



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM  
E ENSINO

PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO:  
INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA JUNTO A ALUNOS DE UM  
PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO

Patrícia Silva Rosas

Campina Grande, novembro, 2010

Patrícia Silva Rosas

PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO:  
INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA JUNTO A ALUNOS DE UM  
PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Augusta G. de M. Reinaldo

2010

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

R789p Rosas, Patrícia Silva.

Produção de texto escrito: intervenção estratégica junto a alunos de um programa de correção de fluxo / Patrícia Silva Rosas. — Campina Grande, 2010.

187 f.: il. col.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Augusta G. de M. Reinaldo.

Referências.

1. Linguística Aplicada. 2. Produção de Texto - Condições. 3. Produção de Texto - Comandos. 4. Intervenção Estratégica. 5. Correção de Fluxo. I. Título.

CDU 81'33 (043)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo/UFMG  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Medianeira de Souza/UFPE  
Examinadora

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Denise Lino de Araújo/UFMG  
Examinadora

*Este Mestrado só foi possível porque Deus me foi favorável. Por essa razão, a Ele dedico tudo: o período de estudo no POSLE/UFCG, esta Dissertação e os frutos que dela brotarão.*

*A minha mãe, Maria do Carmo, mulher incomparavelmente forte e bela, a quem devo a realização dos meus melhores sonhos.*

*Ao meu pai, Ivan, por sua força de renovação e por acreditar que é possível recomeçar.*

*Aos meus inestimáveis irmãos: Carlos, Adriano, Alexssandro, Jaqueline, Rafael, Tiago, Felipe e Michele.*

*Aos meus queridos sobrinhos: Bruna, Mesaque, Débora, Sara, Samara, Rute, Rutiely, Hadassa.*

*Ao meu noivo, Delmar, por me fazer feliz.*

*A mim mesma, por ter me dado a oportunidade de estudar, de crescer, de sonhar. Por não ter me dobrado diante das dificuldades da vida, da profissão e daqueles que tentaram impedir a minha formação acadêmica. Sei que ao abraçar o sonho de mestra, precisei fazer escolhas, mas tenho a certeza de que*

*"todas as obras do Senhor são boas. Ele põe cada coisa em prática quando chega o tempo. Não há razão para dizer: isto é pior do que aquilo, porque todas as coisas serão achadas boas a seu tempo. E agora, de todo o meu coração e com a minha boca, cantarei e bendirei o nome do Senhor."*

*Eclesiástico, 39, 39-41*

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Augusta G. de M. Reinaldo, orientadora singular. Pela dedicação, pelo olhar sincero, pela presença constante, pela simplicidade, pelo aprendizado. Com ela aprendi não apenas a gostar de pesquisa, mas a ser pesquisadora.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Denise Lino de Araújo, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho e pela dedicação inquestionável às disciplinas de Metodologia e Seminários. Suas aulas foram mais do que conteúdo, foram motivações para vida.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Medianeira de Souza, pela gentileza de aceitar contribuir com este trabalho.

Aos professores que tive a alegria de conhecer no POSLE/UFGC: Maria Angélica, Hélder, Marta Nóbrega, Edmilson, Maria Auxiliadora.

Ao meu inestimável amigo Manassés, pelas gentilezas, pelo olhar amigo, pela confiança, pelo empenho constante em me ajudar. Ah, pelas inúmeras vezes que tomamos sorvete.

Ao meu querido amigo Patrício Albuquerque, pelo carinho, pela amizade, pela motivação, pelo desprendimento, pelas caronas, pelos pequenos e grandes favores. Muito deste trabalho só foi possível porque ele estava comigo.

A minha amiga Dalva Sarinho, pelas alegrias e pelos momentos de estudo que compartilhamos. Ela é um exemplo de ser humano.

A minha amiga Monique Vitorino, pelas longas conversas de encorajamento ao telefone, pelos inúmeros e-mails e mensagens no Orkut. Isso prova que nossa amizade não tem distância.

Aos meus colegas de turma pelo conhecimento compartilhado.

A Cacilda, amiga e diretora da escola onde trabalho. Por todas as vezes que tornou possíveis os meus estudos, compreendendo minhas ausências em sala de aula e fazendo e refazendo meus horários. Sua ajuda foi essencial para o meu sucesso. Obrigada!

Aos colaboradores desta pesquisa-ação: professora titular, turma Acelera Brasil, professores, diretores e funcionários da escola. Todos contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Sem vocês, nada disto seria possível. Obrigada!

Aos meus queridos alunos, que me instigam a ser uma professora melhor todos os dias.

Aos amigos de sempre!

O que é necessário compreender é que ninguém tem a verdade. Nós só damos palpites. No momento em que os indivíduos compreendem que suas verdades não passam de palpites, eles ficam mais tolerantes. É gostoso conversarmos mansamente, cada um ouvindo honestamente o que os outros têm a dizer.

(Rubem Alves, *Um céu numa flor silvestre: a beleza em todas as coisas*. Campinas: Verus Editora, 2005, p. 107).

## LISTA DE QUADRO, FIGURA, TABELA E SIGLA

### QUADROS

<b>QUADRO 01</b> - Planejamento das aulas do Programa Acelera Brasil, 2009.....	27
<b>QUADRO 02</b> – Distribuição das horas-aula efetivadas de intervenção.....	38
<b>QUADRO 03</b> - Descrição da SD com o gênero carta pessoal .....	39
<b>QUADRO 4</b> – Descrição da SD com o gênero relato pessoal.....	41
<b>QUADRO 5</b> - Descrição dos Projetos didáticos do PAB.....	60
<b>QUADRO 6</b> - Descrição dos gêneros textuais objeto de leitura.....	63
<b>QUADRO 7</b> - Comandos das Provas do PAB.....	83
<b>QUADRO 8</b> – Esquema da sequência didática segundo Schneuwly, Dolz e Noverraz,2004..	93
<b>QUADRO 9</b> - Perfil da Turma Acelera Brasil ao final do ano letivo 2009.....	125
<b>QUADRO 10</b> – Resultado final dos alunos investigados.....	125
<b>QUADRO 11</b> – Distribuição por turno dos participantes da oficina.....	129
<b>QUADRO 12</b> – Síntese dos comentários dos participantes.....	145

### FIGURA

<b>FIGURA 1</b> – Descrição dos ícones presentes nos Projetos PAB.....	61
--	----

### TABELA

<b>TABELA 1</b> - Distribuição dos comandos por categorias de foco.....	65
---	----

### SIGLAS

**PAB** – Programa Acelera Brasil

**SD** – Sequência Didática

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I</b> .....	20
<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	20
1.1 O caráter qualitativo da pesquisa.....	20
1.2 Caracterização do campo de investigação.....	21
1.2.1 A escola.....	23
1.2.2 O Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil.....	25
1.2.2.1 Planejamento das aulas do PAB.....	26
1.2.3 A turma Acelera Brasil.....	28
1.2.4 A professora co-participante.....	30
1.3 A intervenção através da pesquisa-ação estratégica.....	32
1.3.1 A proposta de SD na intervenção.....	36
1.3.1.1 SD sobre carta pessoal.....	39
1.3.1.2 SD sobre relato pessoal.....	41
1.4 Metodologia de coleta, geração de registros e constituição do <i>corpus</i> .....	42
<b>CAPÍTULO II</b> .....	45
<b>ENSINO DA ESCRITA: DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS AO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO</b> .....	45
2.1. Breve histórico sobre o ensino da escrita no Brasil: da forma do dizer à forma do fazer.....	46
2.2. Por uma didática da escrita situada.....	51
2.2.1. Condições de produção e arquitetura interna dos textos.....	51
2.2.2. A escrita como agência social.....	57
2.3 As concepções do programa de correção de fluxo quanto ao ensino da escrita.....	59
2.3.1. Macro-organização dos Projetos .....	59

2.3.2	Gêneros como objeto de leitura nos Projetos.....	62
2.3.3.	Os comandos para a produção de texto nas atividades de casa.....	64
a)	Foco na denominação texto.....	66
b)	Foco no gênero textual.....	73
c)	Foco no tipo textual.....	76
2.3.4.	Os comandos para a produção de texto nas provas escritas do PAB.....	79
2.3.4.1	Prova como instrumento de avaliação.....	79
2.3.4.2	A organização da prova PAB.....	82
2.3.4.3	Os comandos das provas I e II.....	85
a)	Para carta pessoal.....	85
b)	Para relato pessoal.....	87
<b>CAPÍTULO III</b>	.....	<b>89</b>
<b>INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA: ATIVIDADES COMPLEMENTARES PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>	.....	<b>89</b>
3.1	Conceitos de sequência didática.....	89
3.1.1	Por um espaço para as atividades linguísticas na SD genebrina.....	95
3.2	As condições de produção dos textos nas atividades complementares.....	97
3.2.1	Carta pessoal.....	97
3.2.2	Relato pessoal.....	100
3.3	O desempenho dos alunos nas atividades complementares.....	103
3.3.1	Na carta pessoal.....	103
3.3.2	No relato pessoal.....	108
3.4	O desempenho dos alunos nas redações das provas escritas do PAB.....	113
3.4.1	Na carta pessoal.....	113
3.4.2	No relato pessoal.....	115
3.5	Por uma formulação de comandos situados.....	122
3.6	Desempenho final dos alunos no PAB: os resultados em termos de correção de fluxo.....	124

<b>CAPÍTULO IV</b> .....	128
<b>INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA NA ESCOLA: OFICINA COM OS PROFESSORES</b> .....	128
4.1 Descrição das atividades.....	130
4.2 Os comentários dos participantes sobre a oficina.....	132
4.2.1 Quanto às contribuições para o trabalho docente.....	132
4.2.2 Quanto às dificuldades na metodologia de ensino.....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	147
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	151
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXO</b>	

## RESUMO

Nesta dissertação, apresento um estudo sobre o ensino-aprendizagem de escrita em um programa de correção de fluxo, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica. Foram objetivos da pesquisa (i) analisar a(s) concepção(ões) de escrita e de ensino-aprendizagem da escrita presente(s) nos projetos didáticos e nas provas do Programa em referência; (ii) descrever as contribuições de atividades complementares de orientação para produção de texto sobre o desempenho escrito de alunos do Programa em referência; (iii) refletir sobre as contribuições que essa pesquisa pode trazer, em relação ao ensino-aprendizagem de escrita, para a formação do professor. O estudo se insere no âmbito da LA, dentro do paradigma qualitativo de base descritivo-interpretativista. Os registros foram obtidos em uma turma Acelera Brasil, de uma escola pública situada num município do agreste paraibano, no ano de 2009. Nesse contexto, buscava-se corrigir o fluxo escolar de 25 alunos com faixa etária entre 11 e 14 anos, do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental I que se encontravam defasados em termos de aprendizagem. O referencial teórico está constituído pela noção sociointeracionista de produção de texto (BRONCKART, 2006, 2007, 2008) e pela noção de sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, NOVERRAZ, 2004). Os resultados desta pesquisa indicam que (i) os comandos para a produção textual nos Projetos didáticos e nas provas escritas do Programa em referência apontam para a predominância de uma metodologia tradicional de ensino da escrita que está a serviço de uma prática de escrita destinada a ser avaliada quanto aos aspectos linguísticos, em detrimento de aspectos relativos às dimensões do texto e do gênero; (ii) as atividades complementares, fundamentadas nas noções de gênero e de condições de produção de texto, favorecem um vínculo dos alunos produtores com uma situação comunicativa real, cujo efeito se fez sentir sobretudo no conteúdo temático de suas produções; (iii) a contribuição da pesquisa para os colaboradores traduziu-se no envolvimento dos alunos nas atividade de escrita, sinalizando não só habilidade de produção textual no tocante ao conteúdo temático, mas também na elevação da auto-estima, minimizando a situação de exclusão enfrentada no processo de correção de fluxo, e na socialização entre os professores da escola contemplada pelo Programa.

**Palavras-chave:** Concepções de escrita – Condições de produção de texto – Comandos de produção de texto – Correção de fluxo

## ABSTRACT

In this dissertation, I present a study on teaching-learning of writing in a correction program flow from a proposed pedagogic intervention. Research objectives were (i) analyze (s) the conceptions of writing and teaching-learning of writing this (s) in didactic projects and tests in the program's reference; (ii) describe the contributions of complementary activities orientation for production of text written on the performance of students in the program reference; (iii) reflect on the contributions that research can bring, in relation to teaching-learning of writing in teacher education. The study falls within the LA, within qualitative paradigm of basic descriptive-interpretive. The registers were obtained in a class Acelera Brasil, a public school located in a municipality of agreste, in 2009. In this context, sought to correct the flow of students from 25 students aged between 11 and 14 years, from 2th to 4th year of elementary school who were lagging in terms of learning. The theoretical framework is constituted by the social interactionist notion of text production (BRONCKART, 2006, 2007, 2008) and the notion of didactic sequence (SCHNEUWLY; DOLZ, NOVERRAZ, 2004). These results indicate that (i) the commands to produce text in the didactic Projects in the written tests and instructional program's reference point to the predominance of a traditional methodology of teaching writing that is at the service of a practice of writing intended to be evaluated for the linguistic, rather than issues relating to text size and gender; (ii) the complementary activities, based on notions of gender and conditions of text production, favors a bond student producers with a real communicative situation , whose effect was felt mainly in the thematic content of his productions; (iii) the contribution of research to the collaborators resulted in the involvement of students in the writing activity, signaling not only skill of writing with respect to the subject content, but also in raising self-esteem, minimizing the situation of exclusion faced in the correction process flow, and the socialization of school teachers among by the program.

Key-words: Conceptions of writing - Conditions of text production - Commands of text production – flow correction

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação se propõe investigar o ensino-aprendizagem de escrita de alunos de escola pública, considerados defasados em termos de aprendizagem. O interesse pelo foco da defasagem de aprendizagem pode ser comprovado pelo grande número de publicações, desde a década de 1980: Campos (1984), Goldenstein (1986), Spósito (1984), Patto (1990), Souza (1991), Sawaya (1999), Schargel e Smink (2002), Cruz (2007), para citar apenas algumas que buscam entender os fatores que levam ao fracasso escolar.

Mais recentemente, vem-se discutindo, no âmbito nacional, a melhoria da qualidade da educação básica pública, graças à publicação do Decreto 6.094 de abril de 2007, no qual o Ministério da Educação (MEC) apresentou à nação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), colocando à disposição dos estados, do distrito federal e dos municípios, instrumentos de implementação de políticas de melhoria educacional.

O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo decreto acima, foi constituído como um programa estratégico do PDE e envolve a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando a melhoria dos indicadores educacionais. Neste contexto, o MEC elaborou e publicou o *Guia de Tecnologias Educacionais*<sup>1</sup>, que busca oferecer, aos sistemas de ensino, ferramentas que os auxiliem na decisão sobre o uso e a aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas brasileiras de educação básica.

Quanto ao problema do fracasso escolar ou, mais especificamente, a distorção idade-série, o MEC pré-qualificou três programas de correção de fluxo e colocou à disposição dos estados e municípios: O Programa de Aceleração do Instituto Alfa e Beto;

---

<sup>1</sup> O leitor pode ter acesso a esse material através do portal do MEC: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia\\_tecnologias\\_educacionais\\_2008\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_educacionais_2008_2.pdf)

Programa de Correção de Fluxo Escolar Geempa e o Programa Acelera Brasil, este do Instituto Ayrton Senna.

As tecnologias<sup>2</sup> para correção do fluxo escolar destinam-se a estudantes das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas que foram reprovados mais de uma vez, ou que abandonaram a escola, ou ainda, que começaram tardiamente a vida escolar e estão em séries incompatíveis com a idade.

Os Programas de correção de fluxo, e especificamente o Programa Acelera Brasil, ao que me parece, têm sido pouco tematizados pela literatura. No âmbito dos estudos aplicados da linguagem, os estudos de Silva (2006) e de Nascimento (2009) se destacam como contribuições teóricas relevantes sobre as metodologias de ensino fundamentadas nas teorias de texto e de gêneros textuais. Silva investigou a elaboração e a implementação de exercícios de leitura, produção textual e análise linguística numa turma de alunos do ensino público fundamental, considerada defasada na aprendizagem. Os resultados mostraram que os exercícios propostos foram agentes de formação desses alunos como aprendizes de leitura e escrita. Nascimento analisou o impacto da reescrita na aprendizagem de gêneros discursivos/textuais escritos, após o desenvolvimento de uma sequência didática em torno do gênero relatório. Os resultados apontaram que com a sequência didática, os alunos podem chegar a uma compreensão mais precisa sobre o gênero a ser produzido e suas esferas de circulação; contudo, a intervenção posterior, visando à reescrita, é fundamental para um desenvolvimento mais significativo em relação à aprendizagem do gênero escrito proposto.

Nesse contexto, justifica-se o interesse em preencher a lacuna nos estudos aplicados sobre esses programas que visam a corrigir um dos principais problemas do sistema de ensino público brasileiro: a defasagem idade-série. Nesse quadro, a

---

<sup>2</sup> O termo tecnologia está sendo empregado aqui, no sentido de visão sistêmica, integrada, consistente e completa do instrumental necessário e suficiente para o apoio do trabalho escolar e docente (Guia de Tecnologias Educacionais, 2008, MEC).

orientação para produção de texto constitui um tema relevante nas metodologias de ensino que se inspiram nas teorias de gênero textuais, incorporadas pelas diretrizes nacionais para o ensino de língua materna, que determinam a noção de gênero como objeto de ensino e de texto como unidade de análise.

O interesse em contribuir para os estudos sobre escrita, numa turma com alunos considerados defasados em termos de aprendizagem, surgiu quando participei, enquanto professora do Programa Acelera Brasil (doravante PAB), numa escola pública situada no agreste paraibano em 2008. Esse encontro com o Programa me deu a oportunidade de ter em mãos todo o seu material (projetos didáticos, provas). Na época, o Programa causou sério impacto na rotina escolar, uma vez que a escola precisou se adequar física e pedagogicamente para acolhê-lo. A turma do Acelera, como era conhecida na escola, ficou estigmatizada como a “turma dos atrasados” que eram incapazes de acompanhar o desempenho dos demais alunos regulares. Isso incomodava tanto os alunos, pois *a priori* não entendiam porque tinham que estudar numa turma “separada,” quanto os professores, pois estes se viam pressionados, tanto pelo Programa quanto pelo sistema educacional, a “salvar” os alunos do atraso escolar.

Enquanto fui professora do Programa, inquietei-me várias vezes em relação à sua estrutura organizacional e à busca de condições para melhorar a aprendizagem dos alunos com relação à escrita, haja vista que eles tinham uma assistência maior em relação à leitura. Então fui guardando minhas inquietações e esperando uma oportunidade de explorá-las melhor enquanto pesquisadora.

No ano de 2009, a escola pública onde atuo como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, também situada no agreste paraibano, foi contemplada com o mesmo Programa, tendo sido esta a ocasião encontrada para estudar o objeto de minha investigação (o ensino-aprendizagem da escrita num Programa de correção de fluxo), inclusive que o material usado no Programa não havia passado por uma revisão.

Assim, o presente estudo é fruto de minhas inquietações e de outros professores que atuam neste Programa e buscam respostas mais significativas a respeito do ensino-aprendizagem da escrita. Embora reconheça que essa questão não possa ser completamente respondida no âmbito de uma pesquisa em nível de mestrado, ao longo dos capítulos desta dissertação procuro responder, mais especificamente, às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Que fundamentos teórico-metodológicos embasam as atividades propostas nos projetos didáticos e nos instrumentos de avaliação do Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil, em termos de concepção de escrita e ensino-aprendizagem de escrita?
- 2) De que forma atividades complementares, fundamentadas nas noções de gênero e de condições de produção de texto, podem contribuir para a aprendizagem de escrita de alunos em processo de correção de fluxo?
- 3) Que contribuições uma pesquisa em Linguística Aplicada pode trazer para otimizar a prática dos professores atuantes na escola contemplada com esse Programa?

Para responder a estas questões, elejo como objetivo geral contribuir para uma reflexão mais acurada sobre as condições de ensino-aprendizagem de escrita em Programas de correção de fluxo da aprendizagem, do qual decorrem como objetivos:

- 1) analisar a(s) concepção(ões) de escrita e de ensino-aprendizagem da escrita presente(s) nos projetos didáticos e nas provas do Programa em referência;
- 2) descrever e analisar as contribuições de atividades complementares de orientação para a produção de texto sobre o desempenho escrito de alunos do Programa em referência;

- 3) refletir sobre as contribuições que essa pesquisa pode trazer, em relação ao ensino-aprendizagem de escrita, para a formação dos professores atuantes na escola.

Para o alcance dos objetivos elencados, esta dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos interrelacionados, na medida em que mesclam reflexões teóricas e análise dos dados, na crença de que teoria e prática são indissociáveis e complementares. Isto implica dizer que não existe neste trabalho a tentativa de confirmar ou refutar determinada teoria usando os dados, mas a de repensar questões de ensino de escrita a partir da análise desses mesmos dados.

No capítulo I – *Pressupostos teórico-metodológicos da investigação* – exponho as orientações metodológicas do presente estudo, caracterizo a pesquisa como qualitativa, de base descritivo-interpretativista, apresento a descrição do campo de investigação (escola, Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil) e dos colaboradores (turma, professora), discutindo, em seguida, o papel da pesquisa como uma forma de intervenção, a partir da concepção de pesquisa-ação. Apresento também as pressuposições teóricas que guiaram o processo de coleta, geração e constituição do *corpus*.

No capítulo II – *Ensino da escrita: das perspectivas teóricas ao programa de correção de fluxo* - discuto concepções de escrita atualmente consideradas produtivas para o ensino de língua materna e a concepção de ensino-aprendizagem de escrita adotada pelo Programa em referência, a partir da análise das orientações para produção de texto presentes em seus Projetos didáticos e nas Provas escritas.

No capítulo III – *Intervenção estratégica: atividades complementares para a produção de textos escritos* – analiso as contribuições das atividades complementares para o ensino-aprendizagem da escrita, aplicadas na turma, sob o foco da sequência

didática, tomando por base as produções textuais de três alunos do Programa em referência.

No capítulo IV – *Intervenção estratégica na escola: oficina com professores* – reflito sobre a experiência de retornar meses depois para o contexto de geração de dados e realizar uma oficina sobre escrita para os professores da escola. Em seguida, analiso as efetivas contribuições que a oficina trouxe para o trabalho docente.

As reflexões nascidas nas diferentes fases do processo de geração e análise dos dados são sintetizadas nas considerações finais, nas quais os objetivos são retomados e rediscutidos à luz dos resultados de análise dos dados.

## CAPÍTULO I

### PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

*“Tenho, na minha pequena sala de estar, uma tela grande, pintada pela dona Marly, mãe de Thais: um caminho no meio da mata. Não se sabe para onde vai porque ele desaparece numa curva (...). Eu me assento no sofá, sozinho, e fico olhando para ela (...). O que me fascina é o caminho. O caminho me faz pensar. Pensar sobre mim mesmo. O caminho passado, que já trilhei. O caminho que trilharei, que não vejo, depois da curva...”*

(Rubem Alves, Um céu numa flor silvestre: a beleza em todas as coisas. Campinas: Verus Editora, 2005, p. 145)

Neste capítulo descrevo as concepções de pesquisa que orientaram o trabalho e as escolhas metodológicas a ele subjacentes e caracterizo o ambiente onde os registros foram produzidos (a escola e o Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil) e os colaboradores da pesquisa (a turma e a professora), apresentando, em seguida, o processo de produção de registro, a partir dos quais os dados dessa pesquisa foram coletados e gerados.

#### 1.1 O caráter qualitativo da pesquisa

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA), dentro de um paradigma qualitativo de base descritivo-interpretativista. Em LA, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista (BOGDAN e BIKLEN, 1994), porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos

comportamentos naturais das pessoas: conversas, visitas, observações, planejamentos, dentre outros. Nesse contexto, meu papel, enquanto pesquisadora, foi o de entrar no mundo da turma de alunos que pretendia estudar, para conhecê-la, dar-me a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouvi e observei (Diário de Campo).

Por partir dos dados, esta pesquisa, como outras em Linguística Aplicada, está voltada para a resolução de um problema com relevância social suficiente que exigiu respostas teóricas que trouxessem benefícios sociais a seus participantes. É por essa razão que Rojo (2006, p.258) afirma que em LA

Há uma insistência discursiva no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não-escolar).

A LA não busca aplicar uma teoria a um dado contexto para testá-la, mas identificar um problema de um contexto de aplicação específico, isto é, tem uma orientação para a prática social ou a ação. Isso significa que os interesses e perspectivas dos participantes são considerados na investigação.

A contribuição da LA na área de ensino-aprendizagem de língua(s) é vasta e direta. Para Celani (1992), a LA não está preocupada apenas em ensinar língua(s), mas acima de tudo, está preocupada em desenvolver um senso linguístico que faça com que o aluno veja, sinta, interprete a linguagem não como uma disciplina escolar, mas como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão, de ser humano.

## **1.2 Caracterização do campo de investigação**

Neste momento, trago algumas reflexões sobre a entrada no campo de investigação. A esse respeito Telles (2002) diz que há dois momentos em que a

universidade bate à porta da escola como um pedinte faminto: o estágio dos alunos da graduação e a realização de uma pesquisa sobre a escola, a sala de aula ou a prática pedagógica de um professor. Nesses dois momentos as portas das escolas e das salas de aula encontram-se fechadas a cadeado, pois estagiários e pesquisadores não são bem-vindos nesse espaço “sagrado” do professor. E isso gera um problema na construção de pontes entre a escola, a sala de aula e as universidades.

Para Telles (2002), existem múltiplas razões para tal segregacionismo. Dentre elas, pode-se citar a dimensão ética de alguns pesquisadores da educação que invadem as salas de aula com suas parafernálias: câmaras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação, dentre outros, e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, acreditando que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles profissionais que contribuíram para a sua realização. Para tais “pesquisas”, o autor afirma que a frágil ponte entre escola e universidade deve ser implodida e as portas das escolas e das salas de aula devem estar trancadas, considerando a ausência de soluções para os problemas da escola.

Desse modo, enfatiza o autor, é imprescindível que o pessoal envolvido na prática pedagógica nas escolas ao receber um pesquisador lhe pergunte *“Eu vou lhe dar meu tempo, minha sala de aula e os dados para o seu trabalho de pesquisa. Em troca, o que vou aprender com você para benefício de meus alunos e o meu próprio desenvolvimento profissional?”* (p. 96).

Neste contexto, tive a preocupação de não repetir a prática dos pesquisadores evidenciados por Telles (2002). Assim, comprometi-me a dar retorno à escola em relação aos resultados da pesquisa. Para isso, realizei no mês de maio de 2010, uma oficina sobre escrita para os professores, fruto de reflexões advindas do trabalho de campo, na tentativa de dar uma resposta real, para problemas reais, com relação à orientação para

a produção textual, contribuindo assim, para a formação dos professores daquela escola. Os resultados da oficina são apresentados no capítulo IV desta dissertação.

### **1.2.1 A escola**

A fase de geração de registro ocorreu numa escola pública, situada na zona rural de um município do agreste paraibano. A escolha desse cenário se deve ao fato de que, no ano de 2009, a escola foi contemplada com o Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil. Atuando como professora de Português do Fundamental II desta escola, presenciei angústias e incertezas dos colegas professores. A minha experiência anterior com o Programa, no ano de 2008, me instigou a procurar respostas para algumas inquietações compartilhadas com a professora titular da turma.

No ano de 2009, encontrei a escola funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ela oferecia turmas de Ensino Infantil, Fundamental I (2<sup>º</sup> ao 4<sup>º</sup> ano) e Fundamental II (6<sup>º</sup> ao 9<sup>º</sup> ano), nos dois primeiros turnos. No noturno, funcionava a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola podia ser considerada de médio porte, contando, na época, com 755 alunos matriculados.

Quanto aos aspectos físicos, a escola possuía nove salas de aula (todas equipadas com quadro de giz e quadro de pincel), sendo sete dentro do prédio e duas provisoriamente instaladas numa casa (alugada pela prefeitura) que ficava em frente à escola, isso se deveu ao fato de que a escola no ano de 2009, matriculou alunos para o Ensino Infantil, superando assim, a expectativa dos gestores e do espaço físico escolar.

Na sala dos professores havia uma mesa grande, vários armários destinados aos professores, uma televisão, um som, um ventilador e um banheiro. Encontrei ainda, uma pequena sala que servia de despensa para guardar todo o material de expediente escolar. Na secretaria havia um computador utilizado pelos secretários administrativo nos trabalhos escolares: emissão de declaração, ofício, boletim etc.

Havia também uma pequena biblioteca com três bibliotecários, um por turno. Esse espaço oferecia uma estante com vários livros paradidáticos e outra com livros didáticos. Havia nesse espaço uma televisão e uma mesa pequena destinada à leitura dos alunos. Também ficavam na biblioteca os vários jogos educativos de que a escola dispunha (xadrez, quebra-cabeça, material dourado, dentre outros). Talvez esta fosse uma das razões pela qual a biblioteca era bem visitada durante o intervalo.

A escola também dispunha de banheiros (femininos e masculinos), cozinha e ginásio. Não havia um refeitório, por essa razão, os alunos merendavam ou no chão do pátio, ou nas salas de aula. No geral, a escola mostrava-se medianamente equipada, com dois aparelhos de som, um microfone, uma caixa de som, duas TVs, dois DVDs, um computador, uma impressora, um mimeógrafo e um retroprojetor. Todos esses instrumentos pedagógicos eram normalmente utilizados pelos professores e os auxiliavam no trabalho diário de sala de aula.

Quanto aos recursos humanos, a escola parecia estar bem assistida, pois disponibilizava de três diretores, um orientador, um coordenador, um supervisor, uma psicóloga, trinta e três professores, uma inspetora de disciplina, sete secretários administrativos, três bibliotecários, seis merendeiras, quatro serventes e três vigias. Salientamos ainda que, na época em que a pesquisa foi desenvolvida (2009), a maioria desses profissionais era concursado. Alguns recentemente, outros já há bastante tempo. De uma forma geral, os profissionais demonstravam satisfação por trabalhar naquela escola. Isso era perceptível através das conversas, amizades, participações nos eventos e festividades da escola.

Quanto à receptividade da direção da escola sobre a proposta de intervenção, posso dizer que se deu de forma amistosa, não havendo maiores assimetrias. Esse fato ajudou no desenvolvimento da intervenção, pois as relações interpessoais são fatores importantes e devem ser consideradas nesse processo.

### **1.2.2 O Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil**

O PAB, do Instituto Ayrton Senna em convênio com as secretarias de educação dos estados e dos municípios, é um sistema desenvolvido para corrigir o fluxo escolar dos alunos na faixa etária entre 9 e 14 anos, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo desse Programa é alcançar a exata ou a mais aproximada correção da distorção idade-série possível, em razão da idade cronológica dos alunos e do processo de aprendizagem. Neste Programa, define-se como defasado o aluno com 2 ou mais anos de distorção em relação à série em que deveria estar cursando.

O objetivo primordial do PAB é garantir o desenvolvimento pessoal e a aquisição de conhecimentos para a correção da distorção escolar e o prosseguimento dos alunos com sucesso nos estudos. Para tanto, a correção de fluxo proposta por esse Programa baseia-se em dois eixos indissociáveis: o maior ajuste idade-série possível e a garantia de condições de aprendizagem para prosseguimento na vida escolar (OLIVEIRA, 2002).

Assim, caso o aluno adquira as habilidades necessárias de leitura e escrita consideradas pelo Programa, ele avançará dois anos a partir da sua série de origem. Caso não consiga alcançar essas habilidades, ele voltará a sua série de origem. Desse modo, se um aluno está no 4º ano, em distorção idade-série, e alcançou as habilidades necessárias para a sua aprovação no PAB, ele irá cursar o 6º ano no ensino regular. Caso contrário, voltará para o ensino regular e repetirá o 4º ano.

A seleção dos alunos que fazem parte do PAB se dá através de um exercício escrito de sondagem, elaborado pelo próprio Instituto Ayrton Senna e aplicado na escola pela direção. Após a identificação dos alunos que estão em distorção idade-série, forma-se então a turma, que abrange no máximo 25 alunos. Um dos primeiros desafios que o

professor<sup>3</sup> enfrenta neste Programa é lidar com uma turma bastante heterogênea em idade, série e conhecimento.

### **1.2.2.1 Planejamento das aulas do PAB**

O gerenciamento é um dos calcanhares-de-aquiles da administração pública brasileira, e é particularmente sofrível na área de educação. É por essa razão que reconheço que o PAB tem uma visão gestora, com objetivos e metas claras, sem se perder no campo da gestão administrativa. Considerando o seu público-alvo (alunos em distorção idade-série), prevê o começo e o término das atividades, com o objetivo específico a ser alcançado: corrigir o fluxo escolar num determinado prazo.

O quadro 1, a seguir, mostra o planejamento inicial para a turma do Acelera Brasil. Esse calendário foi elaborado pela coordenação geral do Programa e entregue ao professor da turma. Nota-se que ele apresenta um cronograma de aulas bastante fechado, com começo e fim bem definidos.

---

<sup>3</sup> O professor escolhido – pela direção escolar – para lecionar na turma de correção de fluxo passa por uma capacitação inicial – de uma semana - promovida pelo Instituto Ayrton Senna.

Projetos	Sub-projeto	Nº de aulas	Posição no Projeto	Total de aulas	Total de dias letivos previstos	Período	Sábados letivos	Avaliação
Módulo Introdutório	I	7	1 a 7	23	23	08/06 a 16/07	13, 20/06 e 04/07	*não houve
	II	6	8 a 13					
	III	8	14 a 21					
	IV	2	22 a 23					
I	I	5	24 a 28	20	22	17/07 a 11/08	11, 18, 25/07 e 01/08	11/08
	II	5	29 a 33					
	III	10	34 a 43					
II	I	5	44 a 48	20	22	12/08 a 05/09	08, 15, 22, 29/08	05/09
	II	5	49 a 53					
	III	5	54 a 63					
III	I	5	64 a 68	20	23	08/09 a 03/10	05, 12, 19, 26/09	03/10
	II	10	69 a 73					
	III	10	74 a 78					
	IV	5	79 a 83					
IV	I	5	84 a 93	20	23	05/10 a 05/11	03, 10, 17, 24, 31 /10	05/11
	II	10	94 a 103					
V	I	5	104 a 108	20	23	06/11 a 02/12	07, 14, 21, 28/11	01/12
	II	5	109 a 113					
	III	10	114 a 123					
VI	I	5	124 a 128	15	21	03/12 a 30/12	05, 12, 19, 26/12	30/12
	II	5	129 a 133					
	III	5	134 a 138					

**QUADRO 1 – Planejamento das aulas do Programa Acelera Brasil, 2009**

Apesar de apresentar uma noção de gestão bastante clara, não posso negar que, surge, nessa gestão, uma problemática. Foram planejados vinte e nove sábados letivos, com aula prevista até o dia vinte e seis de dezembro. Isso parece denotar uma visão produtiva, acreditando, por conseguinte, que quanto mais se produz aula, melhor será o desempenho dos alunos. No entanto, pelo que conheço dos alunos desse Programa, eles não aceitam facilmente o fato de estarem numa “turma especial” e muito menos o fato de terem que ir sozinhos assistir às aulas aos sábados. Isto explica a ausência de muitos alunos nas aulas do sábado, comparecendo muitas vezes, apenas cinco alunos.

Esses sábados letivos foram exigidos devido ao atraso no início do Programa, que só começou efetivamente dia 08 de junho de 2009. O Programa só pode começar efetivamente quando o professor passa pela capacitação inicial e o material do aluno (o livro didático) chega à escola. Por questões burocráticas do próprio Programa e do município, essas tomadas de decisões não foram resolvidas no começo do ano letivo regular. Desse modo, nem a professora da turma, nem os alunos “deviam aulas”, mas tiveram que pagá-las no sábado para cumprir estritamente o conteúdo do livro didático e o calendário letivo do Programa, que, reitero, era para caminhar igual ao calendário letivo do ensino regular.

Desse modo, tive que me adequar e respeitar ao máximo o calendário do PAB exposto no quadro 1. Tal calendário é bastante rígido e a professora sofria pressão por parte da coordenação/supervisão do Programa para cumprir as datas. Por isso, minha participação em sala de aula estava condicionada a um dia por semana, usando apenas uma parte do horário da aula, geralmente antes do intervalo, o que correspondia das 13h00min às 15h00min. Isso dava em média duas horas-aulas por encontro. No item 1.3.1 deste capítulo, apresento todas as atividades efetivadas durante a intervenção.

### **1.2.3 A turma Acelera Brasil**

A turma do Acelera, como era mais conhecida na escola, funcionava no turno da tarde. Contava com 25 alunos com faixa etária entre 11 e 14 anos, sendo 17 meninos e 8 meninas. Do total de alunos, 10 tinham sido reprovados no ano anterior e 15 tinham sido aprovados, mas já vinham com um histórico de repetência. O ano de origem, ou seja, o ano que o aluno estava cursando antes de ingressar no Programa, variava entre 2º e 4º.

No primeiro dia em que entrei na turma (01/08/09), fui recebida ainda na porta, por uma bola de papel lançada por um aluno que tinha a intenção de atingir o seu colega. Nesse momento, iniciou-se uma briga entre dois alunos e a professora tentava contornar

a situação. De início, observei que a turma parecia agitada e muito insatisfeita com a condição de estarem num Programa de correção de fluxo. Os alunos perguntavam a todo momento a que horas iriam para o intervalo. Esse comportamento se repetiu durante todo o processo da pesquisa.

Pelo que pude observar, os alunos apresentavam uma auto-estima muito baixa, pois eram vistos por alguns alunos da escola como a “turma dos atrasados”, a turma dos que não “sabiam nada”. E essas impressões eram passadas muitas vezes de forma agressiva, gerando uma insatisfação muito grande: eles não se sentiam à vontade na condição de participantes do Programa e na maioria das vezes chegavam à sala de aula desmotivados para a aprendizagem. Segundo a professora titular, essa desmotivação, aliada à indisciplina, era o maior obstáculo para o bom desempenho dos alunos nas atividades: *“a turma é bastante trabalhosa, mal-comportada e mal-falada na escola”*<sup>4</sup> (Diário de Campo, 01/08/09). Nesta fala noto que a própria professora tinha suas impressões sobre a turma. O que parece apontar para uma insatisfação por sua parte, em ensinar numa turma tão “conhecida” na escola.

Com relação à receptividade da turma sobre a intervenção, pude observar que, desde o início, ela se apresentou interessada e participativa. Os alunos esperavam ansiosos pelas aulas, que se apresentavam para eles como algo novo, diferente da rotina de classe e do ritual do Programa. Algumas vezes escutava comentários como *“era bom que a senhora viesse mais vezes durante a semana pra dar aula a gente”* (Diário de Campo, 15/10/2009).

Depoimentos como este se repetiam na fala de quase todos os alunos. Mas chamo atenção para o fato de os alunos em nenhum momento negaram a autoridade da

---

<sup>4</sup> Reprodução livre e aproximada da fala, como todas as registradas no Diário de Campo. Não se trata, portanto, de uma transcrição de fala, nos moldes da Análise da Conversação.

professora titular em detrimento da minha presença na sala de aula. Eles reconheciam os papéis ali exercidos (professora e pesquisadora) e se sentiam alunos tanto da professora co-participante, quanto meus.

#### **1.2.4 A professora co-participante**

A professora co-participante era graduada em Pedagogia numa instituição pública situada num município do agreste paraibano. Não possuía na época uma pós-graduação. Era concursada pelo município há mais de dez anos, exercendo a função de professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Há três anos, no entanto, exercia a função de bibliotecária. No ano de 2009, com a mudança política administrativa da escola, a professora voltou para sala de aula, demonstrando-se bastante insatisfeita com esse retorno, especialmente por ter sido chamada para ensinar numa turma de correção de fluxo, pois era algo novo e desafiador que acabara de chegar à escola.

A professora demonstrava competência ao desenvolver as atividades diárias. Em nenhum momento observei insegurança, medo, ou falta de domínio do conteúdo. Algumas vezes eu assistia às aulas e aprendia uma maneira mais simples ou nova de resolver determinada atividade e assim acabava aprendendo metodologicamente a lidar com determinado conteúdo e até mesmo com uma turma tão diversificada em termos de idade, aprendizagem e comportamento.

A maior dificuldade que a professora enfrentava no Programa, segundo ela mesma, era a falta de apoio da coordenadora e supervisora. Na realidade, estes dois cargos eram ocupados pela mesma pessoa, que, no momento, também assumia a função de coordenadora pedagógica da escola, acumulando desse modo três funções simultaneamente. Isso explica a sua ausência na turma do Acelera, gerando insatisfação por parte da professora:

A coordenadora só vem aqui pra colocar um aluno pra fora de sala. E é tudo o que eles querem – ir pra casa. Não adiante mandar o aluno pra casa ou dar uma suspensão. É preciso fazer um trabalho com eles. Essa turma é especial. (Diário de Campo, 28/08/09).

Pela dinâmica do próprio Programa, a coordenadora deveria visitar semanalmente a sala de aula e acompanhar um dia de trabalho, para, em seguida, sentar com a professora e refletir sobre as condições de melhoria da aprendizagem. No entanto, a professora queixou-se várias vezes de que não tinha uma assistência adequada e se sentia muito só para dar conta de uma turma “*indisciplinada e cheia de problemas familiares.*” (Diário de Campo, 19/09/09). Quando questionada por mim sobre a assistência pedagógica ao Programa de Correção, a coordenadora/supervisora declarou que “*a professora também tem que ver que ela está muito desmotivada. Não são só os alunos não, se ela está desmotivada, isso passa para os alunos e eles que já são trabalhosos, vão ficar pior.*” (Diário de Campo, 15/10/2009).

Algumas vezes, notei que a professora ficava no canto da sala em silêncio e não interferia na aula durante a minha atuação com as atividades da pesquisa que realizava. Ela nunca ia para a sala dos professores lanchar no horário do intervalo. Ficava na sala corrigindo alguma atividade ou conversando com algum aluno. Quando perguntei o porquê de ela não partilhar o intervalo com os demais professores, ela me disse “*não gosto de sair da sala. Gosto de ficar aqui mesmo*” (Diário de Campo, 19/09/09).

Aproveitei então, durante a intervenção, os momentos dos intervalos para conversar com ela sobre a turma e planejar algumas atividades, pois não tínhamos outro tempo disponível, haja vista que eu ensinava no turno manhã e ela morava num sítio muito distante da escola, não podendo vir em outro horário. Nossas conversas foram registradas no Diário de Campo e são trazidas a todo o momento para ilustrar nossas reflexões.

Apesar de a professora titular ter permitido e assinado termo de autorização para a pesquisa, sua adesão, no entanto, se deu gradativamente. Em alguns momentos, por

exemplo, ela não gostava do fato de os alunos recorrerem a mim para solucionar algumas atividades de sala de aula e tecia comentários como “*Ter uma professora assim é muito bom, quero ver isso no dia a dia, quando eu tiver explicando as atividades. Vocês não prestam atenção e agora querem resolver as coisas com a professora Patrícia*” (Diário de Campo, 19/09/2009).

Este tipo de comentário deixou transparecer que a professora ainda tinha dificuldades em reconhecer que eu estava ali para mediar o processo de aprendizagem junto com ela e que em nenhum momento estava concorrendo com sua metodologia, seu prestígio ou seu cargo. Mesmo assim, a barreira entre pesquisadora e professora foi sendo reduzida aos poucos, passo a passo.

### **1.3 A intervenção através da pesquisa-ação estratégica**

A investigação aqui apresentada está circunscrita a uma intervenção pedagógica realizada através da metodologia de pesquisa-ação. A caracterização deste trabalho como uma pesquisa-ação é justificada inicialmente pela geração dos dados de pesquisa e pela reflexão sobre a ação, realizada cooperativamente pela professora da turma e por mim.

Segundo Miranda e Resende (2006), o conceito de pesquisa-ação representa um veio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a relação entre teoria e prática. Descobrir-se no seio dessa contradição e seus desdobramentos e, ainda, apreender a tensão que lhe é inerente são condições de todos aqueles que pensam a educação e nela atuam, seja ela entendida em sua dimensão mais particular, que é a educação escolar, ou mais global, a cultura.

Mediante a pesquisa-ação – concepção de pesquisa que, desde o início, se define por incorporar a ação como sua dimensão constitutiva –, o pesquisador em educação não deixa dúvidas sobre a relevância conferida à prática em seu processo de

investigação, que se converte em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada.

Para Miranda e Resende (2006), reflexão e prática, ação e pensamento, polos antes contrapostos, são acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último. Tal opção metodológica exige não apenas que o investigador participe enquanto observador, mas que se implique como ator.

Contrariamente a essa linha de reflexão, Bogdan e Biklen (1994) não são favoráveis a um pesquisador escolher um tema para estudo em que esteja envolvido pessoalmente, afirmando que não se pode arriscar a pesquisar no ambiente onde se trabalha, por causa dos “envolvimentos subjetivos.” Discordo dessa posição por entender que a familiaridade com o contexto e com os sujeitos não implica necessariamente em confusão ou embaraço. Conhecer o universo onde se vai pesquisar pode facilitar a aproximação com os sujeitos pesquisados: as barreiras dos estranhamentos entre quem faz pesquisa e quem é sujeito desta podem ser reduzidas mais facilmente.

Assim, na visão interpretativista de fazer pesquisa, que me parece a mais adequada para tratar dos fatos com que o linguista aplicado se depara, “o único preço a se pagar é o da subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Assim, para este autor, é justamente a intersubjetividade que possibilita se chegar mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais.

Esse modo de compreender o componente da intersubjetividade pode ser associado à reflexão de Franco (2005, p. 488), ao tratar dos degraus de implicação da pesquisa-ação:

Ao falar de pesquisa-ação, falamos de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista, que pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado.

Nesse sentido, o grau máximo de implicação se dá quando o pesquisador participa (e intervém) na ação que está sendo objeto de estudo e também assume o papel de analista. Ao se optar por trabalhar com pesquisa-ação, é preciso ter em mente que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática.

Nesse contexto, apresento as contribuições de Franco (2005) sobre os diferentes conceitos de pesquisa-ação em vigência no Brasil, a saber:

1) *pesquisa-ação colaborativa* - quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores e em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;

2) *pesquisa-ação crítica* – quando a transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas;

3) *pesquisa-ação estratégica* – quando ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação.

Antes de quaisquer dúvidas, esclareço que minha pesquisa se aproxima desse último tipo – pesquisa-ação estratégica -, uma vez que a intervenção foi previamente planejada por mim e, em seguida, aplicada em sala de aula por mim com a participação da professora titular da turma.

Nesse quadro teórico, tomo o processo de espiral proposto por Lewin (1946, *apud*, FRANCO, 2005), para quem a pesquisa-ação é um processo de espiral que

envolve três fases: 1) *planejamento*, que envolve reconhecimento da situação; 2) *tomada de decisão*, que implica nas primeiras decisões a serem tomadas na pesquisa; e 3) *encontro de fatos sobre os resultados da ação*, que envolve as transformações e os elementos novos que surgiram durante o processo e sob a influência da pesquisa.

Na senda de Lewin, para a primeira fase – *planejamento* -, levantei as seguintes ações:

- 1) Conversei com a direção da escola sobre a minha pesquisa e pedi permissão para atuar enquanto pesquisadora;
- 2) Conversei com a professora titular a respeito da pesquisa-ação e esclareci meus objetivos em sala de aula;
- 3) Entrevistei de maneira informal a professora titular sobre a turma e o desempenho dos alunos sobre escrita no Programa;

Para a segunda fase - a *tomada de decisão* -, realizei as ações abaixo:

- 1) Organizei com a professora titular um horário para as minhas visitas em sala de aula;
- 2) Assisti a algumas aulas para observar a rotina da sala (mesmo conhecendo o Programa, me deparei com uma nova turma) e observar como se deu o processo de ensino-aprendizagem da escrita no Programa;
- 3) Planejei com a professora titular atividades complementares de escrita, aplicadas com os alunos no período de agosto a dezembro de 2009;
- 4) Participei das aulas com a professora para aplicar atividades complementares de escrita (com os alunos);
- 5) Registrei em fotografias e no Diário de Campo todos os momentos vivenciados em sala de aula;

Sobre a última fase do processo - *encontro de fatos sobre os resultados da ação* –, Lewin (1946, *apud* FRANCO, 2005) defende uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos

que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento.

Para esta última fase do processo, algumas ações foram tomadas:

- 1) Sistematizei os dados gerados;
- 2) Analisei a concepção de ensino-aprendizagem de escrita do PAB;
- 3) Analisei as contribuições das sequências didáticas e das atividades complementares no processo de ensino-aprendizagem de escrita;
- 4) Refleti sobre as contribuições que essa pesquisa trouxe para os professores da escola em termos de ensino-aprendizagem da escrita.

Por fim, considerando a essencialidade desse processo espiral proposto por Lewin, levo em conta que uma pesquisa-ação não se realiza em curto espaço de tempo. É preciso tempo para construção da intimidade e de um universo cognitivo mais próximo; para transformação de barreiras e resistências; para reconsiderações de papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço.

### **1.3.1 A proposta de SD na intervenção**

Para a intervenção, escolhi trabalhar com a metodologia de sequência didática: conjunto de atividades para a aprendizagem da produção oral e/ou escrita de um determinado gênero textual (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004): “as sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão centradas na aquisição de procedimentos e práticas” (p. 114).

A metodologia de sequência didática ainda é pouco difundida nas salas de aula, de modo geral. Trabalha-se muito mais com a metodologia de planos de aula: detalhamento do plano de ensino, em que as unidades e subunidades previstas, em linhas gerais, são sistematizadas para uma situação didática real. Para Libâneo (1994), é preciso trabalhar conjuntos de aulas, pois dificilmente o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade se completa numa só aula, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases: preparação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; aplicação; avaliação.

Interrelacionando a proposta de sequência didática de Schneuwly, Dolz, Noverraz (2004) e a proposta de plano de aula apresentada por Libâneo (1994), vejo que esta última contribui para sistematizar a aula de modo geral, dando ao professor condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas. Já a metodologia de sequência didática tem um caráter modular e leva em conta tanto a oralidade como a escrita. Ela tenta criar situações reais com contextos que permitem reproduzir a situação concreta de produção textual, inclusive sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

Assim, a proposta de sequência didática, a meu ver, tende a preparar mais o aluno para dominar a língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhe instrumentos através do seu procedimento, para melhorar as capacidades de escrever e de falar.

Durante o período de intervenção foram realizadas várias atividades, conforme mostra o quadro 2, a seguir:

<b>Mês</b>	<b>Dias letivos</b>	<b>Horas-aulas por encontro</b>	<b>Atividades trabalhadas</b>
Agosto	01	2h00mim	Gênero carta pessoal
	11	2h00mim	Módulo I – Ortografia e pontuação em carta pessoal
	18	2h00mim	1ª Prova escrita do PAB
Setembro	03	2h00mim	Gênero relato pessoal
	09	2h00mim	Módulo II – Mecanismo de textualização no relato pessoal
	10	2h00mim	2ª Prova escrita do PAB
Outubro	15	2h00mim	Retextualização de narrativa não-verbal
	27	2h00mim	Módulo III – Encadeamento das ideias textuais
Novembro	03	2h00mim	Gênero panfleto
	11	2h00mim	Módulo IV Sequência descritiva no panfleto
	12	2h00mim	Módulo V Substantivação e adjetivação no panfleto
Dezembro	01	2h00mim	3ª Prova escrita do PAB

**QUADRO 2** – Distribuição das horas-aula efetivas de intervenção

Constituíram dados para análise apenas as atividades desenvolvidas com as SD sobre carta pessoal e relato pessoal (agosto e setembro, respectivamente). Fiz esta seleção com base em três critérios:

1) a carta pessoal era um gênero recorrente nos Projetos do PAB, tornando-se, aparentemente, um gênero conhecido dos alunos. A expectativa era que esse conhecimento prévio favorecesse o desempenho na próxima avaliação escrita do Programa.

2) o relato pessoal surgiu da necessidade da própria turma, pois era comum a visita anual à Exposição Paraibana de Animais e Produtos Agrícolas (EXPAPI) e logo em seguida prestar contas ao professor, através de um relato pessoal, sobre as impressões do evento;

3) os comandos das provas I e II do PAB, solicitavam que os alunos escrevessem uma carta pessoal e um relato pessoal, respectivamente, nas duas avaliações previstas.

### 1.3.1.1 SD sobre carta pessoal

A SD com o gênero carta pessoal foi desenvolvida nos dias 01, 11 e 18 do mês de agosto de 2009. Nos dois primeiros dias foram aplicadas atividades complementares e no último dia, aplicada a avaliação escrita do PAB. Segue sua descrição no quadro 3:

Mês	Dia do encontro	Horas-aulas por encontro	Sequência didática
Agosto	01	2h00min	<b>1) Apresentação inicial da situação</b> a) <b>Gênero:</b> carta pessoal b) <b>Conteúdo temático:</b> estrutura e função social da carta pessoal c) <b>Construção dos conhecimentos prévios:</b> discussão oral sobre o gênero  <b>2) Produção inicial</b>  Escritura individual de uma carta pessoal
	11	2h00min	<b>Módulo</b> Ortografia e pontuação na carta pessoal
	18	2h00min	<b>Produção final</b> Prova escrita do PAB

**QUADRO 3** – Descrição da SD com o gênero carta pessoal

No contexto inicial foi apresentado aos alunos o conto “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga Nunes (1987)<sup>5</sup>. O objetivo dessa leitura era aproximá-los do gênero carta pessoal, a base estrutural desse conto. Assim, os alunos de posse do texto, iam lendo e (re)conhecendo a carta pessoal. A leitura foi feita em grupo, pois cada aluno lia um parágrafo e parava para discussão do conteúdo.

Em seguida, apresentei para os alunos uma carta pessoal (elaborada por mim), contando a história fictícia de uma criança que havia fugido de casa e que queria voltar<sup>6</sup>. Cada aluno recebeu esta carta num envelope selado. Ela continha remetente (Guterres) e destinatário (o aluno). O envelope estava preenchido com nomes e endereços completos do remetente e destinatário. Ao receber a carta, cada aluno fez uma leitura silenciosa e depois se discutiu o conteúdo ali abordado. Os alunos estavam muito curiosos e perguntavam a todo momento se aquela era uma história real. Como não podia quebrar as expectativas dos alunos, pois eles estavam encantados com a história, eu sempre dizia que Gueterres era um menino como outro qualquer e que sua história era tão real quanto a história de cada um ali.

Após esse contexto de leitura e discussão, os alunos produziram individualmente a primeira carta pessoal, com base na solicitação de Guterres, remetente.

Na aula seguinte, os alunos responderam ao módulo<sup>7</sup> da sequência didática que abordava as principais dificuldades encontradas na primeira produção: ortografia e pontuação. A atividade foi desenvolvida individualmente e corrigida coletivamente no quadro sob minha orientação.

---

<sup>5</sup> NUNES, L. B. O bife e a pipoca. In: \_\_\_\_\_. *Tchau*. 3 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1987, p. 23-48. O conto encontra-se no anexo I para simples conferência do leitor.

<sup>6</sup> Esta carta encontra-se no capítulo III desta dissertação.

<sup>7</sup> Esta atividade não se constituiu dado de análise, pois consistia em dar ao aluno a oportunidade de sistematizar coerentemente aspectos linguísticos. Nesse sentido, considerei apenas as produções das cartas pessoais do dia 01/08/09, uma vez que meu interesse é na produção textual.

Na última etapa desta sequência didática, os alunos responderam à Prova escrita do PAB, que prescrevia a redação de uma carta pessoal. Os resultados estão analisados no item 2.3.4.3 Os comandos das Provas I e II, do capítulo II.

### 1.3.1.2 SD sobre relato pessoal

A SD com o gênero relato pessoal foi desenvolvida nos dias 03, 09 e 10 de setembro de 2009. Nos dois primeiros dias foram aplicadas atividades complementares, e no último dia, foi aplicada a avaliação escrita do PAB. Segue sua descrição no quadro 4:

Mês	Dias letivos	Horas-aulas por encontro	Sequência didática
Setembro	03	2h00mim	<p><b>1) Apresentação inicial da situação</b></p> <p>a) <b>Gênero:</b> relato pessoal  b) <b>Conteúdo temático:</b>  Exposição Paraibana de Animais e Produtos Industriais (EXPAPI)  c) <b>Construção de conhecimentos prévios:</b>  Passeio dos alunos ao Parque de Exposições</p> <p><b>2) Produção inicial</b></p> <p>Relato oral individual do aluno sobre o passeio ao Parque de Exposições</p>
	09	2h00mim	<p><b>Módulo</b></p> <p>Mecanismo de textualização no relato pessoal</p>
	10	2h00mim	<p><b>Produção final</b></p> <p>Prova escrita do PAB</p>

**QUADRO 4** – Descrição da SD com o gênero relato pessoal

Na apresentação inicial, houve a contextualização da situação de produção para os alunos. A eles foi esclarecido que iriam fazer um passeio ao Parque de Exposições,

para visitar a Exposição Paraibana de Animais e Produtos Industriais (EXPAPI). Esta exposição fica próxima à escola. Posteriormente à visita, foi exigido deles a produção inicial de um relato oral da sua experiência. Os alunos não foram orientados para anotar por escrito informações durante o passeio, porque nem todos sabiam ler e/ou escrever. E os poucos que sabiam não quiseram se comprometer em levar caderno para anotações.

Na aula seguinte, os alunos lembraram o passeio que haviam feito e sistematizaram as informações com uma atividade complementar escrita. Nessa atividade, resgatei o máximo possível a situação vivenciada, uma vez que eles não haviam anotado informação alguma por escrito. Esta atividade também foi desenvolvida individualmente, pois queria perceber o quanto cada aluno havia memorizado as informações relativas ao evento.

Na última etapa dessa sequência didática os alunos responderam à Prova escrita do PAB que solicitava a redação de um relato pessoal (cf. item 2.3.4.3 Os comandos das Provas I e II, capítulo II).

Os resultados das redações dos alunos nessas duas sequências didáticas estão analisados no capítulo III desta dissertação. Esclareço o leitor dizendo que denomino de *redação* as orientações para a escritura de texto nas provas escritas do PAB, visto que estão na perspectiva tradicional de ensino de texto e não na perspectiva de produção textual, como defendem os teóricos estudados nesta dissertação.

#### **1.4 Metodologia de coleta, geração de registros e de constituição do *corpus***

De acordo com Bazarim (2008), há uma diferença entre dado e registro. Este é tudo que o pesquisador gera ou coleta a respeito da situação a ser estudada; já o primeiro é resultado da análise (portanto de seleção, de categorização e,

consequentemente, de reduções). Assim, nem tudo que é registro se transforma em dado; ou ainda, os mesmos registros podem tornar-se diferentes dados.

A diferença entre gerar e/ou coletar registro está inteiramente relacionada ao grau de participação do pesquisador no que está sendo estudado. Assim, é possível falar em coleta de registro se a única interferência do pesquisador residir no fato de que ele seleciona, dentro daquilo que já existe, o que lhe poderá ser útil – exemplo: livro didático; documentos oficiais, entre outros. Já a geração de registro ocorre quando aquilo a ser estudado não existiria sem a participação do pesquisador, a exemplo de diário de campo, atividades desenvolvidas durante a intervenção, fotografias, entrevistas, entre outros que podem ser gerados em uma pesquisa-ação.

Nessa perspectiva, a pesquisa ora relatada utilizou a coleta de registro, quando selecionou para análise: a) sete Projetos didáticos do Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil e b) quatro provas escritas. E fez uso da geração de registro quando montou para análise: a) as atividades complementares de orientação para a escrita de carta pessoal e de relato pessoal, aplicadas com os alunos do Programa em referência; b) o Diário de Campo e c) a ficha de avaliação dos professores.

Desse modo, procurei levar em conta diferentes tipos de registros, buscando a triangulação: a conjugação de vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação dos dados com base em pelo menos três interpretações sobre o que ocorre na sala de aula (MOITA LOPES, 1994). Nesse sentido, analisei os dados de forma indutiva, não recolhendo dados com o objetivo de confirmar ou invalidar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações foram construídas à medida que os dados particulares recolhidos foram se agrupando.

Para análise dos dados gerados, foram selecionadas as produções textuais de três alunos. A escolha destes alunos, num universo de 25, justifica-se pelo fato de eles estarem presentes em todas as atividades desenvolvidas durante a intervenção e por apresentarem um grau de leitura e escrita satisfatório dentro da realidade da distorção

idade-série. Assim, procurei observar, com cuidado, aqueles alunos<sup>8</sup> que se dispuseram espontaneamente para a aprendizagem, uma vez que parte dos alunos apresentava frequentemente indisposição para tal porque não fazia as atividades propostas no dia a dia, não zelava pelo material didático, não trazia lápis, borracha ou caderno para sala de aula, faltava sem justificativa.

Neste capítulo, apresentei os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, campo de investigação (a escola, o programa Acelera Brasil, os alunos, a professora), o processo de intervenção e de geração de dados, bem como a seleção dos dados de análise.

No próximo capítulo, apresento concepções de escrita consideradas nos estudos acadêmicos como produtivas para o ensino de língua materna; em seguida analiso a concepção de ensino-aprendizagem de escrita adotada pelo Programa Acelera Brasil, através do seu material didático.

---

<sup>8</sup> Cabe esclarecer que a professora da turma e a diretora da escola assinaram termos de autorização (ver apêndice 1) para o uso de registros escritos produzidos pelos discentes, e para a consulta de documentos escritos referentes ao Programa Acelera Brasil e à escola. Foi-lhes assegurado sigilo absoluto em relação ao nome da escola e à identidade dos alunos, professores e funcionários que colaboraram com a pesquisa. Portanto, ao longo de todo o trabalho, cada nome que apareceu nos registros, com exceção do meu, é fictício.

## CAPÍTULO II

### ENSINO DA ESCRITA:

#### DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS AO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO

*“Escrever não é fazer frases isoladas ou combinar formas apenas, mas produzir textos que sejam compreensíveis. Isto significa que escrever também é inalienável da leitura: **escrever é oferecer algo para ler.**”*  
Grifo meu

(Marcuschi, 2005, *apud* Antunes, 2005. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12)

O ensino da escrita é uma questão que vem ocupando lugar de destaque em estudos aplicados sobre ensino de língua materna, originando metodologias de elaboração de materiais didáticos relativos a esse eixo. Nesse sentido, a orientação para produção de texto constitui um tema relevante nas metodologias de ensino que se inspiram nas teorias de gêneros textuais, como é o caso das metodologias sugeridas nas atuais diretrizes nacionais para o ensino e avaliação da aprendizagem de língua materna (PCN, Prova Brasil), que determinam a noção de gênero como objeto de ensino e de texto como unidade de análise.

Neste capítulo, procuro discutir algumas perspectivas de escrita que se têm revelado produtivas para o ensino de língua materna hoje. O objetivo é fornecer subsídios para compreender a sua contribuição no campo aplicado e as razões que as justificam. À luz dessas discussões, procuro descrever e analisar a concepção de ensino-aprendizagem de escrita adotada pelo Programa Acelera Brasil, a partir de uma análise do seu material didático.

## 2.1 Breve histórico sobre o ensino da escrita no Brasil: da forma do dizer à forma do fazer

O ensino da escrita na escola não está associado apenas a teorias que expressam a ação de ensinar a escrever textos, mas, sobretudo, à própria organização social. Nesta linha de reflexão, Faraco (*apud* GUEDES, 2009, p. 11) nos diz que ensinar a escrever no Brasil não era tarefa fácil, pois a história cultural revela que por muito tempo foi proibida a impressão e a livre circulação de livro no país. Além disso, no período colonial, no imperial e durante boa parte do republicano, o país foi estigmatizado por ter uma população analfabeta. E ainda hoje, no século XXI, tem-se perto de 12% de analfabetos na população de 15 a 60 anos, ficando de fora dessa estatística os chamados analfabetos funcionais.

Por essa razão, a pedagogia tradicional, na tentativa de enfrentar o desafio do ensino da escrita, criou a *redação escolar*, cuja estrutura principal era introdução, desenvolvimento e conclusão. Dado um tema no vazio, o aluno escrevia para o professor ler, que corrigia a redação com a caneta vermelha, rastreando os erros de grafia e os deslizes de certa forma gramatical. Não mais do que isso.

Diante desse quadro, Guedes (2009) traça o percurso sócio-histórico do ensino da escrita na escola, mostrando que esse ensino foi orientado segundo as diversas transformações sociais pelas quais passou a sociedade brasileira. Para isso apresenta três denominações específicas que surgiram ao longo dos anos: *composição*, *redação* e *produção de texto*.

A denominação *composição* é a mais antiga e vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional, que vê a linguagem como instrumento de organização do pensamento. Faz parte de uma visão de mundo elitista e estática, dominante num Brasil dirigidos por bacharéis das leis, representantes do patriarcado rural. Nesse tipo de sociedade, a ação de escrever textos aparece como uma atividade

de *pôr com*, isto é, de juntar conceitos, imagens num texto, cuja única finalidade era representar personagens, a exemplo de professores e políticos, que falavam difícil, principalmente pelo uso de vocábulos desusados no dia a dia das pessoas, passando-se assim, como cultos, sábios, eruditos, respeitáveis. A *composição* pressupunha leitores iguais ao autor, que aplaudissem a riqueza do vocabulário usado.

A segunda denominação, a de *redação*, se intensificou a partir do desenvolvimentismo dos anos 1950, perpassando todo o período do chamado milagre econômico e tendo o começo do seu fim com a crise econômica da segunda metade dos anos 1970. A *redação* expressava a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios, eficiência que acabou por se tornar o emblema da sociedade brasileira nesse período. Nos jornais, por exemplo, o repórter passou a ser um coletor de dados para que o redator organizasse esses dados num texto cuja virtude almejada era a uniformidade com o estilo dos demais textos da mesma publicação, produção em série, como na indústria. Nesse contexto, a linguagem era vista como um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifrava sua mensagem, que seria decifrada pelo receptor, caso não houvesse problema no canal de comunicação por meio do qual era transmitida. Portanto, a *Redação* pressupunha leitores que executassem os comandos do autor.

Na terceira e última denominação, *produção textual*, Guedes compara, metaforicamente, à ação de escrever textos com a arte de exercer um trabalho entre outros: cultivar a terra, pastorear rebanho, consertar sapatos, dar aulas, dentre outros. Não se trata de compor, isto é, de juntar com brilho, nem de redigir, isto é, de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano. A *Produção de texto* pressupõe a existência de leitores que dialogam com o texto produzido segundo a norma padrão. Trata-se de uma denominação contemporânea da crise econômica da segunda metade dos anos 1970,

que revelava a desconfiança das soluções milagrosas geradas nos gabinetes tecnocráticos e apontava para a produção concreta que pudesse levar a sociedade brasileira a definir seu próprio rumo. Nesse sentido, a linguagem já não era vista apenas como instrumento para organizar o pensamento nem apenas como meio de comunicação. Ela era reconhecida como forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores.

Diferentemente das concepções anteriores, nessa concepção, a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

Na concepção de Guedes (2009), nas últimas décadas do XX, já não se estava mais na ditadura dos eruditos nem dos competentes, que articulavam didaticamente as palavras de ordem a serem comunicadas com um discurso científico. Estava-se na produtiva confusão democrática, em que discurso se contrapunha a discurso, e aquele que conseguisse se colocar ao real, ao palpável, esse seria habilitado a ser ouvido, a ser levado a sério e a ganhar votos, pois a plebe mudara e passara a compor-se de trabalhadores que se organizavam e de eleitores que estavam aprendendo a votar.

Sendo o termo *produção textual* o mais recente, este parece estar na moda e como tal, está no discurso de quase todos os professores. Aqueles que ainda usam a denominação *redação escolar* logo são censurados e corrigidos. No entanto, penso que a mudança de nome não implica necessariamente mudanças metodológicas. Não adianta, por exemplo, o Programa Acelera Brasil dizer que está trabalhando com produção textual se o aluno continua escrevendo apenas para o destinatário de sempre (professor) e com o objetivo de sempre (obter uma nota). Não basta a boa intenção em aderir à nova

perspectiva, é preciso, sobretudo, dominar os procedimentos metodológicos que conduzirão à prática da escrita de maneira eficiente e produtiva.

Outra contribuição importante sobre esse assunto vem dos estudos de Sercundes (1997), para quem a metodologia escolar de produção textual está basicamente dividida em dois grupos de práticas: 1) produção sem atividade prévia: a escrita vista como dom e 2) produção com atividades prévias: escrita como consequência e escrita como trabalho. Sobre o primeiro grupo, a autora chama atenção para atividades de produção que são passadas para o aluno sem nenhuma atividade prévia, desvinculada do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, não representando etapa de um processo nem a construção do conhecimento.

O objetivo desse tipo de atividade é de preencher o tempo do aluno, ou “adiantar uma aula”, para evitar que o aluno fique circulando pelos corredores da escola, por exemplo. Nessa metodologia, o professor considera seu aluno auto-suficiente, dotado do dom de escrever, que basta ter acesso a um tema para escrever com proficiência.

Sobre o segundo grupo - *produção com atividades prévias: escrita como consequência e escrita como trabalho* -, Sercundes (1997) apresenta duas linhas metodológicas de produção com atividades prévias: a) escrita como consequência e b) escrita como trabalho. Da primeira, resultam produções de atividades (leitura, passeio, palestra, filme, pesquisa de campo etc.) que servem como pretexto para se realizar determinada produção escrita. Assim, a produção escrita é vista como uma atividade acabada, fechada em si mesma, sendo consequência desse tipo de atividade.

Sobre o fato de se usar determinadas atividades como pretexto para uma produção textual, concordo com Geraldi (2002), quando faz a seguinte declaração:

Não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatização, ilustrações, desenhos, produção de outros textos etc.). Antes pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários, desacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos. Prefiro discorrer do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto (p. 97).

De acordo com esse autor, o professor pode apresentar ao aluno uma série de atividades (leitura, passeio, palestra, filme, pesquisa de campo etc.) que possam auxiliá-lo no desenvolvimento de uma determinada produção textual, desde que estejam dentro de um todo significativo. Devem ser bem definidas, bem orientadas, bem articuladas com a atividade de produção e com objetivos claros. Seguindo essa linha de reflexão, não vejo essas atividades como pretextos, mas como geradoras de ações, pois podem desenvolver outras práticas de oralidade/leitura/escrita, como mostra, por exemplo, a sequência de atividades a seguir:

**Passeio** → relato pessoal oral → discussão oral em grupo de alunos sobre as percepções acerca do passeio → atividade escrita de sistematização do relato pessoal oral → relato pessoal escrito → reescritura coletiva do relato pessoal

Nesta sequência, a atividade do passeio realizada durante a coleta de dado gerou as práticas de oralidade/leitura/escrita, podendo ser caracterizada como um evento de práticas de oralidade e de escrita, que favoreceu aos alunos condições de produção do texto escrito. A não consideração dessas condições pode levar à tendência de se ver a escrita como um dom, um objeto em si mesmo, resultante apenas de processos cognitivos e dissociada de seus contextos sociais, depositando no aluno toda a responsabilidade da produção.

A segunda linha metodológica – *escrita como trabalho* -, segundo Sercundes (1997), surge de um processo contínuo de ensino-aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos. Nesse sentido, cada produção serve como ponto de partida para novas produções, adquirindo a possibilidade de ser reescrita. Essa concepção metodológica coaduna-se com a perspectiva de produção textual apresentada por Guedes (2009).

## 2.2 Por uma didática da escrita situada

Com o intuito de contribuir para o estudo da escrita, a partir dos anos 1990, começaram a surgir metodologias de elaboração de materiais didáticos relativos a esse eixo de ensino, na tentativa de se responder à necessidade de formar alunos produtores de textos para atender as mais diversas situações comunicativas, transcendendo assim a velha tríade escolar *aluno/texto/professor*, possibilitando uma relação mais significativa, *texto/contexto de produção*. Na senda desta última relação, encontramos perspectivas teóricas, a exemplo do Interacionismo Sociodiscursivo da Escola de Genebra e da Nova Retórica da escola americana de gêneros, que têm apresentado perspectivas de escrita que se vêm revelando produtivas para o ensino de escrita em língua materna. Nos dois itens a seguir, apresento alguns conceitos-chave construídos no interior dessas duas perspectivas teóricas e que têm orientado os estudos aplicados no Brasil.

### 2.2.1 Condições de produção e arquitetura interna dos textos

No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Bronckart (2006; 2007; 2008) apresenta novos parâmetros para o estudo de produção de textos, os quais exercem influência sobre a forma como um texto se organiza. Este estudioso organiza o *contexto de produção textual* em dois conjuntos de elementos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo ao mundo sociossubjetivo. O conceito de *contexto de produção* adquiriu pertinência no âmbito das Ciências da Linguagem a partir do momento em que se considerou que o objetivo fundamental da comunicação humana é a ação sobre o outro, com e através de palavras. Nesse sentido, “os seres humanos não comunicam para transmitir informações, mas, sobretudo, para ‘fazer coisas’ com as palavras, exercendo um determinado efeito no interlocutor” (PEREIRA; GRAÇA, 2007, p. 178).

Sobre o primeiro conjunto – *mundo físico* -, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em contexto físico, que segundo o autor, pode ser definido por quatro parâmetros: a) *lugar de produção* (o lugar físico em que o texto é produzido); b) *momento de produção* (corresponde a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido); c) *emissor* (a pessoa ou a máquina que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita); d) *receptor* (as pessoas que podem receber concretamente o texto).

No segundo conjunto de elementos – *mundo socio subjetivo* -, a produção de texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, em outras palavras, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto socio subjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: a) *lugar social* (em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, instituição etc.); b) *posição social do emissor - recebe o estatuto de enunciador* (qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso – papel de professor, papel de pai, de amigo, de chefe etc.); c) *posição social do receptor – recebe o estatuto de destinatário* (qual é o papel social atribuído ao receptor do texto – papel de aluno, de amigo, de subordinado etc.); d) *objetivos da interação* (qual é, do ponto de vista do enunciador, o(s) efeito(s) que o texto pode produzir no destinatário?

As representações sobre esses mundos são requeridas como *conteúdo temático* (os temas que serão verbalizados no texto) e vão influenciar os aspectos locucionais da organização textual. Segundo Bronckart (2006; 2007; 2008), o conteúdo temático de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas. Assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Desse modo,

trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.

Bronckart (*op. cit*) defende que as representações sobre os parâmetros do contexto físico baseiam-se em duas capacidades cognitivas: a identidade da pessoa e as coordenadas do espaço-tempo. Já as representações sobre os parâmetros do contexto sociossubjetivo, são objetos de uma aprendizagem mais longa e mais complexa. Nosso conhecimento sobre os lugares sociais, suas normas e sobre os papéis que geram, assim como o conhecimento sobre os mecanismos de exibição-proteção de nossa imagem constroem-se lentamente, de acordo com nossa experiência da vida social, e podem ser modificados continuamente.

Em outras palavras, o contexto de produção bronckartiano pretende ter em conta os fatores de produção que funcionam como condições de possibilidade (lugares e tempo de produção, estatuto social do emissor e do receptor e objetivos da interação) que se apresentam ao agente no momento da realização de determinada ação de linguagem. Trata-se, portanto, de um modelo de análise que tem dado atenção à relação de interdependência entre, por um lado, as particularidades das situações de produção em que determinado texto é concebido e, por outro, as características do próprio texto.

As características do próprio texto estão representadas pelo que Bronckart (*op. cit*) denominou de arquitetura interna dos textos. Nesse modelo, a concepção de organização textual está constituída de três camadas superpostas: a *infra-estrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. Segundo o autor, essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual.

O nível *infra-estrutura geral do texto* é constituído pelo *plano mais geral do texto*, pelos *tipos de discurso* que comporta, pelas modalidades de *articulação entre esses tipos de discurso* e pelas *sequências* que nele eventualmente aparecem. O *plano geral* refere-

se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo. A noção de *tipo de discurso* refere-se à formas de organização linguística, em número limitado, com as quais são compostos, em diferentes modalidades (narração, discurso interativo, discurso teórico, dentre outros), todos os gêneros textuais. A *articulação entre tipos de discurso* podem tomar diferentes formas: encaixamento (conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação ao outro) e fusão (de dois tipos de discursos diferentes), por exemplo. A noção de *sequência* designa modos de planificação, mais especificamente, modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral de texto (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, dentre outras).

Os *mecanismos de textualização* são articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infra-estrutura. Estes mecanismos explicitam ou marcam as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência do texto. Bronckart (*op.cit.*) reagrupa os mecanismos de textualização em três grandes conjuntos: *a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal*.

Os *mecanismos de conexão* contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades, a que chamamos de organizadores textuais. Estes organizadores marcam as relações entre as estruturas. Os mecanismos de coesão também marcam relações de dependência e/ou descontinuidade entre os dois subconjuntos de constituintes internos à estrutura de frase: o predicado de um lado, os argumentos de outro, por exemplo.

Os *mecanismos de coesão nominal* introduzem os argumentos e organizam sua retomada na seqüência do texto; são realizados por um subconjunto que chamamos de anáforas. Estes mecanismos concorrem, portanto, para a produção de um efeito de estabilidade e de continuidade textual. Os *mecanismos de coesão verbal*, por sua vez, estabelecem retomadas entre séries de predicados, ou ainda, entre séries de sintagmas

verbais. Nesses sintagmas, as unidades lexicais contribuem para a evolução do conteúdo temático e produzem, por isso, um efeito de progressão.

*Os mecanismos enunciativos*, por sua vez, referem-se à clarificação dos *posicionamentos enunciativos* (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) assim como da explicação das *avaliações* (julgamentos, opiniões, sentimentos) que se aplicam a alguns aspectos do conteúdo temático, visando a orientar a interpretação do texto e de seus destinatários e pouco dependentes da organização linear do conteúdo. Tal como se apresentam na infraestrutura, esses mecanismos configuracionais traduzem-se por ocorrências locais de unidades lingüísticas e contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto.

Segundo Bronckart (2006; 2007; 2008), a identificação dos posicionamentos enunciativos e das vozes orquestradas no texto é um problema bastante complexo: ao produzir seu texto, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas regras de funcionamento são diferentes das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses mundos virtuais, e mais especificamente a partir de instâncias formais que os regem, que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto.

O autor considera diferentes vozes que se podem expressar em um texto: *a voz do autor empírico*; *as vozes sociais* (vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático); *as vozes de personagens* (vozes de pessoas ou de instituições que são diretamente implicadas no percurso temático). Bronckart salienta que as vozes podem estar implícitas, não sendo traduzidas por marcas lingüísticas específicas, elas podem ser inferidas senão na leitura do texto. Porém, em alguns casos elas são explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais, ou ainda por frases ou segmentos de frases.

Para Bronckart (*op.cit.*), as *avaliações* formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático têm sido designadas, na tradição gramatical, pelo termo modalização. O autor apresenta quatro subconjuntos de modalizações: a) *modalizações lógicas* (consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis etc.); b) *modalizações deônticas* (avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc.); c) *modalizações apreciativas* (traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia) e d) *modalizações pragmáticas* (introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação – o poder/fazer -, a intenção – o querer/fazer -, e as razões – o dever/fazer).

Independente do subconjunto a que pertençam, as modalizações são realizadas por unidades ou conjuntos de unidades lingüísticas de níveis diferentes, que Bronckart chama de modalidades: os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares (poder, ser preciso etc.); um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida etc.); certas frases impessoais (é evidente....; é possível que...) e outros tipos de frases ou conjuntos de frases.

Destaco que esse quadro teórico construído por Bronckart (2006; 2007; 2008) apresenta-se como ilustração das inúmeras formas de organização da arquitetura interna dos textos. Tenho consciência de que outras dimensões podem ser estabelecidas para parametrizar as particularidades das situações de produção textual tal como proposto por Marcuschi (2008), Koch (1989; 2002; 2007), Antunes (2005). No entanto, por ora, as contribuições bronckartianas são aportes teóricos favoráveis à análise dos textos dos alunos que pretendo analisar nesta dissertação.

### 2.2.2 Escrita como agência social

A noção de escrita como agência social foi construída no âmbito dos estudos retóricos de gênero, e aplicada por Bazerman (2006) ao contexto escolar: espaço onde circulam diversas pessoas, geralmente jovens, que buscam aumentar suas possibilidades de ter sucesso na vida e de contribuir com a sociedade através de uma profissão. Desse modo, é na sala de aula que os educadores têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade. Por isso, não se pode perder de vista que “é no ensino que colocamos nosso conhecimento a serviço da sociedade” (p. 9).

Uma maneira produtiva de dar ao aluno a oportunidade de crescimento na sociedade é instrumentalizá-lo para que se torne escritor e agente efetivo, realizando ações no mundo através da sua escrita. Defende Bazerman que se o aluno entende o poder da escrita, ele se empenha no trabalho de aprender a escrever efetivamente, pois a escrita é imbuída de agência, uma vez que fornece os meios pelos quais se deixa traços de existência, de condições de vida, de pensamentos, de ações e intenções na sociedade. Assim, ao se escrever uma carta pessoal para um amigo ou preencher um simples formulário, por exemplo, está-se tornando real a presença no mundo social através da escrita. Qualquer que seja a situação, na esfera particular, social ou no anonimato, escreve-se para realizar um trabalho, uma ação através da escrita. Logo, se é agente em todos os momentos, pois a escrita fornece os meios pelos quais se alcança outros através do tempo e do espaço, compartilhando pensamentos, interagindo, influenciando e cooperando.

Em sua crítica às práticas escolares, Bazerman (*op. cit.*) considera que pensar a escrita enquanto agência ainda não é a preocupação da escola. Esta parece tirar os aprendizes das atividades da vida cotidiana para inseri-los num mundo artificial ou superficial de escrita. As habilidades de escrita na escola parecem estar ligadas apenas

às instituições e aos fins da escolarização, levando muitas vezes as pessoas a pensarem que a escrita escolar é vazia de sentido.

Infelizmente, o aluno aprendeu que a função da escrita escolar é demonstrar suas habilidades para o professor avaliá-las. Esse tipo de atitude leva-o a crer que a escrita serve unicamente para ganhar a aprovação de uma autoridade, o que o deixa com medo de ser corrigido. Desse modo, “a escrita estudantil pode se tornar vazia, dizendo nada a ninguém, por nenhuma razão em particular” (BAZERMAN, 2006, p. 15). Escrever para avaliação tolhe a capacidade do aluno que é agente da sua própria vida e ações. Por essa razão, não é surpreendente que a maioria do alunado, após terminar os estudos, escreva tão pouco e com tantas lacunas.

No entender desse autor, uma solução para sanar a ineficiência da escola, em relação ao trabalho da escrita, pode estar no trabalho com os gêneros textuais, que por ele definidos como a) formas de vida, modos de ser; b) *frames* para a ação social; c) ambientes para a aprendizagem; d) lugares onde o sentido é construído; e) modelos que utilizamos para explorar o não-familiar e f) lugares familiares as quais nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros.

Penso que um trabalho a partir dessa compreensão de gêneros textuais pode expandir a pedagogia e fazer com que a escrita se torne mais significativa para o aluno, proporcionando mais motivação na escolarização e abrindo a porta para uma vida de escrita, pois há muitas outras formas de escrita que têm valor no mundo, embora não tenham lugar na organização atual da escola. Desse modo, para além dos gêneros escolares – resumo, resenha, relato, lista, fábula, conto etc. -, ao alunado precisa ser apresentado modelos de gêneros que não lhe são familiares e que estão, por exemplo, no domínio comercial, publicitário, jurídico, jornalístico.

Na visão de gênero como prática social, proposta por Bazerman (*op.cit.*), quando se evoca um editorial de jornal, por exemplo, está-se evocando o papel do jornalismo e do comentário na política contemporânea, o poder cívico econômico de um determinado

jornal, a reputação pública dos seus jornalistas e a influência de seus leitores. A busca pelo modelo, portanto, deve ser vista como uma ajuda para algo que precisamos fazer. Nesse sentido, Bazerman lembra o cuidado em não usar o modelo do gênero apenas para a apresentação de técnicas e práticas de formas, em vez de fazer algo que realmente precisa ser feito – conduzir à reflexão política, social e ideológica suscitada pelo gênero.

A abordagem de gênero transforma-se em uma ação social, e assim, em uma ferramenta de agência. O objetivo da sala de aula é tornar viva esta agência para o aluno, colocando-o em situações de comunicação que sejam o mais próxima possível da situação real de comunicação, para que possa perceber que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as atividades.

A meu ver, essa visão sócio-ideológica da escrita, defendida por Bazerman (2006), pode ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine ao aluno que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e ação. Nesse sentido, Bazerman lembra que “não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que os nossos alunos vão produzir” (p. 24).

### **2.3 As concepções do programa de correção de fluxo quanto ao ensino da escrita**

Após a análise das concepções de escrita consideradas atualmente produtivas para o ensino de língua materna, analiso, à luz dessas concepções, os materiais do PAB (Projetos Didáticos e Provas escritas).

#### **2.3.1 Macro-organização dos projetos PAB**

O PAB conta com livros didáticos (denominados de Projetos didáticos pelo Programa) próprios para alunos defasados, constituído por sete Projetos

interdisciplinares integrados: Módulo Introdutório - que enfatiza as habilidades básicas e familiariza o aluno com o novo modo de estudar e aprender do Programa; Projetos I, II, III, IV, V e VI, subdivididos em subprojetos temáticos. Essa metodologia de projetos parece inspirar-se na orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que aponta o ensino com projetos como uma alternativa para o desenvolvimento de uma nova proposta curricular na qual são enfatizadas a interação entre áreas do conhecimento, a contextualização dos conteúdos e a participação ativa dos professores na elaboração do currículo e no desenvolvimento da metodologia de ensino.

Segue descrição dos Projetos didáticos no quadro 5:

<b>Identificação dos projetos</b>	<b>Identificação dos subprojetos temáticos</b>
MÓDULO INTRODUTÓRIO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eu sou o assunto</li> <li>2. Que “cara” é esse?</li> <li>3. Comunicando</li> <li>4. Cruzando a linha de chegada</li> </ol>
PROJETO I QUEM SOU EU?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descobrimo a Identidade;</li> <li>2. Minha família e eu;</li> <li>3. Alimentação e qualidade de vida</li> </ol>
PROJETO II ESCOLA: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Minha escola ontem;</li> <li>2. A escola que tenho;</li> <li>3. A escola que desejo</li> </ol>
PROJETO III O LUGAR ONDE VIVO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Minha casa tem endereço;</li> <li>2. Trabalhando e produzindo riquezas;</li> <li>3. Brincadeiras de rua;</li> <li>4. Saúde é vida</li> </ol>
PROJETO IV MINHA CIDADE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Divulgando minha cidade;</li> <li>2. Construindo o bem-estar na cidade</li> </ol>
PROJETO V BRASIL DE TODOS NÓS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brasil em mapas;</li> <li>2. Brasil cultural;</li> <li>3. Brasil regional</li> </ol>
PROJETO VI OPERAÇÃO SALVA-TERRA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Natureza X Desenvolvimento – Equilíbrio ou desequilíbrio?</li> <li>2. Você não existiria, se não existissem árvores e florestas!</li> <li>3. Água...como preservá-la?</li> </ol>

**QUADRO 5** – Descrição dos Projetos didáticos do PAB

Os Projetos em referência são de autoria de profissionais de diversas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências Físicas e Biológicas), foram publicados no ano de 2006 e não sofreram revisão.

Embora esses Projetos não sejam elaborados diretamente pelos alunos e professores que atuam no Programa (uma vez que eles já vêm prontos), deixam transparecer a preocupação em suprir a necessidade de fazer com que o aluno rompa com sua passividade e interaja de diferentes maneiras em todas as etapas de execução das atividades. Todas as atividades estão relacionadas com a temática central do Projeto. Este entrelaçamento temático é significativo, pois trabalha uma sequência temática que orienta o ensino, com temas que procuram focar as relações do aluno com a família, a escola e a sociedade.

Em todos os Projetos e subprojetos aparecem, à margem esquerda, ícones (criados pelo PAB) indicando a natureza das atividades a serem realizadas, orientando o aluno em sua realização, conforme descrição da figura 1 a seguir:



**FIGURA 1** – Descrição dos ícones presentes nos Projetos PAB

Os ícones tentam dar ao aluno autonomia no desenvolvimento das atividades: olhando para determinada atividade e habituado aos ícones, o próprio aluno pode ter condições de se organizar em sala de aula para as atividades do dia. Isso evitaria também perguntas do tipo *essa atividade é para classe ou casa, é individual ou em grupo, é para ser feita no livro ou no caderno?*

No entanto, o uso de alguns ícones era pouco produtivo, uma vez que não era exequível a sua aplicação, a exemplo das brincadeiras, do desafio, do para casa (atividades destinadas para casa – quase nunca realizadas pelos alunos). Isso porque estas atividades eram pouco realizadas ou orientadas pela professora titular. Além disso, ela desenvolvia as atividades de acordo com a dinâmica do dia, pois às vezes era necessário separar os alunos para evitar conversas e assim as atividades que eram para ser feitas em grupo, por exemplo, acabavam sendo realizadas individualmente.

### **2.3.2 Gêneros como objeto de leitura nos Projetos**

Nos Projetos são apresentados diversos gêneros textuais. Estes são quase sempre objetos de leitura e quase nunca de produção, conforme descrição do quadro 6, a seguir:

Identificação dos projetos	Identificação dos gêneros textuais objeto de leitura
MÓDULO INTRODUTÓRIO	Música, poema, registro de nascimento, piada, HQ, lista telefônica.
PROJETO I QUEM SOU EU?	Carta, lista, ficha, registro de nascimento, calendário, poema, gráfico, cruzadinha, bilhete, convite, cartaz, lenda.
PROJETO II ESCOLA: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA	Entrevista, poema, bilhete, tirinha, <i>combinados</i> <sup>9</sup> , relatório, ficha,
PROJETO III O LUGAR ONDE VIVO	Carta, poema, matéria jornalística, classificados, reportagem, tabela, ficha
PROJETO IV MINHA CIDADE	HQ, carta, lista, ficha, registro de nascimento, calendário, poema, gráfico, cruzadinha, bilhete, convite, cartaz, lenda.
PROJETO V BRASIL DE TODOS NÓS	Música, caça-palavras, gráfico, poema, receita, lenda, tirinha.
PROJETO VI OPERAÇÃO SALVA-TERRA	Carta, poema, lenda,

**QUADRO 6** – Descrição dos gêneros textuais objeto de leitura

Conforme o quadro 6, observe-se a preocupação dos Projetos em oferecer ao aluno uma diversidade de gêneros textuais (lista, poema, HQ, carta, cruzadinha, bilhete, dentre outros) na tentativa de representar o mundo da escrita e de tentar incorporar as exigências das diretrizes nacionais (PCN, por exemplo) para o ensino de língua materna, fundamentadas nas noções de gênero como objeto de ensino e de texto como unidade de análise. Porém, os gêneros textuais presentes nos Projetos do PAB parecem cumprir apenas o ritual da moda, ou seja, atender às novas exigências do ensino. Desse modo, apenas expor os gêneros, como se estes fossem obras de arte que devem ser contempladas, não justifica um trabalho que conduza o aluno a refletir a escrita de forma produtiva. Insisto que não basta apenas expor, mas instrumentalizar o aluno para que ele se aproprie do gênero e conheça a função que cada um cumpre na esfera social.

<sup>9</sup>Gêneros bastante conhecidos no espaço escolar. São regras de convivência estabelecidas, geralmente no início do ano, entre professores e alunos. Exemplos: 1. Não chegar atrasado à aula; 2. Zelar pelo material escolar; 3. Esperar o professor em sala de aula etc.

Além disso, os gêneros expostos se repetem, como carta, lista, ficha. O gênero poema, por exemplo, aparece em todos os projetos. Isso implica dizer que o Programa segue a metodologia da repetição, acreditando, por conseguinte, que, se o aluno memorizar bem a estrutura de um gênero, ele será capaz de reproduzir fielmente sua forma e conteúdo. No entanto, gêneros não são somente formas textuais, mas, sobretudo, formas de ação social, pelas quais podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros (BAZERMAN, 2006).

Apesar de os Projetos apresentarem alguns gêneros que circulam fora do domínio escolar – carta, receita, registro de nascimento, matéria jornalista -, são os gêneros escolares - poema, lista, gráfico, tabela, lenda – que predominam, atendendo assim, os fins da escolarização. Com isso, não estou dizendo que os gêneros do domínio extraescolar são mais importantes do que aqueles do domínio escolar, mas estou questionando a maneira limitada como os Projetos didáticos do PAB abordam esses gêneros, restrita aos modelos de sempre. Além do mais, quando os gêneros são apresentados nem sempre são representações fiéis, mas cópias opacas e sem qualidade de legibilidade, xerox, por exemplo.

### **2.3.3 Os comandos para produção de texto nas atividades de casa**

Os Projetos do PAB apresentam ao todo 23 comandos para a produção textual, dos quais 22 são atividades de casa<sup>10</sup>. Esse dado é preocupante no contexto em estudo, pois a pouca prática de letramento do alunado, de modo geral, é um fator que impede de

---

<sup>10</sup> Essa prática intensiva de atividade para casa parece contradizer o conceito de *aprendizagem colaborativa* – um aluno é capaz de ajudar o outro no processo de aprendizagem - de Robert Slavin (1995, *apud* OLIVEIRA, 1999), defendido pelo Programa. Ao adotar essa prática, o Programa está apostando que o aluno é auto-suficiente para realizar suas atividades sozinho. No entanto, se ele constantemente volta sem realizá-las, tende a sentir-se fracassado e a não querer voltar à escola no dia seguinte.

cumprir com as atividades prescritas para casa, o que se deve a vários fatores, entre eles, a falta de apoio familiar, a ausência da mediação do professor.

Os comandos para produção textual foram agrupados de acordo com as três categorias que se sobressaíram nos dados: *foco no texto*, *foco no gênero textual*, *foco no tipo textual*. A tabela 1, a seguir, apresenta a distribuição dos comandos segundo a natureza do seu foco:

**TABELA 1** – Distribuição dos comandos por categorias de foco

<b>Foco</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Na denominação texto</b>	13	56,52
<b>No gênero textual</b>	8	34,78
<b>No tipo textual</b>	2	8,70
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Conforme mostra a tabela 1, a maior ocorrência é a do *foco na denominação texto*, com 56,52%; seguida do *foco gênero textual*, com 34,78%; e por último, *foco no tipo textual*, com 8,70%. Isto significa que há uma preocupação dos projetos em demonstrar que estão propondo atividades no plano do texto e não mais da frase, como defendem os atuais estudos em Linguística Aplicada. Para o alcance desse objetivo, os comandos para a produção textual propõem situações bastante artificiais de produções de texto, orientando a produção de um texto sem denominação específica, que se torna pretexto para a inclusão de aspectos gramaticais genéricos sobre a coerência textual. A seguir, são apresentados os comandos para análise.

### a) Foco na denominação *texto*

Conforme observa-se na tabela 1, essa é a categoria de maior incidência. Trata-se de uma denominação ainda muito presente nas escolas e nos livros didáticos, de um modo geral. A perspectiva de escrita subjacente é a de “redação escolar”, que tende a construir textos sem levar em consideração a sua funcionalidade ou seus aspectos discursivos, sem considerar, em consequência, a denominação específica do gênero, como bem evidencia o exemplo 1, a seguir:

#### EXEMPLO 1 - Projeto II, p. 87

- 4. Releia os 2 textos deste subprojeto que falam sobre o Sol: o de Álvaro Gomes e o de Elza Beatriz.*
- *Aprecie, ao vivo, o Sol, pela manhã e à tarde, na escola e em casa.*
  - *Produza um texto sobre o Sol, descrevendo-o e falando o que ele representa para você.*
  - *Exponha o texto sobre o Sol em um “Varal de Redações”.*

A orientação presente neste comando consta basicamente de orientação sobre o conteúdo temático (sol) presente nos textos das unidades e sobre as características linguísticas das sequências presentes em fragmentos de textos (*descrevendo e falando...*). Com esse tipo de comando (*produza um texto sobre o sol...*), possivelmente o aluno não conseguirá escrever mais do que duas linhas, ele talvez apenas argumente que o sol é quente, forte, grande. As possibilidades para se escrever sobre o sol, tendo por base os dois textos apresentados no subprojeto II, são restritas, visto que pouco descrevem sobre esta estrela, até porque o sol foi abordado nos textos de forma poética:

(...) o sol punha todos os dias a sua cabeleira pra fora. Ele subia bem devagar, como se estivesse com preguiça (...) só aí o sol mostrava a sua cara. Sempre bocejando e esfregando o rosto na toalha das nuvens (...). (ÁLVARO CARDOSO GOMES)

(...) e quando chove e faz lama será que o sol escondido não está é de castigo por fazer xixi na cama? (ELZA BEATRIZ)

A abordagem metafórica sobre o sol pode não ajudar o aluno em sua produção, pois não está sendo solicitado a produção de um texto com linguagem poética, mas um texto com informações do mundo real. Além disso, perguntar para o aluno o que o sol representa é querer penetrar em sua subjetividade; logo, é preciso ter em mente que todo tipo de resposta é possível. Isso pode ser associado à pergunta do tipo *vale-tudo*, apresentada por Marcuschi (2003), na qual se indaga o aluno sobre questões que admitem qualquer resposta (não havendo possibilidade de ele se equivocar).

Já o comando do exemplo 2 (*produza um texto contando essa experiência. O texto poderá ser exposto na feira, na barraca da região.*) parece estar “fora de época” no ano letivo, uma vez que está posto no Projeto V, que é desenvolvido por volta do mês de novembro, exigindo o resgate de impressões genéricas, estocadas na memória de longo prazo do aluno. Esse tipo de comando é bastante recorrente nos projetos do PAB:

#### EXEMPLO 2 - Projeto V, p. 142

5. – *Você já participou de um baile de carnaval? Ou já assistiu a um desfile ou carnaval de rua? Ou, ainda, viu pela televisão? O que você achou?*
- *Produza um texto, contando essa sua experiência. O texto poderá ser exposto na feira, na barraca da região.*

Outro fator que contribui para a dificuldade de produção deste texto é o fato de o comando destinado ao aluno com faixa etária entre 11 e 14 anos de idade, que estuda na zona rural de uma cidade situada no interior do Estado da Paraíba, que não tem a

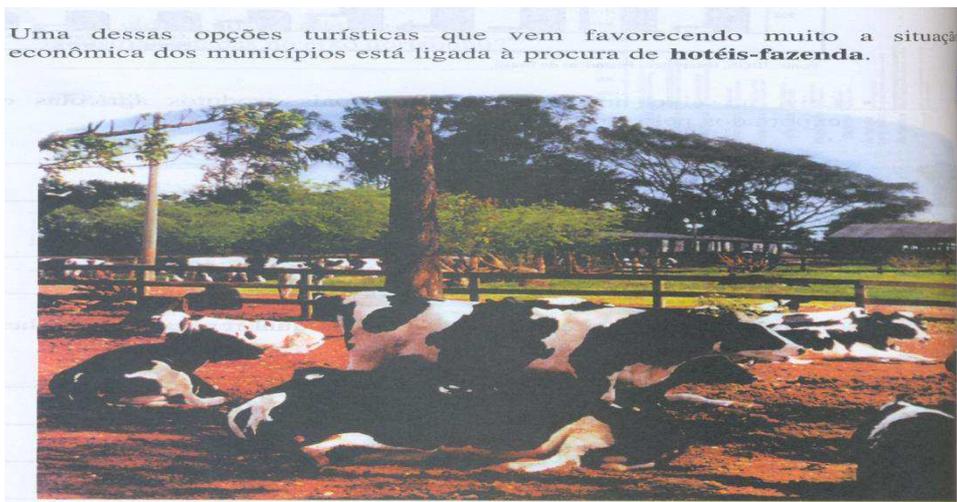
tradição de brincar o Carnaval, mas outra festa da região, como o São João, por exemplo.

Assim, não se podia esperar que um aluno fora dessas condições fosse capaz de produzir um texto satisfatório, uma vez que para ele se tornaria difícil contar uma experiência não vivida, ou que talvez tivesse visto na televisão cerca de nove meses antes. Então, como resgatar essa imagem tão distante? Considero também que apenas ter visto na TV ou num bloco de rua é insuficiente para dar condições favoráveis de produção textual, pois o aluno só pode produzir texto a partir do momento em que tiver internalizado suficientemente o conteúdo temático. Para isso, seria preciso ter trabalhado o tema a partir de várias leituras e discussões em sala de aula, o que não estava previsto no encaminhamento das atividades. Nesse contexto, o professor não trabalha essa temática (isso afirmo a partir de minha experiência enquanto professora) em sala de aula, mesmo estando no livro didático, porque ela não se apresenta como relevante nessa época do ano.

Outra tendência dos comandos é a de utilizar imagens para a produção textual, de forma bastante confusa e superficial. As imagens são colocadas apenas para dar uma resposta às exigências de trabalho com textos multimodais: uma justificativa para estar trabalhando com imagens. Inserir imagens no livro didático não é garantia de que a sua abordagem esteja adequada, ou seja, imagem e texto verbal dentro de um todo significativo. Nesse sentido, Dionísio (2005, p. 6) diz que “é necessário não perder de vista literalmente que a produção de um texto multimodal é muito mais do que pôr palavras e imagens juntas!”

Ler uma imagem é algo que envolve todas as nossas capacidades intelectuais, nossos sentimentos, ideias, ideologias e tudo isso depende das experiências de cada pessoa. Desse modo, ao fazermos uma leitura de imagem, estamos entrelaçando informações do contexto sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação. Veja-se o exemplo 3 a seguir:

## EXEMPLO 3 - Projeto IV, p. 51



- Observe bem a gravura que pode ser de um hotel-fazenda.
- Produza um texto, descrevendo esse hotel-fazenda, o que você vê e o que acha que ele deveria ter para ser uma boa opção turística.
- Selecione, primeiramente, as idéias que vai usar.
- Organize essas idéias, distribuindo-as com coerência para o início, para o meio e para o fim do texto.
- Não se descuide:
  - . dos parágrafos;
  - . da pontuação adequada;
  - . da organização das frases;
  - . da ortografia.

O exemplo 3, intitulado de “Hotel-fazenda”, apresenta cores em tons vermelho, preto, branco, verde e azul. Estas cores nos lembram o campo, a tranquilidade, a natureza, o ar campestre. Os animais estão retratados num plano aberto, ficando assim, em foco e assumindo um enquadramento central, sugerindo proximidade com o leitor. Porém, a imagem sozinha é insuficiente para dar condições de produção textual; necessário se faz, estabelecer diálogo entre imagem e texto escrito. Se sobre essa imagem não se tivesse dito, em seu comando verbal (*produza um texto, descrevendo esse hotel-fazenda...*), informando que se trata de um hotel-fazenda, dificilmente se poderia imaginar que se tratasse dessa opção turística, pois a imagem que está no centro e no fundo é de animais e estábulos.

A ideia que o leitor poderá ter desta imagem é de um curral e não de um hotel-fazenda, pois num hotel-fazenda pode-se desfrutar de inúmeras atividades, como: passeios de cavalo ou charretes, trilha ecológica, estrada para caminhada, pescaria, passeios de barco, aconchego dentre outras. O hotel-fazenda é uma opção turística para as pessoas e estas não estão em foco aqui, e sim apenas animais.

Ora, se ao produzir este texto o aluno não conhecer um hotel-fazenda, dificilmente saberá descrevê-lo, tomando como base apenas a imagem aqui apresentada, uma vez que o próprio texto verbal diz que *“a gravura pode ser de um hotel-fazenda”*. Então, se não se tem a certeza, como expor tal imagem para o aluno? E mais, se o aluno não conhece esse tipo de opção turística, como ele poderá atribuir juízo de valor? Além do mais, a imagem põe em evidência apenas os animais, o que é bastante pobre para descrever o que seja um hotel-fazenda. Acredito que os autores do Projeto Didático não foram felizes na escolha da imagem para representar um hotel-fazenda, o que pode prejudicar a compreensão do aluno durante o processo de produção textual.

Desse modo, a imagem é usada com o mesmo enfoque tradicional de supremacia do texto em detrimento ao estudo da imagem. A solicitação do comando evidencia isso ao pedir ao aluno que *“organize essas ideias, distribuindo com coerência para o início, para o meio e para o fim do texto. Não se descuide: dos parágrafos; da pontuação adequada; da organização das frases; da ortografia.”* Estes aspectos estão voltados para a arquitetura interna do texto, não têm relação direta com a leitura da imagem. O que poderia ajudar o aluno na leitura de imagem propriamente dita seria *“descreva esse hotel-fazenda, o que você vê e o que acha que ele deveria ter para ser uma boa opção turística.”* No entanto, conforme dito anteriormente, a imagem não ajuda o aluno nessa leitura.

Constato ainda que as orientações para a produção textual em análise nesse foco tentam estabelecer um interlocutor para o texto do aluno, tentando assim, romper a velha tríade escolar: aluno/texto/professor. Aqui, não minimizo o papel do professor

enquanto interlocutor privilegiado do texto do aluno, dado o seu papel de destaque na formação do aluno. Não se pode negar que atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o culto às normas, entre outras. Por isso, é constitutivo dessa esfera que o aluno escreva para o professor e este seja o leitor mais próximo do texto do aluno no âmbito escolar.

Porém, lançando um olhar sobre determinadas práticas de sala de aula, vê-se que o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido, para obter um conceito ou ser enquadrado em categorias que classificam. Assim, o aluno encontra-se destituído das reais possibilidades de interação. Nesse caso, é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados para ser avaliado.

Vendo por esse lado, o processo interlocutivo, sugerido pelos comandos desse enfoque, apresenta uma preocupação com o local físico onde se pretende expor o texto. Há aqui dois espaços o escolar (exemplo 1 - *exponha o texto sobre o Sol em um varal de redações*) e o extraescolar (exemplo 2 - *o texto pode ser exposto na feira, na barraca da região*). Com relação ao primeiro, sabe-se que já é costume da escola expor nas paredes das salas de aula ou até mesmo nos murais dos corredores os textos dos alunos. Isso não é novidade, basta entrar numa sala de aula de Ensino Fundamental, por exemplo, para perceber ali a presença de várias atividades recobrando as paredes.

Porém, apenas expor os textos do aluno na parede ou num “varal de redações” não é garantia de que ele vai encontrar interlocutores interessados em suas produções. É possível que ele encontre na verdade, um “cemitério de textos”, onde são depositados textos e mais textos e que, de vez em quando, alguém vai lá e lhe presta uma singela homenagem através do olhar, porém, não estabelece nenhum diálogo, haja vista que o leitor não se aproxima para ler, mas apenas para ver o texto. E assim para na composição visual do texto. Se por acaso o leitor gostar do que viu, talvez se aproxime e se demore na leitura e, assim, estabeleça a interação.

É do ritual da escola que o aluno assim que termine uma determinada atividade, mostre ao professor, para que este elogie, leia, corrija, atribua nota. Desse modo, entendo que quando o aluno escreve, além de cumprir com o ritual de ser “avaliado”, quer ser ouvido. Quer encontrar alguém que fale sobre o seu texto, que comente suas escolhas, que concorde/discorde de sua opinião, que lhe aponte outras alternativas para a escritura textual; enfim, que lhe aponte outras escolhas linguísticas, discursivas.

Com relação ao espaço extraescolar, este é bastante questionável. Ora, querer tirar o texto produzido pelo aluno do espaço escolar para jogá-lo num mundo atípico, não implica necessariamente que ele ganhará *status*, ou que encontrará interlocutores mais interessados. Muito pelo contrário, corre-se o risco de estar num espaço totalmente artificial (*o texto pode ser exposto na feira, na barraca da região*), forçadamente sugerido apenas para dar uma explicação às exigências metodológicas, dizendo que existe um interlocutor real para o texto do aluno. No entanto, a presença do interlocutor nem sempre é real. Pode-se encontrar um interlocutor real ou imaginário, individual ou coletivo, longe ou perto da situação comunicativa. A questão é que a maioria dos comandos para a produção textual não situa o interlocutor para o aluno e muitas vezes o deixa falando para ninguém, como evidencia o comando do exemplo 2 (*o texto pode ser exposto na feira, na barraca da região*), por exemplo.

Neste caso, pergunto que feira, ou barraca da região é esta? Que função terá o texto ali exposto? Como o aluno terá acesso a esta feira, e como fará a exposição do seu texto? Em que época do ano? Quem são os seus leitores? O conteúdo temático (baile de carnaval) interessa a esse tipo de espaço discursivo (feira)? Ademais, feira não se constitui um espaço para a leitura, haja vista ser um ambiente de trânsito constante de pessoas, todas interessadas na relação de compra e venda. Desse modo, não há espaço, tempo e/ou disponibilidade para a leitura. Até mesmo a leitura de cordel (tão comum neste espaço) não se encontra mais nas feiras livres, pelo menos essa é a realidade do agreste paraibano.

Se o comando textual não tem respostas claras para estas perguntas, então se torna vazio de significância, tanto para o escritor (aluno) quanto para os possíveis leitores (feirantes). Nesse caso, o aluno pode encontrar dificuldades para a obtenção da coerência textual, por exemplo.

Relacionando os comandos apresentados com os parâmetros para a produção textual propostos pelo modelo bronckartiano, constato que a orientação textual para produção em análise responde apenas algumas perguntas daquelas essenciais nesse processo, em termos de parâmetros físicos (quem? = aluno; onde? = escola; para quem? = professor; qual o conteúdo temático? = vazio de significância). No entanto, não responde à principal delas (para quê?), que implica nos objetivos da interação (qual é, do ponto de vista do enunciador, o(s) efeito(s) que o texto pode produzir no destinatário?).

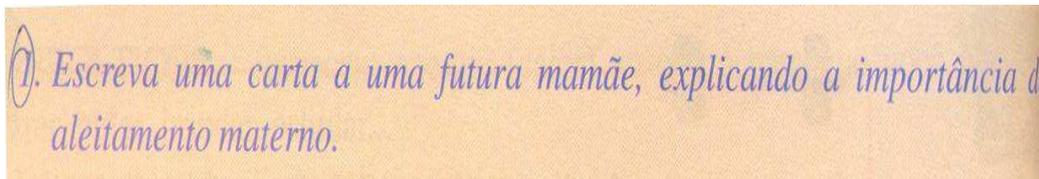
#### **b) Foco no gênero textual**

O *foco no gênero textual* encontra-se no enunciado que constitui o comando, o que nem sempre significa que os Projetos didáticos do PAB estão voltados para o trabalho com a perspectiva dos gêneros textuais, à luz das atuais exigências do ensino de língua. Constatei que das oito propostas para a escritura do gênero textual apresentadas nos Projetos didáticos, quatro são destinadas à produção da carta pessoal.

Registra-se, assim, uma preocupação com a inclusão de um gênero de texto de circulação social, que parece estar em franco processo de desuso. Ademais, o modelo oferecido ao aluno é bastante limitado, dado o caráter superficial das instruções: não fazem referência às características funcionais do gênero objeto de produção. Esse modo reduzido de ensinar as formas textuais, não confere à escrita seu caráter de agência, uma vez que essa prática não é mobilizada para realizar uma ação no mundo (BAZERMAN, 2006).

No exemplo 4, o comando propõe que o aluno produtor interaja com um destinatário improvável. Veja-se:

EXEMPLO 4 - Projeto I, p. 84



Neste comando faço duas constatações. A primeira é que esse conteúdo temático – aleitamento materno - foi abordado no Projeto de forma bastante superficial. Foi apresentado um texto com apenas um parágrafo para falar sobre esse conteúdo, que pode ser considerado insuficiente para dar as informações necessárias para explicar a alguém a importância do aleitamento materno. Além disso, o aluno não se constitui uma autoridade para falar sobre o conteúdo, haja vista que ele ainda é criança e seu destinatário é um possível adulto.

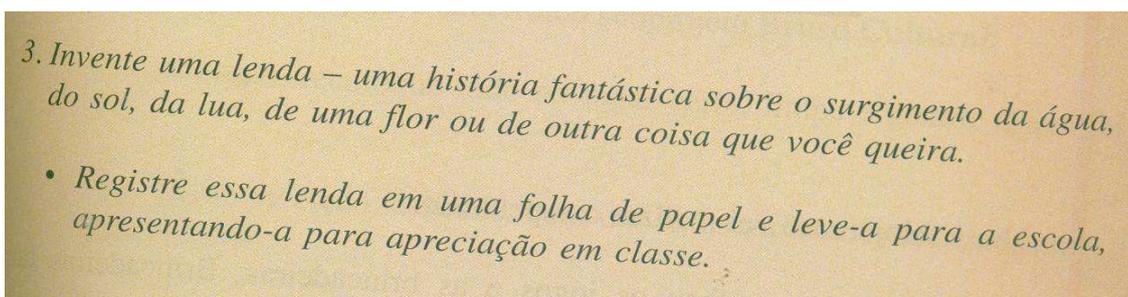
Esse contexto de produção vai de encontro à orientação sociointeracionista, segundo o qual a produção de um texto inscreve-se no quadro de atividades de uma formação social, em que se deve levar em consideração os papéis sociais dos emissores (BRONCKART, 2008). Os papéis sociais aqui exercidos (filho – mãe) exigem adequação quanto à abordagem do conteúdo temático, para que não se torne inviável a produção textual: o comando solicita um conhecimento não estocado na mente do aluno, nem condizente com a sua experiência.

Sobre o objetivo da interação, penso que este não é atendido com a carta aqui prescrita, uma vez que não cumpre a sua funcionalidade. Para alcançar seu efeito comunicativo, a campanha governamental, por exemplo, aborda esse tipo de assunto (aleitamento materno) através de propagandas televisivas, cartazes, folder e não através de carta pessoal.

A segunda constatação é que quem escreve, escreve para um interlocutor definido, principalmente em se tratando de uma carta pessoal, deve conter informações precisas sobre este interlocutor (nome, endereço). Desse modo, se o aluno não conhecer uma *futura mamãe*, a sua produção não será possível. O primeiro argumento que ele levantará é de que não fará a atividade porque não tem contato com “mulher grávida”. Além do mais, se o interlocutor proposto pela atividade não for uma pessoa próxima ao aluno, dificilmente este se aproximará dele.

O exemplo 5 (*invente uma lenda...*), a seguir, apresenta o gênero lenda, bastante recorrente no âmbito escolar, principalmente nos anos iniciais, pois faz parte da literatura infanto-juvenil. Lendas são histórias que nascem da imaginação das pessoas e são passadas de geração em geração, como por exemplo, boitatá, boto, curupira, mula-sem-cabeça, saci-pererê, dentre outras que fazem parte da cultura brasileira, lembradas com mais frequência no dia 22 de agosto, dia do folclore brasileiro. Mais uma vez registro um desencontro no calendário escolar: esse conteúdo temático (lenda), abordado apenas no Projeto V, é trabalhado no mês de novembro.

#### EXEMPLO 5 – Projeto V, p. 97



No exemplo 5 há um apelo excessivo à criatividade, fruto de uma manifestação da concepção de língua como código, segundo a qual se aprende a escrever pela repetição mecânica de exercícios de escrita, desvinculados das práticas sociais de linguagem do ambiente em que o aluno está inserido. O foco está no escritor, afluente de um sujeito

psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações, e o texto é um produto – lógico - do pensamento (representação mental) do escritor, o qual expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.

Nesse caso, a escrita é considerada como privilégio de poucos que dominam o saber e por isso têm a capacidade de “*inventar uma lenda*” a partir de qualquer assunto. A escritura está associada assim “ao desafio, à aventura, à emoção, de modo que se tem, não raro, a expectativa de que, num passe de mágica, o aluno produtor tenha o germe de escritor de obra literária” (REINALDO, 2003, p. 100).

Portanto, as propostas de produção textual desse enfoque fogem à abordagem teórica defendida nesta dissertação, pois não estão considerando a produção escrita enquanto uma atividade exequível, em que se deve ter em mente onde, quando, com quem, e para quê escrevemos.

### **c) Foco no *tipo textual***

O tipo textual presente neste enfoque é o diálogo, enquanto sequência textual; aliás, bastante recorrente nos Projetos didáticos do PAB. Nos Projetos I e II, por exemplo, solicitou-se esse tipo textual, sem esclarecimento anterior sobre o que é e como se produz um diálogo. Segue o exemplo 6:

## EXEMPLO 6 - Projeto I, p. 66

1. Volte ao texto lido pelo professor, em sala de aula, e releia o diálogo entre as capivaras e a coruja.

O uso do diálogo num texto escrito requer:

- duas personagens (interlocutores).
- pontuação adequada:
  - **dois pontos** antes da fala;
  - **travessão** para introduzir a fala;
  - outros sinais de pontuação, caso seja necessário.
- em alguns casos, o diálogo apresenta as falas diretamente, usando apenas travessões, ou seja, fazendo perguntas e respostas.

2. Escreva um diálogo entre as pessoas de uma família, aplicando as informações contidas no quadro.

Como se pode observar, esse comando preocupa-se apenas com os elementos estruturais do diálogo, em detrimento do conteúdo temático e da situação comunicativa. Assim, pouco importa se o aluno falará sobre os conflitos familiares, ou sobre os valores da família. O foco é a relação linguística que as palavras ocupam na frase e a colocação dos sinais de pontuação, por exemplo, na crença de que apenas os aspectos linguísticos são suficientes para estabelecer a comunicação, quando, na realidade esta envolve elementos pragmáticos, discursivos e culturais, como determinantes das escolhas linguísticas dentro da arquitetura textual.

Desse modo, esse tipo de comando superestima o aluno, uma vez que, com apenas uma leitura superficial, ele provavelmente não será capaz de produzir tal tipo de texto.

Essa problemática se repete no exemplo 7 a seguir:

## EXEMPLO 7 – Projeto II, p. 125

4. *Escreva um diálogo entre um motorista e um guarda de trânsito.*

---

---

---

Nesse comando, também não é oferecido o conteúdo temático sobre o qual o aluno deverá escrever. Apenas são dados os personagens que deverão estar presentes na produção textual: um motorista e guarda de trânsito. Levando em consideração o contexto social dos alunos pesquisados e a realidade local (zona rural), essa proposta (*escreva um diálogo entre o motorista e um guarda de trânsito*) se torna inviável: sinais de trânsito, placas, faixas de pedestre, fluxo grande de carro, guarda de trânsito, são elementos de uma realidade desconhecida do aluno da zona rural, onde o fluxo predominante é de moto, bicicleta e carroça de burro.

O fluxo de automóveis restringe-se geralmente ao ônibus de linha e os ônibus escolares que só circulam em horários marcados. Fora desta realidade, o aluno não encontrará em sua memória informações necessárias para produzir o seu texto. Ele escreverá baseado numa imaginação, numa ideia, se esforçando o máximo possível para simular essa interlocução através do diálogo. Desconsidera-se, portanto, o mundo social no qual está inserido o produtor do texto.

A análise aqui apresentada mostra a preocupação dos Projetos didáticos do Programa Acelera Brasil em trabalhar a produção de texto. No entanto, por estar fundamentada numa concepção predominantemente estruturalista de ensino-aprendizagem de escrita, as condições necessárias para essa produção estão ainda a serviço de uma situação de prática da escrita que se destina a ter como avaliação apenas o domínio linguístico do aluno. Acentuam-se, com efeito, os parâmetros metodológicos de

avaliação da *redação escolar* (GUEDES, 2009), que tendem a tratar os textos produzidos como pura forma estrutural e linguística a ser dominada.

### **2.3.4 Os comandos para a produção de texto nas provas escritas do PAB**

Após a análise dos comandos para a produção textual nos Projetos Didáticos, passo a refleti, à luz das teorias de avaliação da aprendizagem, sobre a prova como instrumento de avaliação. Em seguida, analiso os comandos para produção textual nas provas escritas do PAB.

#### **2.3.4.1. Prova como instrumento de avaliação**

A avaliação da aprendizagem está, historicamente, associada à prova, instrumento presente em quase todo processo de ensino, do qual ainda não se pode desvencilhar porque ainda não se encontrou um instrumento mais objetivo de se avaliar o grau de aprendizagem do alunado.

Sobre a elaboração desse instrumento, Moretto (2005, p. 96) adverte que *se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes*. O autor propõe alguns princípios que sustentam a sua concepção de aprendizagem: a) a aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos; b) os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa; c) o conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico; d) o conhecimento construído significativamente é estável e estruturado; e) o conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado; f) a

avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas.

Em seus estudos, ao longo de uma década, sobre o processo de avaliação no Brasil, Moretto (2005) analisou mais de seis mil provas e dividiu os resultados de sua pesquisa em dois blocos. O primeiro voltado para o que chamou de *características das provas tradicionais* e o segundo para *características das provas na perspectiva construtivista*. No primeiro bloco o autor destaca três características: a) *exploração exagerada da memorização*; b) *falta de parâmetros para a correção*; e c) *Utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto*.

No segundo bloco, Moretto (*op. cit*) apresenta quatro características que julga estarem dentro dos princípios do construtivismo sociointeracionista. São elas: a) *Contextualização*; b) *Parametrização*; c) *Exploração da capacidade de leitura e escrita do aluno*; e d) *Proposição de questões operatórias e não apenas transcritórias*.

Outra contribuição sobre o tema é a de Catani e Gallego (2009), que ao observarem as práticas de avaliação desenvolvidas na escola, veem que ora as provas são entendidas como dispositivos importantes, capazes de mostrar quem sabe e quem não sabe ou fazer com que o aluno estude, ora são vistas como procedimentos que evidenciam o fracasso dos alunos, devendo ser abolida das práticas avaliativas.

Para estas autoras, a prova instaura rituais na sala de aula: carteiras enfileiradas e fiscalizadas pelo professor, nada sobre as carteiras, silêncio absoluto, nada de comunicação, inclusive com o professor, o professor entrega as provas que devem ser manuseadas pelos alunos como algo precioso. Após esse ritual, os alunos começam a responder as questões. O clima instaurado no dia da prova pode influenciar o comportamento do aluno, fazendo com que ele decida se vai responder a prova sozinho, a partir do que sabe, ou se vai respondê-la com a ajuda do colega ao lado.

Destacamos também a contribuição de Luckesi (2002 *apud* CATANI e GALLEGO, 2009, p. 68), que aponta algumas variáveis que integram a elaboração de uma prova

Conteúdo efetivamente ensinado; conteúdo que o professor não ensinou, mas que deu por suposto ter ensinado; conteúdos 'extras', que o professor inclui no momento da elaboração do teste para torná-lo mais difícil; humor do professor em relação à turma de alunos que ele tem pela frente; a disciplina ou indisciplina social desses alunos; uma certa 'patologia magisterial permanente' que define que o professor não pode aprovar todos os alunos, desde que não é possível que todos os alunos tentem aprender suficientemente todos os conteúdos e habilidades propostos etc.

Vendo por esse lado, a prova também mapeia a qualidade do ensino na escola. Desse modo, discutir sobre provas é discutir também sobre mudanças nas práticas de avaliação, da organização escolar, organização social, organização familiar.

Essa posição teórica sobre avaliação pode ser associada às reflexões teóricas de Perrenoud (1999) e Hoffman (1991), que julgo coadunar-se com a perspectiva de sequência didática defendida nesta dissertação, uma vez que entendem a aprendizagem enquanto processo. As reflexões desses teóricos apontam para uma revisão do processo ensino-aprendizagem, mostrando que é preciso romper com práticas enraizadas que situam a avaliação somente no processo final do ensino, através do sistema classificatório de notas, e se chegar a uma avaliação processual, em que os alunos são avaliados no início, durante e no fim das várias etapas do ensino.

As contribuições teóricas brevemente apresentadas podem ajudar o professor a melhor compreender o processo de avaliação da aprendizagem, instrumentalizando-o para que use adequadamente a "prova escrita" como um instrumento avaliativo eficaz e eficiente. É à luz das reflexões teóricas desses autores que analiso a seguir, os comandos das provas do PAB.

### 2.3. 4. 2. A organização da prova PAB

A prova<sup>11</sup>, que se traduz no Exercício de Acompanhamento dos Alunos, é elaborada pela comissão do Instituto Ayrton Senna. Apresenta duas partes: *lendo* – onde se exploram questões de compreensão textual – e *escrevendo* – onde se priorizam a *redação escolar* e questões gramaticais. Na primeira parte – *lendo* - são cobradas, em todas as provas, as habilidades de *localizar, associar e inferir* informações no texto. Na segunda parte - *escrevendo* - são cobradas habilidades específicas para a redação e para as questões gramaticais. As questões de compreensão são de múltipla escolha, já as questões gramaticais e a redação são discursivas, com espaços para a resposta do aluno.

O quadro 7, a seguir, aponta os objetos de leitura e as propostas de produção das quatro provas aplicadas no Programa<sup>12</sup> durante a intervenção.

---

<sup>11</sup> Todas as provas são constituídas por questões de língua portuguesa e por questões matemáticas, variando assim, entre duas e oito páginas. O aluno tem aproximadamente duas horas para responder a avaliação, pois só pode ser feita em um horário, geralmente, após o intervalo. Depois de responder à prova, o aluno é liberado da escola.

<sup>12</sup> Cabe esclarecer que não houve prova para o Módulo Introdutório, uma vez que o aluno ainda estava se familiarizando com o Programa Acelera Brasil. A proposta de avaliação para o terceiro Projeto foi uma gincana, por isso, não houve prova escrita. Também não houve prova escrita para o Projeto VI, uma vez que a proposta final para este Projeto foi uma cantata sobre a água.

Prova/Exercício de acompanhamento do desempenho dos alunos	Gêneros /tipos textuais objeto de leitura	Gêneros objeto de produção	Comandos para a produção textual
PROVA I	Carta convite	Carta pessoal	Faça de conta que você é o Luis e responda à carta.
PROVA II	Descrição	Relato pessoal	Descreva uma história contanto o dia em que você e sua família foram passar na casa de um parente. Aproveite para usar o diálogo na história. Fique atento à pontuação e ao uso da letra maiúscula e minúscula. Dê um título para a sua história.
PROVA IV	Descrição	Relato pessoal	Descreva como é a festa mais importante da sua cidade: quando acontece e onde acontece; como é conhecida por todos; quem participa; o que tem de interessante; qual o momento mais bonito; etc.
PROVA V	Letra de Música	Relato pessoal	Você gosta de viajar? Que tal aproveitar este momento em que você já conhece “O Brasil de todos nós” e fazer uma viagem imaginária? Escolha um lugar do Brasil e escreva sobre ele. Sonhe, crie, deixe sua imaginação livre. Faça uma bela viagem.

**QUADRO 7** – Comandos das provas do PAB

Uma observação acurada dos comandos para a produção textual das provas do PAB, referidas no quadro 7, me leva a fazer quatro considerações que envolvem aspectos de elaboração de provas (MORETTO, 2005) e de condições de produção (BRONCKART, 2006; 2007; 2008), quais sejam: 1) conteúdo temático; 2) moldes para a escrita; 3) resgate da memória de longa duração e 4) apelo à criatividade.

Com relação ao primeiro aspecto, todas as provas estão dentro de uma sequência temática. Os comandos abordam o que vinha sendo desenvolvido nos Projetos didáticos, como por exemplo, a carta no Projeto I, diálogo no Projeto II, descrição (mesmo que implicitamente) no Projeto IV e Regiões brasileiras no Projeto V. Isso demonstra a preocupação das provas em contribuir com a temática, através da retomada dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

O segundo aspecto – *moldes para a escrita* -, diz respeito à metodologia utilizada pelo Programa em geral, e especificamente, pelas provas, para apresentar um modelo de leitura/escrita para o aluno a fim de que este reproduza fielmente esse modelo. Veja-se no quadro 7, que o aluno tem um texto para a leitura e após essa leitura, lhe é apresentado o comando textual. Este por sua vez solicita um texto igual ou parecido com o texto abordado. Assim, na Prova II, por exemplo, o texto para leitura apresenta uma sequência narrativa descritiva. Logo, o comando solicita o mesmo “*Descreva uma história contando o dia em que você e sua família foram passar na casa de um parente...*” e espera do aluno um texto nos moldes apresentados. Apesar de não explicitar o gênero textual para o aluno, o comando espera um gênero do tipo relato pessoal.

Isso implica dizer que essa metodologia adotada pelo Programa acredita que reproduzindo modelos o aluno é capaz de agregar conhecimento. No entanto, essa reprodução não garante aprendizagem, pois para escrever bons textos o aluno precisa dominar bem o conteúdo temático, saber como materializará esse conteúdo através do gênero textual e saber os objetivos da sua interação escrita. Desse modo, apenas a exposição de modelos de escrita não é suficiente para uma produção eficiente.

Com relação ao terceiro aspecto – *resgate da memória de longa duração* –, as provas II e IV tentam resgatar informações que o aluno havia obtido há bastante tempo. O aluno precisa lembrar-se de coisas que estão guardadas na memória de longo tempo, como é o caso de um passeio feito a casa de um parente. Se fizer tempo que o aluno tenha ido à casa de um parente, ele dificilmente saberá contar essa experiência, pois se não aconteceu nada de diferente nesse passeio, a sua lembrança não guardará informações suficientes para fazê-lo lembrar no momento da produção. O mesmo acontece com o comando da prova IV, que pede ao aluno o resgate de uma lembrança que ele possivelmente viveu cerca de dez meses atrás, pois a festa mais popular da cidade em que o aluno está inserido acontece no mês janeiro (Festa de Reis na cidade) e a prova aborda a temática no mês de novembro.

Se o professor não fizer o resgate com os alunos sobre a festa da cidade, estes não terão condições necessárias para responder ao comando da prova. O resgate da memória de longa duração já é uma prática nos Projetos do PAB, que sempre desafiam o aluno a lembrar situações vivenciadas há muito tempo. Isso demonstra a naturalidade com que esse aspecto das condições para a produção é tratado, subjazendo desse modo, a concepção de escrita enquanto redação escolar, que abordar temas já cristalizados na memória dos alunos como, “Minhas férias”, no início do ano; “Dia das mães”, em maio; “O São João”, em junho; “Minha pátria”, em setembro etc. A escola aposta nessas temáticas e pensa que elas são imortais; no entanto, Geraldi (2002, p. 64) afirma que “tais temas são insípidos”.

Sobre o quarto aspecto - *apelo à criatividade* -, o aluno é visto como alguém que pode produzir qualquer tipo de texto, bastando para isso “sonhar e deixar a imaginação livre” (cf. SERCUNDES, 1997), como alguém auto-suficiente que basta apontar o lápis para o papel e começar a escrever sobre qualquer tema, conforme demonstra o comando da prova V.

#### **2.3.4.3 Os comandos das Provas I e II**

As provas I e II do PAB foram aplicadas durante as SD com a carta pessoal e com o relato pessoal respectivamente. Por essa razão é dada atenção à sua análise.

##### **a) Para a carta pessoal**

A Prova I traz como proposta de redação a produção de uma carta pessoal. Note-se que o texto apresentado para a leitura tem aparentemente a composição desse gênero: cabeçalho, saudação, conteúdo, despedida e assinatura. No entanto, numa observação mais acurada do comando, percebo que se trata de uma carta que contém

um convite. O próprio autor da carta pessoal apresentada diz “*Estou torcendo para você aceitar o convite.*” Veja-se:

### PROVA ESCRITA I – carta pessoal



**Exercício de Acompanhamento do Desempenho dos alunos no projeto I**

Estado: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**I. Lendo**

Leia a carta com atenção e responda.

Brasília, 30 de março de 2000

Oi Luís

Meus primos e eu vamos passar o próximo final de semana na fazenda do tio Leandro. A gente gostaria que voce fosse também. Lá é um lugar muito legal! Vamos poder nadar no rio, andar a cavalo, passear na mata, tomar leite de vaca no curral, colher frutas no pé, jogar bola e muitas outras coisas.

Não precisa levar nada. Tia Zélia vai preparar uma comida bem gostosa. Ela é ótima na cozinha! Estou torcendo para voce aceitar o convite.

Vamos sair no sábado às 8 horas e voltaremos no dia seguinte, no final da tarde.

Um abraço do amigo,  
Cândido

### II. – Escrevendo

Faça de conta que voce é o Luís e responda a carta

De acordo com este comando, o aluno poderá não se estender em seu texto, pois a resposta ao convite nem sequer precisa ser escrita. O convidado poderá, por exemplo, responder oralmente e isso poderá ser feito até mesmo com uma ou três palavras, ou no máximo uma frase: *vou; não vou; está combinado; aceito o convite; não posso ir; vou pedir a minha mãe* etc. Isso significa que o trabalho de produzir um texto de maior extensão foi realizado pela equipe elaboradora do comando. Isso evidencia a falta

de clareza do comando, que parece ignorar os fatores favoráveis à produção de um texto, nos termos defendidos nesta dissertação.

### b) Para o relato pessoal

Na prova II, o comando solicita do aluno um relato pessoal em que descreva uma história vivida durante um possível passeio à casa de um parente. Veja-se:

#### PROVA ESCRITA II – relato pessoal



**GOVERNO  
DA PARAÍBA**  
Secretaria de Estado da Educação e Cultura



**ACELERA  
BRASIL**  
EDUCAÇÃO: A FÓRMULA DA VITÓRIA  
INSTITUTO AVERTON BENEDETTI

**GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

**Exercício de Acompanhamento do Desempenho dos Alunos no Projeto II**

Município: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**I – Lendo**

**Leia o texto e responda.**

Ajuda demais atrapalha...

É muito difícil ver toda a família de Eugênio reunida. Mas, naquele feriado, encontraram-se todos. Bem cedo, chegou o irmão que trabalha no Rio de Janeiro. Depois, veio tia Margarida, que vive no interior. Em seguida, chegaram os avós, que vivem no litoral, os primos e os tios. Na hora do almoço, lá estavam eles, num total de vinte e uma pessoas.

Os pais de Eugênio, atrapalhados com a comida e a casa, resolveram pedir ajuda. Ai começou a confusão. Todos queriam colaborar: o molho do macarrão foi salgado quatro vezes, foram achados três pratos com comida na casinha do cachorro, havia água por todo lado, pois as crianças resolveram lavar o quintal. Todos andavam e trabalhavam apressados, porém ninguém se entendia.

Foi um dia complicado, mas muito alegre. Até hoje, os parentes de Eugênio ainda dão muitas risadas ao lembrar de todas as confusões que aconteceram.

**II – Escrevendo**

1. Escreva uma história contando o dia em que você e sua família foram passar na casa de um parente.

Aproveite para usar o diálogo na história.

Fique atento à pontuação e ao uso da letra maiúscula.

Dê um título para a sua história.

Observa-se que este comando realça a solicitação de conhecimentos linguísticos - uso do diálogo, pontuação, uso da letra maiúscula – demonstrando priorizar esse tipo de conhecimento em detrimento do conhecimento dos elementos constitutivos do gênero em questão (planificação do conteúdo temático, uso dos organizadores textuais, adequação à situação comunicativa).

As exigências da estrutura formal do texto, sem alusão a um plano do conteúdo temático, limitam as possibilidades que o aluno tem para a produção, uma vez que ele se concentra em atender a essas exigências e muitas vezes esquece os objetivos da interação, sobretudo quando essas exigências não foram precedidas de um exercício de análise do gênero em questão.

Como consequência dessa orientação, a correção e a avaliação da produção serão orientadas por critérios eminentemente linguísticos, pois, com exceção da pontuação e da sequência textual, estão vinculados ao domínio do código escrito.

Neste capítulo apresentei algumas concepções de escrita consideradas na literatura atual como produtivas para o ensino de língua materna. À luz dessas concepções, descrevi e analisei a concepção de ensino-aprendizagem de escrita subjacente aos Projetos didáticos e às Provas do PAB, a qual se revelou predominantemente estruturalista. As condições necessárias para essa produção estão ainda a serviço dos parâmetros metodológicos da *redação escolar* (GUEDES, 2009), que tendem a tratar os textos produzidos como pura forma estrutural e linguística a ser dominada.

No próximo capítulo procuro discutir as contribuições teóricas sobre Sequência didática (SD) e, em seguida, analisar as atividades complementares sobre produção de texto e o desempenho escrito dos alunos durante a SD e na avaliação aplicada pelo PAB.

## CAPÍTULO III

### INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA: ATIVIDADES COMPLEMENTARES PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

*“Se eu fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. Eu a levaria a passear por parques e jardins, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas maravilhosas simetrias e perfumes; levaria a uma livraria para que ela visse, nos livros de arte, jardins de outras partes do mundo. Aí, seduzida pela beleza dos jardins, ela me pediria para ensinar-lhe as lições das pás, enxadas e tesouras de podar (...). A experiência da beleza tem de vir antes.”*

(Rubem Alves, *Ostra Feliz não faz pérola*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008, p. 130)

As dificuldades descritas no capítulo II, para o trabalho de ensino da escrita, me motivaram para otimizar as condições de produção de textos no Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil. Nesse sentido, organizo este capítulo que, como os demais, traz reflexões teórico-analíticas. Apresento inicialmente as contribuições teóricas sobre a metodologia de sequência didática, com Zabala (1998); Schneuwly, Dolz, Noverraz (2004). À luz dessas contribuições, analiso o desempenho de alunos nas atividades complementares e nas provas escritas que se constituíram dados para análise nesta dissertação, conforme descrito na metodologia.

#### 3.1 Conceitos de sequência didática

A estrutura de uma aula tradicional, segundo Bini (1977, *apud* ZABALA, 1998, p. 54), tende a apresentar quatro fases: 1) comunicação da lição; 2) estudo individual sobre o livro didático; 3) repetição do conteúdo aprendido e 4) avaliação (nota) do professor.

Sobre esse modelo, Zabala (1998) diz que não se pode, logo de início, fazer uma leitura com preconceitos contra ou a favor, mas deve-se perguntar até que ponto essa e outras sequências contribuem para melhorar a aprendizagem dos alunos. Para esse autor, não existe apenas um modelo de sequência didática, mas vários, cada um atendendo a diferentes concepções de ensino. O que importa é se na elaboração de uma sequência didática há atividades

a) que permitem determinar os *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem;

b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam *significativos e funcionais* para o aluno;

c) que são adequadas ao *nível de desenvolvimento* de cada aluno;

d) que representem um desafio alcançável para o aluno, levando em consideração suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária, que *permitam criar zonas de desenvolvimento proximal* e intervir;

e) que provoquem um *conflito cognitivo* e promovam a *atividade* mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios;

f) que promovam uma *atitude favorável*, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos;

g) que estimulem a *auto-estima* e o *autoconceito* em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena;

h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens (ZABALA, *op. cit.*, p.63).

Esse conjunto de requisitos para a elaboração de uma sequência didática apoia-se na concepção construtivista de aprendizagem, defendida por esse autor como

Uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência (p. 63).

Neste caso, a figura do professor é indispensável, pois ele tem o papel de mediar o processo de aprendizagem, estabelecendo formas de comunicação individualizadas e em grupo e promovendo atividades progressivas a fim de que cada aluno avance segundo seu ritmo e suas possibilidades.

Em seus estudos, Zabala (*op.cit.*) identificou que a maioria das sequências didáticas trabalha conteúdos factuais e/ou conceituais, deixando de lado outros como procedimentais e atitudinais. Por essa razão, o autor sugere um trabalho voltado para a *sequência de conteúdo*, a fim de acompanhar os processos de ensino-aprendizagem segundo as características particulares de cada um dos diferentes tipos de conteúdos. Uma sequência de conteúdo “*é um conjunto ordenado de atividades estruturadas e articuladas para a consecução de um objeto educacional em relação a um conteúdo concreto*” (ZABALA, 1998, p. 78).

Conteúdos factuais dizem respeito àqueles relativos a fatos, acontecimentos, situações, fenômenos socialmente construídos etc. São aprendidos mediante atividades de cópia e repetição, com o fim de integrá-los nas estruturas do conhecimento, na memória. Constam de exercícios de repetição e, conforme a quantidade e a complexidade da informação, utilizam estratégias que reforcem as repetições mediante organizações significativas ou associações.

Conteúdos conceituais são aqueles que constituem o conjunto de conceitos e de definições relacionados aos saberes socialmente construídos. Levam em consideração atividades que possibilitem o reconhecimento dos conhecimentos prévios, que assegurem a significância e a funcionalidade, que sejam adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Conteúdos procedimentais constituem um conjunto de ações ordenadas e com um fim para a realização de um objetivo. Levam em consideração atividades que partem de situações significativas e funcionais, que contemplem atividades que apresentem modelos, sigam um processo gradual, promovam um processo de prática guiada e que procurem oportunizar atividades de trabalho independente, ou seja, deem aos alunos a oportunidade de mostrar suas competências no domínio do conteúdo aprendido.

Os conteúdos procedimentais se aproximam do meu trabalho com a SD, pois busquei aplicar atividades complementares com o objetivo de “fixar” a aprendizagem com relação à abordagem dos gêneros carta pessoal e relato pessoal. Nesse sentido, tive a preocupação de que os alunos tivessem uma conceituação correta dos objetos de conhecimento e que estivessem cientes dos procedimentos que são necessários para dominar esses gêneros textuais: contexto de produção.

Conteúdos atitudinais são mais complexos do que os três primeiros, pois se exige que os conhecimentos aprendidos nos conteúdos conceituais (valores, normas, atitudes etc.) sejam referência de atuação. Para isso, é preciso mobilizar todos os recursos relacionados com a cognição, a afetividade, a atitude, dado que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento de uma pessoa não dependem só do socialmente estabelecido, como, sobretudo, das relações pessoais.

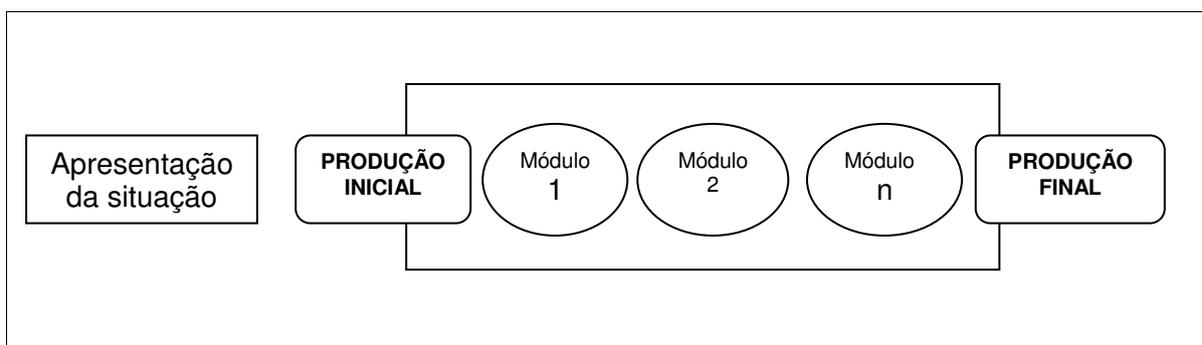
A proposta de Zabala (*op.cit.*) se apresenta como uma oportunidade de construção do conhecimento que leva em consideração os conteúdos segundo sua tipologia. Considerando a perspectiva da didática geral adotada por esse autor, essa metodologia pode levar a uma reorientação sobre o que se ensina, como se ensina e as implicações para aprendizagem em qualquer componente curricular.

Todavia, tendo em vista que meu objetivo na intervenção era promover situações que levassem o aluno a (re)conhecer determinados gêneros textuais, busquei entender o modelo de sequência didática, na perspectiva da escola de Genebra, para o trabalho com o gênero textual em sala de aula. Nessa perspectiva, uma sequência

didática é entendida como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com a finalidade de ajudar o aluno a escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação comunicativa (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004).

O trabalho com o gênero textual deve estar pautado sobre aqueles gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles gêneros a que dificilmente têm acesso e sobre gêneros públicos e não privados. Trata-se, portanto, de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (p. 98).

A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo esquema do quadro 8 a seguir:



**QUADRO 8** – Esquema da sequência didática segundo Schneuwly, Dolz e Noverraz, 2004

Como se pode observar no quadro 8, a sequência didática é composta por quatro componentes: *apresentação da situação*, *produção inicial*, *os módulos* e a *produção final*. A *apresentação da situação* é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Esse momento é indispensável, pois tem por objetivo descrever de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar. Os alunos devem compreender melhor possível a situação de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito, para isso, algumas perguntas devem ser

respondidas, tais como: Qual o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

Outro elemento fundamental nesse momento é a apresentação do *conteúdo*, que precisa ser bem definido e trabalhado, de forma a dar ao aluno a oportunidade de selecionar e acurar as informações adequadas para o estudo do gênero em questão. Assim, para redigir um conto, por exemplo, os alunos deverão saber quais são os seus elementos constitutivos: personagens, ações, lugares típicos e atípicos, objetos mágicos, enredo, suspense, dentre outros. A fase de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionada.

Após uma apresentação da situação, os alunos elaboram um texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado. Esta primeira produção permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos e as suas dificuldades. A partir de então, o professor pode ajustar as próximas atividades de modo a sanar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 101) defendem que

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 corresponda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Desse modo, é na produção inicial que o professor define precisamente o ponto que pode intervir melhor e apontar o caminho que o aluno tem ainda para percorrer. Para o professor, essa primeira produção – que não receberá nota – constitui momento privilegiado de observação, que permite refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma.

Após a produção inicial, surgem os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, que têm por objetivo instrumentalizar os alunos para superar de maneira

sistemática e aprofundada os problemas colocados na primeira produção. Os módulos dão ao professor a oportunidade de realizar uma avaliação formativa, pois regulam o processo de ensino-aprendizagem de um dado gênero.

Por fim, o último componente da sequência didática – *a produção final* - dá ao aluno a possibilidade de por em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção também permite ao professor realizar uma avaliação somativa, centrada em critérios elaborados ao longo da sequência. Lembram os autores que a produção final do texto escrito não se constitui como um produto pronto e acabado. O texto ainda permanece provisório enquanto aguarda o momento da reescritura. Nesse sentido, vejo aqui a oportunidade de o professor ensinar ao aluno que escrever é um processo que envolve idas e voltas, repetidas vezes, até o texto se apresentar satisfatório ao processo comunicativo. Isso aponta para a necessidade de que a reescritura textual seja uma prática exercida nas aulas de produção textual, pois representa um momento privilegiado de reflexão sobre o próprio texto.

Vale ressaltar que o modelo de “sequência didática” apresentado pelo grupo de Genebra, passa por adequações necessárias quando é usado nas escolas brasileiras. Em nossa realidade, não é possível aplicá-lo tal como se apresenta, isto porque cada realidade exige resposta local, e cabe ao professor saber fazer as escolhas certas, os recortes e os acréscimos necessários a qualquer modelo que se apresente como metodologia para o ensino de Língua Materna.

### **3.1.1 Por um espaço para as atividades linguísticas na SD genebrina**

Lino de Araújo (2006) lembra que o grupo de Genebra propõe um trabalho com a aquisição de gêneros orais e escritos tendo por referência uma escola em crise com os modelos de produção textual (referência à escola básica de Genebra). Quando o modelo foi trazido para o Brasil, as primeiras aplicações seguiram as mesmas indicações, quais

sejam a de se centrar no estudo do gênero, isto é, se centrar na aquisição de um modelo de produção textual.

Todavia, ao se produzir um texto escrito/oral, o aluno defronta-se com problemas provenientes de outros domínios da língua (a exemplo da sintaxe, da morfologia e da ortografia) e não somente com a abordagem do gênero textual. Nesse sentido, indaga-se *como é possível favorecer uma articulação do trabalho proposto nas sequências didáticas com outros domínios linguísticos*. A esse respeito, Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) assumem a dificuldade de se estabelecer um elo entre a sequência didática e outros níveis de estruturação da língua. Isto porque esses níveis não estão ligados diretamente a um gênero preciso. Para isso, defendem que “é preciso reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua” (p. 116), pois não se pode obscurecer as dimensões fundamentais do ponto de vista da escrita (incoerência de conteúdo, organização geral, falta de coesão entre as frases, inadequação à situação de comunicação, dentre outros) com o foco em certos níveis de estruturação da língua, a exemplo da ortografia, que deve aparecer no final do percurso, após o aperfeiçoamento das dimensões textuais.

No entanto, devido ao baixo letramento linguístico do alunado oriundo de grupos sociais pouco letrados, como é o caso do alunado em questão, torna-se necessário trabalhar com foco no sistema da escrita e da gramática, dentro da sequência didática. Esse trabalho não precisa, necessariamente, ofuscar as propriedades inerentes ao gênero textual, como defendem os autores. Ele pode ser feito, por exemplo, no interior dos módulos, com o desenvolvimento de atividades ordenadas para ajudar o aluno a superar de maneira sistemática os problemas colocados na produção com relação aos aspectos linguísticos.

Nesse sentido, concordo com Lino de Araújo (2006) quando defende que o ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e

exercícios sistemáticos que envolvem três componentes do ensino: leitura, análise linguística e produção. Nesse sentido, o estudo da gramática não tem necessariamente o sentido negativo de apenas coibir, proibir ou indicar que faltas se comete e como corrigi-las, mas tem um sentido positivo enquanto conjunto de possibilidade que regula o funcionamento de uma língua, para que ela se efetive socialmente. Por essa razão, “não se pode fazer texto algum sem gramática. Mas faz sentido também a certeza de que não se faz texto algum apenas com gramática” (ANTUNES, 2005, p. 169).

### **3.2 As condições de produção dos textos nas atividades complementares**

Analiso, a seguir, as condições oferecidas aos alunos para a produção de carta pessoal e de relato pessoal. Minha análise está pautada nas discussões teóricas sobre escrita, apresentadas no capítulo II desta dissertação. Alguns pontos inspirados na teoria bronckartiana orientaram a elaboração das atividades complementares tendo em vista favorecer as condições de produção da carta pessoal e do relato pessoal: *a) clareza do objetivo de escrita; b) situação de experiência próxima da realidade do aluno; c) conteúdo temático estocado na memória do aluno; d) resgate da memória de curto prazo; d) forma de mediação.*

#### **3.2.1 Carta pessoal**

Quanto à clareza do objetivo de escrita, informei aos alunos, no desenrolar das atividades voltadas para esse gênero, que o objetivo primordial era orientá-los para o estudo do conteúdo temático que seria abordado na 1ª Prova escrita do PAB (01/08/2009). Desse modo, a resposta à atividade proposta contribuiria para atenuar o estresse e a insegurança durante a aplicação da prova.

Orientado por esse objetivo, apresentei aos alunos a carta pessoal a seguir, em que tentei dialogar com eles, estimulando-os para a escrita de uma carta no contexto de simulação de solidariedade para a resolução de um problema, conforme transcrição<sup>13</sup> a seguir:

Copo Branco, 01 de agosto de 2009

Olá turma, tudo bem?

Meu nome é Antônio Gutierrez, eu morei no orfanato Menino Luiz que fica na cidade de Copo Branco. Eu fugi de casa quando tinha 7 anos e fui morar nas ruas. Eu não gostava muito da minha casa, pois lá era muito chato e meu pai bebia muito.

Agora eu estou com 12 anos de idade e gostaria muito de voltar para casa, mas não sei como voltar. Eu tenho 2 irmãs: Fami e Fack. Lembra que a gente brincava muito, subia nas árvores, fazia buracos pra esconder tesouros, brincava de perna-de-pau, saltos de balanço.

Eu tenho algumas lembranças do local onde minha família mora. Sei que lá tem muitas árvores, rios e uma ponte muito grande e bonita. A minha casa era pequena e bem amarelinha.

Turma, será que vocês podem me ajudar a encontrar minha família? Por onde devo começar? O que devo fazer?

Conto com a ajuda de vocês! Pensem como vocês podem me ajudar e escrevam para mim.

Um grande abraço e até logo.

Antônio G

<sup>13</sup> Conforme explicitado na Metodologia, essa atividade foi elaborada por mim.

Com relação ao fato de ser uma *situação de experiência próxima da realidade do aluno*, sabe-se que aquele que viveu determinada experiência e/ou se aproximou dela tem mais facilidade/propriedade para falar/escrever sobre ela do que aquele que não a vivenciou ou nem sequer esteve perto. Diante disso, o aluno se sente mais seguro para falar/escrever sobre uma criança em conflito com a família ou um passeio que fez, do que relatar uma experiência inventada, imaginada ou vivida por outrem. Assim, a produção do gênero proposta tenta se aproximar da realidade dos alunos.

Em relação ao *conteúdo temático estocado na memória do aluno*, a atividade em análise propõe que o aluno escreva sobre um fato que possivelmente conhece de perto: criança que pede ajuda para resolver um conflito familiar. Isso porque o aluno em foco já enfrentou ou tem algum parente que enfrenta algum tipo de conflito familiar (uso de bebidas alcoólicas, pais separados, convivência com parentes e até mesmo não ter onde morar)<sup>14</sup>. Sendo assim, esse conteúdo temático está estocado em sua memória e lhe favorece as condições para escrever sobre ele.

Quanto ao *resgate da memória de curto prazo*, diferentemente das atividades propostas nos Projetos do PAB, que forçavam o aluno a lembrar de situações possivelmente vivenciadas há mais de nove meses (conforme pôde ser visto no item 2.3.3 Os comandos e as condições para a produção de texto, capítulo II) essa atividade aborda situações vivenciadas recentemente, podendo vir à tona mais facilmente.

A última observação diz respeito à *forma de mediação*, assim, essa atividade foi desenvolvida em sala de aula por mim, com a participação da professora co-participante. Ela foi respondida individualmente e, logo em seguida, sua leitura foi compartilhada com a turma. Nas discussões sobre o conteúdo temático, privilegiei os conflitos vivenciados pelo menino Antônio: suas dificuldades ao morar num orfanato e estar longe de sua família. Em nenhum momento apontei respostas para a solução (até porque não sabia), mas os deixei livres para encontrar uma possível solução dentro de suas próprias

---

<sup>14</sup> Informações baseadas em relatos orais dos próprios alunos, conforme atesta o Diário de Campo.

experiências de mundo ou intuições. Nesse sentido, o conteúdo escolar, ora apresentado, buscou dialogar com o conhecimento de mundo dos alunos.

Para finalizar a atividade, houve uma correção coletiva da atividade no quadro.

Ainda com relação à elaboração dessa atividade, chamo atenção para o fato de suscitar, a princípio, uma produção coletiva, haja vista que está endereçada para a turma e não para um aluno em particular: *“Turma, será que vocês podem me ajudar a encontrar minha família? Por onde devo começar? O que devo fazer? Conto com a ajuda de vocês! Pensem como vocês podem me ajudar e escrevam para mim.”* Quero dizer que esta produção coletiva ocorreu somente após as produções individuais dos alunos. Quis partir das ideias individuais para depois construir o texto coletivo, assim, solicitei primeiro a produção individual e à medida que cada aluno ia lendo a sua produção eu ia escrevendo o texto coletivo no quadro. Ao final, o aluno ficou com a versão individual e a versão do texto coletivo.

### **3.2.2 Relato pessoal**

Assim como na atividade complementar com a carta pessoal, esta atividade tinha como objetivo orientar o aluno para o estudo do conteúdo temático que seria abordado na 2ª Prova escrita do PAB (10/09/2009). Assim, sua aplicação tinha a intenção de subsidiar os alunos para a produção textual. Segue a atividade:

ESCOLA \_\_\_\_\_

Município \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de setembro de 2009.

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Professoras: \_\_\_\_\_ e Patrícia

Turma de Correção de Fluxo Acelera Brasil

Módulo I – Mecanismo de textualização

### **ATIVIDADE DE FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM (I)**

**Leia com atenção as informações abaixo sobre a Exposição Paraibana de Animais e Produtos Industriais (Expapi) e complete as informações a partir do que você presenciou na sua visita ao Parque de Exposição.**

No dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009, a minha turma \_\_\_\_\_ foi visitar a tradicional Exposição Paraibana de Animais e Produtos Industriais (Expapi), no Parque de Exposição Carlos Pessoa Filho, em Campina Grande. Esta foi a 47ª edição e foi realizada no período de 30 de agosto a \_\_\_\_\_ de setembro de \_\_\_\_\_. O evento durou uma semana e visava movimentar a cidade e região, tanto nos aspectos econômicos, como culturais e sociais, com exposições de animais, máquinas e implementos agrícolas, leilões, shows, área de lazer, feira de artesanato e um espaço gastronômico, possibilitando uma maior aproximação do setor rural com o urbano.

Nós fomos \_\_\_\_\_ e chegando lá conhecemos muitas coisas legais. Eu fui visitar primeiro \_\_\_\_\_ achei muito interessante. Assim que a gente entra no Parque a gente vê logo \_\_\_\_\_ Do lado direito fica uma enorme \_\_\_\_\_. E do lado esquerdo ficam as \_\_\_\_\_ e um aquário cheio de \_\_\_\_\_.

No Parque de Exposição também tem várias \_\_\_\_\_ com comida e artesanato para vender. Lá também tem uma área reservada para fazer \_\_\_\_\_ com vários artistas. Eu lembro que houve show com \_\_\_\_\_.

Na feira estão expostos muitos animais, entre eles eu vi \_\_\_\_\_

Ao lado do Parque de Exposição tem um restaurante chamado \_\_\_\_\_. Lá tem um parque para as crianças brincarem. Eu brinquei no \_\_\_\_\_.

Eu \_\_\_\_\_ de visitar o Parque de Exposição porque \_\_\_\_\_.

Eu conversei com meu amigo (ou minha amiga) sobre o que a gente estava vendo lá. Eu disse:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Ele (ou ela) respondeu:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

A gente se divertiu muito. Quero agradecer a professora \_\_\_\_\_ por ter levado a gente para esse passeio e pedir desculpa se \_\_\_\_\_. Prometo que no próximo passeio eu vou \_\_\_\_\_.

*"A criança é a consagração da vida." (S. Poniazem)*

Com relação ao fato de ser uma *situação de experiência próxima da realidade do aluno*, essa atividade não parecia ser difícil de ser resolvida pelo aluno, pois está sendo exigido dele um relato de uma experiência pessoal em que ele pudesse relatar sobre sua visita à Exposição Paraibana de Animais e Produtos Industriais (EXPAPI).

Em relação ao *conteúdo temático estocado na memória do aluno*, a exposição de animais é um evento que acontece e a que o aluno tem acesso com facilidade, motivado por situações diversas: visita sozinho, com algum parente ou ainda por incentivo da escola pública onde estuda.

Quanto ao *resgate da memória de curto prazo*, essa atividade procurava resgatar uma experiência vivenciada pelo aluno há cerca de seis dias. Desse modo, o conteúdo podia ser recuperado sem maiores dificuldades.

Sobre a *forma de mediação*, esta atividade seguiu a mesma orientação da carta pessoal: foi desenvolvida em sala de aula por mim, com a participação da professora co-participante e respondida individualmente pelos alunos, com correção coletiva no quadro.

Registro ainda, o uso de algumas palavras valorativas em sua elaboração: “...*chegando lá conhecemos muitas coisas legais.... achei muito interessante... a gente se divertiu muito.... quero agradecer a professora...” Sobre isso, há uma crença compartilhada por professores e alunos de que esse tipo de atividade (fazer um passeio para visitar uma exposição) apresenta-se como uma atividade atrativa e interessante. Por essa razão, meu posicionamento previamente apreciativo.*

Num olhar aligeirado, o leitor poderia dizer que esses dois tipos de atividades em nada diferem dos parâmetros tradicionais do ensino da escrita, porém, numa análise mais acurada, é possível perceber que a diferença essencial entre as atividades de cunho tradicional e as duas atividades aqui descritas está na sua forma de mediação. As atividades sobre carta pessoal e relato pessoal inserem-se num contexto de produção textual que pode ser considerado situado, com começo, meio e fim estrategicamente bem definidos, e com objetivos de escrita claros para os alunos. Portanto, não se trata de

uma atividade isolada da situação de produção, sem propósitos comunicativos, como é comum acontecer nas atividades inseridas num âmbito tradicional (cf. item 2.3.3 Os comandos para a produção de texto nas atividades de casa, capítulo II).

Portanto, meu objetivo com as atividades complementares não era romper abruptamente com as atividades de escrita da escola, com as quais os alunos já estavam acostumados – o que seria impossível no curto espaço de tempo da intervenção –, mas propor metodologias exequíveis de ensino de escrita. Nesse sentido, considero perceptíveis as contribuições da intervenção proposta.

### **3.3 O desempenho dos alunos nas atividades complementares**

Este tópico diz respeito à compreensão que os alunos tiveram ao responderem as duas atividades complementares, evidenciando também a compreensão (ou não) do comando de produção. Nesse sentido, analiso as respostas dos alunos selecionados sob três aspectos inspirados nas contribuições bronckartianas: 1) *estrutura do texto*, 2) *conteúdo temático* e 3) *mecanismos de textualização*.

#### **3.3.1 Na carta pessoal**

Os alunos, de modo geral, apresentaram um conhecimento compartilhado no que diz respeito à *estrutura* da carta pessoal. Seguem-se os exemplos<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> Cumprindo o acordo de não divulgar nomes, apresento nomes fictícios para designar cada aluno. Destaco ainda que todas as atividades, aqui em análise, desenvolvidas pelos alunos, encontram-se no apêndice 2.

## EXEMPLO 1 - João

(11)  
[Redacted], 17 de Agosto de 2009

Olá Antônio Tudo Bem?

Meu nome é [Redacted], eu moro em uma casa que fica na cidade de [Redacted].  
Muito obrigado pela carta que você enviou, eu vou se ajudar, pra você encontrar sua família você precisa anunciar em cartazes, se escrever em algum programa de Tv, anunciar em carros de som etc. Bom eu estou torcendo por você. É que Deus ajuda que você consigo encontrar a sua família

Um forte abraço e que Deus te abençoe

Tchau!

Ass: [Redacted]

## EXEMPLO 2 – José

[REDACTED] 13 de Agosto de 2009

Olá Antonio Gutierrez

Meu nome é [REDACTED], eu moro com a minha família no bairro do [REDACTED] e vou te ajudar você deve anunciar aos radio na TV e então alguém da sua família deve vir e vai atrás de você então você acha eles e volta para lá Souia justiça uma Chau

[REDACTED]

## EXEMPLO 3 – Maria

[REDACTED] 11 de agosto

Olá Gutierrez como está?

Compreensão é [REDACTED] que você eu sobre da sua situação, que você fugiu de casa quando era criança, você deve ter fé de verdade, para superar esta fase da sua vida você deve ter fé em Deus, e lutar com todas as forças divinas que você vai conseguir.

Abraço de seu amigo [REDACTED]

[REDACTED]

Observe-se que as três produções atenderam estruturalmente ao gênero carta pessoal, pois possuem cabeçalho (foi dada liberdade ao aluno para criar um nome e uma cidade), saudações, conteúdo, despedida e assinatura. Isso demonstra que os alunos aprenderam, pelo menos, estruturalmente, a fazer uma carta pessoal.

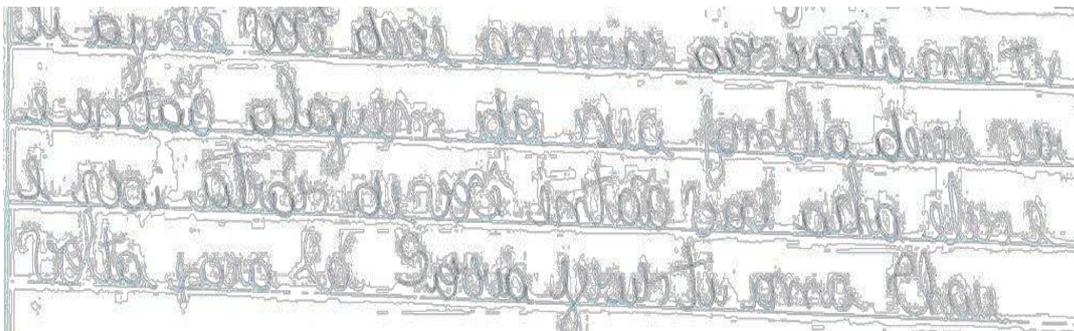
Com relação ao *conteúdo temático*, verifico que os alunos têm um olhar particular sobre determinados aspectos, como por exemplo, apresentar uma solução para ajudar Guterres encontrar a sua família. Seguem-se os exemplos:

#### EXEMPLO 4 – João

João acredita que uma boa estratégia para Guterres encontrar sua família é procurar a mídia, anunciando através de cartazes, Programa de TV, carro de som. Certamente João deve ter trazido à tona cenas de Programas de televisão, principalmente locais, em que se há espaço para as pessoas procurarem seus parentes. Neste caso, ele acredita que a divulgação é melhor solução para Guterres poder encontrar seus parentes e voltar para casa. A solução apresentada por João parece ser bastante criativa e coerente. Ele não dá uma solução mirabolante ou fora da realidade, mas busca elementos significativos dentro do seu contexto de experiência. Isso mostra que sua solução é exequível.

José também acredita na influência da mídia e sugere que Gueterres faça uma divulgação do seu desaparecimento nas emissoras de rádio e TV, conforme demonstra o exemplo 5 a seguir.

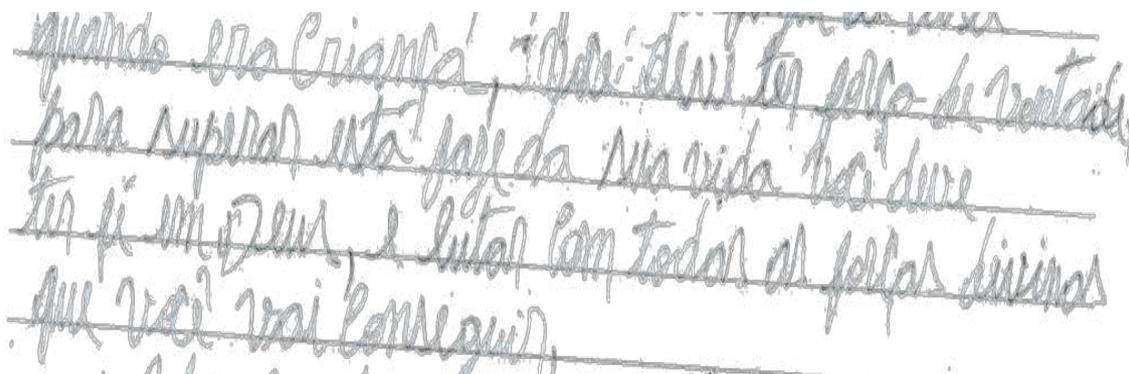
#### EXEMPLO 5 - José



Mais uma vez verifico que o aluno José tem o conhecimento da influência da mídia de massa (rádio e televisão) sobre a sociedade. Ele sabe do poder de alcance que ela oferece e acredita que a família de Guterres tem acesso a esse tipo de comunicação. E através desse contato, poderá ter-se um reencontro familiar. A solução de José também é coerente e exequível.

Maria, por sua vez, acredita que, somente através da fé em Deus, Guterres poderá vencer sua dificuldade.

#### EXEMPLO 6 – Maria



Maria não apresenta uma solução concreta como os demais. A sua experiência de fé, a meu ver, se apresenta como consolo para aceitar aquilo que parece não ter solução.

Sobre o terceiro aspecto – *mecanismos de textualização* – as três produções, apesar de fugirem às determinações gramaticais da língua (uso da letra maiúscula e minúscula, ortografia, acentuação, uso da pontuação), não fugiram à determinação de serem coerentes, ou seja, de fazerem sentido no processo comunicativo. Nas três produções, é possível recuperar uma unidade de sentido, de intenção, tornando as produções aceitáveis dentro do contexto de produção. Há uma sequência lógica no desenrolar dos fatos: apresentação do locutor – “*meu nome é...*”; contextualização da situação – “*obrigada pela carta que você me enviou...*”; “*...eu vou li ajuda...*”; “*...eu sobe da sua situação...*” uma proposta de solução para resolver o problema – “*pra você encontrar sua família você precisa anunciar em cartazes...*”; “*...você deve anunciar aos rádios...*”; “*...você deve ter força de vontade...*” e uma mensagem de esperança para o interlocutor (Guterres) – “*...e que Deus ajude que você consiga encontrar sua família...*”; “*...Sorria Jesus ti ama...*”; “*...você vai conseguir...*”.

O desempenho satisfatório dos alunos nessas produções, principalmente, em termos de conhecimento partilhado da estrutura do texto e de iniciativas no plano de conteúdo temático, deve-se, possivelmente, às leituras prévias do gênero carta pessoal, às várias discussões em sala de aula sobre o conteúdo temático da carta pessoal proposta, bem como ao comando de produção.

### **3.3.2 No relato pessoal**

Com relação ao *conteúdo temático* dos relatos, os alunos, de modo geral, apresentaram informações sobre a data exata em que foram ao evento, o modo como foram e os dias da exposição. Os exemplos a seguir são ilustrativos:

## EXEMPLO 7 - João

No dia 03 de setembro de 2009, a minha turma Adelina Brasil foi visitar a tradicional Exposição Paraibana de Animais e Produtos Industriais (Expapi), no Parque de Exposição Carlos Pessoa Filho, em Campina Grande. Esta foi a 47ª edição e foi realizada no período de 30 de agosto a 06 de setembro de 2009. O evento durou uma semana e visava movimentar a cidade e região, tanto nos aspectos econômicos, como culturais e sociais, com exposições de animais, máquinas e implementos agrícolas, leilões, shows, área de lazer, feira de artesanato e um espaço gastronômico, possibilitando uma maior aproximação do setor rural com o urbano.

Nós fomos apê e chegando lá conhecemos

## EXEMPLO 8 – José

No dia 03 de setembro de 2009, a minha turma Adelina Brasil foi visitar a tradicional Exposição Paraibana de Animais e Produtos Industriais (Expapi), no Parque de Exposição Carlos Pessoa Filho, em Campina Grande. Esta foi a 47ª edição e foi realizada no período de 30 de agosto a 06 de setembro de 2009. O evento durou uma semana e visava movimentar a cidade e região, tanto nos aspectos econômicos, como culturais e sociais, com exposições de animais, máquinas e implementos agrícolas, leilões, shows, área de lazer, feira de artesanato e um espaço gastronômico, possibilitando uma maior aproximação do setor rural com o urbano.

Nós fomos apê e chegando lá conhecemos

## EXEMPLO 9 – Maria

No dia 3 de setembro de 2009, a minha turma Adelina Brasil foi visitar a tradicional Exposição Paraibana de Animais e Produtos Industriais (Expapi), no Parque de Exposição Carlos Pessoa Filho, em Campina Grande. Esta foi a 47ª edição e foi realizada no período de 30 de agosto a 6 de setembro de 2009. O evento durou uma semana e visava movimentar a cidade e região, tanto nos aspectos econômicos, como culturais e sociais, com exposições de animais, máquinas e implementos agrícolas, leilões, shows, área de lazer, feira de artesanato e um espaço gastronômico, possibilitando uma maior aproximação do setor rural com o urbano.

Nós fomos apê e chegando lá conhecemos

As informações dadas pelos alunos parecem demonstrar que o dia do passeio foi realmente marcante para eles e que por isso lembram com facilidade a data do evento.

Outro aspecto recorrente nos relatos da turma foi a avaliação de sua participação no evento. Veja-se o exemplo de João a seguir:

## EXEMPLO 10 – João

A gente se divertiu muito. Quero agradecer a professora  
 \_\_\_\_\_ por ter levado a gente para esse passeio e pedir desculpa se  
 eu estivesse fazendo barulho.  
 Prometo que no próximo passeio eu vou \_\_\_\_\_.

As palavras de João mostram o quanto ele está comprometido com o seu interlocutor – professora – e com o espaço escolar. Ele não consegue se desprender mentalmente do espaço de sala de aula e assim acredita que não poderia fazer barulho. No entanto, ele estava num ambiente onde era permitido gritar, correr, brincar, passear. E as suas ações ali não estavam sendo “monitoradas” pela professora, assim como acontece na sala de aula.

José, por sua vez, mesmo tendo a certeza do seu “bom comportamento”, pede desculpas à professora e promete ser melhor:

## EXEMPLO 11 – José

A gente se divertiu muito. Quero agradecer a professora  
 \_\_\_\_\_ por ter levado a gente para esse passeio e pedir desculpa se  
 eu baguncei mais eu tenho certeza que não  
 Prometo que no próximo passeio eu vou ser mais quieto do que fui.

Esses dados mostram mais uma vez os discursos culturais próprios da sala de aula, de que o aluno não pode gritar e bagunçar. Ao sair do âmbito escolar, os alunos parecem levar os mesmos discursos. Isso implica dizer que eles ainda não conseguem distinguir as regras de convivência de cada espaço social.

Já Maria pensa na impressão que a professora possa ter tido dela:

## EXEMPLO 12 – Maria

A gente se divertiu muito. Quero agradecer a professora obrigado por ter levado a gente para esse passeio e pedir desculpa se eu dei trabalho a senhora.  
 Prometo que no próximo passeio eu vou ser mais educado.

Mais uma vez o discurso de sala de aula é evocado e assim a aluna sente a necessidade de pedir desculpa por algo que possivelmente tenha feito: dado trabalho à professora. Ela se compromete a ser melhor. Este também é um discurso arraigado na cultura escolar: o aluno sempre promete melhorias quanto ao seu comportamento e à sua vida de estudante.

Sobre o terceiro aspecto – *mecanismos de textualização* – os elementos que os alunos usaram para preencher as lacunas do texto são elementos contextuais aceitáveis, estando dentro do contexto de cena do evento. As propostas de preenchimento dos alunos trazem à tona o cenário que haviam presenciado no evento, apresentando informações aparentemente óbvias, mas que o leitor não teria acesso a elas, a não ser que também tivesse visitado o evento nesse mesmo período. Seguem-se os exemplos:

## EXEMPLO 13 – João

Na feira estão expostos muitos animais, entre eles eu vi patos, galinha, peixe, leão, coelho,  
e etc.  
 Ao lado do Parque de Exposição tem um restaurante chamado Chapéu de Couro. Lá tem um parque para as crianças brincarem. Eu brinquei no encovego, gangorra.

## EXEMPLO 14 – José

Na feira estão expostos muitos animais, entre eles eu vi  
 coelhos, vaca, corde, patos, galinha, peixe,  
 etc.

Ao lado do Parque de Exposição tem um restaurante chamado  
 Chapéu de Fera. Lá tem um parque para as crianças brincarem. Eu  
 brinquei no escorrego, gangorra, balanço.

## EXEMPLO 15 – Maria

Na feira estão expostos muitos animais, entre eles eu vi  
 cavalos, touros, vacas, ovelhas, galos etc.

Ao lado do Parque de Exposição tem um restaurante chamado  
 Chapéu de Fera. Lá tem um parque para as crianças brincarem. Eu  
 brinquei no escorrego, na gangorra.

As suas propostas de preenchimento são coerentes com os elementos que antecedem e sucedem as lacunas. Em resposta às preposições: “na feira estão expostos muitos animais, entre eles eu vi...” e “Lá tem um parque para as crianças brincarem. Eu brinquei no...”, os alunos introduziram elementos que estão dentro do contexto da atividade e dentro do contexto do evento. As escolhas lexicais (galinha, peixe, coelho, escorrego, gangorra) dos alunos feitas nas três lacunas apresentadas asseguram a evolução do conteúdo temático, produzindo um efeito de progressão. Desse modo, essa atividade cumpre a sua função de apresentar de forma clara um resumo do evento. As respostas dos alunos contribuíram, sem dúvida, para o estabelecimento da coerência do texto.

Sobre as contribuições das atividades complementares no desempenho dos alunos, de modo geral, posso dizer da sua importância de recuperar a situação de produção para o aluno. Se este tem clareza sobre a atividade de escrita prescrita, sobre a funcionalidade do seu texto, sobre os objetivos da interação escrita e sobre os interlocutores envolvidos, o ato de produzir texto tende a ter mais sentido para ele. Ao responderem às atividades complementares, os alunos tiveram a oportunidade de refletir

sobre cada um desses aspectos do gênero textual - o conteúdo temático, a estrutura textual e os mecanismos de textualização.

### **3.4 O desempenho dos alunos nas produções das provas escritas do PAB**

Analiso, a seguir, o desempenho dos alunos ao responderem os comandos das Provas I e II, observando os efeitos do *conteúdo temático, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos de enunciação* (BRONCKART, 2006; 2007, 2008).

#### **3.4.1 Na carta pessoal**

Ao responderem ao comando da prova I - *Faça de conta que você é o Luis e responda a carta* (cf. item 2.3.4.3 Os comandos das Provas I e II, capítulo II) -, percebi, quanto ao *conteúdo temático*, que os alunos, de modo geral, atenderam à proposta da redação, respondendo ao convite feito por Luis e escrevendo através do gênero solicitado. Veja-se os exemplos a seguir:

## EXEMPLO 16 – João

~~\_\_\_\_\_~~ 18 de agosto de 2009

Oi Cândido recebi sua carta e gostei bastante eu vou me esperar eu quero ir muito para comer a comida da Zélia Thaum

Luis

## EXEMPLO 17 – José

~~\_\_\_\_\_~~ 18 de agosto de 2009

Olá amigo Cândido tudo bem?

Meu amigo gostei muito do seu convite, já falei com minha mãe e com meu pai e eles deixaram eu ir estarei lá no dia que marcamos

Um forte abraço e até logo!

## EXEMPLO 18 – Maria

~~\_\_\_\_\_~~ 18/08/09. Oi Luis eu vou pedir para minha mãe deixar eu ir com você até lá eu ligo para você eu sei que minha mãe deixar vai ser muito legal até lá um abraço de seu amigo ~~\_\_\_\_\_~~

A observação desses três exemplos mostra que não há uma progressão do *conteúdo temático* como o comando esperava que houvesse, em se tratando de uma carta pessoal. O comando prescrevia que o aluno estabelecesse uma relação de continuidade do texto, ultrapassando, por exemplo, as quatro linhas escritas. A meu ver, o problema não estava na competência do aluno para escrever o gênero carta pessoal, mas na orientação dada pelo comando, que conduz o aluno para responder a um convite. Nesse sentido, o aluno cumpriu com as exigências feitas a ele.

Quanto *aos mecanismos de textualização*, mesmo demonstrando dificuldades no uso da norma padrão da língua, a exemplo da pontuação, da ortografia e dos papéis que seriam exercidos na *enunciação*, considero esses textos como coerentes, pois há uma cadeia de ideias compreensíveis e aceitáveis dentro do processo interlocutivo. Neste caso, o leitor entende que esses textos são respostas a um determinado convite feito por alguém. E através do conteúdo dá para saber se o receptor aceita ou não o convite.

### **3.4.2 No relato pessoal**

O problema da orientação se repete no comando da Prova II, "*Escreva uma história contando o dia em que você e sua família foram passar na casa de um parente. Aproveite para usar o diálogo na história. Fique atento à pontuação e ao uso da letra maiúscula. Dê um título para a sua história*" (cf. item 2.3.4.3 Os comandos das Provas I e II, capítulo II). Na tentativa de atender aos aspectos formais, os alunos acabaram comprometendo o seu texto, principalmente quanto ao conteúdo temático. Veja-se:

## EXEMPLO 19 – João

      Dia de Natal        
 No dia de natal o celular tocou quan-  
 do minha mãe atendeu era a minha  
 tia socorro que disse no telefone:  
 - Socorro vem pra cá mais [redacted] e An-  
 tônio que seguinte vai fazer um almoço  
 para a família!  
 Tá certo disse minha mãe! Então minha  
 mãe disse pra mim:  
 - [redacted] se arruma que seguinte vai:  
 lá pra casa da tua tia socorro. E eu  
 disse:  
 - Tá certo minha mãe! E então todos nós  
 se arrumamos e fomos para a casa da  
 minha tia. Lá foi muito divertido.  
 FIM.

A preocupação maior de João é o uso do diálogo, sequência textual solicitada, desvinculada da história que deveria ser contada, mas centrada em aspectos formais. Para cumprir a exigência do uso do diálogo, o aluno “simula” (ou não) como se deu o convite para o passeio, pois introduz um elemento que representa bem o diálogo – celular. No entanto, por estar preso à estrutura textual, João não relatou como foi este passeio, acreditando que seu texto já estava satisfatório, ou porque não lembrava nenhuma situação interessante no passeio que merecesse ser lembrada aqui. João apenas informa que “lá foi muito divertido.” Isso quer dizer que foi comum, o que parece contrariar a expectativa do comando, pois este esperava que o aluno pudesse relatar um fato inesquecível, tão engraçado e surpreendente quanto o sugerido pela leitura do texto: “... todos queriam colaborar: o molho do macarrão foi salgado quatro vezes, foram achados três pratos com comida na casinha do cachorro....”

Já em relação aos mecanismos de textualização, veja-se que o texto de João estabelece a coerência através de vários fatores: organizadores temporais “no dia de

*natal*”; articulação interna entre frases a exemplo de “e *então*” (5º parágrafo), que marca a articulação entre a frase “*Tá certo mainha!*” (5º parágrafo) e a segunda “*todos nós se arrumamos...*”; mecanismo de coesão nominal, especificamente, a anáfora, quando a personagem Lúcia (2º parágrafo) é retomada através dos sintagmas nominais “*minha mãe*” (3º parágrafo) e “*mainha*” (5º parágrafo); através da coesão verbal, quando apresenta, predominantemente, o pretérito perfeito “*tocou..disse...atendeu...fomos...foi...*”, tempo verbal próprio da ordem do narrar. Enfim, o texto de João apresenta-se como coerente, com começo, meio e fim, havendo progressão temática.

Quanto aos *mecanismos de enunciação*, veja-se que no texto se expressam duas vozes: a voz do autor empírico (João) - “*No dia de natal o celular tocou quanto minha mãe atendeu era a minha tia Socorro...*” -; as vozes de personagens (Socorro) – “*Lúcia, vem para cá mais...*” e (Lúcia) - “*...se arruma que agente vai para a casa da tua tia...*”. Estas vozes estão bem marcadas, inclusive pela pontuação, deixando o leitor esclarecido quanto à posição de cada um no diálogo. A evidência subjetiva do efeito do passeio sobre João é marcada por elementos modalizadores apreciativos “*Lá foi muito divertido.*”

Já o texto de José, exemplo 20, a seguir, demonstra pouca preocupação com o uso do diálogo. No entanto, seu texto também ficou limitado quanto ao *conteúdo temático* e à *enunciação*. Veja-se:



Note-se que há uma estrutura marcada nesse texto, própria da narrativa clássica dos contos de fada: “era uma vez”, “fim”. Esse tipo de estrutura está arraigada na memória discursiva do aluno e sempre que se pede para ele contar uma história, ele lembra da estrutura fixa das histórias infantis, tantas vezes lidas na turma pela professora titular. O próprio comando reforça essa ideia dizendo “*escreva uma história contando...*”.

A principal preocupação de José é argumentar sobre sua família, seguindo o enredo tradicional dos contos de fada, cuja família é modelo de felicidade. Ele se preocupa com a imagem de família que vai passar para seus leitores, por isso, sua escolha linguística é tão cuidadosa “...*família unida com amor...*”.

Quanto aos *mecanismos* de *textualização* e *enunciação*, veja-se que o texto de José apresenta problemas relativos à referenciação e à gestão das vozes enunciativas. Isso se deve ao fato de José se distanciar da história e não se fazer um personagem. Assim, Maurício, seu pai, é retomado no texto de forma bastante impessoal, confundido a interpretação do leitor. Pois José se refere ao seu tio como cunhado de Maurício “...*todo resolveram sair para a casa do cunhado do Maurício...*” e a sua avó como a mãe do Maurício “...*todos foram visitar a mãe do Maurício...*”

O leitor só vai perceber que esses personagens fazem parte da família de José apenas nas linhas 17 a 21 do texto. Desse modo, as vozes enunciativas foram mal orquestradas, porque dificultaram a compreensão da leitura e se apresentaram a princípio como incoerente com a proposta de redação.

Além disso, o texto se apresenta em um único parágrafo. Isso dificultou a coesão nominal e verbal, pois as relações entre as estruturas ficaram comprometidas, uma vez que as articulações da progressão temática não foram feitas:

*Era uma vez... uma grande família unida com amor. A mãe chamada Cláudia o pai Maurício e os dois filhos Camila e Henrique a família toda resolveram sair para a casa do cunhado do Maurício toda a família foi chegaram lá e ficaram conversando depois foram almoçar o almoço ficou uma delícia nos todos foram visitar a mãe do Maurício...*”

Observe-se também que é bastante visível no texto de José a apreciação valorativa, expressa através dos sintagmas nominais “o passeio demorado”; “uma grande família unida com amor.”; “o almoço ficou uma delícia...”; “voltaram bem de noite...”. Isso demonstra o seu posicionamento enunciativo sobre o passeio.

Maria, por sua vez, é bastante objetiva em seu relato. Não usa o diálogo porque talvez não apreendeu a sua estrutura, mas entende que diálogo significa conversa, ou, “colocar a conversa em dia”. Veja-se:

#### EXEMPLO 21 – Maria

meus domingos na casa da minha vó.  
 sempre uma mesa redonda para todos os  
 membros da minha família se reúnem  
 para dialogar, ou seja, conversar, colocar  
 a conversa em dia.  
 Daí todos nós vamos almoçar  
 e assistir televisão e esperamos dar a  
 hora e vamos embora!

Para Maria, visitar seu parente é algo corriqueiro: “...meus domingos na casa da minha vó...”. Por isso, não se tem algo extraordinário para contar, mas apenas atividades simples “minha família se reúne para dialogar, ou seja, conversar, colocar a conversa em dia...” Assim, não houve nenhum momento diferente que pudesse quebrar a rotina “vamos almoçar, assistir televisão e esperar dar a hora para ir embora...” que fizesse saltar à memória de Maria nesse momento da redação.

O relato de Maria parece dizer ao comando textual da prova que visitar um parente é algo de extrema simplicidade e que não precisava escrever sobre ele numa prova escrita, por exemplo. Ademais, Maria deixar transparecer desinteresse pela

redação, não querendo se estender em seu texto, o que demonstra que o *conteúdo temático* proposto não lhe pareceu significativo, porque ela apenas cumpre o comando.

Quanto aos *mecanismos de textualização e enunciação*, observe-se que o texto de Maria ficou bastante curto (apenas um parágrafo), não apresentando um desenrolar dos fatos narrativos. Desse modo, o efeito de estabilidade e continuidade textual acontece dentro do próprio parágrafo através dos organizadores textuais “*Meus domingos na casa da minha vó, é sempre uma coisa boa, pois todas as pessoas da minha família se reúnem...*”; “*Daí todos nos vamos almunsar, e assistir televisão esperamos dar a hora e vamos embora!*”

O texto de Maria apresenta apenas uma voz enunciativa, a do autor empírico (Maria). Esta aparece com pouco posicionamento valorativo, marcado pelos sintagmas nominais “*Um domingo de lazer*”; “*Meus domingos na casa da minha vó, é sempre uma coisa boa...*”, mas que resumem sua visão sobre os passeios na casa de sua avó.

No geral, os três textos se apresentaram com pouca informação, ou seja, com reduzido conteúdo temático, uma vez que não conseguiram relatar com maior desencadeamento de fatos, um passeio em família. João apenas relatou o momento em que foi convidado para fazer o passeio. José tentou relatar com mais detalhes, no entanto, não se fez personagem da história. Maria por sua vez, é bastante sucinta em seu relato e não apresenta maiores detalhes sobre o fato.

No entanto, vejo que antes de criticar as dificuldades dos alunos na produção de determinado gênero e/ou no domínio da escrita, é preciso analisar com cuidado os comandos que são apresentados para a produção de texto, pois estes a meu ver, são, em parte, responsáveis pelo sucesso e/ou fracasso do desempenho do aluno.

### 3.5 Por uma formulação de comandos situados

A minha hipótese é de que a maior dificuldade dos alunos, ao responderem às Prova I e II, estava relacionada com a orientação do comando para a redação, que por orientar de forma confusa, acabou comprometendo a qualidade dos textos dos alunos, visto que eles deviam se ajustar a uma só forma. Na confirmação desta hipótese, o problema não se encontra, em grande parte, na competência dos alunos, mas nas orientações dos comandos textuais que, em sua maioria, apresentaram alguma limitação, como descrita desde o capítulo II desta dissertação.

Diante desse quadro, apresento sugestões de (re)formulação dos comandos para produção textual nas duas provas selecionadas. Em relação ao comando da Prova I, sugiro que o aluno seja orientado para escrever, por exemplo, em vez de uma carta pessoal respondendo a Cândido, uma carta argumentativa convencendo sua mãe a deixá-lo ir para o passeio, como no exemplo a seguir:

#### ***(Re)formulação do comando da Prova I***

*Suponha que você é Luis e que deseja muito ir ao passeio, pois lá você e seus amigos poderão fazer muitas coisas boas: nadar no rio, andar a cavalo, passear na mata, tomar leite de vaca no curral, colher frutas no pé, jogar bola. Como você só poderá ir se sua mãe deixar, escreva uma carta para ela pedindo permissão. Use seu “jeitinho” para convencê-la a atender o seu pedido.*

Nesta (re)formulação, o aluno terá a oportunidade de trazer à tona cenas do seu cotidiano, pois muitas vezes ele faz uso da argumentação para pedir e/ou convencer sua mãe a lhe dar algo. Neste caso, ele já conhece as estratégias que dão certo na interlocução com ela. Além disso, a mãe se constitui uma interlocutora próxima do aluno e a escola costuma motivar esse tipo de interlocução, principalmente no mês de maio

(culturalmente, mês das mães), quando os alunos, em foco, escrevem cartas, apresentam jograis, peças, músicas, poemas para as mães.

A diferença é que cotidianamente, a argumentação do aluno se dá na modalidade oral, pois ele não tem a necessidade de escrever para expor seu ponto de vista e/ou convencer seu interlocutor sobre algo. Esta, então, será uma oportunidade de aprendizagem de escrita, em que o aluno organizará seu texto em forma de carta pessoal (cabeçalho, saudação, conteúdo, despedida, assinatura), obedecendo à proposta do Projeto I, só que sua carta terá como foco relevante a argumentação.

Em relação ao comando da Prova II, proponho mais objetividade em sua elaboração, a exemplo do comando a seguir:

***(Re)formulação do comando da Prova II***

*Nossos avôs são, geralmente, nossos parentes mais próximos e por isso nós costumamos visitá-los frequentemente. Você gosta de visitar seus avôs? Pensando nisso, escreva um relato contando uma visita marcante que você fez a eles.*

A principal alteração, a meu ver, consiste na eliminação das exigências quanto aos aspectos gramaticais, pois estes podem ser observados na própria arquitetura interna do texto. Neste sentido, o aluno terá apenas um foco: relatar sobre a última visita que fez à casa de seus avôs. Vejo que esse grau de parentesco é o mais próximo dos alunos em questão, nesse sentido, o comando estará favorecendo condições para que o aluno relate sobre algo que conhece, dando-lhe mais segurança no momento da produção. Evita também a vaguidão na orientação: *escreva uma história contando o dia em que você e sua família foram passar na casa de um parente.*

Ressalvo que, infelizmente, minhas sugestões não puderam ser aplicadas porque quando as provas retornaram às mãos dos alunos (e as minhas), já vieram corrigidas e com conceitos (ótimo, bom, regular, insuficiente). Na metodologia de

reescritura textual, o texto deve ser visto como processo, assim, não se pode atribuir nota ou conceito a um texto que ainda precisa ser ajustado. Se isso acontece, o aluno que obteve bom conceito (ou nota), não vê razão para melhorá-lo e o aluno que obteve um conceito baixo não vê motivação para reescrevê-lo.

Assim, por causa desses fatores, senti dificuldade de trabalhar com a reescritura textual durante a intervenção. O aluno só teve a chance de repensar seu texto dentro dos módulos aplicados na sequência didática.

### **3.6 Desempenho final dos alunos no PAB: os resultados em termos de correção de fluxo**

No fim do ano escolar, a professora da turma, juntamente com a coordenação/supervisão do Programa se reuniu para traçar o perfil da turma e avaliar os resultados da aprendizagem. Como o Programa não trabalhava com provas finais, notas, nem com atividades de recuperação da aprendizagem, como o faz o ensino regular, o que prevalecia eram os resultados alcançados durante todo o processo e atestado através dos conceitos das provas e relatórios que ocorreram ao longo do ano. Cabia então à professora titular avaliar o desempenho do aluno durante todo o ano letivo e decidir, juntamente com a coordenação/supervisão do Programa, quem tinha condições de avançar e sair da distorção idade/série.

O quadro 9, a seguir, mostra o perfil da turma após os resultados finais do ano letivo 2009.

Número de alunos	Idade	Sexo	Situação no ano escolar anterior (2008)	Ano escolar de origem (2009)	Ano escolar de destino (2010)
25	Entre 11 e 14 anos	7 meninas e 18 meninos	15 aprovados e 10 reprovados	um no 2º ano	Avançou para o 5º ano
				dez no 3º ano	Um avançou para o 6º ano e sete avançaram para o 5º ano
				quatorze no 4º ano	Todos avançaram para o 6º ano
					OBSERVAÇÃO dois alunos do 3º ano foram transferidos

**QUADRO 9** – Perfil da Turma Acelera Brasil ao final do ano letivo 2009

Conforme demonstra o quadro 9, o resultado final pareceu bastante satisfatório tanto para o Programa, quanto para a escola, uma vez que do total de 25 alunos, 23 saíram da distorção idade-série. Assim, 14 conseguiram avançar do 4º para o 6º ano; 1 conseguiu avançar do 3º ao 6º ano; 7 conseguiram avançar do 3º ao 5º ano; 1 conseguiu avançar do 2º ao 5º ano e 2 foram transferidos.

O quadro 10, a seguir, mostra os resultados dos alunos investigados, veja-se:

Aluno	Idade	Situação no ano anterior (2008)	Ano de origem (2009)	Ano de destino (2010)
JOÃO	13	REPROVADO	4º	6º
JOSÉ	12	APROVADO	4º	6º
MARIA	14	REPROVADO	3º	6º

**QUADRO 10** – Resultado final dos alunos investigados

O quadro 10 mostra que os três alunos saíram da distorção idade-série e avançaram o esperado pelo Programa. João e José avançaram dois anos em relação ao ano de origem, saindo do 4º ano para o 6º. Já Maria avançou três anos, saindo do 3º ano para o 6º. Segundo o Programa, um avanço de três anos é possível, desde que o aluno apresente competência suficiente para acompanhar os estudos no novo ano. Essa decisão quem toma é a professora titular juntamente com a coordenação/supervisão.

Tenho algumas ponderações a fazer a respeito dos resultados finais apresentados pelo Programa. Primeiramente, a correção de fluxo, estatisticamente falando, por si só, não representa um progresso no processo de ensino-aprendizagem. É preciso olhar para esses resultados a partir de uma observação formativa (PERRENOUD, 1999), entendendo como se deu a abordagem dos conteúdos, o método de ensino utilizado, as atividades realizadas, a avaliação proposta, as relações estabelecidas em sala de aula, enfim, o ensino de um modo geral.

A partir desses parâmetros pode-se construir uma representação realista da aprendizagem e de seus resultados. Sob esses aspectos, vejo que o desempenho dos alunos aqui investigados foi satisfatório dentro da realidade de uma turma de correção de fluxo. No geral, esses alunos conseguiram acompanhar bem as atividades desenvolvidas em sala de aula, apresentando, assim, um indicador satisfatório de letramento.

No entanto, a correção de fluxo desses alunos é algo questionável. Não me ponho aqui contra a correção de fluxo, de maneira nenhuma, mas muito me preocupa a ideia de que Maria, por exemplo, que estava cursando o 3º ano, ser aprovada para cursar o 6º ano, ingressando no Ensino Fundamental II. A meu ver, há um rompimento sequencial muito grande. Essa aluna sairá de um contexto de leitura e escrita e entrará em outro bem mais complexo, em relação às habilidades exigidas nesses dois eixos de ensino.

Ademais, terá que lidar com o sistema de hora-aula, com vários professores entrando e saindo da sala de aula, com disciplinas “isoladas”, a exemplo de Geometria,

Matemática, Ed. Física e principalmente Língua Inglesa. Ora, a aluna sai de uma série com baixo nível de alfabetização na língua materna e entra em outra em que deverá aprender uma língua estrangeira, certamente haverá choques de mentalidade, de letramento, de cultura. Com efeito, essa aluna tende a ser uma forte candidata a engrossar a fila da distorção idade-série no Ensino Fundamental II.

Além disso, criadas como um instrumento emergencial para enfrentar a distorção idade-série, as classes de aceleração de aprendizagem não são a única nem a principal forma de corrigir o fluxo escolar. Como grande parte da defasagem idade-série decorre de reprovações sucessivas, só imprescindíveis mudanças na escola – de modo a pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção com aprendizagem efetiva – é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração (SETUBAL, 2000).

Neste capítulo apresentei as contribuições teóricas sobre SD. Em seguida, fiz uma análise do desempenho dos alunos nas atividades complementares e nas provas escritas do PAB. Considero que as atividades complementares subsidiaram o contexto de produção escrita exigido nas provas desse Programa, pois resgataram a situação de produção para os alunos com melhor definição do conteúdo temático, do gênero textual e dos mecanismos de textualização. Por fim, analisei os resultados finais, focalizando as limitações da proposta de correção de fluxo do Programa.

No próximo capítulo apresento a experiência de retornar para a escola onde realizei a intervenção com uma proposta de oficina sobre escrita para os professores, tendo em vista a otimização do trabalho docente.

## CAPÍTULO IV

### INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA NA ESCOLA: OFICINA COM PROFESSORES

*Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.  
Guimarães Rosa*

Neste capítulo, apresento a experiência de realizar uma oficina sobre escrita, como uma contribuição para os professores da escola, tendo em vista a conscientização destes sobre a necessidade de mudança da prática, em particular, no tocante às condições oferecidas para a produção de texto.

No mês de abril de 2010, a partir de um planejamento escolar, surgiram alguns questionamentos sobre as dificuldades dos alunos em produzir bons textos. Os professores ali reunidos, juntamente com a coordenação, supervisão e direção da escola, solicitaram de mim, professora de Língua Portuguesa da instituição, uma formação sobre como trabalhar a produção do texto em sala de aula. Nesse momento, vi a oportunidade de trazer à tona as reflexões que vinha fazendo a respeito desse assunto, na condição de um colega de trabalho que podia contribuir para a melhoria do ensino de produção de texto.

Meu objetivo com a oficina, realizada em maio de 2010, foi compartilhar com os professores reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de escrita, fruto das minhas reflexões advindas da análise dos dados.

Com carga horária de 2 horas-aula, essa oficina foi ministrada em três edições<sup>16</sup>, nos turnos manhã, tarde e noite, para atender o maior número possível de participantes<sup>17</sup>, conforme mostra o quadro 12, a seguir.

---

<sup>16</sup> Como a escola tinha um calendário próprio para os planejamentos, e essa oficina não estava programada dentro deste calendário, não foi possível suspender as atividades da escola nesses três dias. Assim, só foi possível suspender meio expediente, sempre após os intervalos.

TURNOS	Nº DE PARTICIPANTES	DATA DO ENCONTRO	PERFIL DOS PARTICIPANTES
Manhã	8	17/05	Diretor escolar; Supervisor Educacional; Coordenador Pedagógico; Professores de áreas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, L. Inglesa, Ed. Física, Geometria, Artes, Religião); Professores Polivalentes (exercício no Ensino Fundamental I – 2º ao 5º ano); Professores de Ed. Infantil
Tarde	12	18/05	Diretor escolar; Supervisor Educacional; Coordenador Pedagógico; Professores de áreas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ed. Física, Professores Polivalentes; Professores de Ed. Infantil.
Noite	10	19/05	Diretor escolar; Supervisor Educacional; Coordenador Pedagógico; Professores de áreas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, L. Inglesa, Artes); Professores Polivalentes.

**QUADRO 11** – Distribuição por turno dos participantes da oficina

Conforme demonstra o quadro 11, 30 participantes, incluindo diretores, coordenadores, supervisores e professores de diversas áreas participaram da oficina. A participação dos quatro segmentos representa um fato bastante positivo, dada a dificuldade de sensibilizar profissionais de outras áreas do conhecimento para uma oficina cujo tema é identificado na cultura escolar como assunto de professor de português.

Ressalto que três professores participaram de duas edições da oficina, pois ensinavam nos turnos manhã e tarde, razão por que são analisadas vinte e sete fichas avaliativas.

---

<sup>17</sup> Todos os comentários apresentados são reproduções fiéis do que foi dito e/ou escrito pelos participantes, conforme registrado no Diário de Campo e nas fichas avaliativas. Escolhi escrevê-los por uma questão didática. Identifico cada participante com a letra P, resguardando assim, o verdadeiro nome de cada um, conforme acordo estabelecido.

#### 4.1 Descrição das atividades

A oficina é entendida aqui como uma metodologia de trabalho em grupo, realizada através de um conjunto de atividades sistemáticas, agrupadas em módulos/etapas, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p.23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento.

Inicialmente, cada participante recebeu um folder<sup>18</sup> contendo informações sobre a estratégia de ensino utilizada e a proposta de discussão. O objetivo era conseguir a adesão dos participantes para a discussão e para a realização de atividades de reescritura de comandos extraídos dos projetos do PAB. Nesse sentido, a oficina descrita constituiu-se de três etapas, conforme explicação a seguir.

A primeira etapa - *leitura de comandos textuais* – consistiu em apresentar para os participantes vários comandos textuais e promover discussões a respeito da compreensão desses comandos. As atividades desenvolvidas nessa etapa foram: a) apresentação dos objetivos e das perguntas-chave que nortearam a oficina e b) leitura e discussão de 5 comandos para produção textual extraídos dos Projetos do PAB.

Nessa primeira etapa, alguns participantes esboçaram as seguintes reações:

*“Para mim ta tudo claro. Não vejo nada de errado”* (Diário de Campo, 17/05/2010).

*“Essas perguntas estão claras e indicam o que o aluno deve fazer”* (Diário de Campo, 18/05/2010).

*“Bem, a gente tem que pensar pra que série esta sendo levado, porque tem coisa que só dá pra os guris pequeno. Não dá pra levar isso pra os meninos grandes não porque eles vão achar muito lesa”* (Diário de Campo, 19/05/2010).

As reações de todos, de modo geral, e desses em particular, parece dizer que a leitura dos comandos não lhes despertou nenhuma problemática, não desvelou nenhuma

---

<sup>18</sup> O folder encontra-se no apêndice 3 para simples conferência do leitor.

questão que pudesse comprometer a clareza, objetividade e/ou a compreensão dos comandos (tais comandos, no entanto, são apresentados como problemáticos na análise do capítulo II desta dissertação).

A segunda etapa – *sessão reflexiva sobre os comandos textuais* – foi orientada com o objetivo de estabelecer elos entre as contribuições do referencial teórico bronckartiano sobre escrita e a formação e/ou trabalho do professor. Nesse momento, fiz uso do procedimento de didatização de alguns conceitos da teoria bronckartiana como *contexto de produção textual, mundo físico, mundo sociossubjetivo, mecanismos de textualização e enunciação*. A didatização ou transposição didática diz respeito ao processo de transformação e adaptação dos saberes diversos, que tem em vista a construção de situações didáticas de ensino-aprendizagem, e não apenas ao repasse ou aplicação mecânica de saberes acadêmicos (RAFAEL, 2007).

As atividades desenvolvidas nessa etapa compreenderam: a) discussão sobre as implicações das contribuições sobre o ensino-aprendizagem da escrita, tendo por base um esquema do capítulo “As condições de produção dos textos” (BRONCKART, 2007); b) orientação, à luz dessa discussão, para a reescrita de comandos de produção de texto.

A partir da reflexão teórica sobre o contexto de produção, pude observar que os participantes têm uma noção aproximada de alguns conceitos de Bronckart, como mundo físico (lugar de produção; momento da produção; emissor; receptor). No entanto, essa aproximação é limitada, uma vez que muitos ainda pensam a escrita na perspectiva da redação escolar e não conseguem perceber que existe um contexto de produção (que envolve além do mundo físico, o mundo sociossubjetivo e o conteúdo temático) que regula a produção textual e que, por isso mesmo, o texto é uma atividade de produção e não apenas de redação, no sentido de redigir, apresentado por Guedes (2009). Os comentários de alguns participantes são ilustrativos desse desconhecimento:

*“Eita, já sei que eu não sei de nada sobre redação. Eu achava que esses exemplos eram bons”* (Diário de Campo, 17/05/2010).

*“Acho que vou ter que voltar a estudar. É muita coisa e acho que não aprendi desde a escola a fazer texto”* (Diário de Campo, 18/05/2010).

*“Vendo desse jeito a gente entende como é difícil ensinar o aluno a fazer uma boa produção. Tem que começar por a gente. A gente tem que aprender mais sobre isso”* (Diário de Campo, 19/05/2010).

Esses comentários revelam o quanto é necessário a esses profissionais reflexões teóricas recentes sobre o que é uma atividade de produção escrita e quais as influências do contexto de produção na aprendizagem dos alunos.

A terceira e última etapa – *avaliação escrita sobre a oficina* – teve por objetivo fazer um levantamento da visão dos participantes sobre as atividades desenvolvidas durante a oficina. Para isso, foi distribuída uma ficha com duas perguntas que deveriam ser respondidas individualmente, sem identificação, enfocando a) as contribuições efetivas da oficina para melhoria da prática docente e b) as dificuldades que ainda podem ser encontradas na metodologia de ensino de produção de texto. As respostas dos participantes a essas duas perguntas são analisadas no item subsequente.

## **4.2 Os comentários dos participantes sobre a oficina**

Analiso a seguir, comentários dos participantes sobre a oficina ministrada. Tomo por base as duas perguntas feitas na ficha de avaliação. Neste caso, analiso suas respostas quanto às contribuições para o trabalho docente e quanto às dificuldades que ainda podem ser encontradas na metodologia de produção de texto.

### **4.2.1 Quanto às contribuições para o trabalho docente**

As categorias para análise neste item, dizem respeito ao posicionamento dos participantes sobre a primeira questão - *As contribuições efetivas da oficina para a*

*melhoria da sua prática docente.* Analiso essa questão partindo do pressuposto de que a escrita se constitui um objeto a aprender e um objeto a ensinar inerente a um professor de qualquer disciplina.

A escrita, enquanto objeto a aprender, diz respeito aos saberes que os professores articulam entre seus conhecimentos anteriores sobre escrita, e os novos saberes que são adquiridos numa formação. Já a escrita enquanto objeto a ensinar são aqueles saberes a serem ensinados aos alunos, que resultam de saberes aprendidos nos cursos de formação (saberes acadêmicos), articulados à cultura pessoal, às condições de trabalho de que dispõem, às exigências e orientações das escolas onde ensinam, entre outros, que entram na composição dos saberes docentes (BEZERRA, 2007; RAFAEL, 2007). A partir dessas reflexões, apresento a seguir as cinco categorias construídas a partir das respostas dos participantes:

#### ***a) O que dizem saber sobre a escrita***

Nesta primeira categoria, percebe-se, através de comentários de quatro participantes, que há um desconhecimento do enfoque sociodiscursivo da escrita, como atesta P1

*De forma geral foi bastante positiva uma vez que foi tirado algumas dúvidas com relação aos gêneros textuais, principalmente com relação o que é para que (ou quem) estão escrevendo.*

Esse tipo de comentário deixa claro que a concepção de escrita como prática social situada não é do domínio do grupo. Esse desconhecimento não é apenas de P1, mas também de outros participantes, como atestam os três comentários a seguir:

*Contribuiu, pois sempre temos dúvidas como trabalhar com produções textuais e também como elaborar questões que leve o aluno à reflexão.*

P2

*Contribuiu muito essa oficina, pois tirou algumas dúvidas da minha prática docente.*

P3

*Melhorou, significativamente, pois muitas dúvidas foram esclarecidas.*

P4

Esses comentários, ainda que genéricos sobre o contexto de produção, parecem revelar a falta de articulação entre os saberes adquiridos pelos participantes e os saberes que a Academia privilegia atualmente como conhecimento legítimo sobre escrita. Isto implica que é necessário ampliar o debate na escola sobre os estudos que tratam especificamente da escrita. Mas é preciso ter em conta que a mera exposição do conhecimento acadêmico sobre escrita não assegura efetivamente tal articulação. É preciso promover uma articulação que leve em consideração o processo de formação continuada desses profissionais. Nesse ponto, vejo a importância dos trabalhos em Linguística Aplicada, pois estes tentam orquestrar os saberes acadêmicos e os saberes dos profissionais inseridos numa dada realidade.

### ***b) O que prometem para a prática pedagógica***

Esta categoria contempla a maioria dos participantes, quatorze, que deixa transparecer que irão rever (imediatamente) sua prática pedagógica. Reconhecem que, de alguma forma, a oficina pôde ajudá-los a mudar sua prática de ensino de produção textual. Parece haver nesse grupo uma conscientização sobre o ensino da escrita, tendo despertado para essa questão, pois os posicionamentos assumidos sobre a metodologia de sala de aula não se coadunam com a perspectiva sociointeracionista ora apresentada, conforme comentários a seguir:

*De agora em diante vou analisar com outros olhos a questão pedida de minha parte p/ os nossos alunos.* P5

*As informações obtidas foram e seram de grande reforço na minha vida profissional, e com certeza a minha prática será revista nas próximas aulas.* P6

*“Foi ótimo, vou analisar melhor meus comandos e todos os aspectos que envolvem produção textual.* P7

Estes comentários revelam que é preciso rever e mudar algumas práticas pedagógicas que não condizem com um ensino produtivo de produção textual. As promessas feitas parecem ressignificar o processo de ensino da escrita na escola.

Outras promessas são feitas e me chama a atenção o fato de os participantes assumirem suas limitações no processo de ensino da escrita. Reconhecem que precisam consertar erros, prestar mais atenção na elaboração dos enunciados/provas/atividades.

*Contribuiu muito para minhas atividades profissionais, pois descobri que muitas vezes ‘errei’ nos enunciados dos exercícios feitos em sala.* P8

*Contribuiu para que eu preste mais atenção ao elaborar provas que já segue um pouco o modelo que você sugeriu.* P9

*Contribuiu para melhor possamos comandar as questões p/ os alunos.* P10

*Melhorar a elaboração de provas e na metodologia p/ sala de aula.* P11

*O despertar para uma melhor ‘cobrança’ no sentido de incentivar a leitura c/ interpretação e análises da escrita.* P12

*Bastante válida para mim no procedimento para elaboração de textos envolvendo a Matemática no dia-a-dia usando um gênero específico.* P13

*Analisar as escritas dos enunciados previamente.*

P14

*Reflexão sobre a prática docente e clareza nos comandos de elaboração das atividades.*

P15

*Pensar em como elaborar as atividades cotidianas, principalmente a produção textual (comando e suporte).*

P16

Diante desses comentários, concordo com Bazerman (2006, p. 56) quando afirma que “evidentemente, é dentro dos alunos que o processo de aprendizagem acontece, mas é dentro do professor, o qual se posiciona na conjunção de forças acima e abaixo e ao lado, que as situações de aprendizagem são estruturadas.” Isso implica que é o professor que faz a ponte entre os conhecimentos teóricos e a prática de ensino, possibilitando o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, se os participantes em geral, e os professores, de modo especial, reconhecem que suas práticas metodológicas podem ser melhoradas, isso certamente trará benefícios para a qualidade do ensino em sala de aula.

Alguns comentários, no entanto, são vagos, denotando imprecisão quanto aos verdadeiros aspectos que precisam ser revistos na prática pedagógica:

*Foi um momento satisfatório p/ o nosso conhecimento de aprendizagem no nosso cotidiano como educadora.*

P17

*Nos orientou melhor, ampliando nossa forma de posicionar.*

P18

O que estes participantes não explicam é em que de fato a oficina operacionalizou resultados em sua prática docente. A vaguidão destes comentários parece demonstrar que os participantes não conseguiram fazer uma ponte entre o que foi proposta na oficina e a sua prática docente no tocante à produção textual. Ou ainda, não

conseguiram identificar onde realmente está a problemática do ensino de produção textual na escola.

**c) *Que necessidades dizem ter***

Estudos como esse (uma oficina sobre escrita) são necessários para que haja uma contínua melhoria da prática docente, com relação ao ensino da escrita. É o que atestam estes três participantes:

*É necessário mais estudo voltado pra essa prática só assim, poderá melhorar a prática do professor em sala de aula.*

P19

*Ótimo que acontecesse outros encontros.*

P20

*Contribuiu muito, mas seria necessário mais informações.*

P21

Nesses comentários, os participantes chamam atenção para a necessidade de promover estudos contínuos sobre a temática abordada (escrita). Como esses participantes já passaram por uma formação inicial (academia), esse estudo pode acontecer através de uma formação em serviço. Sobre a formação em serviço, Celani (1992, p. 26) diz

O que deixou de ser feito na graduação deve agora ser suprido; o que deixou de ser feito em qualquer nível, às vezes porque o professor não passou sequer por um curso de graduação, deve ser feito agora para fornecer-lhe os instrumentos básicos conceituais e operacionais, em caráter de urgência e de emergência.

Concordo com a posição de Celani (1992), haja vista a importância da formação contínua do professor, principalmente no contexto educacional brasileiro, em que é notória a deficiência de políticas educacionais consistentes de qualificação profissional. Assim, muitos encaram o magistério, principalmente nos anos iniciais, como um sacerdócio, fazendo todo tipo de sacrifício (submissão à má remuneração, acúmulo de

carga horária, abnegação da vida social, cultural e até familiar) para contribuir com o desenvolvimento da educação no país. No entanto, para Celani (*op. cit.*), o magistério “deve ser encarado com profissionalismo, a fim de que fiquem garantidos os requisitos mínimos no que se refere à formação de quem a ele se dedica” (p. 26).

Na escola em referência, ainda não se encontra espaços para a formação docente nos termos propostos por Celani. A partir de minha experiência de nove anos de sala de aula, posso dizer que a maioria das escolas públicas, pelo menos no agreste paraibano, promove mensalmente ou bimestralmente, planejamentos pedagógicos na própria escola. No entanto, esses planejamentos não se constituem momentos sistemáticos de formação docente, mas momentos de avisos da direção escolar, momentos de “bater papo” entre os colegas de trabalho e escassos momentos de troca de experiências metodológicas.

A meu ver, ainda faltam políticas educacionais (responsabilidade do Estado) que se preocupem em promover Programas de formação consistente para o professor. A formação contínua pode favorecer a reflexão e análise da prática docente, fundamentais para a transformação da atuação do professor em sala de aula (KLEIMAN, 2001; TARDIF, 2002).

**d) *Que relação com o aprendiz dizem querer estabelecer***

A oficina ministrada proporcionou a cinco participantes reflexões sobre os sujeitos da aprendizagem, os alunos. Veja-se os comentários:

*Contribuiu de forma efetiva para nossa prática pedagógica com intuito de facilitar o entendimento na relação professor/aluno.*

P22

*Procurar interagir mais com o corpo discente e deixá-los mais soltos em seus pensamentos.*

P23

*Preencheu melhor a maneira de observar a dificuldade que o aluno tem em elaborar uma resposta contextualizada a respeito de determinados assuntos.*

P24

*Fundamentais para a prática diária junto aos educandos.*

P25

*Irá nos ajudar a refletir sobre a forma de se trabalhar a produção textual mais adequada ao nosso aluno.*

P26

O foco de interesse desses participantes parece ser o aluno. Isso implica que existe uma preocupação com o processo interlocutivo a ser considerado na produção de texto. Sobre esse aspecto, Leal (2003, p. 54) afirma que

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor.

Nesse sentido, é importante saber quais os interlocutores envolvidos no processo de produção textual e quais os espaços de produção (BRONCKART, 2006; 2007; 2008). Tentando responder a esse questionamento, vejo que no âmbito escolar, o aluno escreve preferencialmente para o professor. Este precisa estar atento à produção do aluno e constituir espaços dialógicos para a produção, não tomando o seu texto como um objeto fechado em si mesmo, pois o “texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico” (LEAL, 2003, p. 56).

Os comentários de P23 revelam que é preciso rever determinadas práticas de sala de aula, pois o processo interlocutivo está comprometido, uma vez que o aluno não está escrevendo para estabelecer interação, mas apenas para ser avaliado e receber uma nota. Portanto, faz-se necessário que o professor entenda o processo interlocutivo que se estabelece no momento da produção textual, pois o aluno precisa escrever para

encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses das práticas sociais.

**e) O que pensa sobre produção de texto o professor de outra(s) disciplina (s)**

Apesar de a maioria dos participantes acolher e reconhecer a importância da oficina ministrada, comentários de um participante me chamou atenção em particular, pois ele difere bastante dos demais:

*Acredito que essa oficina tenha favorecido as disciplinas de língua portuguesa, tão somente, que não é o caso da disciplina que leciono.*

*Visto que participei de uma pós-graduação, na qual apresentei e produzi um trabalho monográfico sobre esse tema, minha concepção metodológica sobre a produção de textos é bastante produtiva.*

P 27

Este participante parece discordar que a oficina em questão tenha trazido algum ganho para a sua prática pedagógica, por não acreditar que trabalhar produção textual tenha alguma coisa a ver com a sua disciplina (não sei que disciplina ele leciona) e aponta essa responsabilidade apenas para os professores de língua portuguesa. Sobre isso, é preciso entrar no debate sobre a quem compete ensinar a produção de texto na escola, pois se tem cristalizado na cultura escolar a ideia de que essa competência é exclusiva dos professores de língua portuguesa. Essa ideia inviabiliza a formação de professores de outras áreas, pois eles não se sentem responsáveis por ensinar aos alunos a produção do texto oral/escrito.

Não nego, portanto, que cabe ao professor de língua portuguesa ensinar as especificidades de funcionamento da língua (diversidade de gênero e tipo; textualidade; análise linguística etc.), mas é preciso entender que o aluno produz texto em todas as áreas do conhecimento. Desse modo, ensinar a produzir texto é competência de todos os professores e não apenas dos professores de língua portuguesa.

Para este participante, ter conhecimento metodológico sobre produção textual - “*minha concepção metodológica sobre a produção de textos é bastante produtiva*” - é suficiente. Com relação a isso, penso que todo professor sabe algo sobre produção textual, ou porque aprendeu em sua formação acadêmica, ou porque aprendeu na prática cotidiana ou ainda porque aprende em sua formação continuada.

No entanto, aqui não se questionou sobre o conhecimento em si, mas como operacionalizar esse conhecimento para ajudar de fato na melhoria da aprendizagem dos alunos. Com isso, estou tentando estabelecer uma ponte entre o que se sabe e o que realmente se ensina sobre produção textual em sala de aula. Sem dúvidas, ainda há muita dificuldade em por em prática o que se sabe para otimizar bons resultados na aprendizagem de escrita dos alunos. Nesse sentido, vejo mais uma vez a importância de contextos de formação continuada sobre escrita, para todos aqueles que trabalham visando à aprendizagem dos alunos.

Nesse caso, a posição desse participante não ficou clara (para mim), pois se ele considera que a temática da oficina destina-se tão somente aos professores de língua portuguesa (que não é o caso dele), como então dedicar-se a um estudo monográfico de pós-graduação sobre produção textual, se ele não é da área de língua portuguesa? Nesse sentido, seu posicionamento pareceu contraditório.

#### **4.2.2 Quanto às dificuldades na metodologia de ensino**

Em resposta à segunda questão da ficha avaliativa - *As dificuldades que ainda podem ser encontradas na metodologia de ensino de produção de texto* -, há um consenso entre os participantes: a) limitações profissionais e b) limitações na infraestrutura escolar. Os comentários que seguem são ilustrativos desse consenso, haja vista se repetir na fala de todos os participantes.

## a) As limitações profissionais

Não se pode negar que a escrita é um objeto complexo a ser ensinado aos alunos. Em torno dela surgem várias concepções (apresentadas no II capítulo desta dissertação) e cada professor adota aquela que julga conveniente ou preparado para ensinar. Apesar de inúmeras críticas, a concepção tradicional tem o maior número de adeptos, deixando-os, aparentemente, numa zona de conforto, pois já se conhece bem sua metodologia e por isso não se tem dificuldades em ensiná-la.

No entanto, quando há o confronto entre concepções de escrita, percebe-se as limitações, as lacunas, as dificuldades. É o que atestam os participantes a seguir:

Tenho muitas dificuldade em produzir texto. (eu) .....	P1
A velha metodologia que ainda impera nas salas de aulas.	P2
Com relação a elaboração de questões reflexivas e com sentido e significado para os alunos.	P3
Penso que uma grande dificuldade será organizar esses enunciados.	P4
Dificuldades de expressar o que realmente se quer de retorno do aluno.	P5
A elaboração de questões.	P6
A elaboração de diversas questões que poderiam ser produzidas em diferentes contextos p/ nossa prática.	P7

Estes comentários revelam que os participantes tomam consciência de que a produção de um texto é algo mais complexo, se comparado à redação escolar. Reconhecem que terão dificuldades em ensinar a produção de texto a partir da concepção interacionista de escrita. Isso se deve ao fato de que antes a visão epistemológica sobre o objeto de ensino (a escrita) era limitada. Tinha-se uma visão tradicional do ensino da escrita, em que bastava dar qualquer tema ao aluno para que ele

escrevesse um texto, a escrita como dom (SERCUNDES, 1997). No entanto, esta visão não atende mais as exigências atuais do ensino da escrita: processo interlocutivo situado no tempo e espaço.

Na tentativa de fazer a passagem da concepção tradicional de escrita para a concepção interacionista, noto as inseguranças, as limitações, o não saber fazer. Tudo isso é compreensível, pois aderir a mudanças não é fácil. Nesse sentido, enfatizo mais uma vez a importância de estudos voltados para a formação destes participantes, pois com a formação podem ter-se embasamento teórico-metodológico para o trabalho, dando assim mais segurança e tranquilidade ao profissional.

b) As limitações na infraestrutura escolar

Via de regra, o professor é tido como mal preparado e incompetente ao exercer seu cargo (SILVA, 2001). No entanto, o ensino não se resume apenas no trabalho do professor. Existe um sistema educacional (insisto, dever do Estado) que deve dar suporte ao desenvolvimento do ensino. E quando não há esse suporte, o ensino como todo fica comprometido, como atestam estes participantes:

*Falta de material na escola.*  
P1

*Falta de material; uma biblioteca.*  
P2

*Falta de material (xérox); sempre não temos tempo para escrever no extencil.*  
P3

*Muitas principalmente falta de uma biblioteca, e recursos como atividades xerografadas.*  
P4

*Recursos p/ pesquisa de textos.*  
P5

*Material de apoio.*  
P6  
*Material adequado.*  
P7

Este fator indica que ensinar produção textual na escola vai além das capacidades intelectuais do professor: envolve também fatores de ordem infraestrutural. Estas dificuldades impossibilitam o trabalho do professor, pois este não consegue operacionalizar o ensino da escrita na escola sem ter condições necessárias para tal.

Apesar de a escola em referência mostrar-se bem equipada com recursos pedagógicos, conforme dito na metodologia, a maior dificuldade evidenciada por esses participantes é com relação à falta de material xerografado para as aulas. Sobre isso, observei, durante a intervenção, que o uso do mimeógrafo (instrumento obsoleto diante das novas tecnologias) parecia ser regra na escola, pois o professor o usava frequentemente para reproduzir as atividades diárias e principalmente as provas. O uso do estêncil ainda era limitado, uma vez que era usado o mesmo estêncil para se fazer várias atividades. Tudo em nome da economia e da escassez de material de expediente.

Na época, a escola também não dispunha de livro didático para todos os alunos, o que dificultava ainda mais o processo de ensino. Neste caso, o professor gastava muito tempo copiando textos, exercícios e até provas no quadro. Algumas vezes os professores traziam xerox (que eles mesmo pagavam) para os alunos, na tentativa de ganhar tempo no quadro e fazer com que a aula caminhasse com mais fluidez.

O quadro 12, a seguir, apresenta uma síntese sobre os comentários dos participantes em relação à oficina ministrada.

<b>Quanto às contribuições para o trabalho docente</b>	<b>Nº de participantes</b>
a) O que dizem saber sobre escrita (des)orienta a aprendizagem	4
b) O que prometem para a prática pedagógica	14
c) Que necessidades dizem ter	3
d) Que relação com o aprendiz dizem querer estabelecer	5
e) O que pensa sobre produção de texto o professor de outra(s) disciplina(s)?	1
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>
<b>Quanto às dificuldades na metodologia de ensino</b>	<b>Nº de participantes</b>
a) As limitações profissionais	7
b) As limitações na infraestrutura escolar	7
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

**QUADRO 12** – Síntese dos comentários dos participantes

Conforme demonstra o quadro 12, a maioria dos participantes sinaliza que precisa tomar novas posturas diante da concepção de escrita que têm e do seu ensino-aprendizagem em sala de aula. Para isso, é necessário aprender mais sobre esse objeto. Neste sentido, vejo a importante contribuição que essa oficina trouxe para a sensibilização desses participantes, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da escrita. Reconheço que apenas uma oficina foi insuficiente para dar condições de transformação da prática pedagógica em relação ao trabalho com produção textual. No entanto, ela despertou o interesse pela formação continuada, suscitou discussões no âmbito escolar e inquietou alguns que adotam velhas práticas de ensino. Nesse sentido, as ações que empreendi trouxeram inquietações para maior parte dos docentes.

Neste capítulo, refleti sobre a experiência de realizar uma oficina sobre escrita para os professores da escola que serviu de campo de pesquisa. A partir dessa reflexão, apresentei algumas análises sobre as contribuições da oficina para o trabalho docente e

as dificuldades que ainda são encontradas na metodologia de ensino da escrita na escola.

Nas considerações finais retomo os objetivos da pesquisa e os discuto à luz dos resultados de análise.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui relatada surgiu, como apontei na introdução, da preocupação sobre o processo de ensino-aprendizagem de escrita num Programa de Correção de Fluxo. Para tanto, a dissertação foi organizada em torno dos dados coletados e gerados em uma intervenção, e não em função de uma ou várias teorias acerca do assunto.

Em relação ao primeiro objetivo - *analisar a concepção de escrita e de ensino-aprendizagem de escrita presente nos Projetos didáticos e nas Provas escritas do PAB* -, a análise mostrou que a concepção de escrita e de ensino-aprendizagem de escrita do PAB remete à escrita como um objeto em si mesma, resultante de processos cognitivos e dissociada de seus contextos sociais, como ficou comprovado nos capítulos II e III desta dissertação. Resultado disso são as limitações teórico-metodológicas nos Projetos didáticos, no tocante ao ensino-aprendizagem da escrita, pois os comandos para a produção textual apresentaram-se confusos e desorientados, não dando ao aluno uma visão clara sobre o que deveriam produzir.

Isso implica dizer que, em termos reais de ensino-aprendizagem, o PAB está muito aquém, pois não basta tirar os alunos da distorção idade-série, é preciso dar-lhes condições reais de aprendizagem, fazendo-os avançarem de forma responsável em seu processo formativo, sobretudo, no que se refere à aprendizagem da escrita. Nesse sentido, vejo que a intervenção pedagógica aqui proposta, ainda que não tenha mudado o Programa em si, pelo menos inquietou, com vistas a mudanças, quem nele estava atuando, no caso, a professora da turma.

Quanto ao segundo objetivo - *descrever as contribuições de atividades complementares de orientação para a produção de texto sobre o desempenho de alunos do PAB* -, vejo que a maior contribuição que as atividades complementares puderam trazer para os alunos está no envolvimento destes nas atividades de escrita, sinalizando não só habilidades de produção textual: conteúdo temático, estrutura do

texto, mecanismos de textualização, mas também na elevação da auto-estima, minimizando a situação de exclusão enfrentada no processo de correção de fluxo.

As atividades complementares se mostraram eficazes em auxiliar os alunos na compreensão dos gêneros produzidos (carta pessoal e relato pessoal), resultado disso foram os poucos problemas encontrados nas atividades complementares no tocante aos mecanismos de textualização e ao conteúdo temático.

Contudo, as atividades complementares não garantiram uma produção final livre de problemas, como mostrou a análise das redações finais (provas escritas do PAB) dos alunos em questão. As redações finais apresentaram problemas relacionados, sobretudo, ao conteúdo temático. No entanto, boa parte destes problemas, a meu ver, seria solucionada se o comando textual para a produção oferecesse as condições necessárias para o desenvolvimento do texto. Desse modo, o estudo mostra que não basta pedir que os alunos escrevam, é preciso lhes dar as condições necessárias para tal.

Sobre o último objetivo - *refletir sobre as contribuições que essa pesquisa pode trazer, em relação ao ensino-aprendizagem de escrita, para a formação dos professores atuantes na escola* -, vejo que o processo de ensino-aprendizagem da escrita daqueles professores foi discutido e posto em xeque, a partir das contribuições da oficina ministrada sobre escrita. As discussões promovidas possibilitaram inquietações que levaram os sujeitos envolvidos a olharem suas práticas docentes e, pelo menos, prometeram mudanças no tocante ao ensino-aprendizagem da escrita. Porém, sem conhecimento epistemológico recente sobre o objeto, não se tem condições inovadoras de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, outro fator se revelou importante: a necessidade de formação continuada desses profissionais, pois a visão de escrita e de ensino-aprendizagem demonstrada por eles atende à perspectiva de redação escolar e não de produção textual, nos temos defendidos nesta dissertação.

Além das dificuldades epistemológicas, os professores encontram outras, como a falta de infraestrutura na escola para operacionalizar o ensino da escrita. Os materiais e

suportes didáticos com que os professores realmente podem contar, na escola em questão, são giz, lousa e trocas verbais. Nesse sentido, não basta rever a formação dada ao professor, mas também a forma de ver o ensino como todo, seus mecanismos de poder, sua forma de gestão, seus propósitos, suas práticas e as relações que aí se estabelecem.

Quanto a mim (como pesquisadora), estar envolvida numa intervenção foi um desafio que exigiu o equilíbrio de um tripé: *clareza dos objetivos, flexibilidade e responsabilidade social*. Com relação ao primeiro ponto, esse precisa estar muito bem organizado na mente do pesquisador. Por essa razão, desde cedo, é preciso saber qual será o seu objeto de pesquisa numa sala de aula e não perdê-lo de foco, pois “a sala de aula de escrita é um fórum complexo” (BAZERMAN, 2006, p. 53), e por isso, envolve inúmeras atividades interligadas num mesmo objeto: ensino de língua portuguesa. Ainda que tudo seja observável, nem tudo pode ser contemplado numa análise. Há de se fazer escolhas e recortes, isto é, categorizar dados dentro dos inúmeros registros obtidos.

Sobre isso, aprendi que, numa pesquisa-ação, todo registro deve ser guardado, arquivado e organizado, pois aquilo que a princípio você julga como dispensável, pode vir a ser relevante para a pesquisa, tornando-se assim, um dado singular, como por exemplo, a ficha avaliativa do participante que integrou a análise “*O que pensa sobre produção de texto o professor de outra(s) disciplina(s)?*” no capítulo IV. A princípio, eu o julgava como dispensável, pois seus comentários não se coadunavam com os comentários dos demais participantes. No entanto, acabou por se revelar um dado singular na minha análise, que é revelador de uma concepção ainda compartilhada pelos professores de outras disciplinas.

Sobre o segundo ponto – *flexibilidade* -, aprendi que não se pode querer entrar no universo de uma escola para fazer pesquisa-ação, sem estar aberta a fazer mudanças no seu planejamento inicial: o que se pensa sobre a teoria tem que ser repensado quando se está diante do objeto de pesquisa. O conhecimento da teoria pode ajudar, mas

não pode determinar a análise do objeto, isso porque ele é complexo demais para ser enquadrado em determinadas teorias. Assim, sempre ficarão arestas para serem cortadas, sempre se buscarão outras respostas para entender o fenômeno estudado, como, por exemplo, *o que o professor sabe e o que ele ensina sobre produção textual na escola?* E assim por diante.

Sobre o último ponto – *responsabilidade social* -, aprendi que cada pesquisador que for entrar num universo escolar deve saber que não basta levar apenas o interesse pela pesquisa: é preciso ser também responsável socialmente para levar a promoção da qualidade de vida, nos termos propostos por Santos (2004), quando defende um novo paradigma (paradigma emergente) no fazer ciência, afirmando que esse novo paradigma “não pode ser apenas um paradigma científico - o paradigma de um conhecimento prudente -, tem de ser também um paradigma social - o paradigma de uma vida decente” (p. 60). Isso implica dizer que os sujeitos, com sua historicidade, são levados em consideração no processo de intervenção. Este paradigma social tem impulsionado os estudos em LA e apresenta-se como revelador de descobertas que não estão ao alcance da pesquisa positivista (MOITA LOPES, 1994).

Nesse sentido, vi a necessidade de se ter pela professora titular absoluto respeito, pois é uma profissional vivendo a realidade da educação no âmbito onde ela realmente acontece: a sala de aula.

Finalizando essas considerações finais, penso que a intervenção pedagógica me inquietou a mudanças, a sair do academicismo e buscar contribuições significativas para os colaboradores envolvidos no processo. Desse modo, a presente pesquisa caminhou na direção da transformação de uma dada realidade, apontando soluções para problemas no contexto de ensino-aprendizagem de escrita.

## REFERENCIAS

- ANTUNES, I. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo; Parábola, 2005.
- BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In: **Livro dos minicursos do XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: CEFEFIL, 2008, v.01, p. 93-102. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos\\_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%20línguas%20-%20MILENE.pdf](http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%20línguas%20-%20MILENE.pdf)>. Acesso em: 02/05/2009.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, M. A. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, I. (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 147-170.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.
- \_\_\_\_\_. As condições de produção dos textos. In: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2007, p. 91-100.
- \_\_\_\_\_. Nossa abordagem das condições de produção e da estrutura dos textos/discursos. In: BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 86-92.
- CAMPOS, M. M. **O Ensino obrigatório e as crianças fora da escola: reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo**. São Paulo: FCC/DPE, 1984.
- CANAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.
- CATANI, D. B.; GALLEGOS, R. de C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S.; CELANI, M.A.A. (orgs). **Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

CRUZ, E. B. G. **Projeto de regularização do fluxo escolar: profilaxia ou tratamento?** 2007. 141 f. Dissertação (Dissertação em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Salvador – UNICAS, Salvador.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União das Vitórias, PR: Kaygangue, 2005.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In: FRANCO, M. A. S **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3. p. 483-502, set/dez. 2005.

GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002, p. 88-103.

\_\_\_\_\_. Unidades básicas de ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002, p. 59-79.

GOLDENSTEIN, M. S. **A Exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos**. São Paulo: FCC, 1986.

GONDIN, M. M. R. *et al.* **Programa de Aceleração da aprendizagem**. Módulo Introdutório: Decolando para o sucesso; Projeto 1: Quem sou eu?; Projeto 2: Escola, espaço de convivência; Projeto 3: O lugar onde vivo; Projeto 4: Minha cidade; Projeto 5: Brasil de todos nós; Projeto 6: Operação salva-terra. São Paulo: Global, 2006.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, A. B. (org.) **A Formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. das. G; ROCHA, G. (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003, p. 53-68.

LIBÂNEO, J. C. Plano de aula. In: \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 241-245. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LINO DE ARAÚJO, D. O que é (e como faz) sequência didática? In: **Revista Prática**, Campina Grande, vol. I, no. 1, UFCG, Junho de 2006.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONIZIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs). 2ª ed. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.48-61.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A.C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 511-518. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>. Acesso em: 22/06/2009.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338. 1994.

MORETTO, V. P. **Prova - um momento privilegiado de estudo**: não um acerto de contas. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NASCIMENTO, C. E. R. **Escrevendo relatórios em sala de aula**: gênero discursivo, circulação e referenciação. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.177-215, jul/2002. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-157420022000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-157420022000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18/04/2009.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia do Sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva / Instituto Ayrton Senna, 1999.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, L. Á.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didática da escrita. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 177-190.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAFAEL, E. L. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 197-210.

REINALDO, M. A. G. de M. A orientação para a produção de texto. In: DIONIZIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs). 2ª ed. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.89-101.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-275.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAWAYA, S. M. **A Leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares**: uma contribuição crítica. 1999. 170 f. Tese (Doutorado) – Ipusp, São Paulo.

SCHARGEL, F. P.; SMINK, J. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Tradução de Luiz Frazão Filho. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SERCUNDES, M. M. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SETUBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em aberto**. Brasília, v.17, n. 71, p. 9-19, jan. 2000.

SILVA, S. B. B. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, A. B. (org.) **A Formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 95-114.

SILVA, W. R. **Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos**: um estudo de caso. 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Ensino-Aprendizagem de Língua Materna, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUZA, D. T. R. **Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico**. 1991. Dissertação (mestrado) Ipusp - São Paulo.

SPÓSITO, M. P. **A Ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática docente de línguas. In: **Linguagem e Ensino**. v. 5; n. 2; Pelotas, JUL.2002, p. 91-116.

ZABALA, A. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: \_\_\_\_\_. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Art Med, 1998, p. 53-86.

## **APÊNDICES**

### **1 - Termo de consentimento para pesquisa**

### **2 - Atividades desenvolvidas pelos alunos**

#### 2.1 Atividades complementares

- a) Carta pessoal
- b) Relato pessoal

#### 2.2 Provas escritas

- a) Carta pessoal
- b) Relato pessoal

### **3 – Folder da oficina**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO/PPL

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_  
Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental \_\_\_\_\_, sabendo que o objetivo da pesquisa "*A produção de texto escrito: Os impactos de uma intervenção pedagógica na aprendizagem de alunos do Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil*" (título provisório) é desenvolver um projeto de produção escrita junto aos alunos da turma do Acelera Brasil, incentivando práticas de escrita relevantes, autorizo a coleta e a utilização de registros em sala de aula (em via impressa ou oral), bem como de informações referentes à escola e ao seu corpo docente e discente. Tenho a garantia de que esses dados serão expostos mantendo-se sigilo absoluto do nome da escola e da identidade dos alunos, professores e funcionários que colaboraram com a pesquisa. Para tanto preencho os dados abaixo e, junto com a professora Patrícia Silva Rosas, assino concordando com o exposto acima:

Endereço: \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora-pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da diretora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO

## TERMO DE CONSENTIMENTO PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa intitulada provisoriamente “*A produção de texto escrito: Os impactos de uma intervenção pedagógica na aprendizagem de alunos do Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil*” tem por objetivo iniciar e aprofundar uma discussão acerca das condições de produção do texto escrito.

Por pertencer aos estudos de Linguística Aplicada, esta pesquisa está voltada para as práticas de ensino da escrita. O estudo será desenvolvido através da geração de dados que será realizada a partir de vários instrumentos: construção e aplicação de atividades complementares sobre escrita; provas aplicadas pelo Programa; relato de experiência; registro em fotografias dos alunos envolvidos no processo. Nossa previsão é a de que essa pesquisa ocorra no período de agosto a novembro de 2009, com encontros semanais.

**Patrícia Silva Rosas**, aluna pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, é responsável por esta pesquisa e assegura que a docente envolvida não será identificada, mantendo-se em anonimato, assim como também será mantido em sigilo o nome da instituição mencionada em qualquer dos documentos da pesquisa, sejam eles escritos ou orais.

Para que possamos atingir o objetivo proposto, solicitamos a sua colaboração. Reiteramos que todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo e informamos que os dados poderão ser divulgados com fins científicos, mantendo-se o cuidado de garantir sempre o anonimato e a confidencialidade dos seus participantes. Salientamos ainda que a pesquisa terá o foco no ensino/aprendizagem da escrita, sendo assim, nosso foco será o aluno e os materiais a ele destinados. É orientadora desta pesquisa a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Augusta G. de Macedo Reinaldo.

Eu, \_\_\_\_\_, docente convidada, abaixo assinado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação. A minha assinatura neste termo de consentimento autoriza a pesquisadora a utilizar e divulgar os dados obtidos sempre preservando a minha privacidade, bem como a de meus alunos.

\_\_\_\_\_, 01 de agosto de 2009.

---

Assinatura

## ATIVIDADES COMPLEMENTARES

## CARTA PESSOAL - JOÃO

11  
[redacted], 17 de Agosto de 2009

Olá Antônio tudo bem?

Meu nome é [redacted], eu moro em uma casa que fica na cidade de [redacted].  
Muito obrigado pela carta que você enviou eu vou te ajudar, pra você encontrar sua família você precisa anunciar em cartazes, se escrever em algum programa de Tv, anunciar em carros de som e etc. Bem eu estou torcendo por você. É que Deus ajude que você consiga encontrar a sua família

Um forte abraço e que Deus te abençoe

Tchau!

Ass: [redacted]

## ATIVIDADES COMPLEMENTARES

## CARTA PESSOAL - JOSÉ

[REDACTED] 13 de Agosto de 2009

Olá Antonio Gutierrez

Meu nome é [REDACTED] eu moro com a minha família no bairro de [REDACTED] eu vou te ajudar você deve anunciar nos radio na TV e então alguém da sua família deve ver e vai atrás de você então você acha eles e volta para lá Souia Jesus tu ama Chau

[REDACTED]

## ATIVIDADES COMPLEMENTARES

## CARTA PESSOAL - MARIA

[REDACTED] 11 de agosto



Olá Gutierrez como está?

Com certeza é [REDACTED] no que você  
eu sobre da sua situação, que você fugiu de casa  
quando era criança, você deve ter força de vontade,  
para superar esta fase da sua vida você deve  
ter fé em Deus, e lutar com todas as forças divinas  
que você vai conseguir,

Abraço de seu amigo [REDACTED]

## ATIVIDADES COMPLEMENTARES

## RELATO PESSOAL - JOÃO

Queimadas, 9 de setembro de 2009.

Aluno (a):

Professoras: e Patrícia

Turma de Correção de Fluxo Acelera Brasil

Módulo II – Coerência e Progressão textual.

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM (II)

Leia com atenção as informações abaixo sobre a Exposição Paraíba de Animais e Produtos Industriais (Expapi) e complete as informações a partir do que você presenciou na sua visita ao Parque de Exposição.

No dia 03 de setembro de 2009, a minha turma Acelera Brasil foi visitar a tradicional Exposição Paraíba de Animais e Produtos Industriais (Expapi), no Parque de Exposição Carlos Pessoa Filho, em Campina Grande. Esta foi a 47ª edição e foi realizada no período de 30 de agosto a 06 de setembro de 2009. O evento durou uma semana e visava movimentar a cidade e região, tanto nos aspectos econômicos, como culturais e sociais, com exposições de animais, máquinas e implementos agrícolas, leilões, shows, área de lazer, feira de artesanato e um espaço gastronômico, possibilitando uma maior aproximação do setor rural com o urbano.

Nós fomos apí e chegando lá conhecemos muitas coisas legais. Eu fui visitar primeiro os artesanatos achei muito interessante. Assim que a gente entra no Parque a gente vê logo os cascos, metos, árvores, banquinhos, etc. Do lado direito fica uma enorme arquibancada. E do lado esquerdo ficam as aves e um aquário cheio de peixes.

No Parque de Exposição também tem várias lanchonetes com comida e artesanato para vender. Lá também tem uma área reservada para fazer

Show com vários artistas. Eu lembro que houve show com as Bonardas, Carlos de Paul e Lione.

Na feira estão expostos muitos animais, entre eles eu vi parão, galinha, peixe, coelho, etc.

Ao lado do Parque de Exposição tem um restaurante chamado Chaplin de Loro. Lá tem um parque para as crianças brincarem. Eu brinquei no Exercício, gongola.

Eu gostei de visitar o Parque de Exposição porque é muito bom e divertido.

Eu conversei com meu amigo (ou minha amiga) sobre o que a gente estava vendo lá. Eu disse:

- Amiga olha, que lindo é quase igual a neto.

Ele (ou ela) respondeu:

- É mesmo quase igual.

A gente se divertiu muito. Quero agradecer a professora [redacted] por ter levado a gente para esse passeio e pedir desculpa se

eu estiveresse fazendo barulho.

Prometo que no próximo passeio eu vou \_\_\_\_\_

"A criança é a consagração da vida." (S. Poniazem)

## ATIVIDADES COMPLEMENTARES

### RELATO PESSOAL - JOSÉ

Queimadas, <u>09</u> de setembro de 2009. Aluno (a) - _____ Professoras: _____ e Patrícia Turma de Correção de Fluxo Acelera Brasil Módulo II – Coerência e Progressão textual.	4 <sup>o</sup>
---	----------------

#### ATIVIDADE DE FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM (II)

Leia com atenção as informações abaixo sobre a Exposição Paraibana de Animais e Produtos Industriais (Expapi) e complete as informações a partir do que você presenciou na sua visita ao Parque de Exposição.

No dia 03 de setembro de 2009, a minha turma Acelera Brasil foi visitar a tradicional Exposição Paraibana de Animais e Produtos Industriais (Expapi), no Parque de Exposição Carlos Pessoa Filho, em Campina Grande. Esta foi a 47ª edição e foi realizada no período de 30 de agosto a 06 de setembro de 2009. O evento durou uma semana e visava movimentar a cidade e região, tanto nos aspectos econômicos, como culturais e sociais, com exposições de animais, máquinas e implementos agrícolas, leilões, shows, área de lazer, feira de artesanato e um espaço gastronômico, possibilitando uma maior aproximação do setor rural com o urbano.

Nós fomos \_\_\_\_\_ e chegando lá conhecemos muitas coisas legais. Eu fui visitar primeiro \_\_\_\_\_ achei muito interessante. Assim que a gente entra no Parque a gente vê logo banco, animal, bancada, grama. Do lado direito fica uma enorme arquibancada. E do lado esquerdo ficam as mesas e um aquário cheio de peixe, água.

No Parque de Exposição também tem várias bancas com comida e artesanato para vender. Lá também tem uma área reservada para fazer

Show com vários artistas. Eu lembro que houve show com as bandas Bola Negra, Limão com Mel, etc.

Na feira estão expostos muitos animais, entre eles eu vi coelhos, boi, bode, porco, galinha, peixe, etc.

Ao lado do Parque de Exposição tem um restaurante chamado Chapéu de Couro. Lá tem um parque para as crianças brincarem. Eu brinquei no escorregão, gringorra, balanço.

Eu gostei de visitar o Parque de Exposição porque ele é legal, divertido, etc.

Eu conversei com meu amigo (ou minha amiga) sobre o que a gente estava vendo lá. Eu disse:

- Esse parque é muito legal não é?

Ele (ou ela) respondeu:

é mesmo é muito legal

A gente se divertiu muito. Quero agradecer a professora [redacted] por ter levado a gente para esse passeio e pedir desculpa se eu briguei mais eu tenho certeza que não. Prometo que no próximo passeio eu vou ser mais quieto do que fui,

"A criança é a consagração da vida." (S. Poniazem)

## ATIVIDADES COMPLEMENTARES

## RELATO PESSOAL - MARIA

Queimadas 9 de setembro de 2009.  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_  
 Professoras: \_\_\_\_\_ e Patrícia  
 Turma de Correção de Fluxo Acelera Brasil 3º  
 Módulo II – Coerência e Progressão textual.

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM (II)

Leia com atenção as informações abaixo sobre a Exposição Paraíba de Animais e Produtos Industriais (Expapi) e complete as informações a partir do que você presenciou na sua visita ao Parque de Exposição.

No dia 3 de setembro de 2009, a minha turma Acelera Brasil foi visitar a tradicional Exposição Paraíba de Animais e Produtos Industriais (Expapi), no Parque de Exposição Carlos Pessoa Filho, em Campina Grande. Esta foi a 47ª edição e foi realizada no período de 30 de agosto a 6 de setembro de 2009. O evento durou uma semana e visava movimentar a cidade e região, tanto nos aspectos econômicos, como culturais e sociais, com exposições de animais, máquinas e implementos agrícolas, leilões, shows, área de lazer, feira de artesanato e um espaço gastronômico, possibilitando uma maior aproximação do setor rural com o urbano.

Nós fomos apí e chegando lá conhecemos muitas coisas legais. Eu fui visitar primeiro A concessionária de metal. achei muito interessante. Assim que a gente entra no Parque a gente vê logo Barracas, as arvores. Do lado direito fica uma enorme arquibancada. E do lado esquerdo ficam as arvores e um aquário cheio de peixes.

No Parque de Exposição também tem várias barracas com comida e artesanato para vender. Lá também tem uma área reservada para fazer SHOWS

ter um show com vários artistas. Eu lembro que houve show com  
limão com mel, rola migola,

Na feira estão expostos muitos animais, entre eles eu vi  
sorrinhos, touros, bodes, ovelhas, galos etc...

Ao lado do Parque de Exposição tem um restaurante chamado  
Chapeu de Couro. Lá tem um parque para as crianças brincarem. Eu  
brinquei no mo mourogo, na gangorra.

Eu gostei de visitar o Parque de Exposição porque  
porque lá tem muitas coisas legais.

Eu conversei com meu amigo (ou minha amiga) sobre o que a gente estava  
vendo lá. Eu disse:

Vamos ver a concessionária da  
Honda.

Ele (ou ela) respondeu:

Vamos ter já a nossa lamentação  
da Honda.

A gente se divertiu muito. Quero agradecer a professora  
obrigado por ter levado a gente para esse passeio e pedir desculpa se

eu dei trabalho a senhora.  
Prometo que no próximo passeio eu vou ser mais educado.

"A criança é a consagração da vida." (S. Poniazem)

## PROVAS ESCRITAS

## CARTA PESSOAL – JOÃO

 18 de Agosto de 2009

Oi Candido recebi sua carta gostei bastante eu vou mais esperar eu quero ir muito para a casa da Zélio e da Maria

Luís

## PROVAS ESCRITAS

## CARTA PESSOAL – José

 18 de Agosto de 2009

Ola amigo Candido tudo bem?

Meu amigo gostei muito do seu convite, ja falei com minha mãe e com meu pai e eles decidiram eu ir estarei la no dia que marcamos

Um forte abraço e até logo!

## PROVAS ESCRITAS

## CARTA PESSOAL – MARIA

  18/08/09. Oi Luis eu vou pedir para minha mãe deixar eu ir com voce até la eu ligo para voce eu se que minha mãe deixar vai ser muito legal até la um abraço de seu amigo 

## PROVAS ESCRITAS

## RELATO PESSOAL – JOÃO

## II – Escrevendo

1. Escreva uma história contando o dia em que você e sua família foram passar na casa de um parente.

Aproveite para usar o diálogo na história.

Fique atento à pontuação e ao uso da letra maiúscula.

Dê um título para a sua história.

Dia de Natal

No dia de natal o celular tocou quando minha mãe atendeu pra a minha tia socorro que disse no telefone:

- Socorro tá em pra cá mais Barbara tá doentes que agente vai fazer um almoço para a família!

Tá certo disse minha mãe! Então minha mãe disse pra mim:

- Barbara se arruma que agente vai lá pra casa da tua tia socorro. Sou disse:

- Tá certo minha mãe! E então todos nós se arrumamos e fomos para a casa da minha tia. Lá foi muito divertido.

FIM.

## PROVAS ESCRITAS

## RELATO PESSOAL – JOSÉ

## II – Escrevendo

1. Escreva uma história contando o dia em que você e sua família foram passar na casa de um parente.

Aproveite para usar o diálogo na história.

Fique atento à pontuação e ao uso da letra maiúscula.

Dê um título para a sua história.

O passeio Demerado  
 Era uma vez, uma grande família  
 unida com amor. Tinha a dona  
 Elaidia o pai Maurício e os dois filhos  
 Camila e Henrique a família toda  
 resolveu ir para a casa do  
 cunhado de Maurício toda a família  
 foi chegam lá e ficaram com os  
 filhos de depois foram almoçar os  
 almoços ficaram muito felizes nos  
 finais foram visita a mãe de  
 Maurício demerado bastante depois  
 voltaram de um de noite foram para  
 casa de noite foram para o ponto  
 de ônibus ficaram um tempo  
 esperando então minha mãe disse  
 - Vamos me levar de trem para nos  
 chegar no lugar Meu pai disse: É  
 melhor meu irmão disse: - Vamos  
 subir de metrô, mas quando  
 lá e até que um chegou em  
 casa fomos detidos e deturcados

Assum

fim

## PROVAS ESCRITAS

## RELATO PESSOAL – MARIA

**Escrevendo**

Escreva uma história contando o dia em que você e sua família foram passar na casa de um parente.

Aproveite para usar o diálogo na história.

Fique atento à pontuação e ao uso da letra maiúscula.

Dê um título para a sua história.

Um Domingo de Laros  
Meu domingo na casa de minha tia.  
É sempre uma tarde boa, pois todos os  
pessoas de minha família se reúnem  
para dialogar, ou seja conversar, sobre  
a conversa - em dia.  
Dni. Fazer dia, vamos aproveitar  
o domingo terminando esperamos dar a  
hora e vamos jantar!

## FOLDER DA OFICINA

---

### OFICINA

**Ministrante:** Patrícia Silva Rosas

**Público-alvo:** Professores de diversas áreas do conhecimento da Escola Municipal Tertuliano Maciel (Queimadas)

**Carga-horária:** 3h00min

#### **QUESTÃO- PROBLEMA**

O que leva um aluno a ser bem-sucedido na aprendizagem da escrita e o que o faz fracassar nesse processo?

#### **OBJETIVO GERAL**

Promover discussões sobre *os comandos e o contexto de produção textual* a partir da leitura/produção de textos do material didático do Programa Acelera Brasil.

#### **OBJETIVO ESPECÍFICO**

Orientar o professor para formar alunos produtores de textos para as diversas situações sociais e com diversos propósitos comunicativos.

#### **JUSTIFICATIVA**

Uma oficina sobre *produção textual* no âmbito escolar para professores das diversas disciplinas se apresenta como uma oportunidade de debate e formação, pois o aluno produz texto em todas as áreas do conhecimento. Desse modo, ensinar a produzir textos é competência de todos os professores e não apenas dos professores de língua portuguesa.

#### **PERGUNTAS-CHAVE**

\*O que meu aluno escreve? Quando escreve? Para quem escreve? Por que escreve? Para que escreve? Que (ais) papel (is) ele assume quando escreve?

- \* Quais as influências do *contexto de produção* na aprendizagem dos alunos?
- \* Quais as contribuições do referencial teórico bronckartiano para a formação e/ou trabalho do professor?

### PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

**Estratégias de ensino:** discussão expositivo-dialogada, leitura comentada de textos, realização de atividades didáticas de orientação para produção e para avaliação de textos.

**Recursos pedagógicos:** quadro e giz, textos xerografados, retroprojektor e/ou data show.

### COMANDOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

(Fonte: Projetos do Programa Acelera Brasil)

1. Escreva uma carta a uma futura mamãe, explicando a importância do aleitamento materno.

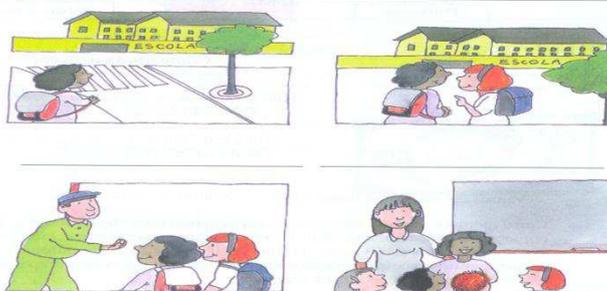
4. Escreva um diálogo entre um motorista e um guarda de trânsito.

3. Produza um texto sobre a Boiúna. Invente alguma coisa apavorante que ela possa ter feito no meio do rio.

5. – Você já participou de um baile de carnaval? Ou já assistiu a um desfile ou carnaval de rua? Ou, ainda, viu pela televisão? O que você achou?

• Produza um texto, contando essa sua experiência. O texto poderá ser exposto na feira, na barraca da região.

• Revendo o Para Casa.  
– Como você explica estas cenas?



• Escreva um título para a história.

• Invente uma história e conte-a para os colegas.  
– Qual foi a história mais interessante?

## CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Bronckart (1999, 2006, 2008) organiza *o contexto de produção textual* em dois conjuntos de elementos, cada um representado por quatro parâmetros:

### 1. Contexto físico

- a) *lugar de produção*
- b) *momento de produção*
- c) *emissor*
- d) *receptor*

### 2. Contexto sociossubjetivo

- a) *lugar social*
- b) *posição social do emissor*
- c) *posição social do receptor*
- d) *objetivos da interação*

As representações acerca dos parâmetros da situação comunicativa são requeridas como:

\* *Conteúdo temático*

\* *Gênero de texto*

## **ANOTAÇÕES**

---

---

---

---

---

---

---

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo; Parábola, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999, p. 91-100.

\_\_\_\_\_. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

\_\_\_\_\_. Nossa abordagem das condições de produção e da estrutura dos textos/discursos. In: BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 86-92.

GONDIN, Maristella M. R. *et al.* **Programa de Aceleração da aprendizagem**. Módulo Introdutório: Decolando para o sucesso; Projeto 1: Quem sou eu?; Projeto 2: Escola, espaço de convivência; Projeto 3: O lugar onde vivo; Projeto 4: Minha cidade; Projeto 5: Brasil de todos nós; Projeto 6: Operação salva-terra. São Paulo: Global, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (org.). **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do Sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva / Instituto Ayrton Senna, 2001.

REINALDO, Maria A. G. de M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 89-101.

## **ANEXO**

Conto “O bife e a pipoca”, Lygia Bojunga Nunes