jeito, você é muito legal eu so acesso o youtube para ver seus vídeos, até já tentei dançar mas não deu muito certo, acabei dançando no meio da rua mesmo, com minha amiga.</p> <p>Então é isso, queria muito te conhecer te ver de perto, participar de um videoclipe seu, você é muito bom no que faz, que você conquistou tudo que quer, amo você.</p>

Fonte: Aluno participante da pesquisa

Sobre o texto III um ponto que incomodou bastante a todos os alunos que fizeram sua leitura para reescrita foi a grafia errada do termo “vídeo(s)”, que no texto é grafado “vidio(s)”. Apesar de o foco da pesquisa não ser ortográfico, não houve como desconsiderar tal fato, principalmente pela sua recorrência, já que o termo é escrito no texto dez vezes. Tendo em vista que a carta é relativamente curta, todos os alunos, inclusive Mara, consideraram absurda a quantidade de vezes que a palavra foi escrita. Apesar disso, notamos que o texto de Mara, embora esteja mais bem escrito que o do colega em relação a aspectos como ortografia e pontuação, ainda menciona o mesmo termo em anáforas diretas por seis vezes (uma introdução e cinco retomadas), sendo o texto dela ainda mais curto do que o que foi distribuído à turma.

A diminuição da quantidade de linhas do texto se deveu, provavelmente, ao fato de Mara não compartilhar o gosto de seu colega pelo influenciador digital a quem a carta se destinava. É notável que ela inclusive resolveu retirar por completo qualquer menção ao fascínio por moto; assunto que é marcante na carta original. Aliás, o segundo parágrafo, que por sua extensão, comparado aos demais, deveria ser o mais importante quanto ao assunto desenvolvido na carta, não diz praticamente nada. Não houve uma progressão textual considerável. Nitidamente a aluna não ficou à vontade ao escrever para o youtuber preferido pelo amigo. Isso comprova que escrever não é uma prática que depende exclusivamente de técnica. Esta é extremamente necessária, mas outros fatores (inspiração, empatia e conhecimento sobre o assunto abordado, dentre outros) também concorrem para que o resultado final do texto seja satisfatório.

O segundo texto feito por Mara nesse primeiro módulo (texto IV), ficou um pouco melhor. É interessante perceber como ela vai retirando aquilo de que não gosta ou com que não se identifica, como já tinha feito na outra reescrita. Palavras de baixo calão, por exemplo, são eliminadas. A estrutura dos parágrafos inicial e final são bem semelhantes às do texto anteriormente comentado, mas há uma cadeia constituída por anáforas indiretas, no segundo parágrafo, que contribuiu positivamente para a organização textual. Além disso, também no segundo parágrafo, o uso da conjunção adversativa mostra um balizamento que favorece a conexão com o parágrafo anterior. Infelizmente a aluna optou por não criar um contexto que explicasse melhor o que é dito no final do parágrafo salientado, o que compromete a coerência deste.

Analisando não só os textos de Mara, mas também os dos demais alunos, consideramos naquele momento que ainda havia muito a ser feito para melhorar a produção textual de todos os alunos participantes. Nesse intuito, realizamos as atividades do módulo II de nossa sequência didática. Desta vez com um texto bem escrito e de conteúdo instigante. Tratava-se de uma carta de leitor, enviada a uma revista de curiosidades, elogiando uma matéria por ela publicada, sobre pedidos de última refeição de presos condenados à morte. Na referida carta, um leitor chamado George Andrade parabenizava a revista por um texto que ela havia publicado em edição anterior, o qual supostamente tratava-se de uma carta de um condenado à morte, chamado Philip Workman. Depois de analisarmos a carta de leitor quanto à coesão nominal e conexão nela empregadas, pedimos que os alunos escrevessem uma carta simulando serem o próprio condenado citado. Eles deveriam imaginar qual teria sido o último pedido feito pelo preso antes de morrer e destinariam a carta a alguma autoridade local, como se a pena de morte fosse uma realidade em nosso meio.

Mara escreveu a carta que é apresentada a seguir.

Quadro 17 – Texto de Mara para o módulo II

Módulo II: Carta de um condenado à morte, escrita por Mara

Caro, Juiz de Itapajé
 Meu nome é Philip Workman condenado a morte por assassinato e gostaria de fazer um último pedido.
 Meu pedido é fazer uma última refeição com as famílias das vítimas gostaria de poder me redimir pelo que fiz com elas, espero que possa realizar esse meu último desejo, agradeço desde já.

Philip Workman

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Este texto por um lado nos incomodou bastante, pois notamos que Mara estava escrevendo cartas cada vez mais curtas. Começamos a dar mais ênfase sobre a necessidade de os textos terem uma progressão temática, já que estávamos praticando a escrita de cartas e não de bilhetes. Por outro lado, Mara foi a única dos sessenta alunos participantes a notar no texto do leitor George Andrade que seu elogio à revista era sobre um pedido específico de última refeição, feito por um condenado à morte. Inclusive sentimos a necessidade de iniciar a oficina seguinte comentando exatamente sobre essa falta de atenção que a quase totalidade dos alunos teve na leitura daquele texto base.

Mara continuava melhorando na coesão nominal e deixando a desejar na conexão e consequentemente na progressão temática de suas cartas. No módulo II, seu texto tinha a

presença de duas cadeias anafóricas. Uma iniciada pela introdução do nome próprio “Philip Workman”, o qual é seguido de uma série de anáforas pronominais, incluindo elipses. A outra é marcada pela introdução da expressão “último pedido”, seguida de retomadas feitas por meio de duas anáforas diretas (uma com termo idêntico ao da introdução e outra com um sinônimo: último desejo), além de uma retomada correferencial: uma última refeição.

Resolvemos investir nos encontros seguintes em comentários sobre como ampliar os parágrafos, fazendo uso de conectivos adequados. Era preciso que os discentes escrevessem utilizando uma conexão mais satisfatória.

O módulo III foi novamente um momento de favorecimento de autocríticas. Voltamos à análise dos textos escritos pelas duas turmas participantes da pesquisa. Expusemos especificamente duas cartas escolhidas dentre as que tinham os principais problemas de repetitividade, truncamento de ideias e ausência de coerência, tudo isso promovido pela inadequação de coesão nominal e conexão. Visto terem os alunos demonstrado dificuldade para pensar em um pedido de última refeição que merecesse elogios, permitimos que o pedido fosse sobre outro assunto e solicitamos que escrevessem uma nova carta, agora com mais riqueza de detalhes sobre quem era o condenado, o que ele queria pedir, a quem, por que motivo e para quê.

Dessa vez, Mara ampliou um pouco sua escrita, a qual está exposta a seguir.

Quadro 18 – Texto de Mara para o módulo III

Módulo III: Nova carta de um condenado à morte, escrita por Mara
<p>Itapajé, 8 de maio de 2018.</p> <p>Caro juiz,</p> <p>Meu nome é Philip Workman e fui condenado a morte pelo assassinato de Abigail Hobbs, cortando sua garganta depois de sua saída do trabalho.</p> <p>Reconheço que o que fiz foi errado mas mesmo assim gostaria de fazer um último pedido, pois sei que todos os condenados à morte tem esse direito.</p> <p>Quero levar flores ao túmulo da minha vítima essa seria uma forma de dizer que me arrependo muito pelo que fiz. Espero que possa cumpri-lo, agradeço desde já.</p> <p style="text-align: right;">Philip Workman</p>

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Apesar de alguns problemas em nível de pontuação, o texto acima continuou, como já vinha sendo percebido nas cartas anteriores, com uma coesão nominal bem empregada e mostrou um significativo salto no uso da conexão textual, visto que a aluna ampliou

coerentemente o leque de conectivos utilizados com o emprego adequado de pronomes relativos, advérbios e conjunções.

Pela primeira vez ela conseguiu escrever três parágrafos e usou no terceiro, com a ressalva do lapso de pontuação, corretamente a função de empacotamento na conexão de seu texto ao escrever o pronome demonstrativo “essa”, seguido de “seria um forma de dizer que me arrependo muito pelo que fiz” para retomar a expressão “levar flores ao túmulo da minha vítima”. Tal possibilidade de escrita ainda não tinha sido empregada em nenhuma de suas cartas anteriormente feitas.

Tais considerações começavam a nos direcionar para a constatação de que o trabalho estava surtindo o efeito desejado, o que nos motivou a prosseguir com a pesquisa-ação, dessa vez com o módulo IV, no qual promovemos um momento de múltiplas possibilidades de leitura ao levarmos para a sala de aula vários exemplares de nossa coleção pessoal de uma revista sobre curiosidades. Nesse ponto já pudemos perceber que a empolgação de estar começando a escrever melhor motivou os alunos a quererem ler mais. Já sabíamos da relação intrínseca entre leitura e escrita, mas ver aqueles alunos que antes não se interessavam muito por leitura alguma, folheando avidamente as páginas daquelas revistas em busca da escolha de um texto e durante esse percurso, por não se conterem de curiosidade, realizarem a leitura de vários outros, foi um momento muito recompensador.

A proposta do quarto encontro tratava-se de levar os alunos à situação hipotética de que seu pai ou mãe estivesse viajando. Assim, os discentes deveriam escrever para um desses responsáveis, que estava distante, uma carta, onde pediriam de presente uma assinatura da revista folheada em sala como atividade inicial daquele módulo. Solicitamos que os participantes da pesquisa escrevessem, na carta para o pai ou a mãe, sobre como tinham conhecido o periódico, e caprichassem na argumentação para ganharem o presente. Percebemos que essa oficina foi muito produtiva, pois tanto os textos lidos foram agradáveis quanto pareceu fácil para aqueles adolescentes escrever uma carta para alguém de sua própria família. Além de tudo isso, é claro, a prática semanal de escrita também já mostrava seus resultados satisfatórios.

O texto de Mara, nessa oficina, está exposto a seguir.

Quadro 19 – Texto de Mara para o módulo IV

Módulo IV: Carta à mãe de Mara, pedindo a assinatura de uma revista como presente

Itapajé, 22 de maio de 2018.

Hoje na escola li uma matéria muito legal e interessante, em uma revista chamada: mundo estranho que falava do quadro mais caro do mundo (inclusive é um quadro chamado: jogadores de cartas).

Gostei tanto dessa revista, que gostaria de lhe pedir outras edições dela, você sabe que não sou uma pessoa que ler muito mas isso é porque nunca encontrei nada muito interessante pois aqui em casa só encontro livros de autoajuda, então isso seria um benefício para mim porque além de eu começar a ler mais, também irei aprender várias coisas pois essa revista conta fatos do mundo, inclusive nessa revista encontrei uma matéria sobre os celtas.

Então, como você sabe, meu aniversário está chegando e por isso gostaria de lhe pedir uma assinatura dessa revista, sei que pode ser um pouco caro mas iria ficar muito agradecida se fizesse uma, agradeço desde já.

Mara

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Tendo em vista que alguns alunos ainda estavam escrevendo de forma desorganizada, resolvemos que para esse módulo proporíamos uma ideia chave de como proceder em cada parágrafo e fizemos a sugestão de que organizassem o texto em três parágrafos, conforme foi esclarecido no capítulo de metodologia. Também nos sentimos à vontade para propor o uso de alguns conectivos, sobre o valor semântico dos quais já estávamos comentando desde o primeiro módulo.

Mara seguiu exatamente o plano sugerido por nós e fez muito bom uso de ambos os mecanismos de textualização estudados desde o primeiro módulo desta sequência didática adaptada.

Quanto à coesão nominal vista na carta feita por ela, destacamos que a principal cadeia referencial para o sentido do texto é introduzida pelo termo “revista” e retomada exatamente pelo mesmo termo por apenas três vezes. Isso prova que a repetitividade encontrada em textos anteriores já tinha sido superada e a aluna já tinha um domínio maior do uso produtivo da coesão nominal, se comparado às primeiras cartas que havia produzido, onde a repetição de palavras chave era em número maior de vezes e os textos tinham menos linhas que a carta feita na quarta oficina.

Além disso, ao longo do texto Mara fez uso tanto de conectivos que tinham sido sugeridos no comando da proposta textual quanto de outros, todos utilizados coerentemente de forma a enriquecer sua carta em aspectos como clareza e organização. Também constatamos uma fluidez mais natural do assunto, sem bruscos truncamentos como os que antes eram percebidos.

Já percebendo os avanços, resolvemos iniciar o módulo V aplicando à turma um teste cloze em uma carta aberta retirada da internet, onde a autora apresenta uma cadeia anafórica com introdução do termo “animais” e retomada do mesmo, com exatamente a mesma palavra

(anáfora direta), por quatro vezes. Omitimos todas as ocorrências do referido termo (inclusive a introdução) e, para nossa satisfação, a maioria dos alunos sugeriu que as lacunas fossem completadas com expressões como “bichinho(s), coitadinho(s), filhote(s), além de animal ou animais”. Isso provou que os participantes já estavam percebendo que o uso de sinônimos, quando possível, além de favorecer a coesão nominal, torna o texto mais bem escrito, à medida em que o faz deixar de ser repetitivo, o que garante a superação do tom de imaturidade na escrita.

Como o conteúdo do texto em que aplicamos o cloze era sobre animais abandonados, propusemos que a carta da atividade de escrita daquele módulo fosse para um vizinho que quisesse abandonar seu bichinho de estimação. A exemplo do módulo anterior, novamente indicamos ideias básicas (não obrigatórias) para a construção de pelo menos três parágrafos, com o intuito de levar todos os alunos a perceberem a importância e colocarem em prática, em suas cartas, uma satisfatória progressão textual. Dessa forma, o primeiro parágrafo deveria ser para cumprimentar o destinatário com cortesia, o segundo para dizer o que levou o remetente a escrever a carta e o último para apelar ao bom senso ou até mesmo à emotividade do vizinho a fim de convencê-lo a não abandonar seu bicho de estimação. Dessa feita não sugerimos o uso de conectivos específicos e também não enfatizamos o cuidado com as cadeias referenciais durante o comando da produção textual, pois grande parte dos alunos já estava escrevendo com certa naturalidade e bom uso dos dois mecanismos de textualização trabalhados nos módulos.

Quadro 20 – Texto de Mara para o módulo V

Módulo V: Carta a um vizinho que pretende abandonar seu animal de estimação, escrita por Mara

Itapajé, 29 de maio de 2018.

Caro vizinho.

Olá, sei que você não me conhece então irei me apresentar, meu nome é Mara, moro na casa ao lado esquerdo da sua casa esteja se perguntando de onde o conheço foi pelo evento de caridade que você deu ano passado, atitude que achei muito linda.

Porém não escrevo essa carta para me apresentar e nem para falar sobre o evento de caridade e sim porque soube que irá abandonar seu cachorro por falta de dinheiro para cuidar dele, e queria lhe aconselhar a não fazer isso, pois existem várias opções como dar para alguém da sua família cuidar levar para um abrigo, vender, se quiser pode deixar até comigo, mas por favor não o abandone.

Pense nas pessoas que ajudou com aquele evento, por que fazer diferente com um pobre animal indefeso, por favor pense direito, que possa com essa minha carta reconsiderar, um adeus e até outro dia.

Mara

Fonte: Aluna participante da pesquisa

As cadeias referenciais relativas ao remetente e ao destinatário, como nas outras cartas, continuaram bem organizadas, fazendo uso de sinônimos, pronomes e elipses. Houve destaque nessa carta também para outras duas importantes cadeias anafóricas. A primeira introduzida pela expressão “evento de caridade”, a qual é retomada por “atitude”, pelo pronome relativo “que” e novamente por “evento de caridade”. Boas escolhas, evitando o uso da repetitividade que poderia ser gerada por retomadas de termo idêntico. A outra cadeia é introduzida pelo termo “seu cachorro”, o qual é retomado por “dele”, uma série de elipses e ainda por “pobre animal indefeso”. Ficamos muito satisfeitos com esse aspecto de sua produção.

Quanto à conexão, o crescimento também foi nítido, apesar de ainda haver problemas de pontuação que comprometeram a escrita. Vale ressaltar, porém, que não tratamos de forma enfática durante as oficinas sobre pontuação, ortografia, concordância e tantos outros assuntos sobre os quais é necessário um bom conhecimento para uma escrita adequada. Tratamos a respeito de tudo isso, é certo, mas de forma pontual, a fim de não nos desviarmos dos temas centrais a serem trabalhados, corrigindo a respeito desses assuntos gramaticais apenas as inadequações mais recorrentes ou significativamente inaceitáveis à comunicação escrita dentro do gênero por nós trabalhado, considerando o nível de escolarização dos participantes. Então, considerando nossos objetivos principais de trabalho com a pesquisa-ação e o foco na coesão nominal e na conexão, tudo continuava caminhando a contento, principalmente o uso das conjunções.

Alguns alunos, porém, ainda apresentavam mais dificuldades que Mara. Continuamos com nossa principal técnica de trabalho, reproduzindo cartas de ambas as turmas já bem escritas e outras que ainda deixavam a desejar quanto ao que estudávamos, além da reescrita corretiva individual destas. Novamente ratificamos que a escolha dos alunos para essa amostragem de análise de dados, foco do presente capítulo, dependeu diretamente de sua participação integral nas oficinas, com nenhuma falta registrada ao longo dos encontros destinados à aplicação da sequência didática e entrega de textos escritos no final de cada módulo. Essa premissa necessária ao procedimento de sequência didática impediu que alguns textos bem problemáticos viessem fazer parte do corpus de nossa análise amostral, como já esclarecemos anteriormente.

Iniciamos o encontro do módulo VI fazendo a análise, projetada na lousa, de quatro textos produzidos na aula anterior que se apresentavam como os mais bem escritos quanto aos

mecanismos de textualização estudados e cinco textos que ainda não estavam dentro do padrão desejável de escrita. Todos esses textos foram expostos no capítulo anterior. Depois das leituras comentadas de todas as cartas, escolhemos uma para que fosse reescrita individualmente com as adequações que se fizessem necessárias à organização e progressão temática.

A carta que Mara produziu, a partir do texto do colega, nesta que foi a oficina anterior à escrita final foi a seguinte:

Quadro 21 – Texto de Mara para o módulo VI

Módulo VI: Reescrita da carta a um vizinho que pretende abandonar seu animal de estimação, escrita por Mara

Itapajé, 06 de junho de 2018.

Olá vizinho, tudo bem com você? Queria lhe falar que você joga futebol muito bem, creio que se fosse jogador profissional você iria ser o número 1.

Mas não escrevi para dizer apenas isso e sim para lhe perguntar como você consegue considerar uma coisa tão cruel como abandonar seu cachorro só porquê ele está doente? Se ponha no lugar dele e se fosse você doente e te deixassem sozinho: tenho quase certeza que não iria gostar. Queria lhe falar para não fazer isso, reconsiderar, pense novamente procure uma solução para isso e se o problema for o dinheiro para cuidar dele eu te ajudo.

Você irá se arrepender disso, saiba que apesar disso eu gosto muito de você e continuo te admirando, espero que reconsidere. Obrigado por ter lido e pense melhor.

Mara

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Sem dúvida Mara conseguiu melhorar o texto que tinha sido produzido pelo colega, mas, como aconteceu regularmente ao longo das oficinas, o texto dela própria (carta do módulo anterior) ficou muito melhor que o texto que ela produziu como correção da produção de mais um dos colegas. Há um trecho que comprova o desconforto e/ou insegurança que ela demonstra. É o que podemos observar em “tenho quase certeza que não iria gostar”. Obviamente ninguém iria gostar de ser abandonado, principalmente estando doente; no entanto ela opta por usar o termo “quase” nessa afirmação. Apesar dessa limitação, o texto apresenta organização e leve progressão temática, sendo satisfatório, embora não seja a melhor produção de Mara até aqui.

Passados os sete encontros (incluindo a produção inicial), chegou o momento de propor a produção escrita final e comprovar os resultados da aplicação das atividades dos módulos da sequência didática. Ao invés de propor uma atividade semelhante, propusemos que os alunos escrevessem novamente uma carta de fã ao mesmo youtuber preferido que fora

destinatário da produção inicial, porém não lhes devolvemos a carta inicial. Acreditamos que dessa forma ficaria mais fácil de fazer o comparativo necessário quanto ao aprendizado adquirido no percurso entre as duas cartas quanto aos mecanismos de textualização estudados. O texto de Mara aparece a seguir:

Quadro 22 – Atividade final de escrita da aluna Mara

Atividade final de escrita da aluna Mara
<p>Itapajé 18 de junho de 2018</p> <p>Cara Jisoo, Olá! Meu nome é Mara, tenho 14 anos e queria lhe elogiar pela sua voz e personalidade, acho você muito boa no que faz. O primeiro MV que eu vi do blackpink foi “boomboyah” e eu adorei porque a música é muito boa e o MV muito lindo. Queria lhe propor uma ideia de um dia fazer um album solo e que fale mais sobre suas musicas do momento e também de livros no channel+. Gosto muito de você e um dia gostaria de lhe conhecer, então é isso, te amo, que você fique bem, tchau.</p> <p style="text-align: right;">Mara</p>

Fonte: Aluna participante da pesquisa

O destaque na produção final de Mara é para o nível de organização de parágrafos que ela consegue alcançar. O texto inicial apresentava apenas dois parágrafos de conteúdo bastante repetitivo, praticamente sem progressão temática, constituindo-se apenas em um emaranhado de elogios ao destinatário.

Durante todo o processo, a aluna não chegou a fazer nenhuma carta muito extensa, mas é nítida a diferença quando comparadas as duas cartas de fã. A última está muito bem delimitada. O primeiro parágrafo se presta à apresentação do remetente e elogio geral ao destinatário; o segundo trata-se de um pequeno relato de como conheceu seu trabalho; o terceiro mostra sugestões da fã sobre o que mais poderia ser feito no canal e o último mostra o desejo de conhecer o ídolo pessoalmente, além da despedida.

Dessa forma, podemos afirmar que a contribuição da aplicação da sequência didática para o crescimento e maturação de sua escrita nos aspectos de coesão nominal e conexão foram reais e implicaram diretamente na organização da progressão temática de como ela passou a escrever.

Além de Mara, duas outras alunas, como dito no início deste capítulo, foram escolhidas para a análise amostral de seus textos. Todas com nomes fictícios. A próxima

seção será dedicada à observação da produção textual de uma outra aluna participante da pesquisa-ação, que será chamada de Laura.

5.3 A produção escrita de Laura

Ao iniciarmos este capítulo sentimos necessidade de retomar alguns detalhes metodológicos para que ficasse mais claro o desenrolar dos comentários sobre cada um dos textos da primeira aluna. Neste ponto, ao tecermos novos comentários, agora sobre as observações feitas em relação às cartas de Laura, a segunda aluna a ter seus textos submetidos à análise, nos absteremos de pormenorizar, por exemplo, quais foram os comandos procedimentais de cada módulo por entendermos que tudo já foi mencionado no capítulo anterior e lembrado neste, evitando desnecessária exatidão de esclarecimento metodológico. Assim, nos referiremos mais diretamente ao que a aluna escreveu, visto que as propostas foram as mesmas para todos os participantes e sempre que julgarmos pertinente também faremos comparações entre as produções das participantes cujos textos são analisados nessa seção.

A atividade inicial de Laura é mostrada a seguir:

Quadro 23 – Atividade inicial de escrita da aluna Laura

Atividade inicial de escrita da aluna Laura
<p>Itapajé 10 de abril de 2018</p> <p>Querido Caio Oliveira,</p> <p>Estou escrevendo essa carta para dizer que eu amo seu trabalho! O canal “xafurdaria” para mim é um dos melhores canais de média. Assim, é muito engraçado também gosto do seu amigo que as vezes está presente nos seus vídeos... Parabéns pelo seu trabalho, não tenho o que reclamar, pois você sabe o que está fazendo.</p> <p style="text-align: right;">Laura</p>

Fonte: Aluna participante da pesquisa

A trajetória textual de Laura começou com mais dificuldades que a da amiga cujas cartas foram recém-analisadas. Seu texto inicial apresentou apenas um parágrafo depois do vocativo, o qual tem conteúdo confuso, com ideias aparentemente desconexas ou incompletas; resultado de coesão nominal e principalmente conexão mal feitas, havendo inclusive truncamentos que afetaram significativamente a clareza do texto.

Dos vários problemas vistos, consideramos os trechos mais significativos da carta o uso da conjunção “assim” que não serve no contexto ao papel de concluir ideia alguma; o conectivo “também”, o qual não inicia nenhuma ideia de acréscimo que faça sentido no contexto; a afirmação de não ter do que reclamar, a qual é “jogada no texto” sem maiores detalhes, após uma série de elogios, ficando totalmente incoerente; além de tudo isso, ainda destacamos a oração iniciada pela conjunção “pois”, que deveria ter valor explicativo, porém mais uma vez, pela inabilidade da aluna em se expressar na escrita, também se torna um trecho incoerente.

Além de Laura, a maioria dos alunos também apresentou sérias dificuldades de escrita naquele primeiro momento. A cada aula tentávamos fazer um apanhado geral dos principais erros cometidos e fazíamos comentários contextualizados, utilizando o(s) texto(s) escolhidos(s) para aquele dia, a fim de paulatinamente ir subsidiando os discentes a escreverem melhor.

Laura foi convidada, juntamente com o restante dos alunos de ambas as salas, a refazer duas cartas de colegas que tinham ainda mais dificuldades de escrita do que ela própria. Vejamos como ficaram esses textos refeitos por ela:

Quadro 24 – Primeiro texto de Laura para o módulo I

Módulo I: Refeitura do texto III por Laura

Itapajé, 10 de abril de 2018.

Renato Garcia,

Eu sou teu fã gosto muito do seu canal no Youtube já me inscrevi nele, todos os finais de semana tem vídeo, assisti todos, você contando lendas de corpo seco e você faz uns com sua XJ6 levantando pneu. Sou teu fã, cada dia vejo os seus vídeos, se eu pudesse eu ia morar contigo (risos), o mais massa foi você falando da cabeça de bode, cara te adoro muito, de coração, hoje mesmo estava assistindo o vídeo da XJ6, você foi um cara que me conquistou tá de parabéns pelo seu trabalho, na primeira vez que te assisti já fiquei impressionado, pois fiquei pensando como você é corajoso de fazer essas gravações, pois é foi um prazer te conhecer Renato Garcia.

“Te adoro de coração”.

P.S.: Quero que você continue esse cara brilhante, nunca desista dos seus sonhos.

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Quadro 25 – Segundo texto de Laura para o módulo I

Módulo I: Refeitura do texto IV por Laura

Itapajé, 10 de abril de 2018.

Querido WM,

Eu estou escrevendo para le falar que amo suas músicas, as que amo mais é “F...” e “Paralisa”, eu tipo estou apaixonada por essas, e principalmente me apaixonei por você. Amo seu trabalho, adoro você.

Suas canções são muito F...mente F... eu amo todas, seu estilo, sua voz, teu jeito, amo tudo, você é muito F... Amo Funk, mas tipo especificamente as tuas músicas. Minha mãe não curte muito por ser funk, mas mesmo assim eu amo.

Adoro suas risadas (haha), Adoro tudo, e só abro o Youtube para ouvir as suas músicas, e já dancei no meio da rua com uma amiga.

Mano, queria muito te conhecer, te vê de perto ouvir você cantar, participar de um videoclipe seu, Amo você e seu trabalho.

Fulano

P.S.: Mandeí um desenho em sua homenagem.

Fonte: Aluna participante da pesquisa

A refeitura do texto III pareceu extremamente limitada! Laura ainda precisava de muita ajuda para fazer uso adequado dos mecanismos de textualização. Aparentemente a quase totalidade de seu texto tratava-se de uma mera tentativa de consertar o que ela percebera de inadequações em nível ortográfico. Ela não inseriu novas ideias nem tentou ampliar ao menos um pouco o que foi dito na carta do colega. Tanto quanto nos textos de Mara, aqui já começamos a perceber que Laura não se sentia à vontade com textos cujo conteúdo não havia sido inicialmente planejado por ela.

Postura idêntica foi assumida na reescrita do texto IV, o que nos levou a concluir que era preciso tratar com bastante ênfase a respeito da necessidade do texto comunicar seu conteúdo de forma clara e coerente. Fazia-se necessário que os alunos, incluindo Laura, entendessem que um texto bem escrito não se limita a um enunciado sem erros de grafia. Para começar a usar satisfatoriamente os mecanismos de textualização era preciso que primeiro os alunos entendessem a organização textual sobre um prisma mais adequado.

Depois de conversarmos sobre a importância da coerência e da progressão temática para a escrita de um texto, propusemos como deveria ser a carta escrita no módulo II. Laura procedeu da seguinte forma:

Quadro 26 – Texto de Laura para o módulo II

Módulo II: Carta de um condenado à morte, escrita por Laura

Londres, 25 de abril de 2018.

Senhor Presidente

Meu nome é Philip Workman, sou condenado a morte por ser um assassino de crianças que choram muito alto não tenho paciência, por esse motivo faço isso e pela lei tenho um último pedido...

O que eu peço é que as pessoas entendam que as crianças não tem culpa e muita das vezes os pais não sabem o motivo, pois são apenas beberes nada além disso.

Eu agradeço a atenção e que todos comecem a ter cencibilidade das coisa, obrigado!

Fonte: Aluna participante da pesquisa

A incoerência não deixou de estar presente no texto feito por Laura no módulo II, porém em menor grau. A aluna demonstrou que realmente não tinha o hábito da escrita principalmente em quatro momentos. O primeiro deles foi o motivo que escolheu para que o personagem fosse condenado à morte, agravado pelo último pedido que o próprio fez. Não há nexos entre as duas coisas. Além disso, o desvio de grafia na palavra “sensibilidade” (no texto, “cencibilidade”), embora ortografia não seja o centro de nossa pesquisa, é muito marcante e mais chamativo ainda é o plural da palavra “bebê”, que a aluna escreve como sendo “beberes”.

Apesar de ainda não ser um texto bem escrito, o bom uso da coesão nominal já começa a ser timidamente mostrado. Temos uma cadeia referencial principal, introduzida pelo termo “meu nome é Philip Workman”, a qual é retomada por seis anáforas diretas pronominais, sendo cinco delas constituídas por elipses e uma com uso de pronome pessoal explícito; também há uma anáfora indireta: “um assassino de crianças”. É notável ainda como a aluna já aplica também de forma adequada, embora com um estilo ainda duvidoso, os pronomes demonstrativos para fazer retomadas; é o que ocorre duas vezes no primeiro parágrafo no trecho “por esse motivo faço isso”.

Quanto à conexão, é muito pobre o repertório de conectivos empregados pela aluna. Faz uso abundante da conjunção “e” e utiliza apenas uma vez (equivocadamente) o termo “pois”, o qual deveria iniciar uma explicação que, no contexto, não faz sentido.

Além de Laura, muitos outros alunos ainda estavam longe de chegar a uma escrita mais organizada. Resolvemos explorar o próprio texto de cada um deles e pedimos para que refizessem a escrita com a missão de torná-lo mais coerente.

Quadro 27 – Texto de Laura para o módulo III

Módulo III: Nova carta de um condenado à morte, escrita por Laura

Itapajé, 08 de maio de 2018

Meu nome é Philip Workman, fui condenado à morte, porque matei uma mulher que tinha feito mal ao meu filho há algum tempo, e passei a vê-la constantemente e simplesmente aconteceu.

E como todos que são condenados têm um último pedido, eu também irei fazer.

Eu queria poder ter uma refeição com o marido da mulher e outros familiares dela para assim ter um diálogo e falar mais sobre o assassinato e de qualquer forma tentar me aliviar.

P.S.: Obrigado pela atenção.

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Essa nova carta nos pareceu extremamente melhor que as anteriores. Apesar de a aluna continuar usando à exaustão a conjunção “e”, ela já passa a usar coerentemente a conjunção explicativa “porque”, além do pronome relativo “que”. Houve um passo, a nosso ver, tão grande dos textos anteriores para esse que nos sentimos motivados em continuar com a aplicação dos módulos de nossa pesquisa-ação.

O tema posterior foi aplicado depois de uma sessão de folheio de revistas. Apostamos na ideia de que uma revista de curiosidades agradaria à turma. Precisávamos de uma leitura motivadora para que nosso trabalho não se limitasse a técnicas de escrita, pois percebemos que as principais dificuldades na escrita dos alunos eram motivadas pela falta de hábito da prática de leitura e escrita.

No módulo IV, os alunos deveriam pedir de presente a seu responsável a assinatura da revista que tínhamos levado para a sala. A carta de Laura foi a seguinte:

Quadro 28 – Texto de Laura para o módulo IV

Módulo IV: Carta à mãe de Laura, pedindo a assinatura de uma revista como presente

Itapajé, 22 de maio de 2018

Querida mamãe,

Bom dia estou aqui para lhe dizer sobre uma revista que eu li, nela fala em um assunto que me chamou atenção, fala sobre a pior demissão da história, gostei dessa parte da revista, pois, é algo muito interessante, o moço baterista e mal sabia está demitido.

E como essa revista me chamou atenção, com certeza as outras edições devem ser do mesmo jeito ou até melhores, e como a senhora sempre me pedia pra começar a ler mais ou gostar, além disso isto está melhorando minha leitura.

Como você sabe meu aniversário é sábado, e gostaria que a senhora assinasse a revista

por um ano.

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Os parágrafos ficaram bem delimitados, havendo progressão temática, embora nitidamente tenha faltado coerência no final do primeiro. Também houve uma dificuldade de conexão no final do segundo parágrafo. Já as estratégias para coesão nominal são simples, porém eficazes.

O processo continuava obtendo o sucesso esperado. Embora o texto ainda tivesse falhas significativas, estávamos na metade da aplicação dos módulos e já havia notáveis diferenças no uso dos mecanismos de textualização. A aluna já conseguia pelo menos organizar linearmente seu texto.

Passamos, então, para o módulo seguinte. Desta feita, a produção textual foi aplicada após uma atividade com teste cloze, com o intuito de mensurar o aprendizado sobre como fazer retomadas evitando repetitividade. Os alunos foram muito bem no referido teste. Depois dele, escreveram uma carta para um vizinho que pretendia abandonar um animal de estimação. Apresentamos, abaixo, a carta de Laura para o módulo V:

Quadro 29 – Texto de Laura para o módulo V

Módulo V: Carta a um vizinho que pretende abandonar seu animal de estimação, escrita por Laura

Itapajé, 09 de maio

Querida Alice,

Bom estou aqui para comentar um pouco sobre você, assim tu é bem importante, porém tem alguns problemas.

Venho a falar aqui pois um ato que você praticou me afetou... Eu vi o que fez com seu animal de estimação me chamou atenção, porque parecia que você sentia tanto afeto por este animal.

Esse ato que você cometeu (jogou seu animal fora com maldade) é um crime, porém poucos ligam para isso, os animais sofrem assim como nós, queria que você começasse a ter consciência.

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Infelizmente o progresso que vinha sendo percebido não ocorreu na carta deste módulo. Por algum motivo (possivelmente a temática) a aluna não conseguiu mostrar os avanços que vinha fazendo desde o início. Isso fica muito claro já na leitura do primeiro parágrafo, onde ela parece confusa, indecisa sobre o que escrever.

Quando foi feito o teste cloze anterior à proposta de escrita com um texto a respeito do abandono de animais, em que a autora escrevia repetidas vezes o sintagma “animal” no singular e no plural, resolvemos propositalmente lacunar essa cadeia anafórica e a maioria dos alunos, ao serem solicitados a preencher os espaços com o que achassem conveniente, optaram por usar vários outros termos sinônimos para evitar a repetitividade. Intrigantemente, ao fazer sua carta, Laura escreve quatro vezes o referido sintagma (três no singular e a última no plural).

Precisamos considerar que o formato da pesquisa (texto escrito ao final de cada módulo) exigia que os alunos se sentissem confortavelmente aptos à atividade. É possível que Laura estivesse apressada ou com algum problema pessoal naquele dia e isso tenha interferido negativamente no resultado daquele texto.

Como a metodologia adotada não era de intervenções individuais, mas coletivas a partir das observações de cada texto, precisamos esperar o resultado do próximo texto para constatar se a falha tinha sido pontual ou não. A carta seguinte foi a refeitura do texto de um colega, do módulo V, com significativos problemas de organização. Vejamos a reescrita feita por Laura:

Quadro 30 – Texto de Laura para o módulo VI

Módulo VI: Reescrita da carta a um vizinho que pretende abandonar seu animal de estimação, escrita por Laura

Olá, vizinho. Tudo bem com você?
Quero dizer que você me inspira muito, joga futebol para caramba, creio que se fosse jogador eu ia ser seu fã número um. Eu vim te fazer uma pergunta: Pra fazer coisas sem pensar? Não querendo dizer que você é mau.

Mas fazer o que, e a pergunta é por que você vai abandonar seu cachorrinho, coitado só porque ele está doente não significa que você deve abandona-lo, imagino que se fosse eu, iria cuidar do pobre animal, vou entregar essa carta, pra dizer que não faça isso, não tome decisões precipitadas e depois ficar se lamentando (eu conheço você bem por isso não faça essa ação).

Vai se arrepender mas isso não é motivo para mim ficar zangado com você. Sempre foi legal e esteve comigo nos momentos mais difíceis e por isso gosto de você.

Mesmo tendo atitudes de um cara mau. Não ligo muito pra isso, você é o cara, é isso fim.

Fonte: Aluna participante da pesquisa

A carta do módulo VI trouxe-nos a certeza de que o texto anterior fora apenas um lapso na trajetória de Laura. Apesar de ainda haver falhas, o estilo da aluna voltou a aparecer e a carta apresentou progressão temática satisfatória.

Passado esse módulo, já era hora da realização do texto final que foi a reescrita do texto inicial – a carta de fã. Laura escreveu o que é exposto a seguir:

Quadro 31 – Atividade final de escrita da aluna Laura

Atividade final de escrita da aluna Laura

Itapajé, 13 de junho de 2018

Querido Kaio Oliveira,

Estou escrevendo esta carta para elogiar seu trabalho. Você conseguiu mostrar que temos que ser fortes em meio as dificuldades, consegue achar graça da própria vida, rir para os problemas queria eu ter essa auto-estima.

Admiro muito seu trabalho, principalmente o vídeo “Vendedor ambulante”. Porque além de você fazer “paródias” não definitivamente mas uma pequena parte da musica e por causa do “queijo assado” (ê o quei-jo a-a-do).

Seu canal é muito incrível, porém se você fizesse mais vídeos com outras pessoas.

Bem parabéns por ser que você é, e pelo seu trabalho. Eu quero muito lhe conhecer, obrigado pela atenção.

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Dentro das circunstâncias reais de trabalho, ao compararmos a carta inicial com a carta final houve uma mudança sobremodo significativa. É obvio que a escrita de Laura ainda precisa ser lapidada, mas fica muito evidente que a prática orientada da produção textual dentro de um mesmo gênero, ao longo das oficinas, fez com que ela conseguisse se expressar com mais desenvoltura.

Infelizmente ainda há truncamentos indesejados, porém não tão marcantes quanto os do início do processo. A coesão nominal está bem executada e a conexão, que era um dos principais problemas no texto inicial, está consideravelmente melhor. Semelhantemente ao que percebemos em Mara, há problemas em nível de pontuação que atrapalham um pouco sua escrita, mas esse assunto não fez parte do conteúdo estudado mais diretamente nos módulos, então não podemos nos cobrar neste momento por resultados que se refiram a assuntos que extrapolam aquilo que aplicamos durante a sequência didática.

Para concluir a lista dos textos de nossa amostra, ainda faremos a análise do processo escrita de mais uma aluna, que será chamada pelo nome fictício de Kelly. É o que trazemos na seção seguinte.

5.4 A produção escrita de Kelly

Quadro 32 – Atividade inicial de escrita da aluna Kelly

Atividade inicial de escrita da aluna Kelly
<p>Itapajé, 10 de Abril de 2018.</p> <p>Querido Luccas Neto, Estou escrevendo nessa carta pra te dizer que gosto muito do seu canal, principalmente dos seus vídeos loucos, bem loucos, e aquele vídeo da banheira de nutella? Que isso? Sério cara eu amo o seu canal, e quero que você tenha cuidado para não ficar diabético. Te desejo tudo de bom, sucesso, dedicação entre outros, gosto muito de você e principalmente de suas loucos.</p> <p style="text-align: right;">Kelly</p> <p>P.S: Gostei muito da foto do seu canal.♥</p>

Fonte: Aluna participante da pesquisa

O texto inicial de Kelly não fugiu às características já analisadas nos textos de suas duas colegas, principalmente em relação à falta de progressão temática devida à extrema brevidade da carta.

O fato de os jovens cotidianamente se comunicarem pela internet quase sempre de forma rápida, com textos curtos e palavras abreviadas aparentemente influencia de forma marcante para que eles tenham dificuldade de escrever com mais profundidade e riqueza de detalhes quando se deparam com qualquer outro gênero.

Temos, então, mais uma vez um texto curto, de parágrafo único que inicia com elogio ao destinatário e vai reforçando a mesma ideia até o final. Além das palavras afetuosas, Kelly tenta escrever a respeito de uma aparente característica do youtuber (gostar muito de doces), mas em dois comentários superficiais que não mostram detalhes necessários para dar mais coerência e consistência ao texto. Com certeza remetente, destinatário e outras pessoas que também gostam do influenciador digital preferido por Kelly sabem sobre o que ela quer comentar, mas nosso intuito é ajudar a ela e aos colegas a se expressarem de forma completa sem precisar deixar implicitudes ao longo da carta por não conseguirem colocar com facilidade no papel o que pensam.

Da mesma forma que os demais colegas, Kelly foi convidada a refazer uma carta escolhida entre as mais problemáticas escritas por aquele grupo de alunos participantes da pesquisa. A seguir, mostramos o texto dela:

Quadro 33 – Primeiro texto de Kelly para o módulo I

Módulo I: Refeitura do texto III por Kelly

Itapajé, 10 de abril de 2018

Prezado Renato Garcia,

Sou seu fã. Já me inscrevi no seu canal. Gosto muito de seus vídeos no Youtube.

No primeiro que assisti fiquei impressionado e pensando como você tem coragem de fazê-los.

Cara, você está de parabéns, te adoro muito de coração. Te desejo tudo de bom e sucesso para o seu canal.

Obrigado!

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Quadro 34 – Segundo texto de Kelly para o módulo I

Módulo I: Refeitura do texto IV por Kelly

Itapajé 10 de Abril de 2018.

Querido WM,

Estou escrevendo essa carta para lhe falar que amo suas músicas eu realmente me apaixonei por você, seu estilo, sua voz e o seu jeito de ser.

Queria te dizer que as músicas que eu mais gostei foram: “Paralisa” e “Ful...”. Minha mãe não curte mais eu amo.

Adoro sua risada (HaHa), eu so entro no Youtube para ouvir os seus novos hits, e já tentei até dançar, só que não consegui, mas não desisti dancei no meio da rua.

Enfim, queria te desejar tudo de bom a você, sucesso, carreira etc. Mano queria muito te conhecer, te ver de pertinho, ouvir você cantar com essa voz “maravilhosa”, participar de um videoclipe seu (Quem sabe né?) (Risos). Beijos!

Fulana

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Ao refazer o texto III, semelhantemente ao que a maioria dos discentes fez, Kelly se eximiu de acrescentar detalhes que ajudassem a aprofundar o conteúdo temático. Ela se limitou a corrigir o texto, porém se destacou dos demais pelo domínio de uma linguagem mais culta e excelente procedimento quanto à coesão nominal na cadeia anafórica apresentada entre o primeiro e o segundo parágrafos, logo após o vocativo, introduzida pelo sintagma nominal “vídeos”. Ela foi um dos poucos alunos a fazer bom uso do pronome oblíquo em uma retomada, o que pode ser constatado no trecho “...como você tem coragem de fazê-los”.

Esse estilo próprio um pouco mais amadurecido que o dos demais alunos também pôde ser percebido na refeitura do texto IV. Neste, em relação à conexão, ora a aluna utiliza adequadamente conectivo adversativo e conclusivo, ora confunde a grafia de “mas”, trocando a conjunção pelo advérbio “mais” (final do segundo parágrafo).

Acompanhemos a evolução de Kelly, analisando os próximos textos. Desta feita o produzido no módulo II:

Quadro 35 – Texto de Kelly para o módulo II

Módulo II: Carta de um condenado à morte, escrita por Kelly
<p>Los Angeles, 25 de abril de 2018</p> <p>Prezado Donald Trump, Meu nome é Philip Workman estou preso pelo motivo de ter esquartejado um homem no qual me roubou há dois anos atrás, resolvi me vingar. Já que na lei diz que antes de morrer devemos fazer um pedido. O meu pedido é que os corruptos todos sejam presos. Obrigado pela compreensão Senhor Donald Trump.</p> <p style="text-align: right;">Philip Workman</p>

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Como ocorreu em dado momento da trajetória da aluna Laura, o módulo II não foi um bom exemplo de crescimento para a escrita de Kelly. Tomando como parâmetro os textos que ela tinha produzido anteriormente, temos motivo para crer que algum problema de ordem particular ocorreu com a aluna durante a escrita, pois o texto apresenta uma desorganização que o torna muito diferente do que foi anteriormente apresentado. Talvez Kelly não tenha entendido ou não tenha se sentido à vontade com o tema.

O comando da produção textual do módulo seguinte solicitava que os alunos refizessem de forma mais organizada e, se possível ampliassem, seu próprio texto, feito na oficina anterior. Kelly produziu a seguinte carta:

Quadro 36 – Texto de Kelly para o módulo III

Módulo III: Nova carta de um condenado à morte, escrita por Kelly
<p>Itapajé, 08 de maio de 2018</p> <p>Caro juiz, Meu nome é Philip Workman. Fui condenado à morte por ter esquartejado um homem que havia me roubado há alguns anos. Sei que todo condenado à morte tem direito a um pedido. O meu pedido é que eu possa dividir a refeição com todos os que me odeiam, para aliviar um pouco a minha consciência obrigado pela compreensão.</p> <p style="text-align: right;">Philip Workman</p>

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Acreditamos estar certa a hipótese de Kelly não ter se sentido à vontade com o tema proposto, já que ela até fez algumas correções, melhorando a escrita de sua carta, mas apresentou um texto ainda bem curto frente ao que esperávamos.

A mudança mais significativa foi o fato de ela ter resolvido modificar o pedido feito pelo condenado à morte, levando-o a algo a respeito de uma última refeição, como propunha o comando original; mas até isso é mostrado apenas superficialmente na carta.

Estávamos chegando à conclusão de que, se por um lado Kelly tinha menos erros de ortografia, concordância, regência e pontuação que as colegas, o que fez com que seus textos iniciais aparentassem ser melhores que os delas; por outro era marcante a dificuldade que ela tinha em ampliar suas ideias no papel, pelo menos com a temática trabalhada nos módulos III e IV.

As produções textuais seguintes seriam essenciais para analisar com mais profundidade e autonomia o que era positivo e o que ainda deixava a desejar nas cartas produzidas por Kelly.

Vejamos como ela procedeu no módulo seguinte:

Quadro 37 – Texto de Kelly para o módulo IV

Módulo IV: Carta à mãe de Kelly, pedindo a assinatura de uma revista como presente

Itapajé, 22 de abril de 2018

Oi, mãe, estava lendo algumas revistas “Mundo Estranho”, e encontrei uma matéria chamada “Qual é a cirurgia mais feita no mundo?”, achei muito legal esse assunto.

Sendo assim, gostaria de poder ler outras edições da revista, já que a senhora sabe que eu não gosto muito ler, e eu me interessei muito, porque você sabe que o meu sonho é ser médica cirurgiã.

Enfim, paga uma assinatura pra mim de presente? Te amo.

P.S.: Adoraria ver as novas edições.

Kelly

Fonte: Aluna participante da pesquisa

A carta do módulo IV confirmou nossa hipótese de que Kelly realmente apresenta dificuldades de alongar-se em sua escrita.

Neste texto, apesar de curto como os anteriores, encontrarmos mais coerência e organização das ideias expostas.

É notável uma tentativa um tanto mal sucedida de estabelecimento de conexão textual no segundo parágrafo, o qual é bem iniciado com a função de empacotamento expressa pelo

conector “sendo assim”, mas a função de encaixamento (subordinação) não é bem utilizada com a escolha de “já que” para iniciar uma oração que não faz sentido como causa de nenhuma outra dentro do contexto. Em seguida ela volta a fazer bom uso dos conectivos, utilizando um “e” com valor adverbial, o que é plausível, e fecha a sequência de orações com uma iniciada por “pois”, corretamente utilizado.

Outro ponto curioso, ainda dentro do mesmo parágrafo, é a forma como a aluna se refere à mãe com dois pronomes de tratamento tão diferentes quanto ao nível de formalidade e/ou proximidade entre os falantes: “senhora” e “você”.

Detalhes bem semelhantes a tais inadequações, além de outras tantas, foram percebidas e salientadas ao longo do processo de aplicação dos módulos também nos textos dos outros participantes.

Seguimos apresentando o que Kelly escreveu na produção do módulo V.

Quadro 38 – Texto de Kelly para o módulo V

Módulo V: Carta a um vizinho que pretende abandonar seu animal de estimação, escrita por Kelly
<p>Itapajé, 29 de maio de 2018</p> <p>Querido(a) vizinha, Gosto muito de ti, sei que você gosta muito de maquiagem, se veste muito bem, e seu cabelo bem hidratado.</p> <p>Mas não foi suas qualidades que me motivou a fazer essa carta. Fiquei sabendo que você vai abandonar o Bobby por causa da doença dele.</p> <p>Enfim, não queria que o abandonasse, se você quisesse que eu pagasse uma consulta pro Bobby, eu fazia um esforço pra pagar.</p> <p style="text-align: right;">Kelly</p>

Fonte: Aluna participante da pesquisa

A principal dificuldade de Kelly nesta carta foi com o uso de verbos, pois o texto do módulo V apresentou problemas em nível de escolha de tempo verbal (3º parágrafo), ausência de verbo de ligação (1º parágrafo), além de concordância verbal (2º parágrafo). Também houve a oscilação entre 2ª e 3ª pessoa na aplicação dos pronomes pessoais, no primeiro parágrafo. Isso indicava que neste ponto ainda havia muito a melhorar na escrita dela.

Por outro lado, o texto está completamente coerente, com uma boa delimitação de tópicos entre cada parágrafo, além de haver um uso eficaz em relação a todos os conectivos empregados. Já havia, portanto, um crescimento real em relação ao que estava sendo estudado na sequência didática.

Como tal crescimento não foi tão marcante em todos os textos recebidos, a proposta textual seguinte se referia a melhorar um texto ainda bastante problemático escrito por um dos participantes.

Vejamos o texto de Kelly:

Quadro 39 – Texto de Kelly para o módulo VI

Módulo VI: Reescrita da carta a um vizinho que pretende abandonar seu animal de estimação, escrita por Kelly

Itapajé, 30 de maio de 2018

Olá, vizinho. Tudo bem?

Você joga tão bem, eu mim espelho em ti, se tu fosse um jogador eu ia ser seu fã número um.

Porém, fiquei sabendo que você vai abandonar o seu cachorrinho. Fiquei muito triste ao saber que irá fazer essa atitude. Mas se fosse você? Iria gostar se fosse abandonado? Não tome essa decisão maldosa, até porque eu te conheço desde muito tempo.

Enfim, eu não gostaria que você abandonasse ele, um animal indefeso, doe ele para alguém ou coloque ele em um abrigo como na “UPAI” é simples só falar com o Luiz da Rádio.

Kelly

P.S.: Seu cachorro é seu melhor companheiro.

Fonte: Aluna participante da pesquisa

O texto de Kelly para essa oficina nos fez ter certeza da necessidade de trabalharmos em específico o uso dos pronomes pessoais, mas não dentro da presente sequência didática, visto que não havia mais tempo hábil para isso. Essa e outras inadequações seriam trabalhadas posteriormente durante o horário de aula dedicado à análise linguística.

Aparentemente esse era o único problema que persistia na escrita de Kelly, o que nos dava certeza do progresso decorrente do trabalho aplicado.

A última análise se refere à atividade final de Kelly, reproduzida a seguir:

Quadro 40 – Atividade final de escrita da aluna Kelly

Atividade final de escrita da aluna Kelly

Itapajé, 13 de junho de 2018

Querido Luccas Neto,

Meu nome é Kelly gosto muito de você e dos seus vídeos, aqueles bem loucos, tipo o da banheira de nutella.

Porém, o vídeo que eu mais gostei do seu canal foi “Luccas abrindo 50 Kinder ovos”, que incrível, me chamou muita atenção por que custa um pouco “caro” aqui na minha cidade esses ovinhos.

Mas meu objetivo de fazer essa carta é porque tive uma ideia de você fazer um tutorial de comer 10 caixas de chocolate, tudo de uma vez, eu sei que é um desafio muito grande mas espero que o meu pedido seja aceito!

Obrigada pela atenção gostaria de te conhecer pessoalmente ou até mesmo participar de um de seus vídeos, valeu.

Kelly

Fonte: Aluna participante da pesquisa

Podemos dizer que o texto final de Kelly foi para nós uma grata surpresa, pois a aluna conseguiu superar sua dificuldade de escrever em um número maior de linhas.

Alguns desvios de escrita persistiam, porém precisamos mais uma vez destacar que os mesmos não faziam parte diretamente da proposta de estudo realizada durante a pesquisa-ação.

Dessa forma, comparando o texto inicial com o texto final de Kelly, afirmamos categoricamente que a aluna teve um enorme salto de qualidade, conseguindo, ao final, sair de um texto curto, de apenas um parágrafo e sem progressão temática, para um texto, bem organizado em quatro parágrafos.

5.5 Uma última análise

Tomando a análise textual supraexposta das três alunas escolhidas como representação dos resultados obtidos pelas turmas participantes de nossa pesquisa-ação, podemos afirmar que o trabalho foi válido, à medida em que conseguimos influenciar significativamente na organização e ampliação de ideias nos textos por elas produzidos.

Certamente a escolha metodológica de levantarem-se, em cada aula, os principais erros cometidos pelos alunos, bem como de apresentarmos exemplos de bom uso de mecanismos textuais, enfatizando sua implicação semântica e organizacional, contribuiu para a motivação da escrita, à medida em que passaram a ver mais sentido na realização das atividades de produção textual.

O que esses alunos aprenderam sobre a organização textual será indubitavelmente replicado nos textos que doravante escreverão, mesmo que em outros gêneros, em situações reais de comunicação. Além disso, certamente já se apropriaram pelo menos parcialmente das competências 3 e 4 cobradas na prova de redação do ENEM, as quais dizem respeito à organização lógica de ideias e argumentos, bem como à satisfatória utilização de mecanismos coesivos (ou de conexão, para o ISD).

6 CONCLUSÃO

Na maioria das escolas públicas de nosso país, as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental destinadas à prática de escrita, quando ocorrem, não têm produzido resultados eficazes. Este é um assunto que ainda deixa professores muito inseguros, o que leva a maioria a preferir ocupar o tempo letivo com outras habilidades também necessárias, como a leitura, por exemplo, em detrimento de propor aos discentes uma prática monitorada de atividades escritas.

Essa postura pode ser classificada como retrógrada à medida em que não atende ao que o mais novo documento da educação brasileira, a BNCC, propõe como “eixos de integração” que devem ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos).

Koch (2011) aponta que há professores que até trabalham com atividades de escrita, mas por meio de gêneros de texto sobretudo artificiais, que só são praticados em sala de aula, não despertando nos alunos um interesse para as atividades propostas, visto não serem uma prática que faça sentido para os mesmos. Também há os docentes que embora proponham uma variedade interessante de gêneros a serem escritos, o fazem sem uma cronologia de organização de tipos de gêneros que faça algum sentido, além disso não realizam uma correção que seja eficaz para o aprendizado, havendo ainda os que não fazem correção alguma.

Com a aplicação do nosso trabalho, pudemos constatar que é possível melhorar significativamente o atual quadro de tais aulas. Para tanto, faz-se necessário que os professores se apropriem de um referencial que os impulsionem à realização de um trabalho cuja metodologia seja eficaz.

No nosso caso, apropriarmos-nos da teoria oferecida pelo ISD foi essencial para passarmos a encarar nossos alunos como seres socialmente influenciáveis pelos meios com os quais convivem. A partir disso, decidimos contribuir ativamente, como indivíduos mais experientes na comunicação textual escrita esperada para textos escolares e/ou outros semelhantes, para que os jovens participantes da pesquisa se apropriassem dos conhecimentos necessários sobre os mecanismos de textualização propostos por Bronckart (2007) e assim passassem a escrever de forma semelhante ao que sugerimos durante a aplicação dos módulos como bons modelos e se distanciassem dos modelos de escrita tidos como ruins.

Em nossa pesquisa que não pretendia apenas constatar, mas contribuir para o aprendizado dos participantes, sendo, portanto, uma pesquisa-ação, conforme GIL (2002), para alcançarmos nosso objetivo de que os alunos passassem a escrever textos mais organizados e coerentes, elaboramos e aplicamos em sala de aula uma sequência didática, segundo a teoria proposta por Dolz, Noverraz E Schneuwly (2004). Nossa SD foi pautada na escrita semanal de cartas pessoais que eram feitas após análise de textos motivadores, onde criticávamos ou elogiávamos, respectivamente o mau ou o bom uso dos mecanismos de textualização, instigando os alunos a perceberem a validade de tal conhecimento para a escrita e orientando-os à releitura e algumas vezes à reescrita de seus próprios textos e dos colegas para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo de nossas aulas dialogadas.

Durante a aplicação da pesquisa tivemos algumas dificuldades, dentre as quais citamos a desmotivação de uma pequena quantidade dos participantes (sempre inferior a dez por cento) que mesmo instigados por nós, durante algumas oficinas se recusavam a escrever. Além disso, sempre que algum aluno faltava a pelo menos um encontro de nossa SD percebíamos que os conhecimentos adquiridos na aula anterior lhe faziam falta para progredir no ritmo de avanços de organização textual que os demais iam adquirindo.

Além disso, como a principal atividade de cada módulo era a realização de uma carta pessoal, conforme a proposta de cada semana, não tivemos como elaborar um instrumento que mostrasse com precisão numérica o crescimento obtido com a aplicação da SD. Por essa razão escolhemos, dentre os alunos que participaram de todas as aulas e escreveram todos os textos nelas propostos, três alunas, cujos nomes foram modificados para serem eticamente preservados, e mostramos, no capítulo de análise dos dados, como cada uma delas, a exemplo dos demais alunos das duas turmas que participaram integral e ativamente da pesquisa, passou a escrever com mais desenvoltura, como pretendíamos.

Com os alunos, passada a experiência da aplicação da sequência didática, escrevendo com mais desenvoltura, organização, clareza e coerência, podemos afirmar que a experiência foi de extrema valia, primeiramente para os próprios estudantes que dela participaram, mas também para a professora-pesquisadora, que pôde constatar a eficácia da metodologia utilizada, comprovando o que dizem Dolz et al (2004) a respeito de o trabalho com sequência didática contribuir para a escrita de textos do mesmo gênero praticado e também para a escrita de outros textos pertencentes a diferentes gêneros que apresentam alguma característica semelhante ao gênero praticado na SD.

Terminado nosso trabalho, nos alegramos em reconhecer nele uma fonte de pesquisa para outros educadores que também anseiem por ajudar seus alunos na empreitada rumo a práticas eficazes de atividades de escrita.

Embora não tenhamos conseguido criar, diante das dificuldades já comentadas na aplicação da pesquisa, um instrumento de precisa aferição de resultados, temos consciência de que não atingimos cem por cento de nossos objetivos, principalmente por fatores externos ao nosso controle, como a participação ativa integral dos educandos, mas a significativa melhora na escrita dos alunos que abraçaram o projeto e dele participaram com afinco nos fez perceber o quanto ele foi válido à medida em que contribuiu para que os mesmos conseguissem escrever adequadamente não só textos do gênero praticado, mas uma série de outros que a ele se assemelhem.

Se o professor de escola pública tivesse as condições necessárias, como um número reduzido de alunos por sala, para acompanhar individualmente o processo de escrita discente, seguramente teríamos resultados melhores, com alunos escrevendo de forma mais fluida e adequada ao longo do Ensino Básico. Não se tendo essa condição ideal, entendemos que pesquisas como a que realizamos, com o acompanhamento processual coletivo de escrita dentro de um gênero com destaque para uma ou duas dificuldades específicas, conseguem pelo menos diminuir significativamente os erros de escrita dos estudantes, sendo uma excelente estratégia de trabalho para os professores de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. Vários Tradutores. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Maria Antonieta Carbonari de. **Coesão textual da linguagem dos pré-adolescentes**. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1980.

AMORIM, Aline Matos de. **Contribuições do ISD para o ensino de leitura de gêneros literários no contexto da sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Fortaleza, 2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, (1992), 2003.

BANDEIRA, Edvania Ferreira. **Aprendizagem de língua materna: o gênero conto no desenvolvimento de capacidades para a leitura**. Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Fortaleza, 2018.

BARBOSA, Lílian Paula Leitão. **Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no Ensino Básico**. Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Fortaleza, 2016.

BARROS, Marina Kataoka. **Relações de poder em sala de aula de Língua Portuguesa de estágio supervisionado**. Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2009.

BOTELHO, Jaciara Lemos. **A organização textual de relatórios de estágio escritos por professores de língua portuguesa em formação inicial**. Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha – São Paulo: EDUC, 2.ed., 2007.

_____. **Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean PaulBronckart**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: < www.revel.inf.br > Acesso : 10 jul. 2017.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Expressões referenciais em textos escolares: a questão da (in)adequação.** Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2006.

DODÓ, Francisco Walisson Ferreira. **A coesão nominal em livros didáticos do Ensino Médio: uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Fundação Capes. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras> > Acesso: 04 nov. 2017.

GARANTIZADO JÚNIOR, José Olavo da Silva. **Preliminares para a definição da coerência/coesão.** Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. Editora Atlas, 2002.

GONDIM, Ana Angélica Lima. **Formação de professor com foco na produção de material didático de português língua estrangeira.** Tese. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2017.

GURGEL, Manoelito Costa. **Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência.** Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, Ensino e Pesquisa.** São Paulo: Editora Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATEI, Maria Helene Corrêa da Silva. **A coesão textual em narrativas de alunos do 7º ano do ensino fundamental.** Dissertação. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2012.
 PAIVA, Hermínia Maria Florêncio. **Produção de texto no Ensino Fundamental: Desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática para o 9º ano.** Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Fortaleza, 2014.

Matriz de referência do Enem. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf > Acesso: 31 out. 2017.

MEC (Ministério da Educação e Cultura). Ministro apresenta resultados gerais do ENEM 2016 e celebra êxito na realização do exame. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=44111> > Acesso: 08 jul. 2017.

PEIXOTO, Karla Maria Marques. **Atividades de linguagem de professores de língua materna em formação.** Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2014.

PEREIRA, Antônio Marcos Rodrigues. **A aula de leitura e o gênero resenha em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental:** análise de uma experiência didática e proposta de sequência didática aplicada à leitura. Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2015.

RAFAEL, Edimilson Luiz. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual:** da linguística à sala de aula. Tese. Universidade de Campinas. São Paulo, 2001.

RATIER, Rodrigo e MONROE, Camila. **Vygotsky e o conceito de pensamento verbal.** Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/244/vygotsky-conceito-pensamento-verbal> > Acesso: 31 out. 2017.

SANTOS, Cirleide Barreto Santos e. **O estudo da referenciação no Ensino Fundamental:** uma proposta de intervenção. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras). Bahia, 2015.

SILVA, Meire Celedônio da. **Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira.** Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância.** Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.