UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Faculdade de Letras

JEANE GERALDA CÂMARA SANTOS

A ESCRITA MONITORADA: O QUE É? COMO SE FAZ? PARA QUE SERVE?

Juiz de Fora
2015

JEANE GERALDA CÂMARA SANTOS

A ESCRITA MONITORADA: O QUE É? COMO SE FAZ? PARA QUE SERVE?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Lucilene Hotz Bronzato

Juiz de Fora
2015

A escrita monitorada: o que é? Como se faz? Para que serve?

Jeane Geralda Câmara Santos

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 28/08/2015

LHBronzato

Profa. Dra. Lucilene Hotz Bronzato (presidente e orientadora)

Carmen Rita Guimarães Marques de Lima

Profª. Drª. Carmen Rita Guimarães Marques de Lima (membro titular interno)

Patrícia Ferreira Neves Ribeiro

Profª. Drª. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro (membro titular externo)

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Amábili, por ser o meu espelho, como pessoa, de dedicação, força, perseverança e fé em tudo o que faz; e, como educadora exemplar e sensível que é, por acreditar na educação como transformadora do homem e da sociedade.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa requer muitos momentos de solidão e afastamento, mas sei que sozinha este trabalho não seria possível, por isso agradeço:

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFJF - PROFLETRAS - por me oportunizar fazer deste sonho uma realidade.

À minha orientadora, Lucilene Hotz Bronzato, por me ensinar a ter "foco e recorte" (o que levarei para toda a minha vida) e pela parceria sempre atenta e cuidadosa, durante esta longa jornada de noites em claro.

Às professores da banca de qualificação, Denise Barros Weiss e Luciana Teixeira, às quais serei sempre grata pelos direcionamentos dados à minha pesquisa.

Aos queridos professores do curso do mestrado, pelos ensinamentos, orientações e pelas "dicas" imprescindíveis neste processo de pesquisa.

Às professoras Carmen Rita Guimarães Marques de Lima e Patrícia Ferreira Neves Ribeiro por aceitarem compor a banca de avaliação na minha defesa.

Ao secretário do Programa, Carlos, sempre prestativo e atencioso comigo.

A Keynner e Felipe pelo projeto gráfico do caderno digital.

À minha família (pais, irmãos, sobrinhos, cunhada, primos, tios), que mesmo distante, no Norte de Minas, nunca deixou de ser o meu maior suporte nesta jornada.

À família do Rio (sogro, sogra, cunhado e a saudosa vovó Jovina) pelo carinho de sempre.

Ao meu marido, Felipe, grande incentivador na continuidade dos meus estudos.

Aos amigos de Juiz de Fora (minha atual morada), de Bocaiúva (minha terrinha querida) e do Rio (cidade do coração), pela paciência em ouvir os meus lamentos e sempre me apoiarem.

Aos colegas do mestrado pelos momentos de risos, choros e cumplicidade. Sentirei muita saudade de cada um deles.

À diretora da E. E. Fernando Lobo, Solange, e aos alunos por acolherem o meu projeto de pesquisa.

À Capes pelo auxílio financeiro.

A Deus, por ser o meu guia maior nesta caminhada.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente participaram desta produção.

O professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende. Seguindo essas recomendações, o docente deixará de seguir à risca as lições do livro didático e passará a criar, a construir seus conhecimentos, abandonando a tradição de "esperar que lhe digam o que fazer".

ANTUNES, 2003

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma nova intervenção didático-pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem da produção escrita do aluno em sala de aula. Tal intervenção denominada de *escrita monitorada* é uma tecnologia de ensino inovadora e se constitui de uma prática de escrita de gêneros diversos, orientada e mediada por roteiros de textualização a partir de um texto modelar e que envolve a participação controlada e controladora do professor. Este trabalho, além de apresentar esta nova tecnologia de ensino, objetiva, ainda, verificar se uma escrita mais mediada favorece um desempenho mais proficiente na produção de textos de alunos do ensino fundamental II. Tomaram-se como fundamentação teórica estudos na área da neurociência - interface entre as neurociências e a educação - (CONSENZA e GUERRA, 2011; VIGOTSKI, 1994 e 2012); a teoria dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2003, BRONCKART, 2012; DOLZ e SCHNEUWLY, 2011); estudos sobre aprendizagem, desenvolvimento cognitivo (TOMASELLO, 2003; VIGOTSKI, 1994 e 2012; WOOD, 2003); e literaturas no campo da Línguística Aplicada. A partir do referencial teórico sociointeracionista de Bronckart (2012) desenvolveu-se o processo analítico, tendo como *corpus* as produções discentes na forma livre e na versão monitorada de um mesmo aluno de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental II, de uma escola pública estadual da cidade de Juiz de Fora – MG (na qual a professora-investigadora era professora no período investigativo). A metodologia usada foi a da pesquisa-ação e tomou-se, como princípio metodológico, a análise qualitativa-interpretativista. Os resultados da análise mostraram considerável avanço na produção escrita do aluno, com destaque para a infraestrutura geral do texto, que corresponde aos aspectos macroestruturais do texto, assegurados pela ferramenta proposta.

Palavras-chave: Produção textual. Escrita monitorada. Tecnologia de ensino.

ABSTRACT

This paper presents a new didactic and pedagogical intervention focused on teaching and learning from the writing production of a student in the classroom. Such intervention called *monitored writing* is an innovative educational technology and is a practice of various genres of writing, focused and mediated by textualization scripts from a text model that involves the controlling and controlled participation of the teacher. This work, in addition to presenting this new learning technology, aims also, in checking whether a more mediated writing favors a more proficient performance in the production of texts from students of elementary schools II. They were taken as a theoretical foundation studies in neuroscience - an interface between neuroscience and education - (CONSENZA and GUERRA, 2011; VIGOTSKI, 1994 and 2012); the theory of genres (BAKHTIN, 2003 BRONCKART, 2012; DOLZ and SCHNEUWLY, 2011); studies on learning, cognitive development (TOMASELLO, 2003; VIGOTSKI, 1994 and 2012; WOOD, 2003); and literature in the field of Applied Linguistics. From the theoretical framework of sociointeractionist Bronckart (2012) developed the analytical process, with the *corpus* the students productions in free form and in version monitored in the same student in a class of eighth grade of elementary school II, a public state school of the city of Juiz de Fora - MG (in which the teacher-researcher was a teacher in the investigative period). There was an action-research methodology used and it was taken as a methodological principle, qualitative-interpretative analysis. The results of the analysis showed considerable advance in the written production of the students, especially the general infrastructure of the text, which corresponds to the macro-structural aspects of the text provided by the proposed tool.

Keywords: Textual production. Writing monitored. Educational technology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1 **A QUESTÃO PROBLEMÁTICA DO APRIMORAMENTO DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II** 18

1.1 **O panorama brasileiro atual** 21

1.2 **A teoria dos gêneros como proposta para minimizar os problemas** 22

1.2.1 A sequência didática facilitando o processo 26

1.2.2 A importância de se aprender com o modelo 29

2 **UMA NOVA FERRAMENTA PEDAGÓGICA: *A ESCRITA MONITORADA*** 34

2.1 **As bases neurocientíficas da escrita monitorada** 36

2.1.1 A aprendizagem por repetição 40

2.1.2 A aprendizagem por imitação 42

3 **EXPERIMENTANDO A ESCRITA MONITORADA NA SALA DE AULA** 45

3.1 **Metodologia** 46

3.2 **Como é a aula da escrita monitorada?** 50

3.3 **O que os alunos perguntam?** 52

3.4 **O que os alunos aprendem com a escrita monitorada?** 53

4 **A ANÁLISE DE DADOS** 57

4.1 **Análise da primeira produção escrita livre** 60

4.1.1 A infraestrutura geral do texto 61

4.1.2 Os mecanismos de textualização 64

4.1.3 Os mecanismos enunciativos 67

4.2 **Análise da última produção escrita livre** 69

4.2.1 A infraestrutura geral do texto 72

4.2.2 Os mecanismos de textualização 73

4.2.3 Os mecanismos enunciativos 75
4.3 **Contraponto** 76
4.4 **Análise da primeira produção escrita monitorada** 78
4.4.1 A infraestrutura geral do texto 79
4.4.2 Os mecanismos de textualização 81
4.4.3 Os mecanismos enunciativos 82
4.5 **Análise da última produção escrita monitorada** 84
4.5.1 A infraestrutura geral do texto 85
4.5.2 Os mecanismos de textualização 86
4.5.3 Os mecanismos enunciativos 88
4.6 **Contraponto** 89

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 92

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 97

ANEXOS 102

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1: Esquema da sequência didática 28
Figura 2: Esquema da sequência didática proposta por nós 29
Figura 3: Proposta do livro didático de produção do gênero crônica 60
Figura 4: Produção escrita do aluno: primeira livre 61
Figura 5: Proposta do livro didático de produção do gênero miniconto 70
Figura 6: Produção escrita do aluno: última livre 72
Figura 7: Produção escrita do aluno: primeira monitorada 79
Figura 8: Produção escrita do aluno: última monitorada 84

QUADROS

Quadro 1: Contraponto entre a primeira e a última produção livre 76
Quadro 2: Contraponto entre a primeira e a última produção monitorada 88

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa integra-se a um projeto mais amplo intitulado **"Por uma pedagogia da escrita: propostas de soluções para problemas de escrita apresentados em situação escolar"**, coordenado pela professora dra. Lucilene Hotz Bronzato, da qual sou orientanda, no curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da UFJF-MG.

Apresentamos, nesta pesquisa, uma nova tecnologia de ensino que envolve um conjunto de procedimentos e de reflexões relevantes para o desenvolvimento da compreensão da língua em uso: a prática da escrita de gêneros textuais diversos, orientada e mediada pelo professor, a partir de roteiros de textualização derivados de *textos modelares*. Essa ferramenta pedagógica inovadora é denominada de *ESCRITA MONITORADA* e acreditamos que possa ser significativa na busca por progressos na produção de textos dos alunos do ensino fundamental II.

A ESCRITA MONITORADA é estudada aqui como uma ferramenta metodológica de apoio à escrita dos discentes, consolidando-se como proposta de uma ferramenta didática de ensino da escrita a partir de um roteiro de textualização com características bem próprias, dentre as quais se destaca a mediação totalmente controlada pelo professor. A escrita é *monitorada*, pois, por meio de um conjunto de instruções gerado a partir de um *texto modelar*, o professor vai orientando e direcionando a produção dos alunos[1]. É uma atividade planejada e sistematizada que pode ser desenvolvida com diferentes gêneros textuais, visto que o seu objetivo é a proficiência dos aprendizes na produção de textos em contexto escolar, para que, a partir dela, possam produzir, autonomamente, outros textos em outros contextos sociais.

Temos como objetivo geral verificar se um ensino de produção escrita mais mediado favorece um desempenho mais proficiente dos alunos do ensino fundamental II. Como objetivos específicos, a nossa tarefa é não só descrever, minuciosamente, essa nova tecnologia de ensino como também verificar se a *escrita monitorada* pode se caracterizar como uma ferramenta didática que ajuda os alunos a escreverem melhor, considerando-se

[1] Lembramos que essa tecnologia didática já é aplicada, com sucesso, desde 2010, pela professora Dra. Lucilene Hotz Bronzato, no Colégio de Aplicação João XXIII, de Juiz de Fora-MG.

duas vantagens principais dessa ferramenta: o contato com *textos modelares* e a repetição e imitação de esquemas textuais macroestruturais.

Para isso, tomamos como perspectiva teórica os estudos já feitos sobre a eficácia da aprendizagem pela imitação e/ou repetição, na área da neurociência - interface entre as neurociências e a educação - (CONSENZA e GUERRA, 2011; VIGOTSKI, 1994 e 2012); a teoria dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2003, BRONCKART, 2012; DOLZ e SCHNEUWLY, 2011); estudos sobre aprendizagem, desenvolvimento cognitivo (TOMASELLO, 2003; VIGOTSKI, 1994 e 2012; WOOD, 2003); literaturas no campo da Línguística Aplicada; além das orientações teóricas do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2012).

Acreditamos que o objeto de pesquisa aqui apresentado possa ser uma ferramenta didático eficaz no trabalho com a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Sabemos que o ensino da escrita ainda é um dos grandes desafios da nossa profissão, e digo isso por experiência própria, conforme relato a seguir.

Há mais de 15 anos, sou professora de Língua Portuguesa em escola pública e sempre me dediquei, com afinco, ao trabalho com a produção escrita dos alunos. Para mim, o desenvolvimento de habilidades e competências no uso da língua materna tem que estar vinculado a práticas da vida cotidiana. Minha metodologia sempre foi aliar a sala de aula à realidade do aluno, tentando levar o aprendiz a entender que o que se aprende na escola deve servir também para a sua vida fora dela; que conhecer e compreender a estrutura e funcionamento da sua língua é adquirir a capacidade de empregá-la com mais segurança, adequação e proficiência; além de ajudá-lo a compreender o que lê em todas as disciplinas e nos variados gêneros textuais que circulam na sociedade.

Tem sido um trabalho árduo conscientizá-los da significação dessa aprendizagem para suas vidas e ajudá-los a colocar em prática essa competência. Ao longo desses anos, o que percebo é a enorme dificuldade dos alunos em produzir um texto. Dificuldade, principalmente, com o conteúdo e com a forma – *o que dizer?* e *como dizer?*. Se a dúvida é a ortografia, os discentes se resolvem, no momento da produção, consultando o dicionário, o colega, o professor e escrevendo como acham ser correto. E isso não se configura como empecilho à sua escrita. A dificuldade maior está em desenvolver suas ideias e pensamentos por meio da comunicação escrita, de forma coerente, clara, consistente, de acordo com o gênero e o objetivo

comunicativo propostos. Portanto, a produção de texto talvez seja o maior desafio do trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula. E isso muito me preocupa, já que esta é considerada uma das habilidades linguísticas de maior importância. Os alunos enfrentam enormes dificuldades na hora da produção textual e eu, como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, tenho buscado diferentes estratégias e metodologias para ajudá-los, mas com resultados ainda pouco significativos.

Preocupada em buscar soluções para os problemas apresentados no processo de ensinar e aprender a escrever, a Línguística Aplicada tem divulgado inúmeros estudos e pesquisas que têm resultado em propostas diversificadas de intervenções didático-pedagógicas para tentar solucionar tais dificuldades. Essas propostas, no entanto, quase sempre chegam ao professor, unicamente, através dos livros didáticos, que funcionam como instrumento de apoio e orientação à prática do docente e encarados, muitas vezes, como a única referência para o trabalho pedagógico em sala de aula, passando a assumir, inclusive, o papel de currículo e de definidor de estratégias de ensino.

Quanto às propostas de trabalho com a produção textual nesses manuais didáticos, o que se notam são a predominância da sugestão de temas e a ênfase nos aspectos relacionados à forma do texto (estrutura composicional e conformidade à variação linguística padrão e às convenções da escrita), sem a preocupação de explicitar, ou mesmo de mencionar, o contexto de produção (BRONCKART, 2012).

Além disso, os manuais didáticos, em sua maioria, apresentam uma série de reflexões sobre as modernas teorias discursivas, principalmente as noções de dialogismo, enunciado, contexto, interlocução e gênero propostas por Bakhtin (2003); no entanto, via de regra, não organizam o trabalho de produção textual sob essa perspectiva e não propõem atividades ou intervenções didáticas que possam contribuir, eficazmente, com o ensino-aprendizagem da escrita. Muitas dessas propostas apresentadas nos manuais didáticos e em documentos do governo, como nos PCN, são pouco aplicáveis em sala de aula e insuficientes para se obter um bom resultado em relação à qualidade da escrita discente. Uma das perspectivas que aqui adotamos na busca por proporcionar aos alunos o letramento em práticas de produção textual é aliar o processo de ensino-aprendizagem a outras abordagens científicas - interface entre as neurociências e a educação - , uma vez que estudos neurocientíficos têm contribuído de forma significativa para teorias e práticas educacionais mais eficientes.

Isto posto, penso que é necessário, primeiramente, diagnosticar o porquê de os alunos não conseguirem desenvolver habilidades e competências discursivas necessárias ao se expressarem de forma escrita tanto no contexto escolar quanto extraescolar, mesmo após muitos anos de escola, para depois, sim, propor trabalhos interventivos que visem, na prática, à melhora dessas dificuldades.

A neurociência tem revelado em estudos atuais que os problemas de aprendizagem da escrita têm origens diversas: neurológica, física, social, cultural, pedagógica (CONSENZA e GUERRA, 2011). Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que compreender a natureza dos processos de obtenção de conhecimento sobre a língua escrita se faz necessário para que seja possível contribuir com a solução dos problemas de aprendizagem, "evitando que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos". Não obstante, os cientistas alertam que a investigação neurocientífica, por si só, não irá responder a todas as questões da educação. De acordo com Blakmore e Frith (2003), a abordagem unidirecional, voltada somente para a neurociência, pode ser perigosa e a procura por respostas não deve incidir na questão de como a ciência do cérebro é aplicada à prática educativa, mas sim o que os educadores precisam saber e como podem ser informados pela investigação neurocientífica.

Nesta pesquisa, não nos ateremos a descrever, de forma específica e detalhada, as diferentes concepções do processo de aquisição da escrita nem nos aprofundaremos na busca pelos principais causadores da dificuldade dessa aquisição, já que este não é nosso foco de interesse, entretanto tentaremos mostrar que, através de estudos sobre o desenvolvimento cognitivo humano, de teorias sobre o desenvolvimento de habilidades linguísticas por meio da *repetição* e *imitação*, os alunos podem melhorar sua aprendizagem, especificamente, na área de produção textual.

Observei, ao longo da minha experiência como profissional da educação, que, a falta de conteúdo (o que dizer?) e a dificuldade na estruturação dos gêneros (como dizer?) estão entre os problemas apresentados pelos alunos no momento em que são levados a produzir um texto. Esses dois aspectos discursivos, que dizem respeito à *macroestrutura* textual, servirão de base para a prática da intervenção pedagógica proposta no presente trabalho. Essa intervenção tem como público alvo uma turma de 20 alunos do oitavo ano do ensino fundamental II, da E. E. Fernando Lobo, de Juiz de

Fora - MG[2].

Para cumprir os objetivos aqui propostos e, quem sabe, contribuir para a melhora do ensino-aprendizagem em produção textual dos alunos, primeiramente, analisamos a questão problemática do aprimoramento da escrita no ensino fundamental II, dentro do panorama brasileiro atual. Ainda neste item, falamos sobre a proposta de trabalho com gêneros em sala de aula, como forma de minimizar os problemas apresentados na produção escolar dos alunos.

Na sequência, mostramos, mais detalhadamente, o que é a *escrita monitorada* e como se processa a aprendizagem pela *imitação* e *repetição*, tendo como base os estudos neurocientíficos - interface entre as neurociências, a antropologia cognitiva (TOMASELLO, 2003) e a educação. Em seguida, relatamos como a *escrita monitorada* pode ser desenvolvida na sala de aula e como parece se processar a aprendizagem através dela.

Após, apresentamos a análise feita a partir das produções de um único aluno, que se constituem como o *corpus* da pesquisa[3]. Optamos por uma análise qualitativa-interpretativista (THIOLLENT, 2011; MORIN, 2004), de forma a mostrar os prováveis avanços do aluno pesquisado na produção escrita tanto na *forma livre* - não mediada pelo professor - quanto na *monitorada* - produções altamente controladas. Orientamo-nos pelo modelo de análise interacionista sociodiscursivo de Bronckart (2012), que concebe os textos como um folhado textual, constituídos por três camadas superpostas: *a infraestrutura geral do texto*, *os mecanismos de textualização* e *os mecanismos enunciativos*. Essas três camadas são vistas como os três extratos do folhado textual, e cada uma delas trata de aspectos que desempenham funções específicas dentro da trama da organização textual.

Por fim, tecemos as considerações finais do trabalho, mostrando os desdobramentos percorridos com a aplicação da ferramenta aqui proposta e os resultados obtidos a partir da análise realizada nas produções do aluno. Além disso apresentamos algumas conclusões do nosso estudo, procurando apontar as prováveis contribuições desta pesquisa e seus possíveis desdobramentos futuros.

É importante ressaltar que uma das justificativas que nos levaram a trabalhar com essa tecnologia de ensino, a *escrita monitorada,* baseia-se nos muitos anos de

[2] A quantidade de 20 alunos corresponde à totalidade da turma, devido ao espaço da sala só comportar esse número de estudantes. (anexo 1)

[3] Na seção 3.1 Metodologia, esclarecemos a escolha de um único aluno.

trabalho insatisfatório com o livro didático, principalmente, quanto à produção textual, e no esforço de pensar em novas propostas aliadas a esse material didático que pudessem nos parecer mais produtivas e eficazes na produção escrita dos alunos.

1 A QUESTÃO PROBLEMÁTICA DO APRIMORAMENTO DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Segundo Dell'Isola (2007, p.10), "ensinar português é preparar nossos alunos para lidar com as diversas linguagens, para renovar o prazer de utilizar o idioma que falam, recuperando sua historicidade e sua função social". Tendo em vista que a língua se concretiza através de textos orais ou escritos, eles se tornaram a base do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

No entanto, por muito tempo, o texto serviu apenas de pretexto para o trabalho com a gramática e para práticas artificiais de leitura e de escrita. O texto foi tomado como objeto empírico, de uso, e não de ensino. Havia a "aula de texto", como se o texto só existisse no contexto escolar, estando desvinculado da vida do aluno.

Com o tempo, essa postura foi se modificando e o texto passou a ser visto como o lugar para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e escrita, ao se tentar descrever sua macro e sua microestrutura no trabalho com a língua. A macroestrutura referindo-se a todos os componentes que possibilitam a organização global de sentido do texto e que são responsáveis por sua significação, e a microestrutura dizendo respeito a todo um sistema de instruções textualizadoras de superfície que auxilia na construção linear do texto através de palavras e frases, organizadas, responsáveis pela coesão do texto (SAUTCHUK, 2003).

Mesmo assim, o texto ainda precisava ser visto como funcional em outros contextos além da escola. Houve, então, segundo Dolz e Schneuwly (2011), uma virada discursiva no que diz respeito ao enfoque dado aos textos e seus usos em situação escolar.

> Trata-se então de enfocar, 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 (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 10).

Além disso, era preciso entender a língua como interação constituída nas e pelas práticas sociais, conforme a concepção discursiva e enunciativa de Bakhtin. Segundo o autor,

> A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (regras gramaticais), nem pela enunciação monolítica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. Dentro da concepção interativa de linguagem, a concepção de homem é a de sujeito de sua própria ação (BAKHTIN, 1986, p.123).

Tal enfoque gerou as recentes propostas de trabalho com os gêneros textuais no ambiente escolar. A incorporação dos gêneros como objeto do ensino-aprendizagem tem, nos PCN de Língua Portuguesa, um dos seus maiores aliados. Conforme o documento, é essencial o investimento no trabalho com gêneros textuais em sala de aula, pois os alunos devem ser capazes de lidar com diferentes gêneros "combinando estratégias de decifrações com estratégias de seleção, antecipações, inferências e verificações" (BRASIL, 1998, p.103); "devem ser capazes de produzir começando a identificar o gênero como suporte que melhor atende à intenção comunicativa" (BRASIL, 2001, p.104) e, também, de escrever textos de gêneros e tipos diversos (BRASIL, 2001, p.104; BRASIL, 1998, p.51). Nessa perspectiva, pretende-se que os alunos sejam capazes de compreender as características dos gêneros e sua adequação ao contexto e à finalidade a que se destinam, como produto de interação social (BRONCKART, 2012).

Com isso, torna-se clara a necessidade de se trabalhar não só a leitura de diversificados gêneros textuais, mas também a "produção, circulação e a recepção desses textos em contextos que se aproximem de práticas sociais de leitura e escrita, e não de meras práticas escolares com o intuito de passar de ano." (CORRÊA, 2006, p. 12). Senão todo esse aparato teórico pouco significará no aprimoramento da escrita dos alunos.

Mesmo diante de toda essa evolução no olhar e no tratamento dado ao texto, a produção escrita dos discentes continua sendo um dos maiores desafios no trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula. Muitos são os projetos que chegam ao professor, mas poucos com consistência teórica e prática e outros tantos desvinculados da realidade da escola e da sala de aula. Sendo assim, cabe-nos concordar com a posição de Marcuschi (2008), que declara

> Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante a muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (MARCUSCHI, 2008, p. 58).

Uma prática mais reflexiva e sistematizada com a escrita, especialmente, no ensino fundamental se faz urgente. A verdade é que o aluno sai do ensino fundamental II sem saber produzir textos coesos e coerentes e que atendam à intenção comunicativa a que eles se propõem. Para Dolz e Schneuwly (2011, p. 68), é função da escola "levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência."

No trabalho em sala de aula, é de suma importância que o professor de língua materna saiba relacionar o que é necessário para uma produção escrita mais significativa no âmbito escolar e principalmente fora dele, refletindo sobre o que poderia ser feito para sanar alguns problemas da produção escrita; e acreditando que a leitura e a escrita se constituem como competências não apenas de uso, mas igualmente de compreensão da vida em sociedade.

Para Fiorin (2007),

> (...) o ensino de língua materna, nos níveis fundamental e médio, deve ter como objetivo formar leitores eficazes e produtores competentes de textos, pois só dessa forma o aluno poderá compreender a informação disponível e organizá-la. Isso é condição necessária para o desenvolvimento de suas plenas potencialidades humanas, para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos em nível superior e para a inserção no mercado de trabalho (FIORIN, 2007, p. 96).

Nas próximas seções, primeiramente, tentaremos descrever o panorama brasileiro atual, no que diz respeito à qualidade da educação no país; em seguida, mostraremos como a teoria dos gêneros textuais, a partir de um modelo didático de ensino, aliada ao trabalho com a sequência didática pode ser uma forma de criar condições para que os alunos sejam confrontados com diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, oportunizando-lhe a reconstrução e a apropriação do gênero.

1.1 **O panorama brasileiro atual**

Muitos debates em torno de uma educação de qualidade vêm ganhando, cada vez mais, espaço em todos os setores da sociedade brasileira. O Brasil reconhece a urgência em investimentos para a melhoria da educação do país, principalmente na educação básica. Os altos índices apontados pelos principais órgãos nacionais e internacionais requerem uma atitude rápida e eficaz no combate ao analfabetismo funcional[4] dos brasileiros.

Segundo divulgação da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Brasil ocupa o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). O PISA é aplicado a cada três anos, para avaliar o desempenho de jovens de 15 anos - idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países - em três áreas do conhecimento: leitura, ciências e matemática, e o Brasil ocupava a 38ª posição entre os 44 países avaliados no ano de 2014.

Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, 731 mil crianças ainda estão fora da escola, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). O analfabetismo funcional de pessoas entre 15 e 64 anos foi registrado em 27% no ano de 2011 - dados do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) em parceria com o Instituto Paulo Montenegro; 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler (Programa Todos pela Educação); 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental e que moram nas grandes cidades não dominam o uso da leitura e da escrita (Programa Todos pela Educação). E são baixos os investimentos nos profissionais da educação: professores das Redes Municipal e Estadual recebem menos que o piso salarial (CNTE, 2014).

Além disso, o país continua longe de atingir a meta de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade e carrega o fardo de um baixo desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Com o índice de aprovação na

[4] Utilizamos o termo "analfabetismo funcional" adotado pela Unesco, a partir da década de 1970, como sendo o fenômeno no qual a pessoa sabe ler e escrever, mas não alcança o domínio social da leitura e da escrita, ou seja, não desenvolveu as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

escala de 0 a 10, os estudantes brasileiros tiveram a pontuação média de 4,6 em 2009. A meta do país para o IDEB é chegar a 6,0 em 2021. Essa média é estipulada, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente.

Esses dados fornecem uma visão ampla da educação brasileira atual. Na verdade, é o reflexo de problemas estruturais da educação brasileira, de acordo com a avaliação do coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), Daniel Cara (2014) [5].

A aplicação pelo Governo de Sistemas de Avaliação Nacional como a Prova Brasil e o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) são importantes exemplos de continuidade das políticas públicas educacionais, mas ainda há muito o que se fazer para melhorar o quadro em que se encontra a educação no Brasil (RAMOS, 2011).

Diante desse quadro avassalador, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do qual faço parte como estudante, foi criado como mais uma proposta das políticas públicas de investimento na educação básica do país. É um programa que objetiva levar os seus mestrandos, professores do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras, a conhecerem, aprenderem e discutirem as teorias da Linguística Aplicada ao ensino e todas as ciências a ela relacionadas, para que, instrumentalizados teoricamente, esses educadores possam se sentir capazes de oferecer soluções inovadoras e eficientes para modificar o panorama de fracasso que se tem hoje, e, assim, permitir que os alunos da rede pública de ensino desenvolvam competências de escrita e leitura que os tornem proficientes e lhes facilitem a luta por uma melhor qualidade de vida.

1.2 **A teoria dos gêneros como proposta para minimizar os problemas**

Os gêneros fazem parte da civilização desde que ela era essencialmente oral e multiplicaram-se com o advento da escrita por volta do século VII a. C. Porém, somente no século XX, ganham importância nos estudos linguísticos de Bakthin, que

[5] Entrevista dada por Daniel Cara ao jornal *on line*, EBC Agência Brasil, do dia 01/04/2014. Acesso: 10/06/2014.

defende a ideia de que só nos comunicamos por meio de gêneros. À luz do conceito bakhtiniano, pesquisadores europeus do chamado "Grupo de Genebra", dentre eles Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart, propuseram a utilização dos gêneros textuais como instrumento, como ponto de partida para o ensino. No Brasil, um marco importante na adoção do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, os quais orientam que as aulas de Língua Portuguesa tenham como base o estudo do texto oral e escrito, materializado em algum gênero discursivo.

A partir de então, os gêneros passaram a fazer parte das aulas de Língua Portuguesa e é através do trabalho com eles que se esperam resultados satisfatórios no desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas orais e escritas dos estudantes. Para Bronckart (2012), o desenvolvimento de habilidades e competências de linguagem para atender às aptidões exigidas do aprendiz na recepção (acesso à informação) e na produção (como meio de construção de conhecimento) de determinados gêneros discursivos em uma situação de interação específica é um requisito básico.

Por conseguinte, o trabalho com a Língua Portuguesa, à luz dos PCN, institui o texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos como objetos.

> Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL/PCN- EF, 1999, p. 24).

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa, que prioriza o texto como sua unidade de ensino-aprendizagem e o gênero como seu objeto, deve possibilitar aos estudantes a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa, o que significa desenvolver atividades de produção de textos aliadas aos usos e funções sociais desses enunciados, ou seja, "não se ensina um gênero como tal, e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituição" (BAZERMAN, 2009, p. 10).

Os gêneros surgem, então, em resposta às necessidades comunicativas que se apresentam nas mais diversas esferas de atividades humanas. Segundo Bakhtin (1997),

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados[6], sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Dessa forma, os gêneros estão diretamente ligados às práticas de linguagem, as quais implicam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação particular de comunicação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011), e a escola, como espaço de formação, deve proporcionar aos seus alunos a materialização dessas práticas. E isso, segundo os autores, se dá através dos gêneros, uma vez que "é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 63).

Os autores propõem, então, o trabalho com as SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD), uma vez que, por meio delas, o professor pode conhecer quais habilidades os seus alunos já possuem e quais precisam obter para dominar a leitura e a escrita de um gênero em particular. Para eles, ao criar uma SD, é importante que as atividades permitam a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos, para que possam dominar um gênero e devem considerar a complexidade das tarefas em função dos elementos que excedem essas capacidades iniciais.

Para Bakhtin (1984, apud DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 64)[7], os gêneros são formas relativamente estáveis tomados pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

---

[6] Os tipos a que Bakhtin se refere são as formas-padrão relativamente estáveis de enunciados, determinadas sócio-historicamente.

[7] BAKHTIN, M. Esthétique de la creation verbale. Paris, Gallimard, 1979 In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

Essa relativa estabilidade em sua forma, conteúdos, propriedades funcionais, estilo, composição e objetivos acaba por propiciar ao professor possibilidades maiores de trabalhar com o gênero em sala, pois assim o aluno consegue perceber com mais clareza a sua constituição e funcionalidade e, então, ser capaz de compreender a sua estrutura global e de produzir outros gêneros a partir de um modelar.

É claro que, quando falamos em estabilidade, não estamos negando a variabilidade e evolução dos gêneros. Assim como a língua, o gênero é vivo, flexível e portanto, propenso a modificações, segundo as necessidades comunicativas, como as surgidas com a evolução tecnológica (gêneros de mídias digitais, por exemplo).

Dolz e Schneuwly (2011) esclarecem que

> o gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 64).

Essa diversidade de gêneros, entretanto, não tira do professor a possibilidade de trabalhar com os gêneros em sala de aula, afinal "do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 64-65).

Paltridge (2001, p. 6) também defende o trabalho com o gênero textual ao dizer que uma abordagem centrada nos gêneros, para o desenvolvimento de um programa de ensino, objetiva incorporar aspectos discursivos e contextuais do uso da língua que são quase sempre negligenciados em programas baseados apenas em unidades menores de organização linguística, como estruturas ou vocabulário.

Além disso, afirma Coscarelli (2007, p. 82) que "a ideia de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos."

Portanto, o docente que centra seu foco em um ensino baseado em gêneros textuais visa a oportunizar aos seus alunos a capacidade de desenvolverem competências discursivas capazes de levá-los a se integrar e interagir com os textos, instrumentalizando-os para a produção reflexiva, proficiente e autônoma de gêneros diversos e, assim, prepará-los para participar da vida social de forma efetiva.

1.2.1 A sequência didática facilitando o processo

O ensino de Língua Portuguesa verdadeiramente comprometido com o trabalho proficiente da oralidade e da escrita do aluno precisa criar condições para que o educando possa desenvolver sua capacidade de uso da língua que satisfaça às suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.

Atualmente, a multiplicidade de linguagens exige muito mais a atuação dos professores. Segundo Alvarez (1992),

> Se uma sociedade quer hoje, no romper do terceiro milênio, participar plenamente de um mundo dominado por mudanças científicas, econômicas, culturais, artísticas etc., é necessário que uma parte apreciável de sua população desenvolva uma competência textual que lhe permita apresentar suas ideias de uma forma clara aos receptores eventuais (ALVAREZ, 1992, apud. SAUTCHUK, 2003, pág. 2).

Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais redefinem os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, enfatizando mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem. Eles destacam que

> A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram às demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente [...] (BRASIL/PCN, 2001, p. 30).

Com isso, faz-se necessário um trabalho reflexivo e sistematizado com a língua, para que os alunos possam desenvolver conhecimentos, habilidades e competências e, assim, se sentirem verdadeiramente inseridos nesta nova realidade linguística. Segundo Dolz e Schneuwly (2011, p.43), "comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente". Os autores defendem esse ensino por meio de diferentes gêneros textuais a partir de sequências didáticas, definidas como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) "a sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto,

permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (p. 83). Esse procedimento pedagógico se constitui de uma sequência de atividades, módulos ou oficinas organizadas de forma gradual, que visa ao ensino de um gênero textual específico.

É por meio das sequências didáticas que o professor pode explorar diversos exemplares do gênero escolhido, estudar suas características próprias e levar os alunos a praticarem diferentes escritas antes de propor uma produção final.

A SD é um procedimento didático composto por quatro componentes principais: 1) *apresentação da situação*; 2) *produção inicial*; 3) *módulos/oficinas*; 4) *produção final* (a partir de processos de reescrita) (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011).

A *apresentação da situação* é o momento em que é descrita de maneira detalhada a atividade oral ou escrita que os alunos deverão realizar. É uma fase importante, pois é o momento em que os alunos são apresentados à atividade proposta e precisam perceber a necessidade dela para a aprendizagem do gênero em questão. Portanto, é o momento em que duas dimensões principais podem ser distinguidas:

1) Apresentar um problema de comunicação bem definido: é a fase de proposição do projeto coletivo de um gênero oral ou escrito. Nesta etapa, devem-se dar indicações que respondam às seguintes questões: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?
2) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos: é necessário que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar.

Após a apresentação da situação, os discentes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado. É a *produção inicial*. Esta etapa permite ao professor diagnosticar as capacidades de que os alunos já dispõem e suas potencialidades e, assim, regular as atividades previstas nas oficinas da SD de acordo com as possibilidades e as dificuldades reais da turma. Além disso, a produção inicial permite aos alunos descobrir o que já sabem fazer e o que precisam saber para dominar o gênero em questão.

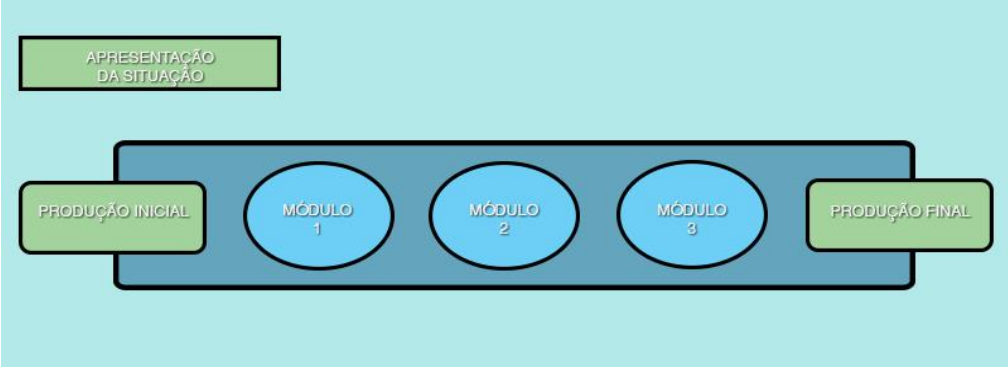
Os *módulos ou oficinas*, constituídos por várias atividades, dão aos educandos os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo

gênero, diagnosticados na produção inicial, são trabalhados de maneira sistemática, reflexiva, gradual e aprofundada.

Na última etapa da SD - *produção final* -, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos construídos e, juntamente com o docente, medir os progressos alcançados. A produção final serve também para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

A estrutura de base de uma SD, conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 3 ed. 2011, p. 83.

A ferramenta didático-pedagógica descrita neste estudo - *a escrita monitorada* - é sugerida como uma possível proposta de módulos ou oficinas inserida em uma SD de gêneros textuais diversos.

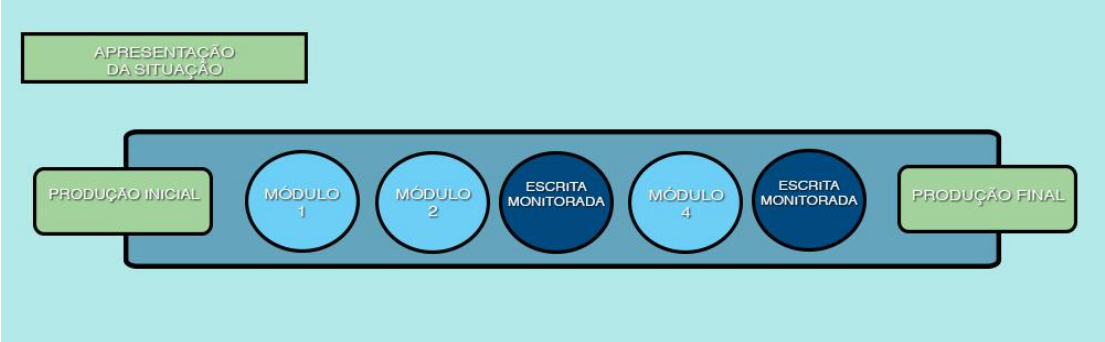
Nos módulos ou oficinas é que são trabalhados os problemas que emergem na primeira produção. O objetivo é instrumentalizar os alunos para superarem suas dificuldades no manuseio do gênero. Através dos módulos ou oficinas, o professor vai propondo atividades que abordam, separadamente, os diversos elementos que constituem o gênero textual a ser ensinado. A ideia é que, em cada módulo, seja trabalhada uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: i) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; ii) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; iii) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

A proposta de inserir a *escrita monitorada* dentro de uma SD, como módulo programado, parte do pressuposto de que tal ferramenta ajudaria os alunos a superarem as dificuldades com a *macroestrutura* do texto a partir de aulas de produção escrita altamente mediadas pelo professor e de um contato mais estreito com textos modelares.

A nossa ideia é a de que, ao planejar a sequência didática, o professor colocaria, dentre os módulos planejados, de forma intercalada, essa nova tecnologia de ensino. A finalidade maior dessa ferramenta é o trabalho com a *macroestrutura* do texto, o que não refuta o trabalho com a micro, que aliás, pode ser reforçado em outros módulos, intercalados ao da monitorada.

Assim, propomos um esquema novo a partir do modelo da figura 1:

Figura 2 Esquema da sequência didática proposta por nós



Escrita monitorada: Tecnologia de ensino proposta nesta pesquisa.[8]

No capítulo 2: "Uma nova ferramenta pedagógica: A ESCRITA MONITORADA", detalharemos, mais especificamente, essa ferramenta.

1.2.2 A importância de se aprender com o modelo

A ferramenta pedagógica que propomos, no presente estudo, consiste em trabalhar a produção textual sob a perspectiva do texto modelar. Para isso, consideramos necessário, primeiramente, refletir sobre a concepção de linguagem adotada nesta pesquisa e a função da linguagem como instrumento de mediação para

[8] A tecnologia de ensino é inserida na SD prevista no livro didático adotado *Vontade de Saber: Português*, 8º ano, 1 ed, de Rosemeire Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto, 2012.

o ensino da produção escrita. Antunes (2003) afirma que o agir pedagógico deve se pautar por uma teoria. Portanto, ao fazermos opção por uma perspectiva de abordagem, estamos também aderindo a determinadas práticas e metodologias e, ainda, a uma linha teórica específica. Assim, desde a delimitação "dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem" (ANTUNES, 2003, p.39).

Para Geraldi (2004, p. 45), "uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um 'novo conteúdo' de ensino". Por isso, a concepção de linguagem adotada é de fundamental importância e relevância para o trabalho docente, uma vez que ela determina e muito o modo de estruturar e de pensar o fazer pedagógico do professor, ou seja, na maneira como é abordado o trabalho com a língua em termos de ensino-aprendizagem.

Segundo Bronckart (2012), uma língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas, que tomam formas muito diversas em função das situações de comunicação variadas. Essas formas de realização empíricas são chamadas por ele de textos. Para o autor, embora toda língua natural pareça estar baseada nas regras de um sistema, estas só podem ser identificadas e conceitualizadas a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em situações empíricas efetivas.

Na perspectiva de Bakhtin (1997), a competência linguística tem a ver com a utilização da língua que permeia todas as atividades humanas, efetivando-se em forma de enunciados orais e escritos, não necessariamente conhecendo as normas que a regem. Em lugar de exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de terminologias e regras que privilegiam tão somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua, o professor deve trabalhar o uso da língua em situações concretas de interação, para que os alunos possam perceber as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra. A língua, nesse caso, é tratada como o reflexo das relações sociais, pois, de acordo com o contexto e com o objetivo específico da enunciação é que ocorre uma forma de expressão ou outra, uma variante ou outra.

Através do trabalho com os gêneros textuais na escola, busca-se dar oportunidade ao aluno de refletir sobre a utilização da língua nos diversos usos cotidianos, uma vez que eles são organizadores e organizados nas e pelas interações

verbais reais na sociedade. Além, claro, de contribuir para o desenvolvimento e para a ampliação das capacidades linguísticas e comunicativas do educando.

Os PCN propõem um trabalho com a língua portuguesa sob essa perspectiva sociointeracionista bakhtiniana, na qual a compreensão histórico-discursiva de sujeito e o reconhecimento da linguagem como social e dialógica estejam aliadas à noção de interação. Essa outra maneira de olhar para a linguagem, vista como forma de interação, sustenta-se no objetivo de desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita.

Segundo o documento,

> A interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo. (...) Sendo [a língua] dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar (BRASIL/PCN, 1999, p. 138).

Tal perspectiva encaminha o trabalho do docente para considerar que as produções de linguagem precisam ter relação com a atividade humana em geral, uma vez que a linguagem é uma forma de ação que se realiza por meio dos gêneros textuais. Desse modo, deve-se levar em conta que um trabalho com a linguagem requer do professor tanto a preocupação com a sua dimensão discursiva, quanto com a possibilidade de que o sujeito-aluno reflita sobre a língua em uma dimensão também mais técnica da linguagem, resultando em uma reflexão não só metalinguística[9], mas também epilinguística[10] (GERALDI, 1996).

Além dessas reflexões teóricas, é importante, dentro da nossa proposta, perceber a necessidade da construção de um *modelo* didático do gênero[11], para então desenvolver o ensino-aprendizagem da produção textual baseado no *modelo*.

Não se pode deixar de considerar que os usos que fazemos da língua são institucionalizados, legitimados por instâncias da atividade humana, socialmente

---

[9] Reflexão metalinguística é voltada para a descrição, categorização e sistematização de conhecimentos, utilizando nomenclaturas, mas objetivando conhecer melhor como se processa o funcionamento da linguagem.

[10] "Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações" (cf. Franchi, 2006, p.97).

[11] Expressão utilizada por Dolz e Schneuwly (2011) na orientação da transposição didática adequada do gênero para o ensino, dos fundamentos que guiam essa construção e dos passos seguidos para tal resultado.

organizadas. Essas instâncias sociais elegem seus próprios gêneros - produtos da atividade de linguagem em funcionamento - que apresentam características relativamente estáveis (BRONCKART, 2012).

Essa estabilidade acaba por facilitar, de alguma forma, o trabalho com os gêneros, conforme defendem os PCN ao considerar que

> Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que se caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL/PCN, 1999, p. 23).

Conquanto, ao trazer os gêneros para a sala de aula, é importante determinar o seu verdadeiro papel como instrumento didático para o aprimoramento da linguagem dos alunos. Dolz e Schneuwly (2011) defendem que se precisa considerar dois aspectos importantes ao adotar o gênero como objeto de ensino: primeiro que o objetivo dos alunos ao estudar o gênero é aprender a dominá-lo, para melhor produzi-lo e assim desenvolver capacidades que o ultrapassam e que são transferíveis para outros gêneros próximos e distantes; e segundo em colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de situações reais de comunicação, para que a produção do gênero tenha sentido para os aprendizes (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 68-69).

Ao adotar o gênero como instrumento de práticas pedagógicas, ele passa a ser visto como modelo didático, já que toma dimensões de objeto de ensino-aprendizagem para a análise e reflexão da língua em funcionamento. Consoante Dolz, et al. (2010), como instrumento de ensino, o gênero

> Fixa significações sociais complexas referentes às atividades linguageiras. Orienta a realização da ação linguageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização) (DOLZ, et. al., 2010, p. 44).

Dessa forma, como modelo didático, o gênero apresenta duas grandes características: i) Ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; ii) Ele evidencia as dimensões ensináveis, com base

nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2011, p. 70).

Partindo desse entendimento, o professor, então, constrói a sua prática, na qual os gêneros aparecem como facilitador do ensino da produção textual, através de sequências didáticas bem elaboradas e determinadas pelos objetivos a serem alcançados.

Faz-se importante ressaltar que, por sua enorme diversidade e heterogeneidade, o trabalho com os gêneros a partir do agrupamento proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) facilita bastante o desenvolvimento de conteúdos de ensino. Nele, os gêneros são agrupados em função de determinadas regularidades linguísticas e de transferências possíveis, devido a três critérios que os aproximam: as finalidades sociais, as tipologias e as capacidades de linguagem implicadas neles.

Esse agrupamento ainda permite que o professor trabalhe com diferentes gêneros pertencentes ao mesmo grupo, de forma gradual, e com gêneros de grupos diferentes, consoante o nível da turma e os seus objetivos de ensino, que devem ser elaborados e reelaborados segundo as necessidades e avanços apresentados pelos alunos, observados no decorrer do desenvolvimento das sequências didáticas propostas.

Se pretendemos que os alunos descubram as regularidades de um gênero textual qualquer, temos de fornecer-lhes ferramentas para que possam analisar os textos pertencentes a esse gênero. Além de conscientizá-los de sua situação de produção e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias. Segundo Sautchuk (2003, p. 2), "cabe ao professor desenvolver formalmente o desempenho linguístico de seus alunos". E nada como o *modelo* para propiciar isso.

2 UMA NOVA FERRAMENTA PEDAGÓGICA: *A ESCRITA MONITORADA*

A *escrita monitorada* consiste em uma proposta de uma nova tecnologia pedagógica de apoio ao trabalho do professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental II com a produção textual em sala de aula. É uma ferramenta que cabe também a outros níveis de escolaridade e tem como objetivo a melhora significativa da produção de textos dos alunos. Essa prática é mostrada de forma positiva, uma vez que, através dela, acreditamos que os alunos possam desenvolver habilidades linguísticas e textuais de leitura e escrita por meio de um conjunto de instruções concebido a partir de um texto modelar. Tal crença encontra reforço na idealizadora dessa tecnologia pedagógica, a professora Dra. Lucilene Hotz Bronzato, orientadora e parceira nesta pesquisa. Ao me apresentar a ferramenta e compartilhar a sua já longa e bem sucedida experiência com ela, levou-me ao desejo de pesquisar e comprovar a sua eficiência ou não, através do presente estudo.

Essa nova tecnologia é denominada de *escrita monitorada*, visto que ela ocorre através de *roteiros de textualização*[12], mediados pelo professor. Este vai orientando e direcionando a produção dos alunos a partir desses roteiros.

Essa ferramenta didática pode ser utilizada como módulos de uma sequência didática de gêneros diversos[13], pois o objetivo é aproximar os estudantes de textos modelares de modo que aprendam pela prática da produção autoral e, também, por imitação e repetição de um modelo.

De início, é escolhido um texto modelar do gênero em estudo e, a partir dele, faz-se um *roteiro de textualização*, a fim de que os alunos, executando instruções predeterminadas e mediadas pelo professor, possam reconstruir o texto modelar escolhido pelo professor. Para isso, os discentes precisam acionar o tempo todo, e simultaneamente ao processo da construção textual, o seu escritor ativo - o ser que escreve - e o seu leitor interno - o ser que monitora o ato da escrita (SAUTCHUK, 2003). É importante ressaltar que o texto modelar não é apresentado antes da produção dos alunos.

---

[12] *Roteiros de textualização* são as instruções de escrita elaboradas pelo professor a partir do conteúdo do texto modelar, com o objetivo de manter a estrutura macroestrutural do texto base.

[13] Gêneros textuais que podem ser decompostos em roteiros de textualização. Os gêneros verbo visuais, como a charge, não servem a essa ferramenta.

No momento mesmo da produção, ocorre a interação entre o escritor ativo e o leitor interno com o *roteiro de textualização* e com o professor que media todo o processo de criação do texto. O resultado é a reconstrução do texto modelar, com marcas linguísticas (elementos estruturais das frases e enunciados) e extralinguísticas (elementos sociais - comportamentos, intenção comunicativa, conhecimentos partilhados, etc) do próprio aluno. Intenciona-se, com essa ferramenta, que os alunos, em contato com a *forma* e o *conteúdo* de gêneros modelares, possam construir os seus próprios modelos e, assim, obter autonomia em escrita.

É claro que, quanto mais contato os educandos tiverem com construções linguísticas diversificadas, através da leitura e da escrita, mais habilidades terão no manuseio delas e, portanto, o resultado será mais proficiente. Pensamento reiterado por Passarelli (2012) ao dizer que

> Há consenso de que a leitura auxilia a escrita. A leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter **sobre** o que escrever. A leitura também contribui para constituição dos modelos: ter **como** escrever (PASSARELLI, 2012, p. 54-55, grifos da autora).

Na escrita *livre* dos alunos, ou seja, nas tarefas de produção textual sem mediação, nota-se a falta de conteúdo dos alunos e a sua dificuldade de estruturação do gênero. Os discentes não sabem *o que dizer* nem *como dizer*. Já na produção *monitorada*, essas dificuldades não ocorrem, pois esses são elementos já proporcionados pelos próprios *roteiros de textualização*. As dificuldades se encontram mais nas escolhas de mecanismos de textualização, no emprego de elementos sintáticos e ortográficos, que dizem respeito à estrutura interna das produções.

Acreditamos que a tecnologia didática aqui proposta - a *escrita monitorada* - possa ser bastante eficiente no ensino da escrita em situação escolar, uma vez que se desenvolve por meio de *roteiros de textualização*, totalmente mediados pelo professor, o que assegura maior controle por parte deste e, portanto, um melhor acompanhamento no uso das estruturas linguísticas e textuais empregadas pelos educandos no momento da escrita.

2.1 **As bases neurocientíficas da *escrita monitorada***

Para a neurociência, conhecer o funcionamento cerebral é entender como o conhecimento humano vem a se organizar, e, portanto, tal fato torna-se tarefa respeitável para o redimensionamento do ser humano. Então, se o comportamento humano depende do cérebro, a apreensão de novos comportamentos, importante objetivo da educação, também resulta de processos que ocorrem no cérebro do aprendiz.

Logo, aliar a educação aos conhecimentos neurocientíficos é buscar respostas para os processos que envolvem a aprendizagem. A educação visa ao desenvolvimento de novos comportamentos num indivíduo através do ensino-aprendizagem, proporcionando-lhe recursos que lhe permitam transformar sua prática e o mundo em que vive. Ela parte do princípio de que quando o aluno aprende, desenvolve competência para resolver problemas e realizar tarefas, utilizando-se de atitudes, habilidades e conhecimentos que foram construídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Essas competências nada mais são do que novos comportamentos que são produtos da atividade cerebral.

Assim, as estratégias pedagógicas promovidas no ensino-aprendizagem, aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos como a neuroplasticidade[14], modificando a estrutura cerebral de quem aprende. E essas modificações possibilitam o aparecimento dos novos comportamentos, obtidos pelo processo da aprendizagem.

Essa associação entre o cérebro e a prendizagem é atual e tem causado uma certa euforia no meio acadêmico, em especial na área da educação. Por isso, muitos pesquisadores em educação têm recorrido à neurociência, como uma forma de tentar explicar como se processa o ensino-aprendizagem, muitas vezes tentando descobrir processos capazes de suprir as dificuldades existentes nas áreas ligadas à aprendizagem.

[14] "Neuroplasticidade é a propriedade de 'fazer e desfazer' conexões entre neurônios. Ela possibilita a reorganização da estrutura do sistema nervoso e do cérebro e constitui a base biológica da aprendizagem e do esquecimento." (GUERRA, 2011, p. 8)

As descobertas da neurociência estão esclarecendo alguns dos mecanismos cerebrais responsáveis por funções mentais importantes na aprendizagem. [15] Pesquisas sobre a função da percepção, das emoções, da aprendizagem e da memória mostram significativos progressos, especialmente, ao adotarem abordagens que relacionam essas funções à cognição. Algumas dessas pesquisas, especialmente as relacionadas à emoção, à atenção e à memória têm sido bastante informativas para a educação.

A emoção, já se sabe, interfere no processo de retenção de informação. É preciso motivação para aprender. A atenção é fundamental na aprendizagem. O cérebro não tem necessidade nem capacidade de processar todas as informações que chegam a ele, no entanto, por meio da atenção ele pode dedicar-se às informações importantes, ignorando as que são desnecessárias. Já a formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio. Além disso, no ambiente de estudo, fazem diferença a criação de uma rotina e a utilização de locais com poucos estímulos distraidores (GUERRA, 2011). É importante ressaltar que todas essas conclusões são fruto de investigações neurológicas recentes sobre o funcionamento cerebral. Para se ter uma ideia, o conhecimento neurocientífico cresceu muito, principalmente, a partir da chamada "Década do cérebro", proposta pelo Congresso dos Estados Unidos para os anos de 1990 a 1999 e que deu grande impulso às pesquisas neurocientíficas.

Em virtude dos estudos voltados, sobretudo, para os processos cognitivos, surgiram duas questões que muito interessam não só aos neurocientistas como aos profissionais da educação: 1) Qual seria a real contribuição das neurociências para a educação? 2) O conhecimento do funcionamento do cérebro pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem mediado pelo educador?

Desses questionamentos, nasce um diálogo - interface entre as neurociências e a educação. Mas, para isso é necessário um trabalho colaborativo, propiciando avanços para ambas as áreas. As pesquisas educacionais fornecem material necessário ao desenvolvimento dos estudo da neurociência e esta desenvolve pesquisas sobre o funcionamento do cérebro e da mente humana que interessam ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, conhecer o funcionamento cerebral interessa à ciência da aprendizagem e a aprendizagem humana interessa à neurociência.

[15] São estudos feitos sob a ótica da neuropsicologia que é a ciência que tem por objeto o estudo das relações entre as funções do sistema nervoso e o comportamento humano.

Sendo importante lembrar, segundo Goswami (2004), que o estudo da aprendizagem une, inevitavelmente, a educação e a neurociência, porém com focos diferentes. A neurociência se ocupa de entender a aprendizagem por meio de experimentos comportamentais e do uso de aparelhos como os de ressonância magnética e de tomografia, que permitem observar as alterações no cérebro durante o seu funcionamento. Já a psicologia cognitiva "sem desconsiderar o papel do cérebro, foca os significados, se pautando em evidências indiretas para explicar como os indivíduos percebem, interpretam e utilizam o conhecimento adquirido", explica Evelyse dos Santos Lemos, pesquisadora do Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz), no Rio de Janeiro, e especialista em aprendizagem significativa, campo de estudo de Ausubel. [16]

Mas nem por isso, essa aliança deixa de contribuir, significativamente, para a melhora do processo de ensino-aprendizagem, como afirma Guerra (2011)

> O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral. Conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos da linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador na escola, junto ao aprendiz e à sua família (GUERRA, 2011, p. 143).

Com estas novas descobertas, a neurociência tem sido uma importante aliada da educação, mesmo havendo muitas questões relacionadas ao funcionamento do cérebro ainda por serem respondidas. Por sua característica interdisciplinar, as neurociências são uma poderosa via para propiciar o entendimento da complexa estrutura e das funções neurais humanas. Afinal, ela "atua procurando o bem estar e o progresso pessoal do ser humano, já que o cérebro é o maior instrumento da evolução humana" (RELVAS, 2005, p.15).

Todavia, os cientistas insistem em afirmar que a neurociência não propõe uma nova pedagogia e nem promete solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajuda a fundamentar a prática pedagógica e orienta ideias para intervenções,

[16] O pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) era especialista em Psicologia Educacional.

demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes.

Segundo Reynolds (2000),

> a pesquisa em neurociência por si só não introduz novas estratégias educacionais. Contudo, fornece razões importantes e concretas, não especulativas, porque certas abordagens e estratégias educativas são mais eficientes que outras (REYNOLDS, 2000, p. 124).

A escritora e médica especialista em neuropsicologia, Dra. Leonor Bezerra Guerra (2011), coaduna desse ponto de vista ao dizer que a neurociência pode informar a educação, mas não explicá-la ou fornecer prescrições ou receitas que garantam resultados. De acordo com ela,

> conhecer a aprendizagem numa perspectiva neurobiológica pode auxiliar educadores, professores e pais, a compreender alguns aspectos das dificuldades para aprendizagem e inspirar práticas educacionais, mas não possibilita a prescrição de receitas para a solução dos problemas da educação (GUERRA, 2011, p. 143).

Mas nem por isso se deixa de buscar, cada vez mais, compreender questões referentes à aprendizagem através de estudos neurocientíficos.

Por isso, buscamos na neurociência a fundamentação para a prática pedagógica aqui proposta - a *escrita monitorada* - , com o intuito de demonstrar que a ferramenta apresentada pode ser eficiente por respeitar a forma como o cérebro funciona. Tendo em vista que o cérebro é o órgão da aprendizagem, conhecendo-o, conhece-se o processo de construção da aprendizagem. Então, um conhecimento mais aproximado da forma de funcionamento do processo de aprendizagem permite uma compreensão mais adequada do aprender e do ensinar, superando-se dificuldades tanto do aprendiz quanto daquele que ensina, isto é, daquele que ajuda os outros a aprender. E esse conhecimento pode auxiliar os mestres a reestruturarem o ensino, proporcionando àquele que aprende um melhor desempenho na tarefa de aprender (POZO, 2002). E com esse conhecimento em mãos é mais fácil redimensionar práticas de ensino realmente eficazes.

2.1.1 A aprendizagem por repetição

O ensino-aprendizagem considerado de qualidade é aquele que propicia aos aprendizes novos conhecimentos e comportamentos, capazes de ajudá-los a resolver problemas e a realizar tarefas do seu dia a dia. Essas novas aprendizagens têm relação direta com o funcionamento do nosso cérebro. Aliás, são produtos do nosso sistema nervoso. Segundo Consenza e Guerra (2011),

> Nossas sensações e percepções, ações motoras, emoções, pensamentos, ideias, decisões, ou seja, nossas funções mentais estão associadas ao cérebro em funcionamento. Se os comportamentos dependem do cérebro, a aquisição de novos comportamentos, importante objetivo da educação, também resulta de processos que ocorrem no cérebro do aprendiz (CONSENZA e GUERRA, 2011, p.141).

O cérebro, portanto, sendo o órgão da aprendizagem, precisa ser a todo instante ativado, especialmente, no ambiente escolar. Mas, para a neurociência, dependendo da forma como ele é ativado, reterá menos ou mais informações, por menor ou maior prazo.

Os estudos atuais relacionados à memória, explicam que existem conhecimentos adquiridos e lembrados conscientemente, chamados de *memória explícita*, e outros conseguidos sem esforço ou intenção consciente, chamados *memória implícita*.

A *memória explícita* é a que nos interessa no momento, já que ela pode nos auxiliar no esclarecimento do tipo de aprendizagem que pretendemos analisar que é a aprendizagem por repetição. Algumas experiências permitem que esse tipo de memória registre informações no cérebro por mais tempo. São chamadas *memória de longa duração* e o seu conhecimento pode ajudar na aprendizagem.

Essas informações, para se tornarem conscientes, passam por caminhos, conforme descreve Consenza e Guerra (2011),

> Uma informação relevante deve passar pelo filtro da atenção e em seguida por um processo de codificação quando a experiência vivenciada ou a informação recebida provoca a ativação de

> neurônios, caracterizando a memória operacional[17] (...) (CONSENZA e GUERRA, 2011, p. 62).

A relevância da experiência ou da informação pode acarretar determinadas alterações estruturais em circuitos nervosos específicos cujas *sinapses* - conexões especializadas que permitem transmitir informação entre os neurônios – tornar-se-ão mais eficientes, ocasionando o surgimento de registros.

No entanto, "para uma informação se fixar de forma definitiva no cérebro, ou seja, para que se forme o registro ou traço permanente, é necessário um trabalho adicional" (CONSENZA e GUERRA, 2011, p. 62).

Dentre esses trabalhos adicionais, os estudos da psicologia cognitiva indicam processos como *repetição*, *elaboração* e *consolidação*. Na verdade, quando se consegue fazer a associação entre os três, a aprendizagem se torna mais consistente e durável. Para os autores,

> Os processos de repetição e elaboração é que vão determinar a força do registro ou traço de memória que será formado. Informações muito repetidas, ou muito elaboradas, resultarão em novas conexões nervosas estabilizadas no cérebro. Elas se constituirão em registros fortes, que tendem a resistir ao tempo e mesmo a alterações do funcionamento cerebral. (...) a consolidação é indispensável para que os registros no cérebro sejam retidos por um tempo maior (CONSENZA e GUERRA, 2011, p. 63).

Dessa forma, podemos inferir que o ensino-aprendizagem baseado na *repetição*, como hora defendemos por meio do *roteiro de textualização* da *escrita monitorada* e pelo contato reiterado com o texto modelar, é eficiente no que se propõe a fazer: ajudar os alunos a melhorarem sua produção textual escrita. Ao seguir os *roteiros de textualização*, os aprendizes, na verdade, estão repetindo construções linguísticas com as quais têm contato, só que forma controlada, mediada pelos roteiros, sem o contato prévio com o texto modelar, e com interferência direta do professor. Esse controle faz com que haja a ativação, no momento da produção, do escritor ativo e do leitor interno (SAUTCHUK, 2003). Dessa forma o resultado é um produto semantica e pragmaticamente funcional, pois as possibilidades de uso das estratégias cognitivas e metacognitivas se processam com mais eficiência.

[17] "A memória de trabalho ou memória operacional é uma memória transitória, *on line*, onde são armazenadas e processadas as informações necessárias ao desempenho de uma tarefa que requer a consciência." (CONSENZA e GUERRA, 2011, p. 60)

Ao repetirem estruturas linguísticas e textuais proporcionadas pelo contato com textos modelares, os alunos acabam por assimilá-las, já que elas apresentam certa regularidade. Por conseguinte, criam-se, em seu cérebro, de forma ativa, vínculos e relações do novo conteúdo com o que já está armazenado em seu arquivo de conhecimentos, assim o registro se torna mais forte. E, no momento mesmo da produção, esse registro é ativado, simultaneamente, pelo escritor ativo e pelo leitor interno, resultando em um domínio maior do gênero quanto à sua *forma* e *conteúdo*.

2.1.2 A aprendizagem por imitação

Acreditamos que um outro caminho de construção do conhecimento, e de igual importância no processo do ensino-aprendizagem, é a *imitação*. Não a *imitação* no sentido de reprodução fidedigna do real, mas aquela que permite aos aprendizes reconstruírem a realidade a partir de arquivos de conhecimentos registrados em seu cérebro e, no contato com novos conhecimentos, transformá-los.

Ao diferenciar o ser humano de outros primatas, Tomasello (2003) identifica as maneiras ou modos exclusivos da espécie humana em transmitir conhecimento, culturalmente, capazes de proporcionar uma evolução cultural cumulativa, o que ele denomina de "efeito catraca". Essa habilidade própria da espécie humana se dá através da aprendizagem cultural, o que permite que a catraca cultural cumpra seu objetivo através do tempo que é a transmissão social do novo conhecimento.

Essa capacidade humana de relacionar-se empática e culturalmente com outros membros de sua espécie, compreendendo-os como agentes intencionais, proporciona três tipos básicos de aprendizagem: por *imitação*, por *instrução* e por *colaboração*. Para o autor, esses três tipos de aprendizagem cultural tornam-se possíveis devido à forma exclusivamente humana de cognição social em compreender os coespecíficos como seres iguais, entendendo que através do outro se constrói o conhecimento.

Segundo Tomasello (2003, p. 8), "esse poder origina-se diretamente do fato de que, quando um ser humano está aprendendo 'através' de outro, ele se identifica com esse outro e com seus estados intencionais e às vezes mentais".

Outro estudioso do comportamento humano, Cadopi (2001), afirma que nós somos capazes de realizar certas ações após ter visto outra pessoa fazê-las, mesmo que o desempenho não seja tão bom como o do modelo. Isto implica a contribuição de

diversas informações que tratamos e memorizamos para podermos, em seguida, produzir a sua execução.

Além disso, com a *imitação,* tais informações vão evoluindo e se tornando mais complexas. Na produção escrita, por exemplo, essa evolução é percebida quando o aluno demonstra a necessidade de construir textos mais bem elaborados e construções linguísticas mais bem estruturadas a partir do contato com o modelo. No entanto, para que isso ocorra, é preciso considerar como o estudante vai operar com o modelo e que condições o professor dará para o aluno elaborar sua relação com esse texto (PASSARELLI, 2012).

Vigotski (1993), que vê na *imitação* um processo dinâmico que favorece e possibilita a aprendizagem, desmistificando o aspecto mecânico ou restrito que lhe é conferido, defende que há momentos em que a *imitação* adquire sentido mais amplo do que simplesmente reprodução mecânica, sendo considerada a base sobre a qual ocorre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano, isso se for compreendida na perspectiva sócio-histórica, como uma atividade humana planejada e reflexiva.

Um fato interessante a se ressaltar é que, com a *escrita monitorada*, notamos que, embora os alunos tenham um mesmo *roteiro de textualização* a seguir, segundo as instruções mediadas pelo professor, a variedade de textos e a liberdade criativa individual se mantêm, resultando em diferentes textos de um aluno para outro, e até mesmo do próprio modelo roteirizado. Por outro lado, o que se percebe nitidamente é a homogeneidade quanto à competência na produção. Os alunos com muita dificuldade de escrita se aproximam de alunos com mais proficiência (fruto da minha observação). Segundo Passarelli (2012), essa criatividade diz respeito à relação que o aluno mantém com o modelo. Afinal o estudante trabalha prioritariamente com a leitura que ele mesmo faz do modelo, valendo-se dele dentro de suas possibilidades de leitura, a partir de um universo de experiência, de suas competências individuais. Para a autora,

> Ao jogar com seu repertório, seu passado de lembranças e conhecimentos, o sujeito concretiza uma recepção personalizada e singular para a *sua* compreensão do texto-modelo. Diante disso, o aluno cria um novo saber, porque cada um tem o seu universo e constrói seu modelo; o fazer do estudante é tal que, enquanto opera, inventa *o que* deve fazer e *como* deve fazê-lo. Assim a produção de um texto, tendo como ponto de partida um modelo, não implica reproduzi-lo ou imitá-lo, mas sim (re)cria-lo (PASSARELLI, 2012, p. 55, grifos da autora).

Um ponto importante para a nossa pesquisa é que só é possível imitar aquilo que está na zona de potencialidades intelectuais dos alunos (VIGOTSKY, 2001). Tendo em vista que os alunos já têm contato com práticas de linguagem, sejam elas orais ou escritas desde o início de suas vidas, há que se entender que o trabalho com a produção de gêneros textuais escritos está dentro de suas potencialidades cognitivas, sob a perspectiva do ensino.

Outra coisa é tratar a *imitação* como colaborativa, na qual não só o objeto de estudo, no caso o texto modelar, mas também o professor têm participação fundamental.

Consoante Vigotski (2001),

> O desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da imitação é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. (...) Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação (VIGOTSKI, 2001a, p. 331. Apud FERNANDES, s. d.).

Continuamos a defender que a capacidade intelectual dos alunos poderá ser ampliada na medida em que houver maior intervenção do professor como mediador e organizador do processo de aprendizagem, seja através da aprendizagem pela *repetição* ou pela *imitação*.

A atividade cerebral humana não se limita a reproduzir ações, mas ser capaz de reelaborá-las e de estabelecer novas combinações, que levem à produção do novo. Este reproduzir não é passivo, pois a reprodução está intrinsecamente ligada ao impulso criador do ser humano, sendo possível graças aos conhecimentos acumulados ao longo de sua história pessoal ou de sua espécie.

3 **EXPERIMENTANDO A ESCRITA MONITORADA NA SALA DE AULA**

O processo de produção textual como atividade verbal envolve não só a dimensão linguística, como também a psicológica e a social (MEURER, 1997; SIMARD, 1992; DOLZ et al, 2010). A esfera psicológica se justifica por ser a linguagem vista como uma forma de conhecimento, de cognição, ao se delimitar a organização e as condições de mobilização dos conhecimentos requeridos para a produção escrita. As capacidades mentais são ativadas nas diferentes etapas que permeiam a atividade escrita. Já a dimensão social diz respeito às ações linguísticas que se realizam por meio de diversos gêneros que são regulados por nossas interações em diferentes e determinadas esferas sociais.

Segundo Sautchuk (2003, p. 9), "para caracterizar o ato de escrever como atividade pragmática[18], é preciso que se confirme o próprio processo de produção de textos como uma atividade verbal." E o produto resultante - o texto - carregaria, como características próprias, os seguintes aspectos fundamentais de produção do texto:

a) *uma motivação inicial*: a existência de um interesse/necessidade de caráter psicossocial;
b) *uma finalidade*: informar, comunicar, auto afirmar-se, enfim, exteriorizar o que se realiza no íntimo do falante (produzir sentido);
c) *um plano de ações*: estruturar ações ou operações de falar ou escrever (uso do código linguístico) para realizar a finalidade;
d) *uma realização*: realizar, segundo o plano preestabelecido, as operações basicamente linguísticas e textuais necessárias;
e) *uma dependência constante da situação*: controlar os aspectos que determinam a aceitação ou não, o sucesso ou o fracasso do enunciado (enfim, as atitudes mútuas de emissor e receptor no próprio ato verbal)

Além disso, ao se considerar o processo da produção verbal sob a perspectiva do sociointeracionismo, pressupõe-se que concebemos a escrita enquanto prática social mediada pela linguagem que inscreve sujeitos. Um primeiro sujeito, que é o

[18] "Entendendo-se, aqui, pragmática como o estudo da relação dos signos (linguísticos) com o contexto de uso, inclusive o interindividual"(SAUTCHUK, 2003, p. 9).

produtor do texto e que pretende operar determinados resultados num segundo, que recebe o produto dessa atividade (SAUTCHUK, 2003). Esse processo interlocutivo envolve diferentes contextos de interação que se tipificam conforme a própria situação, a esfera social e ainda de acordo com os objetivos a serem alcançados pelos interlocutores envolvidos.

Todas essas reflexões teóricas fazem parte da concepção que aqui adotamos no que se refere ao trabalho com a produção textual na sala de aula. A concepção do texto não apenas como objeto empírico em si, mas também como reflexo das habilidades e competências linguísticas e textuais dos alunos. Todos esses entendimentos se fizeram importantes no momento em que pensamos em propor uma ferramenta didática que ajudasse a melhorar a produção escrita dos alunos.

Muitas discussões e teorias abordam a dificuldade dos alunos de produzirem textos. É um fenômeno que requer muitos estudos ainda, mas, principalmente, demanda novos métodos práticos, eficientes e funcionais. Como estamos inseridos diretamente nesse contexto, sentimos a necessidade de buscar nesta nova ferramenta pedagógica ajuda para sanar os problemas e inseguranças apresentados pelos professores e pelos alunos no momento do ensino-aprendizagem da produção escrita. Assim, estudamos aqui a presente tecnologia didático-pedagógica: a *escrita monitorada*.

3.1 **Metodologia**

A linha de pesquisa que adotamos é a da *pesquisa-ação*, que se define por incorporar diversas formas de ação coletiva merecedoras de investigação e intervenção. Além disso, a ação deve ser orientada em função da resolução de um problema coletivo e de objetivos de transformação nos quais o pesquisador - o professor - e os participantes - os alunos - representativos da situação da realidade a ser investigada - a produção textual - estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011). É importante ressaltar que essa ação a que o autor se refere diz respeito a uma ação que mereça, realmente, ser investigada.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, tomamos, como princípio metodológico, a análise qualitativa-interpretativista, já que o nosso intuito é não só descrever uma nova tecnologia de ensino como também verificar o processo evolutivo

de um aluno quanto à sua produção escrita, com a aplicação da ferramenta aqui proposta. Por isso, a escolha dessa natureza analítica, já que

> A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão" (MORAES, 2003, p. 191).

E o modelo interpretativista é aqui adotado por considerarmos a importância desempenhada pela busca da intersubjetividade na construção do conhecimento, em que dois fatores se mostram fundamentais: a procura pela compreensão do significado dos fenômenos sociais e a não neutralidade da figura do pesquisador no processo analítico.

Nesta pesquisa, a interpretação (o ponto de vista do professor-investigador) exerce papel significativo, principalmente, ao compartilhar, a partir dos dados coletados e das observações feitas, a compreensão construída do processo evolutivo do discente em suas produções textuais. Habermas (apud MORIN, 2004, p. 76) afirma que "as questões que emergem nas interações, a partir de interpretações e de justificativas podem somente ser satisfeitas através dos discursos". Portanto, a interação pesquisador-sujeito-ferramenta aqui apresentada é construída na experiência vivida, no contexto da sala de aula e criada coletivamente. Moita Lopes (1994, p. 331) entende que "o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual", ou seja, o significado é construído socialmente.

Nos termos propostos por Morin (2004), a linha de pesquisa que adotamos pode-se tratar de uma Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica (PAIS), na qual a participação dos atores[19] envolvidos na pesquisa é direcionada para mudanças na ação e/ou na reflexão. Morin (2004) define a PAIS como

> Uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução no intuito de permitir a um ator coletivo intervir nele [fenômeno complexo ativo] para induzir a mudança (MORIN, 2004, p. 91).

[19] A palavra ator está sendo entendida, Cf Morin (2004), como qualquer pessoa desempenhando um papel. Ela pode agir ou intervir e, por isso, torna-se autora da pesquisa.

Tal opção metodológica exige não apenas que o professor-investigador participe enquanto observador, mas que ele se coloque como ator. Segundo Morin (2004, p. 52), "ele [o investigador] se implica, ele se explica e ele se aplica em uma realização educativa" (grifo meu). O grau máximo de implicação se dá quando o professor-pesquisador participa (e intervém) na ação que está sendo objeto de estudo e também assume o papel de analista. Em contextos educacionais, o ator possui uma oportunidade de reflexão sobre o seu próprio fazer docente, ainda mais na tecnologia de ensino aqui apresentada em que a presença do professor é constante, ativa e controladora.

É ainda relevante lembrar que o ciclo analítico a que nos propusemos tem o foco centralizado muito mais no processo do que no produto e essa é uma preocupação também da pesquisa qualitativa. Para Barbier (2002, p.56), "O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores". Reiteramos, então, que o que buscamos aqui é compreender, após o curto período de um ano letivo de aplicação da *escrita monitorada*, de que forma essa ferramenta didática poderia ajudar o aluno a melhorar a sua produção escrita, especificamente, no recorte macroestrutural do texto.

Para isso, tomamos como cenário investigativo uma turma do oitavo ano do ensino fundamental II, na qual eu atuava como professora-pesquisadora de Língua Portuguesa, da E. E. Fernando Lobo, da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, durante todo o ano letivo de 2014. Essa turma é formada por alunos com média de idade de 13 anos, portanto dentro da faixa etária esperada para o ano de escolaridade; é, em sua maioria, de classe média baixa. Questionados quanto ao hábito de leitura em casa, responderam que não costumam ler jornais, revistas, livros, que a leitura mais habitual é pela navegação na *internet*, via computador, celular e *tablet*. A família da maioria é pouco escolarizada e não se faz presente na vida escolar dos filhos.

O processo analítico consistiu em verificar se o uso da ferramenta didático-pedagógica - *produção monitorada* a partir de um texto modelo - ajudou a melhorar a produção escrita dos alunos em sala de aula. Para tal, foram desenvolvidas sequências didáticas, nas quais a ferramenta proposta foi acrescentada como módulos de ensino. Na próxima seção (3.2), detalharemos como é desenvolvida a aula com a aplicação dessa ferramenta.

Após cada SD, a *produção livre* e a *monitorada* dos alunos eram recolhidas. Ao final, foram três SD, o que resultou em seis produções de cada aluno, totalizando um número significativo de produções textuais. Como o nosso processo investigativo tem por objetivo a verificação do avanço do aluno na produção escrita, optamos por analisar as primeiras e as últimas produções escritas livres e monitoradas de um único aluno, por consideramos, dentro da nossa proposta investigativa, se constituir de amostra representativa e necessária à nossa pesquisa. "De acordo com a concepção da sondagem, a pesquisa é efetuada dentro de um pequeno número de unidades (pessoas ou outras) que é estatisticamente representativo do conjunto da população" (THIOLLENT, 2011, p. 71).

A análise do *corpus* foi realizada partindo-se do modelo da arquitetura textual de Bronckart (2012), cujo modelo de análise é a do folhado textual, composto pela infraestrutura geral do texto, dividida em plano geral/global do texto, tipos de discurso, sequências; pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e pelos mecanismos enunciativos, que são constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto.

O trabalho foi desenvolvido em três etapas: *aplicação como teste* - como experimentação - de atividades de *escrita livre* e *monitorada*; *análise dos dados diagnosticados* a partir das produções de um único aluno; e *produção do material didático*: caderno pedagógico digital.

O produto final proposto é um caderno pedagógico digital que servirá de material didático para o professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental II. Esse material consta de proposições de atividades de produção monitorada e orientações metodológicas dirigidas ao professor. Tudo isso ancorado por um arcabouço teórico bem delineado e atualizado.

Com esta pesquisa, esperamos poder contribuir com os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II, principalmente os da rede pública, apresentando-lhes e orientando-os a trabalharem com uma tecnologia pedagógica eficiente na apropriação de gêneros textuais e na formação de alunos proficientes em escrita e leitura. Além disso, podermos refletir sobre a nossa prática pedagógica e, de forma crítica e responsável, buscar pedagogias voltadas para a inovação na sala de aula capazes de envolver professores e alunos em um processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais eficaz. A proposta, aqui, não é só disponibilizar conhecimentos que fazem parte da expectativa científica; importa

também compartilhar experiências que contribuam para a discussão do problema ou façam avançar o debate, conforme propõe o Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS - no qual estou inserida.

3.2 **Como é a aula da escrita monitorada?**

Conforme já dito anteriormente, a ferramenta aqui proposta consiste em trabalhar com a prática da escrita de gêneros textuais diversos, orientada por um *texto modelar*. Essa atividade, intitulada de *escrita monitorada,* se constitui como módulos/oficinas dentro de uma SD de um determinado gênero.

Como já especificamos, detalhadamente, no capítulo 3, *o que é*, *como se faz* e *para que serve* a *escrita monitorada*, detemo-nos a descrever aqui como transcorre a aula na qual tal tecnologia de ensino é aplicada.

Primeiro o professor faz a apresentação da situação - com base no *roteiro de textualização* já feito -, expondo aos alunos as condições gerais de produção do texto, minimamente necessárias para que o aluno ative seu modelo de gênero textual, em processo de arquivamento como modelo cognitivo. Dessa apresentação constam o gênero pedido; uma breve explanação do que é o gênero (aspectos característicos específicos, como o conteúdo, a estrutura comunicativa; função social, etc) e os elementos composicionais do texto modelo (personagens e tipo de narrador, se a tipologia for narrativa; o assunto ou tese defendida, se for argumentativa, e assim por diante).

Na sequência, o professor inicia o preenchimento do roteiro de textualização que dá início à produção escrita dos alunos. Essa é a etapa em que os alunos se veem diante "do que escrever". É uma aula de escrita que ocorre coletivamente, enquadrada como "momento de trabalho". No entanto, cada aluno é atendido em sua dúvida e dificuldade de forma individual [20], pois o professor enquadra esse tipo de aula como espaço otimizado de resolução de dúvidas de qualquer natureza: ortográficas, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

[20] Essa individualidade diz respeito ao momento em que o professor, em voz alta, orienta o aluno quanto ao uso de um vocábulo, ou à grafia de alguma palavra, ou ao emprego de pontuação, por exemplo. É comum que essa orientação sirva a mais de um aluno.

A passagem de uma instrução a outra contida no roteiro de textualização só se dará após todos os alunos estarem prontos a seguir na produção. É fundamental que os discentes estejam todos em um mesmo momento de produção.

Ressaltamos que o objetivo primeiro desta tecnologia pedagógica é melhorar a macroestrutura do texto, mas como a *escrita é monitorada*, ou seja, é uma atividade em que os alunos são controlados quanto aos passos a seguir, a consciência da sua ação se torna mais viva e, assim, eles acionam, com mais frequência, estratégias linguísticas e extralinguísticas ao processar a escrita. Dessa forma, como o seu leitor interno está ativado, não só a macro como a microestrutura do texto são favorecidas.

Com o roteiro integralmente preenchido, os alunos são incentivados a revisar o seu próprio texto. Nesse momento, faz-se necessário reativar nos alunos o escritor-leitor-do-próprio-texto consciente e controlador. Segundo Sautchuk (2003, p. 107), o processo da escrita envolve "a figura essencial desse leitor interno, a quantidade e qualidade dos modelos de conhecimento arquivados pelo indivíduo-escritor como um todo e a postura mental adequada exigida na fase da confirmação". Através da releitura da sua própria escrita, os discentes têm a oportunidade de analisar, refletir e até recriar sobre a sua construção textual.

Após a revisão, é pedido aos alunos que reescrevam a sua produção. Na verdade, a reescrita é só uma continuidade da revisão, chegando, inclusive, a se confundirem como etapas - reescrita e revisão - , pois, no momento da reescrita, é natural e esperado que, mais uma vez, se revise o texto. Para Chenoweth (1987 apud MENEGASSI, 2001), o processo da reescrita ajuda o aluno-escritor a esclarecer melhor seus objetivos e razões para a produção do texto, além de levá-lo à descoberta da sua própria escrita, passando a enfocá-la como forma de trabalho, o que auxilia na melhora do desenvolvimento do processo da produção textual. "O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever" (DELL'ISOLA, 2007, p. 95).

Vale lembrar que todas as etapas do módulo, inclusive da revisão e reescrita devem ocorrer na sala de aula, uma vez que o alto grau de mediação da atividade exige que o professor esteja presente durante todo o processo da produção, desde a apresentação inicial em que o docente-pesquisador tem a oportunidade de avaliar o envolvimento dos alunos até a reescrita final, a qual servirá de *corpus* para a análise da evolução alcançada no domínio da produção do gênero em particular. É importante considerar, ainda, a existência de um produto final sem que ele esteja dissociado do processo que levou à sua construção, uma vez que adotamos a concepção de texto

como "... resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social" (KOCH, 2003, p. 26).

Ao que se refere especificamente a produzir textos na escola, Passarelli (2012) afirma:

> A produção de textos na escola é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. Por se tratar de um trabalho de reflexão individual e/ou coletiva que depende de uma série de habilidades, o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos (PASSARELLI, 2012, p. 46).

A última etapa da atividade de *escrita monitorada* é a leitura pelos alunos do texto modelar que serviu de base para a confecção do *roteiro de textualização*. Nessa etapa, os alunos podem, novamente, confrontar suas produções e aprender, por imitação do modelo.

3.3 **O que os alunos perguntam?**

Tentamos reproduzir aqui as perguntas feitas pelos alunos durante a aplicação da tecnologia em sala de aula. Esses questionamentos se deram antes e durante o processo de produção dos textos que fazem parte do material coletado para a pesquisa. Todos esses momentos se fizeram importantes para a construção dos argumentos aqui empregados por mim, como professora-pesquisadora.

A partir de nossas observações e anotações, percebemos que as perguntas são muitas e diversas e determinadas pela produção de texto proposta. Ao compararmos as perguntas feitas no transcorrer da *escrita monitorada* às feitas na *produção livre,* notamos diferenças que nos fazem concluir que, quando os alunos escrevem de forma livre, produzem uma escrita mais automatizada e pouco reflexiva, por isso apresentam mais dificuldade em *ter o que dizer* e *como dizer*. Perguntas do tipo: *O que é para escrever*? *Como eu vou escrever*? *Como começo*? *São quantas linhas*? Portanto, questionamentos referentes mais à estrutura global do texto, à *macroestrutura*. Já quando são mediados, a partir de um *texto modelar*, as perguntas referem-se mais a problemas de estruturação linguística, de coesão, que se referem à *microestrutura* do

texto. Esses questionamentos dizem respeito mais à forma e aos recursos linguísticos empregados (escolhas lexicais, pontuação, ortografia). Entendemos que essas últimas são dúvidas e dificuldades que se resolvem com um trabalho reflexivo e sistematizado, tendo o gênero como instrumento para compreensão desses fenômenos linguísticos - perspectiva meta e epilinguística. O professor esclarece as dúvidas e aproveita as observações para ensinar questões linguísticas que aparecem. Faz-se, assim, uma gramática do texto verdadeiramente.

> Para o professor levar os alunos à observação de como se configura o trajeto de construção dos sentidos do texto, de que o texto não é um amontoado de frases estanques, mas pode ser metaforicamente explicado como uma teia que se tece entre avanços e retomadas, o trabalho com a gramática, na perspectiva da dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, é um trabalho com a gramática em funcionamento em situações específicas de interação sociodiscursiva e evidentemente comunicativa (PASSARELI, 2002, p. 174).

Como a aula se enquadra em um momento coletivo de trabalho com a produção textual, uma vez que todo o processo de escrita acontece ao mesmo tempo para todos os alunos, observamos que, os questionamentos de um aluno acabam por influenciar na escrita do outro. Por exemplo, quando um aluno pergunta sobre uma determinada pontuação ou sobre que organizador textual usar, os outros ficam atentos à resposta do professor e, de alguma forma, aproveitam-na. Alguns conferem o que já usaram em seu texto, e, se acham necessário, substituem ou mantêm o elemento linguístico; outros usam a sugestão do professor para empregar em seu texto.

Acreditamos que as dúvidas se diferenciam, no momento das duas produções, pelo fato de que, na *escrita monitorada,* o conteúdo e a estruturação global do texto já são proporcionados aos alunos e, na *livre*, isso não ocorre, já que lhes são propostos apenas o gênero e a temática, conforme direcionamento do livro didático adotado.

3.4 **O que os alunos aprendem com a escrita monitorada?**

A *escrita monitorada* é o momento em que se tem o afloramento da consciência do ato de escrever. Os alunos quando escrevem sem serem mediados (a escrita livre), executam a tarefa de modo automatizado e sem reflexão. O controle dos passos da escrita (a escrita controlada por *roteiros de textualização,* mediada passo a

passo pelo professor) propicia que o leitor interno, presente em cada escritor (SAUTCHUK, 2003), fique atento e desperto, consciente o tempo todo do processo. Isso evita que se cometam os mesmos erros da escrita livre, na qual esse mesmo leitor interno está, via de regra, inconsciente.

Sabe-se que a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos, por isso os alunos precisam não só de conhecimentos sobre o conteúdo temático a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que determinam os textos a serem produzidos. Segundo Dolz et al (2010),

> Essa atividade implica um distanciamento reflexivo para se regular os próprios processos de escrita. Portanto, a prática da escrita exige atividades de reflexão e de observação da linguagem e do sistema linguístico (DOLZ et al., 2010, p. 15).

A *escrita monitorada* oportuniza aos alunos essas duas atitudes, já que, com a regulação da sua escrita, um processo interativo e simultâneo entre o escritor e o leitor interno se fundem. A partir do texto modelo, ambos fazem uso de recursos linguísticos e semânticos ativados da sua memória, no momento da construção do seu texto. Com isso, entendemos que o ato de escrever requer atitudes cognitivas e metacognitivas que dizem respeito à reflexão e à ativação de conhecimentos linguísticos e discursivos buscados em sua memória.

Com a *escrita monitorada*, os alunos aprendem a regular os processos próprios da escrita, já que essa ferramenta visa ao controle consciente e atento de suas ações no momento da produção. Assim, na produção monitorada as duas faces de um mesmo indivíduo se debruçam: a daquele que produz o texto - escritor ativo - e a daquele que monitora, regula esse mesmo produtor - leitor interno (SAUTCHUK, 2003).

Além disso, acreditamos que essa tecnologia didática fortalece o traço de memória do aluno e o torna mais durável. O contato reiterado com o texto modelar proporciona o armazenamento de construções linguísticas e textuais, o que é reforçado pela associação com os registros já existentes no seu cérebro. Assim, ao produzir o seu texto, eles buscam essas construções em sua memória. É o que Sautchuk (2003) chama de "ato de reconhecer". Segundo ela

> Esse ato de reconhecimento é realizado pela MCP[21] e funciona como um movimento cognitivo de identificação, o que certamente implica a existência de um modelo anterior. (...) ao L. Int.[22] caberá proceder a uma superposição de modelos linguísticos, reconhecê-los e confirmá-los como adequados (SAUTCHUK, 2003, p. 43).

Para a autora, esse "ato de reconhecer", ligado à MCP, no momento da produção, deve ser associado ao "ato de recordar", que diz respeito à MLP[23] - "todo processamento de texto pelo usuário da língua, representa tudo o que este sabe sobre o mundo, a quantidade total de informação não visual (não linguística) que ele ativa durante esse processo" (SAUTCHUK, 2003, p. 44).

A *escrita monitorada* é o momento em que se tem o afloramento da consciência do ato de escrever. Os alunos quando escrevem sem serem mediados (a escrita livre), executam a tarefa de modo automatizado e sem reflexão. O controle dos passos da escrita (a escrita controlada por *roteiros de textualização*, mediada passo a passo pelo professor) propicia que o leitor interno, presente em cada escritor (SAUTCHUK, 2003), fique atento e desperto, consciente o tempo todo do processo. Isso evita que se cometam os mesmos erros da escrita livre, na qual esse mesmo leitor interno está, via de regra, inconsciente.

Acreditamos que o trabalho com a Língua Portuguesa, especificamente, com a produção textual, deva ser baseado no objetivo de ensinar aos alunos competências linguísticas e textuais, levando em conta que elas não são inatas, e sim aprendidas ao longo da vida escolar. Como esperar que os alunos tenham capacidade de produzir um texto, de avaliar, de julgar a boa ou má formação desse texto, chegando ao ponto de modificá-lo e de adequá-lo em função da situação comunicativa e segundo determinada tipologia textual requerida por essa situação (SAUTCHUK, 2003), sem a mediação do professor?. O bom desempenho dos alunos na construção de textos está ligado ao ensino-aprendizagem que lhe é proporcionado.

A capacidade do aluno de julgamento do que se considera um texto linguistica e textualmente bem ou mal construído pode ser maior com a prática da produção de *escritas monitoradas*, pois o seu leitor interno está mais atento e mais bem preparado. Isso se deve ao fato de que suas ações e operações, durante o produção, estão sendo reguladas/mediadas pelo professor através dos *roteiros de textualização*.

---

[21] Memória de curto prazo.

[22] Leitor interno.

[23] Memória de longo prazo.

Pensamos que a questão aqui não é treinar os alunos na produção de um bom texto, mas antes lhes dar escolhas para que, a partir delas, possam fazer as suas próprias e tornarem-se escritores autônomos e proficientes.

4 A ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, são analisadas as produções de texto feitas por um aluno da turma na qual a pesquisa foi desenvolvida. Antes de começarmos a exposição das análises, é importante fazer alguns esclarecimentos acerca do contexto de produção, da escolha do *corpus* e do objetivo a que nos propusemos com esta análise.

A aplicação da pesquisa envolveu uma turma composta em sua totalidade por 20 alunos do oitavo ano do ensino fundamental II, de uma escola pública estadual de Juiz de Fora em Minas Gerais, durante todo o ano letivo de 2014. Nesse período, os discentes produziram três gêneros textuais diferentes, tanto na *forma livre* quanto na *monitorada*. Na ordem de produção, os gêneros foram: *crônica*, *artigo de opinião* e *conto*.

Esses gêneros fazem parte da proposta de trabalho do livro didático adotado pela escola: "Vontade de saber", do 8º ano, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto. Na verdade, o livro propõe dez gêneros textuais por ano, o que torna inconcebível um trabalho reflexivo e sistematizado com cada um deles. Então, só nos foi possível trabalhar os três gêneros acima citados, e, mesmo assim, apenas seguindo a sequência didática proposta pelo livro e acrescentando a ela um módulo de ensino que é a aplicação da ferramenta pedagógica aqui apresentada.

Ainda quanto ao contexto de produção, é importante informar que o ano escolar de 2014 foi bastante conturbado. Primeiro, assumi a turma em que apliquei a pesquisa somente no mês de março, devido a questões de ordem administrativa e organizacional da escola, com trocas de alunos e até turmas inteiras de turnos, o que resultou também em mudança de professores das turmas, como aconteceu comigo [24]. Segundo, por causa da Copa do Mundo de Futebol no Brasil, houve um calendário escolar diferenciado, o que causou a interrupção da sequência da aplicação da pesquisa por mais de um mês[25].

[24]Essas mudanças estão de acordo a ResoluçãoSEE de MG nº 2.442, de 7 de novembro de 2013, que estabelece Normas para a Organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a Designação para o Exercício de Função Pública na Rede Estadual de Educação Básica.

[25]Calendário previsto na Resolução SEE de MG nº 2.368 que Estabelece, para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, o Calendário Escolar para o ano de 2014.

Todos esses fatores fizeram com que a quantidade de vezes da aplicação da ferramenta da *escrita monitorada* e da produção de *escritas livres* fosse insuficiente para se buscar um resultado significativo na melhora da produção de texto dos alunos. Por isso, neste processo analítico, enfocamos apenas os aspectos qualitativos da escrita do discente, ou seja, buscamos fazer apenas uma análise diagnóstica dos avanços do discente na produção textual.

Na constituição do *corpus*, optamos por escolher a primeira (gênero crônica) e a última (gênero conto) escrita tanto na forma *livre* quanto na *monitorada* de um único aluno, o que consideramos, como especificamos anteriormente, como uma amostra suficiente à representatividade da nossa pesquisa. Além disso, acreditamos que a análise se torna mais minuciosa, promovendo um melhor alcance dos objetivos a que nos propusemos que são apresentar a ferramenta da *escrita monitorada* e mostrar a sua aplicabilidade nas produções escritas dos alunos em sala de aula. Conforme Thiollent (2011, p. 70), "Quando o tamanho do campo delimitado é muito grande, coloca-se a questão da amostragem e da representatividade". Para a escolha do aluno, usamos um único critério: a participação do discente em todas as etapas da aplicação da pesquisa em sala de aula.

Para a análise, utilizamos a teoria sociointeracionista adotada por Bronckart (2012) que diz que os textos são organizados por uma arquitetura interna composta por três níveis superpostos e interativos que se denomina *folhado textual*. Para o autor, o folhado é "constituído por três camadas superpostas: **a infraestrutura geral do texto**, **os mecanismos de textualização** e **os mecanismos enunciativos**" (BRONCKART, 2012, p. 119).

A primeira camada do folhado textual, **infraestrutura geral**, é considerada o nível mais profundo de um texto, é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que eventualmente aparecem no texto.

O plano geral, na verdade, "refere-se à organização do conjunto que compreende o conteúdo temático; mostra-se visível no processo da leitura e pode ser codificado em um resumo" (BRONCKART, 2012, p.120).

A segunda camada é constituída pelos **mecanismos de textualização**, que atuam no nível intermediário do folhado com a função de contribuir para "o estabelecimento da coerência temática" (BRONCKART, 2012, p. 122) e explicitando

as articulações lógicas e/ou temporais do texto. Os mecanismos de textualização podem ser distinguidos em: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Na terceira e última camada, situam-se os **mecanismos enunciativos**, responsáveis pela "manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto" (BRONCKART, 2012, p. 130) que deve esclarecer os posicionamentos enunciativos; as diferentes vozes presentes em um texto (do autor empírico; sociais; de personagens), mesmo que implícitas; e também as modalizações, que são "avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático" (BRONCKART, 2012, p. 131).

Além disso, segundo o autor, a produção de textos envolve três diferentes tipos de capacidades de linguagem:

a) *capacidades de ação* que implicam as representações do meio físico e da interação comunicativa, ou seja, a escolha adequada do gênero, em relação ao contexto comunicativo, as intenções que movem sua produção, os interlocutores, os papéis sociais que esses interlocutores desempenham na interação, e o conteúdo dizível por meio do gênero selecionado;

b) *capacidades discursivas* que dizem respeito à infraestrutura geral do texto, à escolha dos tipos de discurso, à organização das sequências e à mobilização do conteúdo temático;

c) *capacidades linguístico-discursivas*, que se referem aos mecanismos de textualização, como as operações de conexão, coesão nominal e verbal, aos mecanismos enunciativos, tais quais, a distribuição das vozes, a escolha das modalizações e a escolha do léxico.

Seguindo a concepção bronckartiana acerca do texto como um folhado e da produção textual como instrumento para a prática das capacidades de linguagem, analisamos as produções do aluno que passam agora a compor o *corpus* do presente diagnóstico.

Para mostrar o resultado dessa análise, dividimos as seções subsequentes da seguinte forma:

a) Na primeira seção, análise da primeira produção escrita livre;
b) Na segunda, análise da última produção escrita livre;
c) Na terceira, contraponto entre a primeira e a última produções livres.

d) Na quarta, análise da primeira produção escrita monitorada;

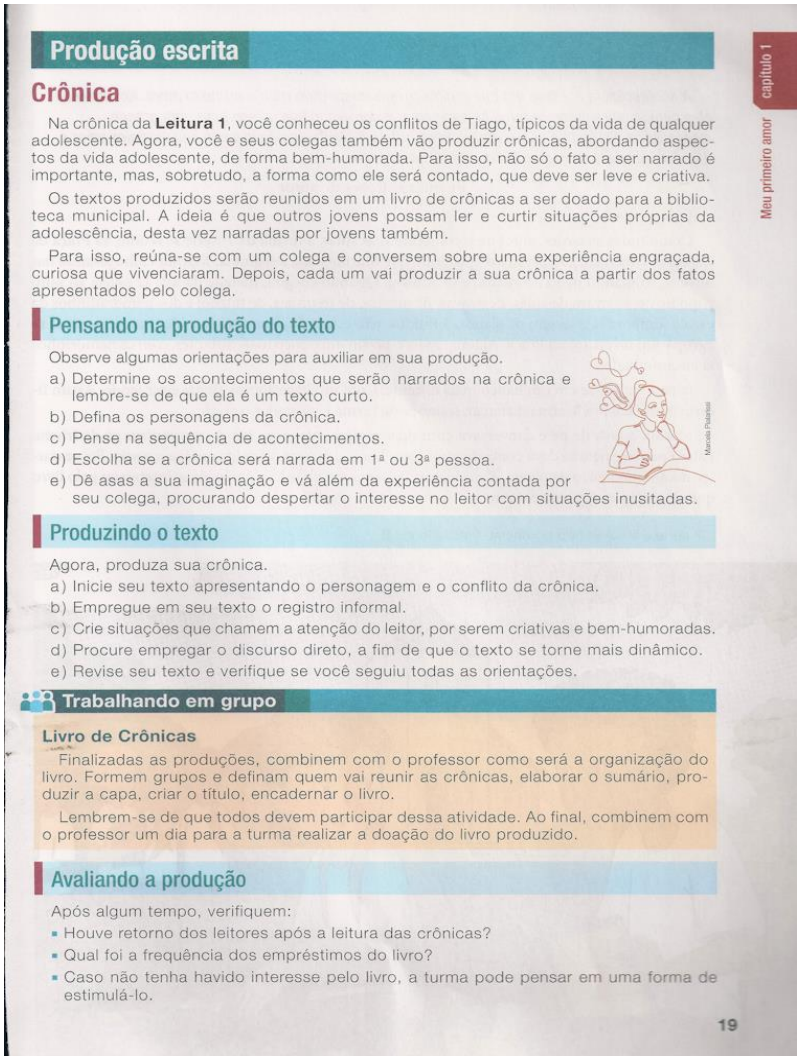
e) Na quinta, análise da última produção escrita monitorada;

f) Na sexta, contraponto entre a primeira e a última produções monitoradas.

4.1 **Análise da primeira produção escrita livre**

O gênero aqui analisado é uma **crônica** produzida pelo aluno, cujo título é: "**Um novo amigo na escola**". O tema proposto "Aspectos da vida adolescente" é o do livro didático. A seguir, vejamos a proposta tal como se apresenta no referido livro (figura 3) e, na sequência, a produção do aluno (figura 4).

Figura 3- Proposta do livro didático de produção escrita do gênero crônica



Produção escrita

Crônica

Na crônica da **Leitura 1**, você conheceu os conflitos de Tiago, típicos da vida de qualquer adolescente. Agora, você e seus colegas também vão produzir crônicas, abordando aspectos da vida adolescente, de forma bem-humorada. Para isso, não só o fato a ser narrado é importante, mas, sobretudo, a forma como ele será contado, que deve ser leve e criativa.

Os textos produzidos serão reunidos em um livro de crônicas a ser doado para a biblioteca municipal. A ideia é que outros jovens possam ler e curtir situações próprias da adolescência, desta vez narradas por jovens também.

Para isso, reúna-se com um colega e conversem sobre uma experiência engraçada, curiosa que vivenciaram. Depois, cada um vai produzir a sua crônica a partir dos fatos apresentados pelo colega.

Pensando na produção do texto

Observe algumas orientações para auxiliar em sua produção.

a) Determine os acontecimentos que serão narrados na crônica e lembre-se de que ela é um texto curto.
b) Defina os personagens da crônica.
c) Pense na sequência de acontecimentos.
d) Escolha se a crônica será narrada em 1ª ou 3ª pessoa.
e) Dê asas a sua imaginação e vá além da experiência contada por seu colega, procurando despertar o interesse no leitor com situações inusitadas.

Produzindo o texto

Agora, produza sua crônica.

a) Inicie seu texto apresentando o personagem e o conflito da crônica.
b) Empregue em seu texto o registro informal.
c) Crie situações que chamem a atenção do leitor, por serem criativas e bem-humoradas.
d) Procure empregar o discurso direto, a fim de que o texto se torne mais dinâmico.
e) Revise seu texto e verifique se você seguiu todas as orientações.

Trabalhando em grupo

Livro de Crônicas

Finalizadas as produções, combinem com o professor como será a organização do livro. Formem grupos e definam quem vai reunir as crônicas, elaborar o sumário, produzir a capa, criar o título, encadernar o livro.

Lembrem-se de que todos devem participar dessa atividade. Ao final, combinem com o professor um dia para a turma realizar a doação do livro produzido.

Avaliando a produção

Após algum tempo, verifiquem:

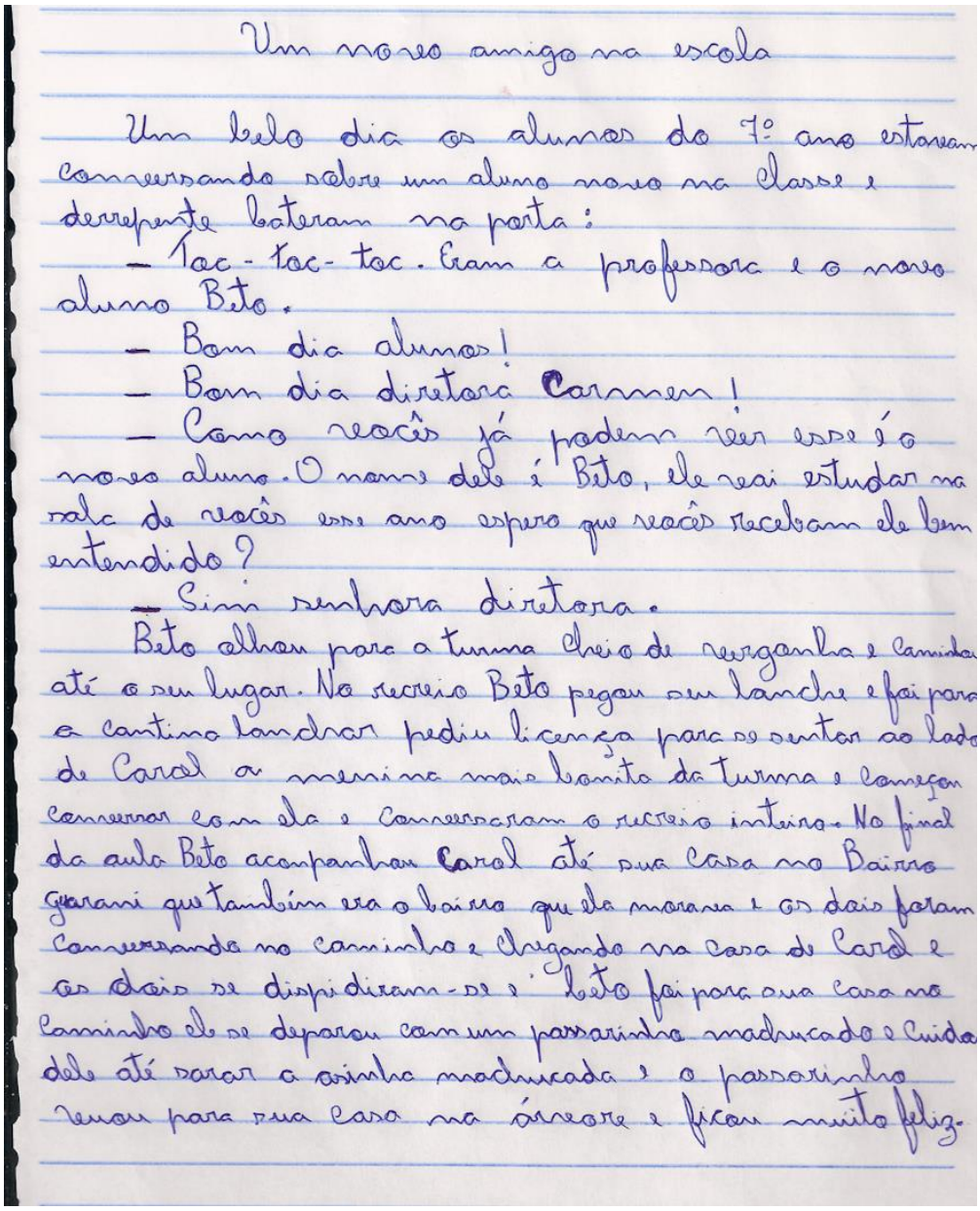
- Houve retorno dos leitores após a leitura das crônicas?
- Qual foi a frequência dos empréstimos do livro?
- Caso não tenha havido interesse pelo livro, a turma pode pensar em uma forma de estimulá-lo.

19

capítulo 1 Meu primeiro amor

Fonte: Tavares e Brugnerotto. *Vontade de Saber Português*, 8º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012, p. 19.

Figura 4 – Produção escrita do aluno do gênero crônica: primeira escrita livre



Um novo amigo na escola

Um belo dia os alunos do 7º ano estavam conversando sobre um aluno novo na classe e derrepente bateram na porta:

– Toc - toc - toc. Eram a professora e o novo aluno Beto.

– Bom dia alunos!

– Bom dia diretora Carmen!

– Como vocês já podem ver esse é o novo aluno. O nome dele é Beto, ele vai estudar na sala de vocês esse ano espero que vocês recebam ele bem entendido?

– Sim senhora diretora.

Beto olhou para a turma cheio de vergonha e caminhou até o seu lugar. No recreio Beto pegou seu lanche e foi para a cantina lanchar pediu licença para se sentar ao lado de Carol a menina mais bonita da turma e começou conversar com ela e conversaram o recreio inteiro. No final da aula Beto acompanhou Carol até sua casa no Bairro Guarani que também era o bairro que ela morava e os dois foram conversando no caminho e chegando na casa de Carol e os dois se despidiram-se. Beto foi para sua casa no caminho ele se deparou com um passarinho machucado e cuidou dele até sarar a asinha machucada e o passarinho voou para sua casa na árvore e ficou muito feliz.

Fonte: *Corpus* da pesquisa

4. 1. 1 A infraestrutura geral do texto

O **plano geral** do texto pode ser entendido como um resumo, ou seja, a maneira pela qual o produtor organiza o assunto que quer tratar. Em relação ao texto do aluno, apresenta-se da seguinte forma:

a) chegada do aluno novo de nome Beto a uma turma de 7º ano;

b) Beto conhece Carol no recreio;

c) Beto acompanha Carol até a casa dela;
d) Na volta para a sua casa, Beto encontra um passarinho machucado e cuida da ave.

A noção de **tipo de discurso**, segundo Bronckart (2012), designa segmentos que o texto comporta. Todo o texto analisado apresenta segmento de narração. Segundo Bronckart (2012, pag. 153), no eixo do NARRAR "o mundo discursivo é situado num outro lugar, mas esse outro lugar, entretanto, deve permanecer como um mundo parecido, isto é, um mundo que deve ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos que lerão o texto" (BRONCKART, 2012, pag. 153). No texto do aluno, no interior do segmento narrativo, são encaixados segmentos de discurso interativo direto, como por exemplo: "- Bom dia alunos!" "- Bom dia diretora Carmen!" "- Sim senhora diretora."[26]

A **articulação entre os tipos de discurso** se dá pelo encaixamento[27] dos segmentos do discurso direto no narrativo por meio do uso dos travessões e isso ocorre em todos os empregos do discurso direto, no texto do discente.

Para tratar de **sequências textuais**, Bronckart (2012) recorre a Adam (1992), reformulando o conceito deste último que classifica em cinco os tipos de sequências textuais: argumentativa, dialogal, descritiva, explicativa e narrativa. Bronckart (2012), acrescenta mais uma: injuntiva. As sequências então são modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral do texto.

Segundo Adam (2008), a sequência narrativa é uma unidade textual complexa e relativamente autônoma, integrada e organizada em macroproposições. As sequências, de modo geral, são diferentes entre si, porque apresentam características linguísticas peculiares que são reconhecidas pelo leitor/interpretante como típicas ou canônicas.

Além disso, como afirma Adam (1992, p. 114), "um texto narrativo é uma estrutura hierárquica complexa compreendendo 'n' sequências - elípticas ou completas - de mesmo tipo ou de tipos diferentes".

[26] Todas as citações referentes às produções do aluno são transcritas, exatamente como se encontram nos textos, ainda que apresentando problemas ortográficos, sintáticos, de pontuação, dentre outros.
[27] O termo *encaixamento* designa um conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação a outro (BRONCKART, 2012).

Para a análise adotamos a sequência proposta por Labov e Waletzky (apud BRONCKART, 2012) que criou um esquema prototípico da sequência narrativa que se constitui de cinco fases principais, que tem em sua ordem de sucessão:

a) a fase de **situação inicial** (de exposição, ou de orientação), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação;
b) a fase da **complicação** que introduz exatamente essa perturbação e cria uma tensão;
c) a fase das **ações**, que reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação;
d) a fase de **resolução** (de re-transformação), na qual se apresentam os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão;
e) a fase da **situação final**, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

Para Labov e Waletzky, ainda se acrescentam a essas cinco fases principais duas que dependem mais diretamente do posicionamento do narrador em relação à história contada. São elas:

f) a fase da **avaliação**, em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história e cuja posição na sequência parece ser totalmente livre;
g) a fase de **moral**, em que se mostra a significação global atribuída à história, aparecendo, geralmente, no início ou no fim da história.

Adam (2008) defende que uma sequência que se estrutura sob as cinco fases possui um alto grau de narrativização, ou seja, é maior a sua complexidade narrativa. Portanto, para ele, quanto menos fases há na narrativa, menor é o seu grau de narrativização.

Ao analisar o texto do aluno, notamos que ele está organizado em uma longa sequência narrativa, na qual se podem distinguir as seguintes fases:

1. Situação inicial ou orientação: de "Um belo dia..." até "o seu lugar"
2. Ações: de "No recreio..." até "...recreio inteiro"
3. Situação final I: de "No final da aula" até "...para sua casa"
   Situação final II: de "no caminho..." até o final

Tendo em vista as poucas fases empregadas, é possível observar que o texto possui baixo grau de narrativização. Além disso, a fase da situação final pode ser dividida em duas, uma vez que o aluno constrói "dois finais" para a sua história, ou seja, explicita o novo estado de equilíbrio duplamente. No primeiro final, que está mais de acordo com a história, *a personagem Beto acompanha Carol até à casa dela, despedem-se e ele vai para a sua casa*. No segundo, o aluno apresenta um outro elemento que não tem nenhuma relação direta com a história até então contada: *ao voltar para casa, a personagem Beto acha um passarinho machucado e cuida dele*. Durante a narrativa, não há nenhuma referência ao passarinho ou a algo que possa levar o leitor a fazer inferência a tal fato que envolve a personagem Beto.

4.1.2 Os mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização estão articulados à progressão do conteúdo temático do texto, pois o organizam, explicitando ou marcando suas relações constituintes, tais como as de continuidade, de ruptura, de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto.

Segundo Bronckart (2012), os mecanismos de textualização correspondem às regras de organização geral do texto que compreende os mecanismos de **conexão**, a **coesão nominal** e a **coesão verbal**.

Os mecanismos de **conexão** servem para articular a progressão temática por meio de organizadores textuais. Esses organizadores podem marcar a transição entre tipos de discurso ou entre fases de uma sequência ou ainda entre frases sintáticas (BRONCKART, 2012, p.122).

No texto analisado, foi encontrada uma série de organizadores que contribuiu para a marcação das articulações entre as fases da sequência narrativa:

- "Um belo dia": introduz a situação inicial;
- "No recreio": articulação entre a fase da situação inicial e a das ações;
- "No final da aula": articulação entre a fase das ações e a situação final I;
- "No caminho": articulação entre a fase da situação final I e a II.

Há também a presença de articuladores internos, como: "derrepente" e o repetido uso da conjunção "e" que aparece diversas vezes como marcador de

continuidade da narrativa: “e derrepente bateram na porta”, “e caminhou até o seu lugar”, “e foi para a cantina”, “e começou a conversar com ela”, “e conversaram o recreio inteiro”, dentre outros.

Os mecanismos de **coesão nominal** tanto podem introduzir temas e/ou personagens, quanto assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto, fazendo com que o produtor do texto organize as informações novas e as já fornecidas por meio de cadeias referenciais formadas por sintagmas nominais (a partir de agora SN) e/ou pronominais (BRONCKART, 2012, p. 268).

A série anafórica principal da crônica do aluno inicia-se na fase da situação inicial e segue com as retomadas da personagem principal:

- Introdução da personagem por um SN indefinido: “um aluno novo”;
- Retomadas: “o novo aluno Beto”, “o novo aluno”, “Beto”(4 vezes), “o nome dele”, “ele”(3 vezes), “seu lugar”, “seu lanche”, “sua casa”, elipses (6 vezes).

Outra série anafórica desenvolve-se a partir da introdução de uma nova personagem na fase das ações:

- Introdução da personagem por um SN definido: “Carol a menina mais bonita da turma”;
- Retomadas: “ela”, “Carol”(2 vezes), “sua casa”.

Há também a cadeia referencial das duas personagens juntas: “conversaram”, “os dois”(2 vezes).

Uma outra série surge na fase da situação final II ao ser apresentado um novo personagem à história:

- Introdução por um SN indefinido: “um passarinho machucado”;
- Retomadas: “dele”, “o passarinho”, “sua casa” e elipse.

Observamos que o aluno apresentou problema na cadeia referencial de uma das personagens. Primeiramente, ela foi apresentada como “a professora”. Ao ser retomada, aparece com o SN definido “diretora Carmen”.

Quanto à **coesão verbal**, Bronckart (2012, p. 126-127) defende que são mecanismos que “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente

realizados pelos tempos verbais". Além das formas verbais, há também outras unidades que têm valor temporal, como os advérbios e organizadores temporais.

Também em relação à coesão verbal, (COSTA VAL, 2008, p. 78) afirma que "os tempos, modos e aspectos verbais têm função importante na construção de diferentes tipos textuais, que compõem diferentes gêneros de textos". Para esta análise, faremos como Bronckart (2012), ou seja, aliaremos a coesão verbal com os tipos de discurso. No tocante aos gêneros de características narrativas, Costa Val (2008, p. 78) aponta que "geralmente se constroem com os verbos no pretérito, situando-se os acontecimentos narrados como anteriores ao momento da enunciação, isto é, ao momento da interação verbal em que o texto acontece".

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o texto do aluno apresenta dois tempos de base ou tempos dominantes em quase toda a narrativa: o pretérito perfeito e o imperfeito. O pretérito imperfeito aparece somente na fase da situação inicial, momento em que é apresentado o fato que desencadeou a história: *chegada do aluno novo a uma turma do 7º ano*. A partir de então, há o predomínio do pretérito perfeito, que contribui para a organização da temporalidade primeira da narração, ou seja, para a explicitação do tipo de relação existente entre a progressão da atividade narrativa e a progressão efetiva dos processos constitutivos do conteúdo temático (BRONCKART, 2012, p. 127). O uso desses dois tempos verbais é bem marcado na passagem entre a apresentação da personagem principal Beto (pretérito imperfeito) "Um belo dia os alunos do 7º ano *estavam* conversando...", "e derrepente *bateram* na porta", "*Eram* a professora e o novo aluno Beto"; e o início das ações envolvendo essa personagem (pretérito perfeito) "Beto *olhou* para a turma", "e *caminhou* até o seu lugar", "No recreio Beto *pegou* seu lanche e *foi* para a cantina", dentre outros.

Já, nos segmentos de discurso interativo, é empregado o tempo presente, que é portador, no texto, de um valor de simultaneidade, indicando que o momento do processo a que se aplica coincide com o momento da fala da diretora "- Como vocês já *podem* ver esse *é* o novo aluno. O nome dele *é* Beto, ele vai estudar na sala de vocês esse ano *espero* que vocês recebam ele bem, entendido?"

Essas marcas morfológicas - tempos verbais - aparecem no texto do aluno em interação com outras unidades que têm valor temporal, como, logo no início do texto, "Um belo dia", e, no transcorrer da narrativa, como, por exemplo, "derrepente", "o recreio inteiro", "No final da aula", "chegando na casa de Carol". Um outro elemento

repetidas vezes usado como marcador de continuidade da história é a conjunção “e” (usada 12 vezes ao longo do texto).

4.1. 3 Os mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos são o último nível em que o texto se organiza. Nessa camada, analisam-se as vozes presentes no texto e as modalizações. Os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, fazendo emergirem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre aspectos do conteúdo temático, bem como as fontes dessas avaliações (BRONCKART, 2012, p.319).

Sobre o **posicionamento enunciativo** e as **vozes**, Bronckart explica que, quando o autor produz o seu texto, cria, automaticamente, um ou vários mundo(s) discursivo(s) cujas diretrizes são diferentes das do mundo empírico. Assim, as instâncias formais que regem os mundos virtuais (textualizador, expositor, narrador) distribuem e administram as vozes (sociais, do autor empírico e de personagens) que se expressam no texto.

Na produção do discente, não parece haver nenhum traço da voz do autor empírico. O narrador se põe como uma simples testemunha que relata os fatos. Na fala da diretora, nota-se a voz social, em que se expressa um pensamento próprio dos profissionais da educação: “Como vocês já podem ver, esse é o novo aluno. O nome dele é Beto, ele vai estudar na sala de vocês este ano. *Espero que vocês recebam ele bem, entendido?*” Aqui se nota a voz do “acolher bem” os visitantes ou novos integrantes da comunidade da escola quando vão conhecer a instituição escolar ou fazer parte dela. Fala representativa do papel institucional, como um script, um discurso rotinizado

Quanto às vozes das personagens, elas são explicitadas pelo discurso direto: “Bom dia alunos!”, “Bom dia diretora Carmen!”, “Como vocês já podem ver, esse é o novo aluno. O nome dele é Beto, ele vai estudar na sala de vocês este ano. Espero que vocês recebam ele bem, entendido?” , “Sim senhora diretora.”.

Em relação às **modalizações**, Bronckart (2012) esclarece que são relativamente independentes da linearidade e da progressão do texto e podem insinuar-se em qualquer nível da arquitetura textual. Essas modalizações

compreendem quatro subconjuntos que dão conta da coerência pragmática: 1) *modalizações lógicas* - consistem em avaliações das proposições enunciadas, apresentadas como certas, possíveis, prováveis, eventuais a partir do mundo objetivo; 2) *deônticas* - avaliam elementos do conteúdo temático a partir do mundo social; 3) *apreciativas* - resumem-se a avaliações do conteúdo temático procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte dessas avaliações (fatos postos como benéficos, infelizes, estranhos, na visão da entidade avaliadora); 4) *pragmáticas* - indicam a intencionalidade da entidade responsável pelo conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) e como se responsabilizam pelo que é enunciado: intenções (o querer-fazer), razões (o dever-fazer) ou capacidades de ação (o poder-fazer) dessas entidades.

Quanto ao uso de modalizadores, não notamos nenhum no texto do aluno.

Depreendemos da análise feita da primeira produção escrita livre que o aluno já demonstra habilidades no emprego de alguns elementos da estrutura macro e micro do texto. Nota-se que o texto possui as três partes canônicas, próprias do texto narrativo: orientação, complicação e desfecho. Mesmo que, como dito anteriormente, o aluno tenha construído dois finais. Percebemos também que ele apresenta domínio no emprego dos segmentos de discurso interativo, tanto na pontuação (travessão, dois pontos) quanto no tempo verbal usado. Ainda em relação aos tempos verbais, destaca-se o uso correto dos tempos de base próprios da narrativa - pretérito perfeito e imperfeito - que no texto demarcam bem as mudanças de fases no decorrer da história.

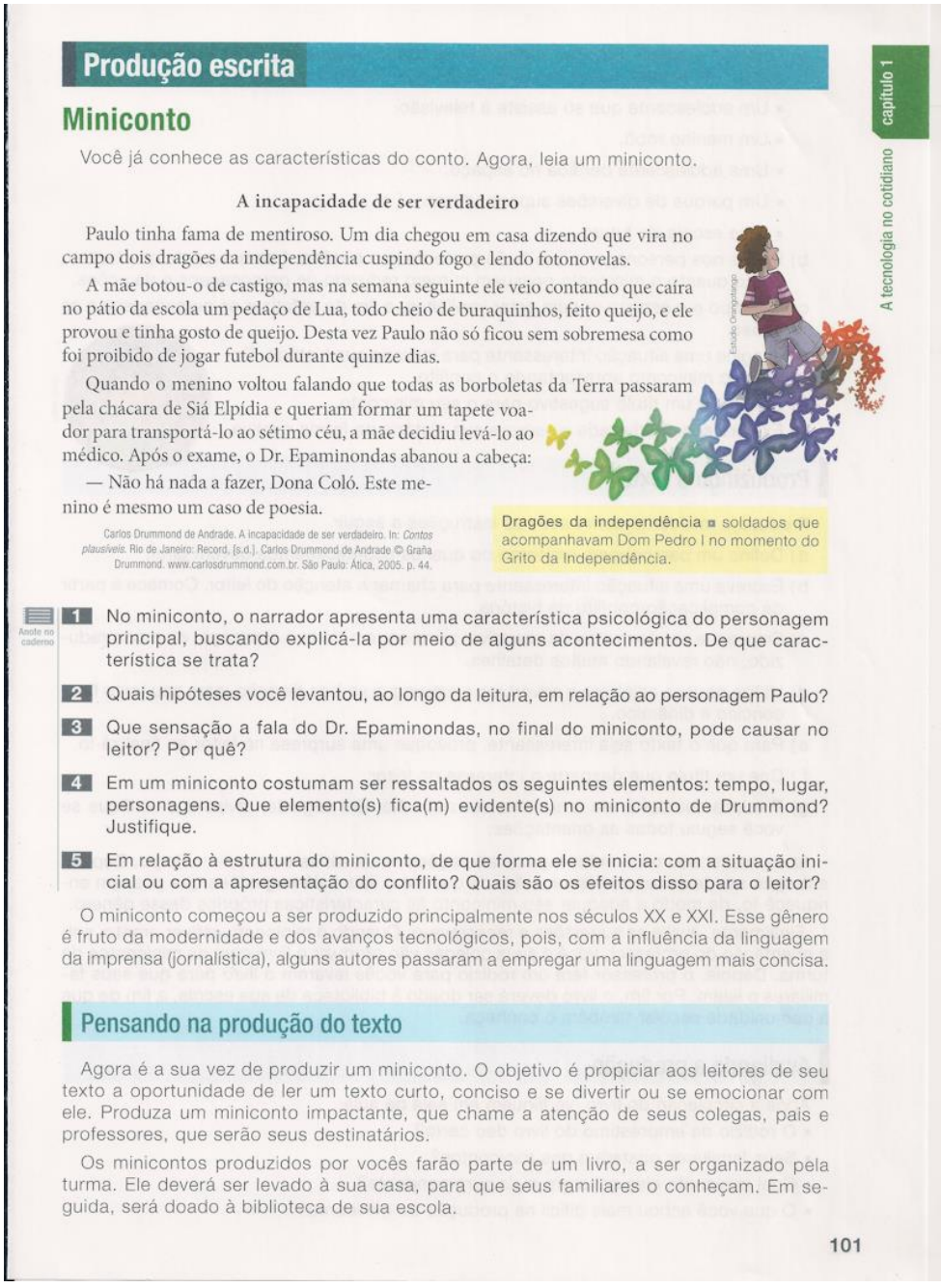
Em contrapartida, não deixamos de notar que a produção discente apresenta muitos problemas ainda. Um deles diz respeito ao que Adam (2008) considera como baixo grau de narrativização, ou seja, o aluno não constrói uma boa sequência narrativa, na qual o leitor possa se ver envolvido no enredo. Em leigas palavras, pode-se dizer que a história se mantém na superfície dos acontecimentos que a envolvem. As poucas fases em que o texto é dividido resultam nessa baixa narrativização. Além disso, elas não são bem demarcadas nem bem articuladas, o que requer do leitor uma leitura mais atenta para acompanhar a sequência dos fatos narrados. O texto apresenta ainda problemas de paragrafação, de emprego de articuladores, como a repetição excessiva da conjunção "e", como marcadora temporal de continuidade da história e a pouca variedade de elementos linguísticos na cadeia anafórica. Todos esses fatores

resultam em um texto com uma articulação pobre e com um baixo grau de literariedade.

4.2 **Análise da última produção escrita livre**

O gênero aqui analisado é um **conto** do aluno cujo título é "**O alívio**". A proposta da produção escrita também é a do livro didático adotado. Tanto a proposta quanto a produção do aluno estão ilustradas a seguir (figuras 5 e 6). De antemão, esclarecemos que, apesar de a proposta que consta no livro didático ser de um miniconto, fizemos, nesta unidade de trabalho, uma adaptação para o gênero conto, já que os dois gêneros possuem estrutura bastante semelhante, diferenciando apenas na forma de condensação da narrativa. Uma mais que a outra. Como material de apoio ao livro, trabalhamos os seguintes contos: "O primeiro beijo", de Clarice Lispector; "O Trem da Meia Noite", de L.F.Riesemberg; e "Conto de mistério", de Stanislaw Ponte Preta. Após, mostrarmos a diferença entre esses dois gêneros, propomos a escrita do gênero conto, tomando como base as mesmas orientações do livro didático.

Figura 5 – Proposta do livro didático de produção escrita do gênero miniconto



Produção escrita

capítulo 1

A tecnologia no cotidiano

Miniconto

Você já conhece as características do conto. Agora, leia um miniconto.

A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspindo fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de Lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

— Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade. A incapacidade de ser verdadeiro. In: *Contos plausíveis*. Rio de Janeiro: Record, [s.d.]. Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond. www.carlosdrummond.com.br. São Paulo: Ática, 2005. p. 44.

Estúdio Caraminguá

Dragões da independência ▪ soldados que acompanhavam Dom Pedro I no momento do Grito da Independência.

Anote no caderno

1. No miniconto, o narrador apresenta uma característica psicológica do personagem principal, buscando explicá-la por meio de alguns acontecimentos. De que característica se trata?
2. Quais hipóteses você levantou, ao longo da leitura, em relação ao personagem Paulo?
3. Que sensação a fala do Dr. Epaminondas, no final do miniconto, pode causar no leitor? Por quê?
4. Em um miniconto costumam ser ressaltados os seguintes elementos: tempo, lugar, personagens. Que elemento(s) fica(m) evidente(s) no miniconto de Drummond? Justifique.
5. Em relação à estrutura do miniconto, de que forma ele se inicia: com a situação inicial ou com a apresentação do conflito? Quais são os efeitos disso para o leitor?

O miniconto começou a ser produzido principalmente nos séculos XX e XXI. Esse gênero é fruto da modernidade e dos avanços tecnológicos, pois, com a influência da linguagem da imprensa (jornalística), alguns autores passaram a empregar uma linguagem mais concisa.

Pensando na produção do texto

Agora é a sua vez de produzir um miniconto. O objetivo é propiciar aos leitores de seu texto a oportunidade de ler um texto curto, conciso e se divertir ou se emocionar com ele. Produza um miniconto impactante, que chame a atenção de seus colegas, pais e professores, que serão seus destinatários.

Os minicontos produzidos por vocês farão parte de um livro, a ser organizado pela turma. Ele deverá ser levado à sua casa, para que seus familiares o conheçam. Em seguida, será doado à biblioteca de sua escola.

101

a) Observe a seguir algumas sugestões de assuntos para você desenvolver seu miniconto. Se desejar, pense em outro tema que considerar mais interessante.

- Um adolescente que só assiste à televisão.
- Um menino robô.
- Uma adolescente perdida no espaço.
- Um parque de diversões supermoderno.
- Uma escola do futuro.

b) Pense nos personagens que farão parte da sua história. Lembre-se de que tanto o conto quanto o miniconto possuem número reduzido de personagens e de ações.

c) O tempo e o espaço podem estar implícitos, a fim de enfatizar os personagens e as ações.

d) Imagine uma situação interessante para iniciar a sua história. Comece o miniconto apresentando o conflito.

e) Pense em um título sugestivo para o seu miniconto.

f) Explore sua criatividade e escreva sua história de forma criativa.



Produzindo o texto

Produza o miniconto com base nas instruções a seguir.

a) Defina um personagem em torno do qual os acontecimentos devem girar.

b) Escreva uma situação interessante para chamar a atenção do leitor. Comece a partir da complicação/conflito da história.

c) Empregue os elementos da narrativa: personagem, tempo e espaço, de modo reduzido, não revelando muitos detalhes.

d) Utilize poucos adjetivos e advérbios e empregue verbos de ação, para seu texto ficar conciso e dinâmico.

e) Para que o texto seja interessante, provoque uma surpresa no leitor ao finalizá-lo.

f) Crie um título que desperte o interesse do leitor.

g) Produza seu texto em uma folha de rascunho. Em seguida, revise-o e verifique se você seguiu todas as orientações.

Após avaliar seu miniconto, faça as alterações necessárias e passe-o a limpo. Depois, entregue seu texto ao professor, a fim de que ele o leia e dê sugestões que possam enriquecê-lo, de modo a adequar seu miniconto às características próprias desse gênero.

Finalmente, avalie as sugestões e reescreva-o. Quando o miniconto estiver pronto, sob a orientação do professor, você e seus colegas vão produzir o livro com os minicontos da turma. Depois, o professor fará um rodízio para vocês levarem o livro para que seus familiares o leiam. Por fim, o livro deverá ser doado à biblioteca de sua escola, a fim de que a comunidade escolar também o conheça.

Avaliando a produção

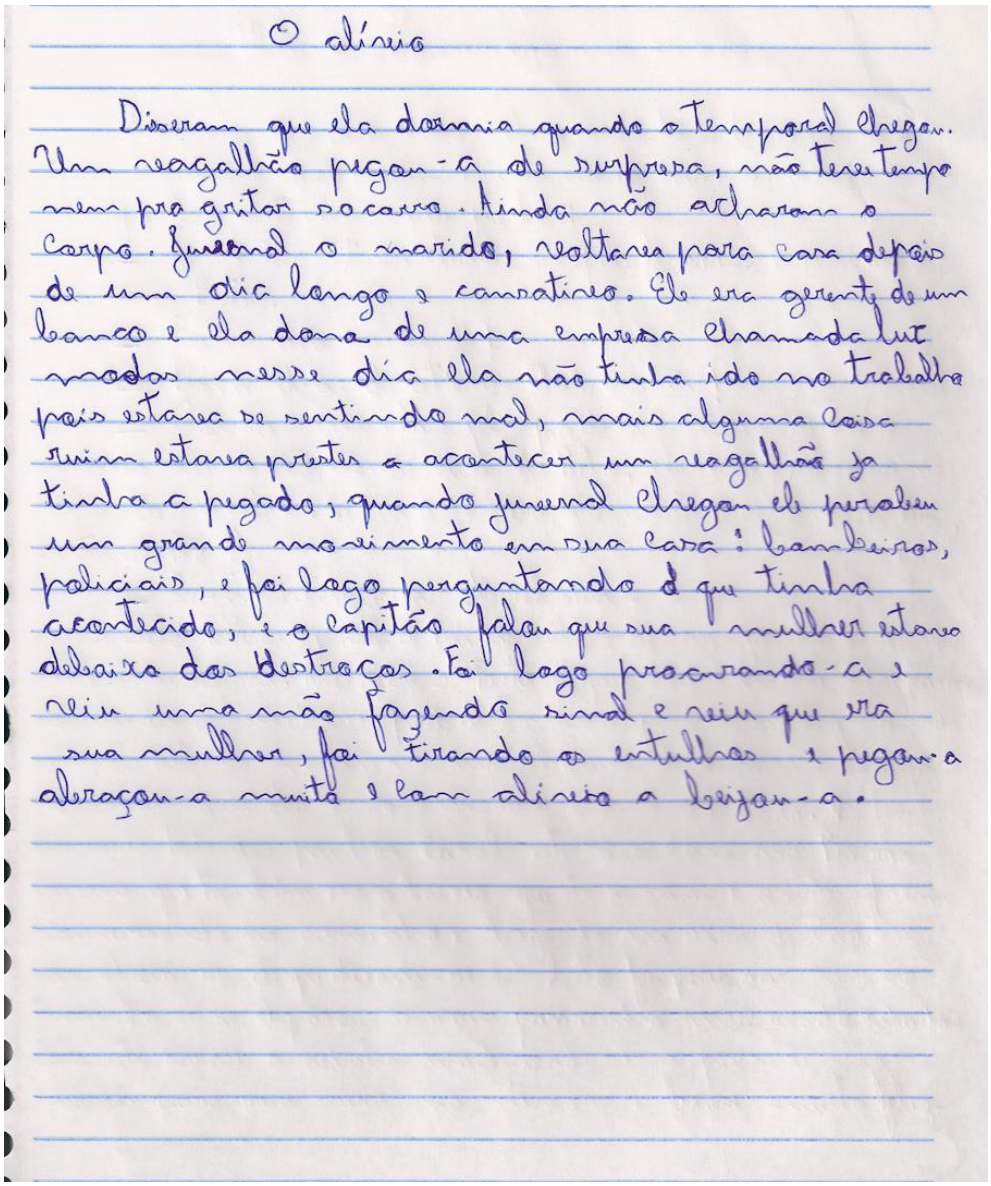
Após a circulação do livro, verifiquem em sala de aula:

- O rodízio de empréstimo do livro deu certo?
- Seus familiares gostaram dos minicontos?
- Qual miniconto eles acharam mais surpreendente?
- O que você achou mais difícil na produção do miniconto?

102

Fonte: Tavares e Brugnerotto. *Vontade de Saber Português*, 8º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012, p. 101-102.

Figura 6 – Última produção escrita livre - gênero conto



O alívio

Diseram que ela dormia quando o Temporal chegou. Um vagalhão pegou-a de surpresa, não teve tempo nem pra gritar socorro. Ainda não acharam o Corpo. Juvenal o marido, voltava para casa depois de um dia longo e cansativo. Ele era gerente de um banco e ela dona de uma empresa chamada Luz modas nesse dia ela não tinha ido no trabalho pois estava se sentindo mal, mais alguma coisa ruim estava prestes a acontecer um vagalhão já tinha a pegado, quando juvenal chegou ele percebeu um grande movimento em sua casa: bombeiros, policiais, e foi logo perguntando o que tinha acontecido, e o capitão falou que sua mulher estava debaixo dos destroços. Foi logo procurando-a e viu uma mão fazendo sinal e viu que era sua mulher, foi tirando os entulhos e pegou-a abraçou-a muito e com alívio a beijou-a.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

4. 2. 1 A infraestrutura geral do texto

O **plano geral** do texto do aluno se apresenta da seguinte forma:

a) Um vagalhão pega a esposa de Juvenal, enquanto ele está fora de casa;
b) Apresentação das personagens principais e o motivo de a esposa estar em casa;
c) Juvenal volta para casa e fica sabendo do que acontecera à esposa;
d) Juvenal procura por sua esposa;
e) Juvenal encontra a sua esposa.

Quanto aos **tipos de discurso**, todo o conto se encontra no eixo do narrar, no interior do qual, são encaixados segmentos de discurso interativo (no caso, o discurso indireto) entre Juvenal e o capitão: "... e foi logo perguntando o que tinha acontecido, e o capitão falou que sua mulher estava debaixo dos destroços."

No que se refere à modalidade de **articulação entre tipos de discurso**, é possível constatar, na produção discente, a presença de inserção através do encaixamento do discurso indireto no segmento da narração. Esse encaixamento se dá pelo uso dos verbos de dizer "e foi logo perguntando" e "falou" seguidos de orações subordinadas "o que tinha acontecido", "que sua mulher estava debaixo dos destroços.".

Quanto às **sequências textuais**, na constituição do texto do aluno, percebe-se as seguintes fases:

1. Situação inicial: de "Disseram que ela..."até "...um dia longo e cansativo."
2. Complicação: de "Ele era gerente de um banco..." até "...prestes a acontecer"
3. Ações: de "Um vagalhão já tinha a pegado..." até "...debaixo dos destroços"
4. Resolução: de "Foi logo procurando..." até "...viu que era sua mulher"
5. Situação final: de "Foi tirando os entulhos..." até "...com alívio a beijou-a"

4.2.2 Os mecanismos de textualização

No texto em análise, os mecanismos de **conexão,** que marcam a progressão temática, ocorrem em maior número de forma interna, ou seja, dentro das fases que compõem a sequência do texto; e, em menor número, entre essas fases. Como organizadores textuais internos foram empregados: "quando" (2 vezes), "ainda", "depois de um dia", "e" (5 vezes), "nesse dia", "pois", "e foi logo perguntando". A conexão entre as fases se deu pelos seguintes organizadores linguísticos: "Foi logo perguntando" (entre a fase 3 e a 4), "Foi tirando" (entre a fase 4 e a 5).

Na construção da **coesão nominal** do texto, notamos a presença de duas séries anafóricas principais que envolvem as duas personagens principais: Juvenal e a esposa, das quais faremos a análise separadamente.

- A série de Juvenal:
    - Introdução da personagem por um SN definido: "Juvenal, o marido"

- Retomadas: “ele”(2 vezes), “Juvenal”, “sua casa”, “sua mulher”(2 vezes) e elipses “e foi logo perguntando”, “Foi logo procurando”, “viu uma mão”, “viu que era”, “foi tirando”, “pegou-a”, “abraçou-a”, “a beijou-a”.

- A série da esposa:
    - Introdução da personagem por um pronome pessoal: “ela”
    - Retomadas: “o corpo”, “ela” (2 vezes), “a”(4 vezes), elipses “não teve tempo”, “estava se sentindo mal”.

Detectamos um problema na cadeia referencial no seguinte trecho: “... ele percebeu um grande movimento em sua casa: *bombeiros*, *policiais*, e foi logo perguntando o que tinha acontecido, e *o capitão* falou que sua mulher estava debaixo dos destroços.” Na retomada, não se pode inferir se “o capitão” se refere ao segmento “bombeiros” ou aos “policiais”.

O tipo de discurso narrativo é predominante no conto, o que assegura a presença dos dois tempos de base: pretérito perfeito e imperfeito. No texto, esses tempos verbais que promovem a **coesão verbal** ao texto funcionam de forma paralela na narrativa. O pretérito perfeito indica que os processos a que se aplica são colocados em primeiro plano e o pretérito imperfeito em segundo plano.

O imperfeito é usado em dois momentos da narrativa: *quando o narrador conta os fatos que antecedem a volta de Juvenal à sua casa* e *quando acrescenta alguma informação acerca de Juvenal e da esposa (a profissão e o local de trabalho dos dois e o motivo de a esposa estar em casa naquele dia)* “*Disseram* que ela dormia”, “Ainda não *acharam* o corpo”, Juvenal o marido, *voltava* para casa”, “Ele *era* gerente de um banco”, “ela não *tinha* ido no trabalho pois *estava* se sentindo mal”, são alguns exemplos do emprego do pretérito imperfeito. Já para os fatos a partir da chegada de Juvenal o aluno usa o pretérito perfeito. Como em “quando Juvenal *chegou* ele *percebeu* um grande movimento”, “e *foi* logo perguntando”, “e o capitão *falou*”, “*Foi* logo procurando-a”. Com isso, notamos que o pretérito imperfeito aparece para que o narrador situe o leitor nos fatos que desencadearam a narrativa, e o perfeito é a narrativa em si.

Segundo Bronckart (2012), a fusão desses dois tempos indica que a progressão da atividade narrativa se desenvolve paralelamente à progressão dos acontecimentos

da *diegese*[28], que a atividade narrativa reproduz essa sucessão efetiva, ou que pelo menos é compatível com ela, o que se nota no texto analisado.

Observamos também que, no emprego desses dois tempos verbais, em algumas passagens do texto, eles tomaram a forma de perífrase verbal, em que o verbo principal aparece no gerúndio, conferindo um prolongamento maior à ação, como em: "foi perguntando", "foi procurando", "foi tirando".

Além das marcas morfológicas construídas pelas formas verbais, há outros organizadores temporais característicos da narração, o que situa o leitor no tempo: "quando o temporal chegou", "ainda", "depois de um dia", "nesse dia", "quando Juvenal chegou", "foi logo perguntando", "foi logo procurando".

4.2. 3 Os mecanismos enunciativos

No texto discente, o autor se posiciona como agente-contador da história, mantendo-se distante dos fatos em quase toda a narrativa. Só há um momento em que ele se aproxima discursivamente do leitor, como se dirigisse diretamente a ele, trazendo-o para a narrativa e alertando-o de algo que está por acontecer: "... mas alguma coisa ruim estava prestes a acontecer".

Além da **voz** do autor empírico, há também a voz social que aparece logo no início do texto, na atribuição da fala a outros "Disseram que ela...". Quanto às vozes de personagens, elas são explicitadas de forma indireta no diálogo entre a personagem Juvenal e os bombeiros e policiais envolvidos no ocorrido com sua esposa "e foi logo perguntando o que tinha acontecido, e o capitão falou que sua mulher estava debaixo do destroços".

No que se refere às **modalizações**, percebe-se a presença da modalização lógica marcada pelo verbo no pretérito imperfeito do indicativo: "... mas alguma coisa ruim *estava* prestes a acontecer".

A partir da análise feita dessa última produção escrita livre do aluno, detectamos que o texto, no plano geral, apresenta a estrutura de um conto prototípico:

[28] *Diegese* é um conceito de narratologia, que diz respeito à dimensão ficcional de uma narrativa. De forma simplificada, representa a realidade da narrativa que se desenrola à nossa frente, diferente da realidade do mundo que nos cerca.

situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. Além disso, é uma história breve, com poucas personagens, e o tempo e o espaço são reduzidos. Há, no texto do aluno, a inserção de forma correta do discurso indireto no segmento da narração. Destaca-se o emprego dos dois tempos de base pretérito perfeito e imperfeito, demarcando o paralelismo na narrativa: um marca os fatos que desencadearam a história, e o outro a construção da narrativa em si. Tal emprego facilita o acompanhamento da narrativa pelo leitor.

Já, como pontos negativos, notamos a repetição excessiva da conjunção "e" e de construções verbais compostas (locuções verbais e perífrases verbais) marcando a continuidade do enredo. Verificamos problemas de paragrafação e de pontuação. Consideramos também como aspecto negativo a não preocupação do aluno em criar um desfecho surpreendente e mais bem explorado para o texto.

4.3 **Contraponto**

Para verificarmos, de forma mais objetiva e didática, o desempenho do aluno tanto na sua primeira produção escrita livre da tipologia narrativa quanto na sua última produção, também livre, podemos observar os quadros abaixo.

Folhado textual		Primeira produção livre	Última produção livre
A infraestrutura geral do texto	Plano geral	- Há organização do conteúdo temático em quase todo o texto; - No final, surge um elemento novo que não tem nenhuma ligação com a história até então contada; - Pode-se considerar que há dois finais para o texto; - Os "dois finais" não surpreendem o leitor.	- Há organização do conteúdo temático; - O texto apresenta início, meio e fim; - Há retomada de elementos e continuidade da história; - O desfecho do texto é mal explorado.
	Tipos de discurso	- Apresenta segmento de narração; - Há encaixamento de discurso interativo direto.	- Apresenta segmento de narração; - Há encaixamento de discurso interativo indireto.
	Articulações entre os tipos de discurso	- Há encaixamento do discurso interativo direto no segmento de narração, por meio do uso de travessões e pronomes em 2ª pessoa. - Apresenta boa articulação entre os discursos.	- Há encaixamento do discurso interativo indireto pelo uso dos verbos de dizer seguidos de oração subordinada. - Apresenta boa articulação entre os discursos.
	Sequências de planificação	- Apresenta as seguintes fases: 1. Situação inicial ou orientação; 2. Ações; 3. Situação final I; 4. Situação final II. - O texto possui baixo grau de narrativização.	- Apresenta as seguintes fases: 1. Situação inicial ou orientação; 2. Complicação; 3. Ações; 4. Resolução; 5. Situação final - O texto apresenta bom grau de narrativização.

Folhado textual		Primeira produção livre	Última produção livre
Os mecanismos de textualização	A conexão	- Presença de organizadores textuais entre todas as fases. - Os organizadores demarcam bem a transição entre essas fases; - Apresenta fraca articulação interna, com presença, em quase todo o texto, de um mesmo organizador textual: a conjunção aditiva "e"; - Há uso excessivo do articulador "e".	- Presença de organizadores textuais entre algumas fases e internos; - Uso excessivo do "e" como articulador interno.
	A coesão nominal	- Apresenta uma série anafórica principal: a da personagem Beto - Outras séries: da personagem Carol, das duas personagens juntas e do passarinho; - A série do "passarinho" só aparece na situação final II; - Apresenta problema na cadeia referencial da personagem "a professora", retomada como "diretora Carmen"; - A cadeia referencial é fraca, pois há muita repetição dos mesmos elementos linguísticos.	- Apresenta duas séries anafóricas principais: da personagem Juvenal e da esposa; - Apresenta problema na cadeia referencial das personagens "bombeiros, policiais", retomada como "o capitão". Não há especificação a qual segmento se refere; - Apresenta boa cadeia referencial, com diversidade de elementos anafóricos e bastante elipse.
	A coesão verbal	- Uso de dois tempos verbais de base: o pretérito perfeito e o imperfeito; - O pretérito imperfeito, na fase inicial, apresenta o fato que desencadeia a história; - Há o predomínio de pretérito perfeito. Organiza a temporalidade primeira da narrativa; - uso do presente nos discursos interativos; - Há outros organizadores temporais além das formas verbais; - A conjunção "e" é usada repetidas vezes como marcadora de continuidade da narrativa.	- Uso de dois tempos verbais de base: o pretérito perfeito e o imperfeito; - Os dois tempos funcionam de forma paralela na narrativa; - O pretérito imperfeito (em segundo plano) é usado na apresentação das personagens e para situar o leitor nos fatos que desencadeiam a narrativa - O pretérito perfeito (em primeiro plano) é usado na narrativa em si; - As perífrases verbais usadas dão prolongamento à narrativa; - Apresenta outros organizadores temporais além das formas verbais.

Folhado textual		Primeira produção livre	Última produção livre
Os mecanismos enunciativos	Posicionamento enunciativo e vozes	- Narrativa em 3ª pessoa – narrador observador; - Não há traço da voz do autor empírico; - Há a voz social: profissionais da educação; - Presença da voz de personagens explicitada pelo discurso interativo direto.	- Narrativa em 3ª pessoa – narrador observador; - Há traço da voz do autor empírico em uma das passagens do texto. Nessa passagem, ele "alerta" o leitor para algo que irá acontecer; - Presença da voz social: atribuição da fala a outros: "Disseram que ela..."; - Presença da voz de personagens explicitada pelo discurso interativo indireto.
	As modalizações	- Não há modalizações.	- Uso da modalização lógica de forma adequada e pontual no texto.

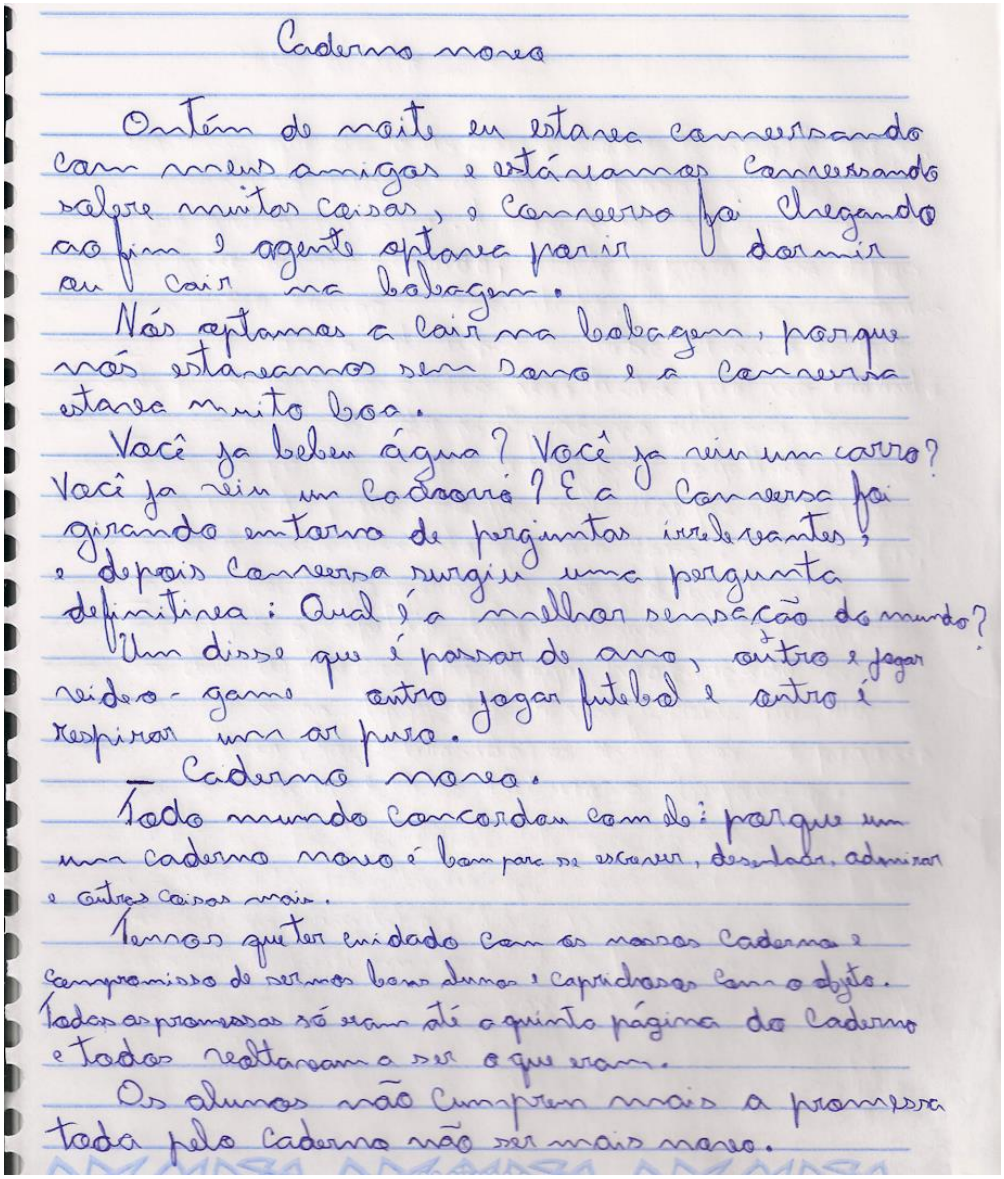
Quadros 1: Contraponto entre a primeira e a última escrita livre

Na comparação entre as duas produções livres, observamos que houve avanço na escrita do aluno a começar pela construção do enredo do texto. Notamos que há encadeamento dos fatos que resulta na construção do sentido do texto. Assim, o interlocutor se vê envolvido nesses acontecimentos. Todos os elementos usados - personagens, tempo, espaço - têm ligação com o enredo. Percebe-se que há preocupação de que a finalidade discursiva seja alcançada. Há também melhora na cadeia anafórica, com diversidade de elementos referenciais empregados. Há progressos ainda no uso dos verbos de base, o que facilita o acompanhamento dos fatos narrados pelo leitor. Outro avanço se encontra no emprego da modalização, em que se percebe mais a voz do autor empírico, através de posicionamentos, de avaliações, de envolvimento dele na história narrada. Houve, portanto, um significativa melhora no grau de literariedade (de textualidade) da narrativa.

4.4 **Análise da primeira produção escrita monitorada**

O gênero analisado é uma **crônica** do aluno, intitulada "**Caderno novo**" (figura 7) que tem como texto modelar a crônica homônima de Luís Fernando Veríssimo (anexo 2).

Figura 7 – Primeira produção escrita monitorada - gênero crônica



Caderno novo

Ontém de noite eu estava conversando com meus amigos e estávamos conversando sobre muitas coisas, a conversa foi chegando ao fim e agente optava por ir dormir ou cair na bobagem.

Nós optamos a cair na bobagem, porque nós estavamos sem sono e a conversa estava muito boa.

Você ja bebeu água? Você ja viu um carro? Você ja viu um Cachorro? E a conversa foi girando entorno de perguntas irrelevantes; e depois conversa surgiu uma pergunta definitiva: Qual é a melhor sensação do mundo?

Um disse que é passar de ano, outro é jogar video-game outro jogar futebol e outro é respirar um ar puro.

— Caderno novo.

Todo mundo concordou com do: porque um um caderno novo é bom para se escrever, desenhar, admirar e outras coisas mais.

Temos que ter cuidado com os nossos Caderno e compromisso de sermos bons alunos e capricharmos com o dever. Todas as promessas só eram até a quinta página do Caderno e todos voltaram a ser o que eram.

Os alunos não cumprem mais a promessa toda pelo caderno não ser mais novo.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

4.4. 1 A infraestrutura geral do texto

Na análise da arquitetura interna, a começar pelo nível da **infraestrutura geral**, quanto à organização do conteúdo temático, o texto apresenta-se da seguinte forma:

a) O narrador-personagem conversa com seus amigos e surge uma situação de escolha: irem dormir ou ficarem conversando sobre bobagens;

b) Todos optam por conversar sobre bobagens;

c) Surgem perguntas irrelevantes e, dentre elas, uma em especial;
d) Todos dão diferentes respostas;
e) Todos concordam com uma das respostas dadas que é sobre o caderno novo e dão suas justificativas;
f) O narrador dá conselhos de como cuidar do caderno escolar;
g) O narrador constata que esse cuidado é limitado e justifica essa atitude dos alunos.

No texto do discente, pode-se distinguir diferentes **tipos de discurso**. Até a fase da situação final, há um longo segmento de narração, em cujo interior são encaixados segmentos de discurso interativo, nesse caso, de discurso direto e discurso indireto. Esses discursos marcam as falas das personagens (narrador e amigos) quando estão em momento de interação verbal. Na última parte do texto - fase da avaliação -, há um segmento injuntivo em que o narrador-personagem expressa o seu ponto de vista, baseado na tese: *os alunos devem ter cuidado com o caderno escolar e serem bons alunos*. Em seguida, ele constata que esse cuidado só ocorre até que o caderno deixa de ser novo. "Os alunos não cumprem mais a promessa toda pelo caderno não ser mais novo".

Em relação à modalidade de **articulação entre os tipos de discurso**, pode-se observar o encaixamento de segmentos de discurso direto e indireto no segmento da narração. No caso do discurso direto, a ligação se dá ou apenas pela mudança de parágrafo e o uso do pronome de tratamento "você", ou com o uso dos dois pontos, ou ainda pelo travessão. Em nenhum dos empregos do discurso direto há o acompanhamento do verbo de elocução. "Você ja bebeu água? Você ja viu um carro? Você já viu um cachorro?"; "surgiu uma pergunta definitiva: Qual é a melhor sensação do mundo?; "- Caderno novo". E o discurso indireto pela presença do verbo de elocução "disse" seguido de oração subordinada "que e passar de ano". O discurso argumentativo se encaixa na narrativa pela mudança da linguagem por uma mais dialogal com o leitor "Temos que ter cuidado com os nossos cadernos...". Não há articulação marcada por elementos linguísticos (lexicais, gramaticais) na transição entre esses dois tipos de discurso, no entanto, como a crônica é considerada um gênero híbrido, a incorporação da tipologia do argumentar é frequente.

Já no último item deste nível, relativo às **sequências textuais**, observamos aspectos de duas sequências de planificação. A maior parte está em uma longa sequência narrativa, na qual se podem distinguir as seguintes fases:

1. Situação inicial: de “Ontém de noite...” até “... caiu na bobagem.”
2. Complicação: de “Nós optamos...” até “... estava muito boa.”
3. Ações: de “Você já bebeu água?” até “Caderno novo.”
4. Situação final: de “Todo mundo concordou...” até “...outras coisas mais.”

Os dois últimos parágrafos estão organizados em uma sequência injuntiva, na qual se pode distinguir a fase da avaliação.

4.4.2 Os mecanismos de textualização

Os organizadores textuais usados no processo de **conexão** do texto do aluno ocorreram de forma interna, ou seja, dentro das fases. São eles: “e” (8 vezes), “ou”, “porque” (2 vezes), “e depois”.

Na oração “Temos que ter cuidado com os nossos cadernos” a forma verbal imperativa acompanhada do seu complemento linguístico marca o início do segmento injuntivo que encerra o texto e aparece com proposições de atitudes ideais aos alunos em relação ao caderno escolar deles “Temos que ter cuidado com os nossos cadernos e compromisso de sermos bons alunos e caprichosos com o objeto”.

No processo da **coesão nominal** da produção analisada, não se consegue distinguir, claramente, séries anafóricas principais de secundárias, pois elas se misturam e são igualmente importantes na construção do texto. A história envolve pessoas e a relação delas com um objeto e a conversa sobre esse objeto.

Tendo em vista isso, o texto apresenta as seguintes cadeias referenciais:

- Narrador-personagem:
    - Introdução por um pronome pessoal: “eu”;
    - Retomada pelo SN possessivo: “meus amigos”.
- Narrador e amigos:
    - Introdução por um SN: “agente”
    - Retomadas: “nós”(2 vezes), “todo mundo”, “todos”, “nossos cadernos”, elipses “Temos que ter...”, “de sermos bons alunos”

- Amigos:
    - Introdução por um pronome de tratamento: “você”
    - Retomadas: “você”(2 vezes), “um”, “outro”(3 vezes), “ele”

Há ainda a série anafórica do SN “conversa” que, nas três retomadas, aparece na mesma forma linguística “conversa”. Outra série referencial é do SN “caderno novo” que é retomado como “caderno novo”, “objeto” e “caderno”.

Na construção da **coesão verbal** do texto, são empregados dois tempos de base: o pretérito perfeito e o imperfeito. Esses dois tempos aparecem na forma simples “estávamos”, “bebeu”, “viu”, surgiu”, “concordou”; de locução verbal “estava conversando”, “estávamos conversando”, “foi chegando”; e de perífrase verbal “temos que ter”, “voltavam a ser”. Os dois tempos contribuem para a organização da temporalidade primeira da narração, isto é, para a explicitação do tipo de relação existente entre a progressão da atividade narrativa e a progressão efetiva dos processos constitutivos do conteúdo temático (ou processos constitutivos da *diegese*) (BRONCKART, 2012, p. 127).

Dentro desse quadro, aparecem outros tempos verbais, como o presente, no momento do texto em que surge a pergunta que é responsável pelo desencadeamento da continuidade da narrativa “Qual *é* a melhor sensação do mundo?”. Esse tempo volta na última fase - a avaliação - marcando a transição da sequência narrativa para a injuntiva. Aqui o presente confere ao texto um valor de verdade, independente de qualquer temporalidade particular “um caderno novo *é* bom para se escrever”, “Os alunos não *cumprem* mais a promessa”.

Há ainda, na fase da avaliação, alguns usos do infinitivo pessoal “sermos” e impessoal “ser”. Em interação com os verbos há outras unidades de valor temporal, como: “Ontem de noite”, “e” (6 vezes), “e depois.

4.4.3 Os mecanismos enunciativos

Encontramos quatro **vozes** que contribuem para o esclarecimento do posicionamento enunciativo no texto:

- a voz do autor empírico: consideramos como voz do próprio autor a narrativa em primeira pessoa, sendo o narrador também personagem e que

se posiciona em relação ao que é enunciado. E isso se reforça, na última fase do texto - a avaliação - , na qual o narrador expressa opiniões em relação às atitudes dos alunos consideradas adequadas para o uso do caderno escolar: "Temos que ter cuidado com os nossos cadernos e ter compromisso de sermos bons alunos e caprichosos com o objeto";

- a voz social: nesse mesmo trecho, observa-se a inserção do discurso próprio da comunidade escolar (incluindo aí os profissionais e os pais dos alunos);
- as vozes de personagens: são explicitadas de forma indireta "Um disse que e passar de ano, outro e jogar vídeo-game, outro jogar futebol e outro é respirar um ar puro."; e direta "Você já bebeu água? Você ja viu um carro? Você ja viu um cachorro?", "- Caderno novo."

Quanto aos mecanismos enunciativos tais como eles são descritos no modelo bronckartiano, apenas um aspecto pode ser observado em relação às **modalizações**: as deônticas, que se apoiam em valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social: "*Temos que ter* cuidado com os nossos cadernos e *ter* compromisso de *sermos* bons alunos e caprichosos com o objeto."

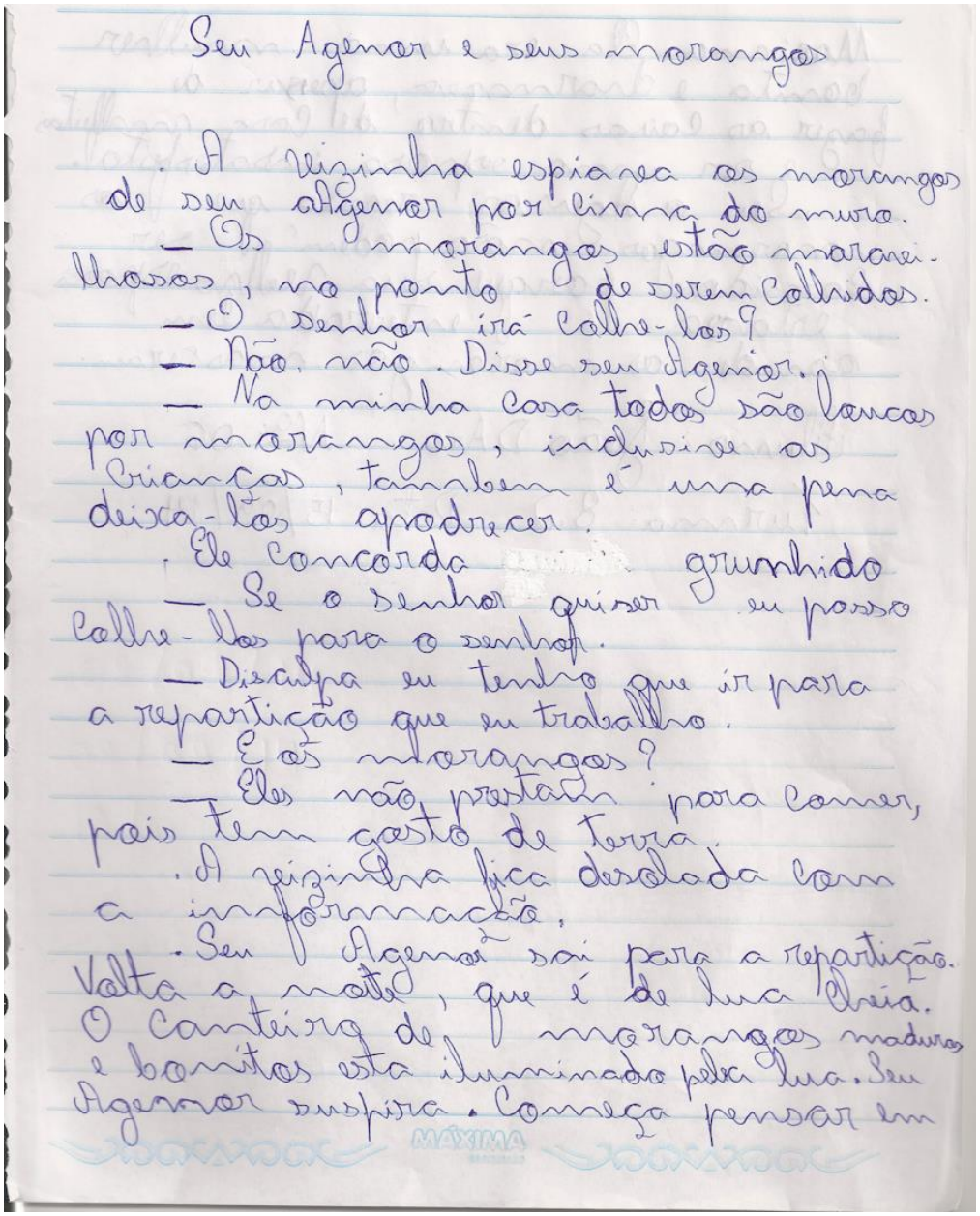
Após a análise da produção do aluno, detectamos que o plano geral do texto precisa ser mais bem estruturado. Falta articulação entre, por exemplo, o discurso narrativo para o injuntivo e entre algumas fases. Tudo isso diz respeito ao elementos microestruturais do texto. Outro problema na microestrutura são os organizadores textuais, com destaque para o demasiado uso do conectivo "e", mais uma vez empregado como demarcador de temporalidade e de progressão do enredo.

Por outro lado, notamos o bom emprego do encaixamento dos discursos interativos no segmento da narração; o uso correto dos tempos verbais - pretérito perfeito e imperfeito - na sequência narrativa; e do tempo presente na pergunta que promove a continuidade do enredo e na sequência injuntiva. Destacamos também o bom emprego da pontuação e da paragrafação. O final tem outro destaque, por ter sido mais explorado, aproximando a crônica de sua natureza mais intrínseca, por propor um diálogo com o leitor e, ao mesmo tempo, apresentar estratégia persuasiva.

4.5 **Análise da última produção escrita monitorada**

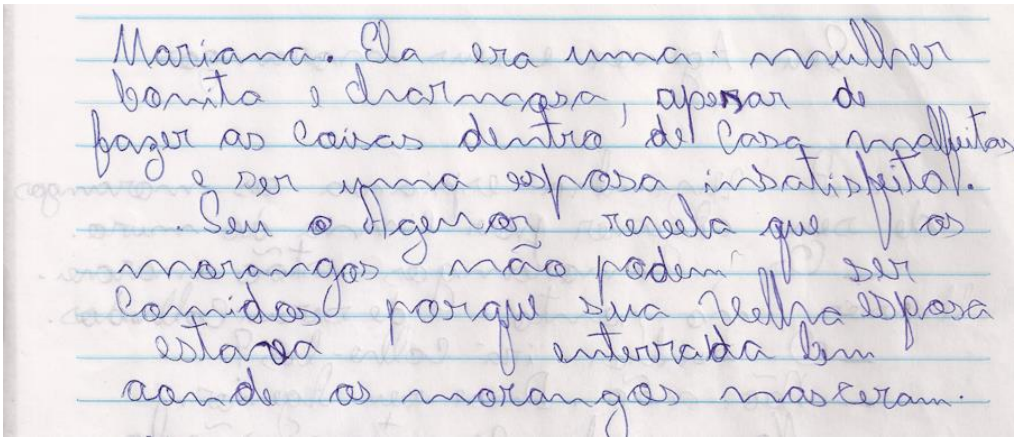
O gênero em análise é um **conto**, intitulado "**Seu Agenor e seus morangos**" (figura 8) que tem como texto modelo o conto "Os morangos", de Giselda Laporta Nicolelis (anexo 3).

Figura 8 – Última produção escrita monitorada - gênero conto



Seu Agenor e seus morangos

. A vizinha espiava os morangos de seu Agenor por cima do muro.
— Os morangos estão maravilhosos, no ponto de serem colhidos.
— O senhor irá colhe-los?
— Não, não. Disse seu Agenor.
— Na minha casa todos são loucos por morangos, inclusive as crianças, também é uma pena deixa-los apodrecer.
. Ele concorda com grunhido
— Se o senhor quiser eu posso colhe-los para o senhor.
— Desculpa eu tenho que ir para a repartição que eu trabalho.
— E os morangos?
— Eles não prestam para comer, pois tem gosto de terra.
. A vizinha fica desolada com a informação.
. Seu Agenor sai para a repartição. Volta a noite, que é de lua cheia. O canteiro de morangos maduros e bonitos esta iluminado pela lua. Seu Agenor suspira. Começa pensar em


Mariana. Ela era uma mulher bonita e charmosa, apesar de fazer as coisas dentro de casa malfeitas e ser uma esposa insatisfeita. Seu Agenor revela que os morangos não podem ser comidos porque sua velha esposa estava enterrada bem aonde os morangos nasceram.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

4.5. 1 A infraestrutura geral do texto

Na análise do **plano geral** do texto do discente, observa-se:

a) A vizinha espia os morangos de Seu Agenor;
b) A vizinha conversa com Seu Agenor sobre os morangos e demonstra desejo de comê-los;
c) Seu Agenor nega dar os morangos e alega ter que sair para trabalhar;
d) Seu Agenor volta do trabalho e admira a sua plantação de morangos;
e) Seu Agenor pensa em sua esposa;
f) Seu Agenor revela o verdadeiro motivo de não dar os morangos.

Ainda no nível da infraestrutura geral do texto, percebemos que ele é construído, predominantemente, pelo **tipo de discurso** narrativo, em que as representações mobilizadas estão em lugar e tempo diferentes daqueles em que se situam os participantes da interação. No interior da sequência narrativa são inseridos segmentos de discurso interativo direto (que constitui grande parte do texto); indireto "Seu Agenor revela que os morangos não podem ser comidos porque sua velha esposa estava enterrada bem aonde os morangos nasceram"; e indireto livre "Ela era uma mulher bonita e charmosa, apesar de fazer as coisas dentro de casa malfeitas e ser uma esposa insatisfeita".

O processo de **articulação entre esses tipos de discurso** se dá pelo encaixamento e pela fusão dos discursos interativos no segmento narrativo. O discurso direto que retrata o diálogo entre as duas personagens - Seu Agenor e a

vizinha - através do uso dos travessões, de enunciados com verbos de elocução como “disse Seu Agenor”, e de dêiticos referentes à primeira e segunda pessoas “eu”, “O senhor”. O discurso indireto em que o narrador mostra um momento de interação entre Seu Agenor e o leitor (transcrito no parágrafo anterior). Para isso, o aluno faz uso do verbo de dizer e da oração subordinada “Seu Agenor revela que os morangos não podem ser comidos...”. Já o discurso indireto livre ocorre pela fusão em um segmento de dois tipos de discursos, isto é, o discurso indireto livre combinando propriedades da narração e do discurso interativo monológico. Esse tipo discursivo é usado no momento em que Seu Agenor lembra de sua esposa e apresenta as suas características ao leitor “Ela era uma mulher bonita e charmosa, apesar de fazer as coisas dentro de casa malfeitas e ser uma esposa insatisfeita.”

O texto está organizado em uma **sequência** narrativa em que se podem distinguir as seguintes fases:

1. Situação inicial: de “A vizinha espiava...” até “... por cima do muro.”;
2. Complicação: de “Os morangos estão maravilhosos...” até “... colhe-los para o senhor.”;
3. Ações: de “Disculpa eu tenho que ir para a repartição...” até “... sai para a repartição.”;
4. Resolução: de “Volta a noite...” até “e ser uma esposa insatisfeita.”
5. Situação final: de “Seu Agenor revela...” até “aonde os morangos nasceram.”

4.5.2 Os mecanismos de textualização

A **conexão** do texto se dá mais pela sequência dos fatos narrados e pelas falas das personagens do que pelo uso de organizadores textuais. Como o diálogo toma conta de boa parte da narrativa, pode-se dizer que os travessões funcionam como determinantes para a articulação da progressão temática e, portanto, agem também como organizadores do texto. Além dos travessões, foram usados, como organizadores textuais, advérbios, locuções adverbiais, conjunções, locução prepositiva, como “também”, “pois”, “a noite”, “apesar de”, “porque” ou ainda de forma direta, sem a presença de conectivos, pela simples justaposição de frases.

Já a **coesão nominal** se dá, principalmente, na forma de elementos com função anafórica. No texto, analisamos as quatro principais cadeias referenciais, em torno das quais a história se desenvolve. São elas:

- Seu Agenor
    - Introdução da personagem pelo SN definido: "Seu Agenor";
    - Retomadas: "O Senhor"(3 vezes), "Seu Agenor"(4 vezes), "ele", "eu"(2 vezes), "sua velha esposa", e elipses "volta a noite", "começa pensar".
- A vizinha
    - Introdução da personagem pelo SN definido: "A vizinha";
    - Retomadas: "minha casa", "eu", "a vizinha".
- Mariana
    - Introdução da personagem pelo SN definido: "Mariana";
    - Retomadas: "ela", "uma mulher", "uma esposa", "velha esposa", e elipses "apesar de fazer as coisas", "ser uma esposa".
- Os morangos
    - Introdução do termo pelo SN definido: "os morangos";
    - Retomadas: "os morangos", "los"(3 vezes), "eles", "morangos"(4 vezes), elipse "tem gosto de terra".

Quanto à **coesão verbal**, o gênero conto pertence à ordem do NARRAR, sendo, deste modo, um gênero cujo discurso é disjunto do mundo ordinário do ato da narração e essa disjunção é marcada pela presença de uma origem espaço-temporal na qual se desenvolve o conteúdo temático, o início do processo narrativo e a duração associada ao ato de produção, chamado de "eixo de referência temporal". No texto em análise, essa origem temporal se dá no *presente histórico*, conferindo, juntamente com o diálogo, que constitui boa parte do texto, mais dinamicidade à narrativa. Além disso, esse tempo verbal dá mais vivacidade ao texto e realça os acontecimentos que estão sendo descritos, aproximando o leitor dos fatos narrados. No texto, o presente aparece na forma simples "estão", "são", "é", "concorda", dentre outros; e na forma perifrástica "posso colhê-los", "tenho que ir", "começa pensar", "podem ser comidos".

Além do presente histórico, outros tempos verbais são empregados, como o pretérito imperfeito, usado no momento em que o narrador descreve uma ação da

"vizinha" que é interrompida "A vizinha *espiava* os morangos de Seu Agenor por cima do muro"; e, em outro momento, quando a personagem "Seu Agenor" se recorda da esposa morta, o que demonstra a anterioridade aos fatos narrados. "Se Agenor suspira. Começa pensar em Mariana. Ela *era* uma mulher bonita...". Usou-se também o pretérito perfeito em discurso direto, no verbo de elocução "*Disse* Seu Agenor"; o infinitivo pessoal "Se o senhor *quiser*", "apesar de *fazer*", "e *ser* uma esposa". Destaca-se também o uso de bastantes perífrases verbais com tempos diversos no verbo auxiliar "irá colhê-los", "deixa-los apodrecer", "tenho que ir", dentre outros.

Notam-se poucos empregos de outras unidades de valor temporal além das formas verbais, como advérbios e organizadores textuais.

4.5.3 Os mecanismos enunciativos

Como responsabilização enunciativa (coerência pragmática), têm-se as vozes e as modalizações. No conto analisado, não se identifica nenhum traço da **voz** do autor-empírico. É uma narrativa em terceira pessoa, em que o narrador se posiciona distante dos fatos narrados. Nota-se a voz social implícita na fala da personagem "Seu Agenor" ao caracterizar a esposa: estereótipo da esposa ideal para a sociedade - bonita, prendada e conformada. Quanto às vozes das personagens, elas são explicitadas pelo verbo de dizer, pelos pronomes de primeira e segunda pessoa, que aparecem nos segmentos de discurso direto, indireto e indireto livre " *Disse* Seu Agenor", "Seu Agenor *revela*", "*O Senhor*", "Na *minha* casa", "*Ele* concorda", "Disculpa *eu* tenho que ir".

As **modalizações** que ocorrem são: as lógicas "*é uma pena* deixa-los apodrecer"; as pragmáticas "*posso* colhê-los"; e as deônticas "*apesar de* fazer", "não *podem* ser comidos"

Partindo desse quadro analítico da última produção escrita monitorada do aluno, podemos afirmar que os pontos positivos dessa construção textual são em maior número do que os negativos. Quanto aos primeiros, percebemos a boa estruturação do plano geral do texto, determinado pela combinação dos tipos de discurso - direto, indireto e indireto livre - com as sequências narrativa e interativa. Além disso, as fases que compõem o texto são bem demarcadas, o que promove um

bom grau de narrativização à produção do aluno. O desfecho criado reflete um aspecto positivo relevante na produção discente, visto que é de autoria do próprio aluno (no roteiro de textualização, o final ficara em aberto, para estimular a criatividade imaginativa dos alunos). O aluno produziu um desfecho surpreendente e coerente com o texto. Os pontos negativos, que aparecem em menor número, emergem do emprego dos mecanismos de textualização, com destaque para a cadeia referencial, em que há o uso de elementos anafóricos pouco variados e repetidos em relação à personagem "Seu Agenor" e ao termo "morangos", o que não ocorreu com o termo "Mariana", em que se observa variação de elementos anafóricos.

4.6 **Contraponto**

Novamente, com o objetivo de verificarmos de forma mais clara e didática o desempenho do aluno tanto na sua **primeira produção escrita monitorada** quanto na **última**, de um texto da tipologia do narrar, podemos observar os quadros abaixo.

Folhado textual		Primeira produção monitorada	Última produção monitorada
A infraestrutura geral do texto	Plano geral	- A organização do conteúdo temático do texto apresenta problemas quanto à ligação, conexão entre as fases. - A ausência de elementos microestruturais entre as fases prejudica a macroestrutura do texto.	- Há boa organização do conteúdo temático: texto apresenta início, meio e fim; - Há retomada de elementos e continuidade da história; - Apresenta final inesperado.
	Tipos de discurso	- Apresenta segmentos de narração e de injunção; - O tipo injuntivo aparece na fase da avaliação; - Há encaixamento de discurso interativo direto e indireto; - Os tipos de discurso usados correspondem ao gênero textual produzido.	- Apresenta segmento de narração; - Há encaixamento de discurso interativo direto, indireto e indireto livre.
	Articulações entre os tipos de discurso	- Realiza encaixamento do discurso interativo direto e indireto no segmento narrativo, por meio do uso de travessões, dois pontos e de verbos de elocução; - Não há o emprego de elementos articuladores no encaixamento do discurso argumentativo no narrativo.	- Encaixamento no segmento narrativo: do discurso interativo direto pelo uso de travessões, de enunciados com verbos de elocução, de dêiticos referentes à primeira e segunda pessoas; do indireto pelos verbos de dizer seguidos de oração subordinada; e do indireto livre pela fusão em um segmento de dois tipos de discursos (narrativo e interativo monológico).
	Sequências de planificação	- Há aspectos de duas sequências de planificação: narração e injunção; - Apresenta as seguintes fases: 1. Situação inicial ou orientação; 2. Complicação 3. Ações; 4. Situação final; 5. Avaliação. - Os dois últimos parágrafos estão organizados em uma sequência injuntiva, na qual se pode distinguir a fase da avaliação. - Essas fases, às vezes, não são bem demarcadas.	- Apresenta as seguintes fases: 1. Situação inicial ou orientação; 2. Complicação; 3. Ações; 4. Resolução; 5. Situação final - As fases são bem demarcadas.

Folhado textual		Primeira produção monitorada	Última produção monitorada
Os mecanismos de textualização	A conexão	- Presença de articuladores internos/dentro das fases; - Repetição excessiva do articulador "e", durante o texto; -Falta articulação entre algumas fases, principalmente, na transição entre o tipo narrativo e o argumentativo.	- A conexão do texto se dá mais pela sequência dos fatos narrados e pelas falas das personagens do que pelo uso de organizadores textuais; - O uso dos travessões funciona como um dos principais articuladores linguísticos no texto; - O texto apresenta boa articulação, tanto nos elementos linguísticos usados quanto pela simples justaposição de frases; - Faltou articulação somente entre as duas fases finais.
	A coesão nominal	- Não há distinção entre séries anafóricas principais de secundárias; - As cadeias anafóricas se misturam e são igualmente importantes na construção da narrativa devido à história envolver pessoas e a relação delas com um objeto e a conversa sobre esse objeto; - Não apresenta problema referencial na cadeia anafórica.	- Apresenta quatro séries anafóricas principais: a vizinha, Seu Agenor, Mariana e os morangos; - Não apresenta problemas de concordância na cadeia referencial; - Há repetição excessiva de alguns elementos anafóricos.
	A coesão verbal	- Uso de dois tempos verbais de base: o pretérito perfeito e o imperfeito; - Os dois tempos aparecem na forma simples, de locução verbal e de perífrase verbal; - Os dois tempos contribuem para a temporalidade primeira da narrativa; - Uso do presente, no momento em que surge a pergunta que é responsável pelo desencadeamento da continuidade da narrativa e a volta na última fase – a avaliação – marcando a transição da sequência narrativa para a argumentativa; - Há problemas no emprego de algumas formas verbais: uso do imperfeito simples "optava", no lugar de "tinha que optar"; de "eram" em vez de "eram feitas"; - Nas outras unidades de valor temporal, há o emprego excessivo do "e", como marcador de continuidade da narrativa.	- Uso de um tempo verbal de base: o presente histórico; - Esse tempo juntamente com o longo diálogo dá mais dinamicidade e vivacidade à narrativa; - O presente aparece na forma simples e perifrástica; - Emprego correto do pretérito imperfeito, nas duas passagens do texto; - Uso do pretérito perfeito no verbo de dizer. - Escolha adequada dos tempos e das formas verbais.

Folhado textual		Primeira produção monitorada	Última produção monitorada
Os mecanismos enunciativos	Posicionamento enunciativo e vozes	- Narrativa em 1ª pessoa – narrador-personagem; - Há traço da voz do autor empírico; - Há a voz social: pais e profissionais da educação; - Presença das vozes de personagens explicitadas pelo discurso interativo direto e indireto;	- Narrativa em 3ª pessoa – narrador observador; - Não há traço da voz do autor empírico; - Presença da voz social através da fala de Seu Agenor: estereótipo da esposa ideal; - Presença das vozes de personagens explicitadas pelo verbo de dizer, pelos pronomes de primeira e segunda pessoa, que aparecem nos segmentos de discurso direto, indireto e indireto livre.
	As modalizações	- Não há modalizações, mesmo o texto do aluno pedindo, em algumas passagens, principalmente na sequência argumentativa.	- uso das modalizações: lógicas, pragmáticas e deônticas.

Quadros 2: Contraponto entre a primeira e a última produção escrita monitorada

Ao contrapor a primeira e a última produção escrita monitorada do aluno, notamos que houve considerável progresso quanto ao processo de produção textual do discente. Esse avanço se refere, principalmente, à infraestrutura geral do texto. O

aluno demonstrou domínio do gênero ao combinar o plano geral do texto, ao emprego adequado dos tipos de discurso e à boa articulação deles nas sequências narrativas e interativas, resultando na progressão do conteúdo temático do texto. Ainda podemos verificar a melhora no emprego dos mecanismos de textualização: conexão, segmentação, coerência verbal e nominal. O aluno fez a escolha dos tempos e das formas verbais adequadas à tipologia narrativa. As fases são bem demarcadas, com boa articulação entre elas. Todos esses fatores contribuíram para a construção de um texto mais linear, mais fluido, em que a sucessão dos acontecimentos desencadearam em um desfecho que surpreende o leitor. Mais uma vez, verificamos a evolução na produção escrita discente, na qual se vê, também, o aumento do grau de literariedade do texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, apresentamos uma intervenção didático-pedagógica de apoio ao professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental II no processo de ensino da produção escrita em sala de aula. Como já dissemos no capítulo 2, essa intervenção nasceu de reflexões da professora Dra. Lucilene Hotz Bronzato, orientadora desta pesquisa, durante a sua longa experiência em sala de aula, no Colégio de Aplicação João XXIII. Tais reflexões levaram-na a perceber a necessidade de elaborar e aplicar novas e eficientes tecnologias de ensino da escrita, formuladas por meio de diferentes modelos didáticos de textualização, nas quais a mediação do professor é condição *sine qua non*.

Ao tomarmos ciência dessa nova tecnologia, e compartilhar do mesmo desejo da sua idealizadora que é de buscar ferramentas que ajudem na melhora do ensino-aprendizagem da produção escrita dos alunos e, ainda, ao pensar nas propostas inócuas de produção textual dos livros didáticos e dos documentos oficiais, como os PCN, que têm servido de orientação e suporte ao meu trabalho como professora de escola pública do ensino básico, senti-me instigada a estudar mais profundamente esta ferramenta pedagógica na busca por comprovar a sua eficiência ou não.

Assim, a atividade interventiva aqui apresentada - *a escrita monitorada* - se constitui de uma proposta de uma nova ferramenta pedagógica que se mostra como um modelo didático de ensino da escrita de gêneros textuais diversos, a partir da reconstrução de textos modelares, inserida como módulo de uma SD. Através dessa ferramenta, objetiva-se a apropriação do gênero pelos discentes por meio da imitação e da repetição do modelo, além de proporcionar a aproximação do aprendiz de textos modelares de gêneros diversos, para que a partir deles possam construir, autonomamente, os seus próprios textos, em contexto escolar e extraescolar.

Acreditamos possa ser esta uma prática de ensino-aprendizagem bem sucedida, uma vez que tem suas bases na interface entre a neurociência e a educação e fundamenta-se em estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com a neurociência, o aprendizado ocorre por uma conexão física que acontece no cérebro, assim como se constrói o significado. Por isso, precisamos de situações, de exemplos, de associações com o que já temos conhecimento para ativar essa conexão. Quando a nova informação faz referência a objetos ou eventos já

conhecidos, o cérebro reforça essas sinapses e cria um significado (CONSENZA e GUERRA, 2011).

Com a aplicação da *escrita monitorada*, os alunos têm repetidos contatos com estruturas linguísticas e textuais modelares. Ao se deparar com uma nova situação de leitura ou escrita de textos, esses modelos servirão de referência. Assim os educandos obtêm uma informação nova e dão significado a ela, criam novas ideias a partir desse significado e colocam-nas em prática.

Relembramos, neste capítulo, que a hipótese de pesquisa do macroprojeto **"Por uma pedagogia da escrita: propostas de soluções para problemas de escrita apresentados em situação escolar"**, a qual esta dissertação está vinculada é a de que os modelos didáticos mais eficientes no ensino da escrita são aqueles que se ancoram na mediação, que asseguram um controle maior por parte do professor, sejam a partir de roteiros, de esquemas, de construção coletiva ou de outras formas de monitoramento da forma e do conteúdo.

Na busca por comprovar a eficiência da ferramenta aqui proposta, elegemos como nosso foco investigativo uma turma do 8º ano de ensino fundamental II, de uma escola pública estadual da cidade de Juiz de Fora. Nela, aplicamos a ferramenta durante todo o ano letivo de 2014. Após a aplicação, escolhemos como *corpus* as produções de um único aluno tanto na forma *livre* - a partir da proposta do livro didático - quanto na *monitorada* - mediada pelo professor - , tomando como critério a participação do discente em todas as etapas da aplicação da ferramenta. Com o *corpus* em mãos, partimos para a análise que teve como referencial teórico o modelo de análise textual proposto por Bronckart, segundo o qual todo texto é organizado em três níveis superpostos e interativos, chamados de folhado textual.

Os resultados desse percurso analítico, aqui sintetizados, indicam que, tanto na escrita *livre* quanto na *monitorada*, houve acentuado avanço, principalmente, na infraestrutura geral do texto do aluno. Notamos a melhora na construção do enredo; no emprego adequado dos tipos de discurso e na forma de articulação desse recurso linguístico no interior do texto; e nos modos de planificação da linguagem que se apresentam nas sequências narrativas escolhidas e empregadas nos dois gêneros - crônica e conto. Além da infraestrutura geral, observamos a melhora na articulação entre as fases que constituem a sequência narrativa, empregada nos textos discentes analisados, resultando em uma compreensão maior da sequência da história pelo leitor. Outro avanço se encontra na escolha dos verbos de base adequados à tipologia

narrativa empregada. Na cadeia anafórica também houve progresso, com mais diversidade de elementos referenciais.

Com esses resultados, verificamos que, como essa ferramenta já proporciona o conteúdo e a forma que dizem respeito à macroestrutura do texto, esses aspectos tiveram maior avanço na escrita do aluno. No entanto, não se refutaram avanços na microestrutura, como se vê, por exemplo, nas escolhas dos verbos de base correspondentes à tipologia escolhida; nos elementos linguísticos que proporcionam a articulação no interior do texto; e na cadeia referencial, ou seja, nos recursos lexicais e gramaticais empregados.

Assim, ao atender aos aspectos macro e microestruturais, o texto assume seu papel de unidade de sentido, conforme defende Citelli (1994, p. 34) ao dizer que

> É difícil imaginar a progressão das ideias, a exposição de pontos de vista, sem que haja o correspondente encadeamento sintático, semântico, em que palavras estão relacionadas a palavras, frases a frases, parágrafos a parágrafos. Noutros termos, é necessários pensar o texto enquanto produto da fusão entre os níveis da macro (coerência) e da microestrutura (coesão) (CITELLI, 1994, p.34).

Apesar de termos detectado avanços na produção escrita discente, esse resultado também nos mostrou que, para se alcançar real apropriação do gênero pelo aluno, é necessário um trabalho com outros módulos de ensino para que se amplie e se desenvolva a competência linguística e textual do aluno, objetivo maior do ensino-aprendizagem da língua. Além disso, as propostas de SD dos livros didáticos, a falta de tempo para a lenta elaboração da produção textual pelos alunos, com escritas e reescritas, acabaram por descaracterizar o verdadeiro trabalho com o gênero, tomando-o como produto final e não como processo.

Com todos esses fatores envolvidos, esta experiência pedagógica nos possibilitou verificar que a ferramenta da *escrita monitorada* não dá conta de resolver sozinha todos os problemas e dificuldades encontrados pelos alunos no momento da produção textual.

Estamos cientes de que assim como a quantidade de vezes em que a ferramenta foi aplicada dificultou que se alcançassem os objetivos aqui propostos; por outro lado, o número de alunos (vinte) na turma também ajudou no avanço qualitativo desses resultados. Em uma entrevista ao Instituto Algar, durante o II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, em Uberlândia - MG, o psicólogo e

doutor em Ciências da Educação, Bernard Scheneuwly, ao ser questionado sobre os problemas enfrentados pelas escolas brasileiras no ensino da língua, respondeu

> Eu penso que uma questão muito importante é vocês ainda terem classes muito grandes. Muitas crianças em uma aula. Então, ensinar é muito difícil. O professor não consegue adaptar o seu ensino para a criança. Eu acho que é um grande esforço a se fazer. Se eu comparar, na Suíça, nós temos classes de vinte crianças. Aqui trinta, às vezes, quarenta. E isso faz uma grande diferença para professores e crianças (SCHENEUWLY, 2012).

Mesmo a experiência tendo sido em uma sala com número menor de alunos, o que se pode considerar como a situação ideal para o ensino-aprendizagem, acreditamos que esta ferramenta pode ser aplicada, com sucesso, em turmas maiores e ainda em anos escolares mais avançados, como o ensino médio, uma vez que a professora Doutora Lucilene Hotz Bronzato vem aplicando-a no ensino fundamental e médio desde 2010 em turmas de mais de 30 alunos, com resultados bastante satisfatórios.

Como fruto desta pesquisa e como proposta do PROFLETRAS, elaboramos em coautoria com a orientadora desta pesquisa um caderno pedagógico digital, que tem como objetivo instrumentalizar os professores de Língua Portuguesa da educação básica pública, para que possam proporcionar aos educandos a apropriação dos gêneros textuais de forma mais eficiente. Nesse caderno digital constam propostas de atividades de produção monitorada elaboradas por mim; outras elaboradas pela professora Lucilene, além de orientações metodológicas dirigidas aos professores do ensino fundamental II.

O que se tem, por fim, a afirmar é que, mesmo percebendo progresso no emprego de estratégias textuais e linguísticas do aluno cujas produções formaram o nosso *corpus*, estamos cientes de que esta ferramenta ainda requer aperfeiçoamento, reformulações e mais aplicações na sala de aula, para que se possam obter resultados satisfatórios no desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas dos estudantes.

Encerramos este trabalho com a expectativa de termos contribuído, de forma um pouco mais significativa, com esta interminável busca pela ressignificação do processo ensino-aprendizagem, através de uma proposta efetiva de intervenção pedagógica, em que é possível aliar a prática à teoria, reduzindo a lacuna entre ambas e, assim, almejando um pouco mais, diminuir a descrença na construção de uma

educação transformadora que tanto faz parte do ideário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J.-M. **Les textes: types et protypes.** Paris: Nathan, 1992.

_____. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

AQUINO, Yara. Repórter da Agência Brasil. **EBC Agência Brasil** 01/04/2014, 17h36, Brasília - http://agenciabrasil.ebc.com.br/ed . Acesso em: 21 de julho de 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: ——. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, (1986/1997/2003).

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BAZERMANN, Charles; DIONISIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL ESCOLA: **revista eletrônica**. http://www.brasilescola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm. Acesso em: 21 de julho de 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998;1999; 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos** - PNLD 2008: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. SP: Educ, 2. ed. 2012.

BRONZATO, Lucilene Hotz. **A escrita monitorada: ferramenta de mediação da escrita**. 2010 a 2015. Notas de aula.

CADOPI, M. **La motricité du danseur: approches cognitive et développementale**. In S. Faure, C. Assaïante, M. Cadopi, M. Coltice, M. Lord, & P.- Ministère de la Recherche. Recuperado a 22 de Fevereiro de 2001.

CITELLI, A. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994, 79 p.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. http://www.cnte.org.br/. Acesso em 26 de julho de 2014.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre, 2011.

CORRÊA, Hércules Told. **Educação e linguagens: Múltiplos Olhares**. v.1, n.5, jul/dez. 2006. Disponível em: <http:// www.inteletras.com.br>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

COSCARELLI, C. **Veredas *On line* - Ensino**. 2/2007, P. 78-86 - PPG Linguística/UFJF – JUIZ DE FORA - ISSN 1982-2243. Acesso em 05 de abril de 2015.

COSTA VAL, M. da G. **Texto, textualidade e textualização**. In: COELHO, I. et al. (org.). Experiência e prática de redação. EDUFSC: Florianópolis, 2008, p. 63-86.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

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

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

ENTREVISTA: SCHNEUWLY, Bernard. Concedida ao Instituto Algar sobre o futuro do ensino básico, no II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, em Uberlândia (MG).
https://www.youtube.com/watch?v=j78HLQWo4sE - acesso em 04 de julho de 2015.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem**. GE: Educação e Arte / n.01- UFMS . http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3527--Int.pdf - acesso em: 26 de julho de 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIORIN, José Luiz. **O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios**. In: Teorias e práticas de letramento/organização, Lia Scholze, Tania M. K. Rösing. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (95-116)

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino – exercício de militância e divulgação**. s/ed, Campinas, SP: Mercado de Letras - ABL, 1996.

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

GOSWAMI, U. **Neuroscience and education**. British Journal of Education Psychology, 74 – 2004.

GUERRA. Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. Revista Interlocução, v.4, n. 4, p. 3-12, publicação semestral, junho/2011.

HOEY, Michael. **Patterns of lexis in text**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

IBOPE – **Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística**. http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do-analfabeto-funcional-brasileiro.aspx - Acesso em: 23 de julho de 2014.

INEP - **Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** - http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb - Acesso em: 21 de julho de 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-74

LABOV, W. e WALETZKY, J. "**Narrative analysis: oral versions of personal experiences**". In: J. Helm (ed). Essays on the verbal and visual arts. Seattle, University of Washington Press, pp. 14-44, 1967.

LISPECTOR, C. **O primeiro beijo e outros contos**. 11 Ed. São Paulo: Ática, 1995. 80 p.

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

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto**. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MEURER, J. L. **Introdução a artigos acadêmicos de pesquisadores brasileiros: aspectos de sua textualização**. Florianópolis: Anais do 1º CELSUL, vol 2, 1997, p. 758-768. In Texto, discurso, gêneros textuais e práticas sociais na sociedade contemporânea: Tributo a José Luiz Meurer. Viviane M. Heberle. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 12 (1), 2011.

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

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**. Artigo recebido em janeiro de 2003 e selecionado para publicação em outubro de 2003. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

PALTRIDGE, Brian. **Genre and the language learning classroom**. Ed. University of Michigan. USA, 2001.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e Correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PORTO, Sérgio (Stanislaw Ponte Preta). **Conto de Mistério**. www.casadobruxo.com.br. Acesso: 05/05/2014.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

REYNOLDS, C. R., & KAMPHAUS, R. W. **The Clinician's guide to the Behavior Assessment System for Children**. New York: The Guildford Press, 2000.

RIESEMBERG, L.F. **O trem da meia noite**. 19/06/2013. http://www.riesemberg.com/2013/06/o-trem-da-meia-noite-lfriesemberg.html. Acesso: 05/05/2014.

ROITMAN, Isaac. RAMOS, Mozart Neves. **A Urgência da Educação**. SP: Moderna, 2011.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard: **Le langage écrit chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.

SIMARD, Claude. **L'écriture et sés difficultés d'apprentissage**. In. OUELLET, R. e SAVARDI, L. (eds). Pour favoriser La réussite scolaire. Monteréal: Editions SaintMartins, p.276-294, 1992.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves. BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de saber**, 8º ano, 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGÓTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

WOOD, David. **Como as crianças pensam e aprendem: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ANEXOS

Anexo 1 - Fotos da turma, durante uma das aplicações da ferramenta da *escrita monitorada*.







Anexo 2 - Texto modelo do gênero crônica para a elaboração do roteiro de textualização para a primeira produção escrita monitorada

Caderno Novo

Uma vez eu estava conversando com amigos e a conversa chegou naquele estágio em que só há duas opções: ou ir para casa dormir ou cair na bobagem.

Caímos na bobagem. Afinal é para isso que servem os amigos.

Depois de nos propormos vários desafios do tipo "quem era que melhor gritava de pavor no cinema?", chegamos a uma daquelas questões definitivas e definidoras. Qual é a melhor sensação do mundo?

As respostas variaram, desde "banho quente" até "acordar cedo, começar a sair da cama e então lembrar que é feriado", passando, claro, por outras menos publicáveis. Mas aí um amigo disse duas palavras que liquidaram a questão.

- Caderno novo.

Todos concordaram. Não foi preciso nem entrar em detalhe, dizer "a sensação de abrir um caderno novo, no primeiro dia da escola, e alisar com a ponta dos dedos a página vazia, sentindo o volume de todas as páginas vazias por trás dela, aquele mundo de coisas ainda não escritas... E o cheiro do caderno!" Não houve um que não concordasse que nenhuma sensação do mundo se igualava aquela.

O caderno novo também nos provocava uma certa solenidade, lembra? Diante de sua limpeza, fazíamos um juramento silencioso que aquele ano seríamos alunos perfeitos. E realmente caprichávamos ao preencher o caderno novo com cuidado respeitoso. Pelo menos até a quarta ou quinta página, quando então voltávamos a ser os mesmos relaxados do ano anterior.

Mesmo porque aí o caderno não era mais novo.

(Luis Fernando Veríssimo. Revista Veja. São Paulo, abril, 12 out. 1983. n. 788. Disponível em https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=295705263867557&id=159883584116393)

Anexo 3 - Texto modelo do gênero conto para a elaboração do roteiro de textualização para a última produção escrita monitorada

Os morangos

A vizinha espiou por cima do muro.

─Bom dia, seu Agenor.

─ Bom dia.

─ Que lindos estão estes morangos, que maravilha. O senhor não colhe, seu Agenor? Estão no ponto.

─ Não gosto de morangos.

─ Que pena, aqui em casa somos todos loucos por morangos. As crianças, então, nem se diga. Se não colher vão apodrecer no pé, uma judiação.

─ É.

─ Se o senhor não se incomodasse eu colhia um pouco. Já que o senhor não gosta de morangos.

─ Com licença, preciso pegar o ponto na repartição.

─ À vontade seu Agenor. E os morangos?

─ Não prestam para comer. Têm gosto de terra.

─ Pena, tão lindos!

Saiu pra repartição. Voltou à noite. O luar batia em cheio no canteiro de morangos. Acercou-se em silêncio. Estavam bonitos mesmo. De dar água na boca. Pena que não pudesse comê-los.

Suspirou fundo.

Mariana, tão linda. Linda como uma flor. Mas tão desleixada, tão preguiçosa. Comida malfeita, roupa por lavar, pratos gordurosos. E aquele gênio! Sempre descontente, exigindo tudo o que não podia lhe dar, espezinhando-o diariamente pelo seu magro ordenado.

Fora realmente uma gentil ideia plantar os morangos depois que a enterrara no jardim.

(Giselda Laporta Nicolelis. Disponível em http://rapaduracult.blogspot.com.br/2012/11/os-morangos.html. Acesso em 24/03/2015)