

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM PERSPECTIVA DISCURSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Marcus Garcia Sene¹
Wilder Kleber Fernandes de Santana²

Resumo: Este trabalho tece um estudo sobre a aplicação da leitura e da produção textual em perspectiva discursiva, tomando como público específico alunos do 8^a e 9^a ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede municipal de Uberaba, MG, escola parceira do PIBID/UFTM. Para tanto, elaborou-se uma sequência didática apoiada nos pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin (2006 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]), assim como nos dizeres de Schneuwly e Dolz (2004) que reiteram a importância da sequência didática enquanto estratégia eficiente a ser utilizada pelo(s) professor(es) em sala de aula aos alunos novas experiências no estudo da linguagem, em sua natureza real, concreta, viva.

Palavras-chave: Leitura; Produção; Texto; Discurso.

READING AND TEXTUAL PRODUCTION IN A DISCURSIVE PERSPECTIVE IN THE FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION II

Abstract: This paper weaves the application of reading and textual production in discursive perspective, taking as a specific audience students from the 8th and 9th grade of Elementary School II of a school in the municipal network of Uberaba, MG, a partner school of the PIBID / UFTM. In order to do so, a didactic sequence based on the theoretical and methodological assumptions of Bakhtin (2006 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]) and Medviédev (2016 [1928]) was elaborated, as well as in the words of Schneuwly and Dolz (2004) who reiterate the importance of the didactic sequence as an efficient strategy to be used by the classroom teacher (s) to students new experiences in the study of language in its real, alive.

Keywords: Reading; Production; Text; Speech.

¹ Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) | UNESP/FCLAr; Mestre em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/FCLAr) Licenciado em Letras Português / Inglês | UFTM - Campus de Uberaba

² Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (Faculdade Teológica Nacional, 2016); Mestrando em Arqueologia Bíblica (Faculdade Teológica Nacional, 2017) e Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017). Atua nas áreas de Língua Portuguesa e Linguística, desenvolvendo pesquisas em teorias do discurso, especificamente a perspectiva dialógica dos estudos da linguagem. É integrante do GPLEI (Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação).

1 Introdução

O trabalho com a leitura e com a produção de textos consiste em um importante evento para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas do aluno, pois é integrador de sua trajetória escolar. Ainda no fim do século XX, Geraldi (1993, p. 135) postulava que “como ponto de partida de todo processo de ensino-aprendizado da língua, é no texto que a língua se revela em sua totalidade”, e tais pressupostos não apenas influenciaram grande parte do pensamento docente brasileiro quanto significaram avanço expressivo em relação ao ensino de gramática tradicional³.

O trabalho com textos em sala de aula está preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), os quais preveem que a produção textual deve ter como finalidade “a formação de escritores competentes e, também, de produtores de textos coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p.47). Autores brasileiros como Marcuschi (2002) e Antunes (2010) destacaram a importância do trabalho com o texto para aprimorar as habilidades linguísticas do aluno, enquanto o professor russo Mikhail Bakhtin (2006 [1979], ainda nos anos 30 e 40 do século XX, já apontava para a importância de se explorar os aspectos enunciativo-discursivos dos textos.

A partir de necessidades de aprendizagem diagnosticadas inicialmente, objetiva-se apresentar propostas de trabalho com a leitura, produção textual e reescrita com base nos pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin (2006 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]), os quais compõem uma vertente de estudos que compreende a língua como forma de interação entre os sujeitos organizados e situada sócio-historicamente. É com base na perspectiva dialógica que se fundamenta nosso trabalho, a fim de proporcionar aos alunos novas experiências no estudo da linguagem. Para isso, utiliza-se o gênero discursivo conto nos anos finais do ensino fundamental II de uma escola da rede municipal de Uberaba, MG.

³ Isso não significa que estamos negando nem valorando depreciativamente a Gramática Tradicional trabalhada no Brasil, mas sobretudo ressaltando perspectivas de estudos que a complementaram, a exemplo dos estudos textuais e discursivos.

Para a realização dessa atividade, é importante ressaltar que foi utilizada uma sequência didática elaborada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID) e autores deste trabalho, tendo em vista os pressupostos teóricos e metodológicos de Dolz e Schneuwly (2004). As autoras apontam que uma sequência didática é a “ferramenta que reúne um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um determinado gênero textual, sendo ele oral ou escrito”. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Com isso, salienta-se que um dos papéis do professor de língua portuguesa é ensinar de maneira sistemática o aluno a se comunicar tanto escrito como oralmente. Pensando nisso, essa sequência didática foi elaborada com o objetivo de auxiliar o educando a dominar o gênero textual escolhido, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A seleção pelo gênero discursivo “conto de terror e mistério” se deu a partir do desejo dos próprios alunos, posto que no diagnóstico realizado anteriormente, foi solicitado a eles que apontassem e explicassem quais tipos de textos eles mais se identificavam. Nesse sentido, dispensa-se a distinção defendida por alguns autores sobre a natureza do que se conhece como gênero de terror e de mistério, dado que para o objetivo do trabalho, tal distinção é dispensável. O trabalho foi realizado com alunos do 8^a e 9^a anos do ensino fundamental II de uma escola da rede municipal de Uberaba, MG, escola parceira do PIBID/ UFTM.

Com objetivo de cumprir o proposto enunciado neste trabalho, além desta seção introdutória, o estudo se divide: (i) em uma breve discussão sobre o enunciado concreto em sequência didática; (ii) a construção da sequência didática em movimentos discursivos, destacando suas características e especificidades ; e (iii) os resultados da aplicação da sequência didática para o público alvo da pesquisa. Por último, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 Enunciado concreto e(m) sequência didática: uma perspectiva discursiva

Subsidiada pela teoria dialógica do discurso, a presente pesquisa corrobora com as proposições de Bakhtin e o Círculo (2006 [1979]), para quem

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 297).

Na ótica de Bakhtin (2013), em suas asserções sobre o ensino, este deve ser esquematizado através do diálogo entre os procedimentos metodológicos e os princípios dialógicos da linguagem. Na medida em que analisou problemas relacionados ao método formal na Rússia pós-revolucionária, o intelectual russo afirma que a estilística propõe “Ajudar os alunos a entenderem o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BAKHTIN, 2013, p. 14). Em abordagem discursiva, na perspectiva de Bakhtin, além de esses aspectos direcionarem um entorno de sentidos, “os tipos de discurso levam em conta mudanças por culturas e épocas... seriam as condições de percepção do som, as condições de identificação do signo, as condições da compreensão assimiladora da palavra” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 369).

Formula, então, que as relações dialógicas “são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. (2006 [1979], p. 323). O dialogismo, na perspectiva dos integrantes do Círculo (de Bakhtin), é considerado o princípio constitutivo da linguagem, em sua dimensão concreta, viva, real. Nesta agenda, segundo Sobral (2009, p. 32),

essa concepção é chamada de dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividade) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas do exercício da linguagem (SOBRAL, 2009, p. 32).

Pavel N. Medviédev, ao publicar, em 1928, *O método formal nos estudos literários*, considerando o aspecto sociológico nos estudos literários (2016 [1928]) afirma que os sentidos múltiplos se dão no entrecruzamento extraverbal (conteúdo), o qual ganha concretude na apropriação do linguístico, ao mesmo tempo em que não fecha o enunciado em sentidos imanentes, pressupondo seu relativo inacabamento.

É comum na escola que os alunos vejam seus textos como um produto inacabado, com fim em si mesmo. Tal aspecto acaba reforçando imaginários sociais de que os educandos “não sabem escrever” ou “não sabem língua portuguesa”, dado que grande parte dos docentes exigem que seus alunos produzam textos em sala de aula, mas acabam não dando uma atenção especial que possibilite uma reflexão sobre o próprio processo de escrita. Sem mencionar que alguns alunos não conhecem o ponto de partida para o texto escrito, pois quando o conhecem, acabam não sabendo adequar a linguagem aos propósitos comunicativos, o que reforça a importância desse trabalho na elaboração de uma sequência didática que trabalhe a leitura e a escrita.

Nesse direcionamento, fundamentamo-nos nos termos de Volóchinov (2017 [1929], p. 148-149), ao tratar da língua em sua natureza real/viva, em que considera que esta não é um sistema abstrato de formas linguísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais), mas é compreendida a partir desses elementos linguísticos num contexto concreto preciso, numa enunciação particular. Decorrem, assim, que “A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva”. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 225)

A sequência didática, portanto, tem como objetivo principal, com base nos postulados de Schneuwly e Dolz (2004), ensinar aos alunos determinados gêneros textuais, buscando aprimorar as habilidades deles no que tange aos aspectos oral e escrito. Nesse sentido, reconhece-se na reescrita uma intervenção pedagógica positiva na medida em que se trata de produção textual-discursiva (SENE, 2017). Afinal, esta prática constitui, sobretudo, a reacentuação do enunciado anteriormente produzido no intuito de refletir sobre

sua própria escrita e, a partir da reflexão, desfazer equívocos que objetivam a construção de um texto coerente e coeso.

Uma vez que na sequência didática existe o momento em que o aluno deva produzir o gênero textual que está sendo ensinado, é fundamental que o texto do aluno não seja visto como um produto fixo. A interação e o processo de reescrita são fundamentais para o aluno compreender os pontos em que sua produção está relativamente “fraca”, para que, então, ele possa refletir sobre seu processo de escrita e, a partir das indicações do professor, produzir um texto que atenda melhor o gênero textual pretendido.

Para realização desta prática, uma importante etapa precisa ser preenchida que é a correção textual das produções iniciais. Ruiz (2010) retoma a importância da correção seguir a forma textual interativa, ou seja, destaca que a correção das redações devem ser feitas por meio de bilhetes escritos na própria folha em que o aluno produziu seu texto, os quais, além de apontar os desvios e seguir sua resolução, incentivam e encorajam os alunos para o processo de reescrita.

Segundo a autora, utilizando-se dessa estratégia,

o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais o modo de dizer do aluno [...], mas também o dizer desse aluno, ou a atitude comportamental (não verbal) desse aluno refletida pelo seu dizer (ou seu não dizer), a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento. (RUIZ, 2010, p. 56-57)

Para concretização deste trabalho, conforme já mencionado, considera-se relevante a metodologia de ensino de gêneros textuais por meio da sequência didática, visto que foi elaborado um conjunto de atividades sistemáticas para levar o aluno a compreender o gênero textual de forma plena, conforme propõem Dolz e Schneuwly (2004). É interessante frisar que nesta metodologia está contemplado o conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin (2006 [1979]). Para ele, os gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2006 [1979], p.279) elaborados pelas variadas esferas de utilização da língua. Em outras palavras, pode-se afirmar que cada gênero

possui um plano composicional, um estilo e um conteúdo temático específico, conforme se alterem as esferas de interação pela linguagem.

Do ponto de vista do ensino-aprendizagem, o gênero selecionado e os posicionamentos teóricos adotados para abordá-lo em sala de aula objetivam trazer novas perspectivas para o ensino da língua materna, conferindo novos sentidos ao ensino da leitura e da escrita. Schneuwly e Dolz (2004) enfatizam a importância de propiciar aos alunos o contato com os mais diversos gêneros textuais. Dessa forma, foi abandonada a concepção de redação (na qual se produz textos "para a escola") e acolhida a de produção de textos (na qual se produz "na escola") em perspectiva discursiva.

3 Sequência didática em movimentos dialógicos

Os problemas envolvendo leitura, interpretação e produção textual são unânimes. É pensando nessa necessidade de aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos que se optou, no âmbito do PIBID/Português, pela construção de uma sequência didática que objetivasse alcançar o trabalho com textos em horizontes discursivos. Para a seleção do gênero textual-discursivo que compôs a sequência didática, foi feito um questionário perfil em que os alunos informaram, dos gêneros listados, quais eles gostariam de ler e produzir.

É importante frisar que, uma vez que o trabalho contou com alunos dos anos finais do ensino fundamental II, separou-se, no questionário perfil, apenas os gêneros pertencentes ao domínio de narrar (DOLZ et al., 2010), pois considerou-se a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que reforçam a importância de desenvolver, no aluno do ensino fundamental II, o domínio pleno dos gêneros narrativos. Após decidido qual seria o gênero em questão, iniciou-se a construção da sequência didática com a coleta de diversos materiais que poderiam auxiliar os alunos na compreensão e domínio do gênero conto de terror e mistério. No primeiro momento, foi apresentado um trecho do conto "Venha ver o pôr do sol", de Lygia Fagundes Telles, para

avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero em questão. Para isso, algumas perguntas foram elaboradas, a saber:

- a) Este conto te instigou a relembrar de outros contos? Quais e por que?
- b) Quais características chamaram mais sua atenção?
- c) Como os aspectos constituintes da narrativa mantêm relação uns com os outros: personagens, cenários, objetos?
- d) Dentro do gênero discursivo conto você percebe remissão a outras áreas de saber, tais como religião, filosofia, ética?

Após os questionamentos, foi subdividida a sequência didática em cinco módulos:

Módulo 1: Introdução do gênero conto de terror e mistério

Buscou-se, após a leitura, um trecho do conto supracitado para explorar, com os alunos, algumas características importantes do gênero selecionado. Para isso, foram destacadas algumas palavras e trechos com o objetivo de ilustrar para os alunos que a seleção de determinado vocabulário é opaca, sempre dependente de um contexto para a caracterização dos sentidos múltiplos, os quais se dão em contato com o todo espaço-temporal da narrativa. Com os trechos em destaque, conjecturou-se demonstrar que, além de apresentar o espaço, deve-se descrevê-lo de forma pormenorizada.

Figura 01: Sequência didática - Módulo 1 - Caracterização do gênero

+ Leia o texto abaixo, atentando-se aos trechos destacados. Em seguida, discuta em sala o que você compreendeu a partir da leitura.

O mato rasteiro dominava tudo. E não **satisfeito** de ter se alastrado **furioso** pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se **ávido** pelos rachões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando pela longa alameda, **banhada de sol**. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. **Amuada**, mas **obediente**, ela se deixava conduzir como uma criança. As vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos.

TELLES, L.F. Venha ver o por do sol. In: FERNANDES, R. de (Org). *Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: Geração editorial, 2006. p. 224-232.

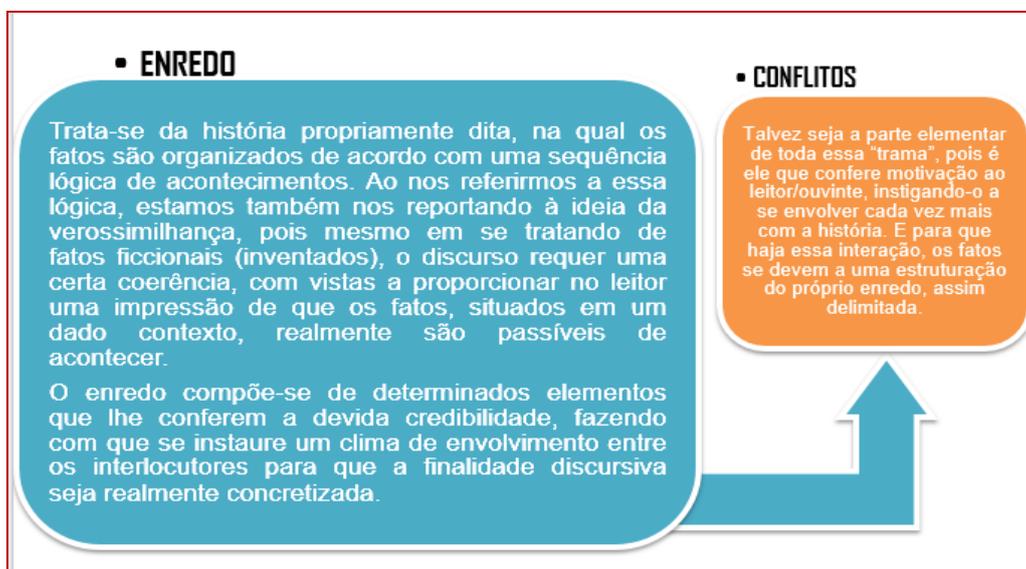
Fonte: TELLES, L.F. Venha ver o por do Sol.

Durante a discussão, não foram abordados apenas aspectos de significação dicionarizada, como postulava a gramática tradicional normativa, mas sobretudo como cada palavra adquire novos significados a partir do contexto em que ela está inserida. Discutiu-se com os estudantes que os trechos destacados não possuem significados únicos, mas que são as suas condições de produção, sua correlação com as palavras que a antecedem e a sucedem que atribuem os sentidos reais naquela esfera comunicativa. Reenunciando a afirmação de que um texto sempre dialoga com outro texto, compreendeu-se que a linguagem é um meio de interação comunicativa pela qual se estabelece a produção de efeitos de sentidos entre interlocutores (em uma dada situação comunicativa e em um contexto sócio-histórico e ideológico). Assim, chegou-se à conclusão imediata de que não apenas o conto é um fenômeno social e histórico, profundamente unidos à vida cultural e social, que cooperam no processo de concretização das atividades comunicativas, quanto é dependente da interação entre todos os seus elementos componentes na construção do todo.

Feito isso, buscando fornecer aos alunos condições para compreender da melhor forma as características fundamentais para produção final do gênero,

promoveu-se a elaboração de um esquema que contempla toda a estrutura do conto, começando com a apresentação do enredo e o conflito:

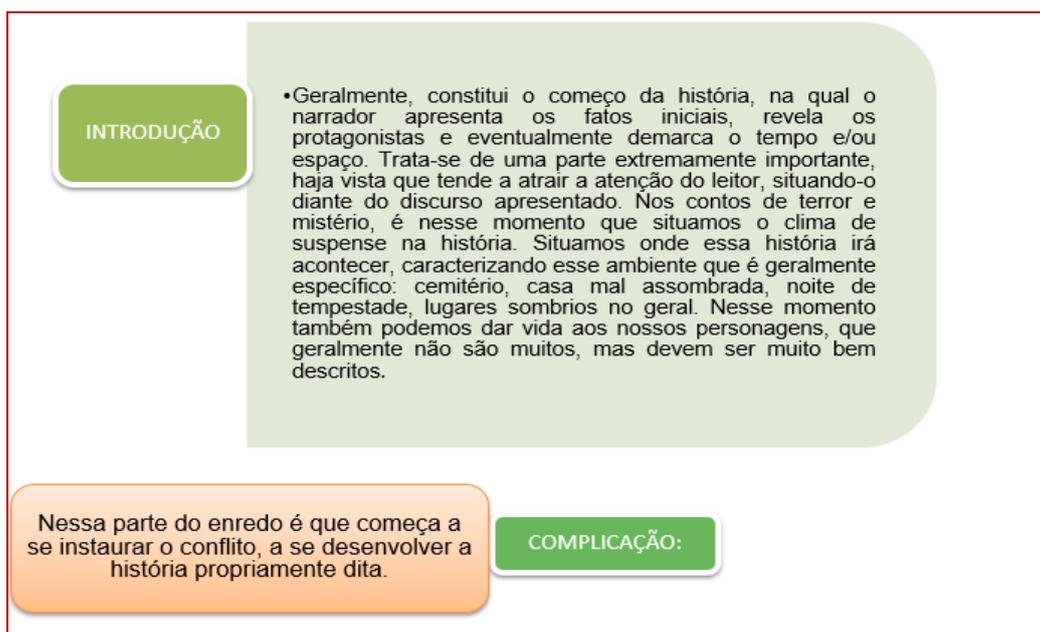
Figura 2: Sequência didática - Módulo 1 - Enredo e conflitos



Fonte: produzido pelos autores

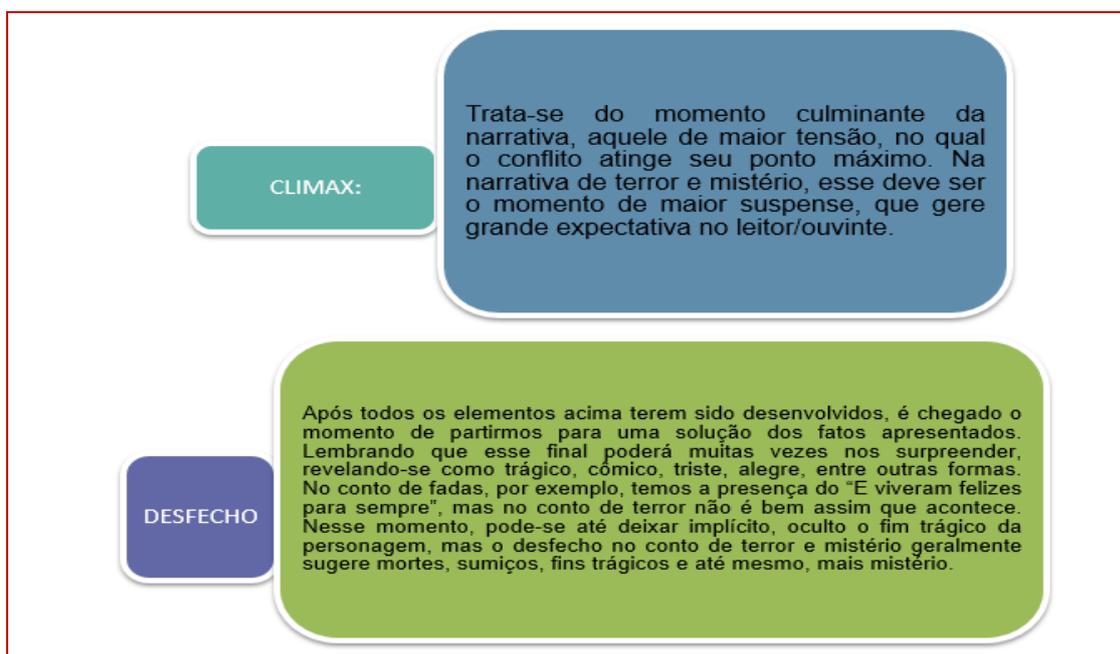
Na sequência, foram apresentadas as demais partes constitutivas da arquitetura do conto, destacando a importância de cada segmento para a construção coesa do texto.

Figura 03: Sequência didática - Módulo 01 - Estruturação do conto



Fonte: produzido pelos autores

Figura 04: Sequência didática - Módulo 01 – Funcionalidade discursiva do conto



Fonte: produzido pelos autores

Além da apresentação dessa estruturação básica do gênero, foi levantada em sala de aula uma discussão na perspectiva dos gêneros do discurso, segundo a qual cada enunciado é pleno de outros enunciados, e os sentidos múltiplos dentro do conto só se dão na interrelação entre eles. Ao investigar

sobre o processo de construção, em que se aprofunda no enredo e nos conflitos do conto, faz-se mister que os estudantes equiparem as diversas vozes no conto, assim como todos os seus elementos componentes.

Sobre a noção de gênero discursivo, torna-se inegável a importância existente em todo o constructo composicional de Mikhail Bakhtin com relação ao ensaio *Os Gêneros do discurso* (2016 [1952-1953]), em que o filósofo soviético desenvolve, de forma detalhada, a concepção de dialogismo. Desse modo, o estudioso russo tece as principais diferenças entre o enunciado concreto, compreendido como unidade da comunicação discursiva, e a oração ou frase, entendidas como unidades da língua. Segundo Bakhtin (2016, p. 54, grifos nossos),

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma *interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros*. [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Módulo 2 - Fixação das características discursivas do conto

Concretizada a exploração do aspecto estrutural do conto, foi realizado um exercício para auxiliar na sistematização e fixação do que foi mencionado anteriormente. Para isso, os alunos se dividiram em pequenos grupos para realizarem a atividade. Esta consistiu em solicitar aos alunos que lessem e observassem 02 enunciados de alguns contos conhecidos, a fim de observar como ocorre a interrelação entre os elementos constituintes do conto para a produção dos sentidos múltiplos.

Figura 05: Módulo 02 - Trechos dos contos



• "Há muito tempo, num reino distante, viviam um rei, uma rainha e sua filhinha, a princesa Branca de Neve. Sua pele era branca como a neve, os lábios vermelhos como o sangue e os cabelos pretos como o ébano. (...) Branca de Neve crescia e ficava cada vez mais bonita, encantadora e meiga."

• (Adaptado dos Irmãos Grimm)

• "Era um dia muito lindo, o sol redondo no céu, parecia estar sorrindo, menos para Rapunzel. Os passarinhos cantavam, abelhas colhiam mel, felizes todos estavam, todos, menos Rapunzel. Quem era? Não disse ainda? Esqueci-me com certeza! Rapunzel era a mais linda das moças da redondeza. Pele rosada, fresquinha, olhar meigo das crianças! A cabeleira lourinha, formava compridas tranças. Mas era triste o seu rosto e seu cantar mais ainda."

• DISPONÍVEL EM: <http://www.contandohistoria.com/rapunzel.htm>

TRECHO 1

TRECHO 2

Fonte: produzido pelos autores

Posteriormente, convidamos os alunos a responderem às seguintes questões:

- a) Como se dá a caracterização do espaço e das personagens nos trechos 1 e 2?
- b) Alguns enunciados do conto remetem a problemas sociais vividos na contemporaneidade? Quais?
- c) Em algum dos contos você percebe a construção do discurso a partir de mais de uma esfera ideológica? Quais são elas e como elas influenciam na fala dos personagens?
- d) Agora conclua: quais são as diferenças entre as palavras que atribuem qualidades, utilizadas nos trechos 1 e 2?

Módulo 3: Produção diagnóstica

Após o (re)conhecimento do gênero “conto”, e considerando a importância da produção textual em perspectiva discursiva no ensino de Língua Portuguesa, solicitou-se, após a exploração dos elementos constitutivos do gênero, uma produção diagnóstica do texto em questão, posto que, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin afirma que “O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é velho e novo ao mesmo tempo [...] O gênero vive do

presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo”. (2008 [1929], p.121)

Ancorado nessa posposição, este trabalho elabora uma proposta diagnóstica de produção textual, na qual os alunos foram convidados, individualmente, a criarem um final para a história de Lygia Fagundes Telles, “Venha ver o pôr do sol”, a partir de toda a interação entre as diversas consciências em sala de aula, no partilhar de conhecimento. Foi omitido do conto original o seu final, deixando um clima de suspense sobre o que aconteceria com os personagens Ricardo e Raquel. Assim, explorando, por via da memória, as vozes constitutivas do conto seletivo, os alunos tiveram que dar um relativo acabamento à estória, sabendo que cada produção indica seus pontos de vista no horizonte ininterrupto das esferas comunicativas humanas.

Módulo 04: A diagnose e a reescrita

Tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais postulam que o trabalho com a produção textual deve ter como finalidade formar escritores competentes e, também, produtores de textos coesos e eficazes (BRASIL, 1997, p. 47), adotou-se, nesta produção, a reescrita como forma de intervenção pedagógica positiva, posto que esta prática é fundamental para que os alunos compreendam de maneira crítica os desvios cometidos nos textos e, a partir deles, (re)façam um texto mais coerente (SENE, 2017).

Sendo assim, nesse estágio, após tomar posse do material dos alunos, foi realizada a correção dos textos, buscando diagnosticar alguns possíveis problemas que serão tratados, posteriormente, antes que a produção final seja realizada. Afinal, desenvolver a capacidade de escritores competentes é desenvolver habilidades suficientes para que os discentes sejam capazes de selecionar o gênero estudado e utilizá-lo tendo em vista sua necessidade discursiva. Para auxiliá-los, algumas dicas foram apresentadas. Guedes e Souza (2001) esclarecem que:

Orientar a reescrita não é apenas adequar o conteúdo às verdades estabelecidas da ciência nem a forma do texto ao modo consagrado de escrever [...], é principalmente levar o autor a repensar a pertinência dos dados com que está lidando [...] perguntar-se para que vai servir o que está escrevendo. (2001, p. 149)

Assim, após a entrega do texto, os alunos foram informados que haveria uma leitura preliminar e, na sequência, eles seriam convidados a reescreverem os textos. Isso busca criar condições para que eles se tornarem escritores competentes.

Em síntese, os alunos demonstraram um bom conhecimento e apropriação do gênero conto. Além disso, o grande número de textos recebidos pelos alunos demonstrou que todos tiveram um interesse fascinante na produção solicitada. Dentre os problemas diagnosticados a partir da leitura das produções, deve-se destacar:

- I. Organização dialógica do enredo;
- II. Averiguação interconstitutiva dos enunciados, se remetem a outras esferas do saber.

Em seguida, foi requerido dos alunos que fizessem a reescrita da atividade. É importante explicar, portanto, o que se considera aqui como reescrita, “uma vez que essa prática está diretamente relacionada com uma atividade contínua que deve ser realizada pelo professor e o aluno” (SENE, 2017). Sendo assim, é fundamental partir da leitura da primeira versão do texto escrito para começar o trabalho com a reflexão interativa e, a partir dela, avançar nas demais produções sempre buscando uma correção que priorize aspectos interativos, deixando pistas por meio de bilhetes e perguntas que eles possam refletir sobre as próprias produções.

Módulo 05: Ampliando o repertório discursivo dos alunos

Enquanto os contos reescritos eram revisados pelos pibidianos, com o auxílio do professor, uma atividade foi desenvolvida para ampliar o repertório discursivo dos alunos sobre o conto. O objetivo da atividade era que, em trios, os discentes pesquisassem contos do mesmo gênero no laboratório de informática do colégio e, feito isso, fizessem uma pequena apresentação, com auxílios de softwares como Power Point e Prezzi. Os alunos deveriam se atentar a alguns aspectos em específicos, como a questão dos principais personagens e uma breve descrição sobre eles; o espaço e o tempo em que acontece a história; os principais acontecimentos, isto é, os problemas ou complicações, o momento de maior tensão, o mistério ou desfecho.

Além disso, conjecturou-se que os alunos adentrassem nos sentidos dialógicos, refletindo sobre a linguagem, o porquê da seleção de determinadas palavras e não outras em seu lugar. Se a cultura das personagens influenciou no modo como eles falavam e também na maneira como este era tratado pelo(s) outro(s). Por fim, foi solicitado um comentário do grupo com relação aos fatores histórico-ideológicos que podem ter contribuído para a construção do conto.

4 Resultados

A recepção dos alunos, quanto à prática realizada, foi extraordinária, já que o número de alunos que demonstraram interesse nas atividades foi notável. De fato, a recepção pelas práticas realizadas ao longo da sequência didática está diretamente relacionada com o material que foi desenvolvido, tendo como objetivo atender às expectativas dos alunos. A sequência didática contou com uma gama de materiais atuais e, ainda, as práticas para o desenvolvimento das atividades também levaram em questão aspectos contemporâneos.

Destaca-se que, embora a quantidade de aulas para a realização de algum módulo fosse diferente, isso não impossibilitou que fossem ministradas como oficinas. Os alunos foram levados a um espaço diferente do habitual para

despertar o interesse deles pelas atividades. Essa prática, ao longo do primeiro semestre, criou uma rotina agradável. O professor sediou duas aulas para realização das nossas atividades, pois acreditava que, por se tratar de uma escola de baixa renda, na qual grande parte dos alunos precisam trabalhar ou auxiliar com algum trabalho doméstico, o rendimento durante as aulas seria melhor e atingiria mais alunos.

A estratégia de realizar um questionário perfil com os discentes foi positivo, pois auxiliou na seleção do gênero textual que atendesse ao interesse dos alunos, o que facilitou o trabalho. Outro ponto importante para os bons resultados obtidos foi a leitura dramatizada dos contos selecionados. Para despertar o interesse dos alunos, os pibidianos preparavam leituras dramatizadas, proporcionando maior interação dos alunos com o texto.

A ampliação do repertório também foi positiva. Os alunos demonstraram conhecimento suficiente dos contos que tinham pesquisados e lidos e montaram, em sua maioria, apresentações em slides com enredos e até leituras dramatizadas de trechos relevantes de suas obras. Quanto à produção textual, averiguou-se que os alunos tiveram maior rendimento e notável crescimento na produção final, justificando a importância da reescrita como ferramenta pedagógica.

É válido lembrar, desse modo, que a ferramenta da reescrita é um importante artifício, posto que os alunos reproduzem em sua escrita diversas frases do senso comum ou cópia de trechos da internet, caracterizando como plágio. Nesse sentido, os PCNs (1998) alertam:

a refacção faz parte do processo de escrita [ela] é a profunda reestruturação do texto (...) os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo (...). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1998, p. 77-78)

Tendo conhecimento dos aspectos apontados a partir da avaliação diagnóstica, os alunos, enquanto produziam, se preocuparam mais com aspectos referentes à estruturação do conto, elaboração de um clímax e, ainda,

foram extremamente criativos. As produções finais dos alunos nem sempre resultavam em finais felizes, uma vez que, segundo eles, não escrever um final feliz daria ainda mais credibilidade ao conto de terror e mistério, proporcionando a quebra do padrão esperado ao final dos textos que envolvem terror, mistério e suspense.

Considerações finais

A partir da leitura responsiva e análise dialógica de algumas das produções finais, as quais não tiveram autorização legal dos pais para serem exibidas, averiguou-se que, além das leituras realizadas em sala e a pesquisa feita na internet, os alunos realmente demonstraram possuir conhecimento prévio sobre o gênero, o qual não foi adquirido na escola. Esse conhecimento foi verificado não pelo que diz respeito às questões estruturais e nem sobre a linguagem, mas sobretudo conhecimentos vinculados a leituras interdiscursivas diversas, dado que, em seus textos, eles interagiram com personagens conhecidos de outros contos de terror e mistério para ilustrar, segundo eles, o quão suspense o conto traria.

No tangente às dificuldades, como já mencionado ao longo deste trabalho, percebeu-se que uma produção diagnóstica, antes da produção final, foi fundamental, já que grande parte dos alunos apresentou conhecimento insuficiente sobre como iniciar uma história, problemas envolvendo oralidade, entre outros. A partir dessas dificuldades detectadas foi possível, antes da produção final, propiciar um trabalho de revisão dos aspectos mencionados para propiciar melhores condições de produção.

Sendo assim, o trabalho com a sequência didática foi produtivo, posto que apresentou uma leitura de textos variados sobre o tema, ampliação do repertório, conhecimento sobre a caracterização do conto, produção diagnóstica e produção final. No processo de apropriação do gênero estudado, os módulos desenvolvidos foram fundamentais para superação das

dificuldades dos alunos e desenvolvimento de uma maior proficiência na escrita do produto final.

Concluiu-se, portanto, que o Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) teve (e tem) um importante papel para transformação do cenário educacional brasileiro, as propostas práticas de releitura não teriam sido possíveis se não houvesse a presença dos alunos bolsistas que, a partir de um trabalho de pesquisa rigoroso, elaboraram a presente sequência didática que permitiu um melhor engajamento dos alunos na aula e nas atividades.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos – fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Estética da Criação Verbal*. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008 [1929].

BRASIL, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUEDES, Paulo Coimbra, SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (org) *et ali. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2001

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, v. 1, p. 19-36.

MEDVIÉDEV, P. N. O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SENE, M. G. *Escrita e reescrita textual: a importância da refacção no ensino médio*. Coruja - Folhetim Acadêmico de Letras, v. 1, p. 54-59, 2017

SOBRAL, Adail. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TELLES, L. F. Venha ver o pôr-do-sol. In: FERNANDES, R. de (Org.). *Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: Geração editorial, 2006, p. 224 – 232.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.