

UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS

UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA NO
GÊNERO RESENHA

ANDREIA CRISTINA JACURÚ BELLETTI

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA NO
GÊNERO RESENHA**

ANDREIA CRISTINA JACURÚ BELLETTI

Sob a orientação da Professora Doutora
Marli Hermenegilda Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), na área de concentração Linguagens e Letramento.

Seropédica, RJ
Agosto de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B438p Belletti, Andreia Cristina Jacurú, 1972-
UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA NO
GÊNERO RESENHA / Andreia Cristina Jacurú Belletti. -
RIO DE JANEIRO, 2019.
205 f. : il.

Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Profletras, 2019.

1. Escrita. 2. Processo. 3. Resenha. 4.
Retextualização. 5. Coesão. I. Pereira, Marli
Hermenegilda, 1974-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Profletras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFLETRAS**

ANDREIA CRISTINA JACURÚ BELLETTI

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-graduação em Letras (Profletras), área de Concentração Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dra. Marli Hermenegilda Pereira. (UFRRJ)
(orientadora)

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho (UFF)
(Examinador externo)

Prof.a Dra. Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)
(Examinador interno)

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder perseverança para concluir essa etapa em meio a tantas diversidades.

A meu esposo Roque e minha filha Melinda pela ajuda, paciência, incentivo em buscar um aperfeiçoamento profissional, além da compreensão por negligenciá-los muitas vezes para concretizar o trabalho.

Às minhas amigas Adriana e Priscila pelo incentivo e socorro nos momentos difíceis.

A professora Dra. Marli Hermenegilda Pereira por sua orientação cuidadosa oferecendo um imprescindível e atento aporte teórico como também dedicação, disposição e paciência que foram essenciais para a elaboração e conclusão desta pesquisa.

Aos profissionais da Escola Municipal Abrahão Jabour, professores Marta Keila (diretora e amiga), Uelton Souza (coordenador), Debora Assis e Angela Fernandes, pelo apoio na realização do trabalho, assim como na produção e divulgação do livro de resenhas.

A meus alunos da turma 1901 (2018) por participarem da pesquisa com dedicação e seriedade.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

“A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse ‘dom’ cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. Desde cedo.”

(ANTUNES 2005, p. 38,39)

RESUMO

BELLETTI, Andreia Cristina Jacurú. **Uma proposta de retextualização e reescrita no gênero resenha**. 2019. 205fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

Depois de analisar as produções escritas dos alunos e seus baixos desempenhos nas avaliações bimestrais externas, orientadas por descritores e níveis de rendimento, observou-se a necessidade de promover uma inclusão do educando em seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, visando mostrar aos estudantes a importância da língua escrita e seu uso na sociedade, esta pesquisa tem como objetivo geral: desenvolver uma sequência didática para a produção do gênero resenha, com ênfase no descritor D15, que está voltado para o estabelecimento da coesão textual. Parte-se da hipótese que um trabalho direcionado com tal gênero de base argumentativa, assim como o descritor específico, auxiliará no desenvolvimento da competência discursiva nas produções textuais dos alunos. Para isso, foram propostos três objetivos específicos: a) Trabalhar a produção textual como um processo em que o texto necessita ser escrito, revisado e reescrito. b) Explorar a estrutura e função social do gênero resenha e c) Mostrar que cada operador lógico-discursivo exerce uma função específica na articulação das orações, dos períodos e dos parágrafos, para expressar de forma clara o pensamento para o leitor. As questões teóricas e práticas estão pautadas nas discussões acerca da organização do texto escrito, tendo, como base, autores como Antunes (2003), (2010) Koch e Elias (2017); nas considerações dos PCN (1997) E BNCC (2017); na importância da refação (etapa de reescrita de um mesmo texto) em estudos feitos por Luiz Antônio Marcuschi (2003), Beth Marcuschi (2010); na defesa da retextualização (passagem de um gênero para outro) com Matencio (2002), Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2010); na concepção de gênero textual de acordo com Bakhtin (2011), e em abordagens de Schneuwly e Dolz (2004) sobre sequência didática. A pesquisa é qualitativa e todo o processo foi implementado por meio da pesquisa-ação, descrita por Thiollent (2011), na colaboração entre professor e aluno, em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Abrahão Jabour, situada no Bairro Jabour, zona oeste do município do Rio de Janeiro. Através da retextualização e da reescrita dos textos, foi possível trabalhar as dificuldades encontradas no uso da língua, assim como na estrutura, coesão e coerência do texto. Alguns alunos se destacaram nos avanços obtidos em seus níveis de proficiência escritora, outros nem tanto. Porém todos perceberam que o trabalho de escrita é um processo, que envolve várias etapas: escrita, reescrita, revisão e produção final. Tais etapas fizeram o educando desenvolver uma maior consciência de sua competência escritora, bem como dos procedimentos para aprender a planejar, monitorar e avaliar todo o processo. Como conclusão do trabalho feito pelos alunos, foi produzido um livro de resenhas e disponibilizado na sala de leitura da escola para divulgar seu acervo.

Palavras-chave: Escrita, processo, resenha, retextualização, coesão.

ABSTRACT

BELLETTI, Andreia Cristina Jacurú. A **proposal for retextualization and rewriting in the genre review**. 2019. 205 fl. Dissertation (Professional Master's Degree in Letters - Profletras). Pro-Rectorate of Research and Graduate Studies, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

After analyzing the written productions of students and their low performances in the external bimonthly evaluations guided by descriptors and levels of income, it was observed the need to promote an inclusion of the learners in their teaching-learning process. Thus, in order to show students the importance of written language and its use in society, this research has as general objective: to develop a didactic sequence for the production of the genre review, with emphasis on the descriptor D15, which is aimed at establishing textual cohesion. It is hypothesized that a guided work with such an argumentative genre, as long as the use of the specific descriptor will aid in the development of discursive competence in the textual productions of students. With that in mind, three specific objectives were developed: a) To work the textual production as a process in which the text needs to be written, revised and rewritten. b) To explore the structure and social function of the genre review and c) To show that each logical-discursive operator has a specific function in the articulation of sentences, periods and paragraphs, to express the ideas for the reader with better clarity. The theoretical and practical questions are grounded on the discussions about the organization of the written text, based on authors such as Antunes (2003), (2010), Koch and Elias (2017); on the considerations of PCN (1997) and BNCC (2017); on the importance of the repair (rewriting step of the same text) in studies done by Luiz Antônio Marcuschi (2003), Beth Marcuschi (2010); on the defence of retextualization (transition from one genre to another) with Matencio (2002), Dell'Isola (2007) and Marcuschi (2010); on the conception of textual genre according to Bakhtin (2011), and on Schneuwly and Dolz (2004) approaches on didactic sequence. The research is qualitative and the whole process was analyzed through the action research, described by Thiollent (2011), in the collaboration between teacher and student, in a class ninth grade class of Escola Municipal Abrahão Jabour, located in Jabour, west of the city of Rio de Janeiro. Through the retextualization and rewriting of the texts it was possible to work the difficulties encountered in the use of the language, as well as in the structure, cohesion and coherence of the text. Some students have excelled in the advances achieved in their levels of writing proficiency, others not so much. Nevertheless all of them have realized that writing is a process, involving several stages: writing, rewriting, revision and final production. Such steps could help the learners to increase their awareness of their writing skills, as well as the procedures they must learn to plan, to monitor and to evaluate the whole writing process. As a conclusion of the work done by the students, a review book was produced and made available in the library of the school to promote its collection.

Key words: Writing, process, review, retextualization, cohesion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estratégias metacognitivas: variáveis e processos.....	34
Figura 2 - Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico.....	58
Figura 3- Esquema da sequência didática.....	72
Figura 4 - Gráfico de respostas dos alunos sobre a importância de saber escrever.....	77
Figura 5 - Gráfico qual a utilidade da escrita no cotidiano do aluno.....	78
Figura 6- Gráfico de respostas se o aluno escreve muito	78
Figura 7- Gráfico de respostas utilidade de produzir texto na escola.....	79
Figura 8- Gráfico de respostas do aluno sobre o que faz ao receber seu texto corrigido	80
Figura 9 - Anotações de pontos da resenha	83
Figura 10 - Marcação para identificação das partes de uma resenha	85
Figura 11 - Aluno incluído produzindo seu texto.....	87
Figura 12- Alterações da primeira escrita.....	87
Figura 13 - Substituição vocabular da primeira escrita	87
Figura 14 - Gráfico de proficiência na 1ª escrita	88
Figura 15 – Primeira escrita do aluno 1 - classificado em nível 3.....	90
Figura 16 - Primeira escrita do Aluno 2 - classificado em nível 3	91
Figura 17 - Primeira escrita do aluno 3 - classificado em nível 3	93
Figura 18 - Primeira escrita do aluno 4 - classificado em nível 4	96
Figura 19 – Primeira escrita do aluno 5 classificada em nível 4	98
Figura 20 - Primeira escrita do aluno 6 classificada em nível 4.....	100
Figura 21 - Primeira escrita do aluno 7 classificada em nível 4.....	101
Figura 22 - Repetição do e.....	102
Figura 23 - Repetição e uso inadequado do “e”	102
Figura 24 - Troca e x é.....	103
Figura 25 - Troca mas x mais	103
Figura 26 - Troca e x é.....	105
Figura 27 - Troca mas x mais	105
Figura 28 - Identificação função operadores lógico-discursivos no texto.....	107
Figura 29 - Texto para identificação dos elementos de coesão	109
Figura 30 - Atividades substituição conectivos	109
Figura 31 - Uso da vírgula como conexão entre as orações de um texto	110
Figura 32 - Atividade de adição de conectivo	110

Figura 33 - Primeira reescrita da aluna 3. Manteve-se em nível 3	113
Figura 34 - Primeira reescrita do aluno 1 - Passou de nível 3 para nível 4	114
Figura 35 - Primeira reescrita do aluno 2. Passou de nível 3 para nível 4	116
Figura 36 - Primeira reescrita aluna 4 . Permaneceu em nível 4	118
Figura 37 - Primeira reescrita do aluno 5. Permaneceu em nível 4.....	119
Figura 38 - Primeira reescrita do aluno 6. Permaneceu em nível 4.....	120
Figura 39 - Primeira reescrita do aluno 7 – Permaneceu em nível 4.....	121
Figura 40 - Primeira reescrita do aluno 8. Avançou para nível 5.....	123
Figura 41 - Frases isoladas para formar um texto	126
Figura 42 - Atividade de coesão e coerência.....	126
Figura 43 - Produção final da aluna 8 - Evoluiu para nível 6.....	132
Figura 44 - Níveis de proficiência em escrita – Evolução.....	133
Figura 45 - Turmas conhecendo o livro.....	134
Figura 46 - Leitura das Resenhas	135
Figura 47 - Autógrafos	135
Figura 48 - Autores do livro de resenhas.....	136
Figura 49 - Entrega do livro à sala de leitura	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da produção textual...	31
Quadro 2 - Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade escrita	36
Quadro 3 – A propriedade da coesão do texto relações, procedimentos e recursos.....	43
Quadro 4 - Gêneros Textuais por Domínios Discursivos e Modalidades	56
Quadro 5 - Descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha	62
Quadro 6- Esquema elaborado com base na estruturação da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly 2014.....	74
Quadro 7 - Esquema de tópicos que devem contar numa resenha	84
Quadro 8 - Lista de Conectivos e suas possíveis funções	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ENSINO DE ESCRITA	19
1.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	19
1.2 A NECESSIDADE DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS EM ESCRITA	25
1.3 AS HABILIDADES METACOGNITIVAS	32
1.4 ETAPAS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA	35
1.4.1 Planejar	37
1.4.2 Escrever	37
1.4.2.1 Retextualizar	38
1.4.3 Reescrita/ Refacção	40
1.5 COERÊNCIA	41
1.6 COESÃO	42
1.6.1 Operadores Lógico-Discursivos	44
2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	47
2.1 GÊNEROS TEXTUAIS	47
2.2 TIPOS TEXTUAIS	51
2.3 DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES	55
2.4 GÊNERO RESENHA, SUPORTE E ESTRUTURA.....	59
2.4.1 Noção de Suporte	59
2.4.2 O gênero Resenha e sua estrutura.....	61
3 METODOLOGIA.....	65
3.1 TIPO DE PESQUISA	65
3.2 LOCAL E PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	68
3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	71
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	77
4.1 SONDAGEM	77
4.2 APRESENTAÇÃO.....	81
4.3 PLANEJAMENTO.....	81
4.4 PRODUÇÃO INICIAL	86
4.5 MÓDULOS	104
4.5.1 Módulo 1 – Atividades mas x mais / e x é	104
4.5.2 Módulo 2 : Atividades de Coesão Textual	106
4.4.3 Módulo 3: Revisão e Reescrita.....	111
4.4.3.1 Alunos que permaneceram em nível 3	112
4.5.3.2 Alunos que avançaram para nível 4.....	114
4.5.3.3 Alunos que permaneceram em nível 4	117
4.5.3.4 Alunos que avançaram para nível 5.....	122
4.5.4 Módulo 4: Promovendo a Coesão do Texto	124
4.5.5 Módulo 5 - Revisão dos Conteúdos Estudados	127
4.6 PRODUÇÃO FINAL	130
4.7 DIVISÃO POR NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	133
4.8 DIVULGAÇÃO E PUBLICAÇÃO.....	134
4.9 DEPOIMENTOS	137

CONCLUSÃO.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
APÊNDICE	149
APÊNDICE A – Questionário sobre função da escrita no cotidiano do aluno	149
APÊNDICE B – Ficha de análise do livro	150
APÊNDICE C – Atividade mas x mais	151
APÊNDICE D – Atividade e x é	152
APÊNDICE E – Atividade operadores lógico-discursivos	153
APÊNDICE F – Atividade de coesão.....	156
APÊNDICE G – Roteiro de avaliação para reescrita	157
APÊNDICE H – Modelo de convite aos responsáveis.....	158
APÊNDICE I – Sumário apresentado aos alunos visitantes para autógrafo	159
ANEXOS	160
ANEXO A - Termo de Assentimento	160
ANEXO B – Carta de Anuência.....	161
ANEXO C – Termo de Consentimento	162
ANEXO D - Critérios de Avaliação Produção Textual.....	163
ANEXO E – Atividades orações coordenadas e subordinadas – Livro didático.....	164
ANEXO F – Atividade apostila interpretação texto	168
ANEXO G – Livro de Resenhas.....	169

INTRODUÇÃO

Produzir textos na escola, inicialmente, era compreendido como saber utilizar uma escrita correta, ou seja, como um agrupamento de palavras e frases, e para escrevê-los bastava que os alunos aprendessem a codificação e, depois de alfabetizados, receber um tema e discorrer sobre ele utilizando as formas gramaticais corretas, aprendidas num momento anterior.

Na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) de língua portuguesa do Ensino Fundamental, podemos observar que o domínio da língua, tanto oral quanto escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois, por meio dela, o homem se comunica, tem acesso às informações, expressa e defende pontos de vista, produz conhecimento e partilha ou constrói visões de mundo. Currículos e conteúdos devem ser trabalhados para encaminhar o aluno do ensino fundamental a um aprendizado que solucione principalmente problemas provenientes de domínio básico e instrumental, da língua escrita, observados no ensino médio e nas universidades.

Cada estado, município e escola tem autonomia para elaborar seu próprio currículo, desde que atenda à premissa de que todos tenham, mesmo em lugares e condições diferentes, acesso a conhecimentos considerados essenciais para o exercício da cidadania.

Diante dessa autonomia garantida legalmente em nosso país, em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência (atualizadas em 2001) utilizadas em contextos de avaliações de larga escala, para indicar as competências e habilidades a serem dominadas pelos alunos em cada etapa da escolarização. Também orientam na elaboração de itens de testes e provas além de indicar a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017, p.1):

A matriz de competências e habilidades considera, simultaneamente, as competências relativas às áreas de conhecimento e as que expressam as possibilidades cognitivas de compreender e realizar tarefas relacionadas a essas áreas (competências do sujeito).

As competências do sujeito são eixos cognitivos que, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto (redação).

Muitas avaliações são elaboradas utilizando-se a matriz de referência. Dentre essas, podemos citar as Provas Bimestrais da Prefeitura do Rio de Janeiro, a Prova Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), (avaliações diagnósticas com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de questionários socioeconômicos e testes padronizados) como também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este último, além de diagnosticar, atualmente serve de seleção para a entrada em universidades.

Todas são baseadas nos descritores da matriz de referência, estão divididas em tópicos e são usadas pelos avaliadores do processo para medir as habilidades adquiridas pelos alunos e para que os professores possam detectar aquelas que necessitam de maior atenção. Com a Prova Brasil, pode-se observar o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema de ensino público urbano e rural do país, como um todo.

De acordo com o INEP (2015), os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas "descritores". Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa¹ está dividida em cinco blocos de conteúdos: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação linguística. Cada um desses blocos contempla um grupo de descritores relacionado ao item correspondente.

O objeto de estudo deste trabalho, o descritor D15, está no bloco de coerência e coesão textual. Nele estão os descritores que mostram os elementos que constroem a articulação entre as diversas partes do texto, conferindo coesão ao texto e garantindo a coerência.

A coerência é a lógica entre as ideias expostas no texto. Para isso é importante que a ideia apresentada se relacione ao texto como um todo, dando sequência e progressão.

É preciso que as ideias estejam bem relacionadas e interligadas por meio de conectivos adequados (preposições, pronomes, conjunções, advérbios), pois tais conectivos promovem o sentido entre as partes de um texto (coesão).

¹ A matriz de referência de língua portuguesa com todos os descritores do 9º ano do ensino fundamental pode ser acessada no site: <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/matriz-de-referencia-lingua-portuguesa/>

No ano de 2017, foi aplicado um simulado da Prova Brasil nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Os professores avaliaram suas turmas e observaram quais descritores ainda não haviam sido assimilados pelos estudantes para que pudessem ser trabalhados antes da aplicação efetiva da prova². Dentre os descritores que necessitaram de maior atenção na escola alvo (aquele que menos de 50% das quatro turmas do 9º ano conseguiram identificar), foi selecionado um para ser trabalhado nesta pesquisa: D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. Parte do Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto direcionado à escrita.

Além desse simulado, as escolas municipais do Rio de Janeiro avaliam leitura e interpretação de texto, por meio de questões de múltipla escolha, baseadas em tais descritores. Também realizam avaliações de produção textual, tendo temas e gêneros textuais diferentes para cada ano e cada bimestre.

Como avaliação da escrita dos alunos é proposto que façam uma redação e, para corrigir as produções de texto, o professor conta com um critério de avaliação³ dividido em quatro blocos: Estrutura, coesão, coerência e uso da língua.

Cada critério é subdividido em seis classificações que pode receber de 0 a 2,5 pontos, de acordo com o que foi apresentado pelo aluno e o que se esperava que produzisse. A nota alcançada é lançada no sistema de notas da Rede municipal do Rio de Janeiro que atribui níveis de proficiência.

Fazendo no mínimo quatro avaliações de escrita bimestrais é de se esperar que o aluno tenha um desempenho evolutivo no decorrer do ano letivo.

No entanto, quanto ao nível de desempenho em produção escrita, pôde-se observar que as médias do 9º ano em produção textual do ano de 2017 não evoluíram, mantiveram-se médias⁴ entre 6,3 e 6,8 em todos os quatro bimestres avaliados, em toda rede municipal do Rio de Janeiro, segundo dados da própria secretaria municipal de educação.

Tais dados mostram que, mesmo os estudantes tendo produzido em todos os bimestres um texto diferente, mantiveram a mesma média. Assim, constata-se que os alunos encontram muitas dificuldades em desenvolver sua habilidade de escrita de forma crescente.

² O Relatório das provas bimestrais dos quatro bimestres da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro do ano de 2017 contendo a tabela dos resultados do simulado, pode ser acessado em: http://prefeitura.rio/c/document_library/get_file?uuid=41dbee08-6333-4238-b231-7a6cdf73c&groupId=9565635

³ Os critérios de avaliação podem ser consultados no Anexo D deste documento.

⁴ O documento contendo o quadro de desempenho em escrita dos alunos do 9º ano pode ser acessado através do link: http://prefeitura.rio/c/document_library/get_file?uuid=41dbee08-6333-4238-b231-7a6cdf73c&groupId=9565635

Entende-se, assim, que, apesar de os educandos das escolas municipais terem contato com vários textos apresentados nas apostilas recebidas, trabalharem questões de interpretação, não são devidamente orientados a escrever.

De acordo com Beth Marcuschi, é um grande desafio didatizar o ensino de produção escrita, visto que é uma atividade bastante complexa.

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual. (MARCUSCHI, 2010, p. 65)

Diante desse quadro, surgem perguntas como: Que tipo de metodologia de ensino de escrita pode ser desenvolvida para tornar os alunos proficientes nessa habilidade? Os alunos percebem a utilidade das produções textuais? Entendem que é necessária a reescrita? Eles entendem para que e/ou para quem escrevem? Veem-se como autores ou como sujeitos que necessitam produzir um texto para receber uma nota?

Para fomentar nos alunos desenvolvimento da competência escritora e mostrar a importância da escrita nas práticas sociais, esta pesquisa tem como objetivo geral: desenvolver uma sequência didática para a produção do gênero resenha com ênfase no descritor D15, que está voltado para o estabelecimento da coesão textual.

Visto que esse descritor foi um dos que obteve menor desempenho no simulado da Prova Brasil (2017) e nas avaliações bimestrais aplicadas nos anos de 2017 e início de 2018, tanto na rede municipal do Rio de Janeiro quanto na escola alvo do estudo, parte-se da hipótese que um trabalho específico e sistemático com tal descritor auxiliará no desenvolvimento da competência discursiva nas produções textuais dos alunos.

Como objetivos específicos, busca-se: a) Trabalhar a produção textual como um processo em que o texto necessita ser escrito, revisado e reescrito. b) Explorar a estrutura e função social do gênero resenha e c) Mostrar que cada operador lógico-discursivo exerce uma função específica na articulação das orações, dos períodos e dos parágrafos para expressar de forma clara o pensamento para o leitor.

Através da reescrita dos textos, foi possível trabalhar as dificuldades encontradas no *uso da língua*. Como conclusão do trabalho feito pelos alunos, foi criado um livro de resenhas que foi disponibilizado na sala de leitura da escola para divulgar seu acervo.

Uma vez que a produção de uma resenha envolve apresentar informações selecionadas e resumidas sobre um texto assim como comentários e avaliações, entende-se que, ao trabalhar tal gênero, o aluno terá mais competência para produzir textos argumentativos que serão

exigidos em diversos momentos de sua vida. Seja na escola, no trabalho ou como utilização de argumentos para defender uma ideia do cotidiano e/ou em contextos informais, como em redes sociais, por exemplo.

Segundo Costa Val (2009, p.57), "Um dos primeiros passos da trajetória rumo aos gêneros públicos e formais é aprender a usar a escrita para cumprir uma das funções básicas: a interação à distância, entre interlocutores que não estão um diante do outro".

Esta pesquisa se justifica na medida em que pretende contribuir para o ensino de escrita com a utilização de métodos de retextualização, escrita, correção e refacção dos textos que poderão ser utilizados por outros professores visando o aluno como autor.

Acredita-se que atividades como retextualização e reescrita propiciam o desenvolvimento de um trabalho eficaz de leitura e produção de texto, uma vez que proporciona a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais levando em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam no cotidiano.

Conforme afirma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BRASIL, 2017, p.78)

A escolha do gênero resenha se dá pelo fato de poder desenvolver no aluno o senso crítico, aperfeiçoar seu modo de se expressar e expor sua opinião para que possa atuar como cidadão inserido em uma sociedade grafocêntrica. Como atestam os PCN (BRASIL, 2000, p.8), "O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem".

A BNCC complementa dizendo que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67)

Acredita-se que o trabalho de escrita como um processo, que envolve várias etapas: escrita, reescrita, revisão e produção final, deve desenvolver no aluno uma maior consciência de sua competência escritora, bem como os procedimentos para aprender a planejar, monitorar e avaliar todo o processo numa perspectiva metacognitiva.

A nova BNCC (BRASIL, 2017, p. 141) destaca que as habilidades de produção textual desenvolvidas no ensino fundamental nos anos finais devem utilizar “estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos produzidos – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros” para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos, foto, áudio e vídeo (dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Através dessa consciência, o educando passará a ter mais atenção ao que escreve, perceberá como os mecanismos de coesão se articulam e observará possíveis desvios ortográficos que comete por falta de atenção.

Espera-se que, por meio da refacção das produções textuais com o gênero resenha, o aluno entenda como expor sua opinião sobre o que leu, aprenda a justificar seu ponto de vista e, desta forma, produzirá textos argumentativos melhores.

As questões teóricas e práticas estão pautadas nas discussões acerca da organização do texto escrito, tendo como base autores como Antunes (2003), (2010), Koch e Elias (2017); nas considerações dos PCN (1997) E BNCC (2017); a importância da refacção (etapa de reescrita de um mesmo texto) em estudos feitos por Luiz Antônio Marcuschi (2003), Beth Marcuschi (2010); a respeito de retextualização (passagem de um gênero para outro) com Matencio (2002), Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2010); a concepção de gênero textual de acordo com Bakhtin (2011), e em abordagens de Schneuwly e Dolz (2004) sobre sequência didática.

A pesquisa é qualitativa, inserida na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS). Todo o processo será analisado por meio da pesquisa-ação, descrita por Thiollent (2011) na colaboração entre professor e aluno, numa turma do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Abrahão Jabour, situada no Bairro Jabour, zona oeste do município do Rio de Janeiro (RJ).

O trabalho foi dividido em quatro capítulos. O primeiro apresenta definições do que seria escrever, mostra a necessidade de se desenvolver competências em escrita e expõe as etapas necessárias para a produção de um texto.

O segundo capítulo abordará as diferenças entre gêneros e tipos textuais especificando o gênero resenha e sua estrutura.

O terceiro capítulo apresenta o tipo de pesquisa desenvolvida, assim como o local e perfil dos sujeitos envolvidos, oferece uma proposta de intervenção por meio de uma sequência didática, com apresentação dos módulos desenvolvidos, para trabalhar as dificuldades apresentadas nos textos, a evolução das produções até a publicação do livro de resenhas produzido pelos alunos.

O quarto capítulo apresenta o resultado de uma sondagem feita com os alunos para saber da percepção que esses têm sobre a importância da produção textual. Em seguida é descrito como se deu a apresentação e o planejamento do trabalho para chegar a uma produção inicial. Posteriormente são apresentados os módulos desenvolvidos na sequência didática, e, então, como se deu a divulgação e publicação do livro de resenhas como culminância do trabalho efetivamente. Antes de concluir, no entanto apresentamos alguns depoimentos de alunos que participaram das atividades para saber sua opinião quanto a tudo que foi desenvolvido e se foi de algum proveito para as vida acadêmica e/ou pessoal.

1 ENSINO DE ESCRITA

As seções seguintes apresentam algumas “definições” sobre o que é escrever. Mostram a importância de se saber para que e para quem escrever e por que enfatizar a retextualização e a reescrita (refacção) do texto. Abordam, também, os fatores de textualidade: coerência e coesão com ênfase nos operadores lógico-discursivos.

1.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com Beth Marcuschi (2010), na década de 1980, as orientações oferecidas aos alunos para a produção escrita eram de ordens hierárquicas: começo, meio e fim, de tipologias textuais como narração, descrição ou dissertação (onde era mais fácil observar tais elementos), não priorizavam o ensino da escrita como um processo interlocutivo e não havia um propósito comunicativo, ou seja, priorizavam-se os aspectos formais, gramaticais, mas não exploravam a escrita de modo contextualizado. No entanto, trabalhar a escrita para formar escritores competentes não é tão simples.

Segundo os PCN:

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (BRASIL, 1997, p. 49)

Ou seja, é necessário ensinar a produção de diversos gêneros que circulam no cotidiano do estudante, para que ele possa desenvolver habilidades necessárias à escrita. Formar escritores competentes envolve várias habilidades, além de observar que cada texto possui formas características e objetivos diferenciados para cada contexto.

A BNCC completa que:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. (BRASIL, 2017, p.139)

Assim, não basta apenas ensinar conteúdos gramaticais, oferecer um tema e esperar que os alunos produzam textos satisfatórios. É necessário promover uma reflexão sobre o que

escrever, para que e para quem se escreve, de modo que o educando entenda o verdadeiro contexto dessa prática escritora de uma sociedade grafocêntrica.

Inúmeras vezes o professor corrige as redações dos alunos, assinala sobre o que estes devem evitar, incluir, excluir e o que precisa melhorar em sua produção, mas o aluno recebe o texto, reclama ou se satisfaz com a nota, e esquece em um canto da mochila ou em meio ao monte de papéis que estão em seu caderno. A grande maioria não lê nada do que o professor escreveu e na próxima produção textual comete os mesmos erros, pois não vê utilidade na produção de seus textos. Fato refletido nas médias obtidas em avaliações de produção textual nos quatro bimestres de 2017 e nos índices imutáveis de alunos que ainda estão em nível intermediário, crítico e muito crítico nos quatro critérios avaliados.

Mas como se dá o trabalho com a escrita? O que é escrever? A escrita é um dom natural, uma inspiração ou certas habilidades precisam ser aprendidas e desenvolvidas para escrever bem?

Para começarmos essa reflexão vamos tentar responder primeiro à pergunta: “O que é escrever?”

Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), escrever é uma competência, ao contrário do que alguns acreditam ser um “dom” ou “inspiração”, e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades. Completam, ainda, que a hora de aprender a escrever é no início da educação básica.

A escrita é algo artificial, que se aprende, porém, quase ninguém ensina a fazer, só se manda escrever. Sendo um ato artificial, a escrita permite-se ser aprendida, desde que trabalhada adequadamente em sala de aula.

De acordo com os autores, esses aspectos resultam de uma postura didática muito interessante e que devem ser considerados dois fatores diferentes:

1. Tudo o que se escreve passa a ser considerado “produção de texto” e passa a ser tratado com a mesma relevância que a prática tradicional de escrever as clássicas “redações”;
2. A redação passa do tradicional fim em si mesma, a ser considerada agora como um instrumento de desenvolvimento de habilidades específicas e estratégias particulares, que podem ser bem variadas:
 - (a) Redigir – incluídas as habilidades específicas e correlatas;
 - (b) Ler – o que se escreve e o que os outros escrevem, criticamente, o que também pressupõe domínio de habilidades;
 - (c) Analisar a gramática – do próprio texto e do texto de alheios;
 - (d) Expressar-se oralmente – lendo o texto produzido e comentando os alheios;
 - (e) Respeitar – os outros autores, suas ideias e de textos alheios;
 - (f) Cooperar – com a produção e na apresentação do texto alheio e aceitar cooperação na produção e apresentação do próprio;
 - (g) Dialogar, discutir, debater – todos os aspectos presentes no próprio texto e no texto de outrem.

(FERRAREZI JR ; CARVALHO, 2015, p. 19,20).

No entanto, “as habilidades implicadas na competência de escrever, têm de ser ensinadas de forma sistemática, constante, metódica, progressiva” (p.17). Ninguém cobraria de uma criança que pegue um carro e saia dirigindo ou que toque um instrumento musical sem ter tido algumas aulas antes. No entanto, é o que se faz com a escrita. Em vez de ensinar, manda-se que se escreva a partir de um tema, estipula-se um tempo e um número “x” de linhas e espera-se que o aluno tenha um bom desempenho. Quando os alunos não sabem escrever, são classificados como incompetentes, desinteressados e despreparados para a vida, como se a culpa fosse apenas deles. Isso muitas vezes pode criar uma barreira enorme dificultando o processo de aprendizagem da escrita.

Segundo Ferrarezi Jr e Carvalho (2015, p. 39), “a produção de um texto não deve ser proposta como algo que o aluno já sabia ou já deveria saber.” Tanto em series iniciais quanto nas mais avançadas, o professor precisa preparar os passos da escrita com os alunos de modo que propicie a melhor utilização das técnicas existentes. Mas sempre pensando que há alguns aspectos gerais e aspectos específicos que devem ser dominados.

Os autores afirmam ainda que antes do aluno pegar um modelo de carta ou dissertação, por exemplo, precisa dominar algumas habilidades tais como:

- a) Diferenciar um texto que ele tenha que registrar de outro em que tenha a liberdade de criar;
- b) Ter um nível de alfabetização que garanta uma grafia minimamente correta;
- c) Dominar coisas como as habilidades de resumir textos, expandir tópicos, ordenar ideias, garantir a coerência e coesão por meio dos elementos disponíveis na língua;
- d) Ser capaz de juntar informações no mundo, selecionar, ordenar e utilizar essa informação em favor de seus objetivos;
- e) Entender a relação entre o que ele escreve com o presumido leitor que terá;
- f) Desenvolver uma “malícia” para o jogo social do texto, entre outras habilidades básicas. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 39).

Magda Soares, (1999, p. 69) afirma que “a escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita”.

Soares (2017) completa que a escrita engloba várias habilidades que vão desde transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; incluem também as habilidades: motoras (caligrafia), ortográficas, utilização da pontuação adequada, identificação dos leitores pretendidos, seleção de informações sobre determinados assuntos e sobre o tema do texto e estabelecimento de metas para a escrita fixando os objetivos do texto e a melhor forma de desenvolvê-la.

Ainda pode-se acrescentar a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecendo relação entre elas e expressando-as de forma adequada. Para isso, é necessário desenvolver atividade de pré-escrita (através de esboços e rascunhos) e pós-escrita (através da estruturação do texto para a entrega final).

Todas essas habilidades de escrita se ensinam e se aprendem. Devem ser aplicadas de forma diferenciada de acordo com a produção de uma variedade de materiais escritos que vão desde escrever o simples nome, à elaboração de uma lista de compras ou a redação de uma dissertação de mestrado. Além de serem textos de gêneros textuais diferentes, também possuem assuntos e grau de formalidade distinta.

Segundo a BNCC:

(...) não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2017, p.78)

Por isso, entende-se que o gênero resenha seja propício para o 9º ano, pois engloba muitas dessas habilidades na sua escrita e reescrita, uma vez que os alunos lerão um livro de determinado gênero textual e farão a retextualização para o gênero resenha. Como o discente terá o que escrever e para quem escrever, acredita-se que buscará mais a mediação do professor para apresentar um texto adequado à leitura do “outro” que terá acesso ao livro de resenhas produzido pela turma.

O trabalho específico com o descritor D15 ajuda o aluno a se expressar adequadamente, visto que tal descritor desenvolve a habilidade organizacional das ideias do texto estabelecendo relação entre elas.

Assim, uma das habilidades que se deve desenvolver para escrever com competência é o propósito do texto. O aluno deve saber a finalidade do que está escrevendo, e não apenas para que o professor dê uma nota.

De acordo com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 23).

Ninguém escreve apenas para cumprir uma tarefa escolar. Isso significa considerar a escrita como um valioso instrumento comunicativo, capaz de desenvolver, além das habilidades típicas da escrita, como aquelas relacionadas à ortografia, à coesão, à coerência etc., também outros aspectos essenciais na formação de um aluno para a vida, como o raciocínio lógico, a expressão escrita e oral, a organização do pensamento cotidiano, a realização de tarefas importantes da vida ou o cumprimento de obrigações sociais, o próprio estabelecimento de sua posição social, a comunicação de suas ideias e ideologias, enfim, tudo isso por meio da escrita.

Nota-se que, nos primeiros anos escolares, os alunos leem as coisas que escrevem com mais atenção e gostam de se comunicar através de bilhetes para os professores, mandar recados em provas e trabalhos e, assim, acreditam que o que estão escrevendo é um ato de comunicação.

Porém com o passar dos anos, esse gosto pela escrita vai sendo tolhido. Assim, é preciso tomar cuidado para que a escrita não perca seu valor comunicativo e vire apenas a demonstração de fazer aquilo que a escola quer, ou seja, o aluno precisa perceber a escrita com um valor social e não apenas que escrever serve para obter uma nota.

Para Koch e Elias (2017) responder à questão “O que é escrever?” é uma tarefa difícil, pois essa atividade envolve aspectos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural.

a) Aspecto de natureza linguística – Segundo as autoras, é uma atividade que exige do escritor um conhecimento gramatical e lexical e de ortografia, que foi adquirido através dos anos em suas práticas comunicativas, ou de forma sistematizada na escola, como a seleção lexical adequada ao tema e, ainda, o uso de conectivos para a sequenciação do texto.

b) Aspectos de natureza cognitiva – Consistem, segundo Koch (2016), em estratégias de uso do conhecimento. Segundo a autora, dependem não só de características textuais, mas também de características de cada usuário da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica equivalendo àquilo que o usuário sabe fazer de acordo com o que já aprendeu e já viveu. Para deixar mais claro, diz respeito às estratégias que usará para produzir uma carta, por exemplo, sabendo para que e para quem ativando o conhecimento que tem sobre o gênero específico.

c) Aspectos de natureza pragmática – Estão relacionados, segundo Marcuschi (2008), ao uso e ao funcionamento da língua em situações concretas sem dedicação à análise formal, ou seja, como a língua, e em nosso caso a escrita, com relação ao seu uso efetivo, é empregada em nosso cotidiano das mais variadas maneiras e não de forma rígida, ou seja, não se fala por falar ou escreve-se por escrever, mas sempre se considera o objetivo, o contexto, o usuário e o conhecimento.

d) Aspectos de natureza sócio-histórica e cultural – Segundo Marcuschi (2008, p. 150), estão relacionados “àquilo que as pessoas acreditam e passam a tomar como se fosse realidade, agindo de acordo com essa crença”, pois fazem parte de uma comunidade discursiva específica situada histórica e socialmente possuindo características próprias de uso da escrita, seus determinantes e suas consequências, além do papel que a escrita desempenha na sociedade e na cultura em que estão inseridas. Ou seja, dependendo do contexto histórico, social e cultural de determinada comunidade será atribuída maior ou menor relevância à escrita e/ou a determinado gênero textual.

De acordo com Koch e Elias (2017, p.32), podemos nos deparar em situações do nosso dia-a-dia com definições de escrita como: “escrita é uma inspiração”; é uma atividade para poucos privilegiados, só para os que nascem com esse dom e tornam-se escritores; “é expressão do pensamento”; “é o domínio de regras de uma língua” etc.

Esta multiplicidade de respostas se deve, segundo Koch e Elias (2012), à atenção que se dá à escrita. Se o foco for a língua, para escrever e fazê-lo bem é necessário ter um bom vocabulário, conhecer as regras gramaticais que são critérios na avaliação da produção textual. Caso o centro seja no escritor, a escrita será entendida como “uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo” (p. 33). No entanto, caso o foco da escrita seja a interação entre autor-texto-leitor, ela é vista como produção interativa. Isso significa que o escritor pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê aquilo que escreveu, revê, reescreve o que julga necessário sempre pensando na interação.

Para que o aluno veja utilidade em sua produção, ele deve ter bem claro para que e para quem está escrevendo seu texto, deve saber que está escrevendo para uma finalidade específica. Por que escrever apenas para que o professor leia e dê nota?

No processo de aprendizagem, as chamadas “redações escolares”, que recebem outros nomes em concursos, vestibulares e agora no Enem, são formas de seleção que ocupam um lugar privilegiado nessas avaliações, muitas vezes servindo até como quesito de eliminação.

Nesta pesquisa, a escrita será vista como uma atividade interacional e dialógica que demanda da parte de quem escreve a utilização de algumas estratégias e, segundo Koch e Elias (2017) e Elias (2014), a necessidade da ativação de conhecimentos linguísticos, enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimentos interacionais além de desenvolver competências em escrita.

1.2 A NECESSIDADE DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS EM ESCRITA

Antunes (2016, p.11-13) aponta quatro motivos que tornam necessários o desenvolvimento de competências em escrita:

Primeiro, a necessidade de saber escrever decorre da pluralidade cultural. Como não existem mais limites claros entre o rural e o urbano, entre o letrado e o não letrado, há uma exigência maior que todos saibam ler e, principalmente, escrever.

Segundo, o processo de urbanização tem levado a um maior uso da escrita: “a complexidade inerente à vida das pessoas nas grandes cidades impõe a conveniência, a economia e a eficácia da comunicação escrita” (p.11).

Terceiro, as várias invenções tecnológicas ligadas ao entretenimento, à publicidade e à informação que, apesar de serem expressas em outras linguagens, não dispensam os recursos e estratégias da escrita convencional.

E por último, o mercado de trabalho exige cada vez mais profissionais competentes, versáteis e fluentes com aptidões comunicativas mais amplas, principalmente centradas no uso da escrita.

A autora enfatiza que “sem dúvida, graças também às invenções tecnológicas, escrevemos mais agora que em tempos passados” (p. 11). No entanto, ainda existe, na escola atual, pouco contato dos alunos com a língua escrita, apesar de muitos apelos de outras instâncias sociais.

De acordo com Antunes (2016, p.13-15), as seguintes competências em escrita são solicitadas:

a) *Competências para autoria*: a escrita é lugar para um enunciador que precisa, pode e quer dizer alguma coisa, ou seja, existe alguém que assume a “*condição de ser autor de um dizer*”, que ocupa um dos lados da atuação verbal. (*grifo da autora*)

Ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. As palavras fazem a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Se faltarem as palavras, é necessário ampliar o repertório de informações.

Muitas vezes os discentes não conseguem completar a tarefa de escrever um texto por não ter o conhecimento necessário sobre o tema, por exemplo. Dessa forma, cabe muitas vezes ao professor ser o mediador das informações que faltam para que o estudante possa assumir a competência para autoria.

Assim, antes de pedir que o aluno seja o autor do seu próprio texto, é necessário certificar-se de que ele tem as condições necessárias para poder dizer.

b) *Competências para interação*: a escrita como atividade de interação, onde autor e leitor se encontram. Falar a um outro, para quem se escreve, assim pode-se prever quem lerá o texto, para quem será escrito, com quem se está interagindo.

Quem escreve, escreve para alguém, ou seja, está interagindo com outra pessoa. Essa outra pessoa servirá de parâmetro das decisões que se deve tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e como fazê-lo.

Por isso o aluno necessita ter um pretexto, ter um leitor para seu texto, um destinatário para ter uma referência e decidir sobre o que vai escrever e o tipo de “linguagem” que deverá utilizar.

Segundo Antunes (2003), escrever sem saber para quem é uma tarefa difícil, dolorosa, ineficaz, visto que falta a referência do outro, a quem o texto deve adequar-se.

Como saber se escreveu muito ou pouco? Como avaliar se foi preciso, relevante, complexo, se foram ditas com as palavras certas o que se tinha a dizer? Antunes (2003, p.47) afirma que “Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem”.

c) *Competências para a escrita de textos*: Segundo a autora, com o avanço da pragmática linguística que vê a linguagem como atividade social, passa-se a determinar a competência para a escrita para produzir textos completos e não apenas fragmentos soltos e desarticulados.

Antunes (2003) afirma que ninguém fala ou escreve por meio de palavras ou frases aleatórias, desconectadas, sem unidade.

O ser humano se comunica através de textos, sejam orais ou escritos, grandes, médios ou pequenos. Assim, para desenvolver essa competência o aluno precisa entender que a escrita é uma atividade contextualizada, situada em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural.

A descrição das férias será diferente, por exemplo, se o aluno tiver que escrever contando suas aventuras a um amigo, se tiver de contar a um parente que estava presente com ele, ou se for contada apenas para escrever uma redação a um professor.

Assim, segundo Antunes (2005) a escrita precisa ter uma finalidade para que não sejam apenas frases soltas, vazias, sem um destinatário, um locutor e um interlocutor.

Como são para ninguém, a forma não importa, o que diz não importa. Como não varia o interlocutor (que na verdade não existe), também não varia o modo de interagir com ele. E assim se perde o sentido de ser da escrita. (ANTUNES, 2005, p.30).

Um texto sem destinatário, não é para ninguém ler, dessa forma não importa a forma que será escrito nem mesmo o que será dito e, assim, escrever não tem sentido.

d) *Competência para a funcionalidade comunicativa*: escreve-se com um propósito, seja narrar, expor um tema, protestar, informar etc., pois a escrita é uma “atividade funcional” (ANTUNES, 2016, p.14, 15), ou seja, serve para uma determinada finalidade, para a expressão de um propósito, de uma intenção.

De acordo com Antunes (2003), a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade, pois ela está presente nas múltiplas atividades das pessoas, seja para contar sobre algo que aconteceu, trocar informações, listar coisas etc., em decorrência das diferentes funções que se propõe a cumprir e, em conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza.

Assim se o aluno não vê funcionalidade comunicativa, não vê propósito e/ou finalidade em sua escrita, não saberá o que dizer.

e) *Competências para a adequação contextual*: como a escrita está relacionada a uma prática social passa a ser uma atividade contextualizada, isto é, está sujeita e/ou convencionada a determinados gêneros de texto específicos para cada situação e/ou práticas sociais.

Assim como não existe fala uniforme, realizada de forma igual em diferentes situações de uso, a produção de textos escritos também se apresenta de forma variada, conforme as distintas funções que se pretende cumprir.

Tais distinções implicam em diferenças de tipo e/ou gênero textual, modificando as formas como esses textos se apresentarão no papel.

Uma carta, por exemplo, não terá a mesma estrutura de um resumo ou de uma lista de compras, pois cada texto terá um certo “modelo” com partes ou blocos mais ou menos estáveis, que vão suceder-se também numa ordem mais ou menos fixa.

Assim, o aluno precisa perceber as diferentes situações de uso e o tipo de texto que se adequa à situação.

f) *Competências ligadas à escrita multimodal*: no mundo contemporâneo a escrita multimodal está muito presente na valorização de aparatos gráficos além de outros recursos visuais para uma escrita que compartilha o verbal e o não verbal.

Montar uma apresentação, fazer um cartaz mostrando as atividades realizadas na sala naquele bimestre, apresentar um seminário, mostrar um invento numa feira, elaborar o roteiro do que será apresentado em um vídeo, são exemplos de produções ligadas à escrita multimodal. Para cada evento, cada recurso utilizado necessitará de uma adequação, um aparato diferente e competências específicas.

g) *Competências ligadas à escrita do mundo virtual*: refere-se à escrita que não está mais vinculada apenas ao papel ou aos suportes ligados estritamente à imprensa, mas está conectada também ao mundo virtual e para isso são necessárias certas competências para estar integrado a esse novo mundo.

Escrever um e-mail, postar uma foto, um documento, mandar um recado em um aplicativo, bloquear um participante de uma conversa etc., são competências que estão ligadas à escrita do mundo virtual.

Cada vez mais se ampliam as mídias e os recursos tecnológicos. É necessário que tais competências sejam trabalhadas, para que o indivíduo possa fazer parte desse novo mundo em que está inserido, pois não há como fugir a tantas transformações.

h) *Competências ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com maior grau de letramento*: uma vez que a escrita é uma exigência à condição de necessidade social, gozam prestígio as experiências orais e/ou escritas mais monitoradas que as menos monitoradas, ou seja, o grau de letramento em que o indivíduo se encontra lhe proporcionará maior ou menor prestígio social.

Segundo Antunes (2003), as particularidades lexicais e sintáticas da escrita formal, próprias de contextos da comunicação pública, ou aquelas da interação coloquial privada, somente podem ser entendidas se a escola providenciar contextos diferentes, nos quais esses padrões sejam reconhecidos como adequados.

Assim, a escola precisa mostrar, por exemplo, que uma pesquisa acadêmica terá um grau de formalidade maior do que uma informação passada numa rede social. Um e-mail para o empregador terá de ter uma escrita mais monitorada que um e-mail informal para um amigo.

Mas, que práticas pedagógicas podem promover o desenvolvimento de tais competências?

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p.76):

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; **comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas** ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (grifo nosso)

Ou seja, quando se desenvolve como práticas pedagógicas ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, promove-se a compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo que o aluno aprende a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos.

Por relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, pois passa a ser considerado a partir de seu pertencimento a um gênero que circula em diferentes esferas sociais de atividade, comunicação e uso da linguagem.

Como pode ser observado, a produção textual (oral ou escrita) abrange diferentes linguagens e mídias, de maneira que promove um trabalho guiado por práticas significativas e atreladas a múltiplos gêneros. Assim, é preciso que o educando seja estimulado a ampliar o estudo e a produção do texto, a fim de contemplar a reflexão para além do falado e/ou escrito, partindo da análise das condições de produção de cada gênero.

Primeiro, segundo Antunes (2016, p.16-19), é necessário desenvolver um trabalho de reflexão e de análise do próprio processo de escrever, pois essa reflexão poderá promover a desmistificação simplista e reducionista do ato de escrever como: *“Escrever é muito difícil; A escrita é um dom; O escritor já nasce feito; A escrita é para poucos; Escrever bem é escrever corretamente.”* entre outras tantas que veem a escrita como algo isolado da sociedade. (grifos da autora)

Assim, através desse trabalho de reflexão, é imprescindível levar o aluno a perceber a significação social da escrita atualmente, como ela está inserida em seu cotidiano e levá-lo a sentir necessidade de desenvolver as competências correspondentes a essa atividade.

Em segundo lugar, o desenvolvimento de tais competências em escrita pode ser promovido pela “prática do texto planejado e revisado” uma vez que o planejamento e a revisão não costumam fazer parte da rotina escolar. Na maioria das vezes, os temas e/ou tópicos que constituirão o “esqueleto conceitual do texto” não são explorados previamente.

Desta forma, como se pode escrever sobre algo que se desconhece? A autora enfatiza, ainda, que a maior dificuldade dos alunos na escrita não é a falta de ideias para desenvolver seu tema, mas saber do que se trata o tema, conhecer sobre o que vai escrever. E vai além, acrescenta que se os professores adotassem, sistematicamente, a prática do rascunho, da versão ainda não definitiva, da revisão de ontem, daria mais resultados do que escrever sem revisão e sem planejamento. E completa:

Convém, ainda, não centrar a revisão num trabalho de mera correção gramatical e ortográfica, conforme propõem alguns livros didáticos, o que faz reforçar a compreensão ingênua de que escrever bem, em qualquer circunstância, é escrever sem erros. (ANTUNES, 2016, p. 17)

Em terceiro lugar, é preciso conhecer as condições de “produção e circulação dos textos” que serão escritos. Ou seja, é preciso conhecer: o tema sobre o qual o texto será desenvolvido; *os objetivos* (para que se vai escrever); *o destinatário* (se para um familiar, um texto escolar, para um colega, enfim, para quem será escrito. Este ponto é muito importante, pois influenciará o que e como se escreve); *o contexto de circulação do texto* (onde o texto circulará); *o suporte* (o meio pelo qual o texto chegará ao destinatário. Se por carta, revista, folheto, jornal etc.) *o gênero de texto com sua forma convencional e/ou típica de composição*; *o registro que será usado no texto* (seja mais formal ou mais informal).

Em quarto lugar, “**só se aprende a escrever, escrevendo**”. Escrever, segundo Antunes (2016, p.18) é “um exercício constante, continuado, assistido, em resposta a tudo que envolve o ato de escrever.”

Por isso, é necessário entender a aprendizagem como um processo cumulativo em que o conhecimento prévio adquirido contribuirá para o êxito. Para isso é necessário programação e tempo por parte do professor e da escola para que essas competências possam ser desenvolvidas, embora saibamos que muitos são os fatores que dificultam a realização destas práticas como: falta de condições de trabalho, salas superlotadas, falta de professores com essas competências desenvolvidas ou em desenvolvimento, com capacidade de ensinar o “caminho”, pelo qual já passaram e/ou passam todos os dias.

Além disso, a BNCC, no componente Língua Portuguesa, no eixo da produção de textos, esclarece que o tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como:

Quadro 1- Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da produção textual

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
<p>Alimentação temática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
<p>Construção da textualidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multisssemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
<p>Aspectos notacionais e gramaticais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
<p>Estratégias de produção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

(BNCC 2017, p.77,78) [grifo nosso]

Desta forma, entende-se que é necessário considerar e refletir sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana: Estabelecer um diálogo e relação entre textos através da intertextualidade; Promover o ensino da alimentação temática e da construção da textualidade; Utilizar aspectos notacionais e gramaticais, como também desenvolver estratégias de produção. Ao mesmo tempo, o manuseio de diferentes ferramentas, em função da mobilização frente ao tema ou de outras circunstâncias, requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a diversidade sugerida ao longo dos anos escolares.

Assim, este trabalho está em conformidade com as orientações da BNCC, quando essas afirmam que, na construção da textualidade, é necessário organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo.

A confecção do livro de resenhas é capaz de promover um trabalho “*de reflexão e de análise do próprio processo de escrever*”; promover a escrita pela prática do planejamento e revisão do texto; levar o aluno a conhecer as condições de produção e circulação dos textos que estão sendo escritos e entender a aprendizagem como um processo cumulativo.

É possível ainda afirmar que é imprescindível desenvolver estratégias de planejamento, escrita, revisão, edição, reescrita/design e avaliação de textos em consonância com o descritor destacado D15 (que estabelece relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) que corrobora para a coesão textual.

Ao desenvolver essas estratégias o aluno desenvolve as habilidades metacognitivas de consciência e controle da tarefa a ser realizada, as táticas que utilizará para planejar, supervisionar e avaliar seu texto até chegar ao produto final, pronto para ser entregue a um leitor.

1.3 AS HABILIDADES METACOGNITIVAS

Existem muitas definições sobre o que seja metacognição, visto que, perspectivas teóricas de vertentes diferentes (pedagogia, psicologia, linguística) relacionadas com o ensino da escrita, vêm sendo desenvolvidas e divulgadas pela comunidade acadêmica nas últimas décadas.

A primeira delas surgiu no começo da década de 70, com Jonh Flavell, um de seus precursores. Era especialista em Psicologia Cognitiva Infantil e aplicou o termo metacognição à memória, estendendo seu estudo a outros processos mentais, como a linguagem e a comunicação, a percepção e a atenção, a compreensão e a solução de problemas, como afirma sua definição (1976) citada por Portilho (2011, p.106).

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem etc.) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato...

De acordo com Palomanes e Figueira dos Santos (2016, p.44), conhecimento metacognitivo é o “conhecimento que o indivíduo possui sobre suas características psicológicas e mentais, bem como o conhecimento que possui sobre a cognição do outro.” Ou seja, o conhecimento que o indivíduo tem sobre suas capacidades e limitações dos processos do pensamento, de suas características pessoais como ser humano pensante, consciente e a visão que tem do outro.

Para deixar mais claro, podemos dizer que quando expressamos um conhecimento sobre uma realidade externa, como, por exemplo, a baleia é um mamífero, estamos expressando uma compreensão de uma informação que foi previamente armazenada na memória (conhecimento cognitivo). No entanto, quando o conhecimento se refere ao nosso mundo interior como, por exemplo, “eu não gosto de chuchu.”, aí estamos falando em metacognição, pois se trata de um entendimento procedimental sobre o próprio conhecimento.

O trabalho com a metacognição, no ensino de produção de texto, pode permitir momentos de reflexão, por parte dos alunos, de seus pensamentos, da compreensão que têm sobre o assunto e de suas capacidades para articular os conhecimentos que possuem para comunicar suas ideias.

Segundo Portilho (2011), para a maioria das propostas descritas na literatura, o metaconhecimento inclui os processos de planejamento das estratégias mais adequadas na hora de resolver um problema, da supervisão/ regulação do uso que a pessoa faz das estratégias para atingir as metas estabelecidas e da avaliação dos resultados que obteve. A autora apresenta que Mayor (1995) inclui a *autopoiese*, que aparece como o movimento de articulação entre a consciência e o controle, possibilitando um novo momento do conhecimento metacognitivo, o da transformação ou reconstrução como mostra a figura abaixo.

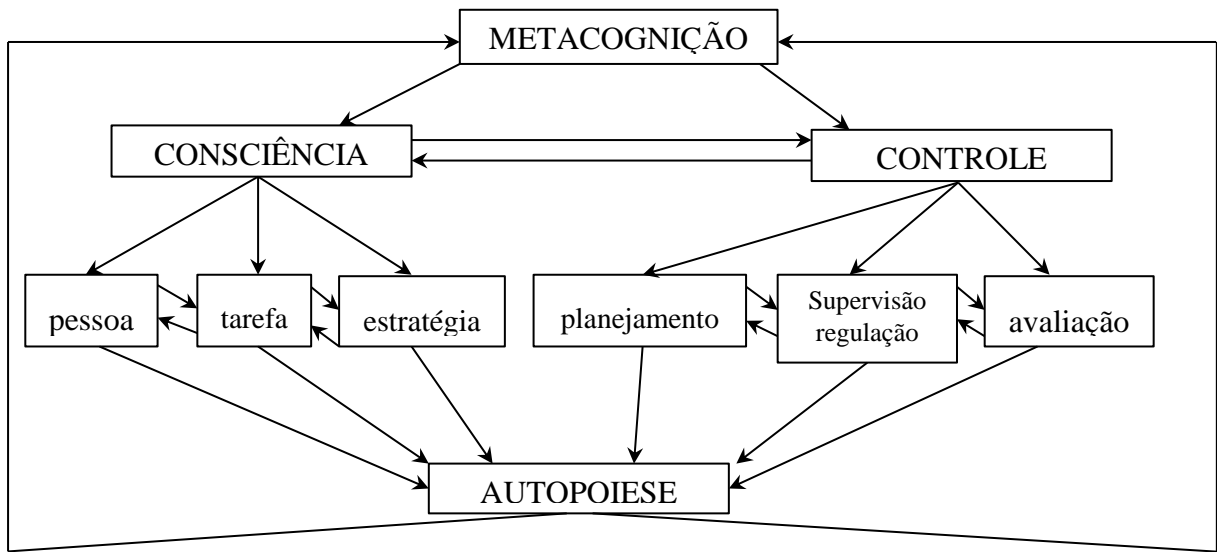


Figura 1 - Estratégias metacognitivas: variáveis e processos

Fonte: Portilho (2011, p.115)

Dessa forma, estamos nos referindo a metaconhecimento ou conhecimento metacognitivo, quando falamos em reflexão e análise do processo de escrever, consideramos os conhecimentos que a pessoa possui e as estratégias que irá aplicar para planejar, revisar e avaliar o texto.

Portilho (2011) afirma que nenhuma estratégia pode desenvolver-se sem um mínimo de planejamento, controle e avaliação. Ao referir-se ao conceito de estratégias, fala-se em atividade consciente e intencional por parte do sujeito, sobre o que e como ele encaminha os procedimentos apropriados para conseguir uma determinada meta.

A autora cita Juan Ignacio Pozzo que apresenta as estratégias de aprendizagem divididas em três blocos, conforme o tipo de aprendizagem solicitado.

a) de revisão – trata-se de uma estratégia simples que se apoia em uma aprendizagem associativa e serve para reproduzir mais eficazmente um material, normalmente uma informação verbal ou técnicas rotineiras. Algumas técnicas ou habilidades que fazem parte desta estratégia são: repetir, marcar, destacar, copiar etc.

b) de elaboração – é uma estratégia dirigida à construção de significado. O uso de metáforas e analogias é pertinente porque alteram o próprio significado aprendido. O uso de palavra-chave, imagem, rimas e abreviaturas, códigos, analogias e interpretação de textos são exemplos de técnicas ou habilidades a serem trabalhadas dentro desta estratégia.

c) de organização – é uma estratégia que produz estruturas conceituais a partir da construção das relações de significados. Como exemplos temos formar categorias, formar redes de conceitos, identificar estruturas e fazer mapas conceituais.

Quando nos conscientizamos e decidimos por aprender algo, é necessário localizar os passos a serem dados.

Na produção de uma resenha, o aluno precisa, primeiramente, compreender quais são as suas características cognitivas básicas quando apresenta sua opinião sobre determinado assunto. Necessita identificar como se expõe uma obra, que aspectos deve destacar para dar ao leitor uma visão do livro de modo que desperte o interesse pela leitura e, ainda, quem seria um possível leitor daquele texto. Para isso é necessário que tenha contato com outras resenhas, observe a estrutura que tal gênero deve apresentar, considere como destacar pontos positivos e negativos resumindo a história, sem, contudo, apresentar o desfecho e adequar à linguagem utilizada a seu público alvo. Essa etapa de contato é importante para que o aluno tenha conhecimento do domínio específico que está sendo trabalhado. Apenas após esse conhecimento, ele poderá desenvolver-se em termos de metacognição, conforme expõem Jou e Sperb (2006, p.179):

O modelo de Flavell (1987) destaca (...) a possível interação entre o desenvolvimento dos processos metacognitivos e os processos de informação elementares, referindo-se à influência das limitações no conteúdo específico sobre a aquisição de algum tipo de metacognição. Isto é, o conhecimento metacognitivo específico de determinado domínio se desenvolveria só depois do sujeito ter suficiente conhecimento sobre esse domínio.

No caso deste trabalho, há, ainda, muitos aspectos a serem planejados, controlados e constantemente avaliados a fim de constatar-se a evolução ocorrida e as possíveis dificuldades surgidas, desde a escolha do livro que será lido até a publicação do livro de resenhas.

Cada um desses aspectos será apresentado nas seções a seguir.

1.4 ETAPAS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

Antunes (2003, p. 54) afirma que “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.” Ou seja, para a autora, elaborar um texto escrito supõe várias fases, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente dita, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Portanto, o ato de escrever começa muito antes de tomarmos nas mãos lápis e papel.

Para facilitar a compreensão das distintas etapas que compõem a produção escrita de um texto, Antunes (2003) elaborou um esquema, apresentado a seguir.

Quadro 2 - Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Por no papel o que foi planejado	Rever o que foi escrito
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para os itens planejados sejam todos cumpridos	Avaliar a continuidade temática;
Escolher os critérios de ordenação das ideias das informações;		Observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
Prever as condições dos possíveis leitores		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito;	Rever a fidelidade de sua formulação linguística
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas informações.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (2003, p. 57,58)

Como pode ser visto, não basta escrever. É preciso que seja elaborada e produzida uma etapa anterior e uma outra posterior à escrita propriamente. Cada uma tem uma função de grande importância para que as produções escritas resultem adequadas e relevantes.

Cada uma dessas etapas de planejamento e de reescrita podem ser entendidas como um processo metacognitivo que devem ser ensinadas, orientadas com exercícios, práticas, tentativas (com rasuras, inclusive, pois o aluno precisa entender que seu texto terá muitas rasuras até a produção final), mostrando que a escrita é um processo que se desenvolve e exige tempo e persistência.

1.4.1 Planejar

Esta primeira etapa é momento de selecionar as informações e organizar as ideias, estruturar o que se vai escrever. Para Antunes (2003), corresponde a todo cuidado de quem vai escrever para:

- a) delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará continuidade;
- b) eleger os objetivos;
- c) escolher os gêneros;
- d) delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- e) prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir.

(p. 54, 55)

A fase do planejamento é a que, geralmente, os estudantes poucos e/ou nem sempre utilizam. Em geral iniciam a redação logo que recebem o tema, ou aguardam por alguma inspiração vinda de algum lugar. No entanto, como mostrado anteriormente, a escrita não é um dom ou inspiração e necessita de certas habilidades e competências para se desenvolver.

Assim, a estruturação dos passos a serem seguidos requer a seleção das informações, os fatos, as ideias e as observações com as quais o texto será elaborado, o que será dito e para quem será dito. Somente após toda essa estruturação, o aluno poderá “traduzir” as ideias em palavras, podendo avançar para a segunda etapa que é o próprio ato de escrever.

Na etapa do planejamento deste trabalho, o aluno precisa escolher o livro, preencher a ficha de leitura e conhecer a estrutura do gênero resenha para poder retextualizar o texto original no momento da escrita.

1.4.2 Escrever

A etapa de escrever corresponde à tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado. Segundo Antunes (2003, p.55) é quando quem escreve “toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas da frase) em conformidade com o que foi planejado anteriormente” e, ainda, conforme as condições concretas da situação de comunicação. Sempre atento para garantir sentido, coesão, coerência e relevância.

Neste trabalho, na etapa da escrita, o educando precisa retextualizar o livro que leu para o gênero resenha. Ao efetuar a retextualização de um gênero para outro o aluno precisa ativar seu conhecimento cognitivo, a cerca das características de cada gênero.

Após a escrita fará uma análise de seu texto e, através de uma sequência didática, será orientado a como desenvolver melhor suas ideias, deixando claro o que realmente pretendia dizer com o auxílio do descritor D15.

1.4.2.1 Retextualizar

Retextualização, segundo Dell’Isola (2007, p.10) é o processo de “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma modificação de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”, desta forma haverá a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Como exemplo, temos a proposta desse trabalho em que o aluno fará a leitura de um livro pertencente a um gênero textual (Romance, Crônica, Contos etc.) e converterá para o gênero resenha.

De acordo com Marcuschi (2010), a retextualização ocorre do texto oral para o texto escrito, no entanto pode ocorrer de texto oral para texto oral; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, dentre outras.

Além disso, como afirma o autor, é realizada de forma automatizada, mas não mecânica, uma vez, o processo de retextualização está presente em atividades rotineiras de eventos linguísticos e é exercido para atender a diversos propósitos comunicativos.

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2010, p.48)

Pereira (2018, p.66) exemplifica as atividades de retextualização: “Quando contamos a alguém sobre algum filme ou novela a que assistimos; quando repassamos um recado telefônico para o papel para ser transmitido a outrem; quando anotamos uma receita culinária que alguém nos diz etc.”

Assim, a definição de retextualização pode ser entendida como a mudança de um texto oral para um texto escrito, mantendo-se o mesmo gênero, ou não, ou como a transformação de um gênero textual escrito para outro, por exemplo, retextualizar um romance para uma resenha, ou ainda, de um recado para uma lista de compras.

Embora aconteça de forma natural, automática, envolve mecanismos complexos que irão interferir tanto no gênero e na linguagem inicial como no sentido, pois será produzido um novo texto em que se atribuirá um novo sentido à interação além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, dos conhecimentos partilhados, de seus papéis sociais e comunicativos, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção e recepção.

O processo de retextualização, estudado por autores como Matencio (2002), Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2010), entre outros, tem se mostrados um excelente recurso para o trabalho com gêneros, uma vez que, ao nos comunicarmos, fazemos escolhas de determinado(s) gênero(s), de acordo com a finalidade de cada situação comunicativa.

Essas escolhas envolvem, também, as formas gramaticais mais adequadas, o objetivo, a situação de uso, o interlocutor, a forma de se expressar (mais ou menos formal), fazendo-se necessária, assim, a adequação do uso da língua ao gênero textual.

De acordo com Dell’Isola (2007, p. 14), “as atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção textual.” Um fator a se destacar é, segundo a autora, ter a compreensão do que foi dito. Isso é de extrema importância para a produção de um novo texto, visto que para passar de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro é necessário o entendimento do que se disse e do que se quis dizer, o que foi escrito e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito (habilidades metacognitivas).

Por isso, segundo Marcuschi (2010, p.47) e Dell’Isola (2007, p.19), antes de qualquer tarefa de retextualização são necessários à leitura e à compreensão de um texto o levantamento de características que levam à identificação do gênero, o levantamento dos meios de veiculação e os suportes desse texto. Visto que os gêneros são considerados como produções textuais da língua em uso e como modos sociais do discurso, é necessário ainda levar em conta o interlocutor, o contexto de situação, a seleção vocabular que abrangerá diversos níveis de construção sintática, estilo, além de estratégias semântico-pragmáticas de apresentação de ideias e argumentos.

1.4.3 Reescrita/ Refacção

A etapa da revisão e da reescrita, também entendida como refacção, corresponde, de acordo com Antunes (2003), ao momento da análise do que foi escrito. Para aquele que escreve confirmar se os objetivos propostos foram alcançados, se o tema foi seguido, se o texto está claro, coeso (se há encadeamento entre as partes do texto) e coerente. O autor confirma ainda nessa etapa se segue as regras de estrutura da língua (da sintaxe e da semântica), se respeitou as regras da superfície do texto (ortografia, pontuação, paragrafação).

Após a revisão é chegado o momento da refacção.

A refacção é uma atividade intrínseca ao ato de produção textual, assim deve-se, desde o início da escolarização, criar no aluno o hábito de escrever, revisar e reescrever.

Deve-se deixar claro que a etapa da revisão e da reescrita não se limita a uma única vez. Ao decidir o que fica e o que sai, o que deve ser acrescentado ou reelaborado, o escritor deve avaliar novamente seu texto para confirmar se o que escreveu expressa exatamente o que queria dizer para a correta interpretação do interlocutor.

Antunes (2003, p. 56) afirma:

A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer; para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes.

Como visto anteriormente, todo esse processo envolve habilidades metacognitivas, uma vez que deve haver um planejamento do que se quer escrever, um monitoramento e uma avaliação de todo o processo de revisão e reescrita.

Em suma, de acordo com Matencio (2002, p. 113):

A reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto.

Já na retextualização opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

Desta forma percebe-se que retextualização, revisão e reescrita (refacção) são processos distintos, uma vez que na retextualização ocorrerão mudanças no texto em função do propósito comunicativo ou dos gêneros envolvidos.

Já nos processos de revisão e reescrita será trabalhado o mesmo texto com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustando-o à situação discursiva, mas mantendo inalterado o propósito comunicativo. Desta forma, revisão e reescrita são etapas do processo de refacção de um texto produzido, antes de sua divulgação.

Em suma, na retextualização será produzido um novo texto, enquanto que na refacção materializa-se uma nova versão do mesmo texto através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos o que promoverá a coerência e a coesão textual.

1.5 COERÊNCIA

De acordo com Ferrarezi Jr e Carvalho (2015), a coerência diz respeito ao ponto de vista de seu conteúdo, principalmente, que o texto não se contradiga em nenhum momento. E, como exemplo de um texto incoerente, citam a quadrinha “rainha da incoerência” muito recitada na década de 1970:

Era meia noite e o sol brilhava no horizonte.
Um homem sentado em pé, num banco de pau feito de pedra,
Calado e triste, feliz assim dizia:
É melhor morrer do que perder a vida!

(FERRAREZI JR E CARVALHO, 2015, p.165)

No entanto, Köche, Boff e Pavani (2015) vão além. Para as autoras, a coerência textual é o resultado de um processo de construção do sentido feito pelos interlocutores, numa situação de interação. Ela permite que uma sequência linguística constitua-se em um texto, pois estabelece relações entre os seus elementos (palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos). Constitui a textualidade, quando faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de frases ou palavras, conforme visto no exemplo acima.

Antunes (2009, p. 91) esclarece: “se há uma coerência que ultrapassa o linguístico, também há uma coerência que está presa aos limites do léxico e às leis da gramática. Desses limites, não há como fugir (a não ser sob algum pretexto particular e eventual).” Assim, a escolha das palavras e sua sequência sintática na arrumação da frase constituem um desses limites e, obviamente, uma das condições da coerência.

Koch (2016) completa, ainda, dizendo que a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir uma configuração veiculada de sentidos na mente dos interlocutores.

Desta forma, a coerência não se resume apenas à qualidade ou propriedade do texto, é também o resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional.

Para que se estabeleçam as relações adequadas entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento socioculturalmente partilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário, na grande maioria dos casos, recorrer a estratégias interpretativas, como as inferências e outras estratégias de negociação de sentido.

Koch (2016, p. 53) conclui:

Se, porém, é verdade que a coerência não está **no** texto, é verdade também que ela deve ser construída **a partir dele**, levando-se, pois, em conta recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção de sentido.

Desta forma, entende-se que a coerência não está apenas na estrutura do texto, em que as frases, orações e períodos são articulados, de forma a que o próprio texto não se contradiga, mas é o que orienta o interlocutor ao entendimento do que se foi dito. E, sobretudo, a coerência está intimamente ligada à coesão visto que ambas estão a serviço do caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional.

1.6 COESÃO

A coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras constitua um texto. Quer dizer, para que um grupo de palavras, frases e orações funcionem como um texto, é necessário que esse conjunto apresente um encadeamento, uma articulação, elos de ligação, afinal.

Segundo Antunes (2017, p. 56), coesão “é a propriedade responsável por deixar todos os seguimentos do texto articulados, relacionados, conectados.” Ela tem, portanto, a função de promover a continuidade do texto, ou seja, criar, estabelecer e sinalizar laços que deixam todos os recursos lexicais e gramaticais (palavras, períodos, parágrafos etc) ligados entre si e/ou inter-relacionados, para que não se perca o “fio de unidade” que garante a interpretabilidade do texto.

Antunes (2005) ressalta que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido que se expressa, geralmente, pelas relações de interação, associação e conexão.

Essas relações acontecem devido a vários procedimentos e/ou diferentes estratégias de coesão que dependem das escolhas do autor e das intenções comunicativas.

Antunes, então, apresenta em um quadro a distribuição dessas relações, desses procedimentos, desses recursos e dessas estratégias.

Quadro 3 – A propriedade da coesão do texto relações, procedimentos e recursos

A COESÃO DO TEXTO	Relações textuais (campo 1)	Procedimentos (campo 2)	Recursos (campo 3)	
	1. Reiteração	1.1 repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> • de unidades de léxico • de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • pronomes • advérbios
			1.2.2. Substituição lexical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais
			1.2.3. Elipse	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • elipse
	2. Associação	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/todo
	3. Conexão	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre os termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparágrafos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios • e respectivamente locuções

Fonte: Antunes (2005, p. 51)

Todos esses recursos (reiteração, associação e conexão) criam e sinalizam o efeito de coesão como indícios de uma articulação pretendida pelo autor, o qual espera que seu interlocutor, em sua atividade de interpretação, a reconheçam. No entanto, neste trabalho, será destacada a coesão por conexão, uma vez que a ênfase é trabalhar o descritor D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc..

Antunes (2017) destaca que existem classes de palavras cuja principal função é criar e sinalizar as conexões, os nexos, que vão garantir as diferentes articulações entre os diferentes seguimentos do texto; isto é, vão criar a coesão necessária entre os segmentos, os quais podem ser palavras, orações, períodos, parágrafos e até blocos supraparagráficos.

Ainda segundo a autora, as preposições, as conjunções, alguns advérbios e respectivas locuções são termos conhecidos como “marcadores”, exatamente porque “marcam” o ponto em que ocorre algum tipo conexão. Tais marcadores são chamados de conectivos, “articuladores textuais”, operadores argumentativos e/ou operadores lógico-discursivos.

1.6.1 Operadores Lógico-Discursivos

A conexão através dos operadores lógico-discursivos é expressa, segundo Antunes, no nível sintático e no nível semântico.

Essa conexão no nível da sintaxe (ou seja, aparece na linha da superfície onde as palavras estão combinadas) – também atinge o nível semântico, isto é, o nível dos sentidos do texto, pois todos aqueles ‘marcadores’, além de cumprirem o papel de conectores, expressam sentidos; têm significado, portanto. (ANTUNES, 2017, p.57,58)

Nessa perspectiva, o uso dos vários tipos de conectivos assume uma grande importância, uma vez que, como pistas, vão indicando o curso ou a sequência que deve ser dada aos sentidos do texto.

Podem, assim, expressar, entre os seguimentos do texto, sentidos de adição, oposição, alternância, explicação, causalidade, temporalidade etc.

Köch, Boff e Pavani (2015, p.31) afirmam que “para a elaboração de um bom discurso, com organização e coesão, faz-se uso dos principais operadores argumentativos” e apresentam cada um deles.

- a) *operadores de adição* → como o próprio nome diz, somam, adicionam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ideia, e fazem parte de uma mesma classe argumentativa. São eles: e, também, ainda, nem etc.
- b) *operadores de finalidade* → indicam uma relação de finalidade. Destacam-se: a fim de, a fim de que, com o intuito de, para, para a, para que, com o objetivo de etc.
- c) *operadores de causa e consequência* → iniciam uma oração subordinada, denotadora de causa. São eles: porque, visto que, em virtude de, uma vez que, devido a, por motivo de, graças a, em razão de, em decorrência de, por causa de, pois, como, por isso que, já que, visto que etc.
- d) *operadores de explicação* → introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciador anterior. Entre eles citam-se: porque, que, já que, pois etc
- e) *operadores de oposição* → contrapõem argumentos voltados para conclusões contrárias. Como principais, têm-se: mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora, muito embora, contra, apesar de, não obstante, ao contrário, conquanto, a despeito de etc.
- f) *operadores de condição* → indicam uma hipótese ou uma condição necessária para a realização ou não de um fato. Destacam-se: caso, se, contanto que, a não ser que, a menos que, desde que etc.
- g) *operadores de tempo* → indicam uma circunstância de tempo. Entre eles, relacionam-se: em pouco tempo, em muito tempo, logo que, assim que, antes que, depois que, quando, sempre que etc.
- h) *operadores de proporção* → iniciam uma oração que se refere a um fato realizado ou que se realizará simultaneamente a outro. São eles: à medida que, à proporção que, ao passo que, tanto quanto, tanto mais etc.
- i) *operadores de conformidade* → exprimem uma ideia de conformidade ou acordo em relação a um fato expresso na oração principal. Os principais são: para, segundo, conforme, de acordo com, consoante, como etc.
- j) *operadores de conclusão* → introduzem uma conclusão relacionada a argumentos apresentados anteriormente. Destacam-se: portanto, então, assim, logo, por isso, por conseguinte, pois (posposto ao verbo), de modo que, em vista disso etc.
- K) *operadores alternativos* → introduzem argumentos alternativos, levando a conclusões opostas ou diferentes. Entre eles, relacionam-se: ou, ou...ou, ou então, quer...quer, seja...seja, ora...ora etc.

l) operadores de comparação → estabelecem relações de comparação entre os elementos. Destacam-se: mais... (do) que, menos que, tão (quanto) ... como, tão (tanto, tal)... quanto, assim como etc.

m) operadores de esclarecimento → introduzem um enunciado que esclarece o anterior. Dentre eles, citam-se: vale dizer, ou seja, quer dizer, isto é etc.

Antunes (2017) completa que textos em que constem diferentes marcadores, geralmente, apresentam mais facilidade para se estabelecer a articulação necessária, que, por sua vez, facilita a percepção de sua unidade semântica global.

A autora enfatiza que não basta analisar frases soltas com a simples finalidade de reconhecer o tipo de conectivo em uso. Essa identificação deve ser feita relativa aos sentidos entre os seguimentos e sob a perspectiva global do texto em análise.

Ferrarezi Jr e Carvalho (2015) afirmam que o professor precisa demonstrar aos alunos o papel que os operadores logico-discursivos desempenham na organização das ideias do texto, os efeitos de sentido que tais marcadores provocam e saber como se usa, de fato, isso tudo.

Os autores destacam, ainda, que o professor deve estar ciente de que trabalhará com algumas habilidades e estratégias específicas relacionadas à competência para a escrita: estabelecer relações lógico-discursivas, por meio de conectivos, advérbios e outros operadores discursivos; estabelecer relação entre partes do texto, com os recursos da substituição de palavras, da elipse, do encadeamento e da progressão temática; além dos efeitos de sentidos decorrentes da pontuação e outras notações; e, ainda, dos efeitos de sentido a partir das escolhas lexicais etc.

Então, este trabalho, mostrará a importância da coerência, da coesão e do uso dos operadores logico-discursivos para o entendimento do texto. Abordará, ainda, o planejamento, a retextualização e a reescrita do gênero resenha. Dessa forma, a atividade de produção textual será entendida como um processo e como tal necessita de tempo, aproximação e afastamento de sua produção para que possa ser avaliada, reavaliada e arrumada até chegar à satisfação do produto final.

2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo abordaremos a definição de gênero textual, sua utilização no cotidiano e como são eleitas suas características para sua composição, além da diferença entre gênero e tipo textual. E ainda apresentam especificamente o trabalho com o descritor D15 dentro do gênero resenha.

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS

O estudo dos gêneros textuais não é novo. Segundo Marcuschi (2008), a expressão “gênero” esteve ligada a gêneros literários, na tradição oriental, desde Platão, passando pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade até o início do século XX, porém atualmente não está mais vinculada apenas à literatura. Segundo o autor, a expressão vem sendo usada de forma cada vez mais frequente e em um número cada vez maior de áreas de investigação por sociólogos, cientistas, tradutores, linguistas, professores de língua etc.

De acordo com Beth Marcuschi (2017), no início dos estudos sobre gêneros textuais no Brasil predominou o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros, a caracterização de seus aspectos formais (que eram vistos como fixos). No entanto, após a difusão mais ampla das obras de Bakhtin (2011), Schneuwly e Dolz (2007), Marcuschi (2008), dentre outros, passa-se a destacar, mesmo com algumas divergências, a importância de se compreender os gêneros em relação com suas práticas sociais.

Com isso, as discussões desencadeadas por políticas públicas como os PCN e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contribuíram para que se dispensasse maior atenção ao ensino e a aprendizagem da escrita. Assim, a partir de meados de 1990, “o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula” (MARCUSCHI, 2010, p.75).

A proposta dos PCN para trabalhar gêneros textuais para fundamentar o ensino de língua materna desencadeou inúmeras pesquisas para descrever que são diversos e apresentar sugestões didáticas para o uso de textos como referência de um determinado gênero.

A partir dessa perspectiva, os gêneros passam a ser vistos como dinâmicos e de expressiva plasticidade, constituídos de práticas sociais e discursivas, que exercem funções sociocognitivas no contexto das relações humanas. Não são autônomos, nem funcionam de forma independente na produção de significação, e nem nas ações de comunicação vivenciadas pelos usuários em determinado contexto sócio-histórico e cultural. É nesse

sentido que os gêneros textuais são entendidos como ações interlocutivas, organizando a vida das pessoas no âmbito das práticas sociais.

Os PCN afirmam que todo texto pertence a um determinado gênero e que esses darão forma aos textos.

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois se sabe que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (BRASIL, 1997, p. 24)

Mas, afinal, o que é “gênero textual”?

Bakhtin (2011) explica dizendo que todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo denominadas *gêneros*.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo e não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p.261-262)

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros do discurso (ou gêneros textuais para alguns autores como Marcuschi (2008), Koch e Elias (2017), Wachowicz (2012), Schneuwly e Dolz (2004), dentre outros) são produtos histórico-sociais e, portanto, existem diferentes tipos de gêneros de acordo com os interesses e as condições de funcionamento das formações sociais, sejam as produções de linguagem oral ou escrita.

Bakhtin (2011) propõe uma concepção de gênero composta por três elementos: tema, composição e estilo, quer dizer, o gênero tem uma unidade garantida através da relação entre o elemento temático, pragmático ou contextual (*tema*), o elemento estrutural da construção textual (*composição*) e as opções de expressividade e enunciação (*estilo*).

Wachowicz (2012, p. 37) esclarece que, ao aprofundar as reflexões de Bakhtin, tema pode ser entendido como “o conjunto de elementos externos ao texto, incluindo o conteúdo temático, de que o falante se apropria para construir significação numa ação comunicativa.”

De forma mais abrangente, tema é o conjunto de informações trazidas pelos interlocutores em determinadas situações com vistas à construção textual. Desta forma, o tema está diretamente associado às possíveis condições que definem usos específicos de gêneros, ou seja, a escolha de um gênero vem associada a parâmetros como finalidade, interlocutores, situação e conteúdo.

De acordo com Bakhtin (2011, p.282), os gêneros têm uma *composição*, que segundo as análises do autor, pode ser entendida como uma estrutura definida por sua função, um tipo de estruturação e acabamento e que possuem um tipo de relação com outros participantes da troca verbal.

Schneuwly e Dolz (2004, p.23) explicam que a composição do gênero tem uma estrutura definida de acordo com sua função de comunicação. Desta forma, ao escrevermos uma carta, por exemplo, ela terá uma função e uma estruturação específicas que auxiliarão o interlocutor a identificá-la como gênero carta com uma função definida pelo contexto comunicativo.

Além do tema e da composição, os gêneros são, ainda, caracterizados por um *estilo* que deve ser considerado como um elemento do gênero e não como característica individual do leitor, isto é, o indivíduo produz estilo vinculado a alguma atividade social prevista historicamente.

De fato o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada esfera de comunicação verbal, geram um gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico [...] O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. (BAKHTIN, 2011, p.266)

Assim, estilo se filia ao gênero configurando uma unidade previsível ao lado do tema e da composição. Por exemplo, se imaginarmos a esfera jornalística da comunicação humana em que estão os gêneros artigo de opinião, reportagem, publicidade etc. nesse domínio discursivo, pode-se prever uma estabilidade temática (à medida que o leitor, os temas cotidianos e as situações de veiculação são relativamente previsíveis) composicional (uma vez que o leitor sabe que tipo de texto encontrará em uma publicidade, diferente de um artigo) e estilística (já que se podem prever recursos como tratamento direto na publicidade ou humor em charges e/ou quadrinhos).

Para Bakhtin (2011), devido à multiplicidade de produções orais e/ou escritas que produzimos cotidianamente, os gêneros textuais não podem ser numerados, uma vez que ao adaptarem-se às necessidades dos falantes e/ou escritores variam muito. No entanto, possuem algumas peculiaridades que nos permitem reconhecê-los e identificá-los em meio a tantos outros gêneros como a apresentação de tipos estáveis de enunciados, além de estruturas e conteúdos temáticos que facilitam sua definição.

Diariamente, no contato com outras pessoas e com as diversas informações que recebemos constantemente, estamos expostos a várias situações comunicativas, cada uma situada em seu devido contexto. Se analisarmos o simples ato de enviar uma mensagem a um professor dizendo que não concluiu o trabalho, ou deixar um bilhete avisando à mãe que irá estudar na casa de um colega, estamos expostos aos diversos gêneros textuais.

O ensino pautado nessas considerações teóricas permite que o aluno perceba que cada situação comunicativa utilizará um gênero textual diferente, mesmo que faça isso inconscientemente.

Segundo os PCN do ensino fundamental:

Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p. 24)

Alguns exemplos de gêneros textuais que podem ser citados seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete, reportagem jornalística, romance, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais, aula expositiva, reunião de condomínio e assim por diante.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita no segundo ciclo do ensino fundamental, de acordo com os PCN são:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, **resenhas**, classificados, etc.;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc. (BRASIL, 1997 p. 82).

Segundo Schneuwly (2004), a escolha do gênero se dá em função de uma situação definida por alguns parâmetros como: finalidade, destinatários, conteúdo. Essa base escolhe um gênero de acordo com uma esfera de troca dada, num lugar social, ou seja, de acordo com o que será dito, para que e para quem será escolhido um determinado gênero específico. Assim, mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm certa estabilidade, pois, definem o que deve ser dito e, conseqüentemente, tal escolha determina o gênero a ser usado.

Os gêneros textuais relacionam-se com o contexto discursivo em que são produzidos (contexto de produção, público alvo, finalidade etc.) e expressam-se por diferentes *tipos* de composição. Os gêneros não podem ser numerados, pois são diversos, diferentemente dos *tipos textuais*, que apresentam uma estrutura bem definida, além de um número limitado de possibilidades.

2.2 TIPOS TEXTUAIS

Ao contrário dos gêneros textuais, os *tipos textuais* são formados por sequências distintas e define-se pela natureza linguística que o compõe (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo).

Schneuwly e Dolz (2004) agrupam os gêneros textuais a partir de domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes como narrar, relatar, argumentar, expor e instruir/ prescrever/ descrever ações.

Em Marcuschi (2008, p. 154) “os *tipos textuais* caracterizam-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que com textos materializados.” Em geral abrangem categorias conhecidas como: narração, descrição, injunção, argumentação ou dissertação, exposição ou explicação. Essas categorias utilizadas para denominar os *tipos textuais* são limitadas e não têm tendência a aumentar. Contudo, embora não haja consenso entre diferentes teóricos, atualmente consideram-se, segundo Köche, Boff e Marinello (2014, p. 19), mais duas categorias tipológicas em especial: a predição e o dialogal.

A tipologia a que recorre o autor na construção de seu texto está diretamente relacionada ao propósito de seu texto: apresentar uma sucessão de acontecimentos em que haja relação de anterioridade e posterioridade (narração), dizer como é (descrição), orientar sobre como fazer (injunção), buscar adesão para um propósito (argumentação), apresentar informações sobre um objeto ou fato específico (exposição ou explicação), antecipar aquilo que, supostamente, vai acontecer (predição), estabelecer interlocução em uma relação dialógica (diálogo).

Segundo Travaglia (2007, p. 1301):

Há um tipo dominante necessariamente, ou seja, aquele gênero sempre se compõe com aquele tipo presente como dominante. É o caso, por exemplo, de romances, contos, novelas, apólogos, parábolas, fábulas, piadas, atas, mitos, lendas, epopeias, etc. em que o tipo narrativo é sempre presente e dominante, podendo aparecer trechos descritivos, dissertativos, injuntivos. A dominância não é em termos de espaço do texto ocupado pelo tipo, mas em termos da tendência para um dado modo de interação a que o texto serve. Assim, por exemplo, temos muitos contos de Clarice Lispector em que o espaço ocupado pelo tipo dissertativo é maior do que o ocupado pelo tipo narrativo, mas o conto sempre é visto como predominantemente narrativo. Quando se tem um tipo dominante necessariamente é que se diz que o gênero é narrativo, dissertativo, descritivo ou narrativo e/ou argumentativo e/ou preditivo, etc.

Assim um gênero pode conter mais de um tipo textual, porém um será mais dominante em relação aos outros, o que definirá a tipologia em que o texto se enquadra.

Passemos à observação detalhada de cada um desses tipos textuais, de acordo com Köche, Boff e Marinello (2014) fazendo um paralelo com Schneuwly e Dolz (2004):

a) Tipologia textual narrativa: Köche, Boff e Marinello (2014) caracterizam-na por relatar situações, fatos e acontecimentos, reais ou imaginários, com a presença de personagens situados em um determinado tempo e lugar.

É dividido em situação inicial ou apresentação (apresenta uma situação estável), complicação (provoca um desequilíbrio na situação apresentada), clímax (determina o fim, é o auge da narrativa), desfecho (retoma o equilíbrio da situação).

Normalmente, os acontecimentos são narrados em uma ordem cronológica, assim, na narração há anterioridade e posterioridade. A narrativa pode ocorrer em 1ª pessoa (eu/nós), e, nesses casos, há o narrador personagem, que dá conhecimento de algo de que participou; ou em 3ª pessoa (ele/eles), quando há o narrador observador, que relata algo que presenciou ou de que tomou conhecimento, mas não participou. Os tempos verbais mais empregados são o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito e o pretérito mais-que-perfeito do indicativo.

b) Tipologia textual descritiva: expõe as propriedades, qualidades e características de ambiente, objetos, ações ou estados, possibilitando que o leitor visualize o objeto apresentado, que passa a ser idealizado mentalmente, a partir de um processo linear de observação. A tipologia descritiva é construída de forma concreta e estática, sem progressão temporal e, nessa tipologia, observa-se a presença de adjetivos ou locuções adjetivas e advérbios. Predominam os verbos de estado, no presente ou no pretérito imperfeito do indicativo.

c) Tipologia textual injuntiva: tem a finalidade de incitar à realização de uma situação, requerendo-a ou desejando-a, ensinando ou não como realizá-la, desta forma, a informação faz referência a algo a ser feito ou como deve ser feito, cabendo ao leitor fazer aquilo que se instrui em um momento posterior ao da enunciação. Por isso, os verbos no modo imperativo são mais predominantes (em textos mais formais) e o presente e o futuro do presente do indicativo (em textos informais).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 52) descrever, instruir e prescrever: dizem respeito a instruções, prescrições e descrição de ações através da “regulação mútua de comportamentos” feita por meio de instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritivos (leis; cláusulas contratuais; edital de concursos públicos,...) etc.

d) Tipologia textual dissertativa ou argumentativa: tem o propósito de construir uma opinião de modo progressivo. Desta forma, o enunciador expõe os fatos, reflete a respeito de uma questão, tece explicações, apresenta justificativas, avalia, conceitua e exemplifica valendo-se de uma argumentação coerente e consistente.

Essa tipologia utiliza o poder de convencimento para que o leitor tome uma determinada posição em relação ao tema. Baseia-se em uma tese sobre um assunto específico, que possibilita a inclusão de novos dados, direcionados para uma conclusão ou nova tese. Apresenta, ainda, razões que devem ser consideradas para que determinada tese seja ou não aceita.

A tipologia dissertativa faz uso de operadores argumentativos que possibilitam articular o texto com coesão e coerência. A coesão é responsável pela interdependência interna do texto, ligando seus elementos. Por sua vez, a coerência permite que uma sequência linguística constitua-se em um texto, e não num agrupamento desconexo de frases ou palavras.

O tempo verbal mais utilizado é o presente do indicativo, visto que aborda um assunto que faz parte de um contexto comunicativo em que situa o enunciador.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p.52) argumentar: diz respeito à discussão de problemas sociais controversos, isto é, busca a “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” através de textos como: texto de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio etc.

e) Tipologia textual explicativa ou expositiva: Expõe e/ou desenvolve conceitos, explica um determinado assunto ou situação, “utiliza e sistematiza informações já existentes e possibilita ao leitor compreender melhor tais informações, a partir de uma investigação.” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO 2014, p. 25).

Segundo as autoras, a organização do texto explicativo nasce de uma pergunta que se tem início em um determinado problema: qual é o problema, como e por que ele surgiu. Depois vem a explicação e, em seguida, a compreensão. O tempo verbal predominante é o presente do indicativo, uma vez que responde “uma questão da ordem do saber”. Essa tipologia apresenta um expressivo emprego de adjetivos, advérbios, operadores argumentativos, modalizadores, repetições e comparações.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.52), expor está relacionado com a transmissão e construção de saberes através da “apresentação textual de diferentes formas dos saberes” em textos como: texto expositivo (em livro didático), exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, **resenha**, relatório científico, relatório oral de experiência etc.

f) Tipologia textual preditiva: De acordo com Travaglia (1991, p.51) a predição é “uma antecipação pelo dizer de situações cuja realização terá ocorrência posterior ao tempo da enunciação, sendo, pois uma previsão, um anúncio antecipado.” Constitui-se sempre de uma narração, descrição ou dissertação futura em que o locutor/enunciador, faz uma previsão. Daí as formas verbais terem sempre valor prospectivo, de futuro, pois a concretização das ações será posterior ao tempo da enunciação. Essa tipologia está presente nas profecias, nos boletins meteorológicos, nos horóscopos, nas previsões em geral, nos prenúncios de eventos, comportamentos e situações.

g) Tipologia textual dialogal: essa tipologia acontece em gêneros nos quais apareçam, no mínimo, dois interlocutores que realizem uma troca verbal, ou seja, caracteriza-se, como o próprio nome diz, pelo diálogo entre os interlocutores. Está predominantemente nos gêneros: conversa telefônica, entrevista, chat, etc. No entanto, segundo Köche, Boff e Marinello (2014) pode aparecer, por exemplo, em romances em que são apresentados diálogos entre os personagens (vistos como discursos interativos secundários), uma vez que “os turnos de fala são atribuídos às personagens postas em cena no interior de um discurso principal ou englobante” (p. 28)

Em resumo, pode-se dizer que existem os tipos textuais que são divididos de acordo com os domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes, que por sua vez ocorrem em gêneros compostos por três elementos: tema, composição e estilo e classificados de acordo com o domínio discursivo e a modalidade de uso da língua.

Como observado acima, de acordo com Schneuwly e Dolz, o gênero resenha pertence predominantemente ao tipo textual expositivo devido a seu encadeamento lógico e sua sequencia expositivas, além de também ter predominância argumentativa, uma vez que o autor exprime opinião, utiliza-se de argumentos e comentários para avaliar a obra. Assim, o tipo textual predominante da resenha ou de qualquer texto depende das intenções do autor que escreveu e para quem escreveu.

2.3 DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES

De acordo com Marcuschi (2008), os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sócio-discursivas características. Segundo o autor, domínio discursivo é “uma esfera da vida social ou institucional na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. (MARCUSHI, 2008, p. 194)

Como pode ser visto no quadro 3, o autor apresenta um quadro geral que tenta fazer uma distribuição dos gêneros da oralidade e da escrita no enquadre dos respectivos domínios discursivos da vida social ou instrucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, familiar etc.). Há uma breve representação, que segundo Marcuschi não é definitiva nem representativa, mas demonstra que muitos gêneros são comuns a vários domínios.

Quadro 4 - Gêneros Textuais por Domínios Discursivos e Modalidades

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	Artigos científicos; verbetes de enciclopédia; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossários; artigo de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros ; resumos de conferências; resenhas ; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografia; manuais de ensino; bibliografias; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre teses; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe.	Conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aulas de vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos.
JORNALÍSTICO	Editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigo de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevista jornalística; anúncios classificados; anúncios fúnebres; carta do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; cartoon; caricatura; enquete; roteiros; errata; charge; programação semanal; agenda de viagem.	Entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevistas coletivas; notícia de rádio; notícia de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões; debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo.
RELIGIOSO	Orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais.	Sermões; confissões; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; cantos medicinais.
SAÚDE	Receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias.	Consulta; entrevista médica; conselho médico.
COMERCIAL	Rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; copyright; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial.	Publicidade de feira; publicidade de tv; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua.

INDUSTRIAL	Instruções de montagem; descrição de obras; códigos de barras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução.	Ordens
JURÍDICO	Contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentidos; editais; regulamentos; contratos; advertência.	Tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações; depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão.
PUBLICITÁRIO	Propaganda; publicidade; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas; avisos; necrológicos; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet.	Publicidade de tv; publicidade de rádio.
LAZER	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos, palavras cruzadas; horóscopo	Fofocas; piadas; adivinha; jogos teatrais.
INTERPESSOAL	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; listas de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios
MILITAR	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
FICCIONAL	épica – lírica – dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações

Fonte: Marcuschi (2008, p. 194-196)

Como demonstrado no quadro acima, Marcuschi apresenta no domínio discursivo Instrucional (científico, acadêmico e educacional), na modalidade de uso da língua escrita, a resenha, o resumo de livros, os relatórios científicos etc. Enquanto a resenha é apresentada apenas neste domínio, os resumos e relatórios são apresentados também em outros domínios discursivos, mostrando a presença de mesmos gêneros em múltiplos domínios, de acordo com o lugar social, a composição e o estilo adotado.

Marcuschi (2008, p.197) apresenta, ainda, um quadro que torna os critérios de relação fala escrita num contexto de contínuo em sobreposição dos gêneros textuais.

Como pode ser visto no quadro abaixo, a proposta do autor é que a ideia de gêneros textuais pode figurar na modalidade oral ou na modalidade escrita ou, ainda, nas duas modalidades da língua.

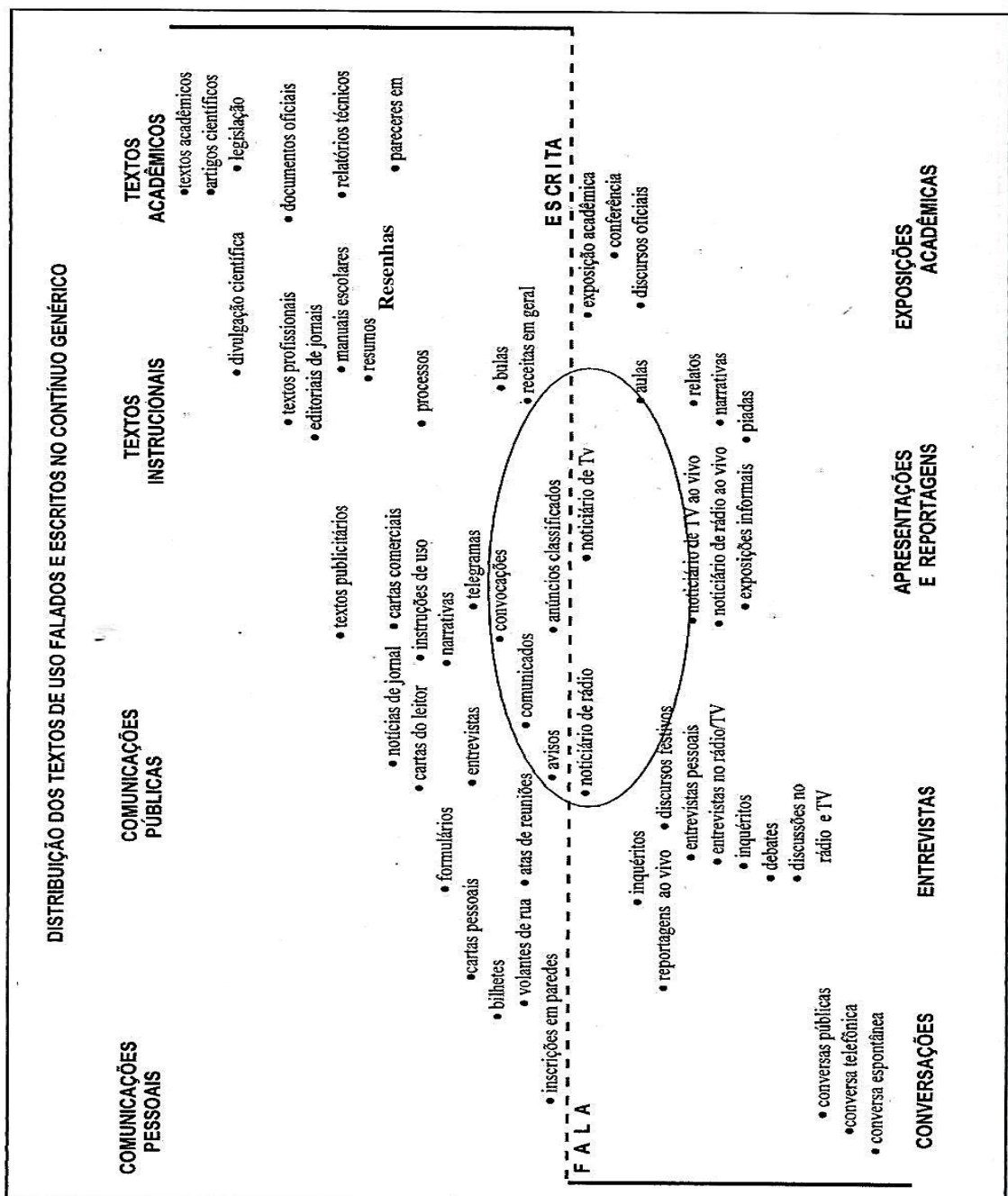


Figura 2 - Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico

Fonte: Marcuschi (2008, p. 197)⁵

⁵ O gênero resenha foi incluído no quadro pela pesquisadora com base na distribuição de gêneros textuais discursivos e modalidades de Marcuschi

Como foi visto até aqui, os textos são realizados em algum gênero e estes podem conter uma ou mais sequências tipológicas, são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, fazem parte de uma formação discursiva.

Como pode ser observado, o gênero resenha encontra-se em textos instrucionais numa modalidade de gênero textual mais voltado para a escrita com grau de monitoramento maior.

Assim, é importante que o aluno perceba esse contínuo e consiga adequar seu discurso de acordo com os eventos em que está relacionado em seu cotidiano, onde exige mais ou menos monitoramento.

2.4 GÊNERO RESENHA, SUPORTE E ESTRUTURA

Muitos se perguntam o que seria uma resenha e sentem-se despreparados quando têm de produzir este gênero específico. Muitos confundem com resumo, sinopse devido às características similares, uma vez que pertencem ao mesmo tipo textual, ao mesmo domínio discursivo da modalidade escrita de uso da língua, podendo diferenciar-se no suporte que é vinculado, embora possua outras características peculiares como será visto adiante.

No entanto, para deixar mais claro, podemos dizer que um resumo apresenta apenas informações selecionadas e resumidas sobre um determinado texto, mantendo suas ideias principais, sem a presença de comentários ou julgamentos. Já uma resenha apresenta a síntese das principais ideias contidas em um texto ou em uma obra, destacando o seu encadeamento lógico e sua sequência expositiva, além de tecer comentários e avaliações. Ambos são escritos por outras pessoas diferentes do autor. No caso da sinopse, o autor, ou a editora pode utilizar-se desse gênero para destacar aspectos interessantes de sua obra para despertar o interesse do leitor.

2.4.1 Noção de Suporte

É muito importante que se tenha em mente que todo gênero exige um suporte especial para circular na sociedade e muitas vezes é o suporte que fará a distinção entre um gênero e outro. Mas isso não significa que o suporte é que determine o gênero e sim que o gênero necessita de um suporte determinado.

No entanto, tal afirmação também é questionável, pois há casos especiais cujo suporte é que define a distinção entre os gêneros. Então é necessário observar que, segundo Marcuschi (2008, p.174), “o gênero ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente”.

No entanto, devemos tomar cuidado ao definir o suporte de um texto. Segundo Marcuschi (2008, p.174) “entende-se como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Ainda segundo o autor, o suporte de um gênero:

- É um lugar físico, real ou virtual (representado pela internet);
- Tem formato específico como um livro, uma revista, um jornal, uma página na internet e, por esta especificidade, significa que foi comunicativamente produzido para portar textos e não é um portador eventual;
- Serve para fixar e mostrar o texto tornando-o acessível para fins comunicativos.

Para Marcuschi (2008) existem dois tipos de suporte o convencional e o incidental. O primeiro refere-se a sua função de portarem e fixarem os textos, ou seja, são os suportes típicos ou característicos produzidos para essa finalidade. Já o segundo, podem trazer textos, porém não são destinados a essa finalidade de modo sistemático, nem na atividade comunicativa regular.

Como exemplos de suporte convencional Marcuschi (2008, p.178-182) destaca: Rádio, televisão, quadro de avisos, *outdoor*, encarte, folder, luminosos, faixas, livro, jornal e revista. Cabe aqui ressaltar os três últimos por serem pertinentes a este trabalho.

a) Livro: é sempre um suporte para o gênero ou para os gêneros que comporta. Em alguns casos contém um só gênero (um livro de poemas), em outros casos contém diversos gêneros (uma obra com a publicação de um determinado jornal).

b) Jornal: seja diário ou semanal é um suporte para diversos gêneros (notícia, cartas do leitor, horóscopos etc.) e diferentemente da revista comporta gêneros como: anúncios fúnebres, convites para missas fúnebres, previsões meteorológicas, resumos de livros, resenhas de filmes e assim por diante.

c) Revista: assim como o jornal a revista suporta diversos gêneros, porém ela é mais restrita em sua diversidade que aquele. As revistas semanais, quinzenais ou mensais também diferem entre si, assim como as revistas científicas (boletins e anais) nas quais serão encontrados gêneros mais específicos como: artigos científicos, resenhas, resumos, bibliografias, debates científicos dentre outros dessa natureza.

O suporte incidental de acordo com Marcuschi (2008, p. 183-185) são apenas “meios casuais e que emergem em situações específicas ou até mesmo corriqueiras, mas não são convencionais”. Como exemplos, temos: embalagens, para-choques e para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, fachadas.

Há um grande número de suportes em que um gênero textual pode ser “colocado” para circular.

A resenha utiliza-se de suportes típicos convencionais como jornais, revistas e/ou páginas da internet, tanto na esfera jornalística como na acadêmica, ganhando nestes ambientes grande destaque. Não somente descreve, apresenta e avalia objetos culturais, mas articula da mesma forma, nesse movimento, o diálogo com textos e autores, de modo a permitir diversos questionamentos e reflexões por parte tanto do leitor como do autor resenhado.

2.4.2 O gênero Resenha e sua estrutura

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 27), a resenha é usada nas academias para avaliar, por meio de elogio e/ou crítica, o resultado de uma produção intelectual em uma área de conhecimento. “Esse produto pode ter forma de um filme, uma exposição de pintura, um CD de música etc.”.

De acordo com as autoras (p. 27, 28), a resenha “é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro”.

A estrutura retórica básica de uma resenha, como veremos adiante, deve ser desenvolvida em quatro etapas: Apresentar > descrever > avaliar > (não) recomendar o livro. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), essas ações tendem a aparecer nessa ordem ou podem variar em extensão ou em frequência, de acordo com o que e quanto o resenhador deseja enfatizar em sua análise do texto escolhido, com as características da obra ou o estilo do resenhador (se ele é mais descritivo ou avaliativo em seu texto). Assim, dependendo desse estilo, a descrição e a avaliação de partes específicas do livro e/ou texto escolhido podem aparecer juntas, sintetizadas no mesmo trecho e/ou na mesma sentença.

Segundo as autoras, o uso desses quatro estágios textuais, foi uma tendência verificada em pesquisas junto a editores e autores de resenhas de periódicos internacionais. Por isso, “tais descrições devem ser tomadas como constatação de como as pessoas escrevem resenhas em determinado espaço geográfico, e não como uma norma a ser seguida cegamente”. (MOTTA-ROTH; HENDGES 2010, p.29)

No entanto, devido à alta frequência com que a apresentação, a descrição, a avaliação e a recomendação aparecem nas resenhas, Motta-Roth (1995) construiu uma descrição esquemática para o gênero depois de constatar essa constância através da análise de sessenta resenhas de textos de química, linguística e economia.

Quadro 5 - Descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha

1. APRESENTAR O LIVRO	
Passo 1	Informar o tópico geral do livro
	e/ou
Passo 2	Definir o público-alvo
	e/ou
Passo 3	Dar referência sobre o autor
	e/ou
Passo 4	Fazer generalizações
	e/ou
Passo 5	Inserir o livro na disciplina
2. DESCREVER O LIVRO	
Passo 6	Dar uma visão geral da organização do livro
	e/ou
Passo 7	Estabelecer o tópico de cada capítulo
	e/ou
Passo 8	Citar material extratextual
3. AVALIAR PARTES DO LIVRO	
Passo 9	Realçar pontos específicos
4. (NÃO) RECOMENDAR O LIVRO	
Passo 10 A	Desqualificar/ recomendar o livro
	ou
Passo 10 B	Recomendar o livro apesar das falhas indicadas

Em cada um desses estágios textuais (apresentar, descrever, avaliar e (não) recomendar), o resenhador pode empregar essas estratégias retóricas (passos), escolhendo uma das alternativas ou todas.

Como função que define o gênero, pode-se dizer que a avaliação não é o único componente, pois, segundo Motta-Roth, em suas pesquisas revelou-se que há também, uma expectativa quanto à descrição detalhada do conteúdo e da organização do livro.

Como no resumo, a resenha é um texto retextualizado de outro e por outro autor. Assim, é natural ter menção ao texto original, que no caso da resenha poderá vir acompanhado de um comentário. Porém, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 55), deve-se tomar cuidado com essas menções para que o que foi dito pelo autor e o que foi dito pelo resenhista fiquem claros para o leitor. Assim, é importante trabalhar com os alunos resenhistas os procedimentos que devem ser utilizados para mencionar a obra e seus diferentes atos distinguindo do que é dito por eles.

Segundo as autoras, muitas vezes esses atos são atribuídos ao próprio livro/obra, como por exemplo: *o livro se centra; a obra tem por objetivo*, ou aparecem impessoalizados e/ou, ainda, remetendo aos fatos relatados no livro pelo resenhista no passado e atribuindo fatos ao autor da obra original no presente.

Assim como todo texto, ao escrever uma resenha deve-se levar em consideração para quem estará escrevendo, ou seja, o público-alvo deve estar claro para o autor da resenha, para que o leitor conheça a obra, avalie a leitura feita pelo resenhista e, através da opinião emitida, decida se lerá ou não aquele objeto resenhado.

Além dos fatores apresentados acima, observamos que os alunos, ao chegarem à sala de leitura da escola, se deparam com um grande número de livros e, como não conhecem a grande maioria, acabam escolhendo um para ler (apenas quando precisam escrever suas “redações bimestrais”) baseados na espessura, na capa mais interessante, no que tem mais gravuras etc. No entanto, se houver resenhas disponíveis, na sala de leitura de sua escola, com apreciações feitas por colegas de sua faixa etária, que já leram o livro, poderão escolher melhor, de acordo com o que realmente vai lhes interessar. Além disso, os resenhistas terão um objetivo para a escrita e um leitor para o texto que escreveram.

Como escrever uma resenha é proposta de produção textual em um dos bimestres nas escolas da prefeitura do Rio de Janeiro, vimos a necessidade de se trabalhar com o gênero nas produções textuais dos alunos do nono ano, uma vez que também fazem parte do currículo estudado no segundo ciclo do ensino fundamental, de acordo com os PCN. Com isso, pode-se, ainda, explorar recursos pertinentes a esse gênero como: o modo de remeter os fatos relatados

através da impessoalidade (por exemplo), a devida utilização dos mecanismos de coesão, a identificação de tese e argumentos, a expressão da subjetividade do autor etc.

Desta forma, esse trabalho abordará a retextualização de textos pertencentes a diversos gêneros (na sua grande maioria romances, contos de aventura, de ficção, de ação, e de terror) no gênero resenha, que é classificada como tipo textual expositiva/ explicativa predominantemente, mas com características dissertativas/ argumentativas, pertencentes ao domínio discursivo instrucional da modalidade escrita da língua e que terá como suporte convencional um livro de resenhas que será divulgado na “sala de leitura” da escola alvo.

Assim, será proposta uma sequência didática para trabalhar os aspectos destacados através do gênero resenha.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentado o modo como o trabalho será direcionado, o tipo de pesquisa que será feita, o local e os sujeitos selecionados e uma proposta de intervenção através de uma sequência didática para ser desenvolvida.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Depois de observar as produções escritas dos alunos e seus baixos desempenhos nas avaliações bimestrais externas analisadas por descritores e níveis de rendimento, percebeu-se a necessidade de promover uma inclusão do aluno em seu ensino-aprendizagem. Ele precisa se ver como participante desse processo e não mero espectador que chega à escola em busca de conhecimento e, muitas vezes, um conhecimento que não é percebido como útil em seu cotidiano. Surgem então as perguntas: o que escrever? Para que? Para quem? Qual a utilidade da escrita produzida em sala de aula?

Diante destes questionamentos dos alunos, das observações de desempenhos estáticos e/ou insatisfatórios foi vista a necessidade deste trabalho, buscando uma motivação a mais para os alunos e um maior envolvimento nas aulas.

O tipo de pesquisa que será aplicada aqui será o de pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (2011), acontece quando há uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados nos problemas observados. Além disso, é preciso que seja uma ação problemática que mereça ser investigada para que a pesquisa possa ser elaborada e conduzida.

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p.89-90) “é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”, ou seja, a partir de um determinado diagnóstico que aponta um problema de ensino-aprendizagem, que no caso estudado foi o processo de referenciação, foi proposta uma intervenção com base na observação de produções escritas dos alunos.

Thiollent (2011, p.15-16) afirma que na pesquisa-ação “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. Para isso é necessária uma relação participativa entre pesquisador e pessoas da situação investigada e, ainda, uma reciprocidade por parte das pessoas e/ou grupos envolvidos na pesquisa.

A participação do pesquisador deve ser explicitada dentro da situação de investigação, porém não deve substituir a atividade própria dos sujeitos e suas iniciativas, pois neste tipo de pesquisa as pessoas implicadas tem algo a “dizer” e a “fazer”, uma vez que não serão coletados dados para serem arquivados, mas, com a pesquisa-ação, o pesquisador pretende desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Seguindo esta perspectiva, é necessário que sejam definidos com precisão qual será a ação, quem serão os agentes, quais serão seus objetivos e possíveis obstáculos, qual a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas apresentados na ação ou entre os atores da situação.

Esta pesquisa tem essa característica, pois houve realmente ação por parte das pessoas e/ou grupos implicados no problema de o aluno não se sentir motivado a pegar um livro e ler, para fazer uma prova no fim do bimestre, para receber uma nota do professor. No entanto, o aluno pôde ver importância em ir à sala de leitura, escolher um livro e fazer uma produção textual, uma vez que não se tratou de uma escolha de leitura apenas para a realização de uma prova, mas uma colaboração para a pesquisa e, principalmente, para que os colegas, que frequentam a sala de leitura, tenham uma orientação na escolha de seus livros, através das resenhas produzidas por alguém que usa a mesma linguagem. Assim, o aluno teve o que escrever, o porquê escrever e para quem escrever.

Além disso, segundo Thiollent (2011, p. 20) é preciso que a ação seja uma ação não trivial, que se caracteriza neste trabalho pela produção de um livro de resenhas que foi disponibilizado na sala de leitura para que outros alunos tenham acesso e auxiliem na escolha dos livros da sala de acordo com seu ano escolar e/ou seu assunto de interesse.

Com isso, através desta pesquisa, buscou-se que as pessoas implicadas, nesse caso alunos do nono ano do ensino fundamental, da escola Municipal Abrahão Jabour, tivessem algo a dizer e a fazer mostrando-se relevante a proposta levantada e aos objetivos propostos.

De acordo com Thiollent (2011, p. 24), uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento desses dois tipos de objetivos:

a) Objetivo prático: contribui para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa que é:

- Mostrar aos alunos a escrita como um processo, que envolve várias etapas: escrita, reescrita, revisão e produção final;
- Desenvolver no aluno uma maior consciência de sua competência escritora;
- Fazer com que ele passe a ter mais atenção ao que escreve;

- Perceber como os mecanismos de coesão se articulam e observe possíveis desvios ortográficos que comete por falta de atenção.
- Levar o aluno a entender como expor sua opinião sobre o que leu, a justificar seu ponto de vista e produzir textos argumentativos com competência.

b) objetivo de conhecimento: obter informações que seriam difíceis de serem acessadas por outros meios e aumentar o conhecimento de determinadas situações como:

- Explorar os mecanismos de coesão sequencial;
- Trabalhar as dificuldades encontradas no uso da língua etc.

Trata-se ainda de uma pesquisa qualitativa, pois procura entender fenômenos segundo as perspectivas dos alunos na situação comunicativa da escrita e, a partir de então, posicionará suas análises nos fenômenos estudados, fazendo descrições, comparações e interpretações.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é identificar processos que se tornam invisíveis por serem rotineiros e, por esse motivo não são percebidos no cotidiano escolar. Desta forma, os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas se abancam têm dificuldade em identificar seus significados e a maneira como se encaixam em uma matriz social mais ampla.

Por isso, foi desenvolvida uma sequência didática que auxiliou na observação de problemas relacionados à escrita, o devido entendimento do uso do descritor D15, assim como a estrutura do gênero resenha, alguns outros “problemas” levantados na produção inicial dos alunos, para o desenvolvimento das oficinas, voltadas para a solução de cada dificuldade analisada como mais comum ao grupo e, se necessário algumas ações mais pontuais.

Como visto em capítulos anteriores, a resenha apresenta tipologias textuais explicativa/expositiva e/ou dissertativa/argumentativa, pertinentes ao currículo do nono ano e que se observa que são os mais “difíceis” de serem entendidos pelos alunos. Esse gênero específico também pode ajudá-los na escolha do livro paradidático que será lido para a produção textual.

Assim, foi exposta a proposta da pesquisa aos estudantes bem como a seus responsáveis, para que tomassem ciência e dessem o consentimento através de um “termo de consentimento” (anexo A) assinado por eles e pela direção da escola Abrahão Jabour.

3.2 LOCAL E PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na escola municipal do Rio de Janeiro Abrahão Jabour, situada à Rua Raul Azevedo, 378, no bairro Jabour em Senador Camará. É uma escola pública, fundada em meados de 1968.

O nome do Bairro é uma homenagem a seu idealizador e fundador, Abrahão Jabour, imigrante nascido no Líbano em 1884 que obteve grande sucesso financeiro com o cultivo e exportação de arroz e café, e mudou-se para o Rio de Janeiro. Na cidade, fundou a Jabour Exportadora, que chegou a ser a maior exportadora de café do mundo. Dedicou-se ao longo da vida a inúmeros empreendimentos industriais, imobiliários e financeiros, além de interessar-se também por atos de filantropia. Abrahão Jabour recebeu o Diploma de Carioca Honorário no ano de 1974, oferecido pela direção do jornal “O Globo”. Em meados dos anos 1960, o empresário começava a construção do Bairro Jabour em um terreno de 200.000 m² que havia pertencido à Companhia Federal de Fundição. O Objetivo de Abrahão Jabour era o de criar um bairro modelo para pessoas de classe média. O bairro atraiu a atenção, sobretudo de profissionais liberais, funcionários públicos e militares. O arquiteto Jorge Mauad concebeu um projeto de casas, apartamentos e lojas projetadas harmonicamente entre ruas bem calçadas e arborizadas, praças, igreja, e escolas. Para homenagear seu país de nascimento, diversas ruas do bairro ganharam nomes de cidades libanesas: Baalbeck, Beirute, Biblos, Saida e Trípoli.

Seu projeto original era de prolongar o bairro até a linha férrea do ramal da Central do Brasil, e ali criar uma estação ferroviária do Bairro Jabour, porém perdeu a área para a Companhia Estadual da Habitação do Rio de Janeiro - CEHAB, uma empresa estatal do governo do estado do Rio de Janeiro que tem por objetivo a construção de casas populares para famílias de baixa renda. Na área foi então edificada uma comunidade conhecida como Selva de Pedra.

Diante deste cenário, em meados de 1968, é fundada a Escola Municipal Abrahão Jabour cujo nome é em homenagem ao fundador e idealizador do bairro no qual a escola está inserida.

O bairro passou por um declínio quanto a sua valorização a partir de 1990 devido à insegurança e a onda de violência oriunda dos conflitos armados nas regiões adjacentes, contribuindo para que muitos moradores saíssem do bairro e, inevitavelmente, afetando diretamente as relações na escola.

A expansão das comunidades ao redor do bairro deu-se de uma forma tão desenfreada que o território da Unidade Escolar (U.E.) já é identificado exclusivamente de Senador Camará, embora o bairro Jabour seja visto como um sub-bairro de Senador Camará.

A Escola Municipal Abrahão Jabour, no ano de 2018, é constituída por 11 funcionários e mais 4 agentes de limpeza pertencentes à Companhia Municipal de Limpeza Urbana (Comlurb), 39 professores regentes, 2 professores readaptados, 1 coordenador, 1 diretora geral e 1 diretor adjunto. Oferta a Educação Básica, na etapa de Ensino Fundamental II, a aproximadamente 1.000 alunos. Sendo 294 alunos do 6º anos, 231 do 7º ano, 126 do 8º ano e 160 do 9º ano, além de 71 alunos nas duas turmas de Aceleração 6, 89 nas duas turmas de Aceleração 8 e 23 alunos no projeto Realphabetização 2. Ainda, na sedimentação da formação das crianças e dos estudantes, oferece oficinas livres, opcionais, no contra turno, no projeto Mais Novo Educação.

A escola funciona em dois turnos. O primeiro iniciando às sete horas e trinta minutos e terminando às doze horas e o segundo iniciando às treze horas e terminando às dezessete horas e trinta minutos com horas-aulas de cinquenta minutos cada.

Em relação à infraestrutura, a escola possui 14 (quatorze) salas de aula; 01 (uma) sala da Direção; 01 (uma) sala da Secretaria; 01 (um) laboratório de informática; 01 (um) laboratório de ciências; 01 (uma) sala de Professores; 01 (uma) sala da Biblioteca; 01 (uma) sala para a Cozinha; 01 (uma) sala para Depósito da Merenda; 01 (um) refeitório; 01 (uma) sala de dança; 01 (uma) quadra esportiva coberta; 01 (uma) sala de jogos; 01 (um) auditório; 02 (dois) banheiros para os estudantes; 01 (um) banheiro para os funcionários; 01 (um) banheiro na sala dos professores; 01 (um) banheiro na sala da direção; 01 (uma) sala de recurso; 01 (uma) sala para o Grêmio Estudantil.

Os alunos podem frequentar o laboratório de informática, que possui 10 computadores com acesso à internet, com a monitoria de um professor para a realização de pesquisas acadêmicas e, ainda o próprio professor pode utilizar como espaço de aula diferenciada.

Quanto à biblioteca, chamada de sala de leitura, é visitada pelos alunos periodicamente. Tem capacidade para acomodar 24 alunos e possui um acervo de cerca de 6.000 livros entre enciclopédias, revistas, livros paradidáticos de romance, ação, ficção, aventura, além de vídeos e CDs de curtas-metragens oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Para auxiliar no ensino-aprendizagem, a escola possui 3 televisões, 3 DVDs, 10 data shows fixos em salas de aula e 2 data shows móveis, 1 aparelho de som, duas caixas acústicas, 2 computadores para uso na secretaria, 3 computadores para uso na direção, 1 copiadora na

secretaria e 1 impressora conectada a um computador na sala dos professores com acesso à internet, no entanto, há uma cota para cada docente referente ao uso de cópias e impressões.

Cabe ressaltar que todas as salas de aula são climatizadas, assim como a biblioteca e a sala dos professores.

Há água potável e rede de esgoto oriundos da Companhia Estadual de Águas e Esgotos (CEDAE), energia elétrica proveniente da Companhia (LIGHT) e coleta periódica de lixo feita pela Comlurb, que também mantém quatro funcionários de limpeza diariamente na escola.

Os objetivos específicos da escola, segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) são:

- (i) Proporcionar aos estudantes o *desenvolvimento da capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- (ii) Alcançar a meta da escola no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica);
- (iii) Aumentar o indicador de fluxo escolar da U.E;
- (iv) Estreitar o canal de comunicação entre a família e a U.E;
- (v) Proporcionar um clima harmonioso na U.E entre toda a Comunidade Escolar a fim de que a relação ensino-aprendizagem seja a mais eficiente possível.

(PPP da EMAJ, 2017, p.10)

A comunidade é basicamente formada por trabalhadores assalariados, carentes financeiramente, emocionalmente e afetivamente. Constata-se que 423 (quatrocentos e vinte e três) famílias são inscritas em diversos programas sociais do Governo, de acordo com informações coletadas no sistema acadêmico da escola.

Os alunos são oriundos de diversos bairros do Complexo de Senador Camará e grande parte apresenta problemas na estrutura familiar, o que gera a falta da participação dos pais e, conseqüentemente os conflitos existentes na escola.

Há ainda a integração dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais com os demais alunos, sendo 02(dois) alunos com deficiência motora.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola, que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) é oscilante, isto é, a cada 100 alunos, 28 não foram aprovados.

Diante do quadro apresentado em 2017, a equipe gestora e o corpo docente buscaram estratégias para que o mesmo fato não ocorresse no ano de 2018 com os alunos do 6º e 7º ano, desta forma, buscaram direcionar as ações a serem executadas durante todo o ano escolar, ações planejadas e aprovadas pelo corpo docente na reunião de planejamento.

Tais estratégias consistiram em reuniões periódicas com os responsáveis dos alunos, avaliações diagnósticas elaboradas e aplicadas, no 1º bimestre e no 4º bimestre, pela equipe

docente do 6º ano a fim de diagnosticar o avanço dos estudantes, reuniões mensais com os professores com o intuito de avaliar o progresso ou estagnação de cada aluno.

Com o intuito de diminuir o percentual de reprovados do 8º e 9º ano em comparação ao ano de 2017, a equipe gestora e o corpo docente buscaram planejar ações pedagógicas que utilizasse do protagonismo juvenil desses estudantes envolvendo-os, então, em inúmeras ações pedagógicas, como Semana da Matemática, Semana de Ciências, Semana Cultural, Recreio Show e outras atividades, para que não ficassem ociosos dando liberdade para o não envolvimento nas atividades escolares.

Em consonância com o PPP da escola e com o intuito de pôr em prática algumas ações pedagógicas, foi realizada, através de uma sequência didática, a produção de um livro de resenhas (feitas a partir da retextualização de livros do acervo da sala de leitura). Este livro ficou disponível na sala de leitura (biblioteca) da escola, para que os alunos de todos os anos tenham acesso e sintam-se motivados a ler livros que desconhecem, a partir do tema e das observações produzidas pelos colegas do nono ano, motivando os outros alunos na escolha de livros por assunto, e não por tamanho (livro mais fino) ou maior quantidade de gravuras em relação ao texto escrito.

3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Segundo Gonçalves e Ferraz (2016), a expressão sequência didática surgiu primeiramente na segunda metade da década de 80 em documentos oficiais de uma reforma educacional que ocorreu na França. Nestes documentos, a expressão designava uma sequência de oficinas de aprendizagem, desenvolvidas para ensinar conteúdos diversos, em diferentes disciplinas do currículo escolar.

Nos anos seguintes, um grupo de trabalho de professores da Universidade de Genebra, sustentados em teorias de diferentes áreas do conhecimento (Linguística, Filosofia e Psicologia, principalmente), sistematizou uma proposta teórico-metodológica de trabalho com sequências didáticas para ensinar a escrever os gêneros textuais diversos.

Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly sugeriram uma metodologia e alguns procedimentos que seriam desejáveis para ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de forma ordenada. Os procedimentos seguem a formulação de módulos e tem como ideia central criar situações reais que permitam reproduzir uma situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, deve haver uma relação entre produtor e

receptor que propicie uma produção de um texto real com uma função social, incluindo a circulação, de acordo com a realidade do aluno, para que veja sentido no aprendizado.

Segundo os autores, sequência didática é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.82). Os gêneros serão as unidades concretas, os instrumentos nos quais se darão o ensino.

A finalidade de trabalhar com tal metodologia é propiciar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas necessárias para a produção de um determinado gênero. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, a estrutura de uma sequência didática segue o seguinte esquema:

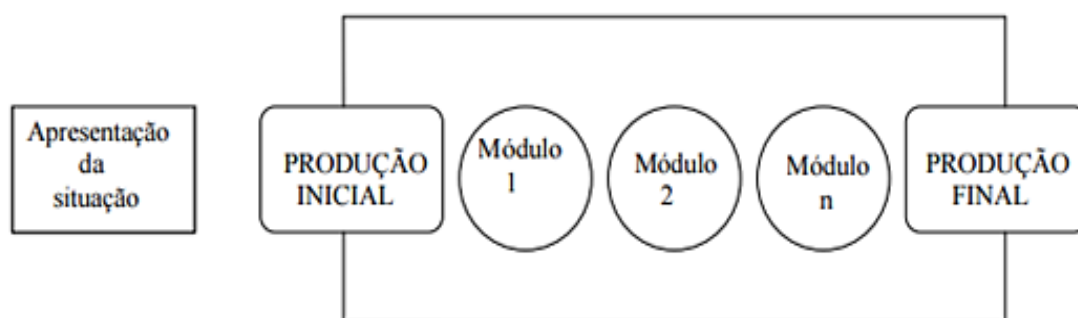


Figura 3- Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83)

Como pode ser observado no esquema acima, o modelo de trabalho baseado em sequência didática envolve quatro fases: apresentação da situação, produção inicial, os módulos necessários ao desenvolvimento das atividades e a produção final.

Desta forma, o que se pode dizer de sequências didáticas é que elas visam a aperfeiçoar as práticas de escrita e produção oral e estão centradas, principalmente, na aquisição de procedimentos e de práticas. Desta forma este trabalho adotou esse modelo de sequência, com as devidas adaptações, para o tipo textual expositivo/ argumentativo, no gênero resenha crítica.

Para desenvolver esta pesquisa ação, descrita por Thiollent, de forma qualitativa, foi aplicada uma sequência didática para se trabalhar o gênero escolhido de forma a auxiliar os alunos na produção do texto que foi vinculado à sala de leitura da escola.

Para tal foi veiculado o descritor **D15** (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) da língua escrita seguindo o seguinte esquema proposto por Antunes (2003): Planejamento, escrita e reescrita.

Assim as etapas que fizeram parte deste trabalho compõem:

- ✓ Planejamento: o aluno selecionou o livro que desejava ler, leu, anotou as informações em uma ficha sobre a leitura do livro, observou a diferença entre resumo e resenha e percebeu quais as características básicas de uma resenha.
- ✓ Escrita: A partir das informações coletadas na ficha de leitura e das informações obtidas anteriormente fez a primeira produção.
- ✓ Módulos: Sequência de atividades aplicadas para que as dificuldades fossem sanadas e o aluno entendesse a utilização dos operadores lógico-discursivos pertencentes ao descritor D15.
- ✓ Reescrita: Ocorreu durante e após a aplicação dos módulos da sequência didática.
- ✓ Produção Final: O aluno fez a versão final de seu texto, que passou por uma edição de outra professora da escola para ser publicado no livro de resenhas e entregue à sala de leitura da escola.

Foi então elaborado um esquema da sequência didática que expõe os objetivos esperados, as atividades que foram realizadas, os materiais utilizados e o tempo de duração de cada atividade, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 6 - Esquema elaborado com base na estruturação da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly 2014

Sequência Didática	Objetivos	Atividades	Materiais	Duração
Sondagem	<ul style="list-style-type: none"> ● Mostrar a importância da escrita e sua função social 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicação de um questionário impresso para analisar a opinião dos alunos quanto à utilidade da escrita e sua função social. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Folha impressa 	1 tempo
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar a proposta do trabalho de modo a fazer os alunos se envolverem na atividade. ● Fazer com que os alunos vão à sala de leitura e escolham um livro para observação. ● Analisar o livro que escolheram ● Buscar informações sobre o autor do livro. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversa de apresentação. Explicando o que vai ser feito, porque e para que. ✓ Reunião com os responsáveis e assinatura do termo de consentimento. ✓ Atividade de análise do livro, capa, sinopse, o que sabem sobre o autor, o motivo da escolha do livro. ✓ Proposta de realização de uma pesquisa sobre o autor do livro. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Livros paradidáticos da sala de leitura ❖ Computador ❖ Folha para anotação ❖ Folha impressa 	6 tempos
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ● Perceber a diferença entre resumo e resenha. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de dois vídeos mostrando as principais diferenças entre resumo e resenha. ✓ Solicitação aos alunos para anotar as diferenças 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Data show ❖ Caderno para anotações ❖ Quadro branco ❖ Piloto 	4 tempos
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ● Responder a uma ficha de análise do livro. ● Escolher o público alvo da produção final de seus textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura do livro ✓ Preenchimento da ficha de análise que servirá de base para a produção escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ficha de análise do livro ❖ Livro Paradidático ❖ Caderno para anotações. 	Tempo combinado com os alunos para a leitura do livro. (1 mês aproximadamente)

Produção Inicial / Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ● Escrever uma resenha do livro lido 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção das resenhas, leitura e se necessário, reescrita para ser entregue à professora pesquisadora para primeira análise. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ficha de análise do livro ❖ Caderno para anotações. 	2 tempos
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Observar os conectivos mais utilizados nas produções ● Diferenciar mas/ mais ● Diferenciar e/ é 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exercícios para completar com mas ou mais, e ou é. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Folha impressa com atividade 	1 tempo
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Destacar a diferença entre as orações coordenadas e subordinadas para auxiliar na pontuação e na utilização do descritor D15 ● Trabalhar o uso de articuladores logico-discursivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicação sobre orações coordenadas e subordinadas além da apresentação de conectivos e da relação que estabelecem entre as orações no texto para manter a coesão do que se quer dizer. ✓ Lista de conectivos e suas funções ✓ Atividades de destaque dos conectivos, adjetivos, advérbios etc. em textos variados. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Livro didático ❖ Apostila bimestral da Secretaria Municipal de Educação (SME) ❖ Texto impresso ❖ Quadro branco e piloto ❖ Caderno para anotações ❖ Lápis de cor e/ou canetas coloridas 	8 tempos
Módulo 3/ Reescrita	<ul style="list-style-type: none"> ● Ordenar a sequência de eventos ● Reescrever o texto utilizando os conectivos no texto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação dos conectivos utilizados nas produções. ✓ Substituição dos conectivos recorrentes por outros menos usados, mantendo o propósito discursivo, assim como a coesão e a coerência do texto. ✓ Reescrita da resenha, observando possíveis falhas nos operadores lógico-discursivos utilizados anteriormente. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Texto original ❖ Marcador de texto ❖ Caderno para anotação 	4 tempos

Módulo 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabalhar a coesão do texto para evitar as repetições 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura de um texto com frases isoladas e repetições, para montar um texto coeso e coerente com o uso de elementos coesivos e de conectivos apropriados. ✓ Segunda reescrita 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Folha impressa com frases isoladas com instruções para formar um texto coeso e coerente. 	1 tempo
Módulo 5	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisar os conteúdos estudados ● Montar uma grade de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Através do que foi estudado, elaboração de uma “grade de avaliação” que servirá de base para a comparação entre a produção inicial e a produção final. ✓ Leitura da produção dos colegas e marcação da grade de avaliação do texto do outro para que possa auxiliar na reescrita da terceira produção. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Folha impressa para preenchimento da grade ❖ Caderno de anotação 	2 tempos
Produção final	<ul style="list-style-type: none"> ● Observar a primeira produção e adequá-la para ser exposta na sala de leitura ● Produzir o “lançamento do livro de resenhas” e um dia de autógrafos para divulgação do trabalho dos alunos na escola. ● Disponibilizar as resenhas na sala de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Terceira reescrita ✓ Leitura da produção individual e apresentação à turma ✓ Apresentação de “lançamento” com os textos impressos e encadernados como um livro 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Caderno para anotação ❖ Computador para a produção final 	4 tempos

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este capítulo inicia com uma sondagem feita com os alunos para entender a percepção que tinham sobre produção textual, apresenta como se deu o desenvolvimento da sequência didática (quadro 5), como foi feita a apresentação do trabalho aos alunos, o planejamento, a análise das produções iniciais divididas por níveis de proficiência, os módulos, a reescrita e o resultado final. Apresenta, também, alguns depoimentos de alunos, no final das atividades e após o lançamento do livro.

4.1 SONDAGEM

Antes de iniciar propriamente as atividades sugeridas na sequência didática foi feita uma sondagem para saber a percepção dos alunos sobre a produção textual.

Para isso, os alunos receberam um questionário⁶ elaborado pela pesquisadora para identificar a utilidade e a função da escrita em seus cotidianos. Trinta e cinco alunos da turma (1901) selecionada para participar da pesquisa responderam ao questionário.

Como resposta à pergunta “Você acha importante saber escrever? Por quê?” todos os alunos disseram que sim, mas os motivos variaram de acordo com o gráfico abaixo:

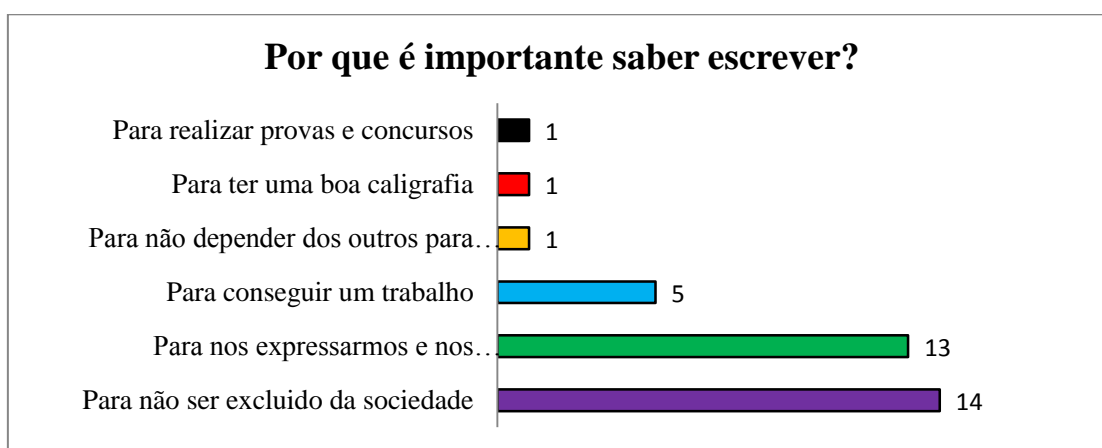


Figura 4 - Gráfico de respostas dos alunos sobre a importância de saber escrever

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

⁶ Modelo de questionário apresentado aos alunos encontra-se no apêndice A deste trabalho.

Como observado, todos acham importante saber escrever. Seja para se comunicar, conseguir um trabalho, fazer uma prova e principalmente para fazer parte de uma sociedade grafocêntrica, como assinalado pela maioria e destacado por um aluno que respondeu a pergunta dizendo que saber escrever é importante para “não depender dos outros para escrever para você”.

A quarta pergunta “Qual a utilidade da escrita em sua vida?”, obtiveram-se as seguintes respostas:

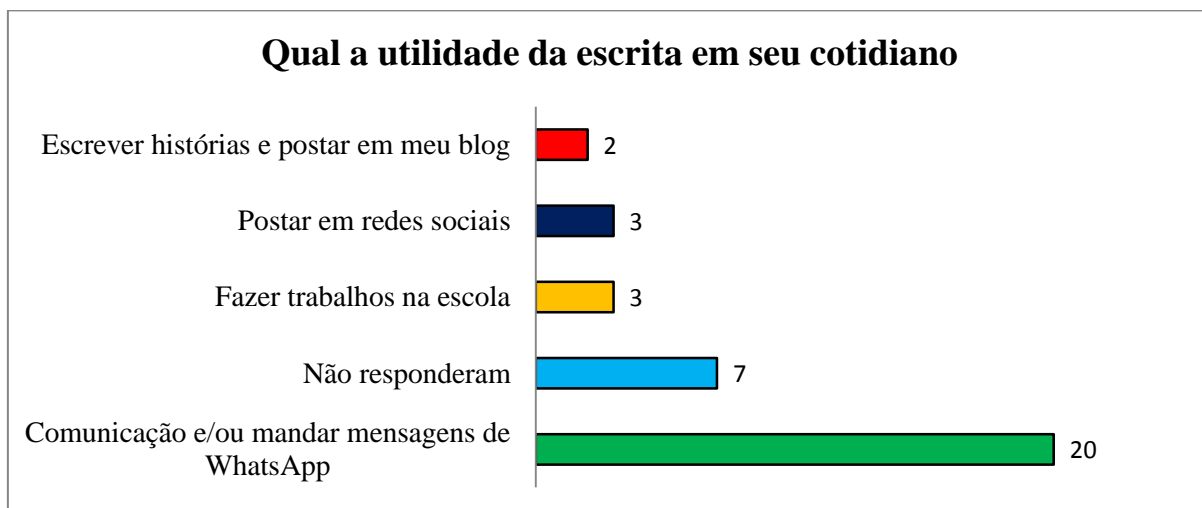


Figura 5 - Gráfico qual a utilidade da escrita no cotidiano do aluno

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os dados mostram que os alunos entendem a escrita como uma atividade comunicativa em seu cotidiano, pois 25 utilizam a escrita para comunicar algo a alguém com diversos propósitos. No entanto, como observado, fazem uso apenas da escrita digital, que segue outro tipo de formatação, outro gênero, outro tipo textual, outro suporte, outro público alvo.

No questionário, também havia a pergunta: “Você costuma escrever muito?” e as respostas dadas foram:

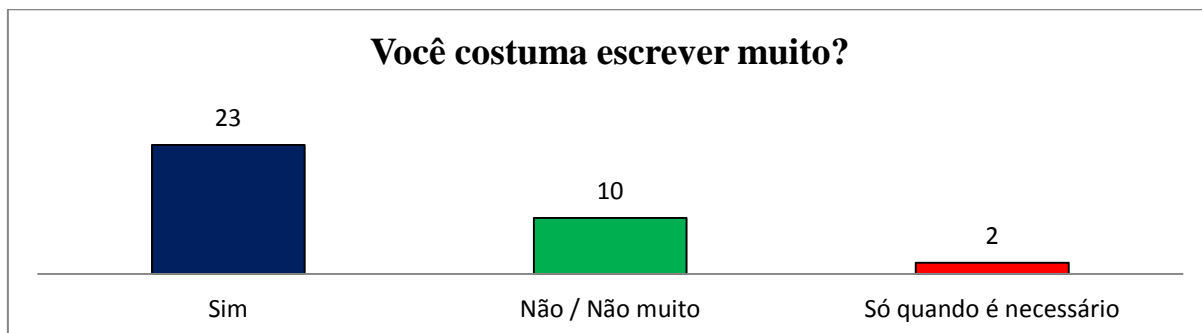


Figura 6- Gráfico de respostas se o aluno escreve muito

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dos vinte e três alunos que admitiram escrever muito em seu dia a dia, 20 disseram que costumam escrever para amigos através de mensagens de whatsapp e redes sociais e 10 disseram escrever também bilhetes para os responsáveis quando têm de avisar algo,.

Os dez que assinalaram não escrever muito, disseram que escrevem, quando necessário, em mensagens e postagens em redes sociais, além de algumas vezes escreverem, quando solicitados, na escola ou na realização de algum trabalho.

Já dois alunos reconheceram que escrevem, apenas, quando solicitados pelo professor, para copiar a matéria ou mandar alguma mensagem para alguém.

Como resposta à pergunta “Você realiza produção textual na escola?” todos os 35 alunos responderam que sim, produzem algum texto, no entanto quando responderam qual a utilidade em fazer tais produções, as respostas obtidas foram:

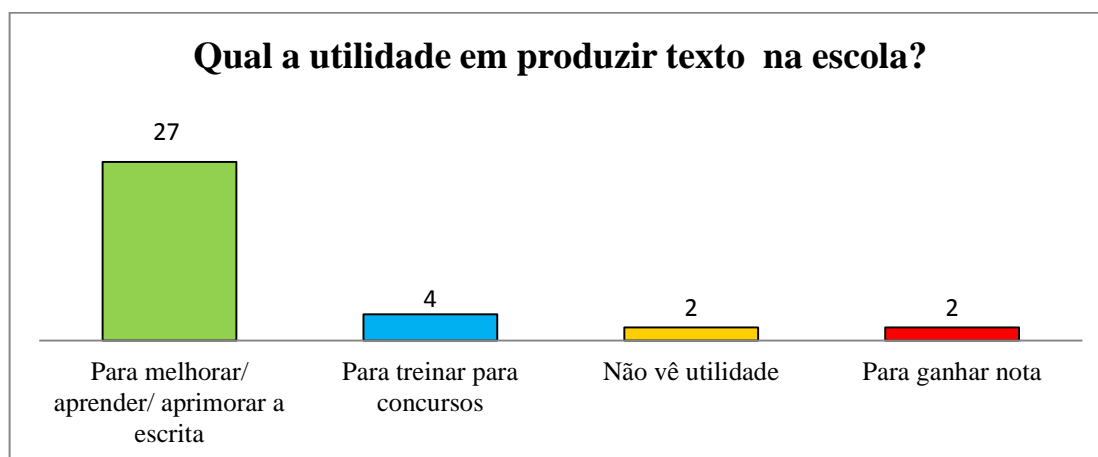


Figura 7- Gráfico de respostas utilidade de produzir texto na escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como pôde ser observado, dos 35 alunos que responderam ao questionário, 27 desses dizem produzir textos para melhorar a escrita, aprender a escrever as palavras, desenvolver as ideias e aprimorar a pontuação; Para alunos 4 escrever os textos escolares, serve para treinar para concursos; 2 não veem utilidade em escrever os textos e 2 só escrevem para ganhar uma nota.

Os dados expostos acima comprovam o que disse Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p.26) “A redação deixa de ser um ato comunicativo e se torna apenas a demonstração de saber fazer algo que a escola quer.”, uma vez que o aluno usa a competência de se comunicar com seus colegas nas redes sociais ou por bilhetes aos familiares, mas não veem essa utilidade nas redações escolares.

Assim percebemos que o aluno dá ênfase a aprimorar sua grafia, treinar para passar em concursos ou não vê utilidade em fazer as redações, pois essas não servem para comunicar nada a ninguém, são apenas escritas sem propósito distantes de seu cotidiano. Por isso, a maioria guarda ou simplesmente joga fora seus textos quando recebe-os corrigidos pelo professor.

Para concluir a pesquisa feita com os alunos, foi perguntado se eles acreditavam que o professor corrigia suas redações. Todos os 35 alunos responderam que sim, pois o professor fazia observações e marcava os erros. No entanto, quando perguntados o que faziam quando as recebem corrigidas, 21 alunos disseram guardá-las, 3 jogam fora, 10 leem as anotações do professor e observam os erros e 1 aluno diz ler e refazer em casa para tentar corrigir o que estava errado, uma vez que não pode cometer erros em concursos. Essas informações estão destacadas no gráfico abaixo.

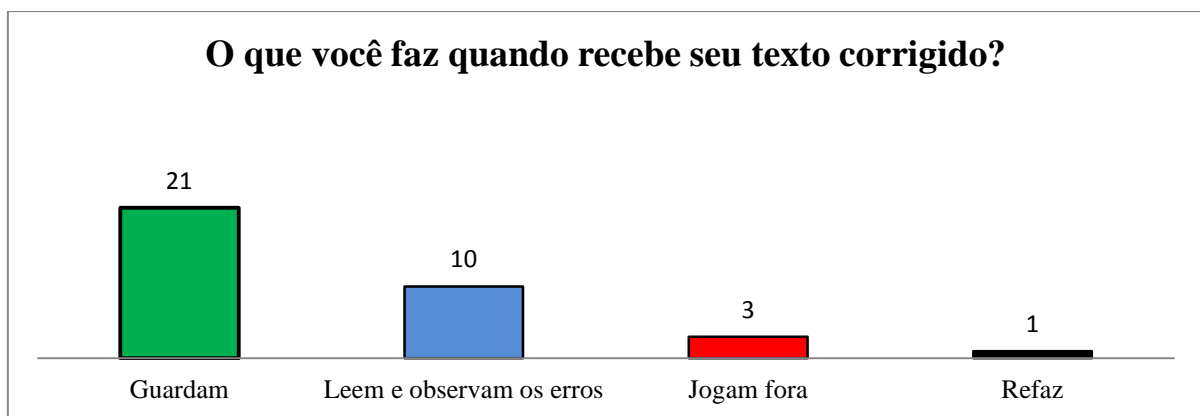


Figura 8- Gráfico de respostas do aluno sobre o que faz ao receber seu texto corrigido

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante do exposto, destacamos a fala de Ferrarezi Jr, Carvalho (2015, 22) que afirma que “Ninguém deve escrever apenas para que o professor leia e dê nota!” O aluno deve saber que está escrevendo para uma finalidade específica, ele precisa perceber para que seu texto serve.

A pesquisa de sondagem serviu para que fossem analisadas a utilidade e a importância da escrita no cotidiano dos estudantes. Com isso, pode-se perceber que os alunos veem utilidade em escrever textos informais, como mensagens em aplicativos, mas não veem utilidade em escrever na escola, pois esses textos não têm propósito comunicativo. Pelo contrário, são textos que servem para treinar os alunos para concurso e aprimorar sua grafia.

Após a sondagem, deu-se início a prática das atividades sugeridas anteriormente na sequência didática. Assim, o próximo capítulo apresenta e analisa as atividades propostas.

4.2 APRESENTAÇÃO

Visando a realização de todas as etapas do processo, as atividades foram realizadas em aulas de 50 minutos, num período de seis meses, compreendidos entre abril e outubro do ano de 2018. Para algumas atividades, foram utilizados dois tempos de 50 minutos; outras necessitaram de mais tempo. No entanto, nem sempre as atividades foram realizadas na mesma semana, ou na seguinte, devido ao cumprimento do currículo escolar e das atividades extracurriculares desenvolvidas na escola.

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de nono ano composta por 37 alunos (3 alunos com 16 anos, 22 com 15 anos e 12 alunos com 14 anos).

Um dos alunos apresenta deficiência motora, devido à paralisia cerebral sofrida, por isso não conseguia segurar a caneta ou o lápis para escrever. No entanto, como sua parte cognitiva é preservada, possuía um notebook adaptado e uma estagiária que o ajudava nas atividades que não podiam ser respondidas no computador. Assim, sua dificuldade não o impediu de participar da pesquisa.

Nesta fase de apresentação, todos tiveram acesso à sala de leitura e puderam escolher um livro paradidático durante o período combinado. No entanto, seis alunos não realizaram a leitura do livro escolhido e não produziram a resenha. Assim, obteve-se um total de 31 textos para a elaboração do livro de resenhas.

4.3 PLANEJAMENTO

Após o levantamento dos dados de sondagem, na primeira semana do mês de abril foi apresentada a proposta de trabalho aos alunos que entenderam que seriam escritores de uma resenha com base em um livro da sala de leitura da escola, de livre escolha. Para isso, seriam feitas a escrita e reescrita do texto para que eles percebessem que escrever não é algo automático ou um dom, mas sim um processo que exige esforço para deixar claro o que queremos expressar, tendo sempre em mente para quem queremos dizer. Assim, os alunos foram informados que ao produzir suas resenhas indicariam a leitura do livro a alguém ou algum grupo específico da escola.

Toda a turma gostou da ideia, mas alguns ficaram receosos pelo fato de ter de ler, escrever e reescrever seus textos.

Em seguida a essa conversa inicial, foi marcada uma reunião com os pais para que ficassem cientes e assinassem as autorizações⁷ necessárias para a realização do trabalho. A direção da escola achou por bem que a reunião ocorresse no mês de maio, visto que seria realizada uma reunião de responsáveis para a entrega dos boletins, assim poderíamos alcançar um maior número de presentes. Na data prevista, conseguimos vinte e cinco autorizações. Os pais que não puderam estar presentes receberam as autorizações por meio dos filhos que as trouxeram assinadas para participar da pesquisa.

Para que os discentes tivessem tempo de ler, foram conduzidos à sala de leitura, ainda no mês de abril, para escolher um livro. A professora da sala de leitura orientou-os onde poderiam encontrar os gêneros que mais os interessavam (ficção, romance, terror, aventura etc.)

Após a escolha e antes que a professora da sala de leitura catalogasse na ficha de empréstimos do aluno, foi perguntado pela pesquisadora o que os motivou a escolher aquele exemplar para ser resenhado. Alguns disseram ser a capa, outros disseram ser o título e/ou a grossura do livro. Foram então instruídos a ler a sinopse apresentada na capa e/ou contracapa para analisarem se gostaram do tema. Após a análise da sinopse, três alunos resolveram trocar o livro escolhido.

Posteriormente, foram levados até a sala de informática e pesquisaram algumas informações sobre o autor do livro que escolheram e fizeram as anotações no caderno.

Cada aluno teve até um mês para analisar, começar a leitura e, se necessário, trocar de livro por um que realmente fosse de seu interesse. Dentro desse período, dois alunos trocaram porque, segundo eles, não era o que esperavam quando escolheram. Dessa forma, necessitaram fazer nova pesquisa sobre o autor.

Após esse período, ficou combinado que não seriam feitas mais trocas e o livro escolhido deveria ser lido para a realização do trabalho. Os alunos tiveram mais um mês para a leitura do exemplar e preenchimento da ficha de leitura. Neste momento, todos já haviam entregue as respectivas autorizações.

No decorrer desses meses de seleção e leitura, os alunos, assistiram a dois vídeos. O primeiro⁸, apresentado por Ligia Guelfi (Uma especialista em linguística pela Universidade de Guarulhos), fez a diferenciação entre resumo e resenha. Segundo ela, o resumo é “escrever de forma sucinta, condensada o que o autor escreveu, sem dar sua opinião, para uma consulta

⁷ Modelo de carta apresentada aos alunos e responsáveis, assim como a carta de autorização apresentada a escola para realização do trabalho, podem ser consultadas nos anexos A, B e C deste trabalho.

⁸ Vídeo 1 disponível em: <https://youtu.be/mtvqZQ0dNkE>

posterior”. Depois Lígia deu exemplos de como pode ser feito um resumo, como ela faz e que acha mais fácil.

Guelfi definiu a resenha como uma avaliação crítica de um texto. Segundo ela, pode-se dizer com suas palavras o assunto do texto, se concorda ou não e explicar os motivos de modo a convencer o leitor da resenha. Ela deu uma dica importante para os alunos, que na resenha é melhor não contar o final da história para incentivar outros a lerem a obra. “Não devemos dar *spoiler* no final.” Mas deve-se apresentar sua avaliação e defender seu ponto de vista.

O segundo vídeo⁹, apresentado pelo professor Ederson Machado, explica como desenvolver uma resenha crítica. Ele diz que tal gênero precisa ter três partes: Apresentar, sintetizar e avaliar a obra.

Ao assistir aos vídeos, os alunos anotaram os principais pontos que não podem faltar numa resenha, como pode ser observado na figura 9.

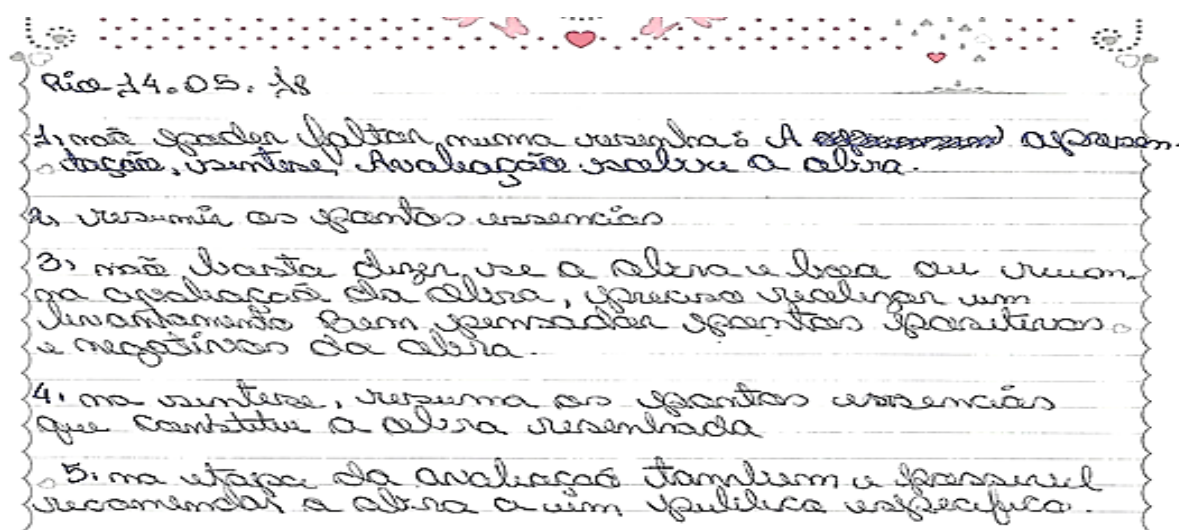


Figura 9 - Anotações de pontos da resenha

Fonte: Anotações de uma aluna da 1901

Após a apresentação dos dois vídeos, foi conversado com os alunos o que eles entenderam do que foi apresentado nos vídeos e os pontos que eles achavam que mereciam destaque. Alguns apresentaram suas anotações e, então, foi elaborado, com os alunos, um pequeno esquema com os pontos que deveriam constar em uma resenha. Dessa forma, após a estruturação do que deveriam ser destacado formou-se o seguinte quadro:

⁹ Vídeo 2 disponível em: <https://youtu.be/qMYEuyb17qU>

Quadro 7 - Esquema de tópicos que devem contar numa resenha

Tópicos	Descrição
Descrição da obra	Deve-se identificar nome e autor (ou diretor e roteirista, no caso de um filme, por exemplo). Em seguida, faz-se uma breve apresentação da história.
Introdução ao trabalho	Para orientar o leitor, recomenda-se explicar como será a divisão das seções e quais aspectos serão avaliados.
Análise da obra	Resumo dos pontos essenciais.
Avaliação	Aspectos positivos e negativos
Recomendação	Após a apreciação, cabe dizer a que público o material se destina, ou se será útil para alguém.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora

Ainda como etapa do planejamento da escrita e para que ficasse claro como esses aspectos se apresentam no texto, os alunos tiveram acesso à leitura de duas resenhas para fazer o reconhecimento da estrutura e organização do gênero. A primeira sobre o livro infantil “A Borboleta Azul”¹⁰ de Lenira Almeida Heck e outra sobre o livro “A menina que roubava livros”¹¹ de Markus Zusak.

O primeiro texto foi escolhido por se tratar de um texto simples e de fácil identificação das partes. O segundo havia sido trabalhado em uma atividade interdisciplinar com a professora de história através da apresentação do filme, debate e confecção de resumo.

Após a leitura e análise do primeiro texto, os alunos, em conjunto com a pesquisadora, destacaram, com lápis coloridos, as partes das resenhas lidas para identificá-las no texto e observar sua importância para a compreensão e análise do leitor.

Na figura abaixo, podemos ver como ficou a marcação do texto.

¹⁰ O texto selecionado foi retirado do site: <http://diariodejardineira.blogspot.com/2013/04/resenha-livro-infantil-borboleta-azul.html>

¹¹ Texto disponível em: <http://portal.julund.com.br/resenhas/resenha-de-a-menina-que-roubava-livros-de-markus-zusak>

A Borboleta Azul

De: Lenira Almeida Heck

Com 17 páginas de pura doçura em palavras, o livro conta a história de uma corajosa borboleta, no início aborda sua transformação de lagarta até borboleta de forma simples e de fácil entendimento.

A borboleta Azul resolve conhecer outros lugares e acaba chegando mais perto dos seres humanos, e de longe começa a observá-los e admirar seus hábitos como; cumprimentar as pessoas, ser educado e assim começa sonhar em ser uma mulher.

Um dia, depois de botar seus ovinhos, cansada ela resolve repousar e sente que algo lhe prendeu. Era um homem e de tanta admiração deixa ser pega com facilidade, porém o que ela não sabia é que nem todos são bons e educados...

A história trás vários assuntos para serem trabalhados. Lenira escreve de forma simples e agradável, coloca bastantes detalhes que facilita a imaginação das crianças.

O livro possui várias gravuras que também são ricas em detalhes. Com certeza os pequenos vão adorar conhecer essa borboleta!

- Apresentação, nome e autor da obra
- Resumo dos pontos essenciais, indicação de divisão dos capítulos e/ou seções, estrutura narrativa apresentada pelo autor, composição dos personagens, contexto histórico etc.
- Síntese com a apresentação de aspectos positivos e/ou negativos sobre o texto
- Avaliação e a recomendação da obra. Neste ponto cabe ao resenhista dizer a que público o texto se destina ou se será útil para alguém.

Figura 10 - Marcação para identificação das partes de uma resenha

Fonte: Adaptado pela pesquisadora

Em seguida, os alunos pintaram e classificaram as partes da resenha do livro “a Menina que roubava livros”. Como eles já haviam assistido ao filme, e feito um resumo, o interesse pelo texto foi maior. Ao final da atividade, apresentaram algumas divergências quanto às marcações que foram sanadas com a intervenção da pesquisadora. Com tal atividade, os educandos puderam perceber a diferença entre o resumo que fizeram e a resenha que estava sendo apresentada, assim como desenvolver estratégias de aprendizagem de revisão (através da marcação das partes) e de organização (identificando as partes que compõem a estrutura de uma resenha).

Para terminar a parte de planejamento da atividade, foi elaborada, pela pesquisadora, uma ficha de análise do livro¹² que deveria ser preenchida durante e/ou após a leitura do livro escolhido. Essa ficha foi desenvolvida seguindo o modelo de Motta-Roth (1995) apresentada anteriormente na descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha (quadro 4) e serviu de orientação para os alunos esquematizarem seus textos antes da escrita.

¹² A ficha pode ser consultada no apêndice VI deste trabalho.

4.4 PRODUÇÃO INICIAL

No dia 11 de junho de 2018, após o período de escolha e leitura do livro (que durou em torno de dois meses), foi escrita a primeira versão da resenha, seguindo as informações descritas na ficha. Em seguida, os alunos escolheram um colega para fazer a leitura de seus textos e perceber se o texto estava claro ou se necessitava de alguma alteração.

Foi observado, com essa atividade, que a prática de revisões dos textos, seja ela individual ou coletiva, não é comum entre os alunos. Conforme evidenciado também nos dados da sondagem com apoio do questionário, constatamos que os discentes tomam a escrita de textos somente como uma tarefa escolar, em que devem cumprir com o que é solicitado pelo professor e esperar a aprovação ou não deste. Portanto, o docente é considerado seu único destinatário e a escrita do texto uma mera tarefa escolar.

De acordo com nosso referencial teórico, a revisão é fundamental para o processo de elaboração de textos, pois envolve a compreensão leitora, a reativação dos conhecimentos prévios e a reflexão sobre a língua, provocando no estudante uma atitude crítica diante de sua composição. A reflexão sobre o ato de escrever demanda um julgamento sobre o processo de construção do texto, implicando um distanciamento do seu escrito, o que pareceu ser complicado para a turma. No entanto, esse momento ocorreu de forma significativa, pois os alunos se viram como mediadores, além de ser promovido um ambiente de reflexões, muito importante para o desenvolvimento metacognitivo.

Por isso, a revisão textual deve ser considerada uma estratégia construtiva do processo de reelaboração do texto, ocorrendo na interação do aluno com seu texto, de forma mediada ou não, pois permite que o discente reveja seu texto, mas agora sob outra perspectiva.

Nesse momento, os alunos avaliadores observaram apenas problemas ortográficos. Então utilizaram dicionários para sanar suas dúvidas e “passaram o texto a limpo” para ser entregue à pesquisadora para uma primeira avaliação. No entanto, muitos erros ortográficos ainda foram apresentados nos textos.



Figura 11 - Aluno incluído produzindo seu texto

Fonte: A própria pesquisadora

Apesar dos erros ortográficos e outros que serão apresentados adiante, o momento de análise da primeira escrita com as observações dos colegas fez com que alguns discentes fizessem uma primeira arrumação no texto, alguns alunos ainda fizeram alterações, que julgaram ser mais adequadas ao texto, antes de entregá-lo.

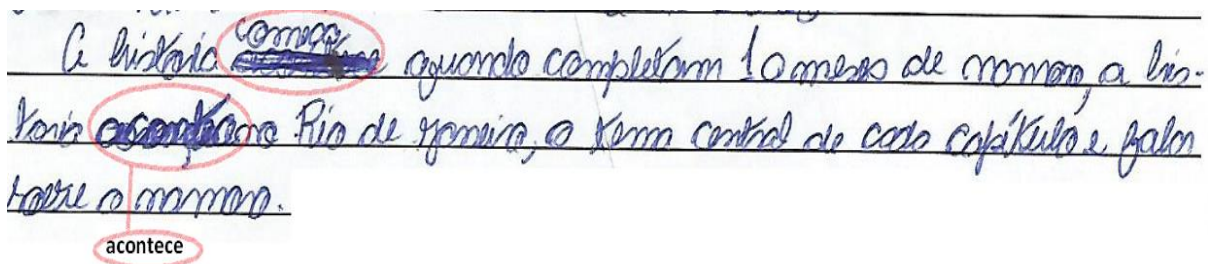


Figura 12- Alterações da primeira escrita

Fonte: Aluno 14¹³

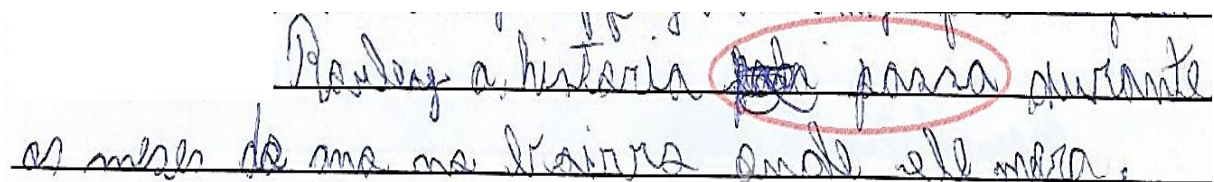


Figura 13 - Substituição vocabular da primeira escrita

Fonte: Aluno 31

¹³ Para preservar a identidade dos alunos, eles foram classificados por número, conforme uma lista elaborada, em ordem alfabética, pela professora da turma.

Após essa primeira produção, a pesquisadora avaliou o nível de proficiência em escrita de cada texto, com base nos critérios apresentados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, divididos em níveis de 1 a 6, os quais constituem indicadores para a intervenção pedagógica:

Nível 1 – Muito crítico: O aluno ainda está na fase inicial do desenvolvimento da competência escritora, não demonstrando conhecimento mínimo do critério avaliado.

Nível 2 – Crítico: o aluno está na fase de transição de nível no desenvolvimento das habilidades da escrita, demonstrando conhecimento precário do critério avaliado.

Nível 3 – Intermediário: O aluno está em fase intermediária de aquisição das habilidades de escrita, apresentando a noção da forma de um texto e demonstrando razoável conhecimento do critério avaliado.

Nível 4 – Adequado: O aluno já desenvolve um texto demonstrando bom conhecimento do critério avaliado, mas, provavelmente, apresenta falhas nos conhecimentos desse critério, as quais comprometem a fluência do texto.

Nível 5 – Muito bom: O aluno já desenvolve bem um texto, mas apresenta pequenas dificuldades no critério avaliado, sem comprometer a fluência do texto.

Nível 6 – Excelente: O aluno já desenvolve um texto fluente, podendo apresentar, eventualmente, algum deslize no critério avaliado, mas sem comprometer a fluência do texto.

Como destacado no gráfico abaixo, nenhum dos 37 educandos foi avaliado em nível 5 ou 6 na primeira produção escrita.

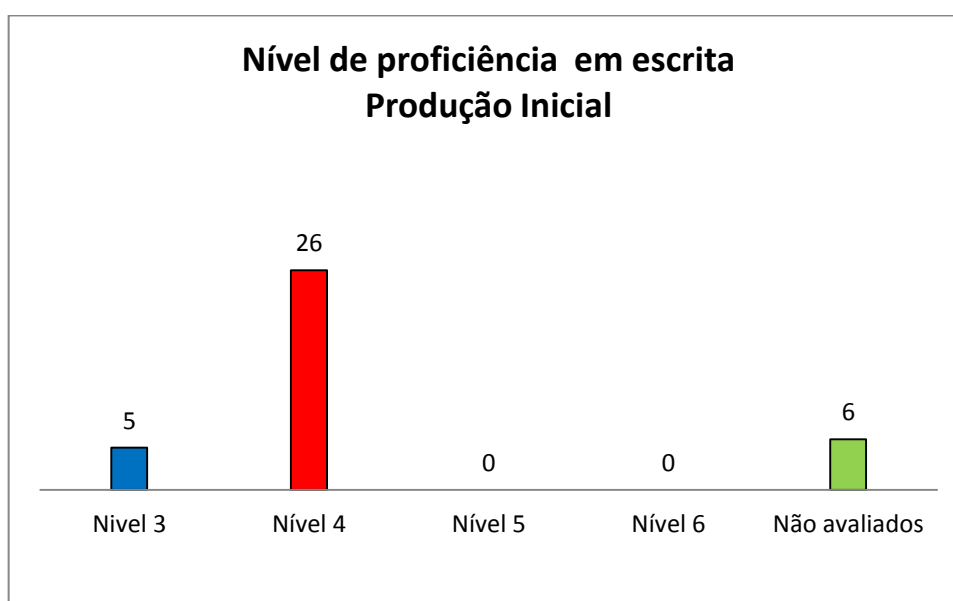


Figura 14 - Gráfico de proficiência na 1ª escrita

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

A correção das primeiras produções seguiu o critério de pontuação em avaliação escrita disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação¹⁴. Como dito anteriormente, as notas são lançadas e classificadas por níveis de proficiência. Como os discentes já estão familiarizados com tal critério, achou-se por bem segui-lo para que soubessem como estavam sendo avaliados.

Dos 37 alunos matriculados, 6 não foram avaliados por não terem lido nenhum livro. Obteve-se, então um total de 31 resenhas produzidas. Desse total, cinco foram classificadas em nível 3 e vinte e seis em nível quatro conforme representado no gráfico acima.

A classificação em nível 3, como visto anteriormente, indica que o aluno está em fase intermediária de aquisição das habilidades da escrita, apresentando a noção da forma de um texto e demonstrando razoável conhecimento dos critérios avaliados. Os cinco textos classificados neste nível apresentam falhas similares.

Os problemas mais frequentes foram quanto a estrutura do texto, a coesão, a coerência e o uso da língua (características requeridas nos critérios de correção).

Quanto à estrutura, os alunos classificados nesse nível apresentaram problemas na paragrafação, além de não produzirem um texto com as características típicas de uma resenha, visto que a maioria apenas respondeu às questões presentes na ficha do livro escrevendo, em muitos casos, orações desconexas.

A coesão foi comprometida por apresentarem problemas na utilização de recursos coesivos como também o uso excessivo de repetições desnecessárias.

Na coerência, além de apresentarem orações desconexas, não omitiram opinião em relação ao livro e/ou não apresentaram argumentos, assim como outros aspectos relevantes para a construção do texto.

No uso da língua os problemas detectados foram aspectos ortográficos, de pontuação e algumas vezes de concordância.

Para análise dos dados apresentados acima, foram selecionados três exemplos de produção. Cabe ressaltar que a escolha levou em conta as principais características mais observadas nas trinta e uma produções assim como as evoluções apresentadas da primeira para a segunda escrita (apesar de nem sempre serem muito significativas).

¹⁴ Os critérios para pontuação encontram-se disponíveis para consulta no Anexo D.

Ao observar a produção abaixo, perceberemos que o aluno repetiu algumas palavras, cometeu algumas falhas na utilização de letras maiúsculas e minúsculas (destacado em verde), começou o texto dirigindo-se ao leitor apresentando uma análise da obra, em seguida falou dos pontos positivos e negativos, apresentou o público alvo e só então falou do autor do livro.

Não atribuiu nenhum título a seu texto (destacado em azul), assim como outros pontos relevantes ao gênero como contar um pouco da história, explicar o motivo de recomendar o livro para jovens que tenham maturidade. Desta forma o texto encontra-se fora da ordem característica do gênero resenha.

Outra característica, (destacada em amarelo) no texto da discente foi o fato dela grafar de igual forma as letras “g” e “q” (fato apresentado em produções de mais dois alunos).

Esse livro permite a você cara leitor
sentir várias sentimentais, colgens bons, e
outros nem tanta, digamos assim, esse
livro tem altas e baixas. Grasli Pas-
dante dele porque passou leituras talas.
Mas consegue inlute esse oira em prós
negativos por que comprede com tantas palas
e tantas perangas.
É uma história interessante tem lede
com família e completa de interesses, contém
muita briga e discussões tem parem gulus
de interesses relacionados, pelo história
isso gasta depende do ponto de vista de cada
um!
Esse livro é especialmente para quem
tem maturidade recomendo para jovens de 15
a 20 anos, para quem quer ler para
quem quer ler esse livro, uma muito paciência
O autor Grasli passou um tempo
trabalha com este livro Uma Mulher velha de
sal. Obrigado pela atenção.

Figura 15 – Primeira escrita do aluno 1 - classificado em nível 3

Fonte: Texto I da aluna 1

A segunda resenha destaca outro problema encontrado na produção inicial em relação à paragrafação: muitos estudantes escreverem seu texto como se respondendo às perguntas presentes na ficha de avaliação do livro.

Como observado na produção abaixo selecionada.

O título do livro é "Harry Potter e a pedra filosofal da
 autora J.K. Rowling da editora Rocco

O público é os Adolescentes no total há 17 capítulos
 capítulos no livro há no livro, personagens principais e
 também há secundários.

Harry conta a história. A história acontece em 1997 na Grã-
 Bretanha e o tema central é a descoberta do Harry
 na história, fala do Yella que os três o tratam

sim que com a amizade certa ganho tudo

A frase que gosto é: "não precisa pedir desculpas, caso
 houver, não precisa me agradecer porque não-dá
 quem finalmente de foi."

A autora é inglesa, mora na Grã-Bretanha e escreve
 no Microsoft e publica regularmente Não se identifica
 muito.

Figura 16 - Primeira escrita do Aluno 2 - classificado em nível 3

Fonte: Texto I do aluno 2

O discente inicia seu texto dizendo: "O título do livro é", na segunda linha põe: "autora", depois tenta unir em um parágrafo a resposta de três perguntas, (qual o público alvo, quantos capítulos há no livro e se há personagens principais e secundários), no entanto, deixa o texto incoerente.

Na quinta linha, responde à pergunta "Você aprendeu alguma coisa com essa história?" dizendo: "sim. Que com a amizade certa ganho tudo" (destacado com um círculo vermelho), deixando mais claro sua intenção de respostas às perguntas. Além disso, o estudante não marca de forma clara os parágrafos, uma vez que ao responder a um questionário coloca apenas orações isoladas.

Outros fatores importantes que caracterizam o gênero resenha são a apresentação do livro e do autor, assim como os personagens principais e secundários. Porém, o texto não apresenta a autora na introdução e sim na conclusão, não esclarece quem são os personagens principais e secundários, além de não fornecer outras informações relevantes para o leitor. Com isso percebe-se que não identificou a estrutura do gênero.

Espera-se que uma resenha seja um texto em prosa e não uma sequência de respostas de um questionário, no entanto, observamos que, ao realizar a repetição de algumas palavras ao tentar unir as respostas como um texto, o educando compromete a coesão e a coerência do texto.

Outros pontos em comum com outras produções de nível 3 foi encontrar algumas palavras grafadas com letras minúsculas nos nomes próprios (destacado em verde) e não possuir título (destacado em azul).

Com essas observações, percebe-se que o aluno produziu seu texto seguindo a ficha do livro e escreveu como se estivesse apenas respondendo às perguntas, não considerando que haveria um leitor que não teria essa ficha como base para entender o texto.

Vale então refletir se tal ato não é resultado do automatismo das produções escolares em que o aluno fica condicionado a apresentar um mesmo comportamento. Muitas vezes a metodologia apresentada pela escola não permite que o discente diferencie as várias situações e os contextos em que a escrita é socialmente utilizada.

Antunes (2010) argumenta que um aluno (mesmo adulto) treinado em formar frases – competência que ele adquiriu na escola, e que não serve em nenhum outro lugar social –, quando solicitado a fazer um texto, acaba por escrever uma série de frases soltas, encadeadas apenas por centrarem-se no mesmo tema. E completa:

Na verdade esse “alguém” está apenas demonstrando que aprendeu a fazer o que lhe foi reiteradamente ensinado, mesmo em poucos anos de escola, embora não tenha podido perceber que essa aprendizagem carece, inteiramente, de relevância comunicativa social. (ANTUNES, 2010, p. 48)

Assim, conforme diz a autora, não é possível formar um texto a partir de frases soltas, pois o texto é diferente da frase, é diferente de um conjunto de frases e, por isso, exige um estudo específico.

Justino Retirante

O autor Colette de Leavros mont do Coli-
 tora Marcela Campo e Lucas Faggi. Colette
de Leavros mont nasceu em Igarapava
(SP), em 1913, e mudou-se ainda menina
 para a cidade de São-paulo. Desde criança,
 influenciada pelo pai, amante da litera-
 tura, interessou-se pelo lendas. Me-
 nino Justino tem 10 anos, mas está no
 mundo pai e sua mãe morreram ter-
 ceiro de apenas 15 dias Decidi então fugir.

O livro possui 18 capítulos Sobre me-
 nino retirante. personagens principai-
 s: São o menino / homem cego. Os
personagens secundario mãe / papagaio /
cachorro / patrinho / Pano das terras /
os retirante. Em uma certa maneira.
 Em São Francisco de Cominópolis, conto
Sobre a vida do menino de retirante.

Figura 17 - Primeira escrita do aluno 3 - classificado em nível 3

Fonte: Texto I da aluna 3

A terceira produção destacada também apresenta falhas de grafia de letras maiúsculas e minúsculas fora do contexto intitulado pela norma padrão, porém procura responder às perguntas de modo a formar um texto em prosa, embora no segundo parágrafo fique claro que

responda apenas às perguntas da ficha do livro simplesmente colocando as informações em um único parágrafo.

No primeiro parágrafo, percebe-se que a aluna segue a estrutura da apresentação do livro introduzindo seu texto com informações sobre a autora, no entanto, confunde a editora com os ilustradores do livro. Continua dando informações sobre a autora, porém começa a contar um pouco da história que se apresenta confusa, sem coesão nem coerência.

No segundo parágrafo, começa a descrição do livro apresentando o número de capítulos, contudo, quando vai apresentar os personagens, separa-os por meio de barras (destacado em vermelho). Ao terminar responde às perguntas “Quando e onde a história acontece e qual o tema central da história” de forma incoerente para o leitor.

Muito provavelmente, essas faltas indicam lacunas relativas tanto a conhecimentos acerca de como escrever uma resenha, como quais estratégias metacognitivas devem ser acionadas para sua elaboração (planejar, monitorar, avaliar, reler e corrigir). Acontecimento este decorrente do fato de o aluno escrever seus textos apenas para ganhar uma nota, sem um propósito comunicativo específico.

De acordo com Abaurre e Abaurre (2012), o conhecimento sobre as diversas funções socioculturais da atividade de escrever é fundamental para que o aluno saiba decidir quando se faz necessário e significativo escrever. Esse conhecimento é necessário também para que o discente aprenda que, ao escrever, deverá se adaptar às formas e convenções sociais que regulamentam o uso da escrita em contextos específicos.

Segundo as autoras, conhecer esses aspectos constitutivos da situação de produção de textos é condição essencial para que qualquer ato adquira um significado real para quem o produz.

Outros problemas encontrados nas produções classificadas em nível 3 também puderam ser encontrados em textos classificados em nível 4 conforme destacado na tabela abaixo.

Tabela 1- Apresentação das falhas encontradas em produções de nível 3 e 4

Falhas	Total de ocorrências de 5 produções em Nível 3	Total de ocorrências de 26 produções em Nível 4
Ausência de título	3 / 5	4 / 26
Orações organizadas como resposta a um questionário	4 / 5	0 / 26
Parágrafos fora da ordem sequencial exigida pelo gênero	2 / 5	18 / 26
Letras minúsculas em nomes próprios e/ou início de sentença	3 / 5	9 / 26
Repetições dos conectivos “e”, “mas”	5 / 5	11 / 26
Falta de informações pertinentes a resenha comprometendo o próprio gênero	5 / 5	9 / 26
Grafia do verbo ser (no presente do indicativo, terceira pessoa do singular) “é” como conjunção coordenativa aditiva “e”.	3 / 5	8 / 26
Grafia do adverbio “mais” como conjunção adversativa “mas”	3 / 5	8 / 26
Repetições de palavras comprometendo a coesão do texto	5 / 5	15 / 26

Fonte: A própria pesquisadora

Como pode ser analisado na tabela acima, alguns problemas comuns aos dois níveis. No entanto, como será observado nas produções a seguir, a principal diferença entre esses dois níveis está no fato de os alunos classificados em nível 4, considerado adequado, já desenvolvem um texto demonstrando bom conhecimento do critério avaliado mas, provavelmente, apresentam falhas nos conhecimentos desse critério, as quais comprometem a fluência do texto.

Alguns problemas de estrutura e coerência foram observados, contudo, a ocorrência não foi tão significativa quanto aquelas apresentadas nos alunos classificados em nível 3.

As principais características encontradas nas vinte e seis produções deste nível foram: problemas na coesão (devido a repetições desnecessárias) assim como no uso da língua com pontuação e concordância. Tais dificuldades são apresentadas em toda a rede de ensino do Município do Rio, como demonstrado nos gráficos dos relatórios de desenvolvimento de produção escrita nos quatro bimestres do ano anterior¹⁵.

¹⁵ O Relatório das provas bimestrais dos quatro bimestres da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro do ano de 2017 contendo a tabela dos resultados do simulado, pode ser acessado em: http://prefeitura.rio/c/document_library/get_file?uuid=41dbec08-6333-4238-b231-7a6cdf73c&groupId=9565635

Os educandos classificados em nível 4 tiveram mais preocupação em apresentar mais informações referentes ao gênero, no entanto, alguns são muito sucintos e não contemplam todos os tópicos que deveriam ser apresentados no gênero proposto.

Abaixo serão apresentadas cinco produções que foram classificadas em nível 4. Vale ressaltar que a seleção foi feita destacando as resenhas que exibem as falhas mais comuns apresentadas nos textos classificados nesse nível.

A Bolsa Amarela

O livro Bolsa Amarela escrito por Lygia Bojunga da Editora Casa Lygia Bojunga, em 2002 Lygia criou uma editorial com a intenção de subtrair nela todos os seus personagens.

Nesse livro há 10 capítulos muito interessantes, a menina e a Bolsa Amarela são as personagens principais desse livro. A história começa das aventuras da menina de 10 anos quando, de ter nascido menino e de ser escritor e escrever o seu próprio livro.

A menina queria ser muito escritora só que a família não apoiava ela e fala-se que criança não tem vontade. A menina começa a escrever as cartas para amigos imaginários só que os irmãos dela acharam e brigaram com ela toda vez.

Esse livro eu aprecio todos os seus leis.

Figura 18 - Primeira escrita do aluno 4 - classificado em nível 4

Fonte: Texto I do aluno 4

Podemos observar, na primeira escrita da discente, assim como na maioria das produções classificadas em nível 4, a presença de título referente a sua resenha, assim como no primeiro parágrafo a apresentação do autor, da editora além de mais detalhes sobre o autor.

No segundo e terceiro parágrafos, faz uma descrição do livro e conta um pouco da história, porém não apresenta a parte de avaliação do texto lido citando pontos positivos e/ou negativos, trechos mais interessantes, se aprendeu alguma coisa com a narrativa, que jovens são esses e o porquê de apoiar que eles façam essa leitura. Alguns desses aspectos são importantes para a composição da resenha e constam na ficha de leitura do livro o que compromete o gênero textual fazendo-o ser confundido com um resumo. Demonstra, ainda, problemas de pontuação, paragrafação, concordância, e repetições.

Ferrarezi Jr e Carvalho (2015) afirmam que, antes de escrever, o aluno precisa conhecer o gênero, sua funcionalidade, suas características constitutivas.

Segundo Antunes (2005) escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos. Os textos não têm o mesmo esquema de sequenciação, o mesmo conjunto de partes ou a mesma forma de distribuição dessas partes. E completa ainda:

Há esquemas típicos para cada gênero; uns mais flexíveis, outros mais rígidos. Por vezes, a criatividade do autor se expressa, exatamente, pela quebra desses esquemas típicos, o que normalmente, acontece, sobretudo no âmbito da produção poética, não é usual que criemos nosso próprio modelo de texto. Como em outros domínios sociais, sujeitamo-nos aos esquemas convencionais, definidos constitucionalmente e legitimados pela própria recorrência. (ANTUNES 2005, p. 34, 35)

Ainda segundo a autora, saber usar os gêneros e seguir seus esquemas pré-estabelecidos, constitui uma exigência do mundo letrado e que circulamos e esta é uma competência que cabe a escola desenvolver.

Conforme apresentado anteriormente, o gênero resenha pode ser facilmente confundido com outros gêneros como o resumo ou a sinopse. Desta forma é muito importante compor toda sequencia solicitada, assim como as partes com sua forma de distribuição.

O livro e mentiras foi escrito pela Poliana Perce
 Vido e o autor R. A. Stone. É um dos maiores fenômenos
 literários da atualidade. É sobre livros e sobre livros.
 Porque envolve muita mentira e muita verdade
 não se identifica.

Como livro tem 3 capítulos. Como história tem
 um personagem principal. Como tem personagem
 secundário. É o personagem principal que conta
 a história.

Como história acontece quando ele está sozinho
 e ele vai mudando de parte e então ele cresce. Ele
 conta a história. A história acontece na escola
 e nos trabalhos de pré dele.

Como primeiros capítulos ele conta sobre a vida
 dele e conta a vida dele na escola e depois ele fala a
 história dele e nos trabalhos também.

Como história tem partes positivas e negativas.
 positiva é quando o pré dele está ele de partes quando
 ele conta mentira e o partes negativa é quando o irmão
 dele mentiras fala que tem que contar a mãe dele.

Como parte interessante quando o pré e a mãe sabe
 corrigir ele e mentiras mentiras e eu me identifiquei
 muito com o personagem principal porque ele era
 mentiras.

Eu souia como livro de mentiras porque eu me identifiquei
 muito com essa história e ele é muito interessante.

Eu recomendo para os alguns porque alguns dele
 são muito mentiras.

Figura 19 – Primeira escrita do aluno 5 classificada em nível 4

Apesar do texto acima selecionado não apresentar título, essa foi a menor falha encontrada no nível 4 (apenas 4 ocorrências). Como descrito na tabela 1, o grande índice de deslizes ocorreu na repetição de palavras, assim como do conectivo ‘e’ conforme percebido nos dois textos destacados acima.

Como observado no texto do aluno 5, muitas vezes essas repetições comprometeram a coerência do texto percebido no quinto parágrafo quando o discente diz que “o ponto negativo é quando o irmão do mentiroso diz que tem que cortar a mão dele.” Esta narrativa causa uma ambiguidade, o que não deixa claro para o leitor entender que mão será cortada. Será a do mentiroso, ou a de seu irmão por ter feito algo errado?

Os problemas ortográficos observados nas produções são bastante semelhantes no tipo de erro. Apesar de ter sido anotado e destacado para os alunos a importância de se grafar corretamente as palavras (uma vez que os textos fariam parte de um livro que seria exposto na sala de leitura) e que a forma como o texto é apresentado confere mais ou menos prestígio por parte do leitor, não foi elaborada uma oficina para se trabalhar esses equívocos já que puderam ser facilmente resolvidos com a ajuda de um dicionário.

A Arvore que dava dinheiro,
 O conto A Arvore que dava dinheiro, escrito por Domingos Pellegrini e lançado pela Editora Ática. Domingos Pellegrini, escritor de talento reconhecido pelo público e pela crítica, ele prefere auto-intitular-se "contador de histórias".
 O livro tem 7 capítulos, com três personagens principais chamados no livro de Acougueiro, Empregada e Mordido, e as pessoas ~~as~~ mercadoras de Felicidade como personagens secundários. A história é narrada em 3ª pessoa.
Como eu já tinha citado, Felicidade é uma cidadezinha do interior onde se passa a história.
 Em algumas partes do livro tem ilustrações sobre o que está acontecendo, e isso pode ajudar um pouco na imaginação do leitor. Eu tive um pouco de dificuldade em ler o livro por conta das palavras que eu não conhecia, e as pessoas também podem ter essa dificuldade.
 Se eu pudesse eu não leria o livro de mais, porque é demorado e consistido. Talvez o livro seria ótimo para as pessoas que tem muito tempo e paciência para ler.

Figura 20 - Primeira escrita do aluno 6 classificada em nível 4

Fonte: Texto I aluno 6

No texto do aluno seis, pode-se observar que, ao iniciar o parágrafo, o estudante omite o verbo 'foi' antes do "escrito" e/ou do "lançado" dando a impressão de que está apenas respondendo as perguntas da ficha do livro com frases desconectadas. Precisa repetir o nome do autor no segundo período e causa mais estranheza ao texto quando retoma o referente "ele" após o aposto ("escritor talentoso reconhecido pelo público e pela crítica").

No terceiro parágrafo, tenta retomar para o autor uma informação que julgava já ter sido mencionada tornando o trecho incoerente.

Outro fator destacado neste texto e que afetou muito a coesão foram as repetições da palavra 'livro', no mínimo duas vezes em cada parágrafo.

Para terminar, no último parágrafo, o discente introduz seu comentário "se eu pudesse eu não leria o livro de novo". As críticas negativas são aceitáveis no gênero apresentado, no entanto, ao iniciar o período desta forma faz o leitor supor que o aluno terá de ler o livro outras vezes contra sua vontade.

Vê-se, então, a importância da reescrita para deixar claro o que realmente se pretende dizer ao leitor. E como o objetivo da pesquisa era incentivar outros alunos da escola a lerem os livros, percebe-se a necessidade do autor da resenha apresentar sua crítica de forma mais amena, de modo a demonstrar seu descontentamento com o texto, mas ao mesmo tempo incentivar a leitura.

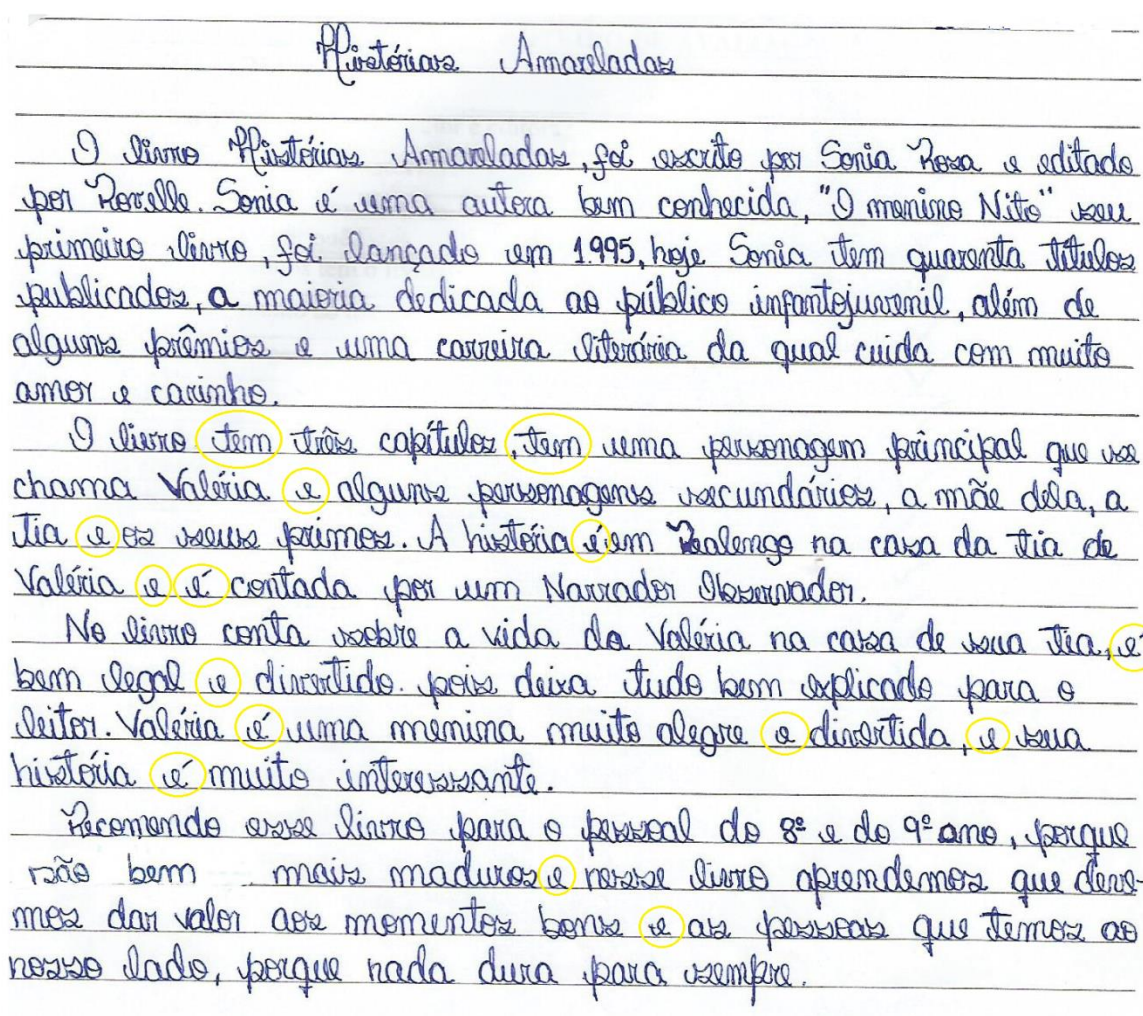


Figura 21 - Primeira escrita do aluno7 classificada em nível 4

Esse livro **e** para o próximo ano, por que ele já viu
 o filme que **e** muito divertido e livro também **e**
 O livro tem Quatro Capítulos, e personagem principal **e**
 Gulliver **e** as personagens secundárias **e** Mary **e** os filhos,
 essa história **e** contada por um narrador. A história ser
 passar em Bristol na Inglaterra, **e** Lilliput.

Figura 24 - Troca e x é
 Fonte: Trecho do texto do aluno 2

Neste exemplo, o aluno utilizou a acentuação apenas uma vez, porém nas demais ocorrências do verbo ser não aparecem o acento agudo, fazendo, assim com que o leitor entenda como um conectivo e não um verbo.

Há também muita incidência do conectivo “mas” nos textos, assim como a confusão em utilizar “mas” e “mais” nos textos como observado a seguir.

Ela adorava ler livros,
 ver TV, **mas** que ela **mas** gostava em ver filmes
 de terror de madrugada, sendo os de vampiros seus
 preferidos. Ela começou a escrever aos 15 anos, após
 um sonho, que se tornou seu primeiro livro.
 A cena **mas** interessante que eu achei do livro
 foi a briga entre os dois vampiros pela garota.
 Pra mim essa foi a melhor cena, **mas** tem outras
 também, **mas** eu achei essa a melhor sem sombra
 de dúvida.

Figura 25 - Troca mas x mais
 Fonte: Trecho do texto do aluno 23

Apesar de essas diferenças terem sido assinaladas nos textos e abordadas em aula, muitos alunos mantiveram o mesmo erro em outras produções textuais realizadas em sala. Assim houve a necessidade de trabalhar de forma mais sistemática.

4.5 MÓDULOS

4.5.1 Módulo 1 – Atividades mas x mais / e x é

As primeiras produções foram realizadas no mês de junho. No entanto, devido a outras atividades ocorridas na escola, como feira de ciências e de matemática, além do recesso de julho o primeiro módulo só pode ser feito na primeira semana do mês de agosto.

Desta forma, os alunos, nesse período, já haviam realizado outras produções textuais além da resenha. Assim, partindo-se de exemplos de orações produzidas pelos alunos nestes outros textos, a pesquisadora elaborou duas atividades¹⁶ simples, mas que serviram para que os alunos percebessem a diferença entre a conjunção (e) e o verbo (é), assim como a mudança de sentido provocada nas orações pelo uso indevido do conectivo (mas) e o advérbio (mais).

A proposta da atividade serviu para sistematizar para os alunos o uso correto desses vocábulos, visto que apenas a instrução e observação de tais usos em textos diversos não foram suficientes para que os discentes internalizassem tais conceitos. Assim, para a confecção dos exercícios a professora utilizou as orações apresentadas nos textos produzidos pelos próprios alunos nas produções do bimestre anterior.

Com isso, através da visualização de orações retiradas de seus próprios textos, dos exercícios sistemáticos e da substituição no próprio texto, puderam entender as diferenças e numa outra avaliação a incidência de troca foi quase nula. Após essas atividades, os alunos foram dando outros exemplos de forma oral e puderam identificar foneticamente também a diferença e x é, a que mais faziam confusão na escrita. Através de atividades sistemáticas, os alunos foram ensinados a utilizar adequadamente essas formas gramaticais.

Convém destacar aqui as mudanças ocorridas na reescrita dos textos depois da apresentação dos módulos. Deve-se deixar claro, no entanto, que as produções em sua íntegra não foram selecionadas para que não ficasse muito extenso.

¹⁶ As atividades (mas x mais) (e x é) podem ser consultadas nos respectivos Apêndices C e D deste trabalho.

O livro é para os próximos anos, porque ele já viram
 o filme que é muito diferente do livro acho que iam
 gostar igual gostei do filme.
 O livro tem dez capítulos, a personagem principal
é a Gulliver e as personagens secundárias é Mary e os filhos,
 essa história é contada por um narrador. A história se
 passa em Bristol na Inglaterra, e Milliput.

Figura 26 - Troca e x é
Trecho do texto do aluno 2

Como pôde ser observado, houve um progresso da primeira para a segunda escrita, no
 entanto, ainda foram apresentados dois casos de trocas nesta segunda produção (destacados
 em vermelho). Percebe-se que o aluno entendeu a diferença, mas ainda precisa de mais
 atenção na hora da grafia das palavras, assim como ler o que escreveu antes de entregar para o
 professor corrigir e/ou para o leitor interpretar.

Ela
 adorava ler livros, ver tv, mas e que ela mais gostava era
 ver filmes de Terror de madrugada, sendo os de vampiros seus
 preferidos. Ela começou a escrever aos 15 anos, após um sonho, que
 se tornou seu primeiro livro.
 A cena mais interessante que eu achei do livro foi a briga entre
 os dois vampiros pela garota. O livro só de um capítulo, o tema
 do livro fala sobre a vida do vampiro e da Luísa.

Figura 27 - Troca mas x mais
Trecho do texto do aluno 23

Aqui o discente demonstrou ter internalizado o conhecimento não efetuando mais erros
 na grafia dos vocábulos, no entanto, as repetições ainda se mantiveram.

Como pôde ser observado, as trocas entre 'e' x 'é', assim como 'mais' x 'mas' foram
 quase todas resolvidas, embora alguns casos ainda tenham sido constatados, no entanto as
 repetições ainda se mantiveram frequentes em muitos textos.

4.5.2 Módulo 2 : Atividades de Coesão Textual

Neste módulo, a professora aproveitou para relembrar as diferenças de frase, oração e período e explicar a diferença entre orações coordenadas e subordinadas, com maior ênfase nas orações coordenadas que são também classificadas de acordo com a função semântica que uma oração exerce sobre outra no texto. Para isso foram utilizados um texto¹⁷, algumas atividades e algumas definições apresentadas no livro didático correspondente ao 9º ano da coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa (SILVA, SILVA E ARAUJO, 2015)

O texto encontra-se na página 80 do livro didático e trata-se de um fragmento de um ensaio intitulado “Fascínio, modelos e linguagem da TV”, de Ciro Marcondes Filho (1988). Após ler o texto utilizamos as cinco atividades propostas para interpretação intitulada “Por dentro do Texto”.

Em seguida, passamos para a seção “Reflexão sobre o uso da língua” para dar início às explicações sobre orações coordenadas e subordinadas e mostrar que os períodos podem ser simples ou compostos, que as orações dependem ou não sintaticamente das outras e introduzir a importância dos conectivos na “ligação” das ideias do texto de modo que promova um texto mais coeso.

Para destacar a função que os operadores lógicos discursivos exercem no texto, a professora elaborou algumas atividades¹⁸. Primeiramente um pequeno texto explicando o que é coesão, de acordo com Antunes (2017) e quais os recursos utilizados para deixar um texto coeso.

Na sequência, foi apresentado um trecho do texto de José Saramago “Da estátua a Pedra”, retirado da apostila do 8º ano, 2º bimestre de 2018 e adaptado com base em Köche, Boff e Pavani (2015) que traz sugestões de atividades e uma lista com os principais operadores coesivos assim como a “função” que podem exercer no texto.

¹⁷ O texto, as atividades e definições contam nas páginas 80 a 84 do livro didático e podem ser consultadas no anexo E deste trabalho.

¹⁸ A explicação sobre coesão e as atividades com os marcadores, em sua íntegra, podem ser consultadas no apêndice E,F deste trabalho.

Da estátua à pedra

Digo às vezes (1) que não concebo nada tão (2) exemplar como (2) irmos pela vida levando pela mão a criança que fomos, imaginar que cada um de nós teria de ser sempre dois, que fôssemos dois pela rua, dois tomando decisões, dois diante das diversas circunstâncias que nos rodeiam e (3) provocamos. Todos iríamos pela mão de um ser de sete ou oito anos, nós mesmos, que nos observa o tempo todo e a quem não poderíamos defraudar. Por isso (4) é que eu digo: "Deixa-te levar pela criança que fostes." Se (5) fôssemos pela vida dessa maneira, talvez (6) não cometêssemos certas deslealdades ou (7) traições porque (8) a criança que nós fomos nos puxaria pela manga e diria: "Não faças isso." Evidentemente, isso é uma fantasia de escritor, que (9) é para (10) isso que os escritores servem, mas (11) ao mesmo tempo poderia ser uma filosofia de vida.

(SARAMAGO, José. Da estátua à pedra. Belém. UFPA 2013)

(1) _____, (2) _____, (3) _____,
 (4) _____, (5) _____, (6) _____,
 (7) _____, (8) _____, (9) _____,
 (10) _____, (11) _____.

Figura 28 - Identificação função operadores lógico-discursivos no texto

Fonte: Adaptado pela pesquisadora da apostila 8º ano, 2º bimestre de 2018 SME

O texto foi trabalhado em sala de aula e feita sua interpretação utilizando-se as perguntas da própria apostila. Em seguida, foram destacados os conectivos e a pesquisadora levou os alunos a identificar o valor semântico dos elementos coesivos neste texto.

Apesar de terem entendido a importância dos operadores discursivos no trecho, os alunos tiveram dificuldades em identificar a função de cada conectivo destacado. Assim como substituir por outro de mesmo valor semântico.

Desta forma, a pesquisadora entregou uma tabela baseada em Köche, Boff e Pavani (2015, p. 31-35) indicando os marcadores mais utilizados e a função que podem exercer nos textos.

Quadro 8 - Lista de Conectivos e suas possíveis funções

Funções que podem exercer nas orações	Conectivos
Adição	E, nem, também, ainda, não só mas também, depois...
Oposição/ adversidade	Porém, mas, contudo, todavia, no entanto, embora, apesar de, ao contrário, em vez de, por outro lado, ainda assim, mesmo assim, pelo contrário,...
Conclusão	Portanto, então, assim, logo, por isso, de modo que, enfim, em conclusão, em suma, concluindo,...
Finalidade	A fim de, a fim de que, com o intuito de, para, para que, com o objetivo de, ...
Causa	Porque, como (= porque), já que, visto que, uma vez que, ...
Consequência	Tão que, tanto que, tal que, ...

Explicação	Porque, pois, já que, que, portanto, ...
Condição	Se, caso, contanto que, a não ser que, a menos que, desde que, ...
Tempo	Quando, logo que, assim que, enquanto, antes que, depois que, ...
Conformidade	Segundo, conforme, de acordo com, como (= conforme), ...
Alternativa	Ou, quer ... quer, ou ... ou, ora ... ora, já ...já, ...
Proporção	À proporção que, à medida que, quanto mais
Dúvida	Talvez; provavelmente; possivelmente; quiçá; quem sabe; é provável; não certo; se é que.
Comparação	Como, do que, mais... (do) que, menos que, tal quanto, tão quanto, tanto quanto, assim como, ...
Esclarecimento	Ou seja, isto é, quer dizer, vale dizer, ...

Como a professora pôde observar em diversas produções textuais dos alunos, o uso de conectivos em seus textos limitava-se ao uso de “mas”, “e”, “porém”. Assim, ao observarem a tabela, foi perguntado a eles quais conectivos conheciam e quais mais utilizavam. Os próprios alunos disseram usar um número limitado por não conhecer outros e/ou por medo de colocar um “errado”.

Então, a professora utilizou um texto da apostila do 4º bimestre/2018 do nono ano para ajudar na identificação dos elementos que podem auxiliar na coesão do texto, além de destacar a função que eles podem exercer. Assim, após a interpretação¹⁹ proposta na apostila, relemos o texto e foi pedido aos alunos que fossem identificando os elementos que promoviam a coesão textual. Eles puderam consultar a tabela dos conectivos e utilizar os conhecimentos adquiridos sobre a coesão.

Na figura abaixo, podemos ver quais os conectivos puderam ser detectados de forma oral e destacando no texto. Em seguida, ainda de forma oral, os alunos em conjunto com a professora, fizeram a substituição dos elementos marcados por outro que mantivessem o sentido. Alguns não estavam presentes na tabela apresentada anteriormente, mas os alunos conseguiram identificar como elemento de coesão, apesar de terem dificuldades em substituir por outros conectivos, uma vez que algumas substituições exigiam algumas modificações de concordância no texto.

¹⁹ Texto com interpretação apresentado no anexo F.

TEXTO 13
QUE ME PERDOEM OS SOLITÁRIOS, MAS É IMPOSSÍVEL SER FELIZ SOZINHO
Karen Curt

É impossível ser feliz sozinho... Já dizia Tom Jobim. Ninguém passa por essa vida sem um amigo, sem alguém para dividir momentos, o peso dos fardos e a leveza dos sorrisos. Você já reparou? Nenhuma história se faz com apenas um personagem. Eu li certa vez sobre uma pesquisa que apontava pessoas solitárias como as mais inteligentes. Que sejam. Eu sei que felicidade é uma virtude para todos, e que só é possível alcançá-la quando nos seguramos em outras mãos. Acredito no conceito de que felicidade grande é alegria compartilhada, e acrescento que a construção e a realização das coisas boas só acontecem em comunhão.

Não existe um ser autossuficiente o bastante para vencer sem precisar de ninguém. Eu disse precisar. Sim. Nós não nos bastamos. Carecemos uns dos outros porque sozinhos os nossos passos não são largos o bastante, nossa força é modesta, nosso impulso não é suficientemente forte. Juntos nós conseguimos levantar a cabeça quando é preciso e sair em disparada quando é necessário.

[...]

Agora sim, discordo daqueles que demandam um outro coração para que existam como seres humanos. Não somos pares, somos indivíduos vivendo em comunidade. É isso. Usar o amor como muleta é a maior covardia do homem. Uma coisa é a dependência de um outro coração que faça pulsar o seu. Outra coisa é o acolhimento de alguém que caminha junto, propulsionando os seus passos.

A vida seria mesmo muito miserável se fosse apenas uma prova de resistência a sós, um teste de esforço em retiro ou coisa parecida. Seria penosa, tediosa, rancorosa. Se não fossem os momentos felizes, de que valeria a pena viver? Além disso, qual é a graça de ser feliz em isolamento, sem ter ninguém para dividir o riso e expandir o gozo?

Se os eremitãos são, de fato, mais inteligentes, eu não sei dizer. Mas decerto que tristes eles são. [...]

<http://www.revistabula.com/5213-que-me-perdoem-os-solitarios-mas-e-impossivel-ser-feliz-sozinho/>

Figura 29 - Texto para identificação dos elementos de coesão
 Texto retirado apostila 9º ano, 4º Bimestre 2018

Em outro dia, uma nova atividade foi apresentada aos alunos. Através do texto “Abra os olhos! Não perca os detalhes poéticos nas cenas da vida” de Clara Baccharin, a professora elaborou algumas atividades²⁰ de substituição dos conectivos destacados como pode ser observado nas atividades a seguir. O exercício deveria ser feito individualmente para que fossem detectadas as dificuldades.

1- “É fim de tarde de outono, há uma nuvem enorme cor de rosa no céu e tudo em volta dela é amarelo ouro, um céu de baunilha brilha em cima de sua cabeça e você não vê.”

Das alternativas qual poderia fazer a substituição do conectivo “e” sem alterar o sentido?

- “um céu de baunilha brilha em cima de sua cabeça, mas também você não vê.”
- “um céu de baunilha brilha em cima de sua cabeça, no entanto você não vê.”
- “um céu de baunilha brilha em cima de sua cabeça, por outro lado você não vê.”
- “um céu de baunilha brilha em cima de sua cabeça, então você não vê.”

Figura 30 - Atividades substituição conectivos
 Fonte: A própria pesquisadora

²⁰ O texto na íntegra e as atividades podem ser consultados no apêndice E do trabalho.

Na primeira questão, muitos alunos não conseguiram identificar o conectivo adequado, pois não perceberam o “mas também” como ideia de adição, apesar de terem a lista para consulta.

3- “Seu amigo fez a janta, colocou folhinhas de manjeriço colhidas na hora em cima do simples macarrão com molho vermelho, você nem olhou a refeição que engolia quase sem paladar.”

O autor usou algum conectivo neste período para unir as orações? Qual o recurso utilizado por ele? _____

Figura 31 - Uso da vírgula como conexão entre as orações de um texto

Fonte: A própria pesquisadora

A questão 3 tinha o intuito de demonstrar que a conexão pode ser realizada através de pontuações, como no caso acima, com a utilização da vírgula. A questão 4 requeria que os alunos marcassem qual dos conectivos poderia ser acrescentado ao período sem alteração de sentido.

4- Qual das opções abaixo mantém o sentido apresentado pelo autor do texto no período acima?

a) Seu amigo fez a janta, colocou folhinhas de manjeriço colhidas na hora em cima do simples macarrão com molho vermelho, **porém** você nem olhou a refeição que engolia quase sem paladar.

b) Seu amigo fez a janta, colocou folhinhas de manjeriço colhidas na hora em cima do simples macarrão com molho vermelho. **Provavelmente** você nem olhou a refeição que engolia quase sem paladar

c) Seu amigo fez a janta, colocou folhinhas de manjeriço colhidas na hora em cima do simples macarrão com molho vermelho **e** você nem olhou a refeição que engolia quase sem paladar

d) Seu amigo fez a janta, colocou folhinhas de manjeriço colhidas na hora em cima do simples macarrão com molho vermelho, **por isso** você nem olhou a refeição que engolia quase sem paladar

Figura 32 - Atividade de adição de conectivo

Fonte: A própria pesquisadora

Na questão 5, foi selecionado o trecho do texto “(...) você no carro olhando pela janela e tudo parece monótono, **mas** as várias espécies de plantas – samambaias, trepadeiras, bromélias... – se emaranham, crescem, sobem umas nas outras, (...)” e apresentado opções de substituições que não deveriam alterar a intenção do autor na escolha do conectivo. Como opção, foram utilizados os conectivos contudo, apesar disso, no entanto e quando. Os alunos deveriam identificar que “quando” introduz uma ideia de tempo. Assim, essa opção deveria ser marcada por não oferecer sentido de adversidade como as anteriores.

Nas questões de 6 a 9, foram destacadas várias orações utilizando o “mas”, conectivo que os alunos apresentaram dificuldade anteriormente. O objetivo era que substituíssem por outros para que ampliassem seu vocabulário. Desta forma, foi pedido que evitassem repetições de conectivos nas questões.

Após essas atividades, foi feita a primeira reescrita do texto. O objetivo era ler e avaliar o texto e perceber o que precisava ser modificado e/ou acrescentado a partir de tudo que havia sido trabalhado.

Tanto na primeira quanto na segunda produção os alunos tiveram a ficha de análise do livro em mãos para se basearem, na estrutura da resenha, na sequência que deveriam seguir para que o texto fosse reconhecido como uma resenha e não confundido com outro gênero textual.

4.4.3 Módulo 3: Revisão e Reescrita

De acordo com Passarelli (2012), a etapa da revisão e da reescrita é a etapa em que os educandos mais se rebelam. No entanto, é uma fase essencial para a produção, pois é neste ponto que o aluno fará a leitura do material produzido com o intuito de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a adequação ao que a língua escrita convencional, exatidão quanto ao significado, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade. Podemos incluir ainda adequação da estrutura e das informações apresentadas na produção referentes ao gênero pretendido.

Nesta etapa, é preciso que o aluno compreenda quais são as suas dificuldades e as suas habilidades nesse tipo de evento. A intervenção do professor, nesse momento, é importante para que o aluno compreenda que estratégias estão sendo bem empregadas e quais ainda precisam ser repensadas. Com esse trabalho, faz-se necessário que o professor corrija o texto do aluno utilizando estratégias que evidenciem onde estão os problemas argumentativos e mostrando por que se trata de problemas. Esse tipo de análise ajudará o aluno a redefinir os seus objetivos na produção do texto e definir estratégias para não incorrer no problema novamente, etapa relacionada a ações cognitivas. Acredita-se, portanto, que os exercícios de refacção sejam indispensáveis no processo.

As atividades de reescritas são de grande importância ao se trabalhar com metacognição, uma vez que rever o próprio texto e tentar melhorá-lo em determinado aspecto são tarefas que auxiliam o estudante a redefinir os seus objetivos cognitivos e a pensar sobre as ações que devem ser tomadas para alcançar êxito na atividade. O trabalho do professor,

neste momento, tem como objetivo estimular a reflexão do aluno sobre a sua própria escrita e permitir que, com seus próprios recursos, reestruture o seu texto a fim de melhorá-lo. A reescrita de forma orientada é, portanto, uma forma de o professor oferecer ao aluno algumas das ferramentas de que ele necessita para desenvolver-se na produção textual de forma satisfatória.

Nesse momento, alguns alunos conseguiram reorganizar a ordem das informações, para se adequar à estrutura da resenha, proposta na ficha de avaliação do livro (Apêndice B).

Como afirma Livia Suassuna (2014, p.119), “é fundamental o diálogo com o outro na reflexão do aluno sobre a própria escrita, bem como no trabalho de reelaboração do texto.” Assim é imprescindível a atuação do professor como mediador desse processo para que o aluno veja a utilidade desse diálogo e da reflexão do próprio texto.

É muito importante esse papel do professor como mediador, que mais do que um identificador dos problemas textuais, é um facilitador e um propiciador da reflexão, uma vez que permite que o aluno perceba a importância da interpretação do outro e compreenda melhor como seu discurso está sendo lido.

Como diz Guedes:

[...] a tarefa do professor de redação começa a partir do texto escrito pelo aluno e essa tarefa é a orientação da reescrita desse texto para ajudar seu autor a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-la dizer isso. (GUEDES, 2014, p.13,14)

Para este módulo, foram mantidas as produções selecionadas na primeira escrita. Como será observado, alguns conseguiram avanços significativos outros, no entanto, mantiveram-se no mesmo nível do primeiro texto, evidenciando que o trabalho pedagógico de ensino de produção textual deve ser constante e sistemático.

4.4.3.1 Alunos que permaneceram em nível 3

A primeira resenha destacada (aluno 3) permaneceu em nível 3, visto que, apesar de trazer novas informações ao texto, manteve algumas partes como se respondendo apenas às informações da ficha de leitura prejudicando a coesão.

Justino Retirante

o autor Adette de Barros Mout do -
 editora Marcela Campo e Lucas Tava.
Adette de Barros Moutte nasceu em
Itapetininga (SP), em 1913, e mudou-
 se ainda menina para a cidade de
São Paulo, onde viveu, influen-
 ciada pela mãe, amante da literatura -
 interessou-se pela literatura. Memino Justino
tem 10 anos, mas está no mundo
pai e sua mãe morreram terrivelmente
apenas 15 dias depois então fugir.

o livro possui 18 capítulos sobre o -
 que menino Justino passou no São -
Francisco de Camindés.

Os personagens principais: São o
 menino Justino. Os personagens se-
 cundários: homem cego; papagaio -
 mãe; Dano da terra; os retirantes.

Ponto positivo foi de conhecer o ho-
 mem cego e ser grande amigo.

Ponto negativo foi o Justino perde
 os pais e perde a terra com ele -
 malária.

um trecho interessante foi quando
 o menino Justino conhece o homem
 cego.

identifiquei com o homem cego por
 te caragem a viver muito tempo e sem
 ninguém ajudando.

eu recomendo para escola toda.

Figura 33 - Primeira reescrita da aluna 3. Manteve-se em nível 3

Fonte: Texto II da aluna 3

Outros pontos que merecem destaque foram o fato de não corrigir a editora (confundida com os ilustradores) como na primeira produção, manter algumas letras minúsculas e o trecho que deveria ser destacado como mais interessante ter sido copiado do livro de forma incoerente na primeira versão e mantido da mesma forma na segunda escrita.

O discente retira as barras do parágrafo que cita os personagens principais e secundários, porém esquece-se de citar um dos principais, apesar de colocar o verbo no plural.

4.5.3.2 Alunos que avançaram para nível 4

Na rescrita do texto, a aluna 1 consegue desenvolver melhor a introdução, o desenvolvimento e a conclusão e desfazer uma contradição presente no segundo parágrafo que dizia: “É uma história interessante (...) quem se interessar pela história verdadeiramente irá gostar, depende do ponto de vista.” Então, não estava claro se o leitor gostaria ou não da leitura. Além disso, tirou do texto a frase, “Obrigada pela atenção.” Inadequada ao gênero textual desenvolvido.

Uma mulher vestida de rei.

O autor Adriano Suassuna fez um bom trabalho com este livro. Ele é um livro fácil de ler e divertido. Este livro é especialmente para quem tem maturidade, segundo para pessoas de 15 para cima. Quem quiser ler este livro tem que ler muito rapidamente. Este livro possui de 100 a 109 páginas.

A história se passa em uma cidade pequena. Não tem personagem principal. Na história a parte da introdução é completa.

Este livro permite a todos os leitores sentir vários sentimentos, alguns bons e outros nem tanto. Algumas partes são boas e outras ruins. Não indentifiquei com a obra, por que ela não como a literatura até falar os versos.

Gostei bastante dele e lerá novamente. Ele possui muitas falas que o torna interessante mas ao mesmo tempo confuso.

Segundo este livro ele é crítico e surpreendente aos meus olhos ele é um ótimo livro.

É uma história interessante tem muita coisa com família e completa de interesses contém diálogo e discussão etc. Porém quem se interessar verdadeiramente pela história irá gostar.

Figura 34 - Primeira rescrita do aluno 1 - Passou de nível 3 para nível 4

Fonte: Texto II da aluna 1

Como podemos perceber, a aluna iniciou o texto com um título, disse o nome do autor, apesar de não apresentá-lo muito bem, organizou a sequência de ideias, desfez a contradição e esses pontos fizeram com que o texto ficasse mais claro para o leitor. Não houve mudança nas apresentações dos conectivos utilizados em comparação com a primeira escrita, no entanto, a aluna buscou grafar corretamente as letras q e g, pois percebeu que havia diferença na escrita e conseqüentemente no som das palavras, logo afetaria o entendimento do leitor.

Para Passarelli (2012), é na revisão do texto que se procede a leitura do material textual produzido, se examinam detalhadamente aspectos de adequação vocabular, pensando no leitor e seu entendimento quanto ao que foi dito.

A primeira versão de um texto está mais voltada à gênese das ideias; na fase de revisão, o intuito principal é constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente. Mesmo que a revisão se deva a um mecanismo de ordem intuitiva ou inconsciente, esse processo denota uma preocupação do redator em adequar seu texto ao destinatário, sem perder a finalidade do texto. (PASSARELI, 2012, p.161)

A aluna, então, avançou para o nível 4 de proficiência na escrita, no entanto, ainda apresenta algumas falhas que comprometem a fluência do texto como repetições desnecessárias (esse livro, e), pontuação, além da falta de conectivos articulando os parágrafos.

Outro texto que também apresentou mudanças da primeira para a segunda escrita foi do aluno 2.

Harry Potter e a pedra filosofal

O título do livro é "Harry Potter e a pedra filosofal". a autora britânica J.K. Rowling diz que precisou de muito café e muito silêncio para fazer o livro.

O livro é do editora rca.

a autora adora fazer minicraft nos tempos livres e escreve para ter inspiração.

O público que vai adorar o livro são os adolescentes.

No total há 17 capítulos no livro e relatam bastante a trajetória de Harry.

O que tem mais no livro são: personagens, lugares, feitiços e magia.

Os personagens principais são: Harry, Ron, Hermione, Dumbledore e Snape. Os secundários são: Neville, Remus, Sirius, Minerva e Quirrell.

Harry vive a história no livro com muita emoção e como ela se passa em 1997 nos primeiros meses modernos.

O tema central é a consciência de Harry na escola, fala do fato em que ele conhece seus amigos e dos maiores perigos.

A frase do livro que mais gosto é: "não precisa pedir desculpas, não se envergonhar, nada pediria me desculpar porque só eu sei quem finalmente fez".

O ponto alto é quando eles conseguem pegar a pedra e ganhar o campeonato.

O ponto baixo do livro é quando eles foram muito para achar a pedra.

Figura 35 - Primeira reescrita do aluno 2. Passou de nível 3 para nível 4

Fonte: Texto II do aluno 2

Na reescrita, o aluno 2 avançou também para o nível 4, pois divide mais parágrafos, articula melhor as ideias, apresenta mais informações para o leitor e acrescenta alguns conectivos ao texto, apesar de utilizar alguns erroneamente. Como apresentado no seu nono parágrafo: “O tema central é a convivência **ou** Harry na escola, fala do jeito **em que** ele conhece seus amigos e dos maiores perigos.” O trecho ficou confuso e o leitor precisa fazer um esforço para entender a informação.

Também, compromete a coesão do texto quando continua escrevendo tópicos isolados, repete muitas vezes a palavra “livro”, “do livro” e o modo como conclui sua resenha, apontando os “pontos altos” e “pontos baixos” deixa uma sensação de que falta algo a ser dito, podendo assim afetar interpretação do texto por parte do leitor.

Como apresenta Antunes (2005, p.48,49):

O que a gente diz precisa ter sentido. E, para que tenha sentido o que a gente diz, as palavras devem estar ligadas; os períodos, os parágrafos devem estar encadeados. A compreensão que se consegue ter do que o outro diz resulta dessa ligação múltipla que se estabelece em cada segmento, em todos os níveis.

Daí que o conhecimento do valor semântico das palavras de um texto ainda não é suficiente para se aprender seu sentido global. É preciso, antes de tudo, *saber estabelecer relações*, fazer ligações entre as diferentes unidades – indo e voltando.

Em suma, segundo a autora, quando se pretende que o texto seja coeso, é necessário que sejam preservadas sua continuidade, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade de sentido e das intenções do autor na interação verbal. Para que, afinal, o autor possa se fazer entender com sucesso.

4.5.3.3 Alunos que permaneceram em nível 4

Como veremos a seguir, alguns alunos, mesmo promovendo a reescrita, mantiveram-se classificados em nível 4, pois cometeram algumas falhas que comprometeram a coerência do texto.

A Bola Amarela

O livro Bola Amarela escrito por Lygia Bojunga do Escritora Para Lygia Bojunga. Em 2002 Lygia escreveu uma editorial com a intenção de obrigar ela todos os seus personagens.

Nesse livro há 10 capítulos surpreendentes e muito interessantes. A menina e sua Bola Amarela são os personagens principais desse livro. A história começa com as venturas da menina de ser grande, de ter nascido de menino e de ser uma grande escritora e escrever seu próprio livro.

Os pontos positivos desse livro é que é muito bom, uma criança que sonha muito em ser uma escritora. E os pontos negativos é que a família da menina não ajuda ela com o sonho dela.

Eu recomendo esse livro para o 8º ano porque ele é legal e interessante. Eles vão adorar e aprender muito com esse livro.

Figura 36 - Primeira reescrita aluna 4 . Permaneceu em nível 4

Fonte: Texto II da aluna 5

Na primeira reescrita, podemos notar que a aluna comete alguns erros de concordância, de pontuação, ainda repete algumas palavras, mas utiliza alguns adjetivos para expressar sua opinião sobre os capítulos e outros sobre o livro, preocupa-se um pouco mais com a estrutura do texto característico do gênero resenha. Apesar de ter sido classificada em nível 4, podemos observar que houve um pequeno avanço da primeira para a segunda produção.

O livro O mentiroso foi escrito pela Editora Rocco e o autor R.D. Stone é um dos maiores escritores literários da atualidade. É esse livro é para todos.

Porque inventa muita mentira e muita coisa vai se identificar.

Esse livro tem 31 capítulos. Essa história tem um personagem principal então mãe tem personagem secundária, é o personagem principal que conta a história.

É essa história acontece quando ele era pequeno porém vai mudando de fase então ele cresce conta a história. A história acontece na escola e no trabalho do pai dele.

É no primeiro capítulo ele conta sobre a vida dele e na outra conta a vida dele na escola, no segundo ele fala a história dele e no terceiro também.

Essa história tem pontos positivos e negativos, o positivo é quando o pai dele bota ele de castigo quando ele conta mentira e o ponto negativo é quando o irmão do mentiroso fala que tem que contar a mãe dele.

É parte interessante quando o pai e o mãe sobre corrigir ele o menino mentiroso e eu me identifiquei muito com o personagem principal porque ele era mentiroso.

Eu seria esse livro de novo porque eu me identifiquei muito com essa história e ele é muito interessante.

Eu recomendo para tudo, porque todo mundo é mentiroso.

Figura 37 - Primeira reescrita do aluno 5. Permaneceu em nível 4

Fonte: Texto II do aluno 5

O segundo texto do aluno 5 manteve-se classificado em nível 4, pois, como destacado acima, ainda não acrescentou o título e manteve as mesmas repetições apresentadas na primeira escrita. No entanto, acrescentou alguns conectivos (destacados em amarelo), que não se faziam presentes na primeira produção.

A Árvore que dava dinheiro.
 O conto "A Árvore que dava dinheiro", escrito por Domingos Pellegrini é lançado pela Editora Ática. Domingos Pellegrini, escritor de talento reconhecido pelo público e pela crítica, prefere ser intitulado-se "contador de histórias".

O livro tem 7 capítulos com três personagens principais chamados no livro de Açaiguio, Empregado e Mendigo, e os moradores de Felicidade como personagens secundários. A história é narrada em 3ª pessoa e passa em uma cidadezinha do interior chamada de Felicidade, e embora o livro tenha como personagens principais adultos, a leitura é apropriada para crianças.

Em algumas partes do livro tem ilustrações sobre o que está acontecendo, e isso pode ajudar um pouco na imaginação do leitor. As pessoas podem ter um pouco de dificuldade de ler o livro por conta das palavras desconhecidas pelo público em geral. O livro te mostra que o dinheiro não é a coisa mais importante da vida, e sim a sua felicidade.

Eu não leia o livro de novo, porque é demorado e chato. Talvez o livro seria ótimo para as pessoas que tem muito tempo e paciência para ler.

Figura 38 - Primeira reescrita do aluno 6. Permaneceu em nível 4

Fonte: Texto II do aluno 6

Na segunda escrita do texto do aluno 6, observa-se que, na introdução, o primeiro período que estava incompleto ("O conto A árvore que dava dinheiro, escrito por Domingos Pellegrini e lançado pela Editora Ática.") pois utilizava o conectivo "e" agora, como uma tentativa de organizar o texto, foi substituído pelo verbo ser, embora o tempo verbal ainda não esteja correto. O referente "ele" do segundo período da introdução foi apagado, no entanto, foi acrescentado o verbo ser antes da palavra "intitulado" que deixou o texto com problemas.

Talvez o erro tenha sido cometido por tentar adequar a segunda escrita ao uso da variante de prestígio exigida pelo gênero, porém faltou uma segunda lida para que o educando percebesse seu equívoco.

A resenha apresenta ainda problemas na ortografia da palavra “principais” (segundo parágrafo) e a repetição da palavra livro no terceiro parágrafo e na conclusão, porém, percebe-se que na conclusão também suavizou sua depreciação da obra ao retirar a oração “se eu pudesse”.

Outro texto que permaneceu classificado como nível 4 e que não apresentou muitos avanços da primeira para a segunda produção foi o do aluno 7 exposto abaixo.

Principais Amareladas

O livro Principais Amareladas, foi escrito por Sonia Rosa e editado por Perelle. Sonia é uma autora bem conhecida, "O menino Nito" seu primeiro livro, foi lançado em 1995, hoje Sonia tem quarenta títulos publicados, a maioria dedicada ao público infantojuvenil, além de alguns prêmios e uma carreira literária da qual cuida com muito amor e carinho.

O livro tem três capítulos, tem uma personagem principal que se chama Valéria e algumas personagens secundárias, a mãe dela, a tia e os seus primos. A história é em 3º ano na casa da tia de Valéria e é contada por um Narrador Observador.

No livro conta sobre a vida da Valéria na casa de sua tia, é bem legal e divertido. pois deixa tudo bem explicado para o leitor. Valéria é uma menina muito alegre e divertida, e sua história é muito interessante.

Recomendo esse livro para o pessoal do 8º e do 9º ano, porque não são bem mais maduros e nesse livro aprendemos que devemos dar valor aos momentos bons e as pessoas que temos ao nosso lado, porque nada dura para sempre.

Figura 39 - Primeira reescrita do aluno 7 – Permaneceu em nível 4

Fonte: Texto II do aluno 7

Como destacado acima, percebem-se as muitas repetições (o livro, e, é) cometida tanto na primeira quanto na segunda produção.

Não podemos deixar de notar que houve um esforço para melhorar as informações que foram oferecidas no terceiro parágrafo do primeiro texto e que na segunda escrita foi acrescentado em um novo parágrafo.

No entanto, como percebido em quase todas as produções classificadas em nível 4, as repetições foram o maior deslize apresentado nesses textos comprometendo a coesão e a fluência.

Vale a pena levar em conta, contudo, o que diz Antunes (2010, p. 73) “a resenha de um livro deve conter, pelo menos, três blocos: a contextualização geral da obra, a apresentação do conteúdo e de seus objetivos, o parecer sobre sua consistência e relevância.” e todos os textos de nível 4 apresentaram uma progressão no que se refere às particularidades da forma que regula o que deve aparecer em cada bloco do gênero resenha.

Até aqui foram mostrados os avanços obtidos pelos alunos que se encontravam em nível 3 e que, na segunda escrita, progrediram para o nível 4. Alguns alunos se mantiveram em nível 4 e uma avançou do nível 4 para nível 5. Como pode ser observado na produção a seguir.

4.5.3.4 Alunos que avançaram para nível 5

O nível 5 é classificado como muito bom pois, o aluno já desenvolve bem um texto, apesar de apresentar pequenas dificuldades no critério avaliado, sem comprometer a fluência do texto.

Harry Potter e a câmara secreta
 O livro "Harry Potter e a câmara secreta" foi escrito por J. K. Rowling e editado pela Rocco. A autora é uma escritora britânica, fundadora de toda a série Harry Potter, a qual já foi traduzida para diversos idiomas e vendeu milhões de exemplares. Além disso, a autora nasceu em Yate, Inglaterra, no dia 31 de julho de 1965.

Podemos considerar o quanto essencial esse livro é para pessoas, as quais gostam de aventura, tenham uma imaginação fértil e gostam de magia. A mesma tem 18 capítulos, com uma base de 8 a 10 páginas em cada, trazendo uma história bem imaginável. De acordo com o nome, o personagem principal é Harry, sendo a Hermione e o Ron os secundários.

Ademais, o narrador-observador não estabelece um tempo para a história, mas mostra que acontece em Hogwarts - escola de bruxos. Também é uma leitura breve, porém detalhada, trazendo um bom entendimento de todos os contextos, sendo esse um ponto positivo, o qual atrai ainda mais os leitores.

Vale lembrar que essa história é riquíssima de comédia, como logo no início a chegada "triunfal" de Harry e Ron em Hogwarts, no carro voador destruído. Podemos falar sobre Hermione, um pouco do quanto ela é mandona, dedicada e estudiosa, visto que até nos finais estudiosa. Pessoas autoritárias e determinados tendem a se identificar com ela.

Contudo, esse livro mostra que não importa quem te abandone, você nunca estará só. Portanto, essa obra é recomendada para todas as pessoas, as quais estejam dispostas a imaginar, independente de quanto leia seja a história. A cada leitura, uma experiência nova. Toda a oportunidade de ler esse livro novamente deve ser aproveitada.

Figura 40 - Primeira reescrita do aluno 8. Avançou para nível 5

Fonte: Texto II do aluno 8

A produção do aluno 8 destaca-se pelo uso dos conectivos utilizados. Alguns não constavam na lista oferecida pela professora, mas a discente mostra que tem conhecimento de outros que se fizeram presentes nos textos lidos em sala e/ou pesquisados por ela.

Não devemos deixar de dizer que alguns conectivos destacados estavam fora de seu contexto. No primeiro parágrafo o termo “além disso” não é muito apropriado pois passa a impressão ao leitor que falará um pouco mais da obra da autora quando na verdade esclarece um pouco mais sobre a própria autora.

No segundo parágrafo causa estranheza ao leitor os termos (“de acordo com o nome”) utilizados para indicar que o nome do personagem principal só poderia ser Harry Potter, devido ao nome do livro, porém as expressões utilizadas não deixaram clara a intenção da resenhista para o leitor.

Vale ressaltar que esta aluna em especial foi a que respondeu a pesquisa sobre a importância de escrever e destacou que ao receber sua redação de volta lê as observações do professor e reescreve o texto em casa procurando melhorar sua escrita.

Percebe-se que o fato de ler o texto que escreveu, assim como as anotações do professor fizeram grande diferença em sua segunda produção, pois indica que entendeu a escrita como um processo que precisa de exercício constante para ser aprimorado a todo instante.

4.5.4 Módulo 4: Promovendo a Coesão do Texto

Durante as atividades da pesquisa, os alunos realizaram uma produção textual bimestral desenvolvida pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Eles deveriam produzir um texto narrativo contando sobre alguém que começou com um dia bom e algo aconteceu que fez mudar para um dia ruim.

Com essa atividade, a professora percebeu que alguns alunos conseguiram utilizar alguns conectivos para promover a coesão do texto, no entanto, a grande maioria ainda produzia muitas orações coordenadas, isoladas (como apresentado nos exemplos selecionados de nível 3). Assim, a pesquisadora elaborou uma atividade baseada em Ferrarezi Jr e Carvalho (2015).

De acordo com os autores, “A coesão é a materialidade da coerência, isto é, por meio de elementos textuais, conseguimos externar e organizar melhor nossas ideias no papel.” (p.161). No entanto, o grande problema dos alunos é não saber como colocar suas ideias no papel. Não adianta, segundo os autores, ficar dando aulas de elementos coesivos através de classificações e identificações se os alunos não sabem de fato como se usa isso na prática. É necessário, então que o professor trabalhe as habilidades logico-discursivas na construção dos textos de seus alunos. Ferrarezi Jr e Carvalho chamam a atenção do professor para o seguinte fato:

Você, professor, vai precisar ter ciência de que trabalhará com algumas habilidades específicas relacionadas à competência para a escrita: estabelecer relações lógico-discursivas por meio de conectivos, advérbios e outras expressões conectivas; estabelecer relação entre partes do texto, com os recursos da substituição de palavras, da elipse, do encadeamento e da progressão temática; além dos efeitos de sentido decorrentes da pontuação e outras notações; e, ainda, dos efeitos de sentido a partir das escolhas lexicais. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015, p. 161)

Como dica para trabalhar esses aspectos, os autores sugerem apresentar aos alunos um conjunto de frases “soltas” (uma em cada linha), em seguida pedir que transformem essas frases isoladas em um texto coerente.

Para trabalhar, o autor sugere que sejam escritas frases básicas e pedir para os discentes transformarem em dois textos em que os sentidos dos textos se diferenciem pela forma como foram utilizados os elementos coesivos.

Pequenas mudanças poderiam ser feitas no interior das orações para que se estabelecessem novas ligações entre elas.

Os alunos aceitaram o desafio e leram as seguintes quatro orações sugeridas por Ferrarezi Jr e Carvalho, p. 161: “1. João morreu. 2. Maria se lamentou. 3. As pessoas ficaram admiradas com Maria. 4. Ninguém sabia que ela amava João.”

Os alunos não fizeram modificações nas estruturas das orações e elaboraram os seguintes textos:

Texto 1: “João morreu e Maria se lamentou. As pessoas ficaram admiradas com Maria porque ninguém sabia que ela amava João.”

Texto 2: “João morreu, então Maria nem se lamentou. Mas as pessoas ficaram admiradas com Maria já que ninguém sabia que ela amava João.

Então a professora apresentou as duas possibilidades apontadas pelos autores.

Texto 1:

João morreu e Maria se lamentou. As pessoas ficaram admiradas com Maria, pois ninguém sabia que ela amava João.

Texto 2:

João morreu, porém Maria nem se lamentou. As pessoas ficaram admiradas com Maria, uma vez que todos sabiam que ela amava João.

(FERRAREZI JR; CARVALHO, p.164,165)

Essa atividade pôde ajudar os alunos a entender que um texto não é um amontoado de palavras ou frases sem sentido, mas que há uma conexão entre elas e o resultado é um todo coerente.

A partir disso, a pesquisadora utilizou uma produção textual de um aluno, produzida naquele bimestre. O texto apresentava uma sequência de orações isoladas, separadas apenas por ponto final, mas num único parágrafo. Assim, após a permissão do aluno a professora

adaptou a redação, sem identificar o autor, e pediu para que todos os alunos reescrevessem utilizando conectivos adequados tornando as orações soltas em um texto coerente e coeso. No entanto, antes de iniciar a escrita dos textos, foi necessária uma pequena explicação sobre coesão referencial²¹.

Semana passada meu primo Lucas acordou de bom humor.
 Na quarta-feira o dia de Lucas que parecia bom mudou.
 Lucas estava prestes a sair com os amigos para o shopping.
 Aconteceu um imprevisto.
 Tudo deu errado.
 Quando estava prestes a sair a mãe de Lucas, Joana, com a pressão baixa, passou mal e desmaiou.
 A mãe foi para o hospital.
 Lucas não pode curtir com os amigos.
 Era com a mãe de Lucas que tinha acontecido.
 No dia em que Lucas ia sair com os amigos que ele não via há muito tempo.
 Lucas ficou com raiva.
 Depois de muita espera teve alta.
 O médico falou que a mãe podia ir para casa.
 Lucas remarcou com os amigos na churrascaria.
 Lucas e os amigos se encontraram.
 Lucas e os amigos curtiram muito.

Figura 41 - Frases isoladas para formar um texto

Fonte: Adaptação feita da produção textual de um aluno

O texto reescrito, por um dos alunos, encontra-se na figura abaixo.

Na semana passada meu primo Lucas acordou de bom humor então ele decidiu chamar seus amigos para ir ao shopping para distrair a cabeça. Mas aconteceu um imprevisto. Sua mãe com problemas de pressão baixa, ela desmaiou e Lucas ficou com muita raiva por não ter saído com os amigos que não tinha visto há tempos. A mãe de Lucas foi para o hospital. Depois de muita espera, o médico fala para o Lucas que sua mãe pode ir para casa por que ela ganhou alta. Lucas ao chegar em casa com a sua mãe, ele manda mensagens para seus amigos remarcando para eles se encontrarem na churrascaria. Lá eles se encontraram e curtiram muito e ficaram felizes.

Figura 42 - Atividade de coesão e coerência

Fonte: Escrita do aluno 10

²¹ Toda atividade pode ser consultada no apêndice F deste trabalho.

O aluno não utilizou todas as informações contidas na proposta, como o nome da mãe de Lucas, Joana, que não apareceu no texto, como também não ter especificado que o fato aconteceu numa quarta feira. No entanto, como pode ser observado, o discente conseguiu montar um texto dividindo em parágrafos os tópicos apresentados, uniu as orações com conectivos e conseguiu substituir alguns substantivos por pronomes.

Assim, pode-se perceber que os alunos entenderam que escrever é uma atividade textual. Como diz Antunes (2005), ninguém fala ou escreve por meio de palavras ou frases justapostas aleatoriamente, desconectadas, soltas, sem unidade, uma vez que nos comunicamos através de textos, sejam orais ou escritos.

Cabe destacar que muitas vezes o motivo dos alunos escreverem de forma desconexa provém do modo como os textos são analisados nas interpretações, muitas vezes com frases isoladas para nele se reconhecer a unidade gramatical ou dele se retirar uma ocorrência de tal unidade. Além disso, a escola favorece a aceitação de que escrever um texto se faz numa primeira vez, sem um propósito definido, nem mesmo um leitor específico. Desta forma parece ao aluno que escrever pode ser feito de qualquer maneira.

Antunes (2003) afirma que a competência de escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível.

A autora admite três grandes momentos para a atividade de escrever: o do planejamento, o da escrita propriamente dita e o da revisão. E, ainda completa:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias ou informações através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Assim, é imprescindível que o aluno perceba a importância de cada uma dessas etapas para a produção de um bom texto.

4.5.5 Módulo 5 - Revisão dos Conteúdos Estudados

O processo de planejar, escrever, avaliar e reescrever desenvolve processos metacognitivos como visto anteriormente.

De acordo com Brilhante (2012), a aquisição e o desenvolvimento metacognitivo dependerão da qualidade e eficácia da mediação. Contudo, se a pretensão é ensinar a pensar, as estratégias metacognitivas devem ser acionadas, havendo instruções necessárias para a sua

aplicação. Algumas estratégias de aprendizagem que conduzem ao pensamento metacognitivo como a verbalização de suas dificuldades e de seus processos cognitivos, a avaliação dos percursos traçados, o conhecimento do ato mental do outro para concordar ou confrontar consigo mesmo, a detecção dos erros e a decisão de mudar, permitem ao aluno conhecer o ato de aprender.

Assim, para desenvolver essa reflexão, após a análise da primeira reescrita feita pelos alunos, a professora percebeu a necessidade de se fazer uma revisão dos conteúdos estudados.

Como já estávamos no mês de outubro, não havia muito tempo para muitas atividades. Assim foi feito um “fichamento” com os alunos, referente aos conteúdos estudados para a confecção das resenhas.

Ao final desta atividade, foi elaborado um roteiro de avaliação²² para que os discentes pudessem conferir ao realizar a leitura da segunda produção.

Antes que os estudantes iniciassem esta avaliação, foi feita uma atividade lúdica com eles para melhorar a atenção e a compreensão leitora.

A atividade foi retirada do livro de Batllori (2009) intitulada de “O grande teste”. Segundo o autor, trata-se de mostrar aos alunos que, muitas vezes, devido à pressa, eles leem mal e cometem erros ao escrever e/ou não conseguem resolver um problema ou ainda interpretar um texto corretamente.

O exercício consiste em entregar o teste impresso em uma folha e uma caneta aos alunos e pedir para completá-lo em três minutos. Segundo o autor a maioria não deverá prestar atenção ao ponto um e tentará fazer todos os pontos com caneta até chegar ao último e perceber que errou.

1. Em primeiro lugar, leia com atenção o texto todo até o final.
2. Escreva seu nome e sobrenomes na parte superior direita da folha.
3. Sublinhe a palavra “nome” do ponto anterior.
4. Acima e à esquerda da folha, desenhe cinco quadrados pequenos.
5. Faça um círculo ao redor de cada quadrado.
6. Na margem inferior da folha, multiplique 70 por 32.
7. Desenhe uma árvore no espaço em branco da folha.
8. Escreva, em letras bem grandes, atrás dessa folha, o número 107.
9. Se você for o primeiro a chegar a este ponto, diga em voz alta: “Sou o primeiro.”
10. Agora, se você leu o texto todo com atenção, responda somente à segunda pergunta e entregue sua folha ao professor.

(BATLLORI, 2009, p.81)

²² O Roteiro de avaliação pode ser consultado no Apêndice G do trabalho.

Foi muito interessante e até mesmo divertido ver os alunos realizando as atividades. No primeiro momento, perguntaram qual era o texto que deveriam ler. Não identificaram os pontos como texto, pois, segundo eles, estava numerado e texto tem parágrafos.

Depois que entenderam que aquele era o texto, se desesperaram com o tempo dado, apenas três minutos, para realizar todas aquelas tarefas. Alguns tiveram dúvidas do que seria a “parte superior direita da folha”, e outros perguntaram se era aula de português ou matemática, pois tinham que desenhar quadrados e círculos e fazer uma conta “gigante”.

Dos trinta e sete alunos presentes na sala, apenas dois leram completamente o texto até o final e realizaram o que se pedia no item 10.

Ao final dos três minutos, a professora pediu que parassem as atividades e fossem recolhidas as folhas. Houve muitos protestos, mas todos entregaram até onde tinham conseguido fazer.

A pesquisadora, então, perguntou quem havia conseguido realizar toda a tarefa e muitos protestaram pelo pouco tempo, por ser muitos itens a cumprir etc.

A professora pediu que todos se acalmassem e explicou a importância de ler o texto todo, interpretar o que se está lendo e não apenas cumprir uma tarefa sem antes entender o que realmente deve ser feito. O desafio foi lido e os alunos perceberam que se tivessem lido todo o texto teriam cumprido apenas uma exigência.

Em seguida fez uma relação da atividade com a tarefa de se construir a resenha, reescrevê-la e o problema apresentado por muitos de copiar os mesmos erros, manter as repetições e como isso pode afetar o texto para o leitor.

O objetivo de tal atividade foi auxiliar o aluno a desenvolver estratégias metacognitivas no processo ensino-aprendizagem do texto, oferecendo-lhe ferramentas que o façam identificar onde estão os problemas em sua produção, de forma que as estratégias para a melhoria do texto sejam redefinidas.

Na produção da resenha, o aluno precisou entrar em contato com os textos desse gênero, observar as partes que compõem uma resenha, trabalhar os operadores argumentativos e por fim unir frases isoladas formando um texto. Essas etapas foram importantes para que o discente tivesse conhecimento dos domínios que deveriam ser trabalhados. Ao ter consciência desses domínios, os alunos puderam traçar estratégias metacognitivas para promover a reescrita dos textos.

As resenhas de cada aluno foram entregues e pedido que algum voluntário lesse o que haviam escrito. Dois alunos se levantaram e eles mesmos perceberam a quantidade de repetições que havia nos parágrafos, assim como os outros educandos.

A partir desse momento, foi entregue aos discentes o roteiro de avaliação e pedido que escolhessem um colega para avaliar sua resenha e marcar X naquilo que faltava ou V no que constava ao texto, conforme os critérios estabelecidos no roteiro.

Diferente da primeira avaliação feita antes de entregar a primeira produção, nesta revisão os alunos sabiam o que buscar e o que avaliar.

Segundo Brilhante (2012), considerar a intervenção do outro como elemento fundamental da aprendizagem, estabelece a interação, na tentativa de favorecer o planejamento e a regulação de seu processo de aprendizagem.

O aluno precisa ser atuante na tarefa de produzir textos e deve compreender a escrita como um trabalho contínuo. Analisar o texto do outro, apontando falhas e acertos, é uma forma de estimular esse olhar atuando sobre o texto. No entanto, é necessário que ao avaliar um texto o aluno saiba o que procurar, consiga identificar as debilidades do texto.

Como visto anteriormente, os alunos fizeram uma revisão do texto antes de entregar a produção inicial, porém como não conseguiram identificar o que procurar, sinalizaram apenas alguns erros ortográficos e na reescrita repetiram os problemas presentes na primeira produção.

No momento em que realiza essas tarefas, o aluno se desenvolve como observador e também como produtor, já que identificar a debilidade do texto de outra pessoa é também uma forma de entender como deve se dar o seu próprio processo de escrita.

Então, concluindo a atividade, foram recolhidas todas as produções e seus respectivos roteiros foram grampeados em anexo para serem analisados e corrigidos os pontos que necessitavam de atenção.

4.6 PRODUÇÃO FINAL

De posse dos roteiros de avaliação, da ficha de leitura e dos critérios de avaliação, os alunos fizeram a produção final de seus textos.

Nesse momento, precisaram avaliar seus textos sabendo os critérios estabelecidos. Compreendiam que, para se escrever uma resenha, era necessário planejamento, monitoração, avaliação, processos que já haviam sido realizados anteriormente, agora necessitavam reler e corrigir.

A habilidade de ler e examinar o que escreveu, na intenção de melhorá-lo, faz com que o escritor reveja as estratégias utilizadas para o alcance dos objetivos desejados na tarefa

pretendida, para que assuma um papel mais ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, consiga desenvolver e utilizar cada vez mais estratégias metacognitivas.

Na aula seguinte, os estudantes foram levados até a sala de informática e fizeram a segunda reescrita de seus textos digitando-os nos computadores disponíveis. Como só havia dez máquinas, o processo foi realizado em duas aulas. Alguns alunos disseram não ter habilidade de digitação, assim pediram que outro colega digitasse seus trabalhos.

O aluno com necessidades especiais foi muito procurado para ajudar nesta atividade por sua capacidade de digitação rápida, apesar de utilizar apenas os dois dedos indicadores.

Após esse processo, foi solicitado à professora Debora Assis, outra professora de Língua Portuguesa da unidade, que fosse a revisora dos textos para que pudessem ser editados para o livro. Foi então impresso um “rascunho” dos textos e a professora editora pode anotar seus comentários, sugestões e corrigir alguns erros gramaticais.

A professora Debora disponibilizou um tempo para ir até a sala e conversar com os alunos sobre as falhas apresentadas nos textos. Os problemas mais encontrados foram falha na digitação, concordância verbal e muito uso do pronome pessoal “eu” (eu penso, eu acho, eu gostei). Nossa revisora recomendou retirar essas marcas egóticas de muitos textos. No entanto, em um deles, sugeriu que mantivesse, pois, segundo ela “deixaria assim pela forma como o aluno se dirigiu aos leitores. Algo bem intimista, como uma conversa.” Os trabalhos foram muito elogiados por ela e os alunos ficaram muito contentes.

Segundo Passareli (2012), a editoração pressupõe cuidados por parte do escritor, em virtude do caráter público que o texto assume.

Cabe ressaltar que três alunos alcançaram o nível 6 de proficiência em escrita merecendo destaque em suas produções. Neste nível, o aluno já desenvolve um texto fluente, podendo apresentar, eventualmente, algum deslize no critério avaliado, mas sem comprometer a fluência do texto.

Um exemplo de produção que obteve boa evolução chegando ao nível 6 foi da aluna 8. Primeiramente classificada em nível 4, na reescrita avançou para nível 5 e na produção final evoluiu para o nível 6 como observado na figura abaixo.

HARRY POTTER E A CÂMARA SECRETA

O livro Harry Potter e a Câmara Secreta foi escrito por J.K.Rowling e editado pela Rocco. A autora é uma escritora britânica que nasceu em Yate, Inglaterra, no dia 31 de julho de 1965. Ela é fundadora de toda a série Harry Potter, a qual já foi traduzida para diversos idiomas e vendeu milhões de exemplares.

Convém ressaltar o que esse livro é bom para pessoas que gostem de aventura, tenham uma imaginação fértil e gostem de magias. O mesmo tem 18 capítulos, com uma base de 5 a 10 páginas em cada, trazendo uma história bem imaginável, cujo personagem principal é Harry – como já esperado – e os secundários Hermione e Rony.

O narrador observador não estabelece um tempo para a história, mas mostra que acontece em Hogwarts – escola de magia. Também é uma leitura breve, porém detalhada, trazendo um bom entendimento de todo o contexto, sendo esse um ponto positivo que atrai os leitores.

Vale lembrar que essa história é riquíssima de comédia, como logo no início a chegada “triumfal” de Harry e Rony em Hogwarts, no carro voador destruído. Convém falar um pouco de Hermione, o quanto ela é mandona, dedicada e estudiosa, visto que até nas férias estudava. Pessoas autoritárias e determinadas tendem a se identificar com ela.

Esse livro mostra que não importa quem te abandone, você nunca estará só. Toda e qualquer oportunidade de ler esse livro novamente deve ser agarrada, a cada leitura uma experiência nova é adquirida. Portanto, essa obra é recomendada a todos que estejam dispostos a entrar na história, por mais louca que ela seja.

Figura 43 - Produção final da aluna 8 - Evoluiu para nível 6

Fonte: Produção final da aluna 8

Como pode ser percebido, a aluna teve maior preocupação com o leitor. Desenvolveu bem o texto, apresentou as conexões adequadas, assim como a pontuação e concordância. Preocupou-se em seguir a estrutura da resenha e eliminou as repetições desnecessárias. Assim produziu um texto coeso e coerente seguindo os parâmetros esperados e abordados nas atividades e desejável para o nível 6.

4.7 DIVISÃO POR NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

Como destacado em todas as produções, foi verificado o nível de proficiência desenvolvida pelos alunos. De acordo com as informações apresentadas no gráfico da primeira escrita, nenhum dos 31 alunos resenhistas havia apresentado nível 5 ou 6 em proficiência escritora. Contudo perceberam-se evoluções no decorrer das atividades e das produções fazendo com que houvesse uma mudança significativa nesse quadro inicial como pode ser observado na figura abaixo.

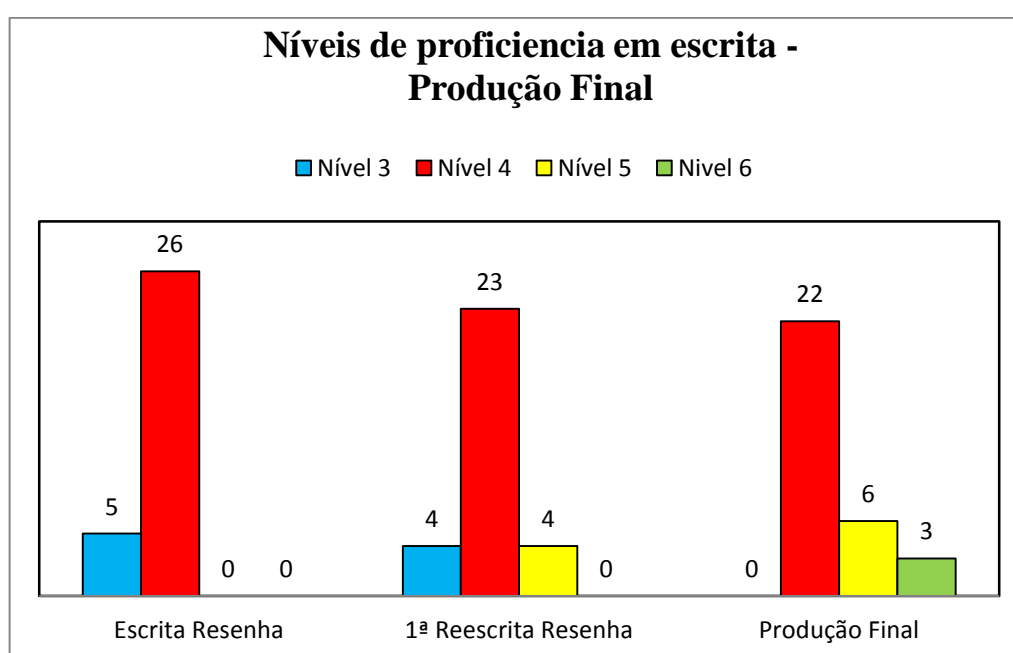


Figura 44 - Níveis de proficiência em escrita – Evolução

Fonte: A própria pesquisadora

Conforme pode ser observado, na primeira escrita não houve aluno classificado em nível 5 ou 6, visto que apresentavam muita dificuldade em produzir um texto no gênero resenha. A grande maioria dos alunos classificados em nível 3 apenas responderam a algumas questões presentes na ficha do livro e formaram um amontoado de orações desconexas. Os alunos classificados em nível 4 formaram textos, mas não apresentaram as características necessárias para caracterizá-lo como uma resenha, além de apresentarem muitas repetições que comprometeram a coesão e a coerência dos textos.

Após a primeira produção, pode-se perceber uma evolução na escrita. Apesar de 4 alunos manterem-se em nível 3, pois mantiveram as orações soltas, sem coesão e/ou coerência, ou seja, apenas acrescentaram informações que não haviam no primeiro texto, 1

aluno avançou para o nível 4 produzindo um texto, ainda com falhas, e apresentando muita repetição de palavras, mas com avanços na escrita. Um discente, no entanto se destacou e evoluiu do nível 4 para o nível 5, pois realmente reestruturou seu texto e buscou resolver os problemas encontrados na primeira escrita.

Na produção final não houve alunos classificados em nível 3, pois após as atividades conseguiram perceber a importância de escrever e que a escrita seria para um leitor em potencial. Desta forma tiveram mais cuidado em produzir seus textos, apesar de muitos ainda serem classificados em nível 4.

Vale ainda destacar que uma aluna classificada primeiramente em nível 3, evoluiu para nível 4 na segunda produção e avançou para nível 5 na produção final.

4.8 DIVULGAÇÃO E PUBLICAÇÃO

Após as devidas correções das resenhas pela professora revisora, os alunos fizeram as alterações necessárias e os textos foram impressos. A pesquisadora montou a capa e encadernou o livro que seria entregue à sala de leitura. Foram ainda impressos mais trinta e um exemplares em tamanho menor para ser entregue a cada um dos autores.

Foram espalhados cartazes pela escola anunciando o lançamento. Foi também impresso um pequeno convite²³ incentivando a presença dos pais no dia da divulgação do livro.

No dia do evento, os alunos foram levados até o auditório e receberam seus exemplares. Foi preparada uma cópia de tamanho resumido do sumário²⁴ do livro para ser entregue aos visitantes.



Figura 45 - Turmas conhecendo o livro

Fonte: A própria pesquisadora

²³ Modelo de convite disponível no Apêndice H

²⁴ Modelo de sumário disponível no Apêndice I

A pesquisadora apresentou o trabalho às turmas visitantes e os alunos leram algumas resenhas para aguçar a curiosidade dos estudantes.



Figura 46 - Leitura das Resenhas

Fonte: A própria pesquisadora

Após a leitura das resenhas, os alunos resenhistas deram autógrafos para os discentes visitantes. Como pôde ser observado, todos puderam participar desse momento e tanto os participantes da pesquisa quanto os outros alunos gostaram da experiência.



Figura 47 - Autógrafos

Fonte: A própria pesquisadora

No final do evento, foi promovida uma “resenha” (comemoração) com a turma. Eles puderam ouvir suas músicas e saborear os quitutes que haviam trazido. Foi um momento de muita alegria e sensação de vitória por terem evoluído em suas produções.



Figura 48 - Autores do livro de resenhas

Fonte: A própria pesquisadora

Após a encadernação e a divulgação, o livro foi entregue à professora Angela, professora da sala de leitura, para ser disponibilizado à consulta dos outros estudantes.



Figura 49 - Entrega do livro à sala de leitura

Fonte: A própria pesquisadora

4.9 DEPOIMENTOS

Para concluir o trabalho, foram coletados depoimentos dos participantes da pesquisa para saber o que os alunos acharam das atividades propostas na sequência didática, se perceberam a escrita como um processo, e como se sentiram ao produzir um livro para que outros pudessem consultar. Para isso foi elaborado um questionário e enviado via *WhatsApp* aos discentes. Alguns alunos responderam de forma sucinta, mas outros se expuseram mais. Assim algumas respostas mais completas foram selecionadas e apresentadas abaixo na íntegra.

1- O que você achou de escrever uma resenha para fazer parte de um livro que seria deixado na sala de leitura da escola para outros alunos consultarem?

Resposta 1- “Eu achei bem interessante, foi uma boa forma de mostrar tudo que nós aprendemos para os outros alunos, e também é uma ótima forma de comprovar que realmente lemos e entendemos os pontos de um determinado livro.”

Resposta 2- “Foi uma ótima experiência, espero que outros alunos se interessem em fazer a leitura, e se interessem em fazer esse mesmo projeto no futuro.”

Resposta 3- “Achei bom, pois outros alunos puderam ver o que, de fato, é uma resenha.”

Resposta 4 – “Eu achei algo superlegal, porque meio que deixamos algo nosso, para que outros alunos lessem e aprendessem algo.”

Resposta 5- “Achei bem interessante e inovador, fizemos algo que provavelmente agora influencia pessoas a lerem mais livros.”

2- Você acha que aprendeu a fazer uma resenha?

Resposta 1 – “Sim, aprendi bem mais que fazer resenha, aprendi a fazer uma redação boa, depois dessa resenha.”

Resposta 2 – “Sim, ainda preciso de mais prática, mas o tempo que usamos para praticar e fazer a resenha fez com que eu aprendesse bastante sobre.”

3- O que foi bom e o que foi ruim em todo o processo de escrita?

Resposta 1- “Sinceramente, todo o processo de escrita foi ótimo! Trabalhar em grupo, aprender a como fazer um bom texto. Não teve nenhuma parte ruim!”

Resposta 2- “O bom é que me ajudou muito no que eu precisava me aprimorar, e o ruim, pra mim, não teve, pois desde o começo eu achei muito interessante a ideia da professora, de nos fazer algo diferente, e a turma também colaborou, e foi um ótimo trabalho.”

Resposta 3- “Não vi pontos negativos. Embora as inúmeras correções fossem cansativas, achei todo o processo bom, porque através dele aprendemos a escrever não só uma resenha, mas qualquer outro texto, seja ele na primeira ou terceira pessoa.”

Resposta 4 – “Foi bom fazer a resenha, mas eu achei ruim na hora de ler a própria resenha porque sou bastante vergonhosa kkk”

Resposta 5 – “Era meio chatinho ter de corrigir a todo momento nossa resenha, mas foi muito bom para nosso aprendizado. Agora sabemos como realizar melhor um texto.”

4- Nós tivemos que escrever e reescrever o texto. Você acha que isso foi bom? Por que?

Resposta 1 – “Sim, pois podemos aperfeiçoar e reparar nossos erros.”

Resposta 2 – “Sim. Porque assim os erros foram corrigidos e a escrita foi melhorada a cada correção.”

Resposta 3 – “Sim, foi bom para melhorar nossas escritas, aprendermos as pontuações e saber fazer uma redação com coerência.”

Resposta 4 – “Foi bom, porque assim nós deixamos o nosso texto "apresentável" e aprendemos bastante reescrevendo todo o texto.”

5- O que você aprendeu com todo o processo até o livro ficar pronto?

Resposta 1 – “Aprendi mais sobre a escrita, vi que era algo além do que eu sabia, aprendi mais sobre os conectivos, e depois dessa resenha eu quis me interessar mais pela escrita.”

Resposta 2 – “Que mesmo com a preguiça e tudo mais, nada é impossível.”

Resposta 3 – “Aprendi inúmeras coisas, como escrever na terceira pessoa do vocabulário, usar sinônimos corretamente, ter cuidado com o uso dos conectivos e principalmente a escrever um texto de excelência.”

Resposta 4 – “Aprendi a diferenciar um resumo e uma resenha e também a expor nossas opiniões a um determinado assunto, um livro etc”

Resposta 5 – Que para escrever algo que seja realmente bom precisa-se de tempo e bastante atenção no que está se escrevendo.

6- Você acha que valeu a pena todo o esforço?

Resposta 1 – “Sim e muito, pois achei muito interessante tudo que nos fizemos ao longo desse período.”

Resposta 2 – “Sim, no final ficamos satisfeitos com o nosso trabalho e bastante orgulhosos, valeu super a pena cada esforço.”

Resposta 3 – “Sim! Foi gratificante o final poder apresentar o livro para todos depois de tanto esforço.”

7- Como foi para você mostrar o trabalho pronto e fazermos a divulgação do livro no auditório?

Resposta 1 – “Ah, foi muito bom, saber que outras pessoas também podiam se interessar por algo que eu fiz, foi muito gratificante.”

Resposta 2 – “Foi puro nervosismo pra quem tem vergonha de falar em público, mas foi interessante.”

Resposta 3 – “Embora cansativo, achei incrível. Outros alunos puderam ver que, embora pareça difícil, é possível - através de muito esforço, foco e determinação- escrever bem.”

Resposta 4 – “Foi totalmente ótimo. Saber que tínhamos trabalhado naquilo o ano todo e finalmente estávamos apresentando totalmente pronto para as outras turmas, passando o conhecimento de sobre o que era uma resenha e os influenciando a lerem os livros usados como título da mesma.”

Resposta 5 – “Foi incrível! Poder mostrar o nosso livro que tivemos bastante trabalho para escrever, valeu a pena todo o esforço!”

8- O que você aprendeu sobre o processo da escrita?

Resposta 1- “Que com muito esforço e união podemos fazer coisas que não conseguiríamos sem auxílio.”

Resposta 2 – “Bastante coisas, sobre aonde eu tenho colocar a vírgula, mais/ mas etc...”

Resposta 3 – “Que por mais que a língua portuguesa seja muito complexa, quando as palavras são usadas corretamente, em um único texto, o resultado é espetacular.”

Analisando os depoimentos, podemos perceber que a atividade com sequencia didática foi de grande valia para os estudantes, assim como todo o processo envolvido na produção textual desenvolvida. Eles puderam aprender não apenas a fazer uma resenha, mas também planejar e produzir seus textos com mais atenção e cuidado, promovendo reflexões sobre seus erros e acertos.

No final, todos tiveram uma experiência nova de serem autores de seus próprios textos. Segundo os depoimentos, a ocasião da apresentação foi um momento de “muito nervoso”, mas foi muito proveitoso, pois puderam perceber que seus esforços foram recompensados.

CONCLUSÃO

Estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, por isso a produção de textos variados faz parte de nosso cotidiano. No entanto, isso não quer dizer que dominemos todos os aspectos necessários à produção de um bom texto logo na primeira escrita.

Como visto neste trabalho, escrever é um processo que exige planejamento, escrita, revisão e reescrita. Envolve habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas e cabe à escola ensinar esses aspectos.

Desta forma, este trabalho adotou o modelo de sequência didática, com as devidas adaptações, para o tipo textual expositivo/ argumentativo, no gênero resenha crítica. Para tal foi veiculado o descritor D15 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) da língua escrita seguindo o esquema: planejamento, escrita, módulos, reescrita e produção final. Como conclusão do trabalho feito pelos alunos do nono ano, foi elaborado um livro de resenhas que foi disponibilizado na sala de leitura da Escola Municipal Abrahão Jabour para divulgar seu acervo a outros alunos.

As perguntas levantadas no início do trabalho foram respondidas. A metodologia de ensino de escrita, revisão e reescrita pode e deve ser desenvolvida para tornar os alunos proficientes nessa habilidade. Os alunos compreenderam a utilidade das produções textuais, pois, como havia um por que e um para quem escrever. Entenderam que é necessária a reescrita, para que seu texto ficasse “apresentável”, como disseram nos depoimentos. Os discentes perceberam, ainda, para que e/ou para quem escrevem e viram-se como autores ou como sujeitos que necessitavam produzir um texto para comunicar algo e não apenas para receber uma nota.

Os objetivos traçados buscaram trabalhar a produção textual como um processo em que o texto necessitou ser escrito (por meio da retextualização dos livros), revisado e reescrito. Também foi possível explorar a estrutura e função social do gênero resenha, assim como mostrar que cada operador lógico-discursivo exerce uma função específica na articulação das orações, dos períodos e dos parágrafos, promovendo a coesão e a coerência dos textos, para expressar de forma clara o pensamento para o leitor.

Embora houvesse muitos meses para se desenvolver a sequência didática proposta, sabemos que, na prática, esse tempo é mínimo devido a todas as exigências que o cotidiano escolar exige. Os alunos selecionaram seus livros no mês de abril, produziram a primeira escrita no mês de junho, porém, só foi possível iniciar a sequência didática no mês de agosto e

concluir algumas atividades no mês de setembro. No início de outubro, foi feita a segunda produção e uma última atividade antes da produção final, para a divulgação do trabalho no fim do mês de outubro.

O trabalho com sequencia didática partiu de uma produção inicial (diagnóstica), com a qual se pôde identificar as falhas presentes na primeira produção. Foram identificados problemas de coesão, coerência, uso da língua e estrutura do gênero resenha. Quanto à estrutura, era esperado que os alunos apresentassem dificuldades, pois cada gênero possui uma característica distinta em sua estrutura. Contudo, mesmo os alunos produzindo outros textos no decorrer do ano, os três outros itens avaliados foram os que apresentaram mais dificuldades. Fato comprovado nas médias obtidas em produção textual apresentados no início do trabalho.

O problema, na verdade encontra-se no fato de apenas propor que os alunos escrevam a partir de um tema, ou seja, apenas espera-se que o discente escreva, mas não se ensina como fazê-lo.

Ao utilizar a produção inicial da sequencia didática como diagnose, foi possível orientar os alunos quanto ao que precisava ser melhorado no texto para que eles realmente tivessem o que, para que e para quem escrever.

Foram, então, preparadas atividades que ajudaram os alunos a sanar suas dúvidas e elaborar estratégias de aprendizado. Ao promover a segunda escrita, foi possível observar quais os conteúdos ainda não haviam sido entendidos e ajustar as atividades para chegar a uma produção final satisfatória.

Constatamos que não basta apenas produzir um texto, elaborar as atividades e pedir que os alunos corrijam seus textos. Espera-se que as atividades orientem os alunos quanto ao que procurar como falhas, no entanto eles estão tão acostumados a ter o professor como revisor que quando assumem esse papel não sabem o que fazer.

Como observado na pesquisa, na primeira reescrita os alunos apenas reescreveram seus textos e acrescentaram informações que julgaram necessárias. Assim foi necessário fazer uma revisão dos conteúdos e montar uma ficha de avaliação, para orientá-los no que deveriam procurar como “erro”.

Quando iniciamos a pesquisa tínhamos uma ideia teórica do que trabalhar e como chegar ao objetivo. No entanto, com a prática foi necessário fazer adaptações e propor atividades que realmente ajudassem os alunos em suas reais necessidades.

Uma dificuldade encontrada nesta pesquisa foi o tempo. A escola está tão enraizada em conteúdos e práticas pedagógicas, que a produção textual tem ocupado um lugar irrisório

neste ambiente. Apesar de se promover a escrita bimestral de textos, ainda estão fora do contexto cotidiano dos educandos, sem propósito e sem um leitor real.

Não adianta oferecer uma variedade de gêneros textuais e pedir que o discente reproduza, sem que ele entenda o contexto em que este texto está inserido, o suporte ao qual será veiculado e não conheça seu interlocutor. É imprescindível que o aluno entenda que todo texto serve a um propósito comunicativo, de forma mais ou menos formal, mais ou menos monitorada. Se assim não for, o texto servirá apenas para ser corrigido e receber uma nota de um professor. Sendo assim, não precisa haver preocupação com o que se escreve, nem com a forma, ou a com ortografia, ou com pontuação etc., uma vez que cabe apenas ao professor corrigir esses erros.

Segundo Antunes (2016), é necessário desenvolver um trabalho de reflexão e de análise do próprio processo de escrever, pois essa reflexão leva o aluno a perceber a significação social da escrita atualmente, como ela está inserida em seu cotidiano e levá-lo a sentir necessidade de desenvolver as competências correspondentes a essa atividade.

O desenvolvimento de tais competências em escrita pode ser promovido pela prática do texto planejado e revisado uma vez que o planejamento e a revisão não costumam fazer parte da rotina escolar.

Embora o trabalho com a metacognição tenha sido tímido, pode-se constatar que, no ensino de produção de texto, atividades que desenvolvem habilidades metacognitivas podem permitir momentos de reflexão, por parte dos alunos, de seus pensamentos, da compreensão que têm sobre o assunto e de suas capacidades para articular os conhecimentos que possuem para comunicar suas ideias.

De acordo com os PCN

Espera-se que o aluno, tanto durante a produção dos textos quanto após terminá-los, analise-os e revise-os em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa, e do leitor a que se destina, redigindo tantas versões quantas forem necessárias para considerar o texto bem escrito. Espera-se que, nesse processo, o aluno incorpore os conhecimentos discutidos e produzidos na prática de análise linguística. (BRASIL. 1997, p.89)

Embora o documento afirme que o aluno, durante a produção, redija tantas versões quantas forem necessárias, é aconselhável que se faça no máximo quatro, para que o processo não se torne cansativo e desmotivador.

Através da reescrita dos textos, foi possível trabalhar as dificuldades encontradas no uso da língua, coesão e coerência. As atividades de refacção foram de grande importância ao se trabalhar com metacognição, uma vez que em determinado aspecto são tarefas que

auxiliam o estudante a redefinir os seus objetivos cognitivos e a pensar sobre as ações que devem ser tomadas para alcançar êxito na atividade.

O trabalho de retextualização relacionado ao estudo do gênero resenha permitiu que o aluno conhecesse e dominasse o gênero assim como aprimorasse sua escrita. Possibilitou, ainda, ser autor de um dizer que interage com um leitor, um destinatário para seu texto fazendo-os selecionar o tipo de linguagem mais adequada.

A confecção do livro promoveu uma reflexão sobre o ato de escrever que deve ser visto como um processo dividido em várias etapas que necessitam ser revistas e analisadas a todo tempo possibilitando uma aprendizagem cumulativa para alcançar um objetivo real de produção.

A pesquisa demonstrou que trabalhar a escrita como processo promoveu avanços da primeira para a última produção, conforme apresentado no gráfico evolutivo. No entanto, muitas falhas ainda se mantiveram como a falta de conectivos unindo orações, períodos e parágrafos para promover uma melhor coesão do texto, pois muitas resenhas ainda permaneceram com ideias isoladas entre os parágrafos, principalmente. Outras precisaram ser ajustadas na editoração devido ao excessivo número de palavras repetidas.

Percebe-se com isso que há uma necessidade de se explorar muito mais a coesão e apresentar um número maior de atividades que contemplem a utilização dos operadores lógico-discursivos de forma efetiva nos textos. É imprescindível que os alunos percebam a utilidade desses operadores para a coesão, a coerência e o encadeamento das ideias apresentadas no texto de modo a torná-lo claro para o leitor dizendo exatamente o que se pretendia dizer.

Desta forma, entende-se que o ensino de produção textual deve ser uma prática constante mostrando ao discente sua importância comunicativa, que sabe o que dizer, para que e para quem. Não faz parte apenas de um trabalho exigido na escola para se conseguir uma nota, mas está inserido em nosso cotidiano de forma formal ou informal, mais ou menos monitorada e que precisa se adequar ao contexto comunicativo exigido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Paulo André; PALOMANES, Roza. *Ensino de Produção Textual*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-21.

ANTUNES, Irandé. *Análise de Textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com Palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BATLLORI, Jorge. *Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades, cognitivas e sociais*. 11 ed. São Paulo: Madras, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. p. 65 – 190. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 20 de jan. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p.239. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2018.

BRILHANTE, Maria Hermínia de Almeida Assis. Processos metacognitivos implicados na produção escrita de Crianças do 1º ano do ensino fundamental. 2012. 186f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação Em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8770 Acesso em: 15 jul. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

COSTA VAL, Maria da Graça. [et. al] *Avaliação do Texto escolar: Professor-leitor/ Aluno-autor*. Ed. Ver. E ampl. – Belo Horizonte: Autentica Editora/ Ceale, 2009. – (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

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

ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GONCALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. *DELTA* [online]. 2016, vol.32, n.1, p.119-141. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502016000100119&script=sci_abstract&tlng=pt

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Matrizes de Referência*. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia>. Acesso em: 02 de nov. de 2017

JABOUR, Escola Municipal Abrahão. *Projeto Político Pedagógico*. Rio de Janeiro, 2018.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2006, vol.19, n.2, p.177-185. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*. 2 ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*. 3 ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Bennetti; MARINELLO, Adriane Fogali. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Bennetti; PAVANI, Cinara Ferreira. *Prática Textual: atividades de leitura e escrita*. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (orgs.) *Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65 – 84. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 de nov. de 2017

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV: Língua, Linguística e Literatura*, João Pessoa, V.1, n.1, p.9-49, out. 2003. Disponível em: http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. - 5.ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (Re)Textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas*. Minas Gerais: *Scripta*, v. 6, n. 11, 2002, p.109-122. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453/9768>. Acesso em: 28 de dez. de 2017.

MOREIRA, Herivelto; CALLEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics*. Brasil, 1995. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 1995. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/157910/102608.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 13 de fev. de 2018.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção Textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NICKERSON, Raymond S.; PERKINS, David N.; SMITH, Edward E. *Enseñar a pensar*.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/48134868_Ensenar_a_pensar. Acesso em: 17 de jan. de 2019.

PALOMANES, Roza; SANTOS, Ligia Maria Andrade Figueira dos. Como inserir a escrita argumentativa em sala de aula. In: COELHO, Fábio André. PALOMANES, Roza (org.). *Ensino de Produção Textual*. São Paulo: Contexto, 2016, p.43-55

PASSARELI, LÍlian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA, Marli Hermenegilda. Letramento e retextualização: conceitos e relações. In: RIBEIRO, Roza Maria Palomanes (org.). *Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 54-71

PORTILHO, Evelise. *Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição*. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

QEDU Academia. *Matriz de Referência – Língua Portuguesa*. Disponível em:

<http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/matriz-de-referencia-lingua-portuguesa/> Acesso em: 09 de out. de 2017.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Claudia de Souza. *Correção e Avaliação de Textos*. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza.(org.) *Ensino de Produção Textual*. São Paulo: Contexto, 2016, p.23-41.

SANTOS, Lygia Maria Andrade Figueira dos. *O ensino do texto argumentativo sob a ótica metacognitivista em turma de oitavo ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado profissional em Letras), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ: 2015.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, 2 ed. SP: Mercado de letras, 2004, p.19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, 2 ed. SP: Mercado de letras, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório das provas bimestrais -4º Bimestre*. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/AVALIA%C3%87%C3%83O/RELAT%C3%93RIO%20DAS%20PROVAS%20BIMESTRAIS%202017%20BIM%204%20V%20FINAL.pdf>. Acesso em: 23 de fev. de 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório do simulado da Prova Brasil 2017*. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/rioeduca/BLOG%20PROFESSORES/GAV/RELAT%C3%93RIO%20SIMULADO%20DE%202017.pdf>. Acesso em: 02 de nov. de 2017

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/45048824/SOARES-M-Letramento-um-tema-em-tres-generos>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (org). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2014. p. 128-134

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. In: *4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (IV SIGET)*, 2007, Tubarão - SC. Anais [do] 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET). Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, 2007. v. 1. p. 1297-1306. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_das_relacoes_possiveis_entre_tipos_na_composicao.pdf. Acesso em: 12 de jan. de 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo Textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. 1991. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1991. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/tese-travaglia.pdf>. Acesso em: 12 de jan. de 2018.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário sobre função da escrita no cotidiano do aluno



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Instituto de Ciências Humanas
 Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marli Hermenegilda Pereira
 Mestranda: Andreia Cristina Jacurú Belletti

Esta pesquisa tem o objetivo de avaliar a visão do aluno quanto à produção textual na escola: sua importância e sua utilidade, tanto no âmbito escolar como na sociedade.

Por favor, seja o mais sincero possível.

Não estaremos julgando se sua resposta está certa ou errada, só pretendemos coletar dados para um trabalho acadêmico.

1- Que ano escolar você está frequentando? _____

2- Por que você acha que devemos frequentar a escola?

3- Você acha importante saber escrever? Por quê?

4- Qual a utilidade da escrita em sua vida, ou seja, para que serve saber escrever no seu dia a dia? _____

5- Você costuma escrever muito? _____

6- Por que e para quem você geralmente escreve? _____

7- Que tipo de texto você geralmente escreve?

() carta () bilhete () e-mail () mensagem de WhatsApp

() postagens em redes sociais () Outros _____

8- Você produz algum texto na escola? _____

9- Você acha que há alguma utilidade produzir texto na escola? Por quê?

10- Você acha que o professor corrige realmente o texto dos alunos? Como você chegou a essa conclusão?

11- O que você faz com seu texto depois que a recebe de volta?

12- Você acha que deve ser ensinada produzir textos na escola? Se sim, como deveria ser ensinada?

13- O que falta para que o aluno queira escrever?

Obrigada por participar.

APÊNDICE B – Ficha de análise do livro

ESCOLA MUNICIPAL ABRAHÃO JABOUR			
FICHA DE ANÁLISE DO LIVRO			
Turma	Número	9º ano	Professor(a): Andreia C. J. Belletti
Aluno(a):			
APRESENTAÇÃO DO LIVRO			
1- Título do livro			
2- Autor			
3- Editora			
5- Conte um pouco sobre o autor.			
6- Quem você acha que seria o público alvo desse livro, ou seja, quem pode se interessar por ele? Por quê?			
DESCRIÇÃO DO LIVRO			
7- Quantos capítulos há?			
8- Há personagens principais?			
9- Há personagens secundários?			
10- Quem conta a história? Ele é narrador observador ou personagem?			
11- Quando a história acontece?			
12- Onde a história acontece?			
13 – Qual é o tema central de cada capítulo?			
AVALIAR PARTES DO LIVRO			
14- Cite alguns pontos positivos do livro.			
15- Cite alguns pontos negativos do livro.			
16- Qual trecho que você considera mais interessante?			
17- Qual personagem você mais se identificou? Por quê?			
18- Você aprendeu alguma coisa com essa história?			
19- Você leria esse livro novamente? Por quê?			
(NÃO) RECOMENDAR O LIVRO			
20- Você recomendaria a leitura desse livro? Por quê?			

APÊNDICE C – Atividade mas x mais



MAS = Conjunção coordenativa adversativa que indica uma ideia contrária, oposta ao esperado.

Mas = porém= contudo = entretanto = todavia = no entanto

Ex.: Ele estudou muito, **mas** não passou na prova.

Eu ia à praia, **mas** choveu.



MAIS = Advérbio de intensidade. Contrário de menos. Indica acréscimo, soma, adição.

Ex.: Pedro é o aluno **mais** inteligente da turma.

Eu quero **mais** sorvete.

I - Complete os espaços usando **mas** ou **mais** e escreva nos parênteses (**adição** ou **oposição**) de acordo com a relação que as orações estabelecem:

- 1) “Ela estava se arrumando para ir à escola, _____ não estava gostando do seu cabelo, da sua aparência, de nada. Seu dia não começou bem.(_____)
- 2) “Falavam que Lucas era burro, _____ Marcia, sua professora, sabia que era apenas falta de esforço.”(_____)
- 3) (...) _____ quando foi a hora do almoço, ele teve uma grande surpresa.(_____)
- 4) “Falar essas coisas dói _____ que um soco na cara.” (_____)
- 5) “O vizinho foi até o cachorro para por ele de volta no quintal, _____ o cachorro ficou correndo pela casa estressando ainda _____ o vizinho.” (_____) (_____)
- 6) “_____, no dia seguinte, apareceu um príncipe encantado que acabou com o mau humor dela.” (_____)
- 7) “Sem _____ nem menos ele deixa o computador ligado, _____ a pagina da internet não funcionava.” (_____) (_____)
- 8) Ela estava muito estressada, _____ uma coisa aconteceu que mudou seu humor...” (_____)
- 9) “O menino foi escovar os dentes, _____, chegando no banheiro ...” (_____)
- 10) “João tinha que aguentar _____ quatro horas de aula, _____ quanto _____ ele ficava ansioso _____ o tempo passava devagar.” (_____), (_____), (_____), (_____)

APÊNDICE D – Atividade e x é

E X É

E = Conjunção coordenativa aditiva, ou seja, quando utilizado dá ideia de adição, continuidade. Liga uma palavra, frase e/ou oração à outra.

Ex.: Eu e ele.

João é meu amigo e você também.



É = Verbo ser. Geralmente utilizado para afirmar alguma coisa.



Ex.: Você é especial.

É difícil levantar cedo!

II- Complete os espaços com e (conjunção) ou é (verbo) de acordo com o contexto apresentado em cada período.

- 1) “Certo dia meu irmão acordou com muito mau humor _____ saiu batendo em tudo na casa com muita raiva _____ sem vontade de fazer nada.”
- 2) “Ele estava estressado no intervalo _____ ainda tinha de entregar um trabalho de inglês.”
- 3) João estava quieto no canto dele _____, de repente, levou uma bolada no rosto.
- 4) O que causa mau humor no Eduardo _____ quando ele vai ao cabeleireiro _____ tem de ficar horas esperando para ser atendido.
- 5) Chegando lá, o jogo estava no final do 1º tempo _____ nosso time estava perdendo.
- 6) Acabou o primeiro tempo, passou o intervalo _____ começou o segundo tempo.
- 7) Naquele dia Karen estava com muita raiva _____ chegou em casa chorando.
- 8) A menina deitou _____ foi dormir.
- 9) Hoje ela _____ muito feliz.
- 10) “O que faz Julia ficar de mau humor _____ acordar cedo.”
- 11) Luan _____ um garoto que ajuda muito sua mãe.

APÊNDICE E – Atividade operadores lógico-discursivos

	ESCOLA MUNICIPAL ABRAHÃO JABOUR				
	Atividade de Língua Portuguesa – 3º Bimestre				
	Turma	Número	9º ano	Data:	
Aluno (a):			Prof(a): Andreia C.J.Belletti		

Abra os olhos! Não perca os detalhes poéticos nas cenas da vida

Clara Baccharin

É fim de tarde de outono, há uma nuvem enorme cor de rosa no céu e tudo em volta dela é amarelo ouro, um céu de baunilha brilha em cima de sua cabeça e você não vê. Absorvido pelo celular, perdeu o show gratuito.

As paredes descascadas daquela casa antiga que você passa todos os dias formam desenhos de bichos e rostos; a janela quebrada da mesma casa é uma moldura para um jardim selvagem, mas você, imerso em preocupações, nunca olhou para o lado, não perde tempo com terrenos baldios.

No caminho ainda, há uma porta aberta para um brechó antigo e uma senhora idosa, talvez a dona do estabelecimento, toma chá numa cadeira de balanço, quase tornando-se parte do insólito lugar. Mas você não se interessa por lugares tão escondidos, roupas tão velhas e pessoas que já saíram de moda.

Na estrada para a praia, você no carro olhando pela janela e tudo parece monótono, mas as várias espécies de plantas – samambaias, trepadeiras, bromélias... – se emaranham, crescem, sobem umas nas outras, confundindo-se, criando um mutualismo loucamente brasileiro em vários tons de verde e ainda por cima nasce uma flor roxa no meio. Mas você não viu, porque, impaciente, matava o tempo jogando no celular.

Seu amigo fez a janta, colocou folhinhas de manjeriço colhidas na hora em cima do simples macarrão com molho vermelho, você nem olhou a refeição que engolia quase sem paladar. Seu amor beijou seus olhos e suas mãos quando você se queixou da cansaça do trabalho, mas você não tinha mais energia para sentir e perceber o gesto de carinho.

Uma criança cisma em chamar a sua atenção, subindo e descendo o rosto no banco do ônibus a sua frente, você quase se distrai, mas respira fundo, expira a monotonia que vem de dentro e volta a se embrenhar nas nuvens densas e importantes dos seus pensamentos.

Desenharam um coração com chocolate em pós no seu cappuccino, mas você só consegue ficar mergulhada na lembrança do seu coração machucado.

Tanta coisa a ser resolvida, tanta coisa a ser digerida, é preciso foco no que importa, é preciso seguir rápido, é preciso pensar no amor, no trabalho, nas conquistas a serem atingidas, nas frustrações de não ter chegado aonde queria ainda, é preciso não se deixar perder nas pequenas coisas, o tempo urge, a vida é curta, as pessoas se atropelam, a corrida é injusta, a cansaça toma seu corpo e sua alma. É preciso ver a vida em preto e branco por todos os lados cegos que se olha até que, depois de muita luta, você conquiste finalmente o direito de se libertar e apreciar as singularidades da vida. Se é que até lá seu olhar saberá encantar-se novamente.

Mas agora, a vida, os detalhes, as pequenas belezas... ficam para quem tem tempo de se permitir ser criança para sempre. Não é mesmo?

Abaixo temos algumas orações retiradas do texto que acabamos de ler. Assim como os outros textos, podemos perceber alguns recursos utilizados pelo autor para promover a coesão do texto. Analise os conectivos usados em cada trecho e observe o sentido expresso em cada modificação solicitada:

1- “É fim de tarde de outono, há uma nuvem enorme cor de rosa no céu e tudo em volta dela é amarelo ouro, um céu de baunilha brilha em cima de sua cabeça **e** você não vê.”

Das alternativas qual poderia fazer a substituição do conectivo “e” sem alterar o sentido?

- a) “um céu de baunilha brilha em cima de sua cabeça, **mas também** você não vê.”
- b) “um céu de baunilha brilha em cima de sua cabeça, **no entanto** você não vê.”
- c) “um céu de baunilha brilha em cima de sua cabeça, **por outro lado** você não vê.”
- d) “um céu de baunilha brilha em cima de sua cabeça, **então** você não vê.”

2- Por que você acha que esta é a melhor opção? _____

3- “Seu amigo fez a janta, colocou folhinhas de manjeriço colhidas na hora em cima do simples macarrão com molho vermelho, você nem olhou a refeição que engolia quase sem paladar.”

O autor usou algum conectivo neste período para unir as orações? Qual o recurso utilizado por ele? _____

4- Qual das opções abaixo mantém o sentido apresentado pelo autor do texto no período acima?

- a) Seu amigo fez a janta, colocou folhinhas de manjeriço colhidas na hora em cima do simples macarrão com molho vermelho, **porém** você nem olhou a refeição que engolia quase sem paladar.
- b) Seu amigo fez a janta, colocou folhinhas de manjeriço colhidas na hora em cima do simples macarrão com molho vermelho. **Provavelmente** você nem olhou a refeição que engolia quase sem paladar
- c) Seu amigo fez a janta, colocou folhinhas de manjeriço colhidas na hora em cima do simples macarrão com molho vermelho **e** você nem olhou a refeição que engolia quase sem paladar
- d) Seu amigo fez a janta, colocou folhinhas de manjeriço colhidas na hora em cima do simples macarrão com molho vermelho, **por isso** você nem olhou a refeição que engolia quase sem paladar

5- No trecho “(...) você no carro olhando pela janela e tudo parece monótono, **mas** as várias espécies de plantas – samambaias, trepadeiras, bromélias... – se emaranham, crescem, sobem umas nas outras, (...)” destacado do quarto parágrafo, em qual opção abaixo podemos afirmar que houve mudança de sentido na substituição do conectivo “mas”?

- a) Você no carro olhando pela janela e tudo parece monótono, **contudo** as várias espécies de plantas – samambaias, trepadeiras, bromélias... – se emaranham, crescem, sobem umas nas outras.
- b) Você no carro olhando pela janela e tudo parece monótono, **apesar disso** as várias espécies de plantas – samambaias, trepadeiras, bromélias... – se emaranham, crescem, sobem umas nas outras.
- c) Você no carro olhando pela janela e tudo parece monótono, **no entanto** as várias espécies de plantas – samambaias, trepadeiras, bromélias... – se emaranham, crescem, sobem umas nas outras.
- d) Você no carro olhando pela janela e tudo parece monótono, **quando** as várias espécies de plantas – samambaias, trepadeiras, bromélias... – se emaranham, crescem, sobem umas nas outras.

Nos trechos a seguir, substitua os termos destacados por outro de mesmo sentido. Evite usar o repetições.

6- “No caminho ainda, há uma porta aberta para um brechó antigo e uma senhora idosa, talvez a dona do estabelecimento, toma chá numa cadeira de balanço, quase tornando-se parte do insólito lugar. **Mas** você não se interessa por lugares tão escondidos, roupas tão velhas e pessoas que já saíram de moda.”



7- “Seu amor beijou seus olhos e suas mãos quando você se queixou da canseira do trabalho, **mas** você não tinha mais energia para sentir e perceber o gesto de carinho.”

8- “Desenharam um coração com chocolate em pó no seu cappuccino, **mas** você só consegue ficar mergulhada na lembrança do seu coração machucado.”

9- “**Mas** você não viu, **porque**, impaciente, matava o tempo jogando no celular.”

10- (...) “**talvez** a dona do estabelecimento, toma chá numa cadeira de balanço, (...)”.

APÊNDICE F – Atividade de coesão

	ESCOLA MUNICIPAL ABRAHÃO JABOUR Atividade de Língua Portuguesa – 3º Bimestre				
	Turma	Número	9º ano	Data: 29/08/2018	
Aluno(a):			Prof(a): Andreia C.J.Belletti		

Como vimos anteriormente os conectivos ou marcadores promovem a coesão de um texto. Outro recurso é fazer substituições utilizando sinônimos, advérbios, ou, até mesmo, omitindo o referente.

Por exemplo, quando estamos narrando um fato que aconteceu com alguém...

“Ontem, eu e meu irmãozinho Pedro fomos ao supermercado com minha mãe. Como era domingo ele podia escolher o doce que quisesse, pois esse era o combinado. Pedro correu entre as seções de guloseimas e escolheu o maior saco de bombom que achou. Meu irmão ficou muito feliz e foi para casa todo sujo de chocolate.”

Observando as palavras em destaque podemos verificar que também promovem a coesão do texto, pois evitam repetições desnecessárias. Alguns substantivos foram substituídos por pronomes, como em “ele podia”, “esse era”.

Em outros momentos também houve a omissão, como “escolheu”, “achou” e, apesar de não estar escrito sabemos a quem se referem os verbos pelo contexto.

Outro recurso seria substituir por uma palavra pertencente ao mesmo campo semântico, ou seja, que possa ter o mesmo sentido no texto. Por exemplo, no texto foi usada a palavra “doce, guloseima”, “bombom e chocolate”.

Agora é sua vez...

Abaixo temos um conjunto de orações isoladas. Agrupe-as e use os mecanismos de coesão necessários (conectivos, substituição, omissão) de modo a formar um texto coeso e coerente.

Semana passada meu primo Lucas acordou de bom humor.

Na quarta-feira o dia de Lucas que parecia bom mudou.

Lucas estava prestes a sair com os amigos para o shopping.

Aconteceu um imprevisto.

Tudo deu errado.

Quando estava prestes a sair a mãe de Lucas, Joana, com a pressão baixa, passou mal e desmaiou.

A mãe foi para o hospital.

Lucas não pode curtir com os amigos.

Era com a mãe de Lucas que tinha acontecido.

No dia em que Lucas ia sair com os amigos que ele não via há muito tempo.

Lucas ficou com raiva.

Depois de muita espera teve alta.

O médico falou que a mãe podia ir para casa.

Lucas remarcou com os amigos na churrascaria.

Lucas e os amigos se encontraram.

Lucas e os amigos curtiram muito.

APÊNDICE G – Roteiro de avaliação para reescrita

PREPARANDO A REESCRITA.

Cada um vai ler o roteiro de avaliação a seguir e ver se precisa mudar e/ou acrescentar alguma coisa no que escreveu. Você deve seguir o roteiro para ver se a resenha está completa. Marque um X no quadrinho daquilo que falta completar e um V no que já está presente na resenha.

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO		
Pontos a serem abordados	Está ok.	O que falta
Apresenta o livro com título, autor e editora?		
Conta um pouco sobre o autor?		
Apresenta o público alvo do livro, ou seja, diz quem deve gostar de ler o livro e explica o por quê?		
Diz quanto capítulos têm o livro?		
Situa o leitor quanto ao lugar e quando se passa a história?		
Fala dos personagens principais e secundários do livro?		
Conta um pouco da história sem dar <i>spoiler</i> ?		
Cita pontos positivos?		
Cita pontos negativos?		
Aponta trechos interessantes?		
Diz com qual personagem mais se identificou e falou o motivo?		
Comenta se aprendeu algo com a história?		
Menciona se leria o livro novamente?		
Recomenda ou não a leitura do livro?		
Explica o motivo de recomendar ou não o livro a um colega?		
Utiliza os elementos de coesão estudados (conectivos, substituição, omissão)?		
Evita repetições desnecessárias?		
Faz diferenciação entre e x é?		
Faz diferenciação mas x mais?		

APÊNDICE H – Modelo de convite aos responsáveis

Senhor Responsável, a turma 1901 tem o prazer convidá-lo para o lançamento do nosso livro de resenhas. O evento ocorrerá nesta quarta-feira 31 de outubro as 11:15.

Gostaríamos muito de sua presença para comemorar conosco esse momento.

Atenciosamente,

Turma



APÊNDICE I – Sumário apresentado aos alunos visitantes para autógrafo



ESCOLA MUNICIPAL ABRAHÃO JABOUR - 2018

Sumário

A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO.....	6	ESCOLA DO MEDO	22
Diego		Carolina	
A BOLSA AMARELA	7	HARRY POTTER E A CÂMARA SECRETA	23
Julia		Hekken	
A CASA DA MADRINHA.....	8	HARRY POTER E A PEDRA FILOSOFAL	24
Gabriela		Kauã da C	
A FADA DESENCANTADA	9	HISTÓRIAS AMARELADAS	25
Kamily		Patrick	
A FLAUTA MÁGICA	10	JUSTINO, O RETIRANTE.....	26
Denys		Bruna	
ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	11	LUANA ADOLESCENTE, LUA CRESCENTE.....	27
Jessica Cristina da Silva Alves		Ana Julia	
ALMA E SANGUE.....	12	NÃO CONTE PARA MAMÃE.....	28
Karen		Quezia	
AMANHECER	13	O ABOMINÁVEL MOSTRO DAS NEVES.....	29
Maria Eduarda		Jonatas	
AS VIAGENS DE GULLIVER	14	O ANJO DE PEDRA	30
Amanda		Ana Luiza	
CAVALO MAL ASSOMBRADO	15	OFFICE BOY	31
Emily		Janluca	
CAPITÃO CUECA	16	O MENTIROSO	32
Kauã T		Giovanna	
CONTOS DE ENGANAR A MORTE.....	17	O MUNDO É PARA SER VOADO.....	33
Elton		Aléx	
CORTES E RECORTES.....	18	POLLYANNA.....	34
Paulo		Ana Clara	
DIÁRIO DE UM BANANA	19	UMA MULHER VESTIDA DE SOL	35
Rafael		Lorrany	
DIÁRIO DE UM BANANA: A GOTA D'ÁGUA.....	20	VALE DAS VERTENTES.....	36
Ezequiel		Andressa	
ELA DISSE ELE DISSE: O NAMORO	21		
Felipe			

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Caro(a) Aluno(a) :

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada **"Uma proposta de retextualização e reescrita no gênero resenha"** que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é **elaborar uma sequência didática para trabalhar o gênero resenha, com ênfase no descritor D15, voltado para o estabelecimento da coesão textual. Para isso você produzirá um livro de resenhas (feitas dos livros disponíveis na sala de leitura) que ficará disponível para todos os alunos e professores da escola.** Os resultados contribuirão para melhor conhecermos a situação do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino.

Sua forma de participação consiste em permitir que sua produção escrita e oral e demais coletadas por meio de questionário, entrevista semiestruturada e anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, assim como na etapa da divulgação dos resultados, o que lhe garantirá o seu anonimato.

Embora não haja qualquer risco à sua saúde física, você pode sentir alguma forma de tensão, angústia ou desconforto por se sentir avaliado. Para minimizar esse risco, sua professora poderá ouvi-lo e esclarecer qualquer dúvida sobre as atividades.

Você não terá qualquer gasto nem recompensa financeira. Todas as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos, preservando sua identidade e garantindo seu anonimato.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora – **Andreia Cristina Jacurú Belletti – através do telefone xxxxx ou e-mail xxxxxxxx.**

Eu, _____,
abaixo assinado, concordo em participar desta pesquisa e declaro que fui devidamente informado e esclarecido pela professora pesquisadora Andreia Cristina Jacurú Belletti sobre a pesquisa, seus procedimentos e possíveis riscos ou benefícios. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Nome

Assinatura:

ANEXO B – Carta de Anuência**CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA**

Pela presente, a **Escola Municipal Abrahão Jabour**, sediada à **Rua Raul Azevedo, 378. Bairro: Senador Camará. Cep: 21833-140. Telefone: 2403-0115 2403-0220**, representado por sua diretora **Marta Keila dos Santos Sales**, declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa "**As habilidades logico-discursivas no gênero resenha: uma proposta de retextualização e reescrita**", realizada pelo pesquisador **Andreia Cristina Jacurú Belletti**, para a obtenção do Título de seu Mestrado pela UFRRJ, sob orientação do Prof. **Dr. Marli Hermenegilda Pereira**, durante o ano letivo de **2018**.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

ANEXO C – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais dos(as) alunos(as) da 1901.

Sou professora da Área de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação (SME) e, atualmente, estou realizando curso de pós-graduação em nível de Mestrado do Programa PROFLETRAS na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Gostaria de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada "**Uma proposta de retextualização e reescrita no gênero resenha**" que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é **elaborar uma sequência didática para trabalhar o gênero resenha, com ênfase no descritor D15, voltado para o estabelecimento da coesão textual. Para isso você produzirá um livro de resenhas (feitas dos livros disponíveis na sala de leitura) que ficará disponível para todos os alunos e professores da escola.** Os resultados contribuirão para melhor conhecermos a situação do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino.

Sua forma de participação consiste em permitir que a produção escrita e oral de seu (sua) filho (a) e demais coletadas por meio de questionário, entrevista semiestruturada e anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida. Seu nome e de seu (sua) filho (a) não serão utilizados em qualquer fase da pesquisa, assim como na etapa da divulgação dos resultados, o que lhe garantirá o seu anonimato.

Essas atividades se assemelham às atividades realizadas pelos jovens no cotidiano escolar. Então, embora não haja qualquer risco à saúde física do participante, pode haver o risco de o(a) aluno sentir alguma forma de tensão, angústia ou desconforto por se sentir avaliado. Para minimizar esse risco, a professora poderá ouvi-lo e esclarecer qualquer dúvida sobre as atividades.

Você não terá qualquer gasto nem recompensa financeira. Todas as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos, preservando a identidade do(a) aluno(a) e garantindo seu anonimato.

Você pode, a qualquer tempo, retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional. Caso deseje mais informações, poderá solicitar esclarecimentos à professora pesquisadora Andreia Cristina Jacurú Belletti através do telefone ou e-mail.

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a realização da pesquisa com o menor _____ na Escola Municipal Abraão Jabour, e declaro que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Andreia Cristina Jacurú Belletti sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Nome do (a) aluno(a)

Assinatura do Responsável

ANEXO D - Critérios de Avaliação Produção Textual

PRODUÇÃO TEXTUAL CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

9º ANO		
ASPECTOS	INDICADORES	PONTUAÇÃO
1. ESTRUTURA	Utilizar elementos de apresentação do texto, lançando mão das características específicas da tipologia nos locais adequados e realizando a devida paragrafação. 3 itens: • Introdução • Desenvolvimento • Conclusão	2,5 = Apresenta os 3 itens bem definidos, com uso adequado dos parágrafos. 2,0 = Apresenta os 3 itens bem definidos, mas com falhas na paragrafação. 1,5 = Apresenta os 3 itens, mas num único parágrafo. 1,0 = Apresenta alguns dos itens, mas com falhas na paragrafação. 0,5 = Apresenta algum(ns) dos itens, mas num único parágrafo. 0 = Não atende.
2. COERÊNCIA	Compreender a proposta da produção textual e desenvolver o tema, estabelecendo uma comunicação entre emissor e receptor por meio da elaboração de um texto estruturado. 2 itens: • Posiciona-se em relação ao livro, emitindo opinião • Argumentos	2,5 = Posiciona-se sobre o livro, emitindo opinião e justificando sua opinião, com coerência e clareza. 2,0 = Posiciona-se sobre o livro, emitindo opinião e justificando sua opinião, mesmo que com algumas falhas na coerência ou na clareza. 1,5 = Posiciona-se sobre o livro, emitindo opinião e justificando sua opinião, sem coerência e clareza. 1,0 = Posiciona-se sobre o livro, emitindo opinião, mas não justificando sua opinião, mesmo que com algumas falhas na coerência e na clareza. 0,5 = Posiciona-se sobre o livro, mas com pouca ou nenhuma coerência ou clareza. 0 = Não consegue formar um texto.
3. COESÃO	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da produção textual. (Recursos coesivos: palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetições desnecessárias).	2,5 = Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, sem apresentar problemas na utilização de recursos coesivos. 2,0 = Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, podendo apresentar eventuais problemas na utilização de recursos coesivos. 1,5 = Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização de recursos coesivos. 1,0 = Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta uso excessivo de repetições desnecessárias. 0,5 = Articula <u>precarosamente</u> as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização de recursos coesivos. 0 = Não articula as partes do texto.
4. USO DA LÍNGUA	Utilizar a escrita como sistema de representação, respeitando os seguintes aspectos do código linguístico: • uso adequado do vocabulário; • ortografia – relação grafema/fonema; espaçamento entre palavras; uso de maiúsculas; acentuação; • pontuação – ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula; • concordância nominal e verbal (relações morfossintáticas).	2,5 = Demonstra <u>excelente</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 2,0 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 1,5 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos de concordância, mas com algumas dificuldades em pontuação ou acentuação. 1,0 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos ou de pontuação, mas com dificuldades na concordância. 0,5 = Demonstra conhecimento <u>reduzido</u> do código linguístico, apresentando dificuldades com relação à pontuação, à acentuação e à concordância. 0 = Não apresenta conhecimento mínimo do código linguístico.

ANEXO E – Atividades orações coordenadas e subordinadas – Livro didático

Prática de leitura

Texto 3 – Ensaio (fragmento)

ANTES DE LER

Você sabe o que é um **ensaio**? Como gênero textual, o ensaio se caracteriza como um diálogo intimista, um texto que se propõe a refletir, com o leitor, a respeito de um tema. Escrito em prosa, geralmente apresenta uma linguagem mais informal e uma estrutura de texto predominantemente argumentativa. Descubra por que podemos chamar o texto a seguir de ensaio.

Fascínio, modelos e linguagem da TV

Todas as noites, às oito horas, a casa da vovó ficava cheia. Uns chegavam em cima da hora, outros já estavam lá esperando desde cedo. Conversavam sobre muitos assuntos, mas o motivo mesmo de tão frequente visita era a televisão. Vovó era a única da rua que possuía televisão. Eu me lembro que, nos domingos à tarde, toda a molecada da rua vinha à casa da vovó assistir à televisão. Ficavam empoleirados na escada, e não havia espetáculo mais atraente do que aquele cineminha de graça.

80

Talvez por já estar acostumado, eu conseguisse entender o porquê de tamanha curiosidade quanto aos desenhos animados: o aparelho era uma grande novidade.

À noite, mudava o público. Antes, a casa da vovó não ficava tão cheia, com tanta frequência. Com a chegada do aparelho, as pessoas vinham, cumprimentavam-se, sentavam-se e logo começavam a ver televisão. Eram os “televizinhos”, como se dizia na época.

Hoje isso já não existe porque todo mundo tem televisão. O aparelho tornou-se presença obrigatória nos lares.

A televisão daquela época era mágica. Embora transmitisse em branco e preto programas feitos sem profissionalismo, com imagens tecnicamente ruins, ela possuía um fascínio único. As pessoas falavam com os apresentadores, achando que estavam sendo vistas, paravam de conversar a cada momento, ficavam magnetizadas pelo novo aparelho e só voltavam ao normal quando o desligavam. Mas sua sedução permanecia. Desligar o aparelho parecia um retorno ao ambiente de casa, ao cotidiano, à mesmice das histórias de rua, dos parentes, dos amigos. Ligá-lo, ao contrário, abria um espaço para se entrar em outros mundos.

Muito se falou – e ainda se fala – que a televisão veio suprimir o diálogo doméstico, a conversa das pessoas. Pode ser. Em alguns casos. Em outros, ela veio introduzir diálogos e discussões.

Por ser um meio totalizante, ela inova, apresentando exemplos de vida, de ambientes, de situações que acabam funcionando como modelos. Se as conversas domiciliares giravam em torno do conhecido (a rua, a família, os parentes) ou da vida pública (a política, a religião, o futebol), a televisão traz agora “novos momentos”, novas realidades, que mostram mundos desconhecidos e inovadores para o público. Nesse sentido, ela amplia os antigos horizontes de discussão e o diálogo das pessoas, dilatando sua vivência com esses novos dados. O rádio executava essa função de forma menos marcante e, sendo um veículo parcial, a imaginação do ouvinte completava o quadro, imaginando a cena. A mensagem, portanto, restringia-se ao previamente conhecido.

A televisão fascina por outros meios e de maneira mais perspicaz que as demais formas de comunicação: ela introduz uma linguagem diferente, que primeiro atrai o receptor, para depois ser incorporada por ele. Nessa medida, ela muda completamente – através de um fato técnico, de sua linguagem – os hábitos de recepção e de percepção da sociedade e da cultura.

MARCONDES FILHO, *Ciro*. *Televisão: a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988.



Durante boa parte do século XX, o rádio ocupou o lugar da TV como principal meio de comunicação. Na imagem, a cantora Emilinha Borba durante gravação de programa para a Rádio Nacional. São Paulo (SP), 1952.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Selecione um trecho desse texto para fazer um comentário oral sobre o que compreendeu dele.
2. Há alguma(s) palavra(s) do texto que você não tenha compreendido? Cite-a(s) para que seus colegas e seu professor o ajudem a entender o sentido dela(s) no texto.
3. O texto menciona que a TV é um meio “totalizante”. O que você acha que isso quer dizer?
4. O ensaio afirma que a TV apresenta uma linguagem diferente. Como é essa linguagem? O que você sabe sobre isso?
5. Que mudanças a TV e sua nova linguagem introduziram? Justifique sua afirmação apoiando-se no texto “O menino sem imaginação”.

CONFRONTANDO TEXTOS

1. Você acabou de ler dois textos diferentes: fragmentos de um romance e de um ensaio. O assunto de ambos é a televisão. É possível dizer que os dois textos apresentam opiniões parecidas com relação a esse meio de comunicação? Cite pelo menos duas características do romance de Carlos Eduardo Novaes que o diferem do ensaio de Ciro Marcondes Filho.
2. Qual é, em sua opinião, a intenção do romance *O menino sem imaginação*? Justifique sua resposta.
3. Qual é, em sua opinião, a intenção do ensaio? Justifique sua resposta.



Reflexão sobre o uso da língua

Oração coordenada e oração subordinada

1. Releia este trecho do ensaio “Fascínio, modelos e linguagem da TV”:

A televisão daquela época era mágica. Embora transmitisse em branco e preto programas feitos sem profissionalismo, com imagens tecnicamente ruins, ela possuía um fascínio único. [...]

- a) Quantos verbos existem nesse trecho? Quantas orações existem em cada uma das frases?
- b) Os períodos são simples ou compostos? Por quê?

2. Releia este trecho de “O menino sem imaginação”:

[...] as pessoas sentavam juntas, conversavam e trocavam ideias na hora das refeições. [...]

- a) Agora, observe:

Primeira oração: as pessoas **sentavam** juntas,

Segunda oração: (as pessoas) **conversavam**

Terceira oração: e (as pessoas) **trocavam** ideias na hora das refeições.

- b) Cada oração, sozinha, tem um sentido completo. Sendo assim, é possível perceber uma independência sintática, pois todas as informações apresentam um sujeito e um predicado. Qual é o sujeito de cada uma das orações?
- c) Observe que a segunda oração aparece separada da primeira apenas por uma vírgula e que a terceira é introduzida pela conjunção “e”. Dizemos que o período é formado por **orações coordenadas**. A conjunção “e” expressa ideia de adição, ou seja, alguma informação foi acrescentada à ideia anterior. Leia o quadro a seguir:

IMPORTANTE SABER

Quando as orações são colocadas em ordem, ou seja, são ordenadas, sem depender sintaticamente umas das outras, são chamadas de **orações coordenadas**.

Uma oração coordenada expressa uma ideia completa em si mesma e um **período composto por coordenação** pode facilmente ser fragmentado, de modo que suas orações se transformem em períodos simples. Veja o exemplo:

- As pessoas vinham, cumprimentavam-se, sentavam-se e assistiam ao programa. Esse período poderia ser fragmentado da seguinte forma:
- As pessoas vinham. Cumprimentavam-se. Sentavam-se. E assistiam ao programa.

3. Observe estes períodos compostos, baseados no texto “Fascínio, modelos e linguagem da TV”:

É óbvio que o aparelho de televisão não é por si só fascinante.

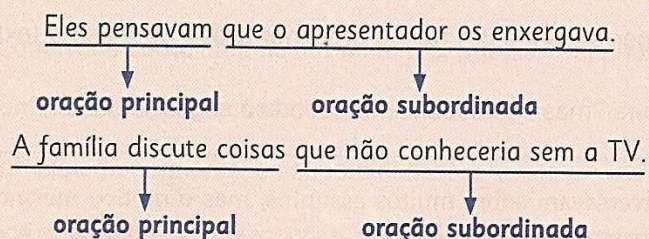
Conversavam sobre muitos assuntos, mas o motivo de tão frequente visita era a televisão. [...]

- a) Que diferenças você percebe entre as formas de estruturar esses períodos?
- b) Em qual dos períodos as orações que o compõem podem ser separadas e formar novo período sem prejudicar a ideia expressa?
- c) Indique em qual dos períodos compostos as orações mantêm entre si uma relação de interdependência, ou seja, uma não faz sentido sem a outra.

IMPORTANTE SABER

A **oração subordinada** é aquela que expressa uma ideia incompleta, estando ligada necessariamente a outra **oração**, chamada **principal**.

Veja exemplos:



Um período pode ser composto de três maneiras diferentes:

- **Período composto por coordenação** – formado apenas por orações coordenadas. Exemplo:
“As pessoas sentavam juntas, / conversavam / e trocavam ideias na hora das refeições.”
- **Período composto por subordinação** – formado apenas por orações subordinadas. Exemplo:
“Eu me lembro / que, nos domingos à tarde, toda a molecada da rua vinha à casa da vovó / assistir à televisão.”
- **Período composto por coordenação e subordinação** – formado por orações coordenadas e orações subordinadas. Exemplo:
“Com a chegada do aparelho, as pessoas vinham, / cumprimentavam-se, / sentavam-se / e logo começavam / a ver televisão.”

4. Leia estes trechos retirados do ensaio lido:

I. [...] Vovó era a única da rua que possuía televisão. [...]

II. [...] Conversavam sobre muitos assuntos, mas o motivo mesmo de tão frequente visita era a televisão. [...]

III. Todas as noites, às oito horas, a casa da vovó ficava cheia.

IV. [...] ela introduz uma linguagem diferente, que primeiro atrai o receptor, para depois ser incorporada por ele. [...]

V. [...] Se as conversas domiciliares giravam em torno do conhecido (a rua, a família, os parentes) ou da vida pública (a política, a religião, o futebol), a televisão traz agora “novos momentos”, novas realidades, que mostram mundos desconhecidos e inovadores para o público. [...]

- Quais desses períodos pertencem a um trecho **narrativo** do ensaio?
- Quais períodos pertencem a um trecho **argumentativo** do mesmo texto?

5. Que relação a palavra “mas” estabelece no período a seguir?

[...] Conversavam sobre muitos assuntos, mas o motivo mesmo de tão frequente visita era a televisão. [...]

TEXTO 13

QUE ME PERDOEM OS SOLITÁRIOS, MAS É IMPOSSÍVEL SER FELIZ

SOZINHO

Karen Curt

É impossível ser feliz sozinho... Já dizia Tom Jobim. Ninguém passa por essa vida sem um amigo, sem alguém para dividir momentos, o peso dos fardos e a leveza dos sorrisos. Você já reparou? Nenhuma história se faz com apenas um personagem. Eu li certa vez sobre uma pesquisa que apontava pessoas solitárias como as mais inteligentes. Que sejam. Eu sei que felicidade é uma virtude para todos, e que só é possível alcançá-la quando nos seguramos em outras mãos. Acredito no conceito de que felicidade grande é alegria compartilhada, e acrescento que a construção e a realização das coisas boas só acontecem em comunhão.

Não existe um ser autossuficiente o bastante para vencer sem precisar de ninguém. Eu disse precisar. Sim. Nós não nos bastamos. Carcereiros uns dos outros porque sozinhos os nossos passos não são largos o bastante, nossa força é modesta, nosso impulso não é suficientemente forte. Juntos nós conseguimos levantar a cabeça quando é preciso e sair em disparada quando é necessário.

[...]

Agora sim, discordo daqueles que demandam um outro coração para que existam como seres humanos. Não somos pares, somos indivíduos vivendo em comunidade. É isso. Usar o amor como muleta é a maior covardia do homem. Um a coisa é a dependência de um outro coração que faça pulsar o seu. Outra coisa é o acolhimento de alguém que caminha junto, propulsinando os seus passos.

A vida seria mesmo muito miserável se fosse apenas uma prova de resistência a sós, um teste de esforço em retiro ou coisa parecida. Seria penosa, tediosa, rancorosa. Se não fossem os momentos felizes, de que valeria a pena viver? Além disso, qual é a graça de ser feliz em isolamento, sem ter ninguém para dividir o riso e expandir o gozo?

Se os ermitãos são, de fato, mais inteligentes, eu não sei dizer. Mas decerto que tristes eles são. [...]

<http://www.revistabula.com/5213-que-me-perdoem-os-solitarios-mas-e-impossivel-ser-feliz-sozinho/>

1. Transcreva do 1.º parágrafo do texto uma opinião da autora que confirma o título.

2. Em que trecho do 1.º parágrafo se faz uso da ANTIÊSE, ou seja, um jogo de palavras/sídelas opostas?

3. Que significado tem a expressão "um ser autossuficiente", no início do 2.º parágrafo?

4. De acordo com o texto, o que nos leva a precisarmos uns dos outros?

5. Que diferença o texto expressa entre dependência e acolhimento?

6. No trecho "A vida seria mesmo muito miserável se fosse apenas uma prova de resistência a sós, um teste de esforço em retiro ou coisa parecida.", sublinhe a palavra que indica um a condição e circule a que indica uma alternativa.

7. Pesquise e diga o significado de

a) "demandam" (3.º p.) - _____

b) "ermitãos" (5.º p.) - _____

ANEXO G – Livro de Resenhas



*Livro de Resenhas
da Turma*



1901



APRESENTAÇÃO

Este livro, produzido pelos alunos da turma 1901, tem o objetivo de ajudar os visitantes da Sala de Leitura da Escola Municipal Abrahão Jabour a se interessar pela leitura dos livros, que muitas vezes são deixados por não serem conhecidos, por serem muito grandes e/ou terem poucas imagens.

Sabemos que ainda é uma pequena colaboração. Esperamos que outros alunos possam seguir o exemplo e ampliar esta obra auxiliando outros alunos a despertar para a leitura, uma vez que escolherão o livro por interesse no assunto e não apenas pela capa, grossura ou quantidade de gravuras.

O livro foi formado por 31 resenhas produzidas a partir da leitura de algumas obras, de vários autores, disponíveis na Sala de Leitura. Cada aluno escolheu um livro para produzir sua resenha, as quais estão organizadas em ordem alfabética, apresentam a imagem do livro para melhor identificação, falam a opinião de quem leu e indicam quem possivelmente gostaria de ler tal obra. No entanto, lembre-se que é apenas a opinião de cada um.

Agradeço as professoras Angela Fernandes, que nos auxiliou nos empréstimos, e Debora Assis que, gentilmente, fez a revisão final para que o livro fosse entregue á Sala de Leitura.

Quero agradecer ainda a todos os alunos que se empenharam para que esse trabalho fosse realizado. Sei que foi uma tarefa árdua, mas sei também que trará muito orgulho a cada um que participou e esperamos que possa ser de grande valia a quem o utilizar.

Professora Andreia Cristina Jacurú Belletti
Organizadora



Um livro é como uma janela. Quem não o lê é como alguém que ficou distante da janela e só pode ver uma pequena parte da paisagem.

Khalil Gibran

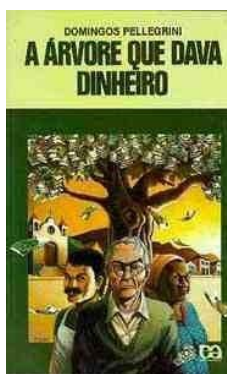
Sumário

A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO.....	174
Diego	
A BOLSA AMARELA	175
Julia	
A CASA DA MADRINHA.....	176
Gabriela	
A FADA DESENCANTADA.....	177
Kamilly	
A FLAUTA MÁGICA	178
Denys	
ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	179
Jessica	
ALMA E SANGUE.....	180
Karem	
AMANHECER.....	181
Maria Eduarda	
AS VIAGENS DE GULLIVER	182
Amanda	
CAVALO MAL ASSOMBRADO.....	183
Emily	
CAPITÃO CUECA	184
Kauã T.	
CONTOS DE ENGANAR A MORTE	185
Elton	
CORTES E RECORTES.....	186
Paulo Vinícius	
DIÁRIO DE UM BANANA	187
Rafael	
DIÁRIO DE UM BANANA: A GOTA D'ÁGUA	188
Ezequiel	
ELA DISSE ELE DISSE: O NAMORO	189
Felipe	

ESCOLA DO MEDO	190
Carolina	
HARRY POTTER E A CÂMARA SECRETA	191
Hellen	
HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL	192
Kauã	
HISTÓRIAS AMARELADAS	193
Patrick	
JUSTINO, O RETIRANTE.....	194
Bruna	
LUANA ADOLESCENTE, LUA CRESCENTE	195
Ana Julia	
NÃO CONTE PARA MAMÃE	196
Quezia	
O ABOMINÁVEL MOSTRO DAS NEVES	197
Jonatas	
O ANJO DE PEDRA.....	198
Ana Luiza	
OFFICE BOY	199
Janluca	
O MENTIROSO	200
Giovanna	
O MUNDO É PARA SER VOADO	201
Aléx	
POLLYANNA.....	202
Ana Clara	
UMA MULHER VESTIDA DE SOL	203
Lorrany	
VALE DAS VERTENTES.....	204
Andressa	

A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO

Diego



O conto “A Árvore que dava dinheiro”, escrito por Domingos Pellegrini foi lançado pela editora Ática. Pellegrini, escritor de talento e reconhecido pelo público e pela crítica, prefere auto intitular-se “contador de histórias”.

O livro tem 7 capítulos com três personagens principais chamados no livro de Açougueiro, Empregada e Mendigo. Os moradores de Felicidade são personagens secundários. A história narrada em 3ª pessoa, se passa em uma cidadezinha do interior chamada Felicidade e, embora o livro tenha personagens principais adultos, a leitura é apropriada para crianças.

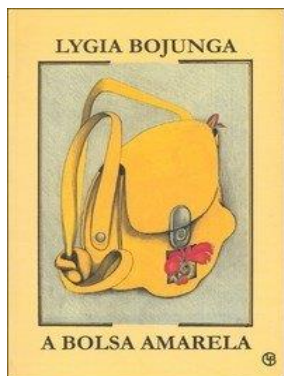
A história fala sobre uma cidade que tinha o nome de Felicidade onde vivia um senhor rico, mas que era conhecido por ser mão-de-vaca. Um dia ele acabou caindo e não quis pagar um médico para cuidar dele. Ele era dono da maioria das residências da região e, de acordo com o contrato, se ele morresse as casas seriam automaticamente das pessoas que pagavam aluguel. Porém, antes de morrer ele fez com que seus empregados plantassem uma muda de planta na praça da cidade, que acabou originando a árvore que dava dinheiro.

Em algumas partes do livro há ilustrações sobre o que está acontecendo, e isso pode ajudar um pouco na imaginação do leitor. As pessoas podem ter um pouco de dificuldade em ler o livro por conta das palavras desconhecidas do público em geral, mas é bom porque podem aprender palavras novas.

O livro mostra que o dinheiro não é a coisa mais importante da vida, e sim a sua felicidade. Talvez seja uma ótima leitura para as pessoas que tem muito tempo e paciência para ler.

A BOLSA AMARELA

Julia



O livro “Bolsa Amarela” escrito por Lygia Bojunga, da editora Casa Lygia Bojunga. No ano de 2002, Lygia criou uma editora com a intenção de abrigar todos os seus personagens.

Quem deverá gostar desse livro são os jovens por haver muitos capítulos e acho que as crianças não gostariam muito por causa dos capítulos grandes que fazem a história demorar um pouco mais.

Nesse livro há 10 capítulos surpreendentes e muito interessantes. A menina e sua bolsa amarela são as personagens principais. A história começa na casa de uma menina contando que ela guarda três vontades numa bolsa: de ser grande, de ter nascido menino e de ser uma grande escritora e escrever seu próprio livro.

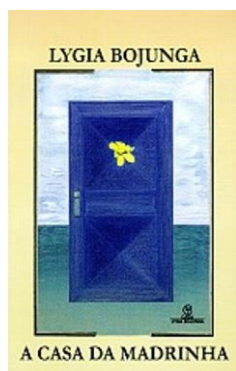
O ponto positivo é o livro ser muito bom, uma criança que sonha muito em ser uma escritora. Já o ponto negativo é que a família não ajuda a menina com seu sonho.

Eu já li esse livro três vezes e leria muito mais por ser muito bom mesmo. Aprendi muito com essa história, que devo correr atrás dos meus sonhos e não deixar ninguém interferir neles, mesmo se for da família.

Recomendo a leitura para o 8º, 9º anos e projetos, porque ele é legal e interessante. Quem ler vai adorar e aprender muito com esse livro.

A CASA DA MADRINHA

Gabriela



O livro “A Casa da Madrinha” foi escrito por Lygia Bojunga da editora Casa Lygia Bojunga. A autora é uma escritora brasileira de literatura infanto-juvenil e que publicou mais de 40 livros. Foi também a primeira autora, fora dos Estados Unidos a receber o mais importante prêmio literário infantil.

O público que se interessaria pelo livro é o infantil e talvez pessoas jovens, pois o livro é bastante legal para ambos.

Há 35 capítulos, dois personagens principais: Alexandre e o pavão e um personagem secundário: Vera. A história é contada pelo narrador observador, acontece quando o menino decide ir à casa de sua madrinha, atrás de seus sonhos e se passa em vários locais, mostrando a viagem do garoto.

Alexandre larga o mundo onde vive, um mundo sem esperanças e insignificante em busca da casa onde vai encontrar tudo que deseja, a casa de sua madrinha. No meio de sua viagem encontra um pavão que vira seu melhor amigo, mas alguns homens o capturam por ele ser mágico.

Um dos trechos mais interessantes do livro é quando o menino usa o pavão mágico para ganhar dinheiro e comida para a viagem. O personagem com quem mais me identifiquei foi a Vera, pois ela faz tudo para ajudar seus amigos.

A história ensina que é importante correr atrás de seus sonhos e sempre ter um amigo para que te apoie naquilo que deseja.

Recomendo a leitura desse livro, porque é bastante legal e mantém o público bem entretido.

A FADA DESENCANTADA

Kamilly



O livro “A Fada Desencantada” foi escrito por Eliane Ganem pela editora José Olympio. Eliane Ganem nasceu no Rio de Janeiro e faz parte da geração que renovou a moderna literatura brasileira contribuindo para a consolidação de uma nova safra de escritores voltada para crianças e jovens.

Os personagens principais são Nandinho e a Fada. O menino que tinha acabado de se mudar com sua família. Ele morava em um lugar que tinha muito mato e apenas duas casas. A fada era diferente das fadas que conhecemos, porque era desajeitada e estava acima do peso. Ela morava numa casa abandonada ao lado da casa do menino. Ela não saía de casa e ninguém sabia que ela morava lá. A história acontece em um certo dia, na casa a qual ele tinha acabado de mudar.

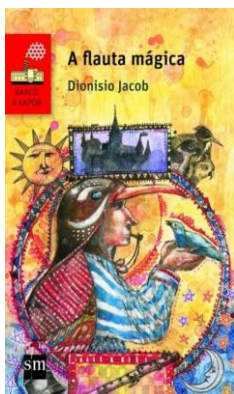
O livro possui 10 capítulos e o tema central de cada um é a aventura do menino.

O ponto positivo é que a fada desencantada parecia bem mal, com uma cara de brava, mas não era isso. O menino conheceu a fada e viu que ela era muito legal. Eles se tornam amigos como se tivessem a mesma idade. Não achei nenhum ponto negativo.

Me identifiquei com a fada por causa de sua bondade e leria o livro novamente porque é bom. O 6º e o 7º anos gostariam do livro porque ele é muito legal de ler.

A FLAUTA MÁGICA

Denys



A Flauta Mágica é escrita por Dionísio Jacob e impresso pela editora Barco a Vapor. Dionísio nasceu em São Paulo. Já escreveu novelas, romances e contos para jovens e adultos, além de programas de televisão.

O autor indica que a idade ideal para efetuar a leitura do livro é de 12 ou 13 anos.

A história contém 9 capítulos com Papageno, Tamino, Pamina como personagens principais e Astrofiamante e Sarastro como secundários.

Tamino é um jovem príncipe que está prestes a se tornar rei. Para isso, ele precisa passar por uma prova de sabedoria no templo do temível bruxo Sarastro, e terá que enfrentar muitos perigos. Ele é apaixonado por Pamina, a princesa prisioneira de Sarastro, filha da poderosa Rainha do Norte, mas essa é uma paixão proibida.

Tudo ocorre no tempo medieval entre as terras de Astrofiamante e Sarastro e, em cada capítulo o tema é o que está acontecendo com eles durante o caminho que eles têm que percorrer.

Os pontos positivos são as aventuras e os negativos são o cansaço, a enrolação e a falta de desenvolvimento.

Um trecho muito interessante é quando as filhas de Astrofiamante derrotam o dragão no meio da clareira.

Papageno chama a atenção por ser muito atrapalhado e divertido. Essa história mostra a importância da sabedoria, da humildade e da verdade. Indico esse livro, porque ler é sempre bom.

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS

Jéssica



O livro “Alice no País das Maravilhas” foi publicado pela editora do Brasil e escrito por Lewis Carrol. O nome dele verdadeiro dele é Charles Lutwidge Dodgson. Alice no país das Maravilhas é sem dúvida, seu mais conhecido e apreciado livro, traduzido e constantemente adaptado para todo o mundo desde seu lançamento.

Contém 3 capítulos que são divididos em: apresentação, Alice no País das Maravilhas (a história) e Alice’s Adventures in Wanderland (a história em inglês).

A apresentação conta como ela chegou à toca do coelho. No segundo capítulo o narrador conta a história da Alice e, no terceiro capítulo conta a história em inglês.

O livro conta a história de uma menina curiosa que decide seguir um coelho branco, quando de repente, cai em sua toca e é levada a um reino, onde vê criaturas estranha e se envolve nas mais loucas aventuras. Mas, tudo acontece na imaginação dela que é um mundo mágico.

Tem como personagem principal a Alice e os secundários são o Coelho e o Relógio. O ponto negativo do livro é ser muito repetitivo e o ponto positivo é que no final da história tem a história em inglês e das páginas 88 a 91 tem a tradução de algumas palavras do inglês para o português.

Eu recomendo a leitura para o 6º e 7º ano porque o livro é muito interessante. Não me identifiquei com nenhum personagem, mas leria o livro novamente, pois é muito legal.

ALMA E SANGUE

Karem



O livro “Alma e Sangue: O despertar do Vampiro” foi escrito por Nazareth Fonseca e publicado pela editora Aleph. A autora nasceu em São Luís no Maranhão, em 1973. Ela cresceu em meio a constantes crises de asma, que a mantinham desperta boa parte da noite. Por isso ela adorava ler livros e ver TV, mas o que ela mais gostava era ver filmes de terror de madrugada, sendo os de vampiro seus preferidos. Nazareth Fonseca começou a escrever aos 15 anos, após um sonho, que se tornou seu primeiro livro.

Alma e Sangue é a história de um vampiro que se chama Jan Konan. Ele desperta em São Luís, num casarão abandonado e se apaixona pela restauradora de imóveis. A partir daí a história se desenvolve num vai e vem amoroso. Os personagens principais são: Jan Konan e Luiza. Os personagens secundários são: Vitor, Fernando e Maria.

Só possui um capítulo e o tema do livro é a vida do vampiro e de Luísa. O ponto positivo é que o livro é muito interessante, mas o ponto negativo é que tem muitas páginas.

A parte mais interessante foi a briga entre os dois vampiros pela garota. Há outras muito boas, mas essa se destaca.

Eu recomendo esse livro para o 9º ano. Há algumas palavras difíceis que talvez o 6º e o 7º anos não consigam entender o significado. Também pelo tamanho do livro, pois alguns não gostam de livros grandes, mas, em minha opinião, esse livro vale a pena parar para ler. Claro, para quem gosta desse tipo de conteúdo.

AMANHECER

Maria Eduarda



Amanhecer é um livro escrito por Stephenie Meyer da editora Intrínseca. Meyer formou-se em literatura inglesa na Brigham Young University. Com a repercussão da série Crepúsculo foi considerada pela revista Times umas das cem pessoas mais influentes do mundo. Mora com o marido e três filhos no Arizona.

O público alvo e que se interessaria por esse livro são os jovens, porque conta uma história com típico gosto adolescente: paixões, romances, brigas etc.

Contém 39 capítulos tendo como personagens principais Bella Suan, Eduard Cullen e Jacob. Como personagens secundários a família Cullen, Charlie e Rene (pai e mãe de Bella) e a família de Jacob.

Cada capítulo é contado por um personagem e a história se passa nos tempos atuais em uma pequena cidade chamada Fox, onde Bela conhece o vampiro Eduard e o lobo Jacob.

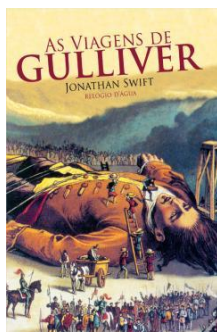
O livro é de fácil leitura e bastante envolvente que prende o leitor. O trecho considerado mais importante é quando Bella passa por sua transição de humana para vampira.

Um dos personagens que os leitores adolescentes mais se identificam é Bella Suan por causa de sua simplicidade, da sua personalidade e gostos incomuns, comparado com o de outros jovens de sua idade.

Neste livro pude aprender a respeitar as diferenças de outras pessoas. Leria novamente porque a história é bastante interessante. Recomendaria para todos os jovens tendo a garantia de que quem tiver a oportunidade de ler este livro vai amar.

AS VIAGENS DE GULLIVER

Amanda



A história é de Jonathan Swift, adaptado por Ana Carolina V. Rodrigues e publicado pela editora Rideel. Jonathan Swift nasceu em Dublin, na Irlanda em 1667 e nunca conheceu seu pai, que morreu no mesmo ano de seu nascimento. Em 1692 começou a estudar na escola Trinity College onde terminou seus estudos, apesar de ter enfrentado diversos problemas por ser um aluno indisciplinado. Por volta de 1688, Swift deixou seu país e mudou-se para a Inglaterra com sua mãe vivendo na cidade de Leicestershire. Ele publicou o livro “As viagens de Gulliver” em 1726.

Esse livro é para o 7º ano, porque eles já viram o filme, que é muito diferente do livro. Acho que irão gostar como gostam do filme.

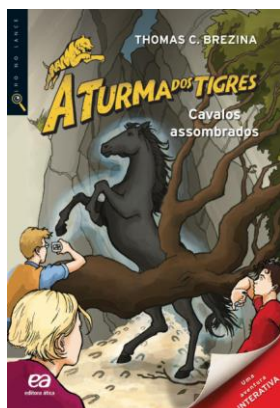
O livro tem 14 capítulos. O personagem principal é Gulliver e os secundários são Marry e os filhos. A história é contada por um narrador observador e se passa em Bristol, Inglaterra e Lilliput.

Essa história conta de um personagem que viaja para muitos lugares como a Índia Oriental e para a Europa. Todas as partes do livro são importantes e você não deve parar de ler no meio do capítulo. No entanto, o terceiro capítulo é o mais interessante, pois é quando Gulliver chega à cidade de Lilliput. Lá ele percebe que as pessoas da cidade são do tamanho de uma formiga e ele é muito maior do que elas.

Eu leria o livro de novo, pois é um bom livro para quando a gente não tem nada para fazer. Eu recomendo a leitura, pois é muito interessante para todas as idades. Quando eu vi o livro já gostei de cara. Então recomendo. Espero que gostem.

CAVALO MAL ASSOMBRADO

Emily



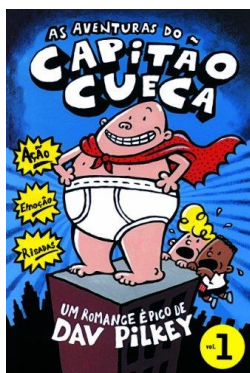
O conto “Cavalos Assombrados” é da coleção A turma dos Tigres. Foi escrito por Thomas C. Brezina e lançado pela editora Ática. Thomas é um escritor de talento e reconhecido pelo mundo e pela crítica. Seus livros foram traduzidos para mais de 35 línguas. Ele recebeu o título de “Mestre de Aventuras”.

As turmas de 8º ano devem gostar, porque é um livro bem jovial. Contém 13 capítulos com cinco personagens principais: Gigi, Tião, José e os dois irmãos João e Felipe.

A história é narrada em 3ª pessoa e se passa em um lugar de treinamento de equitação. O livro é fácil de entender, pois tem muitas figuras. Algumas partes têm palavras antigas que podem confundir a mente, mas é bacana. O interessante é o mistério da barriga raspada do cavalo, que Gigi, uma menina que está aprendendo a montar, descobre e vai contar para seus amigos da Tuma dos Tigres. Então eles tentam solucionar o mistério.

Eu me identifiquei muito com a Gigi, pois é curiosa e gosta de descobrir coisas. É uma história bem interessante e sempre que eu tiver oportunidade vou ler novamente.

CAPITÃO CUECA



Kauã T.

O livro “As aventuras do Capitão Cueca” foi escrito pelo autor Daw Pilkey. Foi lançado pela editora Cosac Naify e agora é editado pela Companhia da Letrinhas. É o primeiro volume de uma série que teve mais sete livros, e se tornou um grande sucesso em diversos países do mundo.

A história fala sobre um diretor rabugento, que a um estalar de dedos vira o capitão cueca, para ele voltar a ser o diretor precisam derramar um copo de água nele. Quem vai gostar do livro são os adolescentes e os jovens.

O livro possui 32 capítulos. Os personagens principais são George e Haroldo e o secundário é o Sr. Krupp. O narrador da história é observador e tudo acontece quando George e Haroldo hipnotizam o diretor Krupp.

Além de pregar peças nos outros, o que eles mais gostam é criar histórias em quadrinhos. Os dois criaram o Capitão Cueca o maior super-herói da história e de todas as escolas. Só que o diretor não gosta nada dessa brincadeira e prepara um plano para acabar com a farra dos meninos.

Os pontos positivos do livro são as palavras engraçadas para atrair os leitores. Não há pontos negativos.

O trecho mais interessante e engraçado é quando ele pula pela janela. O leitor juvenil se identifica com o Capitão Cueca, porque ele é atrapalhado e engraçado. O livro mostra que não importa que tipo de herói se é, mas o que vale a pena é o que ele faz de bom.

Eu leria o livro novamente, porque é muito interessante e engraçado. Eu indico para meus colegas do 9º ano, pois o conteúdo é bom.

CONTOS DE ENGANAR A MORTE

Elton



O livro foi escrito por Ricardo Azevedo e publicado pela editora Ática. O autor escreve e desenha desde a adolescência. Ricardo escreveu sua primeira história aos 17 anos.

O livro se trata da morte. Sim, a Morte! Ela fala como é maltratada pelo povo por ser responsável pela morte das pessoas.

É um livro comum que contém quatro histórias, em quatro capítulos, em que toda história a Morte se encontra. Fala sobre a Morte e suas aventuras. É uma aventura mais engraçada que a outra. Mostra como a Morte pode ser esperta e traiçoeira.

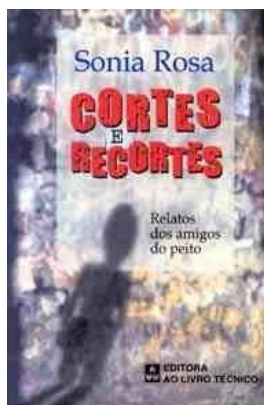
O personagem principal é a Morte e os secundários são Ferreira, Zé Malandro e o médico.

Eu recomendaria esse livro para o 6º e o 7º anos, pois esse livro é maravilhoso. Gostei muito dele e aprendi que não adianta enganar e mentir para o próximo, pois um dia a verdade irá aparecer.

Eu gostei tanto do livro que leria novamente.

CORTES E RECORTES

Paulo Vinícius



O livro “Cortes e Recortes” de Sonia Rosa, e lançado pela editora ao Livro Técnico é uma curta história de 10 capítulos. A autora Sônia Rosa nasceu no Rio de Janeiro. Escritora, contadora de histórias, professora e pedagoga desde pequena, sempre gostou de escrever poesia e contar histórias para vizinhos e amigos.

Sua obra, Cortes e Recortes lançada no ano de 2000, é uma pequena narrativa que resume poucas histórias de crianças e adolescentes que todos os dias se deparam e, algumas vezes são vítimas de abuso sexual, prostituição, crimes, maus tratos etc...

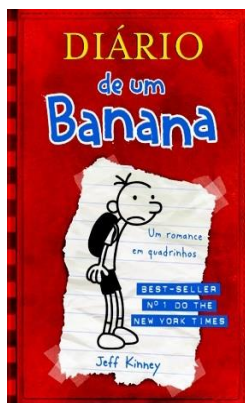
Conta a história de 10 alunos de uma escola, que se veem nessa situação e tentam a melhor maneira de lidar com isso. O objetivo da obra é fazer um alerta sobre esses temas, mostrar a importância de se falar sobre isso e mostrar o valor da educação na vida das pessoas. Recomendo a leitura pelos alunos do 8º, 9º, projeto e todos os adolescentes.

O ponto positivo é que é de fácil leitura e entendimento. Os pontos negativos são que alguns trechos da história são parecidos e por isso podem confundir o leitor.

É uma história muito interessante e com certeza leria novamente.

DIÁRIO DE UM BANANA

Rafael Victo



“Diário de um Banana” pode parecer um livro para crianças porque é uma história em quadrinhos, mas todos podem ler.

A história tem 226 páginas e foi escrita por Jeff Kinney e publicado pela Editora Vergara & Riba e faz parte de uma Coleção como: A gota D’Água, Um dia de cão etc.

Os personagens principais são Gregory, Rouly, Rodrick, Susan e o que eu mais gostei foi o Greg porque ele é engraçado.

O livro conta o dia a dia de Greg Heffley que decide deixar registrado em um caderno, não um diário como sua mãe gosta de dizer, suas aventuras na escola, de Halloween e em casa com seus dois irmãos. Ele leva uma vida normal, mas bem divertida e atrapalhada.

Eu recomendo para o 6º, 7º, 8º, 9º anos e também os projetos, pois é um livro fácil de ler.

DIÁRIO DE UM BANANA: A GOTA D'ÁGUA

Ezequiel



O livro “Diário de um Banana” é uma série que foi escrita por Jeff Kinney e publicado pela Editora Vergara & Riba. Conta a história de Greg Heffley, um garoto que não toma jeito e cada dia se envolve em mais confusão.

Difícil é fazer seu pai engolir esse “talento” de Greg para se manter em confusão. O pai já está por aqui com o garoto, e para botar algum juízo na cabeça dele, Frank Heffley decide por Greg em uma escola militar.

Para descobrir mais leia o livro. É uma história infanto-juvenil em que o personagem principal é o Greg e o secundário é Rowley, seu amigo. Tudo acontece entre os meses do ano no bairro onde eles moram.

Um dos pontos positivos do livro é que ele é muito divertido e intrigante, faz com que o leitor queira ler de novo e de novo. Já os pontos negativos são alguns trechos que são meio confusos e tem que ler com atenção. Mas, um ponto legal do livro é a parte que Greg vai jogar futebol.

O livro ensina que se deve sempre dizer a verdade e se divertir sempre.

Recomento para o 8º e 9º anos.

ELA DISSE ELE DISSE: O NAMORO

Felipe



O livro é escrito por Thalita Rebouças e publicado pela Editora Rocco. A autora é carioca, torce pelo fluminense e adora o mar e o samba.

O público alvo desse livro são jovens e adolescentes, por que ressalta o namoro de dois adolescentes.

Não é dividido em capítulos. Os personagens principais são Rosa e Leo e os personagens secundários são Luana e Carol.

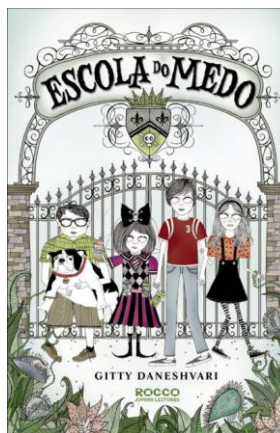
A história começa quando completam 10 meses de namoro. Tudo acontece no Rio de Janeiro e o tema central é o namoro. Essa é uma continuação da história do namoro de Leo e Rosa, mas agora incluem Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali, que estão lendo o livro de Thalita Rebouças no colégio e se divertem com as aventuras do casal.

O ponto positivo do livro é mostrar que existe amizade dentro de um namoro e os pontos negativos são as brigas do casal. Um dos trechos mais importantes da história é o que ele deixou de jogar futebol para ficar com a namorada. O personagem que mais me identifiquei foi Leo, porque ele fala da sua vida.

A história mostra que um relacionamento pode ser complicado. Eu leria este livro novamente por que me identifiquei e recomendo a leitura, pois é um livro que diz muito sobre a adolescência.

ESCOLA DO MEDO

Carolina



O livro “Escola do Medo” foi escrito pela autora Gitty Daneshvari da editora Rocco. Gitty tem experiência na indústria cinematográfica e é autora de um romance para o público adulto. Este é seu primeiro livro infanto-juvenil e foi inspirado por seus medos de infância. Ela tinha esperança de que um dia seus medos a ajudariam e, como ficou comprovado, ajudaram. Agora mora em Nova Iorque.

No livro há 28 capítulos, 4 personagens principais: Madeleine, Theodore, Lulu e Garrison e 3 personagens secundários: a Sra. Wellington, Schimidty e Munchauser.

A pessoa que conta a história é o narrador observador e o tema central de cada capítulo são os medos das crianças.

O ponto positivo é que o livro é muito bom para quem gosta de ficção. Não há pontos negativos.

Recomendo a leitura para alunos do 8º ano e leria o livro novamente.

HARRY POTTER E A CÂMARA SECRETA

Hellen



O livro “Harry Potter e a Câmara Secreta” foi escrito por J.K.Rowling e editado pela Rocco. A autora é uma escritora britânica que nasceu em Yate, Inglaterra, no dia 31 de julho de 1965. Ela é fundadora de toda a série Harry Potter, a qual já foi traduzida para diversos idiomas e vendeu milhões de exemplares.

Convém ressaltar o que esse livro é bom para pessoas que gostem de aventura, tenham uma imaginação fértil e gostem de magias. O mesmo tem 18 capítulos, com uma base de 5 a 10 páginas em cada, trazendo uma história bem imaginável, cujo personagem principal é Harry – como já esperado – e os secundários Hermione e Rony.

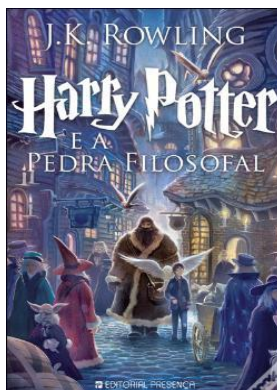
O narrador observador não estabelece um tempo para a história, mas mostra que acontece em Hogwarts – escola de magia. Também é uma leitura breve, porém detalhada, trazendo um bom entendimento de todo o contexto, sendo esse um ponto positivo que atrai os leitores.

Vale lembrar que essa história é riquíssima de comédia, como logo no início a chegada “triumfal” de Harry e Rony em Hogwarts, no carro voador destruído. Convém falar um pouco de Hermione, o quanto ela é mandona, dedicada e estudiosa, visto que até nas férias estudava. Pessoas autoritárias e determinadas tendem a se identificar com ela.

Esse livro mostra que não importa quem te abandone você nunca estará só. Toda e qualquer oportunidade de ler esse livro novamente deve ser agarrada, a cada leitura uma experiência nova é adquirida. Portanto, essa obra é recomendada a todos que estejam dispostos a entrar na história, por mais louca que ela seja.

HARRY POTER E A PEDRA FILOSOFAL

Kauã



O título do livro é “Harry Potter e a Pedra Filosofal” da autora J. K. Rowling publicado pela editora Rocco. Rowling é inglesa e adora minecraft.

No total há 17 capítulos com Harry, Rony, Dumbledore, Hermione e Ton Riddel como personagens principais e Nevelle, Gina, Simas e Minerva como personagens secundários.

O público que mais se interessa em ler são adolescentes.

Harry conta a história que acontece na Grã Bretanha e o tema central é a convivência dele na escola. Fala do jeito que os tios o tratam e que com a amizade certa ganhou tudo.

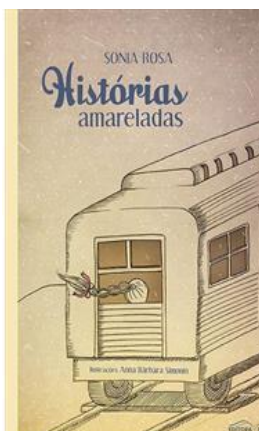
Uma das melhores frases do livro é: “Não precisa pedir desculpas, caro senhor, nada poderá me aborrecer porque ‘você sabe quem’ finalmente se foi.”

O ponto baixo do livro é quando enrolam muito para entrar na câmara onde fica o espelho da escola. O ponto alto é quando eles conseguem pegar a pedra e ganhar de Voldemort.

Eu acho que todos os alunos do 7º, 8º, 9º anos e projetos deveriam ler esse livro, pois fala de coisas muito interessantes.

HISTÓRIAS AMARELADAS

Patrick



O livro “Histórias Amareladas” foi escrito por Sonia Rosa e editado por Revelle. Sonia é uma autora bem conhecida. “O menino Nito”, seu primeiro livro foi lançado em 1995. Hoje Sonia tem quarenta títulos publicados, a maioria dedicada ao público infanto-juvenil, além de alguns prêmios e uma carreira literária da qual cuida com muito amor e carinho.

O livro tem três capítulos, tem uma personagem principal que se chama Valéria e alguns personagens secundários: a mãe dela, a tia, e seus primos. A história acontece em Realengo, na casa da tia de Valéria e é contada por um narrador observador.

Conta sobre a vida de Valéria na casa da tia e é bem legal e divertido, pois deixa tudo bem explicado para o leitor. Valéria é uma menina muito alegre e divertida e sua história é muito interessante.

Recomendo esse livro para o pessoal do 8º e 9º anos, porque são bem mais maduros. O livro ensina que se deve dar valor aos momentos bons e as pessoas que temos ao nosso lado, porque nada dura para sempre.

JUSTINO, O RETIRANTE

Bruna



O livro foi escrito por Odette de Barros Mott, ilustrado por Marcela Campo e Lucas Torri e publicado pela editora Atual. A autora nasceu em Igarapava (São Paulo) em 1913 e mudou-se ainda menina para a cidade de São Paulo. Desde criança, influenciada pelo pai, amante da literatura, interessou-se pelos livros.

O livro possui 18 capítulos e se passa em São Francisco de Canindé. Conta sobre o menino Justino que tem 10 anos, mas já está no Mundo. O pai e a mãe morreram com um intervalo de 15 dias, então o menino decide fugir.

O personagem principal é o menino Justino e os secundários são o homem cego, o papagaio, a mãe, o dono da terra e os retirantes.

O ponto positivo foi ele ter conhecido o homem cego e tornarem-se grandes amigos, mas o ponto negativo foi Justino perder os pais e a terra onde ele morava. Um trecho interessante foi quando Justino conhece o homem cego e ele percebe que esse homem cego, tem coragem de viver muito tempo sozinho, sem ninguém para ajuda-lo.

Eu recomendo para todos os alunos de todas as turmas da escola.

LUANA ADOLESCENTE, LUA CRESCENTE

Ana Júlia



O título do livro é muito interessante da autora e escritora Sylvia Orthof pela Editora Codice. A autora publicou seu primeiro livro infantil em 1981, escrevendo, a partir de então, cerca de 120 títulos para crianças e jovens, entre contos, peças teatrais e poesias.

Ganhou inúmeros prêmios por suas obras, entre eles 13 títulos premiados com o selo Altamente Recomendável para Crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

O público jovem é o ideal, pois o livro tem muitos romances, risos e algumas briguinhas com 27 capítulos no total.

Luana como personagem principal tem um diário supersecreto que guarda seus segredos e que não pode ser lido por nenhum garoto. Ela tem um “rolo” correspondido, talvez uma nova amizade e odeia uma sua madrasta.

O tema tem diversos assuntos. Luana tenta fazer o que pode, mas faz algo bem errado para uma pessoa próxima a ela, pois ela reflete algo que leu.

O livro tem muita risada de um menino misterioso e é recomendado para todos que também são curiosos.

NÃO CONTE PARA MAMÃE

Quezia



O livro “Não Conte para Mamãe”, da coleção Escola do Terror, foi escrito por Tom B. Stone e publicado pela editora Rocco. Stone escreveu mais de quarenta livros para crianças. O autor gosta de futebol, velejar, ler, fazer caminhadas, andar de bicicleta e ficar acordado até tarde.

Eu acho que o público alvo desse livro são os alunos do 6º e 7º anos, porque o livro é mais infantil.

No livro há 12 capítulos e o personagem principal chama-se Marco. Tem também os secundários: Gil, Mortícia, Dona Mortalha e seu Lucrécio.

O personagem principal é quem conta a história e o conto acontece no museu e na escola. O tema central do livro é a história de Marco e o que ele viveu no museu com: imagens que saem dos quadros como se estivessem vivas, o esqueleto de um dinossauro que voa e ainda por cima as múmias parecem dispostas a enrolar quem estiver por perto e ainda aranhas com teias poderosas.

Um dos trechos mais interessantes é o capítulo 12, quando Mortícia fala para Marcos que seu primo é a múmia.

O ponto positivo desse livro é que ele é meio suspense, comédia e terror. Não há pontos negativos e o personagem que mais me identifiquei foi com a Mortícia, porque é estranha.

Eu leria novamente, porque achei interessante e acho que todos deveriam ler.

O ABOMINÁVEL MOSTRO DAS NEVES

Jônatas



O livro “o Abominável monstro das neves” faz parte da coleção Escola do Terror. Foi escrito pelo autor Tom B. Stone, que escreveu mais de quarenta livros para jovens. Ele gosta de ver filmes de terror, fazer caminhadas e ficar acordado até tarde escrevendo. A editora do livro é Rocco.

Eu recomendo esse livro para jovens, pois fala muito de terror e é bem interessante, pois terror sempre chama a atenção dos jovens.

No livro há 10 capítulos. O personagem principal é Caio e os personagens secundários são Bocão, Dona Mortalha, Marcos e Poliana. A história é contada por um narrador observador e acontece dentro da escola onde Caio estuda, quando ele decide criar um boneco assustador.

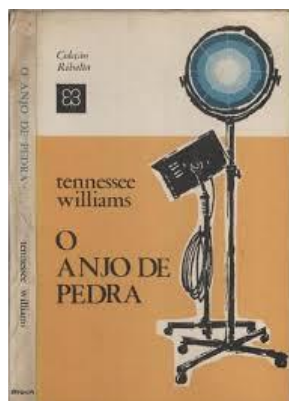
O tema central de cada capítulo é o frio e o boneco de neve. O ponto positivo dessa história é quando o menino, Caio, está dormindo em sua cama e ao acordar com um barulho, vê uma grande sombra vinda da janela e, ao virar para olhar vê uma cabeça de neve gigante com olhos brilhantes vermelhos e presas da cor prata, realmente assustador. O ponto negativo é quando a diretora não paralisa as aulas por causa da neve congelante.

O trecho mais interessante foi quando Caio cria um boneco de neve. Me identifiquei muito com Caio, pois também gosto de criar coisas novas.

Eu recomendo esse livro para jovens amigos meus e todos os jovens da escola, porque é muito interessante e legal. Eu leria mais vezes, pois gostei muito desse livro.

O ANJO DE PEDRA

Ana Luiza



O livro “O Anjo de Pedra” foi escrito por Tennessee Williams pela editora Letras das Artes. O autor Tennessee Williams, cujo verdadeiro nome é Tomas Lanier Williams, é um dos dramaturgos americanos mais significativos do século XX.

No livro há 185 capítulos. Um personagem principal e um secundário. A história é contada pelos personagens e acontece em Glorious Hill, na noite de 4 de julho, logo antes da primeira grande guerra. A mesma é dividida em “cenas” como se fosse uma peça de teatro.

Os pontos positivos, por parecer uma peça de teatro, o autor especifica as ações dos personagens e assim fica mais fácil imaginar as situações. Também tem os pontos negativos que são o tipo de palavreado que há no livro, são palavras difíceis e não muito simples.

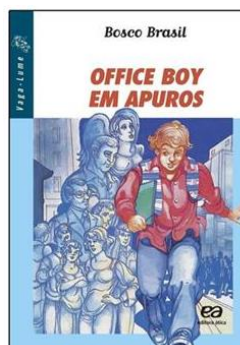
Um trecho muito bom é quando Alma vai conversar com o doutor sobre a proposta de casamento dela, achei muito interessante.

O personagem que mais se destaca é Alma, pois ela é bem confusa, com certas coisas e é meio peculiar.

Eu leria esse livro novamente sim, pois achei a história bem interessante e diferente de outras que eu já tinha lido.

OFFICE BOY

Janluca



O livro “Office Boy em apuros” foi escrito por Bosco José Lopes Rabello da Fonseca Brasil que é um autor de teatro, roteirista de telenovelas brasileiras e cinema, formado pela Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo. Bosco é um dos mais prestigiados autores de teatro brasileiro.

O tema interessa muito aos jovens, pois fala bastante sobre uma fase que alguns deles vivem.

Nesse livro há 34 capítulos. Os personagens principais são Edmundo, Plínio, Eugênio, Ignácio e a secretária e os personagens secundários são Maria, Isobel, Maria Paula e Dona Lígia.

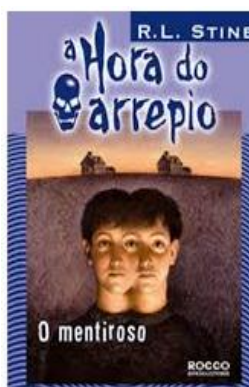
Essa história é contada por um narrador observador e ela acontece no trabalho de Edmundo. Um dos pontos positivos da história são as partes de Dona Lígia e as gêmeas Mingau. O ponto negativo é que Dona Lígia só não gosta de ver o comercial de suas filhas.

O trecho mais interessante é quando o pai de Eugênio não gosta que Edmundo faça as coisas para seu filho. O personagem Edmundo chama atenção, porque ele iniciou toda a trama.

Eu leria novamente porque me interessou muito. Eu recomendo esse livro para os jovens, pois interessa muito a eles.

O MENTIROSO

Giovanna



O livro “O Mentiroso” foi escrito por R. L. Stine, da coleção A Hora do Arrepio, pela editora Rocco. Stine é um dos maiores fenômenos literários da atualidade.

Esse livro é bom para todas as idades, e, quem inventa muita mentira vai se identificar.

Tem 31 capítulos e o próprio personagem principal conta a história de Roberto Artur, popular, bonito, rico, mas que tinha o péssimo hábito de mentir.

Tudo acontece quando ele era pequeno e então vai mudando de fase. Assim que ele cresce conta sua história que acontece na escola e no trabalho do pai dele. Ele conta muita mentira, não importa para quem, o assunto ou se a coisa é séria. Roberto é capaz de bolar as mentiras mais incríveis e o pior é que todo mundo acredita sempre. Porém, um dia, uma de suas mentiras se torna uma verdade horripilante.

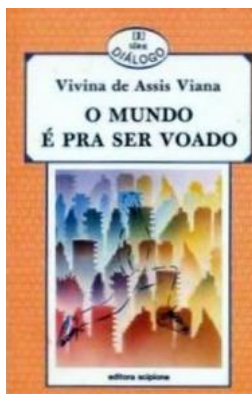
O ponto positivo é quando o pai dele o põe de castigo, porque ele conta mentira. O ponto negativo é quando o irmão do mentiroso fala que tem de cortar sua mão. A parte interessante é o quando o pai e a mãe do mentiroso vão corrigi-lo.

Eu me identifiquei muito com o personagem principal pelo fato dele ser mentiroso, assim como eu era, por isso leria de novo, pois me identifiquei muito com a história.

Eu recomendo para todos os alunos, porque todo mundo é um pouco de mentiroso.

O MUNDO É PARA SER VOADO

Alex



O livro “O Mundo é para ser voado” escrito por Viviana de Assis Viana da editora Scipione possui contos curtos. Viana é uma autora muito conhecida com histórias engraçadas e tristes também.

Esse livro tem apenas 21 capítulos bem curtos com um personagem principal e outras que entram em cada capítulo.

O narrador conta algumas partes do livro, que foi escrito em 1986, já que a autora Viviana começou em 1977 com sua carreira de escritora.

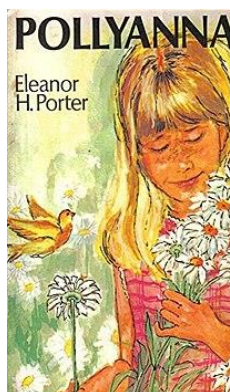
A história acontece em vários lugares como em São Paulo, Minas Gerais e outros. O tema central de cada capítulo é a convivência e o cotidiano de um garoto que tem de mudar, tem de se despedir de sua namorada e descobre que o canarinho que era de sua avó não pode ser transportado na mudança.

Os contos que há no livro são bons, pois há vários personagens que entram no meio da história fazendo partes engraçadas e isto é positivo. Mas há pontos negativos também, e, um deles, é que uma coisa muito importante do garoto morre.

Eu recomendo este livro para o público do 7º ano. A história é muito interessante e eu leria novamente.

POLLYANNA

Ana Clara



O livro “Pollyanna” foi escrito por Eleonor H. Potter. Ela foi uma das maiores escritoras do século XX com o grande sucesso do livro, que foi escrito várias vezes por outros escritores.

Só tem 16 capítulos e, pelo meu ponto de vista, é mais indicado para o público infantil, pois a personagem principal é uma criança, então o leitor pode se identificar mais.

A história se passa na Inglaterra. Começa com a tia de Pollyanna recebendo a carta de que sua sobrinha está para chegar, mas para o azar da menina, sua tia é uma pessoa amarga que não mostra carinho para com a sobrinha. Mas, aos poucos começa a se afeiçoar com Polly, que é uma criança alegre, otimista e que joga o “Jogo do Contente” que seus pais a ensinaram. No entanto, não é o jogo que muda a vida das pessoas e sim a própria Pollyanna que mudou a vida do Doutor Chiton, de Jimmy Ben entre outros.

Um ponto muito importante é o fato de a história lembrar muito a de Cinderela. Eu diria que o livro é uma versão 2.0 do clássico, pois Pollyanna tem características bem parecidas com a personagem da outra história. Outra coisa interessante é o fato da menina ser bem persistente e ver o lado bom de tudo.

Um ponto positivo é o modo como o livro envolve o leitor, é simplesmente sensacional! É um livro para se ler em um dia de mau humor, pois faz você perceber que até no azar existe sorte e aprendemos que podemos ver o lado bom das coisas.

UMA MULHER VESTIDA DE SOL

Lorrany



Uma Mulher vestida de Sol é um livro de Ariano Suassuna pela editora José Olímpio. Foi a primeira grande tragédia produzida no Nordeste. Escrita para um concurso promovido pelo Teatro do Estudante de Pernambuco, em 1947, e classificada em primeiro lugar, deu início também à carreira de autor teatral de Ariano Suassuna.

Segundo Suassuna, Uma Mulher Vestida de Sol foi sua primeira tentativa de recriar o romanceiro popular nordestino. Destacou, na época, a semelhança existente entre a terra da Espanha e o sertão, o romanceiro ibérico e o nordestino.

Este livro é especialmente para quem tem maturidade. Recomendo para jovens de 15 anos para cima, quero dizer, para você ler esse livro tem que ter paciência, pois esse livro possui 109 páginas.

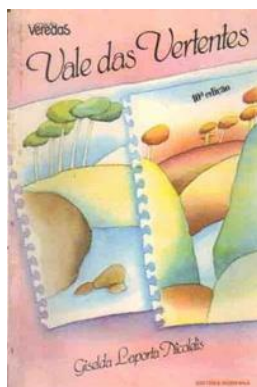
A história se passa em uma cidade pequena. Não tem personagem principal e na história o foco é a discussão e o conflito.

Esse livro permite a você, caro leitor, sentir vários sentimentos, alguns bons e outros nem tanto. Digamos que tem pontos altos e baixos. Me identifiquei com a Rosa, por que ela só come e, às vezes, fala um pouco.

Gostei bastante dele e leria novamente, por que o livro possui muitas falas o que o torna interessante, mas ao mesmo tempo cansativo, porém recomendo a leitura. Ele é exótico e surpreendente aos meus olhos. É um ótimo livro.

VALE DAS VERTENTES

Andressa



Vale das Vertentes, escrito por Giselda Laporta Nicoletis da editora Moderna, é um livro direcionado ao público infantil, pois as crianças podem se identificar com os personagens.

Nesse livro há 3 capítulos tendo como personagens principais o marido Carlos e sua mulher Lucy, Janete, a filha de 17 anos, Patrícia de 15 e Simone de 12; Os personagens secundários são a sogra, João, o caseiro e Ana, mulher de João.

A história é contada pelos personagens e acontece nas férias de verão em um sítio em Serra Negra. Uma família vai passar as férias num condomínio onde descobrem que aquele lugar é rodeado de mistérios. O tema central de cada capítulo é sobre as descobertas do sítio.

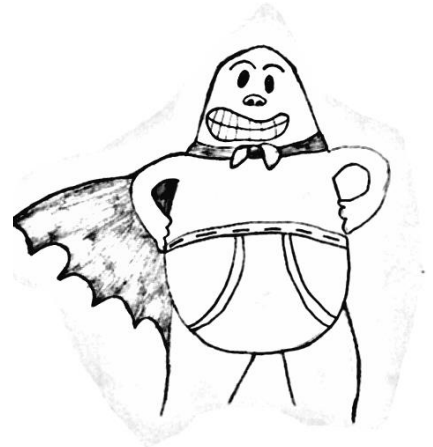
Um ponto positivo do livro é que é um livro que nos faz querer saber mais sobre ele e o ponto negativo, em minha opinião é o fato do cachorro morrer.

O trecho que considero mais interessante é quando o autor descreve o sítio: “A vegetação descia em camadas de glorioso verde, o ar puro e sem poluição enchia os pulmões chegando a doer.”.

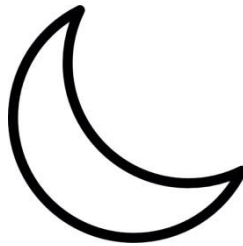
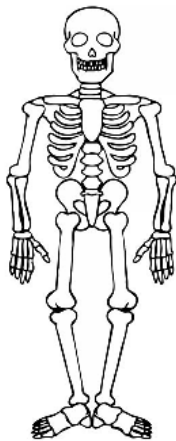
O personagem que mais me identifiquei foi a Patrícia, por ser extrovertida. Eu leria esse livro novamente, porque é um livro que prende o leitor. Recomendo para todos os adolescentes.



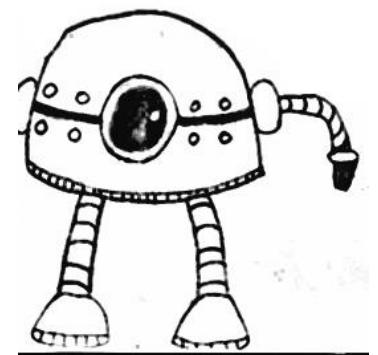
Harry Potter



☹️ Mentirosos ☹️



☹️ RETIRANTE



ESCOLA MUNICIPAL ABRAHÃO JABOUR – 2018.