

LIVRO DAS OFICINAS

PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA REDAÇÕES PRODUZIDAS A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Giselle Aparecida Toledo Esteves (UFRJ)

giselle_esteves@hotmail.com

Simone Sant'Anna (UFRJ)

simonesnt@yahoo.com.br

1. Introdução

Escolhemos as palavras *desânimo* e *desafio* para expressar como nos sentimos diante da maioria dos nossos alunos do ensino Fundamental que se revelaram desanimados (e alguns revoltados!) com o fato de serem requisitados a participar de atividades de produção textual. Ouvimos falas do tipo: “Não sei escrever!”, “Escrever para quê, professora?”, “Escrevo, escrevo e sempre tiro nota baixa!”, “Eu não quero escrever, é muito chato!”. Esses alunos pertencem ao ensino fundamental (municípios do Rio de Janeiro e de Angra dos Reis). Percebemos que, independentemente da região ou do grau de escolaridade, nossos alunos apresentavam uma visão extremamente negativa em relação às atividades de produção textual escrita. Ocorreu-nos, então, um questionamento: iremos explicitar um determinado gênero textual e pedir que os alunos o reproduzam, assim como já fizemos em turmas de preparatório para concursos? Não! Claro que não é possível tratar grupos tão heterogêneos dessa forma. A diferença está justamente no interesse, na motivação. Aqueles que querem passar para um concurso sabem que têm de treinar para escrever melhor, estão dispostos a isso. E nossos alunos? Desejavam isso? Para que poderiam querer desenvolver a escrita, se, muitos deles, afirmavam que “escrever dá trabalho, tenho preguiça” e ainda não apresentam preocupação com o futuro? Alguns, infelizmente, chegam a dizer que estudam para conseguir o diploma do ensino Fundamental ou Médio, não mostrando preocupação com a aprendizagem, em buscar algo mais, um ensino superior ou um emprego público. Essa realidade difícil, em um primeiro momento, gerou desânimo, mas, nossa insatisfação, após algumas conversas, passou a ser combustível. Sentimo-nos, então, desafiadas a tentar melhorar a situação de nossas salas de aula. Para tanto, recorreremos às o-

rientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no que tange à criação de sequências didáticas⁸.

2. Sequência didática: diversas possibilidades

Antes de começar a desenvolver qualquer trabalho, devemos ter convicção sobre a concepção de língua que internalizamos ao longo desses anos como usuárias e professoras de Português. Compreendemos a língua como sistema diversificado usado para a comunicação, ou seja, a língua numa perspectiva interacional. Logo, levamos em conta o papel do *interlocutor* nas propostas de produção textual que aplicamos, deixando claro para os alunos que o professor iria avaliar os textos, mas estes não seriam escritos apenas para o docente, mas também entregues a um interlocutor ou seriam publicados/expostos em algum local. Esse tipo de atitude em relação aos textos dos alunos colaborou para aumentar o *envolvimento* com as atividades.

Para montar adequadamente um trabalho de produção textual, recorreremos a algumas pesquisas desenvolvidas pela linguística textual e decidimos elaborar uma sequência didática com base nas orientações encontradas em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundos os autores, a sequência didática é constituída por um

conjunto de atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversa.

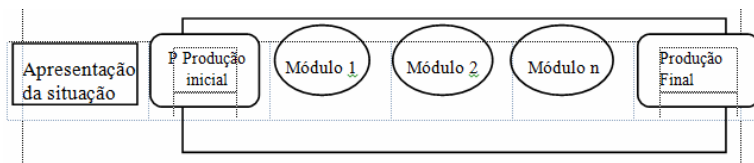
Os autores ressaltam a importância de trabalhar com gêneros textuais⁹, pois, com a atividade de produção textual, objetiva-se alcançar um maior domínio dos gêneros, desenvolver a adequação comunicativa de gêneros que, a depender da realidade à qual os alunos pertencem, podem ser pouco conhecidos.

⁸ Esteves e Oliveira (2009) apresentam uma discussão sobre aspectos envolvidos na produção textual em sala de aula. As práticas realizadas em aula e relatadas no presente artigo fundamentaram-se, muitas vezes, em suas considerações.

⁹ Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas correntes. (...) são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

LIVRO DAS OFICINAS

A sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) apresenta a seguinte configuração básica:



2.1. Apresentação da situação e produção inicial

A primeira etapa da sequência dedica-se ao esclarecimento da tarefa a ser realizada. Deve-se explicitar aos alunos qual o gênero textual a ser produzido, qual o interlocutor da produção, quem participará da produção (atividade individual ou em grupo). Nesse momento, o professor deve demonstrar exemplos dos gêneros que serão produzidos, explorando suas características e pedindo a colaboração dos alunos para a análise. Logo após essa etapa, o professor deve pedir que elaborem seu primeiro texto (*produção inicial*). Com uma boa exposição, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), qualquer aluno tem mais possibilidade de completar a tarefa.

2.1.1. Prática por gêneros

a) Gênero *história em quadrinhos*

As histórias em quadrinhos foram trabalhadas no 9º ano do ensino fundamental. Os objetivos eram analisar os elementos que compõem uma história em quadrinhos; entender a diferença entre a linguagem verbal e a não verbal; e inventar personagens para a produção de sua própria história em quadrinhos.

Primeiramente, a professora pediu que os alunos lessem três histórias em quadrinhos para conhecimento do gênero através de atividades de interpretação de texto. A primeira do *Calvin e Haroldo*, produzida pelo quadrinista americano Bill Watterson; a segunda do Quino, que não apresenta título e utiliza apenas linguagem não verbal; e a terceira da *Suriá*, a garota do circo, feita pelo quadrinista brasileiro Laerte. A realização dessa atividade ocorreu para que eles percebessem as características das HQs de modo inconsciente, sem que a professora as comentassem, já que é um gênero bastante conhecido pelos alunos. Essa decisão, durante a a-

LIVRO DAS OFICINAS

apresentação, modificou, de certa forma, o modelo de sequência elaborado pelos autores, que sugerem que quanto maior a exposição do gênero no primeiro momento, maior a compreensão dos alunos e, por conseguinte, mais sucesso atingirão em suas produções. Após a leitura e interpretação, os alunos tiveram de produzir suas primeiras HQs. Após todo o desenvolvimento da sequência, as tirinhas seriam expostas no mural da sala de aula.

b) Gênero *propaganda/anúncio publicitário*

Esses gêneros foram trabalhados no 8º ano do ensino fundamental. Os objetivos eram distinguir propaganda de publicidade; conhecer os recursos linguísticos, textuais e visuais de ambos; e aprender a convencer o público-alvo pelo uso da razão, da emoção e do humor.

Primeiramente, foi realizada a interpretação textual de uma publicidade do refrigerante mineirinho zero e de uma propaganda da WWF para que os alunos pudessem perceber a diferença.

Foram feitas atividades de interpretação de vários textos desses gêneros como a história da publicidade, características do anúncio como o logotipo, *slogan* e imagens. Também foram abordados aspectos como a argumentação e a importância do público-alvo. Vale ressaltar que alguns recursos linguísticos, como o uso do imperativo, foram comentados, mas não trabalhados exaustivamente devido à turma ter professoras diferentes para o ensino de leitura/produção textual e para o ensino de gramática. Posteriormente, foi realizada a primeira produção textual cujo objetivo era elaborar um anúncio dramatizado para um produto de uso cotidiano. Ao final de toda a sequência, os cartazes seriam expostos nos murais dos corredores da escola.

c) Gênero *carta pessoal*

A carta pessoal foi trabalhada em turmas do 8º ano do ensino fundamental. A escolha por lidar com esse gênero pode ser questionada por alguns docentes, visto que, atualmente, o modo mais comum de se comunicar a distância entre as pessoas, especialmente entre os jovens, é por meio eletrônico, como por e-mails ou por mensagens de celular. No entanto, o envio de cartas pessoais ainda não está banido de nossa sociedade, além de ser um gênero formal, ou seja, não se aprende naturalmente,

LIVRO DAS OFICINAS

pelas práticas cotidianas de linguagem, mas pelo contato e acesso à explicação das características do gênero. Ademais, nas escolas do município do Rio de Janeiro, foi instituída a prova bimestral de produção textual e, no primeiro bimestre, foi a *carta pessoal* o gênero que os alunos foram requisitados a produzir. A partir desse contexto, a professora usou essas cartas como produção inicial, cuja proposta foi: “Escreva uma carta a um colega, amigo ou familiar, recomendando-lhe a leitura de um livro que você leu, falando sobre seu conteúdo e dizendo por que o colega, amigo ou familiar também deve ler esse livro.”. Para executar a tarefa, os alunos escolheram e levaram, com antecedência, livros da escola. O controle das obras (quem os levou e quando) foi passado à professora pela responsável pela sala de leitura.

Nas aulas anteriores à prova, foi enfocada a apresentação do gênero. Um modelo foi-lhes apresentado, expondo suas características, tais como: assunto livre, tamanho (médio para grande), registro de linguagem (mais ou menos formal a depender do grau de intimidade com o destinatário), aspectos estruturais (local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura) e elaboração do envelope. A professora ressaltou que, apesar do enfoque da proposta estar na narrativa do livro, os alunos deviam mostrar cordialidade ao interlocutor, perguntando como estavam passando e contando sobre sua rotina, além de relatar o que leram.

A reação dos alunos a essa prova não foi muito boa. Muitos reclamaram, principalmente pelo fato de serem “obrigados” a ler um livro para completar a tarefa. A professora, então, tentou minimizar esse efeito negativo, dizendo-lhes que não iriam escrever apenas para ganhar uma nota, mas também poderiam escolher um interlocutor real e, depois de todas as tarefas de melhora textual (pós-prova, os módulos), poderiam enviar, de fato, sua produção final a alguém. A princípio, isso não os animou muito, mas, ao longo das atividades, a professora sempre exaltava essa possibilidade, tentando mostrar que aqueles textos teriam uma função social fora dos muros escolares.

2.2. Desenvolvimento dos módulos

Com os módulos, lida-se com “os problemas que aparecem na primeira produção” e busca-se “dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

LIVRO DAS OFICINAS

O professor pode escolher dar os módulos para toda a turma, dividir em grupos ou individualmente. Seguem, abaixo, exemplos dessa prática:

LIVRO DAS OFICINAS

2.2.1. Módulo geral

Em um primeiro momento, o enfoque dos módulos pode ocorrer nas tarefas mais gerais intituladas “atividades de observação e de análise de textos”. Com esse módulo geral, é possível, por exemplo, trabalhar trechos da primeira produção que não se apresentam coerentes (sem que a autoria seja revelada) e pedir aos alunos para discutirem possibilidades de modificação.

2.2.2. Módulo específico - estrutura

Os autores denominam esse tipo de atividade de “tarefas simplificadas de produção de textos”. O professor pode pedir aos alunos que não estruturaram muito bem alguma parte da redação (introdução ou conclusão, por exemplo) para reescrevê-la e/ou completarem essa parte de outro texto pronto.

2.2.3. Módulo específico – gramática

Para os alunos que apresentaram desvios muito recorrentes da norma padrão, pode ser preparada uma atividade que vise à correção de equívocos apresentados pelos próprios alunos em seus textos. Uma maneira de incentivá-los a melhorar a ortografia é, por exemplo, elaborar um jogo de soletração ou de força com as palavras escritas por eles de forma inadequada.

a) Módulos – gênero *história em quadrinhos*

Nas atividades de interpretação de HQs durante a *apresentação da situação*, houve bastante envolvimento dos alunos, o que os levou a desenvolver muito bem a primeira produção, corroborando a hipótese inicial de que não haveria necessidade de expor formalmente as características de um gênero tão conhecido durante a *apresentação*. Não houve, portanto, grandes equívocos em relação à linguagem ou à estruturação dos quadrinhos. Algumas histórias em quadrinhos foram selecionadas e compartilhadas com a turma para que as produções fossem valorizadas (*módulo geral*). Nessa etapa, a professora aproveitou para comentar mais aspectos relativos à linguagem e à estruturação dos quadrinhos, desenvolvendo os módulos específicos.

LIVRO DAS OFICINAS

Módulo específico – linguagem

O módulo linguagem foi subdividido em dois outros módulos. No primeiro, foi explicada a diferença entre linguagem verbal e não verbal que é extremamente relevante nas HQs, assim como o uso das letras e seus significados. A abordagem foi feita a partir dos textos já trabalhados. O segundo módulo apresentou a narração com foco no elemento personagem e foi pedida uma nova produção textual para a criação de uma personagem de HQ criada por eles.

Módulo específico – estrutura

Esse módulo apresentou aspectos próprios do gênero em questão como a constante presença das metáforas visuais, os tipos de balão, o diálogo, as interjeições, as onomatopeias e a pontuação. A explicação torna-se mais eficiente e eficaz quando parte de exemplos reais apresentados nos textos trabalhados durante a apresentação da situação e nos textos produzidos pelos alunos. O módulo finalizou-se com a produção textual de uma HQ agregando esses aspectos.

b) Módulos – gênero *propaganda/anúncio publicitário*

Módulo geral

O módulo geral teve como base a interpretação de propagandas produzidas pelos alunos. Foram feitos os enfoques na linguagem e na estrutura como contribuição para o desenvolvimento e aprimoramento da produção textual.

Módulo específico – linguagem

O módulo em questão apresentou as estratégias para convencer e a importância do público-alvo para esse gênero. A professora enfocou, no diálogo com a turma, as imagens e os *slogans* produzidos, a presença ou não de logotipos das marcas propagadas. Os alunos que produziam os cartazes apresentavam seus produtos e, logo após, a professora pedia aos demais outras ideias (*slogans*, imagens) que poderiam servir para convencer o público-alvo. Dois textos foram considerados, pelos alunos, os mais criativos. O primeiro mencionava um “chiclete” e o segundo um “repelente de sogra”. Seguem, abaixo, os textos produzidos:

LIVRO DAS OFICINAS

Chiclete granada – explosão de doçura

Você pode dar para o seu amiguinho que você está com raiva, quando quer fazer vingança. Ele arde mais do que você imagina e foi o chiclete mais vendido da América Latina nos últimos 17 minutos. Custa 50 centavos e o pacote custa R\$ 6,00. Ele pode arder até 26 minutos para alegria de quem está se vingando e ele contém purgante. É destinado para os malandrinhos que gostam de ferrar os coleguinhas, que pensam que é malandro (sic), mas você estará sendo mais malandro do que eles por dar o chiclete granada. Jamais vão inventar um igual a esse. O chiclete vingador usado por todos os malandrinhos.

Repsogra

Está na promoção por R\$ 9,99. Não perca essa incrível promoção! Repsogra, o repelente que espanta sua sogra, está nas lojas a partir de sábado e vai até segunda ou até durarem nossos estoques!

Eu já comprei o meu. Compre o seu também, apenas R\$ 9,99. Veja como funciona. Imagine um casal que recebe a visita da sogra e assim que ela chega, o marido aplica o repsogra (aerosol) na sala dizendo que é para matar os mosquitos. A sogra começa a passar mal dizendo que não se sente bem naquele ambiente e precisa ir embora. Após a saída da sogra, a eficiência do produto é comprovada.

c) Módulos – gênero *carta pessoal*

Após a primeira produção dos alunos, a professora optou por reatualizar os módulos de forma individual. Foi possível diferenciar dois grupos de textos: (i) os que estavam coerentes e necessitavam apenas de correções gramaticais e (ii) os que, além de necessitar correções gramaticais, apresentavam trechos confusos/incoerentes. Os autores de ambos os tipos receberam uma tabela com legenda relativa a diversos códigos relacionados, principalmente, a regras gramaticais¹⁰. A professora não corrigia as inadequações gramaticais dos alunos, mas sinalizava, com os códigos, em que estavam errando, como, por exemplo: em “Nós vai à festa”, a professora inseriu o código CO – concordância verbal: “Nós vai ^{*1-}CO à festa”. Os alunos recebiam cada código numerado e os do primeiro grupo (textos com apenas desvios à norma padrão) deveriam, em uma folha à parte, escrever a lista de códigos com a modificação (título da folha: “Ítems marcados para a retificação”). Por exemplo: *1 vai^{CO}: vamos. Diferentemente, aqueles que apresentaram equívocos em relação à coesão ou coerência, não tinham seus códigos numerados, pois eram requisitados a

¹⁰ A tabela será apresentada durante oficina.

LIVRO DAS OFICINAS

reescrever o texto. Alguns equívocos dessa natureza: os alunos não naravam a história de forma coerente, expondo os papéis dos personagens de forma clara; não convidavam o interlocutor a ler o livro, como sugere a proposta; não mostravam interesse pelo interlocutor ou não comentavam nada sobre suas vidas; e afirmavam, vagamente, que o livro era muito bom, justificando que nele havia “muitas coisas”. Algumas reescrituras tiveram de ser realizadas novamente, enquanto a maioria foi bem produzida e seus autores tiveram apenas de modificar os equívocos gramaticais.

2.3. Produção final: avaliações e correções

Ao analisar os textos produzidos, levou-se em conta a distinção entre avaliar e corrigir proposta por Serafini (1998). Ao corrigir, as docentes explicitaram os equívocos dos textos, detalhando-os com sugestões para desenvolverem mais adequadamente a reescritura. Ao avaliar, as professoras utilizaram critérios (grade de correção) e atribuíram uma nota aos textos. São atividades complementares.

Quanto ao gênero *carta pessoal*, os alunos foram incentivados a enviar as produções finais para seus interlocutores. Os aspectos considerados na grade de correção aplicados tanto na produção inicial quanto na produção final (textos reescritos) foram: estrutura (conferir a presença de data/local, vocativo, despedida e assinatura); coerência; coesão; e adequação vocabular (2,5 pontos cada)¹¹. Ademais, uma nota de participação foi atribuída para aqueles que concluíram todas as tarefas.

Para a produção final do gênero Histórias em Quadrinhos, mais uma adaptação à sequência didática dos autores foi feita. A professora não requisitou reescritura do primeiro texto, mas a elaboração de uma nova HQ, levando em conta os aspectos discutidos e ampliados durante os módulos da sequência didática.

Na atividade com propagandas, a professora decidiu não pedir que os alunos realizassem a produção final, pois ficaria contraproducente refazer os cartazes que já estavam adequados. Alguns desvios da norma padrão foram apontados e consertados durante a apresentação, com a a-

¹¹ Esses critérios foram passados aos professores de língua portuguesa pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

LIVRO DAS OFICINAS

juda, algumas vezes, dos próprios alunos. A finalização da atividade ocorreu com a exposição de alguns cartazes no mural da sala de aula.

As HQs finais e as propagandas produzidas receberam uma nota em função da presença de adequação vocabular e de características de cada gênero. Ademais, uma nota de participação foi dada aos alunos.

De maneira geral, os alunos foram participativos durante as aulas, o que contribui para que a seqüência didática seja um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não se pode ignorar o fato de haver alunos que não apresentam interesse e que se recusam a participar das atividades. Tentamos conversar em particular com os alunos que não cumpriram as tarefas, no intuito de conscientizá-los de que estão perdendo a oportunidade de aprender e melhorar o emprego do Português, já que empregar/interpretar os gêneros significa conseguir atuar adequadamente na sociedade por meio da linguagem. Pedimos a eles para participarem das próximas vezes. Temos consciência de que não podemos desistir desses alunos e que a atividade docente requer muita perseverança para lidar com esses casos.

3. Conclusão

Acreditamos que a aprendizagem de gêneros mais conhecidos como *história em quadrinhos* e *propagandas* sempre geram um clima favorável, pois os alunos se divertem e se interessam quando os lêem. Em função desse conhecimento prévio, foi possível fazer adaptações na seqüência desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), especialmente na fase de *apresentação* e nos *módulos*. Por outro lado, por não ser tão empregado no cotidiano pelos alunos, a abordagem do gênero *carta pessoal* contou com maiores instruções durante a apresentação, além de módulos relacionados à gramática e à coerência (reescrita), seguindo de forma mais restrita as orientações dos autores. Ressaltamos, por fim, que o sucesso das atividades e o interesse dos alunos ocorreu, especialmente, devido ao fato de suas produções não terem como interlocutor apenas o professor, mas destinatários específicos (*colegas de classe* – HQs; *colegas da escola* – propaganda; *amigos de fora da escola* – carta pessoal).

LIVRO DAS OFICINAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandr . *Aula de portugu s: encontro & intera o*. 2. ed. S o Paulo: Par bola, 2003.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *G neros orais e escritos na escola*. Tradu o e organiza o de Roxane Rojo e Gla s Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESTEVES, G. A. T. & OLIVEIRA, V. M. Aspectos envolvidos na produ o textual em sala de aula. In: Congresso Nacional de Lingu stica e Filologia. *Livro dos Minicursos. Cadernos do CNLF*, v. XIII, p. 67-78, Rio de Janeiro, 2009.

GERALDI, Jo o Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Tradu o de Maria Augusta Bastos de Matos. 9. ed. S o Paulo: Globo, 1998.