



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE TEXTOS: IMPLICAÇÕES DE  
UMA METODOLOGIA PROPOSTA PARA ENSINO DE PRÁTICA DE  
LINGUAGEM

LENA RAIMUNDA PAXIÚBA SOARES

SANTARÉM - PA  
2016



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE TEXTOS: IMPLICAÇÕES DE  
UMA METODOLOGIA PROPOSTA PARA ENSINO DE PRÁTICA DE  
LINGUAGEM

LENA RAIMUNDA PAXIÚBA SOARES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-2014) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ediene Pena Ferreira.

SANTARÉM - PA  
2016

LENA RAIMUNDA PAXIÚBA SOARES

ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE TEXTOS: IMPLICAÇÕES DE  
UMA METODOLOGIA PROPOSTA PARA ENSINO DE PRÁTICA DE  
LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-2014) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Santarém, 22 de novembro de 2016.

**Banca Examinadora:**

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ediene Pena Ferreira**  
**Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA**

---

**Banca: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Teixeira Nogueira**  
**Universidade Federal do Ceará - UFC**

---

**Banca: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Roberto do Nascimento Paiva**  
**Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA**

*Especialmente, dedicado ao meu pai Tomaz Soares (in memoriam) e a minha avó Hilarita Azevedo Paxiúba (in memoriam) sempre presentes em mim.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me iluminar e abençoar minha trajetória.

A minha mãe Maria Blandina, pelo apoio e por tudo que sempre fez por mim, meu maior exemplo de dedicação, amizade e carinho, fundamentais na construção do meu caráter. Além de sua ajuda incansável nos cuidados com meus filhos.

Aos meus filhos, Daniel Victor, Victória Daniela e Manuele Paxiúba, que souberam compreender os longos momentos de ausência durante esta jornada e os meus momentos de cansaço.

Aos meus irmãos, Tomaz Júnior, Leilce de Cássia e José André, pelo apoio, conhecimento e dicas importantes que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

Ao meu companheiro, Manoel, pela paciência, compreensão e pelo carinho dedicado, sempre me incentivando para ter força e coragem.

Aos meus familiares, em especial a minha tia Ana Denise, meus tios João Lourenço e Francisco Dudson, aos meus sobrinhos e sobrinhas, por me ajudarem e me apoiarem.

Aos professores e professoras do PROFLETRAS, que no princípio, meio e fim foram de suma importância para a realização desse estudo, dividindo conosco seu tempo e seus conhecimentos.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ediene Pena Ferreira, pelo apoio e conhecimento transmitido, por me ajudar com seus ensinamentos e paciência.

Ao professor Dr. Percival Britto que pacientemente me ajudou na transformação da semente em fruto.

Agradeço aos meus colegas de curso, principalmente a Célia Maria, pela convivência e amizade, e a Iolete, pelo ensinamento e motivação.

Aos meus colegas de profissão e a escola Prof<sup>a</sup>. Maria das Graças Escócio Cerqueira, direção, corpo técnico, alunos e demais funcionários, por ajudar com a coleta dos dados.

A todos que de alguma forma direta ou indiretamente ajudaram, agradeço por acreditarem no meu potencial, nas minhas ideias, nos meus devaneios.

Falamos e escrevemos para expressar a vida,  
comunicar o vivido,  
fecundar o presente, gerar o futuro.

Severino Barbosa e Emília Amaral

## RESUMO

### ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE TEXTOS: IMPLICAÇÕES DE UMA METODOLOGIA PROPOSTA PARA ENSINO DE PRÁTICA DE LINGUAGEM

O presente estudo tem como tema central o Ensino de Português a partir da adaptação de uma proposta metodológica. Insere-se na linha de pesquisa da leitura e da produção textual, incidindo em uma reflexão sobre uma metodologia de ensino e aprendizagem de português na prática pedagógica de uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado do Pará – a Escola Professora Maria das Graças Escócio Cerqueira, situada no município de Itaituba – PA. Neste estudo, relata-se uma experiência pedagógica abordando as implicações presentes em uma proposta didática aplicada na práxis educativa, procurando compreender fatores que favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de aprendizagens significativas nos alunos, refletindo sobre a presença do texto na sala de aula, os conceitos e as atitudes presentes durante as oficinas. Optou-se, nesse sentido, pela pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo, de natureza aplicada, utilizando-se da intervenção e da observação participante. Na pesquisa, a concepção de ensino de português respaldou-se, principalmente, nos estudos de Geraldi (1996; 2010; 2012; 2013), Britto (1997; 2004; 2015), Koch (2011; 2014) e Marcuschi (2008; 2010; 2012). Já os conceitos de atividade dialógica tiveram as contribuições de Bakhtin (2006; 2014), Dolz e Schneuwly (2004). Em síntese, esta investigação pretendeu desvendar as implicações do processo ensino-aprendizagem de português de uma metodologia na perspectiva de uma prática pedagógica centrada na leitura e produção de texto, identificando fatores que foram bem sucedidos, que podem ser melhorados e que dificultaram a aplicação da proposta.

**Palavras-chave:** Ensino de Português. Proposta Metodológica. Experiência Didática. Texto.

## ABSTRACT

### PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING USING TEXTS: IMPLICATIONS OF A METHODOLOGICAL PROPOSAL IN A LANGUAGE PRACTICE TEACHING

This paper is focused on a Portuguese Language Teaching based on a methodological proposal. It is inserted of the study of reading and textual production, approaching a reflection about the methodology of teaching and learning Portuguese Language, as a pedagogical practice that involved students of a 1st grade from “Escola Estadual de Ensino Médio Maria das Graças Escócio Cerqueira (a public high school), located in the municipality of Itaituba, state of Pará. Furthermore, it is reported a learning experience and the implications that are part of a didactic approach applied in educational practice, trying to understand factors that favored or some difficulties the development of significant learning of students, reflecting about the usage of text presence in the classroom, the formation of concepts and attitudes that were observed during the workshops. In the context, it was opted for a qualitative character interpretative study, using the intervention and the observation method of the participation. To emphasize the conception of Portuguese Language Teaching it is endorsed especially in studies of Geraldi (1996, 2010, 2012, 2013), Britto (1997, 2004), Koch (2011; 2014) and Marcuschi (2008, 2010; 2012). And the concepts of dialogical activity had the contributions of Bakhtin (1999, 1996), Dolz and Schneuwly (2004). In summary, this paper try to clarify the implications of Language Portuguese of the process of teaching-learning of a methodology comes the perspective of a pedagogical practice which is focused on reading and textual production, identifying factors that have been successful, or that could be improved and that as well as some difficulties faced during the implementation of the proposal.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Methodological Proposal. Teaching Experience. Text.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

**CENPEC** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio.

**LT** – Linguística Textual.

**MEC** - Ministério da Educação.

**OLP** - Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro.

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais.

**PCNEM** - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

**SAEB** - Instituto Nacional de Educação e Pesquisas da Educação Básica.

## SUMÁRIO

<b>I INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO II - COMPREENDER A LÍNGUA, O TEXTO E O ENSINO</b> .....	18
2.1- O ENSINO DE PORTUGUÊS NAS ESCOLAS – TRADIÇÃO ESCOLAR .....	18
2.2 – CONCEPÇÕES DE LINGUA/LINGUAGEM E O ENSINO DE PORTUGUÊS .....	21
2.3 – O TEXTO COMO UNIDADE BÁSICA DO ENSINO DE LÍNGUA .....	31
2.3.1 – “Tentativas” de uma conceituação .....	31
2.3.2 – Concepções de texto no ensino de Português .....	33
2.4 - O ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE TEXTOS: O GÊNERO COMO ELEMENTO ARTICULADOR DO ENSINO .....	38
2.5 - O TEXTO NA ESCOLA - NA PERSPECTIVA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA (PCNLP) .....	41
2.6 – O ENSINO DE PORTUGUÊS A PARTIR DO TEXTO - PROPOSTA DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	44
2.6.1 - Transposição didática dos gêneros textuais .....	44
2.6.2 - Proposta didática para o ensino de português: ensino da leitura e da escrita .....	48
2.6.3 - A formação do professor e seu papel no desenvolvimento da proposta .....	52
<b>CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA</b> .....	56
<b>CAPÍTULO IV – RELATO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	123
<b>ANEXOS</b> .....	126

## I INTRODUÇÃO

Nas discussões sobre o ensino de língua, leitura e produção escrita são objetos de estudo e temas constantes de muitas reflexões, não somente no meio acadêmico, debates, cursos ou seminários, mas, também, em muitos encontros realizados por profissionais não especializados na área da linguagem. Todas essas discussões ocorrem em virtude do grande destaque, muitas vezes dado de forma equivocada, aos problemas referentes ao processo ensino-aprendizagem, relacionados a resultados negativos obtidos pelos alunos em provas de vestibulares ou em exames nacionais, entre os quais o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), a Prova Brasil<sup>1</sup>, realizados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e o Exame Nacional do Ensino Médio<sup>2</sup> (ENEM).

Segundo Geraldi (2012), a imprensa tem se encarregado de denunciar e apontar para o que tem sido chamado de “a crise do sistema educacional brasileiro”. Enquanto pesquisadores na área da linguagem buscam explicar o fracasso e o baixo rendimento do desempenho linguístico, a imprensa utiliza, enfatizando ironicamente, os problemas encontrados para criar um retrato “grotesco” da incapacidade linguística dos alunos. Nesse meio, trava-se uma luta na ânsia de encontrar culpados para o problema. Para muitas pessoas que estão do lado de fora, não importam as condições em que o ensino acontece, e quais os sujeitos estão inseridos nessas condições, o que importam são os resultados.

O autor ainda destaca que “é necessário reconhecer um fracasso da escola” em garantir uma educação de qualidade e mais, “no interior desta, do ensino de língua portuguesa<sup>3</sup> tal como vem sendo praticado na quase totalidade das nossas salas de aulas” (GERALDI, 2012, p. 39). Para ele, reconhecer e partilhar com os alunos esse problema, não implica responsabilizar o professor, ou mesmo o próprio

---

<sup>1</sup> O SAEB e a Prova Brasil são instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro para auxiliar no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais. A participação é voluntária. Nele, as escolas, municípios e unidades da Federação participam das avaliações para terem seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) calculado, para participar dos programas baseados nas metas previstas pelo Compromisso Todos pela Educação do MEC.

<sup>2</sup> O ENEM avalia conhecimentos obtidos até o término do ensino médio. Ele é usado como parte do processo seletivo de centenas de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

<sup>3</sup> Neste trabalho, “língua portuguesa” e “português” serão utilizados como termos sinônimos para nos referirmos à disciplina escolar.

aluno, pelos resultados insatisfatórios do ensino, principalmente pelas condições de trabalho que o professor, especialmente dos professores de ensino fundamental e médio enfrentam, fazendo-nos esquecer de que a educação muito mais do que um problema pedagógico, é um problema social.

Desde há muito tempo, nas salas de aula, nas salas de professores (onde as há), nos corredores da escola, ouvidos atentos podem detectar conversas informais entre professores ou entre professores e alunos, que revelam uma insatisfação (em todas as áreas dos componentes curriculares) com o desempenho dos alunos: não leem e não escrevem bem; não interpretam adequadamente um problema; não extraem o relevante de um texto de história ou de geografia; não utilizam com precisão conceitos científicos etc, etc. (GERALDI, 2010, p. 33)

Mesmo com tantos problemas, concordamos com Geraldi (2012) que não devemos nos conformar e nos acomodar com essa situação. Precisamos, urgentemente, reverter esse cenário, pois é nas contradições que as práticas pedagógicas devem ser presentificadas, mais especificamente na atuação do profissional em sala de aula, procurando desenvolver ações agora, na escola que temos, almejando a escola que queremos.

Um dos fatores citados em tais discussões, e aqui destacado como sendo de fundamental importância, é a necessidade de uma reflexão sobre as bases desse processo e sobre um novo direcionamento das atividades de sala de aula. Reflexão que nos faz pensar porque grande parte dos nossos alunos do ensino fundamental e médio, depois de passar tanto tempo na escola, nove, doze anos ou mais, não consegue ter um desempenho linguístico satisfatório, ler coerentemente e tampouco produzir textos relevantes e adequados às diferentes finalidades a que um texto se propõe.

Ainda há um grande equívoco e um ponto agravante nas salas de aula de língua portuguesa: as aulas são, em grande parte, predominantemente gramaticais, baseadas em exemplificações de descrições e prescrições gramaticais, estudo de regras e, especialmente, estudo das exceções às regras, não havendo um trabalho significativo com a língua em situação real de uso. Ensina-se a gramática desta forma acreditando-se que, se o aluno aprender a classificar, a nomear e a usar as regras, conseqüentemente aprenderá a ler e a escrever, e mais, em uma modalidade privilegiada da língua. Na verdade, o que há nesse tipo de aula

tradicional de gramática é um exercício de metalinguagem. Quando há alguma atividade em que há a presença do texto, dedica-se pouco tempo a ela, colocando-a em segundo plano, desta forma o uso do texto serve apenas como pretexto para o que se pretende ensinar, resultando em atividades mecânicas e fragmentadas, sem uma metodologia e objetivos condizentes. E o que temos, constantemente, é: alunos sem ter o que dizer; textos, quando produzidos, destituídos de sentido; um interlocutor indefinido ou quando presente centrado, unicamente, na figura do professor.

Segundo Geraldi (2012) essa prática escolar está permeada por uma atividade linguística artificial, sem viés intencional, pois simula uma situação em que os papéis de locutor/interlocutor no uso da linguagem não são determinados efetivamente como no processo de interação. Esses papéis são estáticos, ou seja, locutores/interlocutores são sempre os mesmos.

Acreditamos que, para o professor de Língua Portuguesa, a principal tarefa a ser realizada é formar leitores críticos e competentes produtores de textos. No entanto, não basta apresentar conceitos prontos e uma série de classificações, nomenclaturas, quando muito, uma série de exercícios repetitivos para fixação, desinteressantes e ineficientes, ou exigir que os alunos escrevam a partir de um tema sem dar-lhes a chance de conhecimento, concebendo a escrita como um dom ou uma inspiração somente, mas incentivar a leitura e a escrita no ambiente escolar de forma coerente e eficiente, propondo um ensino vinculado ao seu contexto social, com uma finalidade, com uma função social e intelectual e, que o educando, ao sair do ambiente educacional, no seu dia a dia, possa exercer sua cidadania, participar e enfrentar os desafios de uma sociedade dinâmica em pleno século XXI.

Ensinar português para falantes de português significa propor atividade que se destina a desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações comunicativas. Isso implica, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências.

O trabalho com textos na sala de aula, não é uma proposta recente. Desde a década de 1980, essa ideia foi sendo incorporada em diversas propostas

curriculares em diferentes estados brasileiros. Em 1984, Geraldi organizou uma obra intitulada: *O texto na sala de aula*. Neste livro, o autor já destacava a importância de um ensino de língua centrado no texto e sugere não o abandono do ensino da gramática, mas uma prática que articule atividades de leitura e escrita de textos às atividades de análise linguística, o ensino da gramática contextualizada de forma significativa e relevante para o aprendiz.

Mais adiante, nos anos 1990, em prol de melhorias na educação, a questão levou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outras medidas. Especificamente sobre a área de linguagem, código e suas tecnologias, em que se afirma que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. [...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 30).

Tendo em vista as recomendações dos PCN de que o estudo dos textos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da língua e de que quanto mais dominamos essas possibilidades mais nos aproximamos da eficácia comunicativa, propusemos-nos trabalhar o ensino de Língua Portuguesa com o estudo do texto, por meio da prática de leitura e da produção escrita de crônica em uma turma de 1º ano do ensino médio para, a partir de um relato, examinar uma experiência didática, procurando compreender fatores que favoreceram ou dificultaram a aplicação dessa proposta metodológica.

A pesquisa realiza-se a partir de um viés de caráter qualitativo-interpretativo de natureza aplicada, utilizando-se da intervenção e da observação participante.

Esta investigação foi desenvolvida com alunos da Escola Estadual “Professora Maria das Graças Escócio Cerqueira”, localizada no município de

Itaituba – Pará. A experiência didática e a coleta de dados ocorreram no terceiro bimestre do ano letivo de 2015.

Nosso estudo realiza-se como uma intervenção, haja vista que as atividades destinadas à leitura, à produção e à reflexão sobre os textos constituírem, ao mesmo tempo, procedimentos pedagógicos e de pesquisa, em aulas regulares definidas em horários estabelecidos pela escola.

Conduzimos a investigação por meio da leitura e das discussões de autores que enfocam o ensino de português tendo o texto como unidade básica de ensino e de aprendizagem, entre eles: Geraldi (1996; 2010; 2012; 2013), Britto (1997; 2004; 2015), Koch (2011; 2014) e Marcuschi (2008; 2010; 2012). Nosso objetivo é procurar compreender, a partir de relato, uma experiência didática de adaptação de uma metodologia de ensino de língua portuguesa proposta para OLP. Essa metodologia partir do princípio de um ensino de língua por meio de práticas de leitura e de produção de textos escritos em um gênero textual, com atividades organizadas sistematicamente em módulos, a sequência didática.

Ainda nos propomos: apresentar e discutir as concepções de língua/linguagem que orientam e orientaram o ensino de língua no Brasil; compreender o que se tem e como é o trabalho com o texto nas aulas de português na perspectiva da OLP e em outras propostas; entender a proposta metodológica da OLP para o ensino de língua portuguesa com base na leitura e na produção de textos e qual o reflexo dessa proposta para os alunos; refletir sobre as implicações de uma metodologia que introduz o texto na escola, em especial, nas aulas de língua portuguesa.

A pesquisa foi realizada através da observação da adaptação da proposta metodológica da OLP apresentada através de uma sequência didática organizada em 09 (nove) oficinas, durante 36 (trinta e seis) aulas. Foi elaborado um plano de ação para a realização das oficinas, levando-se em consideração o tempo disponível, a realidade da escola, dos alunos e da professora investigadora.

O plano almeja o ensino do gênero textual crônica, por meio de atividades sistematizadas, as sequências didáticas, no âmbito da OLP, sendo a

execução feita por mim, professora e pesquisadora, através de oficinas, buscando encontrar explicações para as dúvidas que afligem professores de língua, dentre elas, as seguintes: i) por que utilizar o texto no ensino de língua portuguesa? ii) quais as implicações de uma proposta metodológica, que tem o texto como centro do ensino, na aprendizagem do aluno? iii) por que e o que se propõe aprender quando se ensina português através de textos por meio da prática leitura e da produção, na perspectiva da OLP? iv) o que o professor objetiva alcançar quando propõe um ensino, tendo o texto como objeto, dentro da proposta da OLP? v) que contribuições os alunos podem ter com a aplicação de atividades sistematizadas de leitura e escrita, tendo por base o texto, para o seu desenvolvimento como leitores e produtores de textos?

Esta pesquisa surgiu como uma oportunidade de qualificação profissional ansiosamente esperada e ao mesmo tempo como uma forma de contribuição aos colegas de profissão, cuja responsabilidade se tem concentrado na busca de transformar o ensino que se faz presente na maioria de nossas escolas. Por operarmos sobre problemas concretos, ainda que os dados obtidos, nesta pesquisa, não tenham caráter generalizado, acreditamos que as tomadas de decisões quanto aos objetivos, metodologia, conteúdos e sequência dos conteúdos a ser aplicados serão compatíveis com a realidade local.

Não se pretende produzir um conjunto de princípios que visem meramente aumentar o conhecimento teórico do profissional em serviço, mas ter um referencial destinado a provocar reflexões voltadas para a melhoria da prática do ensino dentro das escolas.

O texto desta dissertação organiza-se da seguinte forma.

- Introdução – apresentação do problema, objetivos da pesquisa, relevância social e científica.
- Capítulo II – reflexão sobre o ensino de português nas escolas numa perspectiva tradicional, compreensão das concepções de linguagem/ língua e ensino, fundamentalmente. Na sequência, consta uma abordagem dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, em



interlocução com os estudos realizados acerca da linguagem/língua e do ensino. Em seguida, uma compreensão da transposição didática dos gêneros para o ensino da leitura e da produção escrita dentro da perspectiva da OLP e algumas considerações a respeito da formação e do papel do professor no desenvolvimento da proposta.

- Capítulo III – apresentação dos critérios e procedimentos metodológicos utilizados na escolha dos sujeitos instrumentos de pesquisa e processo de coleta de dados.
- Capítulo IV – relato e análise de dados gerados em sala de aula de português, nos quais é lançado um olhar de pesquisadora na prática didática, privilegiando o processo de aplicação da proposta em cada oficina na apreensão do objeto de ensino focalizado e possibilitando reflexões sobre as implicações, objetivos almejados e alcançados pela professora e as contribuições da proposta didática para o desenvolvimento dos alunos como leitores e produtores de textos.
- Considerações finais – conclusão do estudo e contribuição.

## CAPÍTULO II – COMPREENDENDO A LÍNGUA, O TEXTO E O ENSINO

Neste, capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa, com concepções que consideramos relevantes, na medida em que abordam diversas tendências dos estudos da linguagem. Nosso intuito, a partir de uma reflexão, é a compreensão de como as teorias sobre a língua/linguagem, texto e ensino de língua que subjazem as práticas escolares de leitura e produção de texto, e quais as implicações de um ensino que exclui ou utiliza o texto como pretexto nas aulas de Língua Portuguesa.

### 2.1 – O ENSINO DE PORTUGUÊS NAS ESCOLAS – TRADIÇÃO ESCOLAR

Neves (2010), em seu livro *Gramática na escola*, relatou uma pesquisa realizada com seis grupos de professores no intuito de investigar como vem sendo feito nas escolas o ensino de língua portuguesa, nas chamadas “aulas de gramática”. O resultado revelou que “todos os professores, de um modo ou de outro se concentram em atividades de ‘ensino’ de gramática e há pouca diferença entre o ‘ensino’ da gramática que se empreende num determinado nível de ensino e em outro mais elevado” (NEVES, 2010, p. 14). A pesquisa indicou que, considerando a formulação de exercícios, as aulas de gramática se resumem, em sua maioria, numa simples transmissão de conteúdos apresentados no livro didático em uso pelo professor e que os exercícios que não constituem exercícios “gramaticais”, como o texto e a redação, constituem-se em poucas ocorrências.

Embora a pesquisa tenha sido realizada em uma determinada região do país<sup>4</sup>, podemos afirmar que esse tipo de “ensino” ainda persiste nas aulas de português pelo Brasil afora, e seus resultados nos permitem vislumbrar como esse ensino se apresenta: aulas de português dadas, quase exclusivamente, como aulas de gramática como se uma equivalesse à outra, “a gramática, ainda que de forma imprecisa, continua sendo o objeto privilegiado do ensino de língua” (BRITTO, 1997, p. 31). Nesse sentido, há muitas questões presentes nesses resultados que nos permitem uma reflexão a respeito de como o ensino de língua está sendo realizado.

---

<sup>4</sup> Pesquisa realizada com professores de língua portuguesa de 1º e 2º graus da rede oficial de quatro cidades do estado de São Paulo. A 1ª edição do livro é de 1990. Em 2010 (referências) é a 8ª edição.

Apoiando-se numa tradição, a escola erra ao impor modelos de ensino, considerando todo e qualquer conteúdo válido, dando a eles um caráter fixo e dogmático. Professores passando exercícios de análise sintática, pedindo o reconhecimento do sujeito da oração, predicado e outros, tirando a oportunidade dos alunos de ser sujeito do processo, e dando-lhes, unicamente, o papel de expectador, passivo e conformado com a sua própria incompetência.

Aulas de língua, como mostra a pesquisa, centradas em um ensino de gramática de reconhecimento e classificação de palavras, que em nada, ou muito pouco, colaboram para o desenvolvimento linguístico do aluno, pelo contrário, isolam-no do mundo. Quando muito, numa desculpa de proposta renovada, temos o ensino de uma gramática que se faz presente através de exemplos aleatórios, de frases pré-fabricadas ou selecionadas, cuidadosamente de algum texto, utilizadas (como pretexto) para o que se pretende querer exemplificar ou exercitar.

Ainda falta perceber que o ensino de uma língua ultrapassa esse espaço de uma “gramática” reducionista, diga-se de passagem. Dessa forma, temos um ensino baseado em usos linguísticos tidos como “corretos”, organizados em conhecimentos compartimentados: regências, concordâncias, conjugações verbais, ortografia, etc., associado a uma única teoria linguística, que se apresenta como verdadeira, ou seja, uma única forma de compreender a língua, de examiná-la e de explicá-la.

Nessa perspectiva, Britto (1997), em sua obra intitulada *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*, tece críticas ao fato do ensino de língua confundir-se com o ensino de gramática normativa. Dentre suas principais teses, destaca-se: i) ninguém fala a norma culta, pois há vários níveis, registros e variedades de fala e não há qualquer modalidade que unifique essa diversidade; ii) esse conceito é atrelado à língua escrita, a qual historicamente é usada como instrumento para dominação cultural das classes desprivilegiadas; iii) é um equívoco da escola pretender ensinar *a língua padrão* a partir da gramática normativa; iv) a escola deve garantir que todos aprendam a língua escrita e suas inúmeras possibilidades de discurso. Essas teses vêm ao encontro dos estudos linguísticos, elaborados e difundidos aos professores em exercício, sobretudo nas décadas de

1980 e 1990, momento em que a Linguística passa a direcionar parte de seus estudos às questões do ofício didático-pedagógico.

Mesmo com tantas pesquisas na área da linguagem e diante de uma prática de ensino que se mostra inadequada, muitas escolas ainda priorizam esse tipo de atividade. A obsessão pela gramática de reconhecimento consome a maior parte do tempo e muitos esforços de professores e alunos em sala de aula. Conseqüentemente, faltam oportunidades para a leitura e a produção escrita. Pais, alunos, comunidade em geral, distante de um conhecimento mais específico do que seja um amplo trabalho linguístico, reiteram esse ensino na certeza de que assim “se aprende a ler e a escrever eficientemente”. Nada será resolvido se não se romper com a concepção de língua e de ensino tradicional, afirmação essa reforçada por Geraldi (2012) que acrescenta:

Nesse sentido, a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados em sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino. (GERALDI, 2012, p. 45).

A escola poderia ganhar mais se conseguisse integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, trabalhando com propostas de ensino de língua que partissem das práticas de leitura e produção de textos (BRITTO, 1997) que levassem o aluno a pensar criticamente e a criar, impondo sua presença, assumindo sua função de sujeito. Assim, o “ensino deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção” (GERALDI, 2012, p. 28).

Mas esse desejo de mudança esbarra em práticas já consolidadas, com a imposição de programas, dos conteúdos, dos currículos, do conhecimento sistematizado e compartimentado ou mesmo da valorização da gramática tradicional.

Alguns professores de português, mais inquietos com o quadro que se apresenta, têm frequentemente tentado superar essa velha visão e buscam integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção escrita e optam pelo trabalho com textos (alguns afirmam trabalhar com os textos

dos próprios alunos) como ponto de partida. Mas, a maioria dessas atividades recai novamente na mera sistematização de exercícios gramaticais, retirando do texto, unidades menores, como frases descontextualizadas ou palavras, para análise e catalogação (NEVES, 2010), ou seja, usa-se o texto como pretexto para “facilitar” o ensino de gramática, de forma espontânea e natural.

Essa visão reducionista cria, no aluno, uma sensação de incompetência por ele “não conseguir aprender escrever português”, por ele “achar que português é uma língua muito difícil”, por ele acreditar que “só profissionais habilitados sabem português”, “só os autorizados podem escrever textos”. Em consequência dessa sensação, há uma aversão às aulas de português e posteriormente, como acontece, na maioria das vezes, muitos reprovam ou evadem-se da escola. Sobre isso, Britto (1997) destaca,

De fato, a primeira coisa que vem à cabeça quando se fala em saber português, particularmente em ambiente escolar, é a ideia do domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever. (BRITTO, 1997, p. 30).

Dessa forma, cabe à escola, nas tomadas de atitudes do professor, tornar as aulas mais significativas, distante de um trabalho alienado e dominador. Trazer os avanços das teorias, as pesquisas mais contundentes e especializadas para subsidiar sua prática; discutir problemas; propor soluções. Desafios enfrentados para quem procura de uma forma ou de outra mudar o cenário de uma educação que parece está fadada ao fracasso.

No próximo item, discutiremos as relações das concepções de língua e linguagem para tentar compreender seus reflexos no ensino de português.

## 2.2 – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM E O ENSINO DE PORTUGUÊS

Segundo Bakhtin (2006, p. 113), “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”. Neste sentido, tanto locutor como o ouvinte, na ânsia de buscar significações, ativam conhecimentos adquiridos para interpretar o enunciado como dotado de sentido.

Assim, tanto a produção como a compreensão dependem de uma interação entre os interlocutores. Podemos afirmar que a produção de sentidos se consolida na interação, mediada pela linguagem, ou seja, é na interação que locutor e ouvinte atuam um sobre o outro, como destaca Geraldi (2012, p. 42), ao afirmar que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. É no momento da interação que se dá a construção de sentido dos enunciados através das relações que se constituem entre os sujeitos. Deste modo, tanto o locutor do texto quanto o ouvinte podem estabelecer ou não compromissos, assumindo as “regras do jogo”, haja vista que ambos podem modificar as relações estabelecidas a partir da posição que eles assumem no enunciado.

Geraldi (2012), ao explanar sobre as concepções de língua/linguagem e o ensino de português, aborda a chamada “crise do sistema educacional brasileiro”, em que se destaca o baixo desempenho linguístico demonstrado pelos estudantes na utilização da língua, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, apregoando uma incapacidade, que alguns alunos apresentam de expressarem seu pensamento. Um paradoxo bastante desestimulador, pois, mesmo em plena “era da comunicação”, em que somos imersos em informações, muitos não conseguem articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença.

Para o Geraldi (2012), é necessário que se reconheça o fracasso da escola, bem como do ensino de língua que vem sendo praticado na maioria das salas de aula. E prossegue afirmando que reconhecer e partilhar com os alunos esse fracasso não significa responsabilizar o professor, ou mesmos os alunos, pelos resultados negativos do ensino, mas assumir a responsabilidade de se fazer presente em sala de aula através de práticas realmente efetivas, procurando alternativas eficientes para uma atuação.

Para isso, é preciso que se tenha em mente que toda e qualquer metodologia de ensino articula sempre uma opção política, como bem destaca o autor (2012), envolvendo uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com os instrumentos utilizados em sala de aula. Portanto, os conteúdos ensinados, o enfoque dado a eles, as estratégias de trabalho, a bibliografia utilizada, o sistema

de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo está imbricado ao modo como concebemos a linguagem. Assim, é preciso refletir sobre a concepção de língua/linguagem que fundamenta o ensino de língua na escola e se essa concepção está compatível com o propósito que se almeja alcançar.

Trataremos aqui de abordar algumas concepções de língua/linguagem que tem fundamentado o ensino de língua ao longo da história.

Geraldi (2012) e Koch (2011) dividem em três as concepções de linguagem, a saber: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. Essas três concepções estão intimamente ligadas a três grandes correntes dos estudos linguísticos do século XX, e cada uma delas contem em seu bojo uma ideologia implícita. Subjacentes a cada uma dessas concepções também se encontra presente a noção de sujeito da linguagem. Vejamos como os autores definem a primeira concepção.

A linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam; (GERALDI, 2012, p.41).

Koch (2011, p. 14) afirma que a concepção de linguagem como representação do pensamento “corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Um sujeito que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da forma como foi mentalizada.

Em relação à segunda concepção, Geraldi (2012) define:

A linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas instruções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais; (GERALDI, 2012, p.41).

Sobre essa concepção, Koch (2011) postula o assujeitamento do sujeito, ou seja, o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade. Daí, este indivíduo ser determinado pelo social do qual é dependente e repetidor, não sendo,

portanto, responsável nem pelo que faz nem pelo que diz. Toda sua determinação vem de fora, ou seja, um sujeito socialmente anônimo. Como consequência dessa passividade, não há espaço para a formação crítica do indivíduo tão pouco para a reflexão.

A terceira concepção, segundo Geraldi (2012), é definida assim:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica as ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala. (GERALDI, 2012, p.41).

Essa última concepção, de acordo com o autor, é a que implica em uma postura educacional diferenciada, visto que a linguagem é concebida como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos cientes de sua incompletude. Esse sujeito não se constitui individualmente, mas à medida que participa ativamente no meio social, esse “sujeito se completa e é completado em suas falas e nas falas do outros” (GERALDI, 2010, p. 36). Nas palavras de Koch (2011, p. 15), “sujeitos que (re)produzem o social, na medida em que, de forma ativa, também participam ativamente da definição da situação na qual estão inseridos”, atuando na constituição da imagem e nas representações sem as quais não haveria comunicação. Geraldi (1996), ao se referir à constituição do sujeito diz:

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como ‘produto sempre inacabado’ deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. (GERALDI, 1996, p. 18).

Todavia, a escola exclui toda e qualquer forma de participação quando concebe a língua como um produto pronto e acabado, impossibilitando o próprio processo de significação e de constituição do sujeito.

Contra-pondo-se às duas primeiras concepções, esta última concebe a língua/linguagem como uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, estabelecida com base em elementos linguísticos presentes no texto e na forma como este se organiza, requerendo uma mobilização de estratégias e



conhecimentos adquiridos para sua (re)construção dentro de, e não fora de um evento comunicativo como bem postula Geraldi (2010).

Koch (2011), ao situar a língua dentro das relações sociocognitivas, destaca:

[...] a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais intervêm e nos quais mobiliza seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constroem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua, ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos –, situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos (KOCH, 2011; 44).

Desta forma, como afirmamos anteriormente, estudar a língua é tentar identificar compromissos criados através da fala, criando condições para que os sujeitos envolvidos, em situações de uso, preencham lacunas que, por ventura, existam no processo de produção de discursos<sup>5</sup> em acontecimentos enunciativos.

Em relação ao ensino de língua materna, Geraldi (1996) destaca,

Para ensinar a língua materna, não se trata de devolver ao aluno a palavra para que emergam histórias contidas e não contadas em função apenas de uma opção ideológica de compromisso com as classes populares. Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino. (GERALDI, 1996, p. 53-54).

A concepção de língua como forma de interação chega ao Brasil somente a partir da década 1980 com as contribuições das ciências linguísticas, interferindo significativamente no tratamento dado a língua nas aulas de Língua Portuguesa. É a partir desses estudos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) incorporam os avanços teóricos produzidos, articulando reflexões teóricas a propostas de ensino de língua materna, destacando logo no início do capítulo sobre o “ensino e a natureza da linguagem” preceitua:

“O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.

---

<sup>5</sup> Para Geraldi (2010, p. 109), o texto é a materialização do discurso.

Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vistas, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.” (PCN-LP, 1998, p.19).

Nesse documento, é enfatizada a concepção de língua como sistema de signos específicos, históricos e sociais que possibilita ao sujeito representar o mundo e ser representado por ela. A ideia de linguagem é vista sob a ótica de ação interindividual orientada para processos de interlocução nas práticas sociais. Esses dois conceitos são fundamentais para que se compreendam as mudanças sugeridas para o ensino a partir dos PCN (1998).

Para compreender melhor tais noções e o que se pressupõem trabalhar na escola, apresentamos um breve panorama da história do ensino de língua no Brasil, mostrando como os estudos da Linguística marcaram esse percurso, e assim, entender as dificuldades enfrentadas para que o ensino de língua tome novos rumos.

De acordo com Soares (2002), a disciplina Português é criada nos anos de 1950, antes disso tinha-se o estudo da Retórica, da Poética e da Gramática, disciplinas que compreendiam o estudo da língua e leitura, com o estudo de textos de autores portugueses e brasileiros. A concepção de língua que predominava nesse estudo era a de sistema. As atividades eram constituídas de análises gramaticais de estruturas linguísticas.

A oratória, disciplina importante no período jesuítico, foi perdendo lugar de destaque no contexto eclesiástico e social, e a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, como se conhece até hoje, mas com mudanças no que se refere a sua finalidade. A retórica foi-se distanciando dos preceitos originais baseados sobre o “falar bem”, que já não era uma exigência social tão marcante, para os preceitos sobre o “escrever bem”, uma nova exigência social.

Durante as primeiras décadas do século XX, prevaleceram em suas essências, certa individualidade e autonomia, comprovadas pela existência de dois manuais didáticos diferentes e independentes que circulavam no meio escolar: a gramática e a coletânea de textos. Um dado a ser ressaltado era o fato de, em geral,

esse material não incluir apoio didático relativo ao uso que seria feito pelo professor, cabia ao manual didático tão somente fornecer o texto e ao professor, criar seus próprios métodos de estudo que o levasse a preparar suas aulas.

A partir de 1950, começam a ocorrer modificações no conteúdo da disciplina de português, exigência das novas condições sociais e culturais presentes. Isso leva a reformulações das funções e dos objetivos da escola. Uma dessas modificações, que muda o cenário da escola no Brasil, foi o acesso das camadas mais populares, a maioria marginalizada, consequência dos anseios de uma democratização do ensino, ainda que falsa, nas palavras de Geraldi (2013), aumentando significativamente o número de alunos.

Em consequência desse aumento, houve a necessidade de uma maior quantidade de professores para ampliar o quadro, resultando em uma desvalorização da função, os salários são reduzidos e as condições de trabalho são precárias, fazendo com que o professor busque estratégias que facilitem o seu trabalho docente. É nesse momento que o livro didático ganha destaque, pois é nele que o professor busca a solução dos seus problemas. Nos livros didáticos, o professor encontra lições de gramática, exercícios prontos, roteiros para orientar nas atividades e até as respostas de questões previamente elaboradas, solução que pareceu bem simples para resolver um problema, e uma prática que prevalece até os dias de hoje em muitas salas de aula.

Nos anos de 1950 e 1960, uma pequena mudança se faz presente nos livros: gramática e textos passam a constar em um único livro. No entanto, essa união é apenas no material, não no conteúdo, metade do livro apresenta gramática, na outra metade, os textos, não havendo uma conexão entre os conteúdos que são dados de forma separada e fragmentada.

A partir de 1960 ocorre uma fusão nos conteúdos, textos para interpretação, seguido de um tópico gramatical. Na verdade, o que há realmente, nesse período, e o que há ainda hoje, como destacado em Neves (2010), é o predomínio da gramática sobre o ensino de texto.

Na década de 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971), a disciplina Português passa por uma mudança radical em sua estrutura. A nova lei, além de reformular o ensino primário e médio, altera a denominação da disciplina. A língua, nesse novo contexto, é concebida como instrumento de comunicação, como destaca Soares (2002),

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do uso da língua. (SOARES, 2002, p. 169).

As mudanças atingem “em cheio” os livros e manuais didáticos. Termos como “emissor”, “receptor”, “canal”, “referente”, “mensagem” e “código” inundam os manuais didáticos a partir dessa época. Neles, a presença da gramática é significativamente reduzida. Uma variedade de textos começa a aparecer, escolhidos, sobretudo, por sua presença nas práticas sociais. Amplia-se o conceito de “leitura”, não vista mais somente como a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não verbal; a língua oral, esquecida depois da saída da retórica das aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora voltada para a comunicação cotidiana (SOARES, 2002).

Na segunda metade dos anos 1980, intensificam-se os estudos acerca de uma concepção de linguagem para nortear a prática pedagógica. Recupera-se a denominação Português. Juntamente com a Linguística, introduzida nos anos 1960, novas outras teorias foram desenvolvidas na área das ciências linguísticas, tais como: a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso, a Teoria da Enunciação, a Linguística Textual e assim por diante, todas interferindo e contribuindo significativamente para a discussão de uma nova concepção de ensino e de língua, e, sobretudo, para uma nova perspectiva ligada ao avanço da tecnologia de informação e comunicação, ampliando tempo e espaço de aprendizagem e provocando modificações nos modos de ensinar e de aprender.

Para Bakhtin (2006, p. 124), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Neste sentido, para se

compreender o uso da língua, é necessário ir além do sistema linguístico, nas esferas psíquicas, históricas, ideológicas e sociais, postulado por Geraldi (2010) como um movimento de reconhecimento e de compreensão.

O reconhecimento a que nos referimos não está associado a simples decodificação dos signos, mas relacionado ao “conhecimento internalizado da língua”, explícito em interlocuções entre falantes nativos, quando um recurso expressivo é desconhecido ou deslocado dos seus usos mais frequentes, capaz de levar os interlocutores, a partir desse reconhecimento, partir para a construção da compreensão. Essa compreensão ultrapassa as estruturas explícitas, segundo movimento, e “requer a consideração de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo até considerações de ordem mais ampla como lugares sociais, ideologias, história cultural, etc” (GERALDI, 2010, p. 71). Assim, os mesmo objetos são compreendidos de formas distintas em diferentes sociedades. Nas palavras do autor, o uso é essencial nos processos das significações.

Nessa perspectiva, a função do ensino de língua vem sendo observada sob um novo ângulo, voltado tanto para a modalidade oral, quanto para a modalidade escrita da língua. E a análise gramatical, deixa de focar o estudo da língua no nível da palavra e da frase, como era feito anteriormente, e passa a englobar o texto na sua totalidade.

Ter o texto como centro do ensino de língua é, como sugere Geraldi (1996), ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. “É pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua” (GERALDI, 1996, p. 66). Para Marcuschi (2008), a função mais importante da língua não é o seu conteúdo informacional, mas a sua capacidade de inserir os indivíduos em contextos socio-históricos e permitir que se entendam.

Sobre essas discussões Leite (2012) questiona:

[...] o que é ensinar português, se não é meramente ensinar o padre-nosso ao vigário. Isto é, em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário

para se expressar e se comunicar na vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar? (LEITE, 2012, p. 19).

Para Geraldi (2006), a presença do texto na sala de aula implica abandonar um ensino como transmissão de um conhecimento pronto, aceitar o desafio e assumir um conhecimento construído com a participação de todos os envolvidos. Esse desafio pressupõe um convívio com a instabilidade, introduz as possibilidades emergenciais dos imprevistos, das emergências dos acontecimentos e dos caos. A presença do texto na sala de aula traz a instabilidade, mas também, de outro lado, é o lugar privilegiado para que se construa a estabilidade. E assim,

[...] tratar-se-ia de não mais perguntar “ensinar o quê”, mas “ensinar pra quê”, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido - uma leitura ou um texto - manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores. (GERALDI, 2006, p.17).

No entanto a questão parece estar longe de ser resolvida. Perdemos muito tempo investindo tempo e energia num ensino tradicional de língua, acreditando, ingenuamente, que dominando esses conhecimentos, melhoraríamos o desempenho linguístico dos nossos alunos.

Privilegiar o texto como objeto de estudo em aulas de língua materna representa um avanço singular, porém, nessa passagem da teoria à prática, algumas questões não ficaram ainda bem resolvidas para os professores que, não conseguindo fazer uma articulação entre o ensino do texto e da gramática acabam retornando às práticas antigas. Como adotar metodologias que possibilitem o uso e a apreensão da atividade linguística no texto? Como abordar os recursos utilizados nos textos possibilitando ao aluno refletir sobre os elementos nele presentes? Como ultrapassar os obstáculos que emergem de um ensino como atividade linguística? Reflexões que nos levam a muitos questionamentos e a nenhuma certeza.

Enfim, observando os modos como teorias linguísticas chegam às salas de aula tem sido possível perceber que a introdução de uma nova concepção de ensino de língua não está sendo acompanhada de clareza. É notório que ainda

não estamos pensando a linguagem considerando os avanços proporcionados por novas pesquisas.

De acordo com Britto (1997), é papel da escola possibilitar ao estudante, o desenvolvimento crítico da capacidade de investigação, descobrimento, articulação e aprendizagem, além de garantir o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referência, cultural e científico, em um grau de complexidade crescente.

Nesse sentido, o ensino de português deve ser compreendido como um processo contínuo de apropriação de práticas sociais, cuja materialidade se dá por meio da convivência de textos, sejam eles orais ou escritos. Neste trabalho, enfocaremos primordialmente o texto escrito.

## 2.3 – O TEXTO COMO UNIDADE BÁSICA DO ENSINO DE LÍNGUA

### 2.3.1 – “Tentativas” de uma conceituação

Ao longo da história dos estudos linguísticos, diferentes conceitos vão sendo atribuídos à ideia de texto, que ora repousa numa concepção de língua como código ou sistema, ora é visto como ação enunciativa constituída nas diferentes instâncias sociais. Essas concepções de texto trazem implicações bastante significativas para as práticas de sala de aula, pois, conforme afirmam alguns especialistas, afetam diretamente a postura didática e metodológica do professor. Diferentes formas do ensino de língua são marcadas, principalmente, pela própria concepção de texto que as sustentam.

Antes da década de 1960, os estudos linguísticos tinham como limite o estudo da frase (fonologia, morfologia e sintaxe frasal). A partir desta década, a Linguística Textual começa a se desenvolver rapidamente e a ganhar destaque, pois passa a eleger o texto como unidade para análise. Embora seu objeto de estudo não estivesse ainda satisfatoriamente definido, a Linguística Textual apresentava algumas afirmações dogmáticas: “o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase” e “a gramática de texto não dá conta do texto” (Marcuschi, 2012, p.16).

Assim, buscava-se elaborar um conceito de texto que definisse em seu escopo, o que é que faz de uma sequência linguística um texto. Na verdade, nem os próprios especialistas no assunto chegaram a um consenso sobre uma definição que levasse em consideração, de acordo com Marcuschi (2012), “critérios internos ao texto” e “critérios temáticos ou transcendentais ao sistema”

Marcuschi em seu livro “*Linguística de texto: o que é e como se faz?*”<sup>6</sup> aborda algumas definições “problemáticas” dadas por estudiosos num esforço de alcançar essas duas posições.

O que se pode perceber, inicialmente, é que na época do surgimento da Linguística textual, os estudiosos se dedicavam a uma análise transfrástica – uma análise que fosse além da frase -, e a elaboração de *gramáticas de texto*, o texto era visto como unidade formal, com início e fim devidamente delimitados, com ênfase em seus aspectos coesivos, que muitas vezes eram equiparados à coerência, ambos vistos como qualidades ou propriedades intrínsecas ao texto.

Mais adiante, ampliando-se o conceito de coerência no texto e adotando-se uma perspectiva pragmático-enunciativa, passa-se a considerar o contexto de produção e/ou de recepção. Assim, a coerência passa a ser entendida como “um fenômeno mais amplo que se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e os que deles fazem usos, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, sociocognitiva e interacional” (Koch, 2011, p. 150). Todo esse desenvolvimento leva a conceber o texto como um evento comunicativo e, este passa a ser observado como um processo e não como produto, em termos de produção (oral ou escrito) e compreensão, sua forma de representação do conhecimento na memória, sua ativação de sistemas de conhecimento por processamento, suas estratégias sociocognitivas e interativas nele envolvida. Isso tudo exige uma grande renovação no tratamento e nos instrumentos para ensino.

---

<sup>6</sup> MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola, 2012.



Para Marcuschi (2008, p. 72), “o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Nesta visão, o texto não pode ser considerado apenas uma extensão da frase, pois exigem uma explicação que extrapola as já conhecidas análises do sistema morfossintático. Citando Beaugrande, Marcuschi (2012) postula que “o texto é um evento comunicativo que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Com essa definição, esse autor assume uma perspectiva sociodiscursiva da língua. Esta é a compreensão de texto que assumimos neste trabalho.

Adiante, faremos uma exposição das diferentes concepções de texto que nortearam e norteiam o ensino de português nas escolas.

### 2.3.2 – Concepções de texto no ensino de Português

Em relação ao ensino, mesmo assumindo o papel de eixo norteador, o próprio conceito de texto passa por algumas transformações na forma de tratamento, assumindo, de acordo com a visão que se tem dele, concepções diferentes.

Segundo Koch (2011), o conceito de texto está relacionado à concepção que se tenha de língua. Assim, na concepção de língua como representação do pensamento, o texto é visto como um produto do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão decifrar a mensagem considerando as intenções do produtor. Dessa forma, não se leva em consideração experiências e conhecimentos.

De acordo com Marcuschi (2008), nesta concepção, há certa dificuldade em estudar o funcionamento do texto, devido à localização dele no uso do sistema. A escola, por sua vez, especializa-se em ensinar classes e categorias gramaticais, no máximo ao nível da frase como unidade isolada, fora de um contexto de produção. De acordo com essa perspectiva a gramática de texto seria suficiente para dar conta do texto. Essa visão estaria dentro dos estudos linguísticos da gramática tradicional.

Tentando manter um distanciamento dessa perspectiva, o texto como uma estrutura pronta e acabada, passa para um segundo momento em que, para Koch (2011), o texto é compreendido como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo receptor, tendo como necessário, somente, o conhecimento do código utilizado. O leitor continua a desempenhar um papel, essencialmente, passivo. Essa concepção está enquadrada nas correntes dos estudos linguísticos do estruturalismo e do transformacionalismo.

O texto, concebido aqui, representava a simples sequência ou combinações de frases, uma unidade linguística hierarquicamente mais elevada, porém ainda de uma perspectiva da estrutura frasal. Dessa perspectiva, *texto*, entendido como uma entidade do sistema linguístico, construída formalmente, abstrata, estável, uniforme, opunha-se a *discurso*, definido como unidade funcional comunicativa, ou seja, o uso da linguagem verbal em contextos determinados. A distinção entre os termos, *texto* e *discurso*, ainda que sob diferentes pontos de vistas, ora é utilizada por alguns autores de forma sinônima, ora é tratado por outros estudiosos como termos dicotômicos<sup>7</sup>.

Com os avanços dos estudos linguísticos, uma nova concepção emerge para tentar abarcar toda a complexidade que envolve o texto. Passa-se nesta a considerar a dialogicidade da língua. No dizer de Koch (2011, p. 16), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. A concepção interacional da língua considera aspectos antes descartados pelas concepções tradicionais e estruturalistas, entre elas o contexto sociocognitivo dos participantes, entendido como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação de textos, ligado a uma gama de implícitos, dos mais variados tipos.

---

<sup>7</sup> Neste trabalho, destacamos a distinção entre *texto* e *discurso* feita por Marcuschi (2010) no texto *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade* para não se confundir no uso dos dois termos. De acordo com ele, *texto* “é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” e *discurso* “é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”.

Adotando esta última concepção, os estudos do texto passam a ser focalizados como resultado de processos mentais. Sob esse prisma, na construção e na compreensão textual, os participantes da comunicação ativam saberes socioculturalmente determinados e adquiridos pela experiência sobre os diversos tipos de atividade social, ou seja, o sentido do texto é construído no momento da interação entre texto-sujeito.

Em relação à produção Koch (2014, p. 31) afirma ser “uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividade”. Portanto, a produção de texto é tida como uma atividade de interação que considera o momento e o espaço em que o falante se situa, destacando a presença do outro como condição necessária para a existência do texto.

Na visão de Marcuschi (2008), quando inserido no ensino, o texto recebe tratamento inadequado. Essa introdução é feita sem mudar as formas de acesso, de trabalho e as propostas de análise. Britto (1997) também enfatiza essa forma de tratamento dada ao texto quando relata que há poucas e mal dirigidas atividades específicas para o ensino de leitura e escrita nas aulas de português e praticamente nenhuma reflexão sobre o que se escreveu ou de trabalhos de reescrita.

Segundo Marcuschi (2008), os problemas estariam na forma como o texto é apresentado na escola, principalmente, nas séries iniciais, já que, estes textos escolares apresentam uma carência de organização linguística e informacional. “Textos” formados por frases soltas, carentes ou com um número excessivo de repetições tópicas que resultam em um baixo rendimento do aluno. Estes textos escolares artificialmente produzidos ignoram que, quando o aluno chega à escola, já domina, pelo menos, uma modalidade da língua, a falada. Essa forma de apresentação dada ao texto, quando não modificada, influenciará toda a produção escrita do aluno ao longo de sua vida escolar, e até mesmo fora dela, levando-o a produzir textos semelhantes a esses textos escolares.

A necessidade de uma resignificação da noção de texto enquanto possibilidade de uso da língua para interagir em sociedade ganha espaço nas salas

de aula. Os alunos passam, então, a escrever redações, na forma de um gênero escolar, dadas sob a forma de narração, descrição ou dissertação, conforme orientação do professor. Na maioria das vezes, dá-se um título ou um tema, no qual os alunos devem desenvolver um texto, respeitando o chamado padrão culto da língua. Esse exercício ocorre “desvinculado do exercício efetivo de leitura e escrita, que se realiza no interior de uma disciplina” (BRITTO, 1997, p. 109). O texto, nessa acepção, assume um caráter monológico e isolado, sem um ensino sistematizado.

Por sua vez, as universidades, na tentativa de inovar seus modelos de seleção e de assumir que o conhecimento da gramática não garante a aprendizagem de produção de texto adequada, incluíram em seus vestibulares a escrita da redação, de certa forma, ratificando a importância da escrita como participação social. Ainda que a produção de um texto se fizesse presente, os critérios de correção se davam, e ainda se dão, em torno da correção gramatical e ortográfica. Sobre isso Britto (1997) destaca,

A prática de produção de texto, por sua vez, se relaciona com a apresentação da norma, com destaque para a correção dos erros limitados de ortografia, concordância e regência. Efetivamente, ensina-se redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assuma explicitamente essa perspectiva. (BRITTO, 1997, p. 108).

A consequência disso, para Rojo e Cordeiro (2004), é que

[...] aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser — pretexto não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que = quem sabe as regras, sabe proceder. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Geraldi (2012), ao abordar a questão do ensino do texto servir como pretexto para o ensino de língua na escola, ressalta não ver problema nisso. A questão se torna um problema na forma como esse texto é usado, e exemplifica algumas propostas que considera relevante como: dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc. Para ele, o texto deve ser utilizado de modo que abra as portas para o inusitado, para o novo, para o mundo da vida se fazer presente na sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se limitem a leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados.

Retornando ao problema da redação, esta tem se tornado um verdadeiro martírio para os estudantes, isto porque as propostas de produção não se fundamentam em uma base consistente, geralmente são temas repetidos ano após ano, algumas vezes, na suposição de uma atualização, de um caráter mais moderno e próximo à realidade do aluno, ancora-se em temas de datas comemorativas. O aluno escreve sem ter o que dizer, sem motivo para dizer e sem saber para quem ou para um único leitor, no caso, o professor; ou seja, escreve somente para obter uma nota, um conceito.

O ensino de português, nesse caso, tendo o texto como objeto de ensino, em nada contribui para aprendizagem de língua, resultando em frustração de alunos e professores. Essa frustração se apresenta em inúmeros trabalhos que visam a compreender o que ocorre e quais as possibilidades de encontrar propostas viáveis e efetivas para o problema. Para Rojo e Cordeiro (2004, p. 10),

Uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula [...] trata-se então de focar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

A visão de uma dinâmica de interação verbal no texto ganha escopo no ensino, cujo foco centra-se numa concepção de que a língua não é apenas para comunicar algo para alguém, nem de que o sujeito é aquele que recebe passivamente a mensagem, um receptor, de outro sujeito que produziu a mensagem, um emissor; mas dizer algo em relação a alguém, que responde de forma ativa, concordando ou discordando, o jogo pela qual se joga, ao qual nos referimos anteriormente.

A substituição do termo “redação” para a expressão “produção de texto” não se deve apenas em adotar uma nova nomenclatura ou um novo modismo, mas conceber uma mudança em toda uma ação pedagógica no processo de escrita, uma nova prática de concepção de ensino de língua. Geraldi (2010), em suas reflexões, descreve dois aspectos que, segundo o autor, estão envolvidos no processo de escrever uma produção. São eles:

Em primeiro lugar, ao apontar para a produção, aponta-se também para o fato de que toda produção depende de condições, instrumentos e agentes

de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola. [...] Pensar em produção implica pensar em trabalho e não em inspiração, o que não quer dizer que a criatividade do autor não se faça presente em todo o processo de trabalho. [...] Em segundo lugar, a introdução da expressão 'produção de textos', remete à noção de texto. Um texto não é produto da aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo o conhecimento das características genéricas com as quais o texto a ser produzido deve-se coadunar. (GERALDI, 2010, p. 166).

Conforme Bakhtin (2006, p. 113), na interação, o enunciado é uma espécie de ponte, em que ocorre a ligação entre mim e o outro, imersos em uma situação social, necessitando, contudo, de uma adaptação a esses contextos que surgem, para que os interlocutores, por meio da linguagem, possam interagir. Nesse sentido é que os textos, presentificados nos gêneros textuais, tornam a comunicação possível, considerando as formações sócio-históricas firmadas.

Um ensino que almeje fazer com que o aluno seja capaz de interagir por meio da linguagem, seja ela oral ou escrita, deve ter o texto como objeto, não como forma pronta, acabada ou descontextualizada, existente por si só, mas como forma para o desenvolvimento de competências discursivas em situações reais.

No item a seguir, explanaremos sobre o gênero como elemento articulador do ensino.

#### 2.4 - O ENSINO DE PORTUGUÊS POR MEIO DE TEXTOS: O GÊNERO COMO ELEMENTO ARTICULADOR DO ENSINO

As novas vertentes da Linguística, da qual a Linguística Textual (LT) faz parte, surgiram a partir da década de 1960, trazendo para o campo linguístico muitas contribuições, como a retomada dos estudos sobre os gêneros textuais, propostos, inicialmente, por Bakhtin e depois adotados por vários estudiosos. No Brasil, passamos a ter contato com essa linha de pesquisa somente a partir da década de 1970.

Após esse contato, ocorre uma verdadeira “explosão” de materiais de estudos tratando do assunto, apresentando o texto como objeto de estudo, e não mais a frase, como vinha sendo estudado anteriormente. Apesar de um aumento significativo do número de pesquisas e de divulgação de materiais, abrangendo os diferentes aspectos relativos à formação e inserção do texto nas atividades de aula,

ainda são muitas as dificuldades encontradas pelo professor no processo ensino-aprendizagem.

A Linguística textual apresenta o texto como um ato comunicativo unificado num complexo universo das atividades humanas. Com as discussões sobre os gêneros, o ensino de Língua Portuguesa se volta para uma perspectiva mais discursiva, concebendo a linguagem como atividade comunicativa, através da qual ocorre a interação entre os sujeitos, considerando o contexto histórico e as circunstâncias sociais e culturais de interlocução presentes, “emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (BAZERMAN, 2011, p. 32).

A partir dessa perspectiva, as propostas de ensino de língua começam a tomar um novo direcionamento, abandonando a visão de um ponto de vista mais estruturalista, que centrava os estudos no ensino da gramática, passando a enxergar a língua como mecanismo indispensável para as relações humanas nas mais diferentes áreas de atuações. Temos, nos estudos bakhtinianos, as influências dessa nova perspectiva, que tem a linguagem como ação que se realiza por meio do texto concretizado em algum gênero textual.

Para compreender o que se pretende abordar neste item – o gênero como elemento articulador do ensino – faz-se necessário perpassar alguns conceitos relacionados ao tema. Bakhtin (2006), concebendo a língua como interação, afirma que a enunciação é o produto da interação entre dois indivíduos envolvidos socialmente. Portanto, nessa concepção, a presença de um interlocutor real é condição necessária, haja vista o caráter dialógico da língua.

Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p.113).

Destacando o caráter social da linguagem, Bakhtin teceu importantes considerações sobre os gêneros. Para ele, todas as esferas de comunicação humana estão relacionadas à utilização da língua em contextos concretos de

interação. Cada enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana. Nesse sentido, a variedade de gêneros é infinita, visto que cada esfera desta atividade é composta por um conjunto de gêneros que aumenta à medida que a sociedade se torna mais complexa, os gêneros aparecem e desaparecem de acordo com a diversificação das atividades desempenhadas pelo homem ao longo de seu desenvolvimento. Atualmente, essa expansão ocorre, principalmente, devido às inovações tecnológicas.

Para Bakhtin (2006), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados de acordo com as esferas de utilização da língua. Constituem-se muito mais em famílias de textos por apresentar uma série de semelhanças. Os gêneros circulam no meio social, são inúmeros, misturam-se, confundem-se; não são estanques, modelos fechados, engessados, pelo contrário, são abertos e maleáveis.

Nas esferas, eles se constituem em dois grandes conjuntos que comportariam todos os discursos: a primeira esfera do cotidiano (gêneros primários) e a segunda, esfera do sistema ideológico (gêneros secundários). Os gêneros da esfera do cotidiano, orais e escritos, formam-se nas condições de comunicação imediata, como a conversa informal, o bilhete, o telefonema pessoal, o recado, a fofoca, etc. Enquanto os gêneros do sistema ideológico surgem “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito), artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 261-263) como exemplo: romances, dissertações, artigos científicos, pareceres jurídicos, etc.

Como os gêneros da esfera cotidiana são apropriados em situações do cotidiano, não há a necessidade de um planejamento estratégico para isso. Em relação aos da esfera do sistema ideológico, estes necessitam de uma organização intencional de ensino para ser apropriado sendo destinado à escola o papel de promover e garantir essa aprendizagem.

De acordo com Bakhtin (2006), são os textos que tornam a comunicação humana possível, ou seja, as pessoas se comunicam por textos que



se organizam em gêneros textuais, pois é através destes que as práticas sociais se materializam, ou seja, os gêneros se constituem como formas cristalizadas, constituídos por três elementos básicos, sendo eles: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Dessa forma, um ensino que almeja fazer com que o aluno desenvolva sua competência discursiva deve tomar como objeto o ensino de tais gêneros. Nas escolas, é preciso conhecer, estudar e aprender os gêneros, proporcionando atividades sistematizadas, já que

[...] quanto melhor dominarmos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação (BAKHTIN, 2006, p. 285).

Em outras palavras, o estudo de textos, ou melhor, de gêneros diversos, através das experiências de práticas comunicativas rotineiras, ativa conhecimentos linguísticos e estratégias que possibilita ao leitor compreender e produzir esses gêneros.

## 2.5 - O TEXTO NA ESCOLA - NA PERSPECTIVA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA (PCNLP)

Ao abordar a questão do texto na escola, pretende-se expor alguns estudos relacionados ao tema e destacar, com base em pesquisas feitas, algumas recomendações. Para ser mais específico, neste item, manteremos o foco no gênero apresentado pelos PCN de Língua Portuguesa.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa, o desenvolvimento da competência discursiva é o principal objetivo no ensino de língua materna e por isto “a unidade básica de ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 2000, p. 34-36) nenhum outro, mas registraram também que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Desta forma colocam não só o texto, mas também os seus respectivos gêneros como centro do ensino de Língua Portuguesa. Assim, o gênero, nesta situação, deixa de ser ferramenta de comunicação e passa a ser objeto de ensino/aprendizagem.

Segundo Bakhtin (2006), os gêneros se constituem como instrumentos que constroem a possibilidade de comunicação.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2006, p 280).

Fundamentados em conhecimentos de Linguística, os PCN destacam a importância dos gêneros, fundamentando-se em conceitos proposto por Bakhtin (2006), que estabelece que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera da ação humana, desse modo, para que se materializem por meio da linguagem, eles se constituem a partir de três elementos fundamentais, os quais vão variar de acordo com as especificidades de cada interlocução, proporcionando o surgimento e a utilização de diferentes gêneros textuais.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 21-22).

De acordo com esta definição, o professor deverá propor aos seus alunos atividades que considerem as características específicas de cada gênero. Segundo Travaglia (2011), é necessário que o professor não só evidencie essas características, mas também aquelas que compartilham com outros em função de tipo/subtipos e espécies que os compõe, para que o aluno perceba que existe uma variedade de textos que se relaciona dentro de um mesmo gênero.

Outro aspecto abordado em muitos trabalhos refere-se à necessidade de determinar com que gêneros trabalhar em sala de aula. Considerando-se que a produção social e cultural apresenta um número ilimitado e que quanto maior for o número de gêneros que um usuário da língua souber produzir e compreender, maior será sua competência discursiva ou comunicativa, esta questão é uma decisão difícil, mas necessária, devido ao grande número de gêneros existente em uma sociedade complexa como a nossa. Nessa tomada de decisão, é importante estabelecer critérios e conhecimentos teóricos para fazer uma escolha que seja razoavelmente pertinente e produtiva para o processo de ensino/aprendizagem. Em relação a isso Marcuschi (2010) esclarece que

[...] é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 38).

Travaglia (2011), utilizando os critérios propostos nos PCN, propõe uma lista de recomendações que pode orientar o professor na escolha dos gêneros. São eles:

- Trabalhar tanto com gêneros orais quanto com gêneros escritos, dando a eles importância igual;
- A utilização que o aluno necessariamente fará de cada gênero em sua vida, independentemente de sua profissão;
- Trabalhar com os gêneros de ocorrência mais frequente e/o constante na vida das pessoas;
- Trabalhar com textos tanto de uso privado, quanto com os de uso público, observados os demais critérios;
- Tendo em vista a plena participação na sociedade letrada, deve-se optar por textos de gêneros que “podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem”;
- E finalmente, lembrando que os tipos são as categorias de textos que compõem os gêneros, trabalhar com tipos que em nossa pesquisa chamamos de fundamentais porque entram na composição de quaisquer outros textos, isto é, tipos que entrem na constituição, se não de todos, da maioria dos gêneros. Nossa pesquisa tem demonstrado que estes tipos são a descrição, a dissertação, a injunção, a narração e o argumentativo “stricto sensu” (TRAVAGLIA, 2011, p. 9-10).

Assim, é imprescindível que o professor, a partir do conhecimento dos PCN, utilize-se dele como instrumento de apoio para um direcionamento e também como recurso capaz de promover a reflexão sobre a prática docente.

Dessa forma, com base no exposto anterior, o ensino de Português deve almejar a formação de alunos críticos, capazes de saber a importância e a funcionalidade de se estudar determinado conteúdo dentro e fora da escola.

A seguir, procuraremos compreender a importância de um ensino de português a partir do texto na perspectiva da OLP.

## 2.6 – O ENSINO DE PORTUGUÊS A PARTIR DO TEXTO - SOBRE A PROPOSTA METODOLÓGICA

Para compreender a realização da proposta didática, abordaremos, inicialmente, a questão da transposição didática dos gêneros textuais, discutiremos aspectos da proposta didática para o ensino de português considerando o ensino da leitura e da escrita, e destacaremos a formação do professor e seu papel no seu desenvolvimento.

### 2.6.1 - Transposição didática dos gêneros textuais

É através dos gêneros que as práticas de linguagem<sup>8</sup> materializam-se nas atividades dos aprendizes, assim, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é ele que deve ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio da produção de textos orais e escritos.

Muitas pesquisas ocupam-se em estudar a forma de introduzir o estudo dos textos por meios dos gêneros textuais nas salas de aula. A chamada transposição didática que, segundo Bronckart (1999), engloba as transformações a que um determinado conteúdo é submetido com a finalidade de ser objeto de ensino e aprendizagem. Essa transformação se faz necessária para que o aluno tenha um conhecimento do funcionamento do objeto a ser estudado, haja vista que, ao transpô-lo para dentro do espaço escolar para ser ensinado, ele passará a funcionar fora do seu lugar social de origem.

---

<sup>8</sup> Em *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*, Dolz e Schneuwly (2004) abordam a diferença entre prática social e de atividade e, de práticas e atividade de linguagem. A primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas; a segunda adota um ponto de vista psicológico para a conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), nesse processo de transposição, o gênero transformado deixa de ser, somente, instrumento de comunicação e passa, ao mesmo tempo, a ser objeto de ensino e de aprendizagem. Segundo os autores (2004), nessa passagem do meio no qual circula para dentro da escola, há a necessidade que ocorra uma variação do gênero de referência. “Toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem. O que muda são os tipos e os graus de variação” (DOLZ: SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Atualmente, apesar de todo material de pesquisa disponível, fazer a transposição didática dos gêneros a ser ensinados tornou-se um desafio para o professor que atua na sala de aula, ora pela confusão feita por tantos desses materiais abordando a questão, ora pela dificuldade que se tem em entender e introduzir teoria à prática.

Inspirados em uma concepção bakhtiniana de linguagem e vygostskyana de aprendizagem, Schneuwly e Dolz (2004) tiveram importante contribuição nesses estudos. Em sua proposta, esses autores priorizam a comunicação dos alunos, em que

[...] prepará-los para dominar a língua em situações variadas; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação e construir uma representação das atividades escritas e faladas em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 49).

Neste contexto, é importante ressaltar que toda introdução de um gênero na escola é uma decisão didática que leva em consideração os objetivos da aprendizagem. Para esses autores, os objetivos devem ser sempre de dois tipos: primeiramente é necessário um domínio do gênero para melhor conhecê-lo, apreciá-lo, saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo dentro e fora da escola; segundo, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero aprendido e possam ser transferidas para outros próximos ou distantes.

Para Dolz e Schneuwly (2004), o desenvolvimento da linguagem se dá por intermédio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas

comuns e recorrentes nos textos, permitindo, com base na semelhança dessas propriedades, um reagrupamento de um grande número de textos disponíveis. O gênero, então, “atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.52). São essas dimensões partilhadas pelos textos que, segundo os autores, lhes conferem uma estabilidade de fato, permitindo seu reconhecimento em dado evento comunicativo.

Os gêneros se constituiriam, então, como megainstrumentos didáticos, pois funcionariam como instrumentos construídos no meio social, nas situações de comunicação e serviriam também como objeto de ensino como referência para ser apreendido.

Para isso, no entanto, faz-se necessária uma sistematização desse processo, as chamadas sequências didáticas. Como visto anteriormente, as sequências didáticas são um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de forma sistemática, em torno de um determinado gênero textual proporcionando meios eficazes para desenvolver sua capacidade linguística e discursiva. Cada etapa é devidamente planejada com objetivo de possibilitar ao aluno o domínio de práticas de linguagem tipificadas, ou seja, as intervenções feitas deverão ajudar o aluno a apropriar-se dos diversos gêneros textuais, especialmente daqueles com os quais tem pouca ou nenhuma experiência, levando-o a produzir e analisar textos orais ou escritos, de modo que o possibilite circular em variadas situações sociais.

Segundo Marcuschi (2010), os gêneros textuais não podem ser confundidos com tipos textuais. Os gêneros são inúmeros, de forma que não poderíamos fazer uma classificação geral de todos eles. Constituem-se em ações sociocomunicativas para agir sobre e dizer o mundo. Os tipos textuais constituem-se de sequências linguísticas em uma composição textual, correspondem à meia dúzia de categorias, a saber: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção; são caracterizados por se apresentarem como uma espécie de sequência composicional no texto. Em suma, de acordo com essas características, os gêneros textuais fundamentam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos) e os tipos textuais, em critérios internos (linguísticos e formais) (MARCUSCHI, 2010).

Para Travaglia (2011), o professor deve tanto trabalhar com os critérios externos como com os internos, mas que, ao trabalhar com a estrutura composicional dos textos, não faça isso abordando teoricamente as características, e sim presente ao aluno em forma de atividades linguístico-discursivas.

Em relação à escolha de gêneros, seguindo as preconizações dos PCN, a escola deve adotar para o ensino uma diversidade de textos no estudo sistemático dos gêneros por meio da sequência didática. Isso se justifica devido aos textos apresentarem características que lhes são próprias e, ao mesmo tempo, diferenciadas. Por fazerem parte da nossa vida, podemos reconhecê-los e interpretá-los. No entanto, cabe lembrar que os gêneros não são estanques nem apresentam características fixas, isentos de ação criativa por parte de quem os utiliza. Enfatizando sempre que o ensino irá operar com modelos comunicativos. Como bem destaca Marcuschi, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Outra ênfase dada ao ensino, também verificada na metodologia da OLP, é a utilização de textos autênticos, ou seja, os textos levados para serem ensinados deverão ser textos concretos que circulam no mundo real, e devem ser contemplados em seus usos sociais e pragmáticos, e não textos artificialmente criados e apresentados pelos livros didáticos, com objetivos apenas de reconhecimento. Textos artificialmente produzidos nada representam para os alunos que só os veem dentro do espaço da escola.

Mesmo deixando de ser instrumento de comunicação somente e ser objeto de ensino ao mesmo tempo, a ideia de texto como instrumento social deve estar presente. No ensino, “a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65), tornando o gênero uma pura forma linguística, cujo objetivo maior é a apropriação. Talvez a dificuldade maior de um domínio esteja nesse ponto, ter que tratar a aprendizagem de um gênero como prática social, desprovido de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. A escola, então, torna-se um ambiente artificial, tentando naturalizar a circulação dos gêneros e, o desafio é fazer com que ela coloque “os alunos em

situações de comunicação que sejam o mais próxima possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 69).

No item seguinte, abordaremos a questão da proposta didática para o ensino de português, enfatizando o ensino da leitura e da escrita, um olhar entre o ideal e o real.

#### 2.6.2 - Proposta didática para o ensino de português: ensino da leitura e da escrita

O objetivo neste item não é fazer uma descrição minuciosa da atividade de leitura e escrita presente na proposta da OLP, mas fazer uma reflexão da leitura e da escrita no contexto da proposta, entre o ideal e o real.

É importante ressaltar que partimos da concepção de que o ensino da leitura e da escrita aqui apresentado não concebe o homem como um simples sujeito individual, ahistórico, determinado pelo social do qual é apenas repetidor, mas um sujeito inserido em um contexto sócio-histórico, capaz de apropriar-se de uma cultura, que não se apresenta no individual, mas no social, produzida ao longo do tempo.

Nesse sentido, a escola tem um relevante papel, uma vez que a ela é reservada a tarefa de transmitir os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, conhecimentos dos quais fazem parte as diferentes linguagens. Cabe à escola, através de um planejamento sistematizado, organizá-los em seu currículo e torná-los acessíveis.

Assim a linguagem, como parte desse conhecimento construído, é essencial para o desenvolvimento da atividade psíquica e a constituição da consciência humana, tornando-se necessária ao indivíduo a apropriação das suas características nas mais diferentes formas: ouvir, falar, ler e escrever, sendo que as duas últimas, particularmente, espera-se que ocorra dentro da escola, a partir de uma prática social mais ampla.

Certamente, o primeiro contato da criança com a linguagem dá-se em diferentes espaços sociais, mas é na escola, na maioria das vezes, que ela encontra



oportunidade de romper com as esferas do cotidiano e tem possibilidades de apropriar-se de diferentes gêneros textuais fora do seu alcance em situações diárias, mas que são consideradas importantes para uma participação social efetiva. “A escola, especialmente e às vezes contraditoriamente na sociedade contemporânea, é lugar próprio de aprender e de aprender coisas que não se aprendem no trato da vida cotidiana. Coisas como ler e escrever, fazer contas, fazer ciência, saber história, arte, geografia, filosofia...”. (BRITTO, 2015, p. 34). Expandir-se e sistematizar-se.

Diversos autores<sup>9</sup>, voltados para essa direção, abordam a questão do ensino da leitura e da escrita nos diferentes espaços de usos e funções que a leitura e a escrita têm em uma sociedade letrada.

De fato, ler e escrever tornaram-se uma necessidade no contexto atual. Numa sociedade letrada, a leitura e a escrita apresentam um grau elevado de circulação e convívio com os indivíduos. Exigindo aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades adquiridas pelos sujeitos nas práticas sociais das quais o indivíduo participa a partir do momento que este passa a condição de letrado. Letramento, definido por Soares (1998, p. 39), como “um estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Essa condição de letrado dá ao indivíduo um lugar social, onde antes, não seria possível, além de possibilitar novas formas de ser e de relacionar-se com os outros e com o mundo.

Neste sentido, temos como letrado o sujeito capaz de compreender e compreender-se e, assim, intervir na realidade social. No entanto, para isso, é preciso que ele aproprie-se de diferentes gêneros textuais, ou seja, nesta acepção, não basta apenas saber codificar e decodificar os signos linguísticos e conhecer regras gramaticais. É primordial a compreensão e produção de textos que circulam no meio social do qual esse sujeito participa. Geraldi (2010) aponta que

Infelizmente, os textos que aí circulam, propõe muito mais uma leitura de reconhecimento de sentidos conhecidos e compartilhados do que uma

---

<sup>9</sup> Geraldi (2010); Rojo (1998), Soares, (1998); Kleiman (1995) entre outros.

leitura polissêmica capaz de gerar nos indivíduos leitores outros modos de conceber a vida. (GERALDI, 2010, p. 131).

Para resolver o problema, surge a escola, sendo reservado a ela o papel de fazer com que todos os seus alunos aprendam a ler e a escrever um maior número de gêneros textuais do qual não seria possível em condições normais do dia a dia, fora do seu espaço.

Nesse sentido, os PCN e a metodologia adotada pela OLP vêm colaborar com propostas de ensino centrado no texto, não desconsiderando uma abordagem dos aspectos formais e conteúdos, mas enfocando o texto em seus usos sociais reais.

Trata-se de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (ROJO: CORDEIRO, 2004, p. 11).

Dessa forma, as situações de produção e de circulação de textos, bem como a significação que nelas é encontrada, passam a ter sua importância considerada dentro do ensino. Como exposto anteriormente, essa noção de gênero dialoga com o proposto por Bakhtin.

A metodologia proposta na OLP, como já mencionado, apresenta um ensino-aprendizagem de português por meio de textos, tendo o gênero textual como objeto desse ensino. A proposta apresentada se encontra na perspectiva das ideias de Dolz e Schneuwly (2004), orientação presente no *Caderno do Professor*, nosso material de apoio.

Uma das finalidades fundamentais da proposta didática da OLP é o ensino da produção de textos. Descobrir a escrita e as suas possibilidades de participação social por meio dela faz parte dos objetivos da escola. No entanto, é preciso compreender que aprender a ler e a escrever também é um processo, ou seja, um desenvolvimento progressivo em todos os níveis e constitui um importante requisito para o êxito do sucesso escolar e para a socialização. Segundo Dolz (2010) “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional” (DOLZ, 2010, p. 13), não suficiente por si só, mas necessária para o

desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, reconhecer e reproduzir o código linguístico, neste contexto, tornam-se condições insuficientes para uma participação social numa sociedade letrada. É preciso ir além do conhecimento superficial do código escrito. Para isso, vamos expor a concepção de Geraldi (2010) em que o autor coloca que

Ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – e incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando (GERALDI, 2010, p. 103).

Para Britto (2015, p. 72), “ler pode ser algo muito exigente, difícil e incômodo em todos os sentidos, que a palavra pode adquirir”. O mesmo autor prossegue afirmando que o prazer de ler deve vir do desenvolvimento da consciência conjuntamente com a capacidade de estudar, de pensar o mundo de forma sistemática, fantasiando e fabulando, sem um consumo excessivo da fantasia industrial. Nesse sentido, há um objetivo que extrapola o simples reconhecimento. Há a busca de uma educação de qualidade, construindo nos alunos o interesse pela atividade, de maneira que estes percebam sua importância, não somente na escola, mas como parte de sua própria constituição, presente em qualquer momento de vida.

Leitura de mundo e leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao ‘lermos’ o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam (BRITTO, 2015, p.32).

Em relação à produção, “o texto é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas” (GERALDI, 2010, p. 98) previstas, cujos resultados estão antecipadamente prontos. Como afirmado anteriormente, todo texto pertence a um gênero que lhe confere uma forma, mas que o conhecimento dessa forma somente não lhes garante a escrita desse gênero.

Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentido (GERALDI, 2010, p. 98).

É necessário, assim, que se criem condições tanto para a leitura como para a escrita, pois não basta somente o sujeito escrever, mas é preciso que ele saiba o que dizer, tenha razões para dizer e tenha claro para quem está dizendo. Esse trabalho não pode se restringir apenas a uma participação em um concurso, mas ser uma constante presença nas aulas de português.

A seguir achamos pertinente uma abordagem feita sobre a formação e o papel do professor no desenvolvimento dessa proposta.

### 2.6.3 - A formação do professor e seu papel no desenvolvimento da proposta.

Tentaremos discutir neste item a formação e o papel do professor numa atividade que tem como objetivo o trabalho com a linguagem, a interação entre participantes em situações concretas de comunicação em uma comunidade.

Para a formação do professor, o programa distribui a escolas públicas cadastradas, um material de apoio, *Caderno do Professor*, no qual é descrita uma sequência didática com as atividades de leitura, escrita, reflexão, reescrita de textos e o ensino linguístico próprio dentro do gênero. Dessa forma, auxiliado pelo material, realizando a sequência didática, o professor conhece alguns princípios de trabalho com a língua e passa a usá-los no exercício de sua atividade.

Além desse material, o programa também disponibiliza, gratuitamente para o professor, a *Revista Na Ponta do Lápis* e o cadastramento na Comunidade Virtual, podendo acessar e obter informações a respeito do programa, do concurso, participar de fórum e de discussões com contribuições, tirar dúvidas, compartilhar avanços, etc,. Outras opções de formação para os professores são os encontros regionais, cursos e conferências realizadas em ambiente virtual ou presencial. Todo esse material disponibilizado garante uma formação contínua a fim de “instrumentalizá-lo” para o desempenho das atividades.

A proposta metodológica presente na OLP vem recebendo algumas críticas, como, por exemplo, ser uma substituição do livro didático, pois o professor não participaria da organização do material, do planejamento das oficinas, da seleção os textos. Seu papel estaria, portanto, simplesmente na função de um

aplicador de um material didático, de uma proposta política decidida por outros, um papel ainda muito passivo segundo Silva (2014),

Ele é aquele que recebe os materiais já prontos e participa dos encontros de formação, mas não pode interferir nos princípios fundamentais daquela política de ensino nem no seu gerenciamento, de modo que as contingências e diversidades encontradas no meio escolar não são levadas em conta na organização do projeto didático (SILVA, 2014, p. 71).

No entanto, cabe destacar que o programa não engessa a proposta, que pode ser desvinculada de um concurso, adaptada e inserida, de forma rotineira, no cotidiano escolar como atividade regular de ensino de língua, fazendo parte do currículo. É objetivo, dessa pesquisa, investigar as implicações que essa proposta tem como atividade rotineira de sala de aula.

Um dos objetivos da proposta da OLP é proporcionar aos alunos atividade diferenciada com a presença de textos, longe das aulas, como destaca Geraldi, “entendidas como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimento” (GERALDI, 2010, p. 81).

Não há, nessa proposta, espaço para um assujeitamento, mas a busca de um sujeito ativo em relação ao conhecimento, capaz de refletir sobre o seu falar e o seu fazer, ou seja, um sujeito que atua em seu ambiente socio-histórico e ao mesmo tempo é influenciado por ele.

Em seus estudos, Geraldi (2010) aborda a questão da formação inicial do professor, colocando que esta é consequência de um longo processo no qual adquirimos um conjunto de conhecimentos construído historicamente. São esses conteúdos adquiridos que constituem a pessoa que somos. Nesse sentido o autor estabelece a diferença entre formar e se tornar professor, os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial apenas nos formam, mas não nos tornam professores.

Portanto, há ainda a necessidade de deixar de conceber a escola como lugar em que o professor ensina e passar a concebê-la como lugar em que também se aprende. Nesse sentido, o papel do professor muda radicalmente, ele deixa de

ser o detentor do conhecimento e passa a construir o conhecimento conjuntamente com os todos os envolvidos.

Historicamente, antes da popularização da escola, o professor, na figura de um pesquisador, era aquele que produzia conhecimentos, formulava suas aulas e planejava-as como elas seriam conduzidas. Nesta passagem, para a democratização da escola, o professor passa a ser um sujeito que sabe o saber produzido por outros e tem apenas a função de transmiti-lo. Nessa função, instaura-se na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização, já que esse professor, por não produzir o saber que ensina, não dará conta de todos os saberes que estão sendo produzidos por outros. “É necessária uma contínua atualização para estar sabendo o que se produz de novo que, para se tornar objeto de ensino, passará pelo processo de sua transformação em conteúdo de ensino” (GERALDI, 2010, p. 85).

Mais adiante, com o advento do desenvolvimento das tecnologias, mais fortemente a partir da segunda metade do século XX, opera-se outra mudança no trabalho na construção do papel do professor, que passa de produtor de saberes a organizador que transmite didaticamente a seus alunos um conhecimento produzido por outros. E agora, com as dinâmicas sociais mais acirradas, principalmente pelas novas tecnologias, o professor se define por ser aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula.

De acordo com Geraldi (2010), a atuação do professor não é mais mediada pela transmissão de um conhecimento, mas pelo material didático dado ao aluno, restando ao professor “o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático” (GERALDI, 2010, p. 87). O papel do professor e, conseqüentemente, do aluno se refaz, pois ambos precisam aprender a trabalhar com o material que a escola adota. Daí, para a culpabilização do aluno pelo insucesso escolar é um passo, pois se esse não consegue aprender com o novo material a culpa é sua, ele é o responsável pelo seu insucesso. “Neste tempo já não é mais obrigação do professor saber o saber produzido pela pesquisa: esta é uma responsabilidade do autor do material didático” (GERALDI, 2010, p. 88).

Cabe destacar que não é este o papel do professor, aquele que controla a aprendizagem que se almeja com a realização da metodologia proposta na OLP, tão pouco o de transmissor de um conhecimento produzido por outros, mas, o de professor reflexivo, pesquisador, capaz de intervir na sua prática como forma de se fazer presente, construindo nas investigações da qual participa, um novo saber.

Segundo Geraldi (2010), o profissional da educação vai para o exercício profissional e nele a todo momento retorna às fontes, retornando a cursos de formação continuada e, ultimamente, retornando aos bancos de alunos para aprender a manusear as mais recentes descobertas metodológicas, as mais recentes “receitas” de ensinar. Nessa volta aos bancos escolares precisamos ter bem claro que a herança de uma cultura continua disponível. Entretanto,

[...] ela deve ser entendida como de fato é: não apenas um conjunto de disciplinas científicas, mais um conjunto de conhecimentos e de saberes. Os primeiros incluem as disciplinas e também seus caminhos de pesquisa, seus resultados e seus fracassos, seus caminhos não lineares. Os segundos são constituídos pelas práticas sociais, não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. O saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática racional, na atividade científica (GERALDI, 2010, p. 94).

Nas palavras do autor, o professor do futuro deve construir uma nova identidade, não a de “um sujeito que tem as respostas que a herança cultural as deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas” (GERALDI, 2010, p. 94). Construir novos caminhos através do vivido, refletindo acerca das possibilidades e das impossibilidades desse caminho. Pensar o ensino não como a transmissão de algo já conhecido, portanto já resolvido ou apenas como controlador de um material previamente elaborado por outros, fixador de comportamentos, em que as reações são apenas indícios de desleixo ou da incapacidade de aprender dos alunos, mas como produtor de conhecimento que resulta de novas articulações com os conhecimentos já disponíveis.

### **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA**

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos de uma pesquisa-intervenção, que realizamos no intuito de aplicar e avaliar uma experiência didática de ensino de Língua Portuguesa e, assim, buscar compreender os resultados das questões levantadas neste trabalho, considerando os fundamentos teóricos apresentados. Decidimos realizar a investigação, partindo de situações concretas de aulas: aplicação de uma proposta didática para o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, em uma escola pública estadual, realizada por mim, professora/pesquisadora, que após uma prática, distancia-se desse fazer e o analisa. A proposta metodológica aqui realizada é uma adaptação da proposta utilizada na OLPEF. Nesta aplicação o objetivo final não é a participação dos alunos em um concurso, mas compreender fatores que ajudaram ou dificultaram o desenvolvimento de aprendizagens significativas nos alunos, refletindo sobre a presença do texto e as atitudes dos participantes durante as oficinas.

Assim, com o consentimento da direção, o apoio da equipe pedagógica, a colaboração da professora/titular e dos alunos, propusemo-nos analisar a aplicação da proposta didática a fim de verificar que fatores (im)possibilitam a realização de um trabalho que propõe um ensino de língua com a leitura e a escrita de textos, visando contribuir para o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos como leitor e, principalmente, como produtor de textos.

De acordo com Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção caracteriza-se por viabilizar a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação de profissionais e potencializar a produção de um novo pensar/fazer educação (p. 64), em que se colocam em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas ações (p. 71). Assim, acreditamos que ao utilizar tal prática, visamos não a uma mudança imediata da realidade analisada, mas a construção de uma trajetória de movimentos que contribua para tal mudança.

Procedemos, desse modo, à crítica ao estatuto da Verdade, interpelando o poder das teorias, das organizações e das formas constituídas no que tange



ao conhecimento e às relações sócio-institucionais, frente à realidade complexa e diferenciada.

Para tal fim, propomos metodologias coletivas favorecendo as discussões e a produção cooperativa com a perspectiva de fragilização das hierarquias burocráticas e das divisões em especialidades que fragmentam o cotidiano e isolam os profissionais. A pesquisa-intervenção, por sua crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

É possível afirmarmos também, com base em André (1995), que há características do tipo de pesquisa etnográfica neste trabalho, visto que i) há um contato direto da pesquisadora com a situação pesquisada; ii) trazemos descrições sobre situações, pessoas, ambientes, diálogos; iii) enfatizamos o processo e não o produto; iv) procuramos mostrar a complexidade da prática educativa do ensino de português, trazendo o texto como objeto de ensino, materializado como prática comunicativa entre sujeitos no meio social.

Neste estudo, a sala de aula apresenta-se como lugar real, princípio e efetivo da pesquisa e, por muitas vezes, a análise dos resultados se volta na tentativa de justificar algumas respostas. Os sujeitos participantes são os alunos, e a pesquisadora é a docente. Sendo assim, antes de descrevermos os procedimentos metodológicos, é preciso destacar algumas características sobre campo de investigação.

## SOBRE O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada numa turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Itaituba, Maria das Graças Escócio Cerqueira – PA, durante o terceiro bimestre do ano letivo de 2015, compreendendo o período de 18 de setembro a 27 de novembro.

A escolha da escola justifica-se, principalmente, pelo fato de a pesquisadora já ter trabalhado nesta escola durante 04 (quatro) anos, afastando-se no 2º bimestre de 2015 para licença aprimoramento e, também, pela referida instituição pertencer à rede estadual pública de ensino, construída durante o governo de Simão Jatene, no ano de 2003, para um projeto inovador: “Projeto Alvorada”, para funcionar em período integral e atender a uma comunidade que, na época, estudava durante o período noturno em uma escola de ensino fundamental

cedida pela secretaria municipal. No entanto, a escola “Projeto Alvorada” nunca funcionou de acordo com o que fora planejado.

Em abril de 2004, a escola foi inaugurada e entregue à comunidade escolar, recebendo o nome de “Professora Maria das Graças Escócio Cerqueira”. Atualmente, comporta um grande número de alunos e funciona nos turnos da manhã, tarde e noite.

A escola está localizada em um bairro distante do centro da cidade, o bairro da Floresta, atendendo a estudantes deste e de outras localidades distantes. Alguns alunos caminham grandes distâncias a pé pela rodovia Transamazônica para chegarem à escola. Grande parte dos alunos, segundo informações colhidas no questionário aplicado aos participantes, pertence a famílias de baixa renda, cujos pais ou responsáveis têm trabalhos informais, são empregados assalariados no comércio local, outros aventuram-se em área de garimpo em outra localidade. Os filhos são deixados com parentes ou sozinhos. Às vezes, são responsáveis por crianças menores ainda. Muitas dessas famílias são beneficiadas por programa do governo federal, como por exemplo, o Bolsa Família<sup>10</sup>. Dessa forma, acredita-se que só isso já evidencia um grande alcance da pesquisa, além de privilegiar a escola pública e suas problemáticas.

Em relação à escolha da turma de 1º ano, deu-se pelo fato de ser a série que inicia uma importante etapa para muitos estudantes: o Ensino Médio, em que se supõe que os alunos, nesta série, depois de passarem pelo menos oito anos estudando, detenham um conhecimento da escrita e já, teoricamente, tenham a competência, de produzir textos, desenvolvida.

A presente pesquisa envolve, portanto, uma turma de 1º ano com 29 (vinte e nove) alunos, entre 14 e 17 anos. Colhendo mais dados, sabemos que 05 (cinco) alunos eram repetentes e 03 (três) vieram transferidos de outras escolas públicas estaduais do próprio município após o 2º bimestre.

---

<sup>10</sup> O Bolsa Família é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003.

Em relação à escolha da turma, entre três, optamos pela turma que apresentou disposição em participar das atividades. Assim, ficamos com a turma M1TR01, nas tardes de sextas-feiras, que apresentavam, geminadas, quatro aulas das quais poderíamos dispor.

Escolhida a escola e a turma, ficou acordado que as aulas para a realização da pesquisa ocorreriam nas 03 (três) aulas semanais de Língua Portuguesa II, como era denominada a disciplina, e 01(uma) aula de Língua Portuguesa I, didaticamente distribuída no horário regular da escola, pelo período de 09 (nove) semanas. Esclarecendo que as aulas de Língua Portuguesa II pertencem à parte diversificada do currículo escolar, escolha feita, em reunião com o conselho escolar, pelos professores, pais e alunos. Assim, além das 04 (quatro) aulas de Língua Portuguesa I, os alunos tinham mais 03 (três) aulas destinadas à produção de texto. Segundo informações da direção da escola, a escolha da disciplina ocorreu devido ao baixo desempenho dos alunos diante de atividades de produção escrita.

Para os alunos pertencentes a essa turma a proposta metodológica da OLPEF é uma experiência nova. De acordo com a turma e a professora titular, as aulas de “redação”, assim nomeadas pelos alunos e pela professora, se constituem em leitura e produção de textos narrativos, descritivos e dissertativos, alternadas com a utilização de exercícios obtidos no livro didático de português utilizado por outro professor, com a produção de textos considerando os gêneros.

As aulas de português, segundo verificado no caderno dos alunos, constituíam-se de exercício de interpretação com respostas pré-determinadas pelo livro didático e exercícios de gramática, geralmente um tópico gramatical tendo o texto como ponto de partida. As aulas de Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II (chamada de “redação”) eram dadas de forma independente, não havendo nenhum planejamento no sentido de integrá-las e, dessa forma, “conectar” os conteúdos.

Em relação às aulas de “redação”, conseguimos os seguintes dados: recentemente os alunos tinham estudado o texto “narrativo”, primeiramente, conceituou-se narração e os elementos do texto narrativo: narrador, enredo,

personagem, tempo, espaço. Depois, os alunos liam um texto como protótipo (tido como narrativos, não se especificava qual o gênero). Esse procedimento guiava o ensino da escrita.

Para a coleta de dados da pesquisa, foi desenvolvida uma sequência de atividades composta de 09 (nove) oficinas de 4 (quatro) aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 36 (trinta e seis) aulas. Desta forma, os alunos do 1º ano do ensino médio tiveram a oportunidade de desenvolver procedimentos de leitura e de escrita, utilizando como gênero textual a ser trabalhado a crônica. O gênero, bem como o tema para a elaboração do texto, foi escolhido pela professora/pesquisadora e os alunos. Optamos por esse gênero por ser bastante difundido no meio social e, conseqüentemente, ser bastante acessível aos sujeitos da pesquisa. Livros, jornais e internet estão recheados de crônica. Esperávamos, por se tratar de um texto curto, relacionada diretamente a fatos sociais, retratando acontecimentos do dia a dia, comportamentos, sentimentos humanos, atrair a atenção dos jovens e motivá-los para adentrar o mundo tanto da escrita como da leitura. Levamos em consideração, também, o fato de esse ser o gênero presente no livro didático adotado pela escola e o gênero trabalhado pela OLPEF nesta série.

O objetivo desta pesquisa é construir um entendimento de uma realidade em que acontece um ensino de português, adequando a proposta didática da OLPEF que sugere atividades de ensino de Língua Portuguesa centradas no texto em atividades de leitura e de produção. Desse modo, procura-se compreender que fatores presentes na proposta didática ajudaram ou dificultaram o sucesso do trabalho. Colocar em discussão uma prática de ensino de língua, que visa desenvolver a capacidade de linguagem dos alunos, fazer uma revisão crítica dessa prática, verificar suas possibilidades diante de uma experiência real, refletir teórica e metodologicamente a respeito da proposta.

### Conhecendo a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF)<sup>11</sup> foi instituída, em 2008, a partir da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o

---

<sup>11</sup> Informações disponíveis em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa> Consultado em 20/07/2016, às 15h.

programa “Escrevendo o Futuro”, criado pela Fundação Itaú Social em 2002, com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio das escolas públicas brasileiras, assim como, também, contribuir para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa.

Para a realização desta formação, desde 2002, o programa Escrevendo o Futuro disponibiliza materiais com orientações pedagógicas e promove a reflexão sobre as práticas educativas, com a proposta de inovação social e disseminação do conhecimento. O programa busca o envolvimento de todos os professores e alunos das escolas públicas de todo o Brasil, distribuídos nas seguintes categorias: “poema”, participam alunos do 5º e 6º anos; “memórias literárias”, alunos do 7º e 8º anos; “crônica”, alunos do 9º ano e do 1º ano do Ensino Médio; “artigo de opinião”, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Dessa forma, “o programa vem contribuindo para que os educandos ampliem o domínio da leitura e da escrita, atuando com eficiência na realidade social” e, assim vem promovendo, através de uma atuação crítica, a melhoria na qualidade do ensino na escola pública. Na perspectiva do programa, a escola é o espaço de fundamental importância para a participação do cidadão, “com a contribuição para aquisição de avanços da democracia, da justiça social e do exercício da cidadania”.

A OLPEF ocorre em anos pares, premiando alunos, professores e escola por meio da realização de um concurso de produção de textos. A inscrição é feita de forma voluntária, ou seja, o próprio professor, que decide participar, faz a sua inscrição, isso após a adesão feita pelos municípios e pelas escolas. Esses professores recebem materiais didáticos de apoio com orientações teóricas e práticas para a realização das oficinas. Nos anos ímpares, o MEC promove ações para o aprimoramento do professor, fornecendo-lhes uma formação presencial e à distância, por meio de recursos materiais (livros e vídeos) e virtuais (recursos na internet) que visam disseminar práticas eficazes a partir da divulgação de conhecimentos.

Para o concurso, os envolvidos participam de várias fases: a escolar, a municipal, a estadual, a regional e a nacional, até chegar à premiação final.

Em relação ao ensino, visando à melhoria na qualidade do ensino público, a proposta, apresentada pela OLPEF para o ensino de língua tem como foco o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita, propondo um trabalho com uma metodologia de ensino centrada na leitura e na produção escrita que permite ao professor depreender as capacidades e as dificuldades dos alunos para, a partir disso, organizar o ensino e, dessa forma, ultrapassar os obstáculos que se apresentem. Durante esse percurso, os professores são incentivados a registrar os momentos vividos, dúvidas, dificuldades, conquistas, aprendizagens, produzindo um relato de sua prática, bem como das suas reflexões decorrentes de todo o processo.

O programa, muito mais que a execução de um concurso, visa à redução do iletrismo e do fracasso escolar, a formação de docentes, ampliação do trabalho desenvolvido na sala de aula, pretendendo inserir a metodologia no cotidiano escolar como uma atividade regular de Língua Portuguesa, como a realizada para a presente pesquisa.

A metodologia do programa está baseada em um conjunto de orientações para aprimoramento da produção dos textos escritos pelos educandos, na tentativa de vincular essas orientações a situações reais de aprendizagem.

Assim, escola, professores e alunos são estimulados a uma vivência de um ensino de língua com trabalhos voltados para o estudo do texto. Essa forma de abordagem, no contexto da Olimpíada, dialoga com a perspectiva apresentada e discutida anteriormente, entendendo por gêneros textuais, as práticas de linguagem realizadas em toda e qualquer situação de comunicação, utilizadas pelas pessoas para interação. Neste sentido, busca-se despertar o interesse do aluno, fazendo com que ele se expresse através do gênero estudado. Esse estudo é desenvolvido pelos professores, através de oficinas propostas no material de apoio pedagógico, denominado *Caderno do Professor*.

Esses materiais contêm fundamentos teóricos e apresentam orientações precisas para a realização das oficinas de produção de textos que devem ser desenvolvidas pelo professor conjuntamente com os alunos, e se estabelece como condição necessária para a participação no concurso. Cada caderno apresenta a metodologia de ensino de língua baseados em estudo de textos, os gêneros textuais, por meio de um conjunto de oficinas sistematizadas, as sequências didáticas, inspiradas em pesquisas e propostas de trabalho da Escola de Genebra, que tem como principais representantes Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly.

As sequências didáticas são utilizadas para se trabalhar com os gêneros textuais, levando-se em consideração o conhecimento que o aluno já tem e, através de um ensino de atividades sistematizadas, ele possa dominar, gradualmente, através da leitura e da escrita desse gênero. As sequências didáticas correspondem a “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem” (DOLZ: SCHNEUWLY, 2004, p. 43), ou seja, um conjunto sistematizado de atividades interligadas, planejadas para ensinar um conteúdo passo a passo.

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. (DOLZ: SCHNEUWLY, 2004, p. 106)

A partir disso, a sequência didática proposta no *Caderno do Professor* proporciona ao aluno atividades de leitura e o estudo de alguns tipos de textos de um determinado gênero, objetivando o domínio gradual de suas características. São eles: Poeta da escola (poema), Se bem me lembro (memórias literárias), A ocasião faz o escritor (crônica) e Pontos de Vista (artigo de opinião).

Embora seja oferecida a aprendizagem de gêneros específicos, todas as sequências didáticas apresentam, em linhas gerais, a mesma organização, a saber: i) apresentação do projeto de escrita e da situação de produção para a turma; ii) o diagnóstico inicial, para avaliar o conhecimento da turma a respeito do gênero a ser ensinado; iii) leitura de textos para ampliação de repertório e conhecimento dos alunos de vários tipos de textos dentro do mesmo gênero; iv) estudo das

características do gênero para ampliar o conhecimento dos alunos; v) pesquisa sobre o tema a respeito do qual pretendem escrever; vi) produção coletiva do texto orientada pelo professor, com base no que pesquisaram; vii) produção individual sobre o tema escolhido; viii) revisão do texto, com a ajuda de um roteiro para identificar o que pode ser aprimorado, seguida da reescrita; publicação dos textos produzidos, para que sejam lidos por outras pessoas (Revista Na ponta do lápis, ano IX – num. 23, dez. 2013).

Ao final da realização da sequência didática, os elaboradores da proposta acreditam que os alunos estarão preparados para escrever o texto de acordo com as características do gênero escolhido.

O gênero escolhido para a realização desta pesquisa foi o gênero crônica, referente à sequência didática descrita no *Caderno do Professor: A ocasião faz o escritor*.

Conhecendo um pouco o gênero desenvolvido na proposta metodológica em estudo – a “Crônica”

Considera-se importante, neste capítulo, abordar algumas características que definem o gênero “Crônica”.

De acordo com o exposto no *Caderno do Professor* “A ocasião faz o escritor”, o gênero crônica é importante para os alunos por se constituir de uma leitura considerada “leve, despretensiosa como uma conversa entre velhos amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos” (OLP, p. 20).

Na introdução ao gênero, descrita no *Caderno*, inicialmente, é destacado: o caráter flexível do gênero, que por muitas vezes pode ser confundido com outros gêneros, como por exemplo, os artigos. Uma pesquisa, nessa linha, abordando o caráter híbrido, dinâmico e complexo do gênero está sendo desenvolvida por Ivanete da Silva Paixão, “*Onde termina a crônica e começa o artigo de opinião e vice-versa?*”, que procura refletir sobre os limites dos gêneros citados, nas práticas de uso. Neste trabalho, é feita uma reflexão sobre as



dificuldades em se criar um conceito enrijecido, que englobe todas as características do gênero. “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p. 297). Isso acentua a ideia de hibridização dos gêneros, em que os enunciados podem possuir mais de um modo de dizer, mais de um estilo, mais de uma linguagem, mais de um valor, não havendo fronteiras bem claras sobre essas ligações. Por esse caráter, torna-se muito difícil uma definição que abarque todas as características desse gênero.

Em seguida, ainda no *Caderno*, é destacada as diferenças entre a crônica jornalística e a crônica literária, enfatizando sua duração, enquanto a primeira é lida apenas uma vez e logo esquecida, a segunda permanece no tempo, sendo apreciada pelo estilo de quem escreve e pelo tema abordado.

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Evanildo Bechara, vindo do termo latino “*chrono*”, que significa tempo, a crônica é definida de acordo com a área que se apresenta: na literatura, como “narrativa não muito longa sobre acontecimentos do dia a dia”; na jornalística, “coluna de periódicos, assinada, com comentários e/ou críticas em torno de inúmeros assuntos”; na história, “narração de fatos históricos segundo sua sucessão no tempo”, sua função era registrar os acontecimentos históricos ordenando-os cronologicamente, sem pretensões de aprofundá-los ou interpretá-los.

No Brasil, a crônica surgiu com Pero Vaz de Caminha, quando retrata a descoberta da terra ao Rei de Portugal, apresentando de forma subjetiva o encontro da apresentação dos índios, dos costumes, da natureza, do momento do choque entre as duas culturas: a indígena e a europeia. A forma como Caminha retrata a terra descoberta assemelha-se mais a um cronista do que a um historiador.

Por volta do século XIX, no Brasil, o gênero toma novos rumos e, com a expansão dos jornais, se volta para o registro jornalístico do cotidiano.

Neste período, escritores, como José de Alencar e Machado de Assis, começaram a registrar os fatos do cotidiano, publicando seus textos nos folhetins dos jornais, ora de forma mais literária, ora de forma mais jornalística.

Ligando ao fato de a crônica, assim como o jornal, nascer, crescer, envelhecer e morrer em vinte e quatro horas, imprimindo-lhe uma fugacidade no tempo e no espaço e um traço popular que se opõem ao caráter dos gêneros literários, talvez a crítica a considere como um “gênero menor”. Coutinho (1988) afirma o contrário, aponta que o fato de a crônica estar ligada ao jornal não a desvaloriza literariamente. Isso porque, segundo o autor, o jornalismo tem no fato o seu objetivo, enquanto a crônica só vale como pretexto do cronista para imprimir sua imaginação criadora, visando somente despertar prazer estético, não se atendo à informação, ao ensinamento ou à orientação.

Atualmente, a crônica é um dos gêneros mais difundidos da literatura brasileira atingindo um desenvolvimento e um requintado valor estético a ponto de tornar-se a principal porta de entrada da literatura para um público leitor iniciante. Talvez esteja aí a importância da crônica, nas palavras de Cândido (1992), “servir de caminho não apenas para a vida [...], mas para a literatura”.

De acordo com Coutinho (1988), a crônica é caracterizada por ser um gênero altamente pessoal, revelador de uma reação individual, íntima, diante do espetáculo da vida, das coisas, dos seres. Assim, como não há duas pessoas cronistas iguais, não haverá duas crônicas idênticas, pois a forma de retratar o cotidiano, as mudanças presentes, determina a maleabilidade do texto, a crônica capta a variação emocional do escritor.

No *Caderno do Professor*, a crônica é descrita como um gênero flexível, ora poético, ora filosófico, muitas vezes divertido. Seus muitos tons dificultam em se ter uma definição que abarque todos os aspectos de uma crônica. Mas um aspecto importante a ser destacado é a crônica como lugar de vivências, de expressão de sentimentos, próprios do universo cultural. Nas palavras de Cândido (1992), oferece-nos um cenário formidável, adjetivos e períodos ritmados, pega o imperceptível e mostra nele uma grandeza admirável e singular.

No Brasil, as crônicas perpassam por vários tons, indo desde as prosas poéticas, como as crônicas de Paulo Mendes Campos; as ensaísticas, como as de Lima Barreto; as narrativas, como as de Fernando Sabino; as humorísticas puxando

para a reflexão do leitor, como as de Moacyr Scliar; as próximas de comentários, como as esportivas ou políticas, tendo como autores diversos representantes. Os temas abordados são os mais variados, ressaltam uma variedade de fatos, assim, as crônicas passeiam tanto pelo narrar, como pelo expor, descrever e argumentar.

Sendo muitas vezes, a crônica, escrita por escritores renomados, reconhecidos no meio literário, tem-se a concepção de um texto produzido apenas por aqueles que têm o dom da palavra, aqueles que têm autorização para escrever, cabendo aos outros, sem esse benefício, a leitura e apreciação desse texto.

A produção de crônicas literárias é muitas vezes tarefa “encomendada” a escritores já reconhecidos pela publicação de outras obras, como contos e romances. São esses autores que, usando recursos literários e estilo pessoal, fazem seus textos perdurarem a serem apreciados apesar da passagem do tempo. Para conseguir esse efeito, os escritores não destacam os fatos em si, mas a interpretação que fazem deles, dando-lhes características de “retrato” de situações humanas atemporais. Os temas geralmente são ligados a questões éticas, de relacionamento humano, de relações entre grupos econômicos, sociais e políticos (OLP p. 22).

A OLP destaca a crônica literária, aquela que consegue vencer o tempo e permanecer como obra por seu caráter plurissignificativo. O projeto considera importante para os alunos a aprendizagem desse gênero e, reconhecendo a diversidade, oferece a eles o conhecimento de diferentes tipos textos, a partir da leitura, estes possam refletir e escrever de forma sensível e singular, enfim, de uma maneira peculiar.

Ao adotar a crônica como estudo de gênero, na OLP, percebemos que o objetivo não é apenas formar um cronista, que escreva crônicas restritas somente a meras vivências do locutor, mas buscar no interlocutor uma reflexão sócio-histórica contida na vida, na criatividade, no humor, na política e em muitas outras áreas. Reconhecendo que a crônica não pode ficar restrita a um determinado foco, ela precisa ser meio de circulação nas diversas estruturas sociais e culturais.

As crônicas sugeridas, para ser trabalhadas na proposta, assumem a perspectiva de uma variedade de tipos, de temas, de tons, assim, o aluno perceberá que o texto pertencente ao gênero não possui uma padronização. Isso vai ao encontro da proposta sugerida nos PCN de Língua Portuguesa e dentro dos estudos

da Linguística textual numa perspectiva bakhtiniana. Dentro da OLP, o estudo dos textos do gênero crônica se faz de forma sequenciada, partindo de um tom e perpassando por outros, numa viagem pela diversidade. Isso faz surgir no aluno um sentimento desafiador tanto no que se refere à leitura como à escrita desses textos.

Espera-se que, com a realização da metodologia, por meio de um trabalho sistematizado, o aluno, com a ajuda do professor, consiga ver a escrita como um instrumento importante para circular nos diversos meios em que se apresenta, a formação de um cidadão não só participativo, mas crítico, capaz de ter e de fazer novos conhecimentos. O material é otimista e confia que, ao final das atividades propostas, o aluno será capaz de compreender e produzir um texto adequando ao gênero. “Em alguns meses você vai transformar uma turma de jovens alvoçados em cronistas capazes de escrever sobre o lugar onde moram com humor e sensibilidade!” (OLP, 22).

Por fim, considera-se pertinente destacar como a crônica que inicialmente veiculava através de folhetins jornalísticos, ganha “status” e passa a circular em livros. Com os avanços das tecnologias, o texto em questão ganha espaço nos meios virtuais. Mudam-se os tempos, mudam-se também os meios de acesso aos textos. E algumas questões emergem: Será que a forma como o texto produzido pelos alunos será veiculado, neste caso em um blog escolar, influenciará de maneira significativa a produção escrita deles, perdendo esse caráter de uma atividade escolar mecânica e simuladora? Que características essas crônicas veiculadas na internet apresentam? Deixo neste trabalho suscitar essas e muitas outras questões para que possamos refletir.

## **CAPÍTULO IV – RELATO E ANÁLISE DOS DADOS**

O foco a partir desse momento é a realização da metodologia proposta por meio das atividades didáticas sequenciadas, divididas em 09 (nove) oficinas, ministrada por mim, para o ensino de português, em uma turma do 1º ano (M1TR01), no 3º bimestre de 2015. São descritas/transcritas e analisadas 09 (nove) oficinas. O material descrito se restringe aos conteúdos ministrados, evidenciando os acontecimentos da aula e o desenvolvimento das atividades e dos alunos a partir dos usos (leitura e produção escrita) e das reflexões sobre a língua/linguagem relacionadas à adequação da proposta didática, sendo suprimidos alguns momentos de descontração ou não específicos da aula de português (como por exemplo: avisos, recados, discussões de outros aspectos, etc.). Embora reconheçamos que fatores externos à sala de aula interferem na sua dinâmica, desconsideramos algumas dessas intervenções pelo pouco espaço e tempo de uma análise mais aprofundada.

### **SOBRE OS REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES**

O registro das observações do trabalho de pesquisa foi feito paralelamente às e, algumas vezes não sendo possível, depois de atividades didáticas com a turma, selecionando os aspectos que mereciam ser explorados, o que, por muitas vezes, houve a sensação de que algo tinha escapado aos olhos (mesmo quando eram feitas gravações em áudio). Pensei em fazer algumas filmagens, mas desisti diante da resistência dos alunos em aceitar a gravação dos vídeos e, também, porque almejava um clima o mais autêntico possível a uma aula regular em que os alunos se sentissem à vontade, o que poderia ser prejudicado com a presença de uma câmera. De fato, faltaram alguns registros de que senti falta somente no momento da análise, talvez devido ao envolvimento com a aplicação didática. Por algumas vezes, percebi que me concentrava mais em identificar dificuldades, desprezando alguns avanços conseguidos pelos alunos. Foi difícil dar aula e anotar ao mesmo tempo, pois tentava fazer isso sem que os alunos percebessem tais ações. E, principalmente, foi difícil deixar a visão de professora e passar a olhar os acontecimentos com a visão de pesquisadora. Sobre esse aspecto, destaco as orientações do professor Dr. Percival Britto que muito

contribuíram para esse esclarecimento quando alertava para ser feita a separação entre a professora e a pesquisadora, pois, muitas vezes, não conseguia definir onde terminava uma e começava a outra. Nesta investigação, eu deveria atuar fundamentalmente como pesquisadora e me desvencilhar de meu papel de professora.

Além das anotações, que considerava relevantes, feitas em forma de diário de bordo ou no diário de frequência, há algumas gravações de áudio, especialmente, realizadas durante as atividades de produção escrita, textos produzidos pelos alunos, fotografias tiradas durante as aulas de leitura, de escrita e de exposição dos textos aos outros colegas e a divulgação no blog da escola de algumas versões finais dos textos produzidos.

Diante disso, optamos por lançar um olhar mais atento às anotações e aos áudios por considerá-los os que mais nos ajudariam a elucidar, entender e responder às questões da pesquisa.

A seguir será feito o relato das oficinas e as observações realizadas com o objetivo de retratar a dinâmica de sala de aula durante a realização metodologia. Entremeadas e após, vêm as análises a respeito do que os dados nos indicam, isso nos ajuda a visualizar em que condições esse ensino de língua portuguesa acontece. As anotações do diário de bordo também foram analisadas, levando-se em consideração o contato, as reações e o comportamento da turma ou dos grupos em cada oficina. Optamos por relatar desta forma por considerar que cada oficina se apresentou de forma singular. Acreditamos que as reflexões ocorrem permanentemente, a cada turma, a cada aula, a cada objeto de ensino a ser trabalhado (no caso o texto). São as escolhas que se fazem durante o percurso, mas há que se ter um objetivo, uma ideia de onde se estar e onde se pretende chegar, para não se pegar um roteiro, uma linha reta e cair no esvaziamento do conhecimento, na atividade pela atividade.

Para a realização das atividades, foram utilizados textos em diferentes suportes: jornais, revistas, livros, porém, na sua maioria, cópias de textos impressos retirados da internet. Em dois momentos, a sala de aula se transporta para a sala de

vídeo e para a biblioteca. A referência à professora é feita na 1ª pessoa. E quando é referido a um aluno especificamente, serão utilizadas as iniciais do nome ou a palavra “aluno”, quando não for possível identificar.

#### 1ª Oficina (04 aulas) - Apresentação do projeto e contato com o gênero

O primeiro encontro com os alunos iniciou-se com uma breve apresentação minha e da pesquisa que seria realizada. Apresentei, também, fazendo uma descrição detalhada da tarefa que os alunos realizariam da proposta metodológica sugerida para participação na OLPEF, buscando desvincular de uma visão restrita ligada a um concurso. Já havíamos realizado anteriormente uma reunião em que estavam presentes os alunos, os pais ou responsáveis, mas a aula “pra valer mesmo” começaria a partir daquele dia.

Depois, falei a eles sobre os encontros que teríamos: datas, horário, objetivos, etc. Procurei não impor a participação de todos, pois objetivava construí-la durante as oficinas. Depois dessa exposição, procurei motivá-los para a atividade, pois minha experiência tem mostrado que os alunos apresentam uma certa aversão quando lhes é solicitado ler ou escrever. Destaquei a importância da aprendizagem da leitura e da escrita na sociedade atual, procurando ultrapassar o senso comum, mostrando a eles a oportunidade de aprimorar essas habilidades e a necessidade de acompanhar as mudanças sociais que ocorrem muito rapidamente, advindas, principalmente, pelas inovações tecnológicas, enfatizando que o conhecimento adquirido dentro da escola servirá para nos ajudar a participar mais ativamente da sociedade.

Em relação à motivação, a ausência desta por parte do aluno para a aprendizagem tem se tornado um grande desafio enfrentado pelo educador, tornando-se motivo de muitos estudos, não cabe aqui analisar um quadro geral da motivação que se apresenta, mas buscar estratégias eficazes que nos ajudem a inseri-lo no processo educativo como sujeito ativo e fazê-lo com que se empenhe nas atividades.

A motivação para a aprendizagem tornou-se um problema de ponta em educação, a sua ausência representa queda de qualidade na aprendizagem. Os estudos realizados sobre o tema, dentre eles,

BORUCHOVITCH e BZNECK (2001), enfocam os aspectos cognitivistas, a motivação intrínseca, extrínseca, o uso de recompensas e as metas de realização são tidos como fatores preponderantes para o conhecimento sobre motivação. Questões como organização da escola e da sala de aula são agentes motivadores. Existem ainda, as questões da inteligência, da crença na auto-eficácia, a ansiedade e a satisfação escolar. O esforço, principal indicador de motivação, só é utilizado se o aluno acreditar na capacidade do êxito (RAASCH, 1999, p. 2).

Antes de iniciar as atividades propriamente ditas, comecei uma conversa com os alunos sobre os livros que já leram ou dos quais já ouviram falar e ficaram interessados em ler. Nesse momento, optei pelo registro sucinto dos comentários no diário de frequência da classe para que nossa conversa não tivesse aspectos de uma entrevista ou algo artificialmente conduzido.

- Qual foi o livro que vocês já leram? Leram porque alguém pediu, leram porque alguém comentou ou leram por iniciativa própria?
- O que chama a atenção em vocês para a leitura de um livro: o autor, o título, a capa?

Durante essa conversa, poucos foram os alunos que relataram ter lido algum livro, a maioria afirmou não ler ou não quis responder. Dos alunos que afirmaram ter lido, referiram-se a apenas livros da escola (entendi como sendo os livros didáticos) ou de histórias, não houve uma identificação mais específica, apenas disseram que eram histórias engraçadas, algumas em quadrinho, que leram porque alguém comentou. E em relação ao que mais lhes chamavam a atenção, a capa do livro e o título foram os mais destacados. Não se interessavam muito pelo autor, alguns até assumiram não lembrar o nome ou qualquer referência ao autor depois de algum tempo.

De forma interativa, pretendíamos com essas perguntas obter informações a respeito dos hábitos de leitura dos alunos e, em seguida, inserir o que propusemos como objetivo da atividade, suscitar conhecimentos prévios a respeito do que eles já conheciam a respeito do gênero em questão, no caso, a crônica.

- Nesses livros que vocês já leram, vocês leram algum texto denominado de crônica? Vocês sabem o que é uma crônica?
- Se já leram, qual? Lembram-se do título? Vocês lembram quem era o autor?



- Vocês conhecem algum cronista brasileiro?
- Vocês sabem em que lugar as crônicas costumam ser veiculadas?

Para os alunos que responderam, a crônica estava relacionada a um texto presente no livro didático e aos comentários na televisão: crônica política, crônica do futebol. Na opinião deles, a crônica era sempre uma história de humor ou de crítica (quando relacionada à política). Como observado no questionamento anterior, eles não lembraram ou não quiseram citar nenhum autor.

A seguir, procuramos contextualizar o que seria lido, a fim de que os alunos pudessem antecipar algumas ideias e obter informações que os auxiliassem na sua compreensão. Alguns alunos já tinham conhecimento sobre o gênero (mesmo que de forma restrita, relacionando-o mais ao texto presente no livro didático), o que nos possibilitou fazer uma pequena discussão sobre o que é uma crônica.

A proposta didática da OLPEF trabalha com a perspectiva de o gênero já ser conhecido pelo aluno ou, pelo menos, de ele já ter lido um texto ou ouvido falar de algum, talvez por ser um texto presente nos livros didáticos, paradidáticos ou por que circule em espaços em que o aluno já participe socialmente.

A partir desse momento, o nosso papel foi organizar as ideias levantadas, proporcionar e organizar o conhecimento de informações discutidas às novas adquiridas. Segundo comentários dados pelos próprios alunos, a proposta era diferente da qual costumava ocorrer nas aulas de português, em que a aprendizagem se dava de forma passiva e mecânica, sendo necessária, primeiramente, a conceituação, a apresentação das características e, finalmente, a imitação de modelos (eles se referiram a cópias de textos); cabendo aos alunos apenas ouvir a explicação do professor e fazer o registro das informações na memória ou no caderno.

Pedi aos alunos para disporem as cadeiras na sala em semicírculo. A intenção era garantir a interação entre os alunos e a participação de todos. Também pretendia deixá-los à vontade durante o próximo passo da atividade, direcionada a despertar o conhecimento de mundo deles. Coloquei em cima da mesa reservada ao

professor uma pilha de exemplares de jornais, revistas, livros e impressos de textos retirados da internet. Solicitei que eles folheassem, lessem esses materiais e identificassem um texto que considerassem do gênero em questão, oportunizando um contato com textos autênticos que circulam fora da escola e no suporte que são veiculados. Posteriormente, o texto escolhido seria apresentado ao colega para fomentar uma discussão.

Durante essa atividade, observei que os alunos ficavam muito indecisos na escolha do que folhear e acabavam levando muito material para suas cadeiras. Cerca de dez ou doze alunos conseguiram identificar no material o gênero solicitado, outros não; trouxeram notícias, relatos, artigos.

Como tínhamos falado, inicialmente, as oficinas eram uma oportunidade para desenvolver a habilidade de leitura e escrita de textos. Achei pertinente nesse momento dizer que eles iriam ler e produzir crônicas e, naquele momento, definiríamos qual destinação que seria dado aos textos escritos por eles. Entre as opções levantadas pela turma, tivemos a sugestão da criação de um livro, exposição no sarau, um *blog* feito pelos alunos para a turma ou o *blog* da própria escola. Os alunos decidiram pela divulgação dos textos no *blog* da escola, mas antes, propuseram uma exposição aos outros colegas das outras turmas, leitores mais imediatos, que não participavam das oficinas. Acredito ser essa a forma mais comum de divulgação dos trabalhos, portanto, a que estavam mais habituados a realizar.

Esse momento de definição da finalidade dos textos foi muito importante para os alunos, pois teriam um leitor real, especificado: os colegas da escola, funcionários e pessoas interessadas em acessar na *internet* a página da escola. O clima da aula parecia tornar-se mais descontraído, pois, ainda que timidamente, promovia a interação entre professor- aluno e entre aluno-aluno.

Durante essa oficina, enfatizamos aos alunos em que situações de comunicação a crônica costuma ser produzida: com que finalidade, para quem, onde circulam e em que suportes são encontrados (livros, jornais, revistas, internet).

O próximo passo foi preparar o aluno para a leitura de um texto do escritor Fernando Sabino. Obedecemos a um roteiro de trabalho<sup>12</sup> sugerido pela proposta do *Caderno do Professor* para a exploração do texto. Assim, procurávamos dar ao aluno vez e voz. Inicialmente, fizemos perguntas relacionadas ao autor.

- Vocês conhecem o autor Fernando Sabino? Se já conhecem, vocês lembram algum livro ou texto escrito por ele?

Mesmo tendo afirmado que não conheciam nenhum cronista brasileiro, um dos alunos afirmou, durante essas indagações, conhecer o escritor, lembrando um texto escrito por ele: “O homem nu”. As contribuições eram mínimas, mas começavam a surgir. Com isso, percebi que os participantes não estavam à vontade para expor seus conhecimentos, talvez por não me considerarem a professora da turma.

Após os comentários, foram lidas algumas informações sobre o autor, contidas no *Caderno* para ampliar o conhecimento. Orientei-os, em seguida a, sempre que for possível, procurar conhecer mais a respeito dos autores dos textos lidos, especialmente, sobre sua história de vida e suas obras.

Após alguns instantes, percebi que poderia ter explorado mais a resposta dada pela aluna a respeito do texto do autor apresentado, perdendo a oportunidade de explorar o conhecimento apresentado em relação ao texto conhecido. Não foi por desconhecer o texto, conhecia e lembrava os fatos narrados. Talvez minha preocupação fosse com relação ao tempo, a pressa em dar conta de realizar todas as atividades propostas para aquele momento fez com que desprezasse alguns momentos importantes para ser compartilhados com os colegas. A pressa fez com finalizássemos uma etapa e começássemos outra... Passamos então para as informações sobre o autor.

---

<sup>12</sup> Durante a aplicação da proposta, seguimos o roteiro de orientação descrito no *Caderno do Professor*: a ocasião faz o escritor. Assim, não é pertinente a repetição das perguntas neste trabalho, enfocaremos nas respostas dos alunos e nas dificuldades e nos avanços relacionados à atividade.

Mais adiante, passamos à análise de alguns elementos do texto. Comecei pelo título. Alunos mais afoitos não conseguem perceber a importância desse elemento e não os consideram como sinais para antecipar o que podem encontrar no texto ou para formular hipóteses que podem ou não ser confirmadas durante a leitura.

- Vocês conhecem o texto “A última crônica”, escrita por Fernando Sabino? Esse título chama a atenção de vocês? Por quê?
- O que esse título sugere? O que nós podemos imaginar em texto com este título? Que situações vocês acham que serão retratadas nesta crônica?

A maioria dos alunos parecia bem concentrada no exercício, tanto que puderam, nesse momento, estabelecer várias hipóteses para o texto. Alguns alunos começavam a se destacar, e era preciso garantir a participação de todos.

Em seguida, solicitei que lessem o texto: “A última crônica”, de Fernando Sabino, instigando-os a observar cada detalhe na forma como o texto foi escrito. Após a leitura feita em dupla, fiz o pedido para que eles acompanhassem, no texto impresso, enquanto lia novamente.

Depois da leitura, perguntei:

- O que vocês acharam da crônica, gostaram ou não gostaram? Por quê?
- Já passaram ou já viram alguma situação parecida como a retratada nela?
- Foi fácil ou foi difícil entender o fato narrado? Há alguma palavra que vocês não sabem o significado.
- Vocês teriam outra sugestão para o título desta crônica?

Durante este momento, observo que dois ou três alunos não acompanhavam a leitura, olhavam para um lado, olhavam para o outro lado, menos para o texto, cochichavam alguma coisa e sorriam. O que poderia fazer para que se interessassem pela aula? Será que eles conseguiriam se envolver nas atividades com o texto?

Outros alunos acompanharam a leitura e contribuíram bastante para a dinâmica, afirmaram ter gostado do texto, apesar de, segundo eles, retratar uma cena triste. Destacaram que o que mais lhes chamou a atenção foi a forma como a história foi contada, diziam que, embora o aniversário, para a menina, seja um evento alegre, para os pais a cena é retratada como uma condição de pobreza e que o observador, no caso o cronista, conseguiu retratar bem um acontecimento comum, simples.

Ao término, pedi a eles que lessem novamente o texto e escolhessem um trecho, um parágrafo que lhes tivessem provocado alguma emoção, sentimento ou sensação e apresentassem, no próximo encontro, para um colega. Para isso, fariam algumas anotações ou registros.

Durante a realização dessa oficina, devido ao comportamento inicial da turma, houve o receio de que os alunos não participassem da atividade, do diálogo que deveria ser travado durante a realização da proposta, de que não se sentassem nas cadeiras dispostas em círculo. Tive a preocupação de que os alunos não se envolvessem e ficasse falando sozinha, entretanto, mais adiante, inicia-se uma participação, ainda que tímida. Primeiramente há a negação, mas com o decorrer dos questionamentos começam a emergir uma interação entre os alunos e o que se propõe.

Um ponto significativo foi o trabalho com exemplares, materiais autênticos, no qual os alunos passaram a ter contato com o gênero, antes, somente, no livro didático. Estabelece-se também uma relação entre o espaço dentro da escola e o espaço fora da escola. É necessário que os alunos compreendam que o que eles irão aprender não foi criado, inventado somente para aquele momento e o que será trabalhado, estudado, produzido pode e deve ser apresentado socialmente. É possível deduzir pelo ocorrido que o entendimento deles é que textos produzidos na escola devem apenas circular na escola, herança de uma concepção de ensino fechada, centrada em si. Essa concepção de ensino com o texto distancia-se da proposta de Dolz e Schneuwly (2004), nela o gênero, materializado no texto, é instrumento de ensino e, ao mesmo tempo, prática social, os textos devem ser contemplados nos usos sociais e pragmáticos devem ser apreendidos na escola

para uso dentro e fora dela. Dessa forma, vários aspectos de uma atividade escolar perdem, pelo menos um pouco, o caráter mecânico e simulador.

Pelas observações relatadas, observa-se que, com a presença do texto, as contribuições dos alunos começam a surgir proporcionando uma interação mais evidenciada, embora haja o destaque à indiferença de alguns alunos que suscitam algumas questões: Que resultados esses alunos alheios a uma atividade focada na interação poderiam me fornecer? O que fazer para que alunos indiferentes ao processo que se estabelecia participassem?

O primeiro contato com o texto começa a proporcionar uma interação. O aluno começa a participar. O que no início foi negado (o conhecimento sobre cronista), agora começa a ser revelado. Um dos alunos compreende o que lhe foi apresentado e apresenta uma situação por ele vivida, resgata na memória uma experiência com outro texto, mas que é ignorada por mim. O problema é o tempo, desenvolver minimamente a proposta, centrada muito mais no conteúdo e no resultado, sobrepondo-os ao processo. Algumas vezes, podando atitudes para não tumultuar a ordem, vícios de uma professora ainda presa a métodos de ensino baseados no autoritário e no pragmatismo. Ao interpelar o aluno, o professor deve objetivar estabelecer uma ligação entre o conhecimento e a vivência dele, então porque desprezar a voz do aluno? O processo de aprendizagem deve ser construído a partir de uma base sólida, a experiência, e esta não pode ser desprezada.

## 2ª oficina (04 aulas) – Atividades de leitura

Iniciamos a segunda oficina pedindo aos alunos que sentassem em dupla para realizar a atividade solicitada na oficina anterior, o que prontamente foi feito. A finalidade dessa atividade era desenvolver a percepção dos alunos para os fatos narrados na crônica lida na oficina anterior.

Mesmo não podendo ouvir todos os relatos, percebi que ainda se lembravam do texto e faziam importantes contribuições. Um dos alunos me chamou para ouvir a história de um aniversário em que a mãe serviu para os coleguinhas do

filho um cuscuz<sup>13</sup>. Na época eles sorriram bastante, e isso serviu para deixar o aniversariante com muita vergonha. Sobre os alunos que não participaram na aula anterior, um deles tinha faltado, e outro participava da discussão em dupla.

Após isso, foram distribuídas algumas crônicas impressas para que fossem lidas. Dei tempo para que lessem, deixando, também, à disposição deles alguns dicionários para consultar o significado de algumas palavras desconhecidas, mas foram poucos os que fizeram isso.

Depois da leitura, escrevi no quadro algumas questões que cada grupo deveria discutir (perguntas sugeridas na página 37, proposta no *Caderno do professor* – “A ocasião faz o escritor”)

- Que sentimentos ou emoções a crônica despertou?
- A linguagem era atual?
- Qual o assunto?
- Qual a personagem ou personagens?
- O autor fazia parte da situação narrada ou estava como observador, de fora?

O objetivo desta oficina era proporcionar o contato com uma diversidade de tipos de crônicas, com objetivos e estilos diferentes, linguagens de diferentes épocas, além de tons variados, também para que tomassem conhecimento da situação de produção, circulação e recepção desses textos. Essa atividade demonstrou aos envolvidos que não se tem um texto protótipo do gênero em questão, mas uma variedade, podendo esse (e qualquer outro gênero) sofrer influências do contexto histórico-cultural do qual se originou. Portanto, não pode ser visto a partir de um único padrão.

Para a realização desta atividade, foram selecionados os textos abaixo e seus respectivos cronistas (destaque para a época do texto).

“A rua do ouvidor” (1878), de Joaquim Manuel de Macedo;

---

<sup>13</sup> Neste caso, cuscuz é um bolo feito de farelo de milho e sal cozinhado a vapor e, depois, passado manteiga/margarina por cima ou molhado em leite.

- “Falemos das flores” (1855), de José de Alencar;  
 “Ser brotinho” (1960), de Paulo Mendes Campos;  
 “Conformados e realistas” (2008), de Tostão;  
 “Quem tem medo da mortadela” (1995), de Mário Prata;  
 “Do rock” (2009), de Calos Heitor Cony;  
 “A arte de ser avó” (2005), de Raquel de Queiroz.

Cada dupla ficou responsável pela leitura de um dos textos e depois houve a socialização da atividade. A partir das respostas, o seguinte quadro foi montado, apresentando as sugestões dadas pela turma.

Análise de uma crônica				
Título e autor	Época e palavras daquele tempo	Tema ou assunto	Personagem(ns)	Tom
“Ser brotinho” - Paulo Mendes Campos	Anos 1960  Brotinho, vitrola, alepês, aguardar na geladeira.	Hábitos e comportamentos dos jovens da década de 1960	Uma garota	Lírico  “Ser brotinho é espalhar fagulhas pelos olhos”  “É dar sentido ao vácuo absoluto”
“A rua do ouvidor” - Joaquim Manuel de Macedo	Anos 1878  Ordinário, encapelar, remate, lampião, solene cavaco.	Memórias lidas e testemunhadas de uma época passada, época de estudante do narrador.	Narrador	Irônico.  “Esse ruim costume do passado me traz à memória informação falsa e ridícula que li”  “Um tigre matou aquele amor”
“Falemos das flores” - José de Alencar;	Anos 1855  Mimosas, gorjeios, aspirar, gozar, urze cingida, vaudevilles, gruísta, chartonista,	A flor como um tipo de perfeição, atributo de objetos da vida real.  Despertar sentimentos e trazer o	As flores (metáfora)	Lírico  “Há as flores do céu - as estrelas - que brilham á noite no seu manto azul, como os olhos de uma linda



	embatucado.	romantismo e a poesia.		<p>pensativa.”</p> <p>“Tão cheios de perfumes e de sentimentos como a mais bela flor da primavera.”</p>
“Conformados e realistas” - Tostão	Anos 2008	Críticas feitas a dois grupos de jornalistas: os conformados e os realistas a respeito da situação do futebol	Pessoas otimistas e pessimistas.	<p>Crítico</p> <p>“Ninguém é tão ingênuo para achar que se deve jogar hoje no estilo dos anos 60.”</p> <p>“Os jogadores são produzidos em série, para exportação, como uma fábrica de parafusos.”</p>
“Quem tem medo da mortadela” - Mário Prata;	Anos 1995 Mamata, avacalhado, cara-pálida.	Crítica feita aos brasileiros que adoram “modismo” copiando tudo que acreditam ser de primeiro mundo, desprezando produtos típicos da terra.	O brasileiro	<p>Crítico</p> <p>“O brasileiro adora inventar moda.”</p> <p>“Quando o brasileiro irá assumir que a mortadela é a melhor entrada do mundo?”</p>
“Do rock” - Calos Heitor Cony;	Anos 2009 Camarada, CDs, rock, swing, mambo, baião, desgrigolava.	Conflito de geração entre as lembranças do pai quando era jovem e as atitudes da filha de 12 anos.	Narrador, Regina Celi (filha do narrador), entregador.	<p>Reflexivo</p> <p>“Anos atrás seria começa o beguine... Pois aí estava o rock, matinal, cor de sangue e metal”</p> <p>“Hoje, aturo o rock.”</p>
“A arte de ser avó” - Raquel de Queiroz	Anos 2005 Recalcado.	A descoberta da velhice com a chegada dos netos e a nostalgia da mocidade.	Avó	<p>Reflexivo</p> <p>“Você sente, obscuramente nos seus ossos, que o tempo passou mais</p>

				depressa do que esperava.”
--	--	--	--	----------------------------

A realização desta atividade foi bem complicada, por várias vezes, precisei pedir atenção de alguns alunos dispersos; esperava, talvez pela idade, um engajamento maior, mais autonomia; o desejo de que todos estivessem envolvidos. Por algumas vezes, precisei esperar para que formulassem a resposta que já deveria ter sido discutida pelo grupo. Ouvia muito mais a minha voz que a dos alunos. Apesar das dificuldades a tarefa foi finalizada. Considerei os resultados positivos, a atividade realizada deu a oficina um movimento mais natural, mais próximo de um ambiente normal de aula.

Ao final da atividade, foi solicitado aos alunos que pesquisassem sobre crônicas com temas variados, sobre os autores dessas crônicas e trouxessem, na aula seguinte, uma que considerasse interessante.

Dessa forma, os alunos também poderiam manter contato, com o gênero, fora da escola. Para auxiliá-los nessa pesquisa, foram indicados alguns livros, alguns poderiam ser encontrados na biblioteca (como por exemplo: *As cem melhores crônicas brasileiras*, *Crônicas para ler na escola*, Coleção Para gostar de ler. Vols.1, 2 3, 4 e 5. Editora Ática, etc) e sites de internet ([www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br); [www.releitura.com](http://www.releitura.com), [www.cronica.com.br](http://www.cronica.com.br), etc).

Sobre as observações, a movimentação de uma aula com sujeitos únicos escapa a qualquer planejamento feito previamente, mostrando um mundo real de uma aula e se distanciando de um modelo ideal, nas palavras de Geraldini (2010) uma aula acontecendo. A dinâmica da turma e da professora nos mostra o que realmente está presente durante um encontro com indivíduos tão singulares, constituídos por histórias diferentes, com diferentes experiências. A interação feita no encontro do sujeito com o outro (texto) traz o inusitado, o conflito, muitas vezes nos escapa o controle.

Um diferente objeto de ensino se faz presente e, nele, diferentes histórias de mundo e de pessoas também. A leitura de textos de diferentes épocas

nos causa isso: o estranhamento, a rejeição, a contradição. Esquece-se de que o jogo da linguagem se faz não apenas com sujeitos que concordam, mas também com os que discordam. Reações dos encontros e dos desencontros com o outro e consigo mesmo. Até nas minhas reações estão presentes a contradição, envolta entre o velho e o novo (ou renovado pela proposta), muitas vezes, o conflito. Novamente a necessidade do controle do tempo e a presença do “não fixo”, da instabilidade. Não é de estranhar que muitos acabam vencidos pelos obstáculos e retornam a um objeto definido, pronto, alcançável apenas para os mais dedicados, senhores donos do saber. Daí as variadas desculpas: “não fazem silêncio”, “não prestam atenção”, “Não conseguem se concentrar”.

Olhando para o meu fazer com os olhos de pesquisadora, percebo-me mais atenta aos detalhes, aos movimentos, as respostas dadas pelos alunos e por mim. O engajamento na tarefa não pode ser só do aluno, o professor também precisa estar engajado. O trabalho com o texto suscita questionamentos não previamente elaborados, hipóteses e respostas consideráveis após uma reflexão, análise de comentários pertinentes feitos pelo outro. Há dúvidas e receios. Há desinteresse e dispersão dos alunos em alguns momentos. Mas há também momentos bastante reveladores, o que pode causar uma sensação de insegurança. Na tentativa de fazer fluir o momento, busca-se apoio em algo sólido, estável.

3ª Oficina (04 aulas) – Estudo dos aspectos composicionais e a escrita da primeira versão

Resolvi fazer a gravação da terceira oficina, para não me preocupar em realizar as anotações durante as atividades (somente se fosse muito necessário). Gravando, também poderia me aproximar mais da turma, interagir mais, circulando entre as carteiras e tirando dúvidas. Segui, então, com aparelho no bolso.

A primeira atividade da oficina foi desenvolvida em grupos pequenos de 3 ou 4 integrantes. Foi pedido aos alunos no encontro anterior que pesquisassem e trouxessem textos pertencentes ao gênero crônica para o desenvolvimento da primeira atividade desta oficina. Apenas três alunos trouxeram o texto pedido. Percebi que eles ainda não estavam empenhados nas tarefas extraescolares, talvez

por não se tratar da professora regular ou por não ter enfatizado a importância de realizar as atividades fora do momento das aulas, o que foi destacado nesse momento. Queria que eles considerassem os encontros importantes e que se empenhassem nas atividades, não como uma obrigação a cumprir, mas como parte do processo de desenvolvimento. Considerando essa situação, levei alguns textos para que o encaminhamento das atividades não ficasse prejudicado.

Primeiramente, foram abordados os aspectos composicionais e o estilo dentro do gênero. Consistia em: identificar o título, cenário, foco narrativo, personagem(ns), enredo, tom, linguagem e desfecho. O objetivo desta atividade era fazer uma análise das crônicas e reconhecer os elementos que elas poderiam ter em comum, por exemplo: o texto apresentava um título sugestivo, um cenário curioso, a(s) personagem(ns) são inventadas ou não, etc.

Para essa atividade, vários textos foram utilizados: *A bola*, de Luís Fernando Veríssimo; *O cajueiro*, de Rubem Braga; *São Paulo: as pessoas de tantos lugares*, de Milton Hatoum; *Pavão*, de Rubem Braga; *O nascimento da crônica*, de Machado de Assis; *Antigamente*, de Carlos Drummond de Andrade; *Sexo na cabeça*, de Luís Fernando Veríssimo, trazidos por mim; e, *Velhos conhecidos*, de João Ubaldo Ribeiro; *Piscina*, de Fernando Sabino; *Considerações em torno das aves-balas*, de Ivan Ângelo, trazidos pelos alunos.

Nesta primeira parte da oficina, a maioria dos alunos estava muito interessada em realizar a tarefa, mas um grupo de quatro ou cinco alunos sentou-se ao fundo e permaneceu afastado. Requisitei, então, que os alunos dispersos sentassem ao lado de outros colegas para conversar e tirar as dúvidas que, por ventura, tivessem. Essa falta de concentração e de empenho na atividade foi enfrentada com naturalidade, para não constranger os participantes nos grupos. Caberia a mim, organizar para orientá-los na atividade, criar estratégias de encaminhamento para levá-los a se empenhar, de forma ativa e dinâmica, ou seja, tirar o máximo proveito possível da situação.

Como resultado dessa atividade, temos em destaque, a seguir, a análise de um texto feita por um dos grupos:

<p>Título do texto: A bola;</p> <p>Autor: Luís Fernando Veríssimo;</p> <p>Cenário: Em casa (dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê);</p> <p>Foco Narrativo: narrador-observador (o autor escreve na terceira pessoa: o pai deu a bola..., o garoto agradeceu..., encontrou na frente da tevê...);</p> <p>Personagens: pai e filho;</p> <p>Enredo: A crônica relata o momento em que um pai dá uma bola de presente para o filho. Ao relatar este momento, a crônica destaca a indiferença do garoto diante do objeto;</p> <p>Tom: reflexivo;</p> <p>Linguagem coloquial: próximo de uma conversa do dia a dia: “magoar o velho”, “equilibrar a bola no peito do pé”, etc;</p> <p>Desfecho: O pai se decepciona com a atitude do filho; nos sugere reflexão, e critica a forma como os jovens de hoje estão apegados a tecnologia.</p>
---

Durante a atividade, circulava entre os grupos e percebia o empenho em realizar a tarefa, mesmo os alunos que inicialmente estavam dispersos passaram a se envolver. Ora ou outra, tropeçavam aqui e ali em encontrar as palavras que satisfizesse o grupo, faziam perguntas, me chamavam para tirar dúvidas. Observei que não estavam seguros em identificar o tom da narrativa e em definir o enredo, mas já conseguiam compreender um sentido para o desfecho da história, identificar personagens, cenário e foco narrativo (sobre o foco narrativo e personagem, lembraram as explicações dadas anteriormente pela professora titular). As tarefas de alguns grupos foram realizadas mais rápido do que o estipulado. Outros apresentaram um ritmo mais lento.

Uma das alunas do grupo da atividade descrita acima traz uma observação considerada bastante pertinente, trazendo para a discussão alguns aspectos com relação ao estilo do autor pois, embora a maioria do grupo considerasse a reflexão como tom, a menina insistia em considerar o tom crítico e, por fim, os colegas do grupo concordaram que a crítica estava presente com o objetivo de nos fazer refletir.

Dessa forma, os alunos puderam compreender que o sentido do texto não está presente nos seus limites, ultrapassa-os quando na presença do leitor. A forma não deve engessar os sentidos. Os sentidos são múltiplos e levam em consideração diversos fatores, especialmente, o leitor constituído em um espaço histórico e cultural. Como cada aluno aprenderia o que estava sendo exposto naquele momento? Como considerar o ritmo de aprendizagem de cada um? Muitas perguntas emergiram a partir de momentos específicos; algumas talvez fossem respondidas no decorrer do processo, outras poderiam permanecer como verdadeiras incógnitas. Nesse processo, há interpretações plausíveis sobre os fatos e as reações ocorridas durante a aplicação da proposta, mas uma compreensão única e singular dos fatos nos colocaria em uma situação delicada. Diferentes olhares podem suscitar diferentes interpretações e análises. A compreensão dos fatos leva em consideração sujeitos refletindo sobre a língua, nos expõe ao improvável por apresentar cada aluno como único, compreendendo e sendo compreendido.

Após essa primeira parte, preparei a turma para iniciarmos a escrita individual, uma tentativa de uma produção inicial ou primeira versão de um texto no gênero proposto, que, nesse primeiro momento, seria apenas lida por mim para verificar as capacidades que deveriam ser desenvolvidas para que dessa forma eles pudessem dar conta da tarefa que viria pela frente. Como apontam os autores, “essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma” (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 98).

Inicialmente, alguns pontos foram destacados no sentido de orientá-los: a escolha de um fato, um assunto interessante do cotidiano; o tema da crônica; a apresentação desse tema de forma que tivesse uma visão pessoal; preocupação em adquirir um tom para usar, podendo ser poético, humorístico, irônico, reflexivo, etc.

Passaram-se alguns minutos até que eles começassem a escrever, observava o nervosismo pelas brincadeiras de alguns, o que atrapalhou, no início, a concentração dos outros colegas, momentos em que, seguindo a orientação do

*Caderno*, procurava intervir para que eles não se dispersassem do objetivo da atividade, segundo as orientações dadas:

“Peça aos alunos que fiquem em silêncio, por um ou dois minutos e pensem: nos lugares que frequentam; nas pessoas com as quais convivem; nos assuntos que estão circulando na cidade, na comunidade; em algo que tenha ocorrido no dia a dia deles e chamado a atenção. É dessa simples observação que cada um deles escreverá uma crônica”.

“Em seguida, incentive-os a compartilhar com o grupo a situação que identificaram mentalmente”. (OLP, p. 44)

Não houve nenhum questionamento sobre escrever um texto em um determinado gênero que ainda não era muito conhecido por eles e que não havia sido estudado de forma sistemática, talvez já estivessem acostumados com esse tipo solicitação.

Ao final, recolhi os textos para fazer uma leitura. Como destacado anteriormente, o objetivo desta primeira escrita foi fazer um diagnóstico dos conhecimentos e das dificuldades dos alunos participantes, perceber o que eles já sabiam e do que eles precisavam aprender sobre escrever um texto pertencente ao gênero textual crônica. Ao mesmo tempo, esses textos deveriam nos fornecer pistas para que pudéssemos planejar as intervenções necessárias para o desenvolvimento dos próximos passos.

Abaixo um exemplo de um dos textos escritos por um dos alunos.

#### O estranho

Chegando em uma cidade grande um homem estranho ficou impressionado com a cidade, mas não conhecia ninguém todo mundo olhava para ele e comentavam: olha esse homem estranho parece um louco vestido desse jeito.

Então ele começou a falar com um senhor de idade e perguntou:

- Com licença. Você pode me explicar por que ninguém fala comigo?

Quando me ver ficam cochichando.

- Sim. É porque você é novo aqui na cidade, não é?

- Sim. Eu sou novo na cidade?

- Por isso mesmo as pessoas não tem o costume com gente nova e vestido de um jeito muito diferente?

- O meu jeito de me vestir incomoda vocês?

- Não, mas de qualquer forma vão falar de você, do seu jeito.

- Certo. Então tenho que me vestir igual a eles?

- Não é preciso eles acostumam rapidamente.

- Falou. A conversa está boa, mas tenho que ir.

- Vai com Deus e pense no que nos conversamos.

(Aluno: W.R., 14)<sup>14</sup>

Os textos escritos pelos alunos em sua maioria foram curtos. Na leitura, notei que as escolhas com relação ao tom das crônicas foram bem variadas, não chegando exatamente a se concretizar. No texto acima, por exemplo, o aluno tentou criar um suspense que não chegou a definir o tom da crônica. Todos apresentaram um fato e não fugiram ao tema proposto (um assunto do cotidiano), mas a maioria eram textos de memórias, outros se assemelhavam a relatos ou a textos de opinião. O fato predominante aqui, a nosso ver, foi que, em sua maioria, como no exemplo, os alunos conseguiram fazer uma progressão dos acontecimentos, no entanto, os desfechos eram no estilo “e aí pronto, a história acabou”. O importante é que houve uma preocupação em escrever o texto adequando-o à situação solicitada.

Um dos textos chamou-me a atenção pela forma como foi escrito. A linguagem, os mecanismos e a forma utilizados pela aluna para sua construção lembram muito os textos elaborados para compor os livros didáticos na fase inicial da aprendizagem. Consideramos relevante destacá-lo:

#### Escola

A escola é um lugar legal, onde vamos para aprender e refletir sobre o nosso futuro.

Amo minha escola, apesar de ela ser venha (velha), minha mãe e meus tios já estudaram aqui. Mais (mas) isso mostra que ela é mais legal ainda.

Passar um dia na escola é como viver em outro lugar, amo cada cantinho dela, só não gosto de ficar muito na sala, às vezes as aulas são muito chatas...

Mais (mas) em fim se tratando da minha escola eu defendo, por (pois) amor estudar nela.<sup>15</sup>

(E. S. S., 15)

A aluna apresenta uma visão de texto estereotipada. O texto é concebido como uma construção de frases justapostas, com excessiva repetição

---

<sup>14</sup> Este texto será utilizado por mim com os alunos na atividade de reescrita.

<sup>15</sup> Nesta pesquisa, não faremos uma análise aprofundada dos textos, sobre isso citamos o trabalho “*O que nos dizem os textos dos alunos?*” em que especialistas da área expõem sua análise em relação às produções dos alunos nos diferentes gêneros previstos na Olimpíada. Não é objetivo, deste trabalho, fazer uma análise formal e discursiva mais aprofundada dos textos, mas relatar observações que possam nos ajudar a compreender a importância da presença do texto nas aulas.



tópica (escola). De acordo com Marcuschi (2008), a aluna carrega consigo a visão de texto apresentada pela escola nas séries iniciais, e essa visão acompanha-a durante todo o ensino fundamental, fazendo-a crer que basta um disciplinado conjunto frases para compor um texto.

Seguindo a sequência de atividades, informei-os que no encontro seguinte, trabalharíamos com duas crônicas, uma tinha como tema a “bola”, e a outra, o “amor”. Solicitei que pesquisassem sobre e trouxesse uma crônica relacionada a um desses temas.

Dois momentos especialmente fazem-nos refletir nessa oficina, o primeiro, a atividade extraclasse não realizada pelos alunos. Minha experiência me faz parar e explicar aos alunos qual era o papel de cada um deles, o compromisso com o aprendizado, embora considerasse aquele momento significativo, havia dúvidas sobre a necessidade de realmente se impor e exigir mais envolvimento no jogo da aula. (Re)produzi o discurso já muitas vezes proclamado de que eles são responsáveis pelo sucesso e pelo fracasso. Ainda que houvesse alguns alunos dispersos durante o diálogo, a maioria prestava atenção. O que foi prontamente atendido, pois os alunos dispersos “entram” no jogo, a participação dos alunos como resposta ao professor: “eu sei fazer”, “eu faço quando eu quero”.

E o segundo durante o momento de produção, melhor, antes, durante e depois da escrita. Os diálogos, as reflexões, as análises dos textos foram importantes e, agora, no momento da escrita, o que esperar?

Todos concordam que a escola é o lugar privilegiado para a aprendizagem, espaço por excelência de uma cultura letrada e que recai sobre ela, na figura do professor, corrigir, avaliar, possibilitar ou, nas palavras de Britto (2015) ampliar a aprendizagem da leitura e da escrita. É importante destacar que, de acordo com alguns autores, a aprendizagem de um gênero não se dá somente através de seus aspectos formais, mas pelo contato, pela vivência, pela experiência com uma diversidade de textos da mesma família. Neste primeiro momento, os alunos produziram sim, escreveram sim e, é preciso que a partir do conhecimento demonstrado por eles, se planeje e replaneje os próximos passos. É preciso olhar

para estes textos e reconhecê-los como um caminho que se cria como importante material dado para entender e refletir sobre sujeitos, questões, fazer ajustes e reformulações para o encaminhamento das atividades.

#### 4ª Oficina (04 aulas) – Leitura e estudo dos elementos do gênero

No início da aula, devolvi os textos aos alunos, depois de ter feito uma leitura e obter algumas informações. Agradei o esforço e o empenho de todos na atividade, elogiei todos os textos produzidos, mas ressaltai que havia feito algumas observações.

Cabe destacar neste momento que, mesmo explicando que o texto produzido por eles era apenas o início de um processo de aprendizado e a verificação da compreensão dos tópicos abordados, os alunos cobraram uma avaliação que medisse o desempenho de cada um, uma nota ou um conceito, não se conformaram somente com as observações.

A pergunta feita por um dos alunos se tornou inevitável: “E ai professora, quanto eu tirei? Qual foi nossa nota?”. Todos ficaram esperando a resposta até eu explicar que não estávamos no fim, talvez, não estivéssemos nem no meio do processo, que não precisavam se preocupar com nota (a professora titular havia dito a eles que eu passaria um relatório no qual estariam informações a respeito do desempenho de cada um). Não ficaram muito satisfeitos com a explicação, mas, naquele momento, havia sido o suficiente para continuar a aula.

Pedi a eles que lessem as observações feitas e, em seguida, guardassem essa primeira versão para que, ao final das atividades, trabalhando os problemas detectados nessa produção, pudéssemos compará-la com o texto final e observar o quanto eles haviam evoluído no aprendizado. É importante que, no decorrer dessas atividades e nas análises feitas, haja a elaboração de uma linguagem comum entre o professor e o aluno, para que possam dessa forma comentar e criticar as produções.

Um dos pontos observados no texto escrito por eles era a necessidade de se trabalhar com recursos linguísticos presentes nos textos de uma crônica. A

maioria escreveu sobre fatos vivenciados no cotidiano, no entanto, a linguagem era muito descritiva e objetiva. O trabalho com a linguagem precisava ser feito, eles precisavam aprender como dizer, “apurar o olhar e a linguagem”, a ver e a trabalhar com o dizer.

O que observa-se neste momento é que o retorno da produção escrita é o um momento importante para o aluno, ele espera que, ao receber o texto, tenha conseguido alcançar as expectativas do professor, e a nota recebida é a comprovação disso. O professor, ao destacar o empenho dos alunos, incentiva-os no sentido de continuar o trabalho e ultrapassar as dificuldades, a se concentrar, valoriza o próprio processo, compreendendo e aceitando os acertos e levando os alunos a compreender as suas dificuldades. Nesse meio, é importante fazer com que os alunos compreendam esse processo.

Voltemos, então, ao fluxo da aula seguido pelos alunos. Nesse dia, consegui levar a turma para a sala de vídeo, uma sala fechada, climatizada pois, pretendia utilizar o áudio (material didático de apoio ao professor). Houve muito movimento. No caminho até a sala de vídeo, três alunos se dispersaram e foram para outro lugar.

A sala de vídeo era ampla e parecia ideal para a escuta dos textos em áudio. No entanto, o que parecia ser um ambiente propício, mais tarde se tornou um problema. O som das conversas ficava centrado na sala, ecoando. Por mais que falassem baixo, o som tornava-se muito naquele ambiente fechado. Minimizamos o problema quando, depois de uma explicação, todos ficaram em silêncio. Assim, iniciei.

Esta oficina possibilitou ao aluno trabalhar com os elementos linguístico-textuais constitutivos de uma crônica e com os recursos literários utilizados pelo autor. Trabalhamos com um quadro em que constam algumas figuras de linguagem (comparação, metáfora, catacrese, metonímia, personificação ou prosopopeia, etc.).

Figura 1: Quadro de Figuras de Linguagem

Figuras de linguagem	
<p><b>Comparação:</b> expressão de termo com parativo. O uso sempre acompanhado da conjunção "como".  <i>Faço versos como quem chora</i>  <i>De desalento... de desencanto...</i>            Manuel Bandeira</p> <p><b>Metáfora:</b> comparação mental ou abreviada em que prevalece a relação de semelhança. Não aparece a conjunção "como".  <i>No seu mente povo a só maldade.</i>  <i>Mé o coração é um balde despejado.</i></p> <p><b>Catarse:</b> metáfora que caiu no uso popular, corriqueira, muito comum.  <i>As pernas da mesa estão bambas.</i>  <i>Quero morar no coração da cidade.</i></p> <p><b>Metonímia:</b> designação de um por menor pelo conjunto de que se quer falar.  <i>Ler Clarice Lispector. (autor pela obra)</i>  <i>Como no pão (por alimento) que o diabo amassou (por sofrimento).</i></p> <p><b>Personificação ou prosopopeia:</b> atribuição de ações, qualidades ou sentimentos a seres inanimados.  <i>O tempo passou no jansão</i>  <i>e só Carolina não viu.</i>            Chico Buarque de Holanda</p>	<p><b>Hiperbole:</b> afirmação exagerada.  <i>Faço mil versos para você!</i>  <i>Morri de estudar para o vestibular.</i></p> <p><b>Sinestesia:</b> interpretação de planos sensoriais, mistura de sensações de sentidos diferentes. Como na metáfora, relação na elementos de um verso diferentes.  <i>Senti um cheiro doce no ar.</i></p> <p><b>Antítese:</b> contraposição de uma palavra ou frase a outra de sentido oposto.  <i>Toda guerra finaliza por onde devia ter começado: o paz.</i>  <i>Vivo só na multidão.</i></p> <p><b>Ironia:</b> sugestão pela entonação e pelo contexto de algo contrário ao que pensamos, geralmente com intenção sarcástica.  <i>A excelente D. Indaia era mestra na arte de judiar de crianças.</i>            Monteiro Lobato</p> <p><b>Eufemismo:</b> emprego de termos considerados mais leves para suavizar uma expressão considerada cruel ou ofensiva.  <i>Foi para o céu, em vez de morrer.</i>  <i>Está forte, em vez de está gordo.</i></p>

LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para a produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010, p. 51.

Expliquei cada uma das figuras de linguagem presente no quadro, além do exemplo descrito no modelo oferecido pelo *Caderno*. Retornamos às crônicas das oficinas anteriores para citar outros exemplos presentes, com os seguintes trechos: “A filha aguarda também, atenta como um animalzinho”, “... que fosse pura como esse sorriso”, “...coroar com êxito mais um ano...”, “Ser brotinho é espalhar fagulhas pelos olhos”, para que eles percebessem os recursos utilizados pelos autores para escreverem seus textos. Essa linguagem singular é um importante recurso para realçar as ideias no texto. A linguagem utilizada pelo autor precisa ser bastante trabalhada para retratar a situação, chamar a atenção do leitor e causar neste o efeito pretendido.

O assunto foi abordado de modo que não focasse frases soltas ou descontextualizadas, para isso, várias vezes retornávamos aos textos estudados para destacar um recurso utilizado. A preocupação foi contextualizar os exemplos para que o exercício tivesse sentido para o aluno e a aula não se tornasse automatizada, mecânica, impregnada de traços da tradição escolar.

A partir dos exemplos encontrados nos textos, a aula foi ganhando em dinamicidade, em diálogo, os alunos foram perguntando, tirando dúvidas. Alguns foram resgatando um conteúdo explicado anteriormente e começaram a extrapolar os limites expostos pelo gênero. Foram citados exemplos nos poemas, músicas e

provérbios. Confesso que tive que deter um pouco para não perder o objetivo. Nesse sentido, compreendemos as possibilidades da língua em uso, preconizadas pelos estudiosos, diretrizes e referenciais.

Em seguida, passamos para o trabalho com o texto. Nesse momento, trabalharíamos com duas crônicas, a primeira tinha como tema a “bola”, e a segunda, o “amor”.

Pedi a eles que falassem dos textos que tinham pesquisado com relação ao primeiro tema. Como nenhum dos alunos falou, achei conveniente, então, fazer algumas perguntas com relação ao assunto. Perguntei se gostavam de futebol, se costumavam assistir a jogos de futebol, se torciam por algum time, se torciam, qual. Assim começamos a conversar sobre o tema que seria trabalhado neste momento.

Iniciei, então, a atividade descrita no *Caderno* (p. 53). Com a turma organizada em duplas, distribuí alguns cartões com palavras relacionadas ao mundo do futebol e um dicionário. A finalidade era que eles percebessem e reconhecessem palavras que tinham significados diferentes quando inseridas em determinado contexto. Dessa forma, eles pesquisavam: primeiro, o significado no dia a dia (dicionário) e, depois, relacionado ao mundo futebolístico (conhecimento advindo da experiência).

Figura 2: Cartões com palavras



Algumas duplas tiveram algumas dificuldades com o sentido da palavra relacionada ao contexto futebolístico, mesmo aqueles que gostavam do esporte, na maioria, desconheciam alguns significados. Mas, avaliando a atividade no geral, considereí boa em virtude de ter conseguido o envolvimento da turma, principalmente daqueles alunos que se negavam a participar das atividades anteriores. Desta forma, todos contribuíram, o que pode ser observado pelas anotações feitas a seguir:

A maioria da turma parece bastante envolvida na atividade. Os alunos ficaram muito empolgados durante a realização dessa atividade apesar da dificuldade de encontrarem os significados das palavras dadas no âmbito sugerido, eles tinham muita curiosidade. Outras palavras, que não estavam no exercício, foram aparecendo no meio da nossa conversa, trazendo termos como: “açougueiro”, “parede”, “camisa doze”, “vigia”, “xerife”, “lençol”, etc. e retomando situações vivenciadas por eles nos lugares onde residem, movimentando a turma no sentido de encontrar significações para os termos apresentados e para os outros sugeridos. O ambiente deixava o diálogo por algumas vezes incompreensível, necessitando a todo o momento lembrar-se de fazerem silêncio para ouvirmos o colega.

Novamente o conhecimento enciclopédico dos alunos adquirido através do contato com o mundo ajudou na construção de um entendimento do que estava sendo exposto. Como os estudantes já assistiam a jogos ou já ouviram falar, conheciam termos utilizados neste contexto.

As atividades envolvendo a oralidade eram sempre um momento de compartilhamento, tanto para professora como para os alunos, mostrando um conhecimento adquirido e socializado que, na maioria das vezes, em atividade centradas em aulas tradicionais são deixadas de lado.

Após a socialização das respostas desse exercício, comecei a preparação para a leitura do texto. Segui a mesma sequência da abordagem dos textos anteriores: informações sobre o autor, título, audição do texto, leitura do texto (*Caderno do Professor* p. 54). A crônica trabalhada foi escrita pelo jornalista Armando Nogueira, que tinha como título “Peladas”. A leitura do texto foi bastante

significativa, talvez por abordar um assunto de interesse dos alunos, o que pode ser comprovado pela boa participação nas interpelações orais.

Após as interpelações, em dupla, os alunos foram solicitados a responder por escrito a algumas perguntas. Durante a realização dessa atividade, fiquei circulando entre as carteiras para verificar se realmente estavam envolvidos na atividade. Quando percebia alguma dispersão, novamente chamava a atenção para o cumprimento da tarefa.

Circulando entre os alunos, observei que eles tinham dificuldade em responder as perguntas, pois procuravam por indícios explícitos no texto. Não conseguiram, por exemplo, identificar o conflito, nem dizer que impressões ou sensações causadas pelo desfecho da história. Depois de observar essas dificuldades, ficamos refletindo a respeito das respostas dadas, nesse momento, os alunos tiveram muita resistência em participar da discussão, para eles bastava, somente, ter respondido por escrito às perguntas, chamava-os atenção para compreenderem o quanto é necessário escolher a palavra que melhor pudesse exprimir percepções e sentimentos aos leitores.

Seguindo as atividades, parti para a abordagem do segundo tema, o “amor”, seguindo os mesmos passos do texto anterior. Para o segundo tema, os alunos trouxeram algumas crônicas relacionadas ao assunto associando-as principalmente, à música e à poesia.

O texto apresentado foi o do escritor Paulo Mendes, que tem como título “O amor acaba”. Novamente os alunos foram solicitados a responder a algumas perguntas semelhantes à do primeiro texto.

Nesse espaço de tempo, a turma começou a ficar muito em silêncio, não estavam concentrados. Esse comportamento parecia indicar que havia um certo cansaço. De repente se ouve a pergunta: “- Ei profe pra que tanta leitura, por que a gente não escreve logo?”. Pensei um pouco antes de responder. Não queria dar aquele velho sermão de que ler é importante, pois contribui para o conhecimento e mais. Muito menos colocar a atividade de leitura como um pragmatismo para um determinado fim. Então, “improvisei” a resposta fazendo uma comparação com outra

aprendizagem, por exemplo, andar de bicicleta, primeiro há uma preparação e várias tentativas até a pessoa conseguir finalmente pedalar, assim era a atividade de produção de um texto. Até chegar ao leitor, há um trabalho minucioso no tratamento do escrito e do escritor. Eram muitas as atividades de escrita, leitura e reescrita do texto. E, assim, consegui fazer com que voltassem à atividade.

Os alunos entregaram os cadernos e, após vistar todos e ler rapidamente algumas respostas, houve a complementação com algumas informações que considerei relevante.

A aula terminou e estávamos para encerrar quando fomos informados de que a turma teria apenas uma aula e seria, em seguida, seria dispensada. Um dos alunos sugeriu que fizéssemos a leitura dos outros textos depois dessa aula, o que foi aceito pela maioria. Fiquei satisfeita, pois era um sinal de que estavam gostando. Então, disse-lhes que retornaríamos a aula, mas que usaríamos o ambiente da biblioteca.

Nesse retorno, observei que faltavam quatro ou cinco alunos, os colegas comentaram indiretamente alguma coisa, de forma que não demonstrei para eles meu incômodo, precisava me dedicar, naquele momento, aos alunos que estavam ali. Não para cumprir um ritual, mas oferecer um caminho aberto ao conhecimento.

Distribuí cinco textos pesquisados pelos próprios alunos, para leitura. Foram eles: *Crônica do amor*, de Arnaldo Jabor; *Variações em torno da paixão*, de Affonso Romano de Sant'anna; *Sentir-se amado*, de Martha Medeiros; *O assassino*, autor não especificado; *Amor de adolescente*, de Eslane Figueira da Silva; *Amor: prazer ou sofrimento*, de Natália Gomes.

Os três últimos textos da relação anterior não eram crônicas e mereciam uma atenção especial. Percebendo a dificuldade, comecei a me questionar o que faltava ainda para que eles conseguissem identificar um texto pertencente ao gênero em estudo. Fizemos a leitura desses textos e pudemos comparar com os outros lidos. Nas crônicas, observamos como autores diferentes, com estilos diferentes, tratam o mesmo tema. Nos outros textos, refletimos a



respeito do por que de estes textos não serem considerados pertencentes ao gênero.

Antes de finalizar, avisei que estudaríamos texto de um famoso escritor do século XIX: Machado de Assis. Pedi a eles que buscassem informações sobre a vida e as obras desse escritor, principalmente das crônicas, para que pudessemos, na próxima oficina, trocar informações.

Importante destacar que, nesse processo em que o texto é o centro das atenções, encontram-se também sujeitos, tanto o autor, produtor do texto e o interlocutor, no caso do texto escrito, o leitor. Então, a interpretação do texto não está por si só garantida. Ela depende também do encontro desses sujeitos, da sua história. O texto perde a tão proclamada autonomia. Se assim não fosse, bastaria explicitar um único texto, pleno e absoluto em suas características, buscando todos os sentidos e interpretação e tudo estaria resolvido (Geraldi, 2013).

Percebe-se que, nas atividades que apresentam o texto como objeto de ensino, esse movimento de idas e vindas é constante, porque cada texto é único. Se antes os alunos obtiveram avanços com um texto, em outro momento, com outro texto, estes avanços podem não se apresentar, exigindo do professor, a sensibilidade de reconhecer esta instabilidade. Nas palavras de Geraldi (2013), não existe uma receita quando se trabalha com a prática linguística, esse trabalho pressupõe o risco, assumir-se como sujeito, dada a imprevisibilidade do que cada classe, aula, momento apresenta.

#### 5ª Oficina (05 aulas) – Pesquisa sobre o tema

A quinta oficina foi dividida em duas partes. Na primeira parte realizou-se um estudo da crônica de Machado de Assis, “Um caso de burro”; e a segunda, apresentação e discussões sobre outro gênero, a notícia.

Iniciei a primeira parte indagando-os sobre o que eles sabiam a respeito de Machado de Assis. Observei que um grupo de cinco ou seis alunos fez a pesquisa e expôs seus achados, leram as informações que conseguiram obter.

Relataram também que já conheciam alguns livros escritos pelo autor, mas não conseguiu dar informações a respeito da leitura de algum deles.

Depois de considerar a participação do grupo para a apresentação do autor em questão, como sequência da atividade, fizemos, novamente, o roteiro antes da leitura do texto. Essa estratégia tinha como finalidade motivá-los para a audição do texto.

Nesta ocasião, enfatizei, novamente, que o texto deve proporcionar ao leitor um conhecimento mais amplo a respeito do autor e do texto, assim, no texto, o leitor deve atentar para identificar: personagens, cenário, tempo, tom e recursos utilizados para sua construção.

Para a realização desta atividade, os alunos foram divididos em grupo e, em seguida, o texto impresso foi distribuído para que fosse lido novamente, pelo grupo e, em seguida, individualmente. A partir de uma leitura mais atenta, os alunos deveriam responder a algumas perguntas para: identificar o assunto da crônica, suas personagens, o conflito da narrativa; as situações em que o narrador acentua o tom irônico, o desfecho. Anotando no caderno informações que considerassem importante para a discussão.

Nesta atividade, os alunos já conseguiam identificar o assunto, o narrador e as personagens da crônica, mas tinham dificuldade em reconhecer o enredo da narrativa, o tom utilizado pelo autor e a situação na qual o tom ficava mais acentuado. Começavam muito lentamente a compreender o desfecho da narrativa. Tudo era muito lento e gradativo, mas já era possível reconhecer que havia alguns avanços significativos. Ficavam satisfeitos quando já conseguiam observar determinados detalhes na linguagem do autor, que poderia expressar algum ponto de vista e seus efeitos no estilo e, mais ainda, quando relacionavam os fatos ocorridos com outro conhecido por eles. Também já reconheciam alguns elementos constitutivos do gênero em questão. Mas alguns ainda apresentavam dificuldade em estabelecer relações entre as partes do texto e em inferir informações que não estavam contidas na superfície textual. Ainda tínhamos um bom caminho a percorrer.

Na segunda parte, as atividades foram voltadas para a reflexão a respeito do caráter híbrido do gênero. Um gênero não se apresenta fixo com características devidamente delimitadas, e a crônica muitas vezes se entrecruza com a notícia, dois gêneros pertencentes a diferentes esferas. O primeiro, da esfera da literatura e o segundo, da jornalística, mas tendo em comum uma característica: ambos tratam de assuntos do cotidiano. Em outros estudos, muitos autores abordam o caráter híbrido do gênero<sup>16</sup>.

Drummond de Andrade também nos auxilia a compreender a crônica como um gênero literário marcado pelo diálogo com outro gênero, a notícia, que compõe o jornalismo, diálogo identificado tanto no que se refere ao tema quanto no que se refere à linguagem dos textos.

Assim como esses, vários autores se ocuparam do estudo da crônica<sup>17</sup>. O *Caderno do Professor: A ocasião faz o escritor*, na abordagem destaca o caráter fronteiro do gênero com a notícia, ressaltando a plasticidade e a fluidez. Dessa forma, discutimos sobre as características de ambos os gêneros.

Para essa abordagem, trabalhamos com textos que apresentavam temas em comum, isto é, que tratavam do mesmo assunto, mas que pertenciam a gêneros diferentes, um tratando-se de uma notícia, e o outro, de uma crônica.

Utilizamos, primeiramente, uma manchete de uma notícia dada como exemplo no *Caderno* (p. 76), retomando com os alunos o principal objetivo do texto: a informação. Destaquei características do texto, além do objetivo, a linguagem utilizada pelo autor. Comecei a instigá-los a pensar de que forma aquele texto poderia ser transformado em uma crônica, estabelecendo o diálogo entre esses dois gêneros, o que Marcuschi (2004) denomina de retextualização<sup>18</sup>. Essa atividade visava “reunir características das notícias e compará-las com as das crônicas” (p. 76), relacionando-as ao texto lido.

---

<sup>16</sup> Nesse sentido destacamos o trabalho de Simone C. S. Ferreira, com seu estudo sob o título: *Problemáticas em torno de um gênero*, onde há uma discussão a respeito desse assunto.

<sup>17</sup> *A didatização do gênero crônica na OLP: desafios docentes*, de Katianny Negromonte e outros; *A crônica produzida na Olimpíada de Língua Portuguesa: é possível ensinar a ser cronista?*, de Silmara Regina Colombo entre outros.

<sup>18</sup> MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

Em seguida, perguntei aos alunos se eles conheciam o escritor Moacyr Scliar ou se já tinham lido alguma crônica escrita por ele. Informei que o autor Moacyr Scliar costuma escrever crônicas baseadas em notícias de jornal. E complementei com uma leitura dando mais informações sobre a vida do escritor.

A abordagem do texto de Scliar, “Cobrança”, foi seguida novamente conforme a sugestão da proposta (p. 80): Apresentação do título, para que os alunos fizessem associações com outras palavras ou situações; leitura do texto cujo tema estava relacionado com a manchete apresentada anteriormente, primeiro a audição, depois a leitura individual; discussões; destaque de alguma parte do texto que eles considerassem de difícil entendimento; complementação de informações, ajudando-os a compreender alguns aspectos. Dessa forma, eles puderam inferir outras informações sobre: os recursos utilizados pelo autor, a linguagem, o público alvo.

Após isso, foi feita uma análise mais detalhada do texto, enfatizando os recursos discursivos e linguísticos utilizados pelo autor. Assim, os alunos tiveram que voltar várias vezes ao texto. Nessas idas e vindas, alguns alunos demonstraram desinteresse. Alegaram que já tinham lido e relido o texto várias e várias vezes. Esclareci que o processo de apreensão do gênero é feito de forma exaustiva e sistemática. No início, eles teriam dificuldade nesse processo, mas com o tempo, com um contato maior com o gênero, as experiências vivenciadas por cada um ajudaria na compreensão, na recepção do texto. Eles pareceram compreender pois, afirmaram que quando reliam sempre encontravam algo novo

Na parte seguinte, selecionamos três notícias com temáticas diferentes e começamos a tecer comentários a respeito dos fatos abordados em cada uma das notícias apresentadas, como forma de diferenciá-las da crônica, mostrando o seu teor mais informativo no relato dos fatos.

“Criatura estranha é achada em rio e assusta moradores no Paraguai.”

Uma criatura estranha foi encontrada nas margens do rio Paraná na cidade de Carmen del Paraná, no Departamento de Itapúa, no Paraguai. Imagens do animal não identificado circularam pelas redes sociais, deixando assustados os moradores locais.

(O Globo, Planeta Bizarro, 28/10/2015)

Fonte: <http://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2015/10/criatura-estranha-e-achada-em-rio-e-assusta-moradores-no-paraguai.html>

“Temporal assusta moradores e provoca prejuízos em vários pontos de Belo Horizonte”

Belo Horizonte e cidades da Região Metropolitana foram atingidas por uma forte chuva no fim da tarde e noite desta terça-feira (27). A região mais afetada foi a de Venda Nova, segundo a Defesa Civil da capital mineira.

(O Globo, Notícias, 28/10/2015)

Fonte: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/10/chuva-forte-atinge-belo-horizonte-e-regiao-nesta-terca-feira.html>

“Conservatória no CE seria mal assombrada por padre morto”

Localizado no Distrito de Água Verde, município de Guaiuba, no alto de uma pequena elevação as margens da CE – 060, o casarão centenário, solitário e mal cuidado, desafia o imaginário de moradores e visitantes, um enigma com muitas perguntas e poucas respostas.

(O Globo, Notícias, 28/10/2015)

Fonte: <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2014/02/o-casarao-mal-assombrado-de-agua-verde.html>

Os alunos expressaram suas impressões acerca dos textos e relacionaram os temas com histórias ouvidas, vivenciadas, experimentadas. Histórias de monstros no rio Tapajós; de uma cobra que vivia embaixo da igreja matriz; falaram da chuva e dos problemas que ela trazia para a cidade, causando transtorno para os bairros onde não há infraestrutura. E, por último, contaram histórias de terror e medo vivenciadas por eles ou por algum conhecido. Puderam refletir a respeito das seguintes questões: Qual fato é noticiado? Quem são os envolvidos na notícia?

A finalidade da leitura e dos comentários sobre os textos era ajudá-los para o exercício preparatório da próxima oficina, em que seria solicitada uma produção escrita. Os alunos tiveram a tarefa de pesquisar mais sobre um dos três fatos e obter mais informações a respeito.

Assim, ao abordar as possibilidades de construção do gênero crônica e ao explicitar o diálogo entre a crônica e a notícia, cria-se a oportunidade de auxiliar

os alunos a construir uma compreensão da crônica como um gênero caracteristicamente flexível e fronteiro com outros gêneros.

Durante esta oficina, os alunos reclamaram da quantidade de leitura exigida. Para eles, o mais importante era escrever logo, não importava se não sabiam ou se não conheciam o gênero. Nesse momento tive dúvidas se conseguiria fazer com que se empenhassem mais, despertassem para o desejo de ler. No meu entender, a leitura seria primordial para que eles conseguissem compreender o processo de produção e era notória a falta de contato que eles tinham com ela.

Durante essa oficina, houve o questionamento por parte de um dos alunos da necessidade de tanta leitura. Expliquei que o exercício de leitura faz parte da proposta didática e tem como objetivo fazer com que eles conheçam uma diversidade de textos do mesmo gênero. Dessa forma, a proposta acredita que eles podem apropriar-se através da experiência em modelos (e não em um único modelo) na hora de escrever. Os alunos parecem concordar, pois há o retorno à leitura. Percebe-se que eles ficaram mais calmos, mais concentrados durante o momento, chegando a haver momentos em que o único barulho vinha do lado de fora da sala.

Assim reiteramos o que já ficou destacado durante a observação, o texto na sala de aula provoca trabalho, cada momento trabalhado com ele apresenta-se impregnado de particularidades que devem ser percebidas e experimentadas pelo professor.

Por mais que houvesse alguns questionamentos, as aulas fluíam. A aula que tem o texto como objeto de ensino passa a ser construída momento a momento. A dinâmica de uma aula funciona. Talvez alguns fatos causem insegurança ao professor, mas o que seria de fato se isso não ocorresse. A construção de momentos de interação se dá a cada encontro e desencontro, nas palavras de Geraldi, não nascemos prontos.

Os alunos, nos momentos de interação, conseguiram relacionar os temas presentes na notícia com exemplos mais próximos, ligados à sua realidade sociocultural. Conseguiram, com muito esforço, realizar a atividade de leitura, de

compreensão. Não pretendo, nesse curto espaço, fazer uma análise psicológica mais aprofundada (nem superficial) do que ocorre com o aluno no momento da leitura e, tão pouco, da escrita. Para isso há tantos outros trabalhos abordando a questão da recepção do texto, destacando a importância da formação do leitor para a ampliação da autonomia e da criatividade, segundo Britto (2015), dado a uma argumentação convencional que se quer pedagógico, mas que se tornou um dizer absoluto, e por isso inquestionável. Interessa-nos, neste estudo, apenas destacar aspectos percebidos através das ações e reações, do diálogo ou da falta do diálogo, do movimento em sala de aula diante da presença de um objeto de ensino.

### 6ª Oficina (03 aulas) – Produção individual

Na sexta oficina, nos concentramos, inicialmente, na retomada de algumas crônicas trabalhadas anteriormente. Apresentei um cartaz com um quadro (sugerido no *Caderno do Professor* p. 87), em que os alunos puderam observar uma síntese dos temas, das situações eleitas para serem narradas e a forma como foram escritas.

Figura 3: Diferentes maneiras de dizer

Diferentes maneiras de dizer			
Título e autor	Tema, assunto e cenário	Situação do cotidiano retratada	Tom do texto e foco narrativo
"A última crônica" Fernando Sabino	Amor (cidade - bar)	Pai e mãe comemoram aniversário da filha no bar	Lírico Autor-personagem
"Um caso de burro" Machado de Assis	Reflexões sobre a submissão humana (cidade - rua)	Um burro deitado na calçada, agonizante.	Irônico Autor-personagem
"Peladas" Armando Nogueira	Paixão pela bola de futebol (cidade - praça)	Um cidadão confisca a bola de crianças que jogavam futebol	Lírico Autor-observador
"O amor acaba" Paulo Mendes Campos	A fugacidade/ eternidade do amor (em muitos lugares da cidade)	O amor acaba para recomeçar sempre, em todos os lugares.	Prosa poética, em tom existencial Autor-observador
"Cobrança" Moacyr Scliar	Dívidas e como são cobradas - papéis sociais conflitantes exercidos pela mesma pessoa (cidade - casa com janela para a rua)	Um cobrador (o marido) cobra publicamente a devedora (a esposa).	Humorístico Autor-observador

LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para a produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010, p. 87.

Após a explicação do quadro, foi pedido aos alunos que falassem um pouco sobre o tema dado na aula anterior, na forma de notícia. Expondo, também, o que pesquisaram e o porquê de terem pesquisado esse assunto.

Os alunos falaram da chuva, de como ela afeta a vida deles, principalmente daqueles que moram mais longe da escola, de *causos* de casas mal assombradas, de mistérios que rondavam a vizinhança. Citavam alguns textos que haviam lido e pessoas com quem haviam conversado. Havia muitas histórias para contar e eles precisavam agora organizar a forma como essas histórias seriam contadas.

Após, para a atividade de produção, destaquei que, no momento em que fossem escrever, levassem em consideração para a produção individual o tema que eles haviam pesquisado e o leitor, para quem os textos seriam publicados.

Para esta atividade, alguns pontos foram anotados no quadro. Desta forma os alunos poderiam refletir e planejar a sua escrita.

Nesse momento, há uma movimentação na sala, alguns alunos perguntavam alguma coisa, comentavam outra, conversavam entre si. O momento de escrever é sempre idealizado como um momento de silêncio, de concentração total, mas em uma sala de aula com vinte e cinco, trinta alunos, isso parece distante. Faz-se sempre a ideia meio equivocada de que, para escrever, precisamos de um ambiente exclusivamente limpo, sem barulho, sem interrupção, típico da tradição escolar.

No decorrer da atividade, os alunos foram se acomodando e gradativamente silenciando. Um ou outro se virava para o colega ao lado para dizer ou perguntar alguma coisa.

Essa escrita tinha como objetivo verificar o que eles conseguiriam fazer após a execução da proposta didática. De posse desses textos, faríamos uma correção a fim de intervir na reescrita da versão final. Dessa forma, almejávamos fazer com que o próprio aluno adequasse aspectos linguísticos e textual-discursivos. Conscientizando-os no entendimento de que estes aspectos variam de acordo com



o gênero textual em estudo, seu objetivo e seu escritor, não sendo, portando, produtivo proceder a uma correção de forma mecânica, dentro de moldes pré-determinados.

A correção trata-se de uma atividade complexa. Assim levamos em consideração alguns pressupostos apresentados por Serafini (1989, p. 108-112) que expõe seis princípios considerados indispensáveis a essa prática: a) *a correção não deve ser ambígua*; b) *os erros devem ser reagrupados e catalogados*; c) *o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas*; d) *devem-se corrigir poucos erros em cada texto*; e) *o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno*; e f) *a correção deve ser adequada à capacidade do aluno*.

Em uma rápida leitura dos textos, percebe-se que os textos ficaram mais longos, não fugiram ao tema, possibilitando deduzir que realizaram um grande esforço na tentativa de melhorar a produção em relação à primeira produção. No geral, os alunos tiveram grandes avanços, superaram algumas dificuldades, melhoraram significativamente. Embora alguns ainda não conseguissem escrever uma crônica considerando todos os aspectos, o desempenho deles tinha melhorado.

Cito um exemplo do texto escrito pela aluna E. S. S., 15, cuja primeira versão foi destacada na página 88:

#### A casa

Olhando para ela vejo que não há diferença para as outras. Ela está abandonada, muitos tem medo de entrar nela, alguns relataram ter visto coisas estranhas lá dentro.

Todos os dias a caminho da minha casa, passo por ela e nunca parei para observa-la e vela como ela é realmente. Fico mim perguntando quantas famílias já moraram aqui? Será que foram felizes? Quais as diferenças de cada família? São tantas as perguntas a serem feitas, ela é uma casa comum como qualquer outra, mais com uma beleza diferente pois ela é uma casa bem antiga... uma casa de séculos, mais que deixa sua beleza amostra, não vejo por que dizem que é assombrada.

Passei ao redor dela, vi seu lindo jardim atrás da casa, suas janelas enormes, tentei ver o interior dela, mais as janelas estavam sujas demais, fiquei mim perguntando quem seria o proprietário dela, deveria ser um qualquer, que não dava valor ao seu patrimônio.

Para ele era só mais uma casa, com detalhes diferentes e nada mais.

(E. S. S., 15).

Após as intervenções, o texto foi aperfeiçoado, ficando da seguinte forma:

E o dono???

Olhando assim, vejo que não há tanta diferença das outras. Abandonada. Sozinha. Alguns contam que veem criaturas estranhas a sua volta.

Todos os dias a caminho de casa, passo por ela, nunca me passou pela cabeça observá-la desse modo e vê-la como realmente é. Misteriosa. Antiga. Assustadora até, quando a noite vai caindo.

Fico me perguntando quantas famílias já se abrigaram ali?

Quantas histórias foram contadas por elas?

Foram felizes em suas noites de natal?

Teria havido muitas festas de natais?

São tantas perguntas...

Aquela casa era vista como outra qualquer. Mas pra mim era realmente muito diferente.

Seria imaginação minha. Uma casa de séculos, cuja beleza fica amostra. Não vejo nela nada de assombrado. Pelo contrario, ela me atrai, hipnotiza.

Dia desses havia crianças rodando o jardim. Mato crescido. Ficavam elas correndo. Vistos apenas seus rostos suados, brilhando no sol. Penduravam em suas janelas enormes como dois olhos arregalados tentado engoli-las.

Através desses olhos, tento ver alguma coisa, mas os vidros sujos escondem seu interior.

O dono há muito tempo não a visita mais. Não sente sua falta. Não dá mais valor. Para ele talvez, é só mais uma casa e nada mais<sup>19</sup>.

(E. S. S., 15).

Isso nos faz lembrar como muitos autores afirmam que é uma perda de tempo ensinar aos alunos de Ensino Fundamental e Médio que existem substantivos e adjetivos, pronomes, etc., para, em seguida, solicitar que resolvam exercícios de classificação e preenchimento de lacunas. Interessa mais, e muito mais, levar os alunos a operar sobre a linguagem, refletir e transformar textos, perceber nessa atividade as possibilidades das formas linguísticas disponíveis para as mais diversas opções. E foi exatamente o que os alunos fizeram: operaram sobre a linguagem, adequando o texto ao seu interlocutor. A apreensão do gênero possibilitou o aprimoramento de uma primeira versão, servindo de motor para impulsioná-los nessa construção.

---

<sup>19</sup> No artigo intitulado *A crônica produzida na Olimpíada de Língua Portuguesa: é possível ensinar a ser cronista?*, Colombo (2013) faz uma análise de algumas crônicas produzidas por alunos para a OLPEF que chegaram à fase final do concurso. A autora chegou à conclusão que a produção desse gênero está além das habilidades dos educandos enquanto escritores ainda em formação, considerando esse gênero difícil de ser ensinado na escola. Não é objetivo, desse estudo, fazer esse tipo de análise, mas perceber um avanço significativo do aluno na competência discursiva, a partir da aplicação da proposta metodológica.

## 7ª Oficina (04 aulas) – Reescrita coletiva

Vamos comentar o que foi mais difícil para escrever uma crônica? Neste encontro, realizamos uma dinâmica que procurou ouvir os alunos a respeito das dificuldades que eles encontraram para escrever seus textos. Poucos estavam dispostos a falar sobre si ou sobre o seu texto conforme o proposto, apesar da insistência. Sintetizamos o que nos foi conseguido pelo relato de três ou quatro alunos.

Os alunos relataram que antes, no primeiro texto, tinham dificuldades em escolher as palavras, no dizer deles “achar as palavras”, “fazer a conexão entre as palavras e as ideias”, ficavam preocupados em colocar palavras “certinhas”, pois tinham um leitor exigente que iria lhes avaliar, a professora. Escreveram conforme acreditavam que a professora aprovaria, indo ao encontro do gosto do professor. Agora já tinham mais ou menos ideia de como iniciar a escrita de uma crônica, apresentar as personagens, escolher um título interessante, que instigasse o leitor. No entanto, um dos alunos afirmou que ainda tinha dificuldade em focar o olhar para um único fato, o que foi destacado no seu texto. Outro, que “o mais difícil era escrever o conflito da história”, pois precisava instigar o leitor a lê-lo. Para eles o texto precisava ser “bem escrito”, pois seria lido pelo professor.

Na fala dos alunos, ficava evidente a preocupação com a escrita de um texto e já era notória a consciência de que a produção de um era um trabalho que merecia atenção e dedicação, a escolha de um conflito que atendesse satisfatoriamente a necessidade de despertar a curiosidade do leitor para o texto. Os alunos já compreendiam uma característica importante da crônica: a seleção e focalização em torno de um aspecto da realidade a ser selecionado. Nos textos escritos, no desenvolvimento do enredo, na maioria dos casos, o enredo da história ficava muito confuso, desviavam-se do aspecto. Já estávamos tendo algumas mudanças.

Depois dessa dinâmica, distribuí aos presentes algumas folhas impressas com textos variados e solicitei que identificassem entre eles qual era pertencente ao gênero crônica e, em seguida, argumentassem o porquê da escolha.

A atividade foi improvisada, pois tinha o receio de não ter conseguido fazer com que os alunos tivessem compreendido o gênero e, em certa medida, até artificial pelo fato de os textos não se encontrarem no suporte de origem. Mas os resultados obtidos foram importantes para que não desanimasse, mesmo sabendo que o objetivo de um trabalho centrado no texto não pode se restringir apenas ao seu reconhecimento.

Com o projetor, expomos uma crônica de Carlos Drummond de Andrade, “A lixeira”, para que a turma fizesse a leitura. Relembramos e anotamos, no quadro, as características do gênero em questão, abordamos, além do enredo, o cenário, foco narrativo, tom, linguagem, desfecho, enfim, vários elementos. Dessa forma, pudemos analisar as semelhanças e diferenças entre os aspectos da crônica e o texto escrito por eles.

São várias as tentativas e os movimentos para dar conta dessa atividade. Orientar, explicar, definir, ler e reler para que eles compreendam as explicações, ou seja, atentem-se para o que tinham feito. Numa turma, diversos sujeitos, diversas ações. Alguns aceitaram o desafio de se afastar do texto produzido e passaram a olhá-lo criticamente, outros já consideravam o texto pronto, recusando-se a questioná-lo e se questionar se “esse texto já pode ser considerado uma crônica?”.

Começávamos a refletir sobre a necessidade de uma aproximação maior entre o sujeito e o objeto (texto). Por meio dessa intervenção, criam-se condições para que o aluno se desloque da posição de autor para a de leitor do seu próprio texto. Nesse deslocar-se, é possível que o aluno consiga identificar o que está claro ou o que ficou confuso e precisa ser reescrito, para que possa ser compreendido melhor. Nesta atividade, é natural que haja pouco engajamento dos alunos e muita resistência em fazer-se leitor do seu próprio texto.

Alguns alunos, a partir das explicações, começaram a observar que elementos estavam ou não presentes em seus textos e a fazer importantes observações.

Seguindo a oficina, organizei a turma em semicírculo para iniciarmos uma produção coletiva. Expliquei a importância da participação de todos para o desenvolvimento dessa atividade. O texto escolhido foi escrito durante a atividade da escrita da primeira versão pelo aluno W. R., 14 (texto da página 87).

#### O estranho

Chegando em uma cidade pequena um homem estranho ficou impressionado com a cidade, mas não conhecia ninguém todo mundo olhava para ele e comentavam: olha esse homem estranho parece um louco vestido desse jeito.

Então ele começou a falar com um senhor de idade e perguntou:

- Com licença. Você pode me explicar por que ninguém fala comigo?

Quando me ver ficam cochichando.

- Sim. É porque você é novo aqui na cidade, não é?

- Sim. Eu sou novo na cidade?

- Por isso mesmo as pessoas não tem o costume com gente nova e vestido de um jeito muito diferente?

- O meu jeito de me vestir incomoda vocês?

- Não, mas de qualquer forma vão falar de você, do seu jeito.

- Certo. Então tenho que me vestir igual a eles?

- Não é preciso eles acostumam rapidamente.

- Falou. A conversa está boa, mas tenho que ir.

- Vai com Deus e pense no que nos conversamos.

(W. R., 14)

Exposto o texto, os alunos puderam ler, analisar, experimentar e propor alterações, que eram “escritas” por mim, em um computador e expostas no quadro pelo projetor.

As colaborações foram tímidas, eram muitas idas e vindas. Vez ou outra chamava pelo nome alunos que não estavam envolvidos, dando-lhes a oportunidade de participar “José, o que você acha?”, “E você, faria como?”. Dessa forma evitava o monopólio daqueles que tinham mais facilidade de se expressar e encorajava a participação dos que eram mais retraídos.

É fundamental que os alunos percebam que, para o texto cumprir a finalidade que se propõe, é necessário muito trabalho. A cada nova leitura são abertas novas possibilidades, aprimorar do dito, melhorar o que está confuso, adequar vocabulário, verificar a pontuação, corrigir ortografia e revisar a gramática. Tudo isso mantendo a essência do texto original. É fundamental a motivação tanto do professor como dos alunos para enfrentar a revisão e aprimorar o texto.

A atividade de reescrita coletiva foi a mais trabalhosa de todas as oficinas, mas primordial para a realização do processo, pois permite um olhar coletivo, um fazer junto, com a participação de sujeitos diferentes, com diferentes vivências e experiências. Sobretudo também para a demonstração de valor e respeito pela produção do outro.

Dolz e Schneuwly (2004) apontam para a necessidade de revisão do texto, lembrando que todo texto, em certa medida, permanece provisório enquanto estiver submetido a um trabalho de reescrita. Nesse sentido, enfatizam que o aluno deve aprender que escrever também inclui o reescrever. Para eles, “podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112). Dessa forma, não estaríamos utilizando o texto como pretexto para o ensino de descrições gramaticais, mas estaríamos realmente partindo do texto do aluno para o ensino do texto como forma de interação, no qual o aluno tem algo a dizer e precisa dizer a alguém.

Depois das contribuições e das intervenções, a versão aperfeiçoada do texto ficou da seguinte forma:

#### O estranho

O estranho chegou à cidade e já no mesmo instante ficou impressionado. Vestia um jeans rasgado, uma camisa de uma estampa laranja vibrante e um sobretudo de azul muito escuro, sapatos bicudos. Tudo isso, pasmem, num calor dos infernos.

Não conhecia ninguém, ou pelo menos pensava.

Por onde passava, os olhares recaiam sobre ele.

- Que homem esquisito. – comentavam.

- Esse homem parece um louco vestido desse jeito. – cochichavam outros.

- Com licença. – chegou perto de um senhor de meia idade sentado em frente a uma casa de enormes janelas de madeira. – Você pode me informar onde tem um hotelzinho barato.

Estático, o senhor nada respondeu.

- Senhor??? Porque tá me olhando desse jeito?

- Desculpe. Nestes trajes nem reconheci. Há muito tempo o esperamos.

- Mas eu sou novo aqui.

- Por isso está vestido desse jeito.

- E isso incomoda vocês?

- Não. De jeito nenhum. Mas de qualquer forma, numa cidadezinha como esta, que não se tem nada pra fazer, todos vão olhar pra você. Não precisa se incomodar. Daqui a pouco, o senhor deixará de ser novidade. Todos vão se acostumar rapidamente.

E assim foi. Outro dia, chegou a cidade, uma garota de longos cabelos vermelhos, que disputava atenção com o sol...

(versão do texto do aluno W. R., 14, após a reescrita coletiva)

### 8ª Oficina

A atividade na oitava oficina consistia em fazer um estudo de uma crônica escrita por Ivân Angelo, “Sobre a crônica”. Da mesma forma, a abordagem transcorre de forma sistemática, conforme orientação da proposta didática.

Percebe-se já nesse encontro que os alunos apresentam uma certa expectativa ou até mesmo curiosidade para saber qual é o texto que será lido durante a aula, ponto positivo, pois isso motiva-os para a prática.

Neste encontro, a maioria da turma parece bem envolvida, respondendo e colocando situações que movimentam a dinâmica da sala de aula. São retomados alguns tópicos abordados nas oficinas anteriores. Em seguida, os alunos receberam o texto impresso em uma folha de papel para que possam fazer uma leitura mais detalhada, enfatizando aspectos do texto, chamando a atenção dos alunos para alguns recursos utilizados pelo escritor. Assim, foi feita uma análise da crônica.

Nesta oficina, também, consideramos relevante abordar outros aspectos gramaticais (ênfase na concordância) e ortográficos. Enfatizando os problemas mais recorrentes encontrados nos textos produzidos pelos alunos e os que acreditávamos prejudicar a estrutura textual, de forma que se adequassem ao gênero. Essas explicações foram feitas no sentido de ajudar os alunos a pensar também na forma.

Em suma, é preciso compreender que o texto produzido pelo aluno é um instrumento utilizado por ele objetivando interagir, e não como um espaço em que se devem procurar erros, lacunas, falhas. Se entendermos que a escrita é um processo cheio de “idas e vindas”, em que reformulamos também ideias e pensamentos, além de fazer correções gramaticais e ortográficas, fica muito mais fácil. Essa é uma importante tarefa da escola.

## 9ª Oficina

Para finalizar a sequência, é a hora de realizar a produção final. Durante esta oficina, os alunos fariam a reescrita de seus textos, teriam a oportunidade de por em prática todo o conhecimento adquirido e experimentado ao longo do percurso, momento de posicionar-se como leitor e autor, tentar apurar o texto escrito para, então, partir para a divulgação.

Revisei alguns critérios definidos e construídos durante a sequência com relação aos textos que serviriam para reescrita. Precisava deixar explicitado e verificar se foram compreendidos pelos alunos, visto que as correções, as observações das aprendizagens feitas e o planejamento para uma possível continuidade do trabalho seriam feitos com base nesses critérios.

Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

Durante a atividade foram observadas várias situações com relação aos alunos e o empenho em rever seu texto: muitos estavam bem empenhados na tarefa, concentrados, lendo, relendo o texto; outros terminavam a escrita e não queriam prosseguir numa releitura.

Vinte e cinco alunos estavam na sala. Dois deles escreveram o mesmo texto escrito na oficina anterior e um, que fingia escrever, não entregou a sua produção. Como estes alunos teriam compreendido o que tinha sido proposto? Qual o entendimento da atividade para eles? No momento da aula, não houve nenhuma intervenção no sentido de fazê-los entender que não se tratava apenas de “um passar a limpo” ou impor-lhes que realizassem a tarefa, mas ficou a convicção de que algo deveria ter sido feito.

Se compararmos os textos produzidos pelos alunos aos textos que foram utilizados para leitura, poderíamos até nos decepcionar. Mas, ao final, mesmo considerando os critérios definidos, podendo até afirmar que alguns não chegaram a



produzir uma crônica, mas olhando aquelas versões, é notório o avanço que eles tiveram<sup>20</sup>.

Destaco a seguir uma produção final de um dos alunos:

#### Crônica de uma casa mal-assombrada

Sempre tive verdadeira atração por histórias de mistérios. Quando criança ouvia essas histórias de meu avô. Nas noites em que faltava energia e a única vela era lua que clareava a escuridão, as pessoas ficavam nas portas de suas casas. As crianças pulavam, corriam, jogavam pedrinhas nas pessoas. Eu não. Ficava sentado quietinho ouvindo meu avô contando histórias de fantasmas, almas, assombração, encantamento, vividas ou imaginadas nos seus longos anos de vida.

Mas agora a história era diferente. Eu e mais alguns amigos fomos jogar bola lá no final da rua. Num desses chutes forte, a bola atravessou a cerca desalinhada pelo tempo. Uma cerca já sem o prego de segurança, onde algumas tábuas se equilibravam na armação gasta.

Sabíamos que ali morava um senhor idoso, esquelético, apático a tudo e a todos. Anos atrás morava com a mulher. A mulher já não estava mais neste mundo. E o velho, passou a morar na casa sozinho, trancado, todas as portas e janelas fechadas. Saia raramente sisudo e solitário, comprava algo e retornava pra casa. Mas já havia dias que ninguém viu mais o tal senhor.

O que dava uma curiosidade danada pra sabermos o que tinha acontecido. Ficávamos olhando pelas grandes rachaduras na parede que de tão grande dava para iluminar o interior da casa.

Olhamos atento, batemos palmas quase todos de uma vez. Foi quando o José, filho do padeiro da esquina, resolveu se aproximar e olhar pela fresta da janela do outro lado. Veio todo assombrado, o rosto da cor da camisa branca que suada já estava amarela. Afirmava ter visto um vulto passando e cobrindo a abertura.

Como não éramos dado a baderneiro não podíamos invadir assim a casa. Tivemos a ideias de ficar conversando descontraidamente perto do lugar onde o José estava. Numa rápida ação, fingindo ter ficado empolgado com algo, abro os braços e dessa forma empurro a janela. Nesta hora, todos os meninos correm pra rua e eu fico lá, estático, paralisado, com medo de olhar pra dentro.

Quando resolvo me virar, vejo apenas uma cortina de uma cor indefinida entre o azul muito escuro e o preto a balançar pelo vento. Não tinha nada nem ninguém dentro da casa.

Depois ficamos sabendo que a filha do senhor resolveu levá-lo pra cidade vizinha. Alguns meses depois a casa foi colocada à venda.

(F. F. A, 15)

O trabalho de reescritura faz com que os alunos passem a se preocupar mais os leitores, já que as modificações feitas terão como objetivo tornar o texto mais claro, mais adequado à leitura que seus interlocutores farão. Dessa forma, os alunos passam a considerar que um texto escrito é resultado de um

---

<sup>20</sup> Um interessante trabalho realizado com a análise de textos escritos no gênero crônica participantes da OLP foi feito em "A autoria nas produções de crônicas da Olimpíada da Língua Portuguesa: um olhar enunciativo-discursivo", de Leila Figueiredo de Barros.

trabalho consciente, planejado, pensado e repensado. Marcuschi (2008) destaca que:

O trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões (MARCUSCHI, 2008, p. 218).

A seguir, um quadro explicitando a sequência das oficinas, objetivos, objetos de ensino e um resumo das atividades.

Oficina	Objetivos	Atividades
<p>1ª Oficina (3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação da proposta metodológica</li> <li>✓ Estabelecer contato com o gênero crônica em suportes autênticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer a proposta metodológica;</li> <li>✓ Ampliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero crônica, por meio da leitura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bate papo inicial;</li> <li>✓ Leitura de textos em revistas, jornais, etc.;</li> <li>✓ Ler uma crônica de Fernando Sabino.</li> </ul>
<p>2ª Oficina (3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura de textos;</li> <li>✓ Discussões a respeito dos textos lidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aproximar os alunos do gênero crônica;</li> <li>✓ Possibilitar a identificação da diversidade de estilos e de linguagem entre os autores de épocas diferentes;</li> <li>✓ Distinguir os tons presentes em uma crônica: lirismo, ironia, humor, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discussões em grupo;</li> <li>✓ Ler em grupo crônicas escritas nos séculos XIX, XX e XXI.</li> </ul>
<p>3ª Oficina (4 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise de aspectos composicionais;</li> <li>✓ Produção escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produzir a primeira versão de um texto escrito;</li> <li>✓ Encorajar os alunos a continuar aprendendo a escrever crônicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produzir um texto</li> </ul>
<p>4ª Oficina (3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estudo dos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explorar os elementos constitutivos de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ler uma crônica de Armando Nogueira e de</li> </ul>

<p>elementos do gênero.</p>	<p>uma crônica e os recursos literários utilizados pelo autor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Empregar as figuras de linguagem;</li> <li>✓ Conhecer expressões próprias do mundo do futebol e também as diferentes formas de se tratar o tema “amor”, tendo como cenário a cidade;</li> </ul>	<p>Paulo Mendes de Campos.</p>
<p>5ª Oficina (3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pesquisa sobre o tema;</li> <li>✓ Diferença entre crônica e notícia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer mais a vida e a obra de Machado de Assis;</li> <li>✓ Ouvir, ler e analisar uma crônica de Machado de Assis, identificando personagens, cenário, tempo, tom e recursos literários.</li> <li>✓ Refletir sobre a diferença entre notícia e crônica;</li> <li>✓ Identificar os recursos de estilo e linguagem numa crônica de Moacyr Scliar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ler uma crônica de Machado de Assis.</li> <li>✓ Ler texto de Moacyr Scliar</li> </ul>
<p>6ª Oficina (4 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura de textos;</li> <li>✓ Produção escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Retomar as crônicas trabalhadas e o tema, a situação escolhida, o tom do texto e o foco narrativo;</li> <li>✓ Apurar o olhar para fatos simples do cotidiano;</li> <li>✓ Esclarecer dúvidas a respeito do foco narrativo e de como iniciar uma crônica</li> <li>✓ Escolher fatos, situações ou notícias que serão foco da crônica e obter informações, através de conversas ou pesquisa, sobre eles;</li> <li>✓ Escrever uma crônica como exercício preparatório à</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produção escrita.</li> </ul>

	realização do produto final.	
7ª Oficina (4 aulas)  ✓ Reescrita coletiva	✓ Produzir coletivamente uma crônica, escolhendo um texto produzido por um dos alunos.	✓ Produção colaborativa de um dos textos produzidos pelos alunos.
8ª Oficina (3 aulas)  ✓ Leitura	✓ Confrontar a produção coletiva com os elementos do gênero crônica;  ✓ Retomar os elementos constitutivos da crônica, com base nas ideias de Ivan Ângelo;	✓ Ler o texto escrito coletivamente;  ✓ Ler uma crônica de Ivan Ângelo.
9ª Oficina (3 aulas)  ✓ Produção final	✓ Fazer o aprimoramento e a reescrita do texto escrito na oficina 7.	✓ Ler o texto produzido;  ✓ Reescrever o texto produzido.

Quadro: organização da sequência didática apresentada nas oficinas

### Sobre a divulgação dos textos produzidos para os colegas

A divulgação dos textos produzidos pelos alunos foi feita após a realização das nove oficinas e, inicialmente, planejávamos contar com a participação de duas turmas, mas, como houve interesse de outros professores em participar da divulgação, fizemos a apresentação com dois turnos. No primeiro, participaram as turmas de 1º ano e, no segundo, outras duas turmas, uma de 2º e outra de 3º ano.

O objetivo principal desse encontro foi fazer a divulgação dos textos finais e promover a leitura sugerindo aos participantes textos e livros. Dessa forma, além de promover a desenvoltura dos alunos participantes das oficinas, estaríamos também lhes dando autonomia para escolher e criando um ambiente de cooperação e motivação entre todos.

A divulgação é uma forma de socialização, em que os alunos podem compartilhar conhecimentos e aprendizados. Nesse encontro os alunos puderam ler

além dos textos produzidos, os textos utilizados nas oficinas. Alguns grupos preferiram dramatizar, encenando os fatos relatados nos textos. Dessa forma a escola cumpre o papel de proporcionar atividades diversificadas que constituam um desafio à criatividade e ao desempenho do aluno, permitindo assim o seu desenvolvimento conforme recomendam os PCN, os quais declaram que:

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1997, p 21).

#### Sobre a divulgação dos textos produzidos no blog da escola

A divulgação dos textos produzidos no blog da escola<sup>21</sup> ocorreu em momentos distintos sob a coordenação dos técnicos da escola, ora no contraturno, ora em horário de aula vago, levando-se em consideração a disponibilidade dos alunos, já que não tínhamos mais tempo dentro do horário regular.

Nem todos os textos foram divulgados nesse suporte. A seleção desses textos foi feita pelos próprios alunos interessados em divulgar o seu trabalho com a ajuda de alguns professores e coordenadores.

---

<sup>21</sup> <http://mgecerqueira.blogspot.com.br/>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto principal uma experiência didática de aplicação metodológica de ensino-aprendizagem de português por meio de textos, realizada por mim, professora de português, como prática pedagógica no cotidiano de sala de aula numa turma de 1º ano do Ensino Médio da cidade de Itaituba, estado do Pará. Tornou-se relevante investigar quais as implicações presentes em uma metodologia centrada no texto como objeto de ensino metodologia esta adotada pela Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro e observar em que medida essa metodologia pode revelar-se como uma proposta consistente no contexto da prática pedagógica.

Para análise da aplicação metodológica em que se envolvem os sujeitos pesquisados, adotou-se a pesquisa-intervenção, com a observação participante. Isso nos possibilitou uma melhor compreensão e interpretação dos fenômenos no campo educacional. O uso da abordagem interventiva, assim como da observação participante, foi importante para se delinear a perspectiva sociocultural da proposta no seu cotidiano escolar, uma vez que o desenvolvimento de uma prática que se faz em sala de aula é um processo que se estende além do espaço escolar.

No campo específico do ensino de Português, a revisão da literatura permitiu compreender que, ao longo da história dessa disciplina, sempre esteve intimamente atrelado ao ensino da gramática, especificamente, a gramática normativa. Permitiu também compreender seu estágio atual no currículo, levando-se em consideração a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais com destaque ao ensino de textos inseridos dentro da perspectiva dos gêneros.

Essa análise foi de suma importância para que se tivesse uma visão da metodologia da OLPEF no contexto do ensino de uma sala de aula, tratamento obtido com os PCN, que explicitam a intenção de orientar a construção de um currículo considerando as transformações sociais.

Nessa perspectiva, aprendeu-se que, considerando a aplicação com a adequação da proposta, o papel do professor no cotidiano da sala de aula exerce

grande relevância no processo de produção do conhecimento, haja vista que a intervenção gerou nos alunos uma constante expectativa do que aconteceria no próximo encontro, experiência vivida por mim, professora de português, em minha prática pedagógica na escola Maria das Graças Escócio Cerqueira, na turma M1TR01.

Nesta pesquisa, em relação às questões que se apresentavam inicialmente, a observação participante permitiu a percepção de que a utilização do texto no ensino de língua portuguesa serviu como motivação para o ensino e, também para a aprendizagem, gerando discussões e exigindo mais participação do aluno, principalmente quando os temas estavam próximos a sua realidade, possibilitando uma mudança significativa na forma de conceber a língua e a concepção que se tinha dela antes. Um dos exemplos disso foi quando trabalhei a estratégia de cartões com temas relacionados ao contexto futebolístico, nesse momento houve maior interesse e, conseqüentemente, maior envolvimento dos alunos.

Claro que a proposta traz muitas implicações, principalmente quando concebe a produção de texto como um processo de construção, compreendendo momentos de planejamento, de escrita, de leitura e de releitura e, ao mesmo tempo, de reescrita, incentivando o educando, subsidiado pelas orientações do professor, a ser protagonista de sua própria aprendizagem, a questionar e a ser questionado, a sugerir caminhos, a refletir sobre o seu próprio texto e a encontrar soluções para os obstáculos que se apresentam, constantes idas e vindas.

Durante o trabalho, percebeu-se que, com a presença do texto as discussões de ideias, as manifestações de opiniões, o trabalho com a oralidade e a produção escrita foram lenta e gradualmente se tornando presente dentro do contexto escolar, havendo uma ruptura com o pragmatismo, pois o trabalho desenvolvido não consiste, apenas, em mudanças metodológicas. As mudanças ocorrem, principalmente, na forma como se concebe e se compreende a linguagem. Alterar essa concepção, no entanto, não é uma tarefa simples, uma vez que práticas tradicionais encontram-se enraizadas na nossa cultura.

No caso desse trabalho, algumas informações se tornam relevantes destacar especialmente em relação ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, o qual foi sendo aprimorado a partir das diversas situações de uso da linguagem, permitindo ao aluno compreender como, por que, para que e para quem escreve, o que podemos perceber observando o texto da aluna E. S. S., 15, na primeira produção (p. 88) e na produção final, antes da reescrita e após a reescrita (p. 105-106). Os alunos puderam compreender como os textos exercem um importante papel em nossa sociedade, não podendo ser tratados como simples registro, para serem avaliados pelo professor, guardados no caderno ou muitas vezes descartados em um cesto de lixo.

Ainda com relação à pesquisa, nas observações realizadas e nos depoimentos dos alunos, o trabalho com texto, dentro dessa proposta, elimina ou atenua muito a insegurança e a angústia do aprendiz diante do ato de escrever. Podemos afirmar que há uma significativa mudança de atitude, que houve uma maior autonomia na maioria dos alunos diante dos trabalhos realizados, comparados ao comportamento inicial, comprovados pelo material produzido por eles.

Durante a realização da proposta, os alunos confrontaram seu próprio pensamento com o pensamento alheio, através das leituras, das discussões, da escrita e, até mesmo, da reescrita. Dessa forma o objetivo do professor foi alcançado, haja vista que o papel do texto é proporcionar esse comportamento. Nesse sentido, consideraram-se, nesta pesquisa, alguns aspectos relevantes, os quais merecem ser aqui destacados:

- O processo de ensinar e aprender por meio de textos na perspectiva da proposta, utilizada para o ensino de português estimula discussões, aguça curiosidade, encoraja a participação, fazendo os alunos sentirem-se como sujeito da aprendizagem, descobrindo que são capazes de conhecer e de produzir conhecimentos;
- A presença do texto nas aulas de português (ou de qualquer outra disciplina) permite uma participação efetiva dos envolvidos através do diálogo, ensina-os a ouvir, a respeitar as opiniões dos outros e a



conduzir o conhecimento para o exercício do pensamento autônomo e crítico;

- Entre as contribuições de um trabalho com texto através de atividades sistematizadas de leitura e de produção está fazer com que o aluno avance no desenvolvimento de sua autonomia, estimulando a criatividade, a cooperação e a socialização de ideias.

A importância desta pesquisa manifesta-se, principalmente, nessas reflexões, uma vez que a visão da realidade no âmbito da sala de aula, nesta situação, facilitou o esclarecimento e a elucidação de dos propostos básicos estabelecidos para este estudo. O primeiro, construir uma compreensão de uma realidade a partir de adaptação de uma proposta didática vivenciada por mim, professora de português, em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Itaituba. O segundo, observar e descrever que fatores permitiram ou dificultaram a realização de aprendizagens significativas com a aplicação sistematizada de atividades de leitura e produção de texto.

Portanto, apesar das dificuldades encontradas para a consecução desses objetivos, podemos afirmar que, de certa forma, houve um significativo avanço que representa, de fato, uma urgência em uma mudança de concepção de ensino. Porém, vale ressaltar que, embora a metodologia nos tenha mostrado uma mudança de comportamento e resultados satisfatórios, ela, em si, certamente, não garante uma transformação na realidade da noite para o dia, mas requer tempo e persistência para frutificar.

É possível perceber que é importante o texto em aulas de português, pois a sua presença constitui ação que possibilita ao professor rever suas crenças e teorias enraizadas no seu fazer cotidiano, resignificando o sentido e as formas pelas quais se concretizam seu trabalho. Esta é a natureza da mudança a que tanto buscamos na atuação de professora-pesquisadora na escola Maria das Graças Escócio Cerqueira.

Por último, cabe ressaltar que o trabalho com o instável não é fácil, os desafios na prática escolar são imensos. No entanto, para mim, o instável

transformou a sala de aula num ambiente de encontro de múltiplas possibilidades, com a participação de todos os envolvidos, professor e alunos, que passaram a conviver num lugar de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papyrus, 1995.

A ocasião faz o escritor: Caderno do professor: orientação para produção de textos / [equipe de produção Maria Aparecida Laginestra, Maria Imaculada Pereira]. – São Paulo: Cenpec. (Coleção da Olimpíada)

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, MIKHAIL (V.N.Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa)**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio (Língua Portuguesa)**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRITTO, Luiz P. Leme. **A sombra do caos; ensino de língua x tradição escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **O ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita x ensino de norma**. Ver. Internacional de Linguística Iberoamericana. Vol. 02, nº 1, 2004, p. 119-140.

\_\_\_\_\_. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, Antonio. **A vida ao rés-do-chão**. In: — [et alii]. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

COSTA VAL. Maria da Graça. **Texto, Textualidade e Textualização**. In: CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias; PEREIRA, Rony Farto; ZANCHETA JUNIOR, Juvenal. (Orgs). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação, 2004.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Bertrand Brasil S.A, 1988.

COLOMBO, Silmara Regina. **A crônica produzida na Olimpíada de Língua Portuguesa: é possível ensinar a ser cronista?** Revista Enciclopédia – FACOS/CNEC Osório Vol.10 – Nº1 – OUT/2013 – ISSN 1984-9125.

DOLZ, J. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. Trad. Fabrício Decâncio e Anna Rachel Machado. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lingua(gem), texto, discurso**. v.1: entre a reflexão e a prática/ Glaucia Muniz Proença Lara (org.). Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/ UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto** – 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Texto e a construção dos sentidos** - 10 ed. - São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **Gramática e literatura: Desencontros e esperanças**. In. GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012

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

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In DIONÍSIO. Angela P. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, Maria Helena M. **Gramática na escola**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RAASCH, Leida. **A motivação do aluno para a aprendizagem**. Artigo em [http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos\\_e\\_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf) acessado em:

RAMOS, Hellen Elizabeth. **Concepções de Linguagem Escrita de professores do 1º ano do ensino fundamental**. Campinas: PUC – Campinas, 2010.

ROCHA, Marisa L.; AGUIAR, Kátia F. **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises**. Rev. Psicologia Ciência e Profissão, 2003, 64-73.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos como objetos: modo de pensar, modo de fazer**. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1989, p.107-145.

SILVA, Vanessa S. da. CYRANKA, Lúcia F. de Mendonça. **A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje**. Linhas Críticas, Brasília, V. 14, n. 27, p. 271-287, jul./dez. 2009.

SILVA, Paula B. **Educação linguística e projetos de letramento: as condições de produção do gênero artigo de opinião na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**, 2014.

SILVA, Marina Cabral Da. **"A Crônica"; Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/a-cronica.htm>>. Acesso em 07 de setembro de 2016.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da Norma. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos textos?** Anais do SIELP. Volume 1, número 1. Uberlândia: EDFU, 2011. p. 509 – 519) ISSN 2237-8758. Disponível em [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_1\\_artigo\\_056.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_056.pdf)  
[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)

**ANEXOS**

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *A reescrita nas atividades de produção textual no ensino de Língua Portuguesa*, conduzida por LENA RAIMUNDA PAXIUBA SOARES. Este estudo tem por objetivo *fazer uma investigação de uma experiência didática de ensino de língua focada na leitura e na produção de texto escritos*.

Você foi selecionado(a) por pertencer a um grupo etário e um nível escolar de acordo com o propósito da pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Fica compreendido durante a pesquisa que não será feita qualquer forma de exposição constrangedora ao participante. O(A) participante não será remunerado(a), assim como, também, não será implicado a ele(a) nenhum gasto.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de oficinas de atividades de leitura, de pesquisa, de produção de textos, trabalhos individuais ou em grupos, apresentações de trabalhos escritos, isso tudo feito na própria escola em que estuda. As atividades poderão ser registradas em áudio, imagem ou gravadas em vídeo pela pesquisadora.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Contatos da pesquisadora responsável: Lena Raimunda Paxiúba Soares, professora pesquisadora, travessa primeira nº 13 bairro: Liberdade [lena.paxiuba2@hotmail.com](mailto:lena.paxiuba2@hotmail.com) telefone celular: (93) 99186-0064.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar, ficando meu pai ou meu responsável ciente e concordando com minha participação.

Itaituba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Alunos

## A bola (Luís Fernando Veríssimo)

Enredo: Em casa (dali a pouco o pai o encontram na frente da tv).

Foco Narrativo: narrador-observador (o autor escreve na terceira pessoa: o pai deu a bola e o garoto agradeceu... encontram na frente da tv)

Personagens: pai e filho.

Enredo: A crônica relata o momento em que um pai dá uma bola de presente para o filho. Ao relatar este momento, a crônica destaca a indiferença do garoto diante do objeto.

Ton: reflexivo

linguagem coloquial: próximo de uma conversa do dia a dia: "margar o velho", "equilibrar a bola no peito do pé", etc.

Mensagem: O pai se decepciona com a atitude do filho, nos sugere reflexão e crítica a forma como os jovens de hoje estão apegados a tecnologia.



W

## O estranho

Chegando em uma cidade grande um homem estranho ficou impressionado com a cidade. Mas não conhecia ninguém. Logo depois a hora para ele a contaram, e lá esse homem estranho parece um tanto vestido desse jeito.

Em tão ele comeu a festa com um senhor da cidade e perguntou:

H: Talvez você pode me explicar por que ninguém fala comigo quando me vejo com essas coisas?

S: Sim e porque você é novo aqui na cidade não é?

H: Sim eu sou novo na cidade?

S: Lá isso mesmo as pessoas não tem a costumbre com gente nova e vestidos de um jeito muito diferente?

H: O meu jeito de me vestir em cometa você?

S: Não mas de qual quer for você falar de você os seu jeito.

H: Lá mas tenho que me vestir igual a eles?

S: Não é preciso eles costumam rapacha muito.

H: Então a conversa está com esse tanto que vier?

S: Vai com Deus e pense no que nos interessa?

H: Obrigado Não

S: Tchau.

Aluna: 

## Escola

A Escola é um lugar legal, onde vamos para aprender e refletir sobre o nosso futuro.

Amo minha escola, apesar de ela ser velha, minha mãe e meus tios já estudaram aqui. Mais isso mostra que ela é mais legal ainda.

Passar um dia na escola é como viver em outro lugar, amo cada cantinho dela, só não gosto de ficar muito na sala, às vezes as aulas são muito chatas...

Mais em fim se tratando da minha escola eu defendo, por como estudar nela.

aluna: [REDACTED]

vila: METRO

Oficina  
~"~

- A casa

Olhando para ela vejo que não há diferença para as outras da esta abandonada, muito tem medo de entrar nela, alguns relataram ter visto coisas estranhas lá dentro.

Todos os dias caminho da minha casa passo por lá e nunca parei para observar-la a esta como ela é realmente. Tive muito curiosidade quantas famílias já moraram aqui? Será se foram felizes? Quais as diferenças de cada família? São tantas as perguntas a serem feitas, ela é uma casa comum como qualquer outra, mais com uma história diferente pois ela é uma casa bem antiga em uma casa de vilarejo, mais que deixa sua história conhecida, não vejo porque vilagem que é abandonada.

Parei ao redor dela, vi seu lado fardim atrás da casa suas paredes enormes, tentei ver o interior dela, mais as paredes estavam vazias demais, fiquei muito curioso quem seria o proprietário dela, deveria ser um qualquer, que não vale o seu patrimônio.

Porém conclui que era só mais uma casa, com detalhes diferentes e nada mais.

Aluna: [REDACTED]

A casa mal-lembrada

Sempre tive verdadeira atração por histórias de mistérios. Quando criança ouvia essas histórias de meu avô. Mas noites em que faltava energia e a única vela era lua que clareava a escuridão, as pessoas ficavam nas portas de suas casas. As crianças pulavam, corriam, jogavam pedrinhas nas pessoas. Eu não. Ficava sentado quietinho ouvindo meu avô contando histórias de fantasmas, almas, assombração, encantamento, viradas ou imaginadas nos seus longos anos de vida.

Mas agora a história era diferente. Eu e mais alguns amigos fomos jogar bola lá no final da rua. Num desses chutes fortes, a bola atravessou a cerca desalinhada pelo tempo. Uma cerca já sem o prego de segurança, onde algumas tábuas se equilibravam na armadura gasta.

Sabíamos que ali morava um senhor idoso, esquelético, apático a tudo e a todos. Anos atrás morava com a mulher. A mulher já não estava mais neste mundo. E o velho, passou a morar na casa sozinho, trancado, todas as portas e janelas fechadas. Saía raramente fixado e poltário, comprava algo e retornava na casa. Mas já havia dias que ninguém viu mais o tal senhor.

O que dava uma curiosidade danada pra sabermos o que tinha acontecido. Ficávamos olhando pelas grandes rachaduras na parede que de tão grande dava para iluminar o interior da casa.

Olharmos atento, batemos palmas quase todos de uma vez. Foi quando o José, filho do maduro da usquina, resolveu se aproximar e olhar pela fresta da janela do outro lado. Ele todo arrebrado, o resto da cor da comida branca que parecia fa estava amarela. Afirmava ter visto um vulto passando e cobrindo a abertura.

Como não éramos dados a baderna não podíamos invadir assim a casa. Tivemos a ideia de ficar conversando descontraidamente perto do lugar onde o José estava. Numar rápida ação, fingindo ter ficado empolgado com algo, abri os braços e dessa forma empurrei a janela. Nesta hora, todos os meninos correm pra rua e se ficam lá, estático, paralisado, com medo de olhar pra dentro.

Quando resolvo me virar, vejo apenas uma cortina de uma cor indefinida entre o azul muito escuro e o preto a balançar pelo vento. Não tinha nada nem ninguém dentro da casa.

Depois ficamos sabendo que a filha do senhor resolveu levá-lo pra cidade vizinha. Alguns meses depois a casa foi colocada à venda.

Aluna:

Chuva

Você implora para o professor liberar a turma antes da chuva e quando ele resolve terminar a aula, a chuva cai, mas aquela penhora chuva.

Agora estamos todos aqui no corredor olhando para o céu, esperando, entre raios e trovões, a chuva passar.

Não que adianta essa chuva, toda se você não pode aproveitar de jeito que que adora chuva, mas vamos por franco, vestiu com o uniforme da escola e cheio de livros na mão não dar.

Em outro momento parecia correndo pelo me preocupar em me molhar. Andaria pulando como se tivesse dançando de uma coreografia, pisando nas poças de lama que respingavam como chafariz.

Correria e pararia de repente, só para olhar se as gotas de água que caíam do céu estavam no fim ou não.

É chegaria em casa me escondendo pra mãe não brigar e ficar de castigo sem ver televisão TV mais tarde.

Pedimos chuva, mas não precisava exagerar.

Era natal. E estávamos todos em casa, comemorando, de forma inusitada, uma noite que prometia ser de paz e tranquilidade, retirando a água que tinhamos em entrar e melhor tudo que encontrava no chão.

A cena parecia de um navio em uma tempestade em alto-mar, como a de um filme que alguns dias atrás. Todos gritando muito, com baldes e panes nas mãos retirando água para o navio, eu mulher, a casa não afundar.

Tínhamos passado o dia num sal de dar os olhos, pedindo uma chuva, nem que fosse uma churinha somente.

Nas ruas, as pessoas caminhavam apressadas, pulando de um lado pro outro, simulando uma amarelinha, procura com uma sombra pra poder parar e respirar antes de continuar o caminho que as levava a algum lugar ou, às vezes, a lugar nenhum.

Pedimos chuva, eu sei. Uma churinha somente. Todos pedindo de uma vez, eu sei. Talvez os pedidos tenham se juntado e formado um chuão.

Pedimos chuva, ~~mais~~ mas não precisava exagerar.

Aluna:

## Migalhas

O dia tinha sido chuvoso, aquela hora de noite eu ainda estava tentando chegar em casa.

Na rua, apenas algumas poucas luzes, pintadas sozinhas em silêncio. O mundo que tinha me apertado e parecia de outro tempo e a chuva que continuava no mesmo ritmo.

Estava cansada de estar de um dia aguardando e quase uma hora esperando pela parada. O ônibus já estava próximo da parada.

Aqui ali, pela janela, uma trilha de chuva. Não tinha feito de nada se eu não

fosse de levantar, observei uma mulher sair em si e apertar o sinal a parada. Tudo o que estava tranquilo e os momentos mais, e eu não via dessa maneira. Levantei.

A mulher desce e começa a caminhar rapidamente através a rua. Fiquei ali e não sei o que me deu para um abrigo ou se não para casa. A rua parecia me fazer crer coragem e me enfrentar o aquecimento de chuva e de frio.

Prezeço as calças, coloque minha pasta, a camisa e corra até o outro lado.

Na rua, vejo o solto caminhando. Nos postes, apenas algumas lâmpadas funcionando, contribuindo para o clima de perigo de uma cidade que esconde perigo por todos os lados. Não tem jeito, tive que percorrer aquele caminho.



Apresse os passos e perco que o vento se  
 arrasta. Apresse o passo demandando uma corrida  
 da atlética. Apresse também. Em pouco tempo já  
 estou próximo, exultando a respiração ofegante  
 e me deliciando por perco o passo diante  
 da repulsa de amora.

Se repente, sinto arder o rosto e dou um  
 grito de dor. Louca.

A mulher parada brava na minha frente  
 com uma arma na mão, que só com muito  
 esforço perco que é um sapado.

Diante do medo, a sentença tinha pa-  
 rando e me atacava com aquela arma.

Seguiu e não pediu desculpas os pas-  
 sos da corrida atlética.

Ainda sentindo os estilhaços no rosto, conti-  
 nuar, agora sem pressa.

Chego em casa, procuro abrigo entro no  
 quarto e me escondo da violência das pessoas.