

O gênero de texto como objeto de ensino na produção escrita

The genre of text as a teaching object in writing production

*Cleide Inês Wittke*¹

Universidade Federal de Pelotas

*Milena Moretto*²

Universidade de São Francisco

DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148534807>

Resumo: Este artigo objetiva apresentar os benefícios no desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, principalmente no domínio da escrita, quando o professor adota o gênero de texto como objeto de estudo. Com uma perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem, construímos e aplicamos uma oficina voltada ao ensino da escrita, com base no modelo didático de gênero criado por Schneuwly e Dolz (2010), cuja proposta foi realizada com um oitavo ano de uma escola municipal. Ainda que a sequência didática tenha funcionado em caráter experimental, foi possível observar avanços nas capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas nas crônicas produzidas pelos alunos.

Palavras-chave: Escrita. Gênero de texto. Sequência didática.

Abstract: This article aims at presenting the benefits in the development of students' language abilities, especially in the writing domain, when the teacher approaches textual genres as study objects. Through a socio-discursive interactionist perspective of language, we designed and offered a writing workshop for 8th graders in a public school, based on the didactic genre theory put forwarded by Schneuwly e Dolz (2010). Even though the didactic sequence was taught experimentally, it was possible to witness advances in the students' text productions regarding their action, discourse and linguistic-discursive capabilities.

Keywords: Writing. Genre of text. Didactic sequence.

1 Professora associada na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), atuando na Graduação e na Pós-graduação dos Cursos de Letras. Doutora em Letras pela PUC-RS, com Pós-doutoramento na Universidade de Genebra (Unige), em Didática das Línguas. contato: cleideinesw@yahoo.com.br

2 Professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade de São Francisco (USF), Campus Itatiba, SP. Doutora em Educação pela USF-SP. Contato: milena.moretto@yahoo.com.br

Cleide Inês

Wittke

Milena

Moretto

88

1. Introdução

Podemos dizer que as discussões teóricas sobre o gênero discursivo tiveram seus fundamentos nas primeiras décadas do século 20, especialmente com os russos, nas diferentes escolas por eles formadas. Entre esses estudiosos, destacamos as obras de Bakhtin (1992), juntamente com Volochínov (1981), cujos estudos ainda servem de base para as abordagens contemporâneas de gênero, ora chamando-o de textual ou de texto, ora de gênero do discurso, dependendo da linha teórica adotada pelo pesquisador. No presente estudo, seguimos a perspectiva sociodiscursiva e interacional da Escola de Genebra, por isso, adotados a noção de gênero textual ou de texto.

Como assumimos uma abordagem sociointeracionista da linguagem (BRONCKART, 2012, 2017; SCHNEUWLY e DOLZ, 2010) e definimos a língua como um processo de interação usado diariamente, no cotidiano (MARCUSCHI, 2010), para compreender, falar, ler e escrever para um outro que também domina essas capacidades (ou não), defendemos que o gênero de texto (ou textual) é o instrumento, ou (mega)instrumento como dizem Schneuwly e Dolz (2010), a ser adotado como objeto de ensino nas aulas de português, no ensino básico, e também no superior. Nesse contexto, ao selecionar o texto (enquanto gênero textual) como objeto de estudo nas aulas de língua, cabe ao professor abordá-lo como instrumento vivo de interação. Enfim, esse objeto precisa ser visto como um dizer produzido por alguém, em dada situação, para atingir o objetivo de se comunicar com o outro, seja esse presencial ou virtual (KOCH e ELIAS, 2010, 2016). Também sob uma ótica sociodiscursiva, Rojo e Cordeiro (2010, p. 10) defendem que o trabalho com o gênero se trata “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”.

Nessas condições, uma das possibilidades de trabalhar o gênero consiste em professor selecionar textos com vistas a produzir diferentes dispositivos didáticos voltados ao ensino de leitura, oralidade e escrita, de forma que o conhecimento e o domínio das regras gramaticais e ortográficas sejam apenas uma das metas e não o único objetivo das aulas de língua materna. Defendemos que, ao adotar metodologias de natureza interativa, comunicativa, as atividades serão mais dinâmicas, próximas à realidade dos alunos, fazendo com que tenham sentido para eles e despertem interesse em efetuar os exercícios não somente para cumprir uma meta, mas para realmente aprender, desenvolver suas ca-

pacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas). Isso implica que o aluno seja ensinado a ler (compreendendo e interpretando textos), a escrever, a falar (fazendo uso de gêneros formais e informais) e domine o uso das regras gramaticais, do léxico e da ortografia (MORETTO e WITTKÉ, 2018).

Assim, organizamos o presente artigo em cinco seções. Depois de introduzir o tema, delimitamos as noções teóricas básicas que fundamentam a abordagem adotada neste estudo, cujo escopo é refletir sobre atividades que desenvolvem as capacidades de escrita. Feito isso, apresentamos e descrevemos a sequência didática elaborada para ensinar a escrita por meio do gênero crônica, aplicada em um oitavo ano do ensino fundamental. Na sequência, mostramos os resultados obtidos a partir da análise de textos produzidos pelos alunos, comparando a produção inicial com a final de uma crônica. Finalizamos, trazendo as conclusões obtidas com nossa pesquisa.

O gênero de texto como objeto de ensino na produção escrita

89

2. Noções teóricas para o ensino da língua como prática interativa e social

A partir das experiências como docentes no ensino básico e atualmente no ensino superior, mais especificamente na formação de futuros professores da área da linguagem, vemos a escola como um espaço social apropriado para trabalhar com os gêneros, não só com os primários, mas especialmente com os gêneros secundários (BAKHTIN, 1992), uma vez que essa abordagem possibilita o desenvolvimento das capacidades de linguagem (em escrita, no caso de nossa pesquisa), à medida que ele é colocado em situação autêntica de comunicação. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2010, p. 38) entendem que:

No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão.

Com o objetivo de realizar um projeto didático voltado ao ensino da escrita de uma crônica, tomamos como base teórica as concepções desenvolvidas nas pesquisas da Escola de Genebra. E, no entender de Dolz e

Cleide Inês

Wittke

Milena

Moretto

90

Schneuwly (2010, p. 42), o gênero é um objeto adequado ao ensino de língua, pois, para os didaticistas, “[...] comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”, significando que ler, falar e escrever são capacidades de linguagem ensináveis e, conforme já dito anteriormente, esse é o papel primordial da escola, em especial, nas aulas de língua materna (mas não somente nessa instância do ensino). Esses autores, com base na definição bakhtiniana, definem o gênero como “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 64). Pois, segundo Bakhtin (1992, p. 274), os gêneros são:

[...] formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

Assim, uma concepção de língua como processo de interação verbal demanda que tal ensino seja programado e ministrado via gêneros textuais. Essa postura também demanda que o professor use estratégias e dispositivos didáticos adequados para desenvolver a competência em leitura e na produção de textos orais e escritos (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010; MARCUSCHI, 2010).

Essa tomada de posição teórico-metodológica exige que o professor trabalhe com diferentes gêneros que circulem em nosso meio social, os quais constituem o repertório apropriado para a comunicação em dado tempo e espaço, já que o gênero é um artefato sociocultural criado pelo homem, em conformidade com suas necessidades sociais. Sob essa ótica, Dolz e Schneuwly (2010, p. 42) orientam que as atividades propostas em aula devem ter como objetivo preparar os alunos a:

- * dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- * desenvolver uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação;
- * construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

Nessa linha teórica, o texto é definido como uma materialidade linguística, um construto teórico (MARCUSCHI, 2010), que, ao atuar socialmente, comunicando, assume características discursivas e funcionais de gênero textual, exercendo sua função social de interação com o outro. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o gênero é um instrumento apropriado ao agir por meio da linguagem, pois suas potencialidades de aperfeiçoamento se atualizam pelas próprias práticas sociais e ele é um instrumento cultural que serve para medir as interações entre os indivíduos e os objetos, além de ser um instrumento didático, “pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (p. 44).

Quanto ao caráter modular do dispositivo didático voltado ao ensino de um gênero, seja ele oral ou escrito, os didaticistas da Escola de Genebra explicitam que ele também precisa levar em conta a diferenciação pedagógica, pois a heterogeneidade na capacidade de aprendizagem de cada aluno precisa ser considerada na sistematização das atividades propostas em uma sequência. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 93-94),

As seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das seqüências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a seqüência didática à sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2010, p. 44) defendem que o estudo de um gênero implica o trabalho com as capacidades de linguagem, ou seja, com:

[...] aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Cleide Inês

Wittke

Milena

Moretto

92

Nessa linha teórica, Abreu-Tardelli (2007) explicita que as capacidades de ação são aquelas que o sujeito (aluno) mobiliza para se conscientizar sobre o gênero em estudo, ou seja, para identificar a situação de comunicação em que foi produzido, considerando quem o produz, para quem é direcionado, com qual objetivo, quando e onde circula etc. As capacidades discursivas remetem à organização geral do texto, isto é, àquilo que pode ser dizível e de que modo pode ser dito, enfim, como o gênero se estrutura. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas dizem respeito ao uso de vocabulário apropriado, adjetivos, frases nominais, estruturas linguísticas para o contexto de produção do gênero.

2.1 Especificidades do gênero crônica: condições de produção, circulação e recepção

Em estudos sobre a origem da palavra crônica, Neves (1992) esclarece que ela advém do termo grego *khrónos* ou do latim *chronos*, significando tempo. Em um enfoque histórico, no sentido inicial, remetia ao registro de ações passadas, respeitando sua sequência cronológica. De acordo com os romanos antigos, *chronica* dizia respeito ao gênero que registrava acontecimentos históricos, verdadeiros, em conformidade com a ordem temporal de acontecimento, sem a intenção de interpretar os fatos.

Ao longo do tempo, a crônica foi se consolidando como um texto com o objetivo de abordar sobre temas do cotidiano. Inicialmente, um mesmo texto discorria acerca de diversos assuntos, sem se concentrar em apenas um deles. Logo passou a ser veiculada pela mídia, principalmente em jornais, periódicos e folhetins. A primeira crônica mais aproximada ao gênero atual é atribuída a Francisco Otávio e foi publicada no Jornal do Comércio, no Rio de Janeiro, em dezembro de 1852 (LETRIA, 2000). A crônica brasileira surgiu no século 19, juntamente com a publicação de jornais, com o objetivo de registrar fatos jornalísticos do cotidiano. Seus precursores foram José de Alencar e Machado de Assis, autores que registravam fatos do seu tempo, às vezes na ótica jornalística, às vezes, literária.

Atualmente, a crônica é vista como um gênero do campo literário (mesmo que alguns teóricos mais tradicionais discordem desse ponto de vista) e circula amplamente nos meios midiáticos, tanto impressos quanto on-line. Por abordar temas atuais, do cotidiano, ser um texto curto e de rápida leitura (o que não é sinônimo de simplicidade, já que pode ser um dizer complexo e profundo) costuma ser veiculado em jornais, revistas e também em livros didáticos de português. O que dife-

rencia a crônica de um conto é a brevidade da narrativa, pois apresenta poucos personagens e ações rápidas, isso no caso da crônica materializada na tipologia narrativa, texto trabalhado nesta pesquisa.

No campo jornalístico, esse gênero tem a função de entretenimento, pois proporciona uma reflexão mais branda e, geralmente, com um toque de humor. Serve, então, como pausa a leituras mais densas e, quando publicado em revistas, normalmente vem na página final. Pode-se dizer que, de modo geral, a intenção do cronista é a de envolver e emocionar seu leitor, ao mesmo tempo em que lança um convite para refletir sobre temas universais e do cotidiano, seja em tom sério, mais poético, ou mais irônico. Cabe dizer que, normalmente, a crônica trata-se de uma história e materializa-se na modalidade narrativa, apresentando elementos do narrar, ou seja: personagens (poucos), narrador (observador ou personagem), enredo (geralmente curto, por se uma história breve), tempo e espaço (GANCHO, 2006), características que acabam diferenciando a crônica do conto. A linguagem é mais coloquial, pois o diálogo (direto ou indireto) se faz presente, podendo o autor usar o discurso direto, indireto e indireto livre, dependendo do efeito de sentido que almeja dar a seu texto (WITTKE, 2017). No entanto, também encontramos crônicas com temas polêmicos e o dizer é materializado na modalidade argumentativa, havendo uma tese e argumentos para sustentá-la, com a intenção de conquistar a adesão do leitor.

Enquanto na Europa os relatos (as crônicas) são mais objetivos e resumidos, reduzindo-se a comentários de simples fatos, sem a expressão de sentimentos e emoções; no Brasil, a maioria dos cronistas coloca emoção no relato dos fatos, humanizando-os. Por isso, no Brasil, são escritas crônicas a partir de diferentes óticas: a *prosa poética* (obras de Paulo Mendes Campos), o *ensaio* (obras de Lima Barreto e Ivan Ângelo) e a *narrativa* (Fernando Sabino). Além disso, as crônicas podem ser *engraçadas*, levando o leitor a refletir de modo divertido, com humor (obras de Moacyr Scliar e Verissimo), ou mesmo ter um tom mais sério. Outras podem ser próximas de comentários, como é o caso de crônicas esportivas ou políticas (WITTKE, 2016).

A partir das condições de produção de uma crônica e considerando as capacidades e as dificuldades dos alunos que vão trabalhar com os textos pertencentes ao gênero selecionado (no nosso caso, crônicas de Luís Fernando Verissimo), bem como as experiências de ensino e de aprendizagem desse gênero, seguimos nosso estudo, apresentando o dispositivo didático elaborado e aplicado no ensino fundamental.

3. Sequência didática como procedimento metodológico no ensino do gênero crônica

Para construir um modelo didático de gênero apropriado, é preciso conhecer o estado da arte dos estudos do gênero em foco e também saber o nível de aprendizagem dos alunos com os quais a atividade será realizada. Esses conhecimentos são importantes porque norteiam as decisões do professor na escolha dos tipos de intervenções didáticas adequadas a serem efetuadas no modelo didático a ser construído, tomando como base o objetivo de ensino visado, o nível de conhecimento dos alunos e os saberes que serão abordados na sequência didática (GUIMARÃES, CARNIN e KERSCH, 2015).

Faz-se necessário que a sequência didática tenha um objetivo delimitado, mesmo que haja outros objetivos mais específicos que também auxiliarão no sucesso da meta maior. A partir do objetivo principal, o autor de um material didático, ou o próprio professor, organiza um dispositivo didático, pelo qual os alunos possam se apropriar do uso do gênero em foco, seja ele oral ou escrito, informal ou formal (MORETTO e WITTKKE, 2018). Vale lembrar que a sequência é uma construção didática, portanto, sujeita a ajustes e reformas quando houver necessidade. Cabe dizer ainda que o modelo didático de gênero proposto pela Escola de Genebra não contempla o ensino de ortografia, léxico e regras gramaticais nos Módulos de uma sequência didática voltada ao ensino de um gênero, pois, segundo os didaticistas, esse conhecimento independe do gênero em estudo e deve ser trabalhado em momento à parte da sequência do modelo didático de gênero em estudo. Justificamos a inclusão do ensino da vírgula no terceiro módulo por duas razões (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010). Inicialmente, porque a professora titular da turma solicitou que esse uso fosse ensinado, então, como não tínhamos oportunidade de trabalhar com os alunos depois da sequência voltada ao ensino da crônica, optamos por incluir esse dado gramatical no terceiro módulo, ajustando a sequência do modelo às necessidades da turma.

Nessas condições, ao elaborar nosso dispositivo didático para desenvolver as capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas), especificamente de escrita dos alunos do oitavo ano, pensamos em uma proposta de cunho dialógico, em que alguém (o aluno) diz algo para outro alguém (um colega, um professor, enfim, um interlocutor) não somente para ser avaliado pelo professor, mas para se comunicar, para produzir uma história interessante, capaz de envolver, motivar, divertir e fazer seu leitor refletir sobre temas cotidianos, função social da crônica.

Cleide Inês

Wittke

Milena

Moretto

94

O modelo didático de gênero por nós proposto segue orientações de Schneuwly e Dolz (2010) e é constituído por uma sequência didática, organizada em diferentes etapas (alguns as chamam de oficinas). A primeira delas consiste na *apresentação da situação* (a contextualização da proposta de produção do gênero em estudo, enfim, do projeto de comunicação a ser desenvolvido). A segunda é a *produção inicial*, que serve de diagnóstico para nortear os saberes a serem desenvolvidos nos Módulos. Na sequência, temos os *diferentes* Módulos: M1, M2, M3, Mn, nos quais são desenvolvidas as diversas atividades e também os exercícios voltados a ensinar as características e o uso do gênero em questão (a crônica). A proposta finaliza com a *produção final*, momento em que o aluno mostra a aprendizagem obtida com a sequência didática estudada.

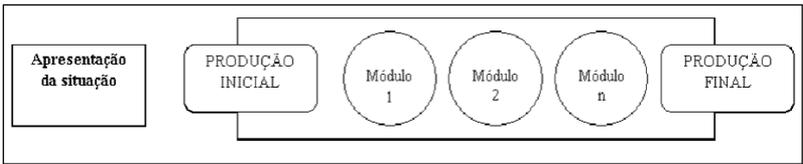


Figura 1: Esquema da sequência didática

Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 82)

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), a sequência didática é “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (p. 82)”. Assim como os didaticistas de Genebra, também vemos a sequência didática com “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (2010, p. 83, grifo dos autores). Nessas condições, julgamos adequado trabalhar com a crônica, principalmente em função do tempo disponível, ou seja, pelo número de aulas disponibilizadas pela professora da turma.

Após definir o gênero e selecionar crônicas de Luís Fernando Veríssimo, elaboramos nossa proposta de escrita em oito encontros semanais, de duas horas-aula cada um. No primeiro deles, apresentamos a situação de comunicação, ou seja, explicamos aos alunos qual era o projeto de comunicação central de nossas aulas voltadas à escrita de uma crônica, preparando-os para a produção inicial e final. O primeiro encontro foi organizado a partir da leitura e do estudo da crônica de Veríssimo, intitulada *Nomes*.

Cleide Inês

Wittke

Milena

Moretto

96

Norteamos a apresentação da situação com base na afirmação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), quando os estudiosos enfatizam ser esse o momento da proposta “em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. É uma etapa fundamental e também difícil, por isso exige duas tomadas de posição, ou seja, que o professor apresente um problema de comunicação bem definido e prepare os conteúdos dos textos a serem produzidos. A primeira implica que sejam respondidas as seguintes questões: Qual é o gênero a ser abordado?, Quais são os possíveis leitores (a quem o texto se dirige)?, De que modo o texto vai circular na escola ou fora dela?, Todos os alunos participarão da produção (qual será o papel de cada um)?, Já a segunda medida demanda definição dos saberes que serão trabalhados ao longo do projeto (no nosso caso, de um texto escrito). Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 85), a etapa inicial de apresentação do projeto de comunicação fornece “aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

Na contextualização da proposta de comunicação, apresentamos o gênero a ser trabalhado, explicamos que todos participariam das atividades, pois todos escreveriam suas crônicas. Além disso, combinamos que as produções finais seriam divulgadas no *blog* da escola, portanto, poderiam ser lidas por toda a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, direção e pais. Um grupo de alunos se responsabilizou em disponibilizar os textos produzidos, depois de reescritos, no referido *blog*.

Contextualizada a proposta de escrita, no segundo encontro, aplicamos uma atividade voltada à produção da primeira crônica, cujo texto serviu de diagnóstico para definir os saberes necessários a serem trabalhados nos Módulos. A partir do início de uma história, os alunos foram estimulados a dar continuidade a ela, segundo seu interesse e criatividade. Houve um pequeno debate sobre o início da narrativa, na tentativa de motivar os alunos a se envolverem com a trama proposta, desenvolvendo-a. Para os estudiosos fundadores desse modelo didático, a produção inicial é muito importante porque “constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 86).

Recolhidos os textos produzidos, eles foram lidos com atenção e fomos anotando os conhecimentos já dominados pelos alunos na produção (inicial) de uma crônica, bem como as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas que ainda precisavam ser trabalhadas nos Módulos, com vistas a aperfeiçoar o conhecimento e o domínio da escrita desse gênero. Organizamos os saberes nos Módulos considerando que os problemas observados nos textos dos alunos funcionam como indicativos daquilo que precisa ser trabalhado antes da produção final. Conforme os criadores do método, três questões devem ser respondidas nessa etapa do projeto: Quais dificuldades na expressão (oral ou) escrita abordar?, De que forma construir um Módulo para dar conta de um problema pontual?, De que maneira sistematizar os saberes trabalhados nos Módulos?

Levando em conta as condições de produção da nossa proposta comunicativa de produzir uma crônica, com foco na capacidade de narrar, de desenvolver a mimese da ação, através da criação da intriga, buscamos desenvolver as capacidades de ação (caracterizando o contexto e o referente) e discursivas (mobilizando modelos discursivos) no primeiro Módulo (M1), dividido em dois encontros (E3, E4); e trabalhar com as capacidades linguístico-discursivas (dominando operações para o uso da língua) no segundo Módulo (M2), realizado em dois encontros (E5, E6). Como já dito, mesmo contrariando o modelo desenvolvido pelos didaticistas, optamos por trabalhar o uso da vírgula no terceiro Módulo (M3, E7), cujo problema foi observado no texto inicial dos alunos e também para contemplar a solicitação feita pela professora da turma. Vale lembrar que esse último saber independe do gênero em estudo, mas é fundamental na produção de um texto escrito.

No primeiro encontro do M1 (E3), com foco nas capacidades de ação (levando em conta o contexto e o referente), norteamos a atividade proposta com base nas seguintes questões:

Cleide Inês
Wittke

Milena
Moretto

<p style="text-align: center;">Capacidades de ação (contexto e referente: condições de produção, circulação e recepção) (mimese, intriga, ação) M1 – primeiro encontro (E3)</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Quem é o autor do texto? O que você sabe sobre ele? Já leu outra obra de Verissimo?;2. O texto está adequado para circular em jornais, revistas, livros, livros didáticos ou na internet? Por quê? Você já leu um texto semelhante a este? Onde? Gostou? Por quê?;3. Quais são suas principais características?;4. Você acha que ele será (facilmente) entendido por seus possíveis leitores? Quem são eles?;5. O texto lido conta uma história? Ela é interessante e prende a atenção do leitor? Por quê? Sobre o quê trata a história lida?
--	--

Quadro 1 – Questões para desenvolver as capacidades de ação

Fonte: arquivo das pesquisadoras

No primeiro encontro do M1, realizamos um trabalho com grupos de quatro alunos cada, a partir de sete crônicas previamente selecionadas de Luís Fernando Verissimo. Essa aula iniciou com informações sobre o autor, sua obra e a origem do gênero crônica, contextualizando o referente. No que diz respeito ao autor, alguns estudiosos dizem que o humor próprio de sua obra é sutil, com marcas de ironia, e seus textos provocam o riso para depois levar o leitor à reflexão. Visto como um dos mais populares escritores brasileiros contemporâneos, Verissimo, além de escritor também é humorista, cartunista, tradutor, roteirista de televisão, autor de teatro, romancista, publicitário e revisor de jornal, e consegue deixar em seus textos mensagens implícitas, lacunas a serem preenchidas pelo leitor, a fim de que esse compreenda, construa sentido(s) a partir das pistas deixadas no texto, o que se dá através de situações inusitadas, surpreendentes, que quebram a expectativa do interlocutor, redirecionando o que parecia ser previsível (CRUZ e COSTA-HÜBES, 2016).

Como já dito, em grupos, os alunos receberam diferentes crônicas do mesmo autor. Lido o texto, cada grupo respondeu as questões de uma planilha, contendo os blocos de perguntas apresentadas no quadro 1, buscando desenvolver as capacidades de ação. Depois, um membro de cada grupo leu a crônica em voz alta e socializou as respostas com a turma. A mesma atividade foi realizada com os textos produzidos pelos próprios alunos, na produção inicial, e eles apontaram os aspectos adequados e também os problemas encontrados nessas produções. Considerando as condições de produção, circulação e recepção do gênero em estudo (BRONCKART, 2012),

sintetizamos essa atividade elaborando uma definição, caracterização e funcionalidade da crônica no meio social em que vivemos (MARCUSCHI, 2010), enquanto instrumento social de comunicação.

Ainda no primeiro Módulo (M1), mas em um segundo encontro (E4), com o objetivo de proporcionar atividades pelas quais os alunos pudessem desenvolver suas capacidades discursivas (levando em conta a organização geral do texto e o modo como é dito, sua estrutura), identificando e dominando o uso de elementos que caracterizam o texto narrativo. Centramos nessa modalidade textual (na estrutura narrativa) por ser desse modo que as crônicas selecionadas organizam seu texto. Nesse momento da sequência, elaboramos outra planilha, agora com foco nos elementos da narrativa (personagens, narrador, tempo, espaço, linguagem, enredo), conforme mostra o quadro 2, com vistas a orientar a aprendizagem dos alunos.

O gênero de texto como objeto de ensino na produção escrita

99

<p style="text-align: center;">Capacidades discursivas Organização geral do texto (estrutura: elementos da narrativa, clímax; recursos estilísticos e efeitos de sentido) M1 – segundo encontro (E4)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O texto produzido apresenta os elementos de uma narrativa? Todos? Alguns? Há personagens (bem caracterizados)? Tempo? Espaço? Narrador (observador ou personagem)? Enredo (envolvente, que prende a atenção)? 2. O texto tem início, um desenrolar dos fatos, um clímax e um desfecho para a trama? Ele é previsível ou surpreendente? 3. O autor usou diálogo? Discurso direto e indireto? 4. Existe coerência nos fatos narrados? 5. Tem suspense? Ironia? Ações surpreendentes e inesperadas? O texto é criativo?
---	---

Quadro 2 – Questões para desenvolver as capacidades discursivas

Fonte: arquivo das pesquisadoras

No segundo Módulo (M2, E4), o objetivo foi criar atividades que nassem as dificuldades no uso das capacidades linguístico-discursivas mostradas nos textos dos alunos ao articularem as ideias expressas, tanto nos encadeamentos internos como entre os parágrafos. Para tanto, elaboramos exercícios com foco no uso dos recursos de elementos de coesão e de coerência. Recortamos fragmentos da produção inicial, o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97) chamam de “*corpora* (frases a serem melhoradas)” e propomos exercícios de reescrita, visando a aperfeiçoar o conhecimento e o uso de elementos de coesão referencial (ao enfatizar o emprego excessivo dos pronomes ele/ela, bastante recorrentes nos textos, explicamos sobre

a importância do uso do recurso de substituição) e também sequencial (o uso de advérbios de tempo e de espaço, de conectivos, do tempo verbal), recursos que, quando bem empregados, melhoram a textualidade do texto.

Cleide Inês

Wittke

Milena

Moretto

<p>Capacidades linguístico-discursivas (domínio das operações para empregar a língua – estrutura da frase e do parágrafo – uso de elementos de coesão e de mecanismos de coerência – a textualidade – o léxico – o sentido) M2 (E5 e E6)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há elementos de coesão dando textualidade ao texto (aqueles que substituem e outros que dão continuidade às ideias)? 2. As frases têm sentido completo e estão bem interligadas entre si? E os parágrafos também? 3. Há diálogo de personagens no texto? Há discurso direto (com nova linha, travessão e/ou aspas)? Há discurso indireto? 4. Os verbos foram bem empregados? 5. O texto está escrito conforme as regras da língua portuguesa?
---	--

100

Quadro 3 – Questões para desenvolver as capacidades linguístico-discursivas

Fonte: arquivo das pesquisadoras

Para auxiliar nas atividades do segundo Módulo (M2), construímos uma tabela, cujo xérox foi entregue aos alunos, identificando alguns elementos de coesão referencial e sequencial como ferramenta de apoio no momento de resolver os exercícios propostos (no primeiro encontro, E5) e também a atividade de reescrita de seu próprio texto (na segunda aula do M2, E6). Esse segundo momento foi bastante produtivo, pois os alunos puderam reescrever suas crônicas, confirmando o dizer de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 94) de que “O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita.” [...] e “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

Chegamos, assim, ao terceiro e último Módulo (M3, E7) e extrapolando as características do modelo didático de gênero selecionado, optamos por trabalhar com um elemento gramatical pontual, mesmo tendo ciência de que as regras da língua, especialmente da escrita, independem do gênero que está sendo trabalho. O uso da gramática é uma questão de forma, que é importante para todo projeto comunicativo, especialmente ao registro escrito. A leitura da primeira produção mostrou dificuldades recorrentes no uso da vírgula, dando efeitos nos sentidos produzidos. Quanto aos usos inadequados dos elementos gramaticais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97) esclarecem que eles são “frequentemente resultantes de interferências entre sintaxe do oral e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar elementos”.

Diante desse quadro, elaboramos uma atividade na tentativa de fazer o aluno tomar consciência do papel sintático e semântico que a vírgula desempenha na comunicação, especialmente na modalidade escrita. Para tanto, selecionamos outra crônica de Verissimo (ainda não trabalhada), retiramos todas as vírgulas e levamos o texto para ser estudado em aula. Após uma leitura silenciosa, os alunos logo perceberam que havia algo estranho, pois sentiram dificuldades em compreender com clareza o texto.

Feito isso, a crônica foi lida em voz alta, com entonação sem as pausas das vírgulas. Após discutir questões temáticas abordadas no texto, evitando usá-lo como mero pretexto para estudar a vírgula, em duplas, os alunos releam, pontuando quando sentiam necessidade. Como instrumento de apoio, foi distribuída uma planilha com as principais regras de uso da vírgula. Esse exercício foi concluído com a projeção do texto original, observando e comentando os usos da vírgula feitos pelo autor. Aproveitamos para distinguir os empregos obrigatórios da vírgula daqueles optativos e referentes ao estilo do escritor, mostrando que ambos interferem nos sentidos produzidos.

Finalizamos nossa proposta de ensino do gênero crônica com a produção final (E7). Colamos diferentes gravuras no quadro da sala e os alunos foram incentivados a produzir uma nova crônica. Concordamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 90), quando dizem que a produção final possibilita que o aluno ponha “em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. E essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”.

Ainda que nossa proposta tenha caráter experimental e tenha sido realizada em um curto período de tempo (bem menor do tempo ideal para trabalhar um gênero), foi possível notar que o ensino do gênero por meio do modelo didático é produtivo e eficaz, pois prepara o aluno, ensinando-o a conhecer e usar esse instrumento social, à medida que se comunica com o outro que o cerca. De modo geral, a comparação entre os textos produzidos no início e no final da proposta mostrou que a maioria dos alunos apresentou melhoras na escrita de suas crônicas, desenvolvendo as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Observamos avanços na construção da história (considerando a informatividade e a criatividade), no uso dos elementos da narrativa, no emprego de recursos de coesão, tanto referencial (sinônimos, pro-

nomes) quanto sequencial (marcadores textuais de tempo, de lugar), na conjugação verbal, aspectos que acabaram aperfeiçoando a textualidade e qualificando o dizer. Esse resultado nos permite dizer que a metodologia por meio de uma sequência didática é um dispositivo adequado para ensinar um gênero, pois minimiza problemas linguísticos e discursivos, facilitando a interação no meio social.

Cleide Inês

Wittke

Milena

Moretto

102

Na continuidade de nossa proposta de escrita, lemos as produções finais dos alunos, comparando-as com as produções iniciais, para identificar elementos que foram apreendidos e desenvolvidos durante o processo de ensino da escrita de uma crônica, trabalho realizado principalmente ao longo dos Módulos. A partir desse estudo, refletimos sobre as atividades que deram bons resultados e também acerca daquelas que não surtiram os efeitos desejados, com o propósito de aperfeiçoar esse modelo didático em versões futuras, adaptando-o também para o ensino de outros gêneros, principalmente os orais formais.

4. Análise dos dados observados nos textos produzidos pelos alunos

A nossa proposta de ensino da escrita foi realizada em uma turma com 30 alunos, em uma cidade de pequeno porte, no sul do país. No entanto, como se tem observado em várias escolas dessa região, nem todos frequentam regularmente as aulas, fato que dificulta a aprendizagem do aluno, bem como o processo de avaliação da aprendizagem por parte do professor.

Diante desse quadro, obtivemos 19 textos na primeira produção (no E2) e 21 na final (no E7), com o resultado de 15 alunos que entregaram tanto a primeira quanto a segunda crônica. Lembrando que nossa pesquisa é qualitativa e não quantitativa, selecionamos dois textos (Texto 1 e Texto 2), um da primeira e outro da segunda produção, para serem comparados. O objetivo é analisar o uso das capacidades de escrita do autor dessa crônica, denominado Márcio, considerando as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, bem como o emprego da vírgula, saberes trabalhados nos Módulos.

CAPACIDADES DE AÇÃO

<p>Dados da primeira produção</p> <p>Aluno Márcio (Texto 1)</p>	<p>O texto não está adequado para circular no <i>blog</i> da escola. O leitor até poderá entender a história, mas ela não desperta interesse, nem prende sua atenção. Não há um enredo bem construído, nem suspense, intriga, clímax. Falta ação, intriga. Trata-se de um menino que, após uma briga, encontra um unicórnio e o leva para brincar com seus amigos.</p>	<p>Dados da produção final</p> <p>Aluno Márcio (Texto 2)</p>	<p>A história está mais interessante, mais desenvolvida, com mais ações e interação entre as personagens (duas meninas, um homem estranho e um cachorro). Tudo se passa em uma casa misteriosa, abandonada. Eles se tornam amigos e brincam juntos. Fala da natureza e une jovens, um animal e um idoso, criando amizade e harmonia.</p>
---	--	--	--

O gênero de texto como objeto de ensino na produção escrita

103

Quadro 4 – Análise comparativa do uso das capacidades de ação

Fonte: arquivo das pesquisadoras

CAPACIDADES DISCURSIVAS

<p>Dados da primeira produção</p> <p>Aluno Márcio (Texto 1)</p>	<p>Sem título, conta a história de um garoto que brigou com os amigos da rua e foi até à escola. Encontrou um unicórnio, que ficou seu amigo e foi apresentá-lo para seus colegas. O unicórnio deu tchau e sumiu, assim como tinha aparecido, do nada, desaparece.</p> <p>Praticamente todos os elementos da narrativa são pouco explorados e não há ações para enriquecer o enredo. Há apenas um diálogo.</p>	<p>Dados da produção final</p> <p>Aluno Márcio (Texto 2)</p>	<p>O título é “Todos felizes” e o enredo é mais criativo, com mais ações e falas entre as personagens. Há bastante diálogo.</p> <p>Aborda sobre temas cotidianos: valorizar a vida na natureza, fazer amigos, respeitar os idosos e os animais.</p> <p>A história se passa em uma casa abandonada. No entanto, termina com uma frase clichê: “E todos ficaram felizes.”</p>
---	--	--	---

Quadro 5 – Análise comparativa do uso das capacidades discursivas

Fonte: arquivo das pesquisadoras

CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

Cleide Inês

Wittke

Milena

Moretto

104

Dados da primeira produção	<p>“Ele viu...”</p> <p>“Ele começou ... ele até tinha esquecido..”</p> <p>“Ele então com um pouco de medo... e <i>derrepente</i> o unicórnio falou com ele.”</p> <p>“Ele assustou-se ...”</p> <p>Então ele levou ... e com ele.”</p>	Dados da produção final	<p>O aluno produziu um texto mais longo e com cinco usos do pronome ele.</p>
Aluno Márcio (Texto 1)	<p>Fez um texto curto e produziu um único discurso direto.</p> <p>O aluno usou oito vezes o pronome ele e sete vezes a palavra unicórnio (não empregou o recurso de coesão referencial – principalmente o de substituição)</p>	Aluno Márcio (Texto 2)	<p>Substituiu o pronome ele por homem: “Quando elas avistaram o homem...”</p> <p>Depois, usou Senhor e moço</p> <p>Usou os termos duas meninas, depois substituiu por elas e garotas</p> <p>Variou o vocabulário, usando cão e cachorro.</p>

Quadro 6 – Análise comparativa do uso das capacidades linguístico-discursivas

Fonte: arquivo das pesquisadoras

CAPACIDADES DE USO DA GRAMÁTICA

Dados da primeira produção	<p>“Ele viu um unicórnio, muito colorido.”</p> <p>“Ele então com um pouco de medo passou a mão no unicórnio querendo fazer carinho, e <i>derrepente</i> o unicórnio falou com ele.”</p>	Dados da produção final	<p>“Logo ao entrar, ele <i>ve</i> que a casa tem brinquedos velhos e alguns sapatos, viu também uma cama de cachorro.”</p> <p>“Quando elas avistaram o homem, ficaram com um pouco de medo, mas perguntaram <i>porque</i> ele estava ali.”</p> <p>“- Sim, os barulhos são das janelas.”</p> <p>“Elas entraram na casa, pegaram a bola e saíram.”</p> <p>“Antes de começar a brincadeira, as meninas falaram <i>pra</i> ele.”</p>
Aluno Márcio (Texto 1)		Aluno Márcio (Texto 2)	

Quadro 7 – Análise comparativa do uso da vírgula (gramática)

Fonte: arquivo das pesquisadoras

Os dados apresentados nos quadros de número quatro a sete são uma pequena amostra dos resultados obtidos com a proposta comunicativa de produzir um texto escrito, mais especificamente uma crônica, por meio de uma sequência didática. Segundo o professor titular da turma, esses estudantes já tinham trabalhado com esse gênero no ano anterior, portanto, o saber não era totalmente desconhecido. Mesmo assim, a produção inicial deixou a desejar nas três capacidades de linguagem, em termos de ação, de discursividade e de linguístico-discursivo. E, no que tange aos aspectos gramaticais, o uso da vírgula e a ortografia foram as dificuldades mais recorrentes no emprego da língua escrita.

Ao comparar o texto inicial (T1) com o final (T2), observamos desenvolvimento nas capacidades de ação e discursivas, pois, o aluno Márcio (assim como a maioria da turma) foi mais criativo, desenvolvendo diversas ações entre as personagens, criando diálogos, enfim, mostrou preocupação em produzir um texto interessante, que fosse envolver o leitor, prendendo sua atenção. Parece terem despertado consciência de que seus textos seriam publicados no *blog* da escola e seriam lidos por muitos leitores (indícios da dialogicidade do dizer). O autor Márcio mostrou cuidado em desenvolver os elementos da narrativa, à medida que enriqueceu o enredo da sua crônica, na segunda produção. Também foi possível notar desenvolvimento nos aspectos linguístico-discursivos, especialmente na construção das frases e no uso dos recursos de coesão referencial, via substituição, conforme os dados mostrados no quadro seis. Também houve maior encadeamento entre os parágrafos. Vimos, por fim, melhoras no emprego da vírgula, o que também qualificou o sentido produzido.

5. Considerações finais

Os resultados de nosso experimento direcionado a ensinar a escrever por meio de um modelo didático de gênero, através de uma sequência didática, se mostraram bastante produtivos, embora tenhamos encontrado dificuldades na realização da proposta. Na continuidade desta pesquisa, realizaremos leituras e reflexões futuras que, certamente, apontarão ajustes a serem feitos nesse projeto de comunicação, bem como indicarão outros caminhos possíveis de serem trilhados para ensinar português, a partir de uma perspectiva social, histórica e interacionista. Certamente, buscaremos resolver a problemática de trabalhar o léxico, ou a ortografia ou regras gramaticas não nos Módulos,

mas em aulas complementares, após trabalhar a sequência didática de um gênero, já programando esse tempo em propostas futuras, principalmente no trabalho com gêneros escritos.

Cabe trazer aqui a observação de Machado e Cristóvão (2006), pois, segundo as autoras, as atividades desenvolvidas em um projeto dessa natureza poderão exigir um retorno ao modelo didático para modificá-lo naquilo que for necessário, uma vez que esse modelo (como também os demais) não é definitivo, mas se encontra em um processo contínuo de transformações.

A nosso ver, um dos pontos-chave desse modelo didático está em o professor partir da produção inicial da turma como forma de diagnóstico para selecionar os saberes a serem trabalhados nos Módulos, com base em atividades para desenvolver as diferentes capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas), sem, no entanto, descuidar do ensino da ortografia, do léxico e da gramática, aspectos importantes ao registro da língua escrita. Além dessas vantagens, uma proposta de escrita, via gênero e sequência didática, motiva tanto a aprendizagem dos alunos quanto a didática do professor, pois permite que ambos tenham autonomia no processo e possam acompanhar o aperfeiçoamento no uso da linguagem, seja na modalidade oral, seja na escrita.

Cleide Inês

Wittke

Milena

Moretto

106

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 73-85.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

____ (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1981

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC-PUCSP, [1999] 2012.

_____. Reflexões para um redesdobramento da didática das línguas. In: LOUSADA, Eliane Gouvêa; BUENO, Luiza; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2017, p. 91-110.

CRUZ, Antonio Donizeti; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. *Travessias*, v.10, n.03, p. 25-40, 2016.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In. _____. *Gêneros orais na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, [2004] 2010, p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

GANCHO, Cândida Vilarés. *Como analisar narrativas*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2015.

LETRIA, José Jorge. *Pequeno breviário jornalístico*. Lisboa: Notícias Editorial, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)Curso – LemD*, Tubarão, v.6, n.3, p. 547-573. Set./dez. 2006.

O gênero de
texto como
objeto de
ensino na
produção
escrita

107

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna. Rachel; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, [2002] 2010.

Cleide Inês
Wittke

MORETTO, Milena; WITTKE, Cleide Inês. Capacidades de linguagem desenvolvidas em estudantes do ensino médio a partir de uma dinâmica de produção de textos focada no ENEM. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 155 – 172, maio/ago. 2018.

Milena
Moretto

NEVES, José. Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: CANDIDO, A. *et al.* *A crônica*. São Paulo, Campinas: Editora Unicamp, 1992, p. 75-92.

108

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras [2004] 2010, p. 7-16.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, [2004] 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle; DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras [2004] 2010, p. 81-108.

WITTKE, Cleide Inês. Ensino da escrita por meio do gênero crônica. *Rev. FSA*, Teresina, v. 13, n. 4, art. 10, p. 187-205, jul./ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.12819/2016.13.4.10>

_____. Análise da voz do outro sob uma perspectiva discursiva. *Travessias*, Cascavel, v. 11, n.2, p. 27 – 45, maio/ago., 2017. <http://www.unioeste.br/travessias>

ANEXOS

Anexo A

Texto 1 (Primeira produção escrita do Aluno X)

Ele viu um unicórnio, muito colorido. Acho que estava imaginando coisas, pensou que estava doido.

Ele começou a aproximar-se do unicórnio, mas não estava acreditando nisso, com *está* situação toda ele até tinha *esquecido* da briga com seus amigos.

Ele então com um pouco de medo passou a mão no unicórnio querendo fazer carinho, e *derrepente* o unicórnio falou com ele:

- Tudo bem? Amigo!

Ele assustou-se mas disse que estava bem!

Então! Ele levou o unicórnio até os amigos dele e lá o unicórnio brincava com os amigos dele, e com ele.

Eles se *disculparam* pela briga e logo *denoite* o unicórnio deu tchau e sumiu.

*O gênero de
texto como
objeto de
ensino na
produção
escrita*

109

Anexo B

Texto 2 (Produção final do Aluno X)

Cleide Inês

Wittke

Milena

Moretto

110

Todos Felizes

Logo ao entrar, ele *ve* que a casa tem brinquedos velhos e alguns sapatos, viu também uma cama de cachorro.

Ele ficou curioso, ficava observando as coisas, de uma forma como se tivesse lembrando de algo.

Derrepente, ele escutou risos. Então saiu da casa e avistou duas meninas e um cão. Elas estavam indo em direção a casa.

Quando elas avistaram o homem, ficaram com um pouco de medo, mas perguntaram *porque* ele estava ali.

- Bom, eu vi esta casa, que parecia abandonada e entrei para ver, pois tinha escutado barulhos.

- Sim, os barulhos são das janelas.

- *Atá!* Mas e vocês *oque* fazem sozinhas?

- Estamos brincando com nosso cão, e agora vamos pegar uma bola para brincar!

- Hum! Mas *porque* vocês estão descalças, e seus sapatos ali dentro da casa?

- É que nos gostamos de sentir a natureza, o vento balançando as folhas ...

- Legal! E *porquê* os brinquedos velhos?

- São muitas perguntas Senhor!

- Desculpe! Desculpe por invadir a casinha de vocês!

- Tudo bem!

- Aqui não é perigoso? – diz o homem pensando.

- Ok

Elas entraram na casa, pegaram a bola e saíram.

O homem não estava mais ali.

- Que estranho, ele sumiu! – diz uma das garotas.

Quando elas começaram a correr, avistaram o homem caminhando. Então chamaram ele:

- Moço, moço, senhor! Espere!

Ele escutou e esperou.

- O que desejam meninas?

- Quer brincar *com nós*?

- Sou muito velho para isso!

- *Porfavor!* Você não é velho! E sim um amigo nosso agora! Não é?

- É sim!

O homem então foi brincar, e as meninas estavam felizes.

Antes de começa a brincadeira, as meninas falaram *pra* ele:

- *Porquê* não tira os calçados para sentir a natureza, como nós!

- Tá bom.

Então o homem tirou os calçados e sentou-se mais livre.

E todos ficaram felizes.