



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**SONÁLIA ELIANA SILVA DO CARMO**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA NARRATIVA PARA ALUNOS DO  
8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Montes Claros – MG

Março/2021

SONÁLIA ELIANA SILVA DO CARMO

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA NARRATIVA PARA ALUNOS  
DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

**Orientadora:** Professora Dr<sup>a</sup>. Maria da Penha Brandim de Lima

**Dissertação liberada em 28/04/2021.**



Montes Claros – MG

Março/2021

C287p Carmo, Sonália Eliana Silva do.  
O processo de construção da sequência narrativa para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental [manuscrito] / Sonália Eliana Silva do Carmo. – Montes Claros, 2021.  
141 f. : il.

Bibliografia: f. 141.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Brandim de Lima.

1. Escrita. 2. Produção de texto – Ensino Fundamental. 3. Coerência. 4. Coesão. 5. Narrativo. I. Lima, Maria da Penha Brandim de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

Dedico este trabalho à minha família, especialmente esposo e filhos, que sempre me apoiaram, me incentivando e encorajando. Que sempre me supriram de toda a ajuda, companhia e afeto de que preciso.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força, amor, proteção e sabedoria incondicionais.

Aos meus pais (in memoriam), que com grande sacrifício oportunizaram-me a conclusão do Ensino Médio.

Ao meu esposo, pela companhia, força e apoio em tudo que faço.

Aos meus filhos, pelo incentivo neste curso.

Ao pastor Reginaldo Soares, por ter me incentivado a tentar o processo seletivo pela quarta vez, quando eu já havia desanimado.

Aos colegas de curso, pelas trocas de experiência e presença constante.

À professora Dr.<sup>a</sup> Maria da Penha Brandim de Lima, pela grande contribuição neste trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema “O processo de construção da sequência narrativa para alunos do 8º ano do ensino fundamental”, e objetivou “Proporcionar o aprimoramento da articulação dos recursos linguísticos na produção textual dos alunos, contribuindo para sua competência escritora por meio de estratégias de produção textual que os tornem capazes de escrever textos coerentes e coesos a fim de que organizem suas ideias conforme seu propósito comunicativo.” Para isso, buscamos compreender as dificuldades dos alunos em produção escrita e perceber como os professores desenvolvem atividades de produção textual em sala. Aprofundamos o estudo teórico sobre o processo de escrita e os procedimentos e habilidades necessários para a produção de textos coerentes e coesos, como também organizamos uma Sequência Didática. O tema da pesquisa surgiu empiricamente, a partir da observação relativa às dificuldades que os alunos das séries finais do ensino fundamental apresentam em organizar suas ideias de maneira coerente na escrita e decorre do cotidiano da prática docente da pesquisadora. Dessa forma, realizamos a pesquisa com alunos da Escola Municipal Santos Dumont e professores de Língua Portuguesa, por meio de metodologia qualitativa, conforme Chueke & Lima (2012). As técnicas de pesquisa adotadas foram a exploratória, descritiva e explicativa, pontuadas por Gil (2006). Como técnicas de coleta de dados recorreremos ao grupo focal com estudantes e aplicação de questionário para professores. Para análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). O referencial teórico foi construído a partir de Koch e Elias (2018), Antunes (2005), Base Nacional Curricular Comum (BRASIL 2017), Marcuschi (2008), Costa Val, (2004), Koch e Travaglia, (2005), Sartori (2019), Passarelli (2012) e Adam (2008), dentre outros. Concluímos pelas manifestações de discentes e docentes que os alunos não sentem segurança nem motivação para produzir textos na escola, sentem-se despreparados, carecem de mais leituras, mais experiências reais de escrita e mais orientações específicas do professor e que a prática docente não está dando o suporte e acompanhamento necessários para que o aluno adquira a competência escritora, especificamente coerente e coesa. Nesse sentido, apresentamos, como contribuição e produto da dissertação, uma Sequência Didática com sugestões de atividades visando a melhoria dos textos dos alunos.

**Palavras-chave:** escrita; produção de texto; coerência; coesão; narrativo.

## ABSTRACT

This research has as theme "The process of construction of the narrative sequence for students of the 8th year of elementary school", and aims to provide the improvement of the articulation of linguistic resources in the students' textual production, contributing to their writing competence through strategies of textual production that makes them capable of writing coherent and cohesive texts in order to organize their ideas according to their communicative purpose. To this end, we seek to understand students' difficulties in writing production and understand how teachers develop textual production activities in the classroom. We deepened the theoretical study on the writing process and the procedures and skills necessary for the production of coherent and cohesive texts, we organized a Didactic Sequence. The theme of the research emerged empirically, from the observation related to the difficulties that students of the final grades of elementary school have in organizing their ideas in a coherent way in writing and stems from the researcher's teaching practice. Thus, we conducted the research with students from the Santos Dumont Municipal School, using qualitative methodology, according to the ideas of Chueke & Lima (2012). The research techniques adopted were exploratory, descriptive and explanatory, punctuated by Gil (2006). As data collection techniques we used the focus group and questionnaire, for analysis we used the content analysis technique. The theoretical framework was built based on the ideas of Koch and Elias (2018), Antunes (2005), the Common National Curricular Base, BRAZIL (2017), Marcuschi (2008), Costa Val, (2004), Koch and Travaglia, (2005 ), Sartori (2019), Passarelli (2012) and Adam (2008), among others. We concluded by the manifestations of students and teachers that students do not feel safe or motivated to produce texts at school, they feel unprepared, they need more readings, more real experiences of writing and more guidance from the teacher. Teaching practice is not providing the support and follow-up necessary for the student to acquire writing competence, specifically coherent and cohesive. In this sense, we present, as contribution and product of the dissertation, a Didactic Sequence with suggestions of activities aimed at improving the students' text.

**Keywords:** writing; text production; coherence; cohesion; narrative.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- A propriedade da coesão do texto. Relações, procedimentos e recursos.....	28
Quadro 2 - Categorias iniciais, intermediárias e finais (grupo focal).....	49
Quadro 3 - Categorias iniciais, intermediárias e finais (questionário).....	68



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Esquema dos critérios gerais da textualidade .....	23
Figura 2 - Esquema da estrutura da sequência narrativa .....	35
Figura 3 - Esquema da estrutura da sequência narrativa .....	36
Figura 4 – Localização do município de Riacho dos Machados no mapa de Minas Gerais.....	41
Figura 5 – Foto aérea da cidade de Riacho dos Machados .....	42

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. A ESCRITA: COESÃO E COERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS .....</b>	<b>15</b>
2.2. AQUISIÇÃO DO PROCESSO DE ESCRITA: BREVES REFLEXÕES .....	18
2.3. COERÊNCIA E COESÃO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO .....	22
2.4. A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA COMO PRODUÇÃO HUMANA .....	32
<b>3. O CONTEXTO, OS PARTICIPANTES E A METODOLOGIA .....</b>	<b>41</b>
3.1 ASPECTOS CONTEXTUAIS .....	42
3.2. OS PARTICIPANTES .....	44
3.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	45
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>49</b>
4.1. O QUE PENSAM OS ALUNOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO DO GRUPO FOCAL .....	49
4.1.1. <i>Conceito de texto</i> .....	50
4.1.2. <i>Circulação e uso de textos</i> .....	51
4.1.3. <i>Percepção acerca da aula de produção de texto</i> .....	51
4.1.4. <i>Utilidade dos textos produzidos na escola</i> .....	53
4.1.5. <i>Relatos de experiências em produção de texto na escola</i> .....	53
4.1.6. <i>Percepção sobre capacidade de produção textual</i> .....	54
4.1.7 <i>Capacidades para a escrita de um bom texto</i> .....	55
4.1.8. <i>Necessidade da escrita no mundo do trabalho</i> .....	55
4.1.9. <i>Escrita escolar x escrita para um fim social</i> .....	56
4.1.10. <i>Autoavaliação do texto</i> .....	57
4.1.11. <i>Diferenças entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental</i> .....	58
4.1.12. <i>Tema e gênero preferidos</i> .....	59
4.1.13. <i>Preferência em falar ou escrever</i> .....	59
4.1.14. <i>Releitura e reescrita do texto</i> .....	61
4.1.15. <i>Uso de elementos de coesão e coerência: conexão entre ideias e sentido do texto</i> .....	62
4.1.16. <i>Adequação ao leitor</i> .....	62
4.1.17. <i>A paragrafação</i> .....	63
4.1.18. <i>Principais orientações dadas pelos professores</i> .....	64
4.1.19. <i>Acompanhamento do professor durante a escrita</i> .....	65
4.1.20. <i>Devolutivas das produções realizadas</i> .....	66
4.1.21. <i>Orientações necessárias ao aluno</i> .....	67
4.2. O QUE PENSAM OS PROFESSORES: ANÁLISE DO CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO APLICADO .....	68
4.2.1 <i>Conceito e circulação de textos</i> .....	69
4.2.2. <i>Escrita escolar x escrita para um fim social</i> .....	71
4.2.3. <i>Orientações imprescindíveis à produção de texto</i> .....	72
4.2.4. <i>O trabalho com a coerência e coesão em sala de aula</i> .....	73
4.2.5. <i>Estratégias para o aluno superar a escrita incoerente e sem coesão</i> .....	74
4.2.6. <i>Orientações quanto ao processo de escrita e adequações necessárias: gênero, propósito, possível leitor e contexto</i> .....	75
4.2.7. <i>Produção de texto: uma atividade isolada ou oportunidades diversas</i> .....	77
4.2.8. <i>Devolução dos textos corrigidos</i> .....	78
4.2.9. <i>Privilegio de determinado tipo ou gênero para produção de texto</i> .....	80
4.2.10. <i>Tipo e/ou gênero preferido pelos alunos</i> .....	81
4.2.11. <i>Interesse e motivação dos alunos para produzir textos</i> .....	81
4.2.12. <i>Competências adquiridas e possíveis causas de suas dificuldades</i> .....	82
4.2.13. <i>Suporte teórico</i> .....	84
4.2.14. <i>Reflexões acerca da prática docente</i> .....	85
4.3. O QUE PENSAM ALUNOS E PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE SUAS IDEIAS .....	87
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>99</b>
ROTEIRO PARA DIRECIONAMENTO DAS DISCUSSÕES E LEVANTAMENTO DE DADOS ATRAVÉS DO GRUPO FOCAL.....	99
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	103
SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	105

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu da inquietação e insatisfação com a qualidade das produções escritas dos alunos com quem temos trabalhado ao longo de onze anos de ensino da Língua Portuguesa. Diante de inúmeros outros problemas observados, a questão da escrita era a mais desafiadora. Por isso, dentro da grande área: Linguagens e Letramentos, escolhemos a linha: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes e suas sublinhas. Elegemos a sublinha: ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual, com enfoque na produção textual escrita de textos narrativos.

Para realização desta dissertação, recorreremos aos conceitos de texto conforme Marcuschi (2008), que define texto como unidade máxima de funcionamento da língua; Koch e Elias (2018, p. 13) postulam que “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores [...]”, bem como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que expõe como competência da Língua Portuguesa: “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.” (BRASIL, 2017, p. 87).

Discutimos também acerca do processo de aquisição da escrita, que como nos dizem Koch e Elias (2018, p. 31), “[...] a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural).” Entendemos ainda, conforme Antunes (2003 *apud* Antunes, 2005) que:

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 *apud* ANTUNES, 2005, p. 37).

Escrever não é uma atividade fácil, exige conhecimento e domínio de diversos aspectos da língua, também não pode ser feita de qualquer modo, requer atenção e planejamento, trazendo à memória todo aprendizado acumulado nas experiências escolares, de vida e de leituras.

Para escrever com competência é preciso conhecer e considerar os conceitos de coerência e coesão. Fizemos considerações sobre tais conceitos conforme Costa Val (1999):

A coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores (COSTA VAL, 1999, p. 05).

Para Costa Val (1999, p. 06), a coesão pode ser descrita “[...] como a manifestação da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais.” Já a BNCC considera como habilidade que precisa ser desenvolvida: “Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto” (BRASIL, 2017, p. 175). Esses conceitos nortearam o estudo teórico a ser desenvolvido, tendo em vista o contexto pesquisado.

Sabemos que esta pesquisa é inédita no âmbito onde ela se desenvolveu, mas num domínio mais amplo não, pois inúmeras outras já foram desenvolvidas, tal como Lima (2007), que em sua dissertação de mestrado “O texto no contexto escolar: limites e possibilidades para a produção de texto no Ensino Médio”, realizou uma pesquisa com o objetivo principal de “refletir sobre os limites da produção textual em sala de aula e associá-los a conceitos de Linguística Textual”. Ao concluir sua pesquisa, a autora assim pondera:

Preocupamo-nos com a prática escolar da produção textual, mediante uma concepção de texto em sua unidade, completude, função sociocomunicativa e a visão do aluno como produtor de textos. Nesse sentido, entendemos que o professor deve admitir a superação de alguns dogmas históricos do processo de ensino e aprendizagem e repensar nas relações escolares, refletindo sobre a necessidade de atividades que priorizem a interação, a investigação, o questionamento e a possibilidade de realização de escolhas, numa reformulação da dinâmica das aulas de Língua Portuguesa (LIMA, 2007, p. 102).

Nessas considerações encontramos eco para a nossa própria pesquisa, que se preocupa em encontrar caminhos, na prática docente, para o ensino da escrita voltado para uma concepção sociocomunicativa da linguagem.

Também Torres (2016) desenvolveu uma pesquisa sobre o tema “Experiências narrativas: *fanfics* a partir do suspense de um conto”, que também contribuiu ao tema aqui proposto. Essa pesquisa teve como objetivo principal “desenvolver um Projeto de Intervenção Pedagógica, nos moldes de uma sequência didática, para a produção de *Fanfic* a partir do suspense de um conto”. Objetivou, ainda, contribuir para que os alunos possam produzir textos discursivamente mais bem elaborados.

Diante do exposto, acreditamos que nossa pesquisa pode contribuir com a discussão sobre o tema. Assim, tal como outras, se presta à disseminação de conhecimento e orientação a tantas outras futuras, pois o ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente o uso da língua em suas diversas interações comunicativas precisa ser objeto de pesquisa contínuo. A língua não é, pois, estática, fixa, nem homogênea e para que o usuário, especificamente, o aluno possa compreendê-la usando-a adequadamente é preciso que haja um ensino que ultrapasse a escolha da gramática tradicional como base para o seu aprendizado. É imprescindível que o educando a apreenda como prática social e não somente como um amontoado de regras e exceções.

Nós, educadores, precisamos compreender que assim como a sociedade, os valores, as necessidades se transformam, tal como as formas de comunicação. Se o processo de industrialização já revolucionara a linguagem no passado, a difusão dos meios de comunicação e mais recentemente das redes sociais, têm influenciado muito mais. A sociedade moderna exige um falante e escritor eclético, uma espécie de “poliglota” de sua língua materna, para dar conta de suas inúmeras e complexas tarefas e atuações, quer sejam profissionais, sociais, acadêmicas e familiares.

Ademais, é uma disciplina base para todas as outras, por meio dela é que todo o conhecimento é produzido, registrado, acumulado e difundido para outras gerações. Daí sua importância prática, que requer não apenas saber sobre a língua, a metalinguística, mas o domínio de uma rede de habilidades de uso em cada situação.

Se a aprendizagem da língua fizer sentido ao aluno e ele for instigado a escrever textos que lhe façam sentido, que ilustrem a sua vivência e necessidade, que tenham um caráter real, há grande possibilidade que ele utilize de forma natural os conhecimentos da língua, favorecendo-lhe mais e melhores condições de produção coesa e coerente. Mesmo que o texto seja de ficção, se incentivado, motivado e reconhecendo o seu valor social, possivelmente, ele produzirá mais e melhor.

Percebemos, no exercício da prática docente, que há um certo preconceito ou até mesmo aversão por parte dos alunos no que se refere à produção textual. É comum os professores de Língua Portuguesa ouvirem a frase “eu não sei produzir textos” dita por seus alunos. Os estudantes, de forma geral, não percebem nem reconhecem que a todo o momento estão produzindo escrita, em todas as disciplinas, ao responder uma questão discursiva, por exemplo.

O fato é que a ação da escrita não ocorre de forma tão bem orientada, percebemos que muitos estudantes acabam pensando que somente os mais dotados são capazes de produzir textos. Supostamente, isso se explica pelo fato de que, ao longo de seu percurso escolar, suas experiências em escrever não foram muito boas ou muito escassas. Como nos diz Antunes (2005), quando trata das insuficiências do ensino em relação à escrita, há uma primazia quase absoluta da oralidade em sala, restringindo-se, muitas vezes, ao informal.

Como os alunos estão muito familiarizados com a oralidade, quando se deparam com a necessidade de escreverem de forma sistemática, organizada e coerente, assustam-se ou até mesmo rejeitam a atividade. Concordamos que a escola precisa repensar suas práticas e oportunidades de escrita, tendo em vista o que expõe Antunes (2005), ao dizer que:

É de ressaltar, ainda, a estreiteza na compreensão da atividade de escrever um texto tanto quanto formal. Quase sempre faltam as providências para o planejamento do que vai ser dito e, mais ainda, falta a revisão cuidadosa do que foi dito. Tudo se reduz a um exercício mecânico de pôr no papel não importa o quê; faça ou não sentido, tenha ou não relevância no que se diz (ANTUNES, 2005, p. 27).

Na pretensão de desenvolver uma pesquisa que pudesse prestar uma contribuição na contramão do exposto acima, que permita a reflexão e mudança na prática dos profissionais que trabalham com a Língua Portuguesa, é que pensamos em “Como ampliar a capacidade de produção textual dos alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Santos Dumont, habilitando-os à escrita coerente e coesa, de forma que saibam organizar suas ideias consoante seu propósito comunicativo?”, da mesma maneira, refletimos acerca de “Que atividades podem ser propostas para contribuir com uma produção textual coesa e coerente?”

Como professora de Língua Portuguesa há onze anos, percebo que os alunos do ensino fundamental apresentam grande dificuldade em organizar suas ideias e transpô-las autonomamente para a linguagem escrita, adequando-as à organização temática e ao contexto de produção, circulação e recepção de textos, bem como fazer escolhas lexicais e gramaticais adequadas ao registro formal da linguagem em sua norma culta, que é uma das modalidades da língua ensinada na escola e de extrema relevância para o aluno em diversos contextos.

Os estudantes também apresentam dificuldades em relação ao uso de pronomes e expressões que substituem, retomam ou dão continuidade ao texto e ainda fazer uso de pontuação adequada, comprometendo a progressão textual. Enfim, os estudantes têm dificuldades no uso de elementos de coesão e coerência para que haja unidade textual. Parece-nos que há um descompasso no que é ensinado com o que de fato é apreendido pelo aluno. No intuito de apresentar-lhe as normas e regras da língua sem muita clareza de como usá-las de

forma prática e social, o professor se perde nessa teia linguística, artificializando o ensino, inconsciente dos seus reais objetivos.

Nesse sentido, Barbosa (2011, p. 32) diz que “[...] entre as metas e a prática tem havido um quadro de fracassos que exige uma maior reflexão sobre certos aspectos ideológicos e acerca das crises que rondam nosso próprio fazer metodológico.” Se analisarmos documentos oficiais do governo, resultados de avaliações, discussões de estudiosos do ensino da língua atuais, veremos que há um descontentamento geral sobre a qualidade do ensino da Língua Portuguesa. Observamos que há um distanciamento entre o que é produzido teoricamente com o que de fato é executado nas escolas. O ensino tradicional ainda prevalece.

Diante da situação relatada acima, escolhemos o tema apresentado. Conforme os resultados obtidos, organizamos uma Sequência Didática apresentando sugestões de atividades com texto narrativo, do gênero conto policial.

Tendo em vista as razões que justificam esta pesquisa, sua proposta e o contexto, objetivamos, de forma geral, “Propor a reflexão sobre atividades para articulação dos recursos linguísticos na produção textual coesa e coerente dos alunos e contribuir com o trabalho docente por meio da apresentação de uma sequência didática para o desenvolvimento de sequências narrativas no oitavo ano do ensino fundamental, a fim de que a escola (re)pense suas estratégias de produção de texto.”

Como objetivos específicos buscamos “compreender as dificuldades dos alunos em produção escrita, bem como realizar o levantamento de suas hipóteses, recursos e estratégias utilizadas para escrever textos; perceber como os professores desenvolvem atividades de produção textual em sala, bem como suas estratégias para trabalhar a coesão e coerência; incentivar e intensificar atividades de produção textual em sala de aula; organizar uma sequência didática com orientações, reflexões, estratégias e sugestões de atividades sobre produção de texto coeso e coerente.”



## 2. A ESCRITA: COESÃO E COERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS

Nenhuma prática docente pode desvincular-se de um aporte teórico que a sustente. Por isso, apresentamos a seguir, algumas considerações teóricas iniciais.

### 2.1. O texto: princípio básico da escrita e da comunicação

Desde tempos remotos a escrita é utilizada pelo homem como expressão da linguagem e meio de comunicação e interação entre si, nos tempos atuais isso é ainda mais perceptível, pois a todo momento estamos interagindo por meio dela, nos mais diversos ambientes e situações sociais. Koch e Elias (2018) nos dizem que a escrita faz parte da nossa vida. É por meio dela que manifestamos sentimentos e emoções, registramos e divulgamos fatos, damos ordens, fazemos pedidos, dentre outros. Para que ela cumpra sua função primordial, que é a transmissão de uma mensagem, é necessário que haja sentido naquilo que se escreve, portanto, que seja compreensível ao leitor/receptor. Daí surge a concepção de escrita por meio de textos, pois só nos comunicamos através de textos (ANTUNES, 2005).

Logo, toda mensagem/comunicação proferida só se dá por meio de textos, quer sejam orais, quer sejam escritos. Ainda mais na sociedade em que vivemos em que popularizou-se o acesso às diversas mídias, às redes sociais em que desde as menores crianças até os idosos de todos os estratos sociais interagem por meio de mensagens/textos escritos, faz-se necessária a aquisição e/ou domínio da escrita, pois, outrora isso era requisito apenas para um grupo seleto de pessoas e/ou profissionais, como também estudantes que lidavam com ela.

Nem todos que escrevem têm consciência de que toda escrita com finalidade de emitir uma mensagem é um texto, daí pode estar a causa da aversão ou até mesmo pavor que muitos têm quando lhe é solicitado uma produção textual, por não se darem conta de que a todo momento estão realizando tal atividade. Pois, como relata-nos Antunes (2010), usamos a linguagem, obviamente, em forma de textos para:

[...] expor, defender ou refutar um ponto de vista, fazer um comentário, dar uma justificativa, uma ordem, fazer o relato de um fato, convencer, expressar um sentimento, apresentar um plano, uma pessoa, um lugar, fazer uma proposta, ressaltar as qualidades de um produto, pedir ou oferecer ajuda, fazer um desabafo, defender-se, protestar, reivindicar, dar um parecer, sintetizar uma ideia, expor uma teoria; enfim, fazemos o dia todo e todos os dias, inúmeras ações de linguagem, cada uma, parte constitutiva de uma situação social qualquer (ANTUNES, 2010, p. 34).

Como nas diversas interações sociais o sujeito ora produz, ora lê ou recebe textos em suas relações afetivas, de trabalho, de pesquisa, religiosas, dentre outras. Torna-se importante a reflexão e a discussão sobre ele neste estudo, especificamente o texto escrito.

Marcuschi (2008) diz que texto é a unidade máxima de funcionamento da língua. Koch e Elias (2018, p. 13) dizem que “O texto é um evento sociocomunicativo que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores”. Ao se pensar ou produzir um, deve-se lembrar e levar em consideração o seu interlocutor, consciente de que ele não é passivo, mas um ser pensante, ativo e crítico, que faz inferências, julgamentos, preenche lacunas, infere ideias implícitas e toma posições em relação ao que foi dito ou lido.

Nesse sentido, acompanham as diretrizes expressas pela BNCC que expõe como competência da Língua Portuguesa: “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (BRASIL, 2017, p. 87).

Dessa forma, entendemos que o ensino da língua deve pautar-se em textos. Há uma tradição antiga no ensino, desde a alfabetização, de que se deve ensinar primeiro letras, palavras, depois frases para então se chegar ao texto, sendo que desde a mais tenra infância, aos primeiros atos comunicativos a criança se expressa por meio de textos, pois, “[...] o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos” (COSTA VAL, 1999, p. 03). Esse tipo de ensino contribui para que o aprendiz conceba “[...] o texto somente como uma espécie de super-sentença, algo como uma unidade gramatical mais ampla, uma espécie de período grande, que se forma juntando-se unidades menores, em vistas à formação de uma unidade maior” (ANTUNES, 2010, p.39).

Também percebemos que o ensino da gramática pautado em classificações, definições e nomenclaturas, desprovido de sentido ou atos comunicativos em frases soltas em nada contribui para o ensino, compreensão e uso da língua. Não haverá nenhum proveito se a gramática não for útil para usá-la nos textos.

Todavia, Sartori (2019, p. 25) assegura-nos de que “Infelizmente, constatamos que, nas aulas de Língua Portuguesa, pouco se escreve e pouco se ensina a escrever, também porque a nomenclatura gramatical ainda ocupa um espaço significativo das aulas, deixando a leitura e a escrita em segundo plano.” Essa mesma autora acrescenta que “[...] inúmeros dados confirmam que o ensino de nomenclatura gramatical não colabora para o desenvolvimento da produção escrita e da leitura” (SARTORI, 2019, p. 26). Talvez isso justifique o baixo rendimento que notamos em nossos alunos no que diz respeito à competência escritora, observada em seus escritos em sala de aula, em comunicados, em redes sociais, dentre outros. Percebemos nitidamente uma preocupação por parte dos professores em privilegiar o estudo

das regras, normas e nomenclatura em detrimento à escrita. Nesse sentido, Geraldi (2012, p. 38) ratifica-nos que “O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica”.

Um texto não se constitui apenas de elementos gramaticais e do conhecimento do sistema linguístico, esses são necessários, mas não suficientes para abarcar todas as operações que precisam ser feitas para se constituir um discurso. “Talvez por isso os resultados de nossas aulas de línguas não tenham convencido a sociedade de que o *professor de línguas - sobretudo o professor de língua materna - é uma figura muito significativa* para a elevação dos padrões de desenvolvimento da sociedade” (ANTUNES, 2010, p. 41). Diante disso, constata-se que todo conteúdo ministrado/ensinado nas aulas de língua deve propiciar ao educando a ampliação do seu repertório linguístico, ou seja, melhorar e facilitar a sua capacidade de interação em suas diversas situações.

É preciso propiciar ao aluno todo o conhecimento sobre a composição e funcionalidade de um texto. Marcuschi (2008, p. 89), diz que “A extensão física não interfere na noção de texto em si. O que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento.” Sendo assim, uma, duas ou três palavras, tais como “pare”, “socorro”, “faça silêncio” inseridas num contexto que faça sentido para o leitor são consideradas texto, ao passo que um amontoado delas desprovidas de sentido, sem ordenação lógica, sem coerência, não é um texto.

Esse mesmo autor também discute que um texto, mesmo contendo problemas ortográficos e sintáticos, se estiver inserido em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que foi escrito, produzindo sentido e transmitindo uma mensagem, é considerado texto. Independente das variantes linguísticas em que se apresente – dependendo do grau de escolaridade, do nível de letramento, da região geográfica, de sexo, idade, interlocutor e propósito comunicativo – ele se constitui como tal, numa realidade dada e não uma virtualidade. Importa que ele seja compreensível e cumpra a função comunicativa para a qual foi produzido.

Costa Val (1999, p. 03) diz que “Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.” Portanto, é necessário que, durante o período de escolarização, as aulas de língua façam com que o aluno perceba, de fato, o que é um texto. Porque ainda deparamos com muitas crenças de que texto é somente uma sequência de grande extensão, bem

estruturada, com título, parágrafos, introdução, desenvolvimento e conclusão. Muitos não o identificam como constituinte de suas falas, aquilo que está presente em torno de si o tempo todo, mas somente com os textos escritos que eles deparam na escola, o texto escolar. Antunes (2010, p. 39) acrescenta que “[...] texto é qualquer passagem, *de qualquer extensão*, desde que constitua um todo unificado e cumpra uma determinada função comunicativa.” Percebemos que as análises e conceitos sobre texto expostos pelos autores não divergem, antes, se complementam.

## **2.2. Aquisição do processo de escrita: breves reflexões**

A comunicação é inerente ao homem e por meio de uma língua, dentre outras formas, ele pode exercê-la, entretanto, a língua é que define, possibilita e facilita as inter-relações entre os homens. Com suas variedades e riqueza de falares, dizeres, dialetos, manifestações, regras, normatizações, é capaz de abarcar quaisquer desejos ou propósitos discursivos, quer seja oral ou escrito. Daí, a grande dificuldade que muitos alunos encontram: dissociar a produção oral da escrita, tendem a escrever tal como falam, nesse sentido, Geraldi (2012, p. 123) diz que “[...] a língua escrita tem sido vista e pensada como uma representação gráfica, ou uma transposição, na melhor hipótese, da oralidade.”

Sabemos que, primeiramente, o sujeito se comunica pela fala que se dá pela repetição do que ouve, parece meio automático, e pela sua capacidade cognitiva amplia-se seu repertório discursivo para, posteriormente, por diversos meios, sendo um deles a escola, aprender a escrita. Primeiro a decodificação dos signos linguísticos para a ampliação dos significados e, concomitantemente, a reprodução destes por meio da escrita.

Assim sendo, é quase inevitável que *a priori* o estudante utilize recursos e marcas próprios da oralidade para construir seus textos. Koch e Elias (2018, p. 18) ressaltam que:

Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala, isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito (KOCH E ELIAS, 2018, p. 18).

Logo, isso requer a compreensão do profissional de que as marcas da oralidade na escrita não desaparecem automaticamente, é necessário intervenção.

Lima (1999) resalta a complexidade da escrita em comparação à fala, esta como essência da linguagem humana. O autor discorre sobre a dificuldade em transpor em forma de símbolos gráficos a manifestação oral, como a significação dos vocábulos, o timbre da voz, a

entonação, os gestos, as expressões faciais que são manifestações da oralidade carregadas de sentido, tão significativas quanto a escrita. Acrescenta que:

Para se bem compreender a natureza e o funcionamento da linguagem, é preciso partir da fala para se examinar em seguida a escrita, a qual se entenderá, assim, como uma espécie de linguagem mutilada, cuja eficácia estará na dependência da maior ou menor habilidade com que conseguirmos obviar à falta inevitável dos elementos expressivos auxiliares (LIMA, 1999, p. 36).

Entretanto, ao longo da escolaridade do aluno é preciso que lhe faça perceber as diferenças entre uma e outra. Conscientes de que diversas situações interferem na aquisição e processo de elaboração da escrita: a cultura, as variantes linguísticas manifestas por meio de gírias, sotaques, pronúncias diferenciadas, o convívio com pessoas mais ou menos escolarizadas, o acesso à literatura e aos meios de comunicação também influenciam. Portanto, a intervenção precisa ser feita de maneira cuidadosa para que o aluno não se sinta constrangido e desmotivado, conjecturando que seu jeito de falar pode não “servir” para escrever.

A noção de certo/errado/adequado/não adequado precisa estar clara em seu processo de aquisição da escrita. Ademais, o que a escola comumente classifica como erro tem sempre uma justificativa para tal, muitas vezes por meio de hipóteses ou associações criadas pelos estudantes.

Ao perceber que não se escreve tal como se fala, o aluno pode se assustar e traumatizar-se com o processo de escrita que nada mais é do que a expressão de sua fala ou de seu pensamento, apenas de forma diferente, normatizada como requer o registro escrito. As aulas de língua materna devem permitir ao educando perceber as diferenças entre o oral e o escrito. Para muitos há um mito de que escrever e principalmente escrever bem é para poucos, somente para os mais dotados, assim, não há nada que a escola possa fazer com os que não possuem tal dom. “A contraposição a essa ideia é a concepção de escrita como ação reflexiva que se desenvolve, que se constrói e reconstrói ao longo do tempo. Escrever é trabalho intelectual que se aprende na escola” (SARTORI, p. 25).

Há que se considerar que não é tarefa fácil, é necessário compreender que a escrita, para fins de comunicação, não é simplesmente um amontoado de palavras soltas ou frases isoladas. Como nos diz Koch e Elias (2018 p. 31), “[...] a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural).” As autoras acrescentam ainda que a escrita requer o domínio de vários conhecimentos e estratégias adquiridos ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Entendemos que não basta apenas a aquisição gráfica da língua, é imprescindível o conhecimento, a habilidade e o uso de diversos saberes e técnicas para a composição de textos escritos. Nesse contexto, está a função precípua da escola: ensinar aos educandos os meandros, conhecimentos, estratégias, regras e normas para a escrita formal ou informal em seus variados contextos, veículos, propósitos e interlocutores. Antunes, (2003) *apud* Antunes (2005), diz:

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 *apud* ANTUNES, 2005, p. 37).

Mediante a complexidade e a grande quantidade de conhecimentos que precisam ser mobilizados para se produzir um texto, muitos estudantes desenvolvem o que Passarelli (2002) chama de “medo do papel em branco”. “Os estudantes mostram-se desacreditados em relação à sua própria competência linguística” (PASSARELLI, 2002, p.35). A autora ainda acrescenta que se trata de “[...] consciência do sujeito de que não dispõe da proficiência requerida para produzir bons textos e alcançar o efeito realmente pretendido quando escreve.” (p. 37).

Inúmeros são os estudos que apontam possíveis causas a esse bloqueio ou aversão à escrita, de modo geral ressaltamos: currículos e programas dissociados dos interesses dos alunos; descompasso entre o ensino da língua com situações reais de comunicação; falta de incentivo e repertório de leitura nas escolas, o que não permite ao aluno um arcabouço de ideias, temas, assuntos, ou seja, matéria-prima para escrever; despreparo dos professores, resultado de políticas públicas educacionais inadequadas e ineficientes.

Percebemos uma grande dificuldade dos alunos em realizar tal tarefa, Antunes (2005, p. 23) ressalta que “Já não causa nenhuma surpresa ouvir falar das imensas dificuldades dos alunos para escreverem, mesmo no final do ensino médio, textos relevantes, adequados e consequentemente, coerentes.”

Retomando a questão do “medo do papel em branco”, Passarelli (2002, p. 43) sugere que:

Um aspecto que pode atenuar essa situação é: mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório (Passarelli (2002, p. 43).

Vale a pena discutir essa questão na sala de aula porque os estudantes, ao se depararem com textos prontos, têm em mente que ele foi produzido em um único momento, numa única escrita, não reconhecem ou se dão conta de que há todo um processo de ir e vir, de revisão, reescrita, que entre erros e acertos há muito “papel amassado e jogado no lixo”, hoje em dia, muito “*delete*”, muita transpiração. É preciso encorajá-los de que também são capazes e que todo texto requer um planejamento, deve-se levar em conta o seu propósito, interlocutor e suporte, acionando os conhecimentos necessários para a sua produção. Nesse sentido, Koch e Elias dizem que:

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação ao outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde, quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH e ELIAS, 2018, p. 36).

Como professoras, ao refletirmos sobre nossas próprias práticas e rememorarmos a dos colegas de profissão que conhecemos por meio de trocas de experiência, também ao diagnosticarmos os alunos novos que recebemos no início do ano letivo, constatamos que a escola não tem oportunizado aos educandos a escrita com uma finalidade social inspirada nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar, ou seja, para que, por que e para quem se escreve. Nesse sentido, a BNCC aponta como competência da língua:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 87).

Sugerimos que um dos primeiros requisitos, ou mesmo incentivo à escrita é ter um possível leitor, pois a escrita não é mero treinamento, para nada e para ninguém (ANTUNES, 2005). Quando o sujeito sabe claramente para quem ele está escrevendo, espera-se que ele se preocupe mais com a escrita, tente adequá-la ao seu interlocutor e ao seu objetivo. Pode ser diferente quando escreve simplesmente para o professor com um único fim de ser avaliado e muitas vezes recebê-lo com o rótulo de texto incoerente ou sem coesão, quando na verdade, o aluno, muitas vezes, nem tem conhecimento do que sejam tais termos.

Antunes (2005) ressalta:

É comum ouvir-se referências muito vagas à coesão e coerência. Essas propriedades do texto parecem ser, assim, um terreno meio indefinido, vago, impreciso, para onde vamos jogando tudo o que não sabemos explicar bem; sobretudo quando se trata de dificuldades menos superficiais (ANTUNES, 2005, p. 16).

Assim, a produção textual é uma atividade que requer conhecimentos diversos, da língua, de mundo, de contexto, das intenções, dos possíveis receptores e do uso adequado desses conhecimentos em prol dos objetivos pretendidos. “Produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais” (MARCUSHI, 2008, p. 99). Logo, merecem reflexões e estudos a coerência e a coesão.

### 2.3. Coerência e coesão na construção de sentido do texto

As propriedades de um texto, a textualidade, os requisitos e estratégias para uma boa produção, as condições de escrita na escola, seus constituintes e aspectos que devem ser observados para um bom nível de coerência e coesão têm sido objeto de muitos estudos e pesquisas por autores nacionais e estrangeiros. Resultando num rico acervo literário sobre tais assuntos, que tem contribuído significativamente para o efetivo trabalho em sala de aula, pois toda prática deve ser sustentada por uma teoria. Assim sendo, valemo-nos de um ínfimo recorte desse acervo literário para embasarmos nosso trabalho.

Já dissemos anteriormente que todo ato comunicativo se dá por meio de textos, que não há comunicação sem eles, quer sejam orais ou escritos, verbais ou não. Todos cumprem um fim único, cada qual com suas especificidades, construções, objetivos, tipos e gêneros. Inegável é que eles têm por objetivo central transmitir uma mensagem, para tanto faz-se necessário que eles constituam uma unidade semântica, ou melhor, que sejam dotados de sentido. Salientamos o princípio da textualidade, que Costa Val (1999, p. 5) conceitua como o “[...] conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.”

Koch e Travaglia (2005, p. 26) reafirmam essa ideia, dizendo que “Textualidade ou textura é o que faz de uma sequência linguística um texto e não uma sequência ou amontoado aleatório de frases ou palavras.” Sabemos que um discurso se dá por um encadeamento de partes que vão se ligando umas às outras, uma espécie de elo ou ligamento, arremates de laços articulados entre si, perceptíveis como um todo coerente e significativo.

Por conseguinte, Beaugrande e Dressler (1983) *apud* Costa Val (1999) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer:

[...] a *coerência e a coesão*, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1983 *apud* COSTA VAL, 1999, p. 05).



Compreendemos assim, que há princípios básicos que precisam ser observados na composição de textos. As ideias devem estar coerentes, ou seja, serem compreensíveis, terem sentido para o receptor:

- a presença ou não de elos coesivos não é uma condição precípua, porém se o produtor fizer opção em usá-los, que seja de forma adequada sem causar incoerências ou até mesmo ambiguidades.

- a intenção por parte de quem escreve e a aceitação de quem recebe também são essenciais à produção de um texto.

- a situação, a saber, o contexto envolvido no ato, a qualidade e a seleção das informações fornecidas, bem como a recorrência ao conhecimento de outras produções que remetam ao texto atual também constituem elementos que não podem ser desprezados.

Para ilustrar de forma mais clara a ideia de que todo texto necessita de critérios de textualidade, Marcushi (2008) apresenta um esquema que contribui para a compreensão desses princípios:

**Figura 1** - Esquema dos Critérios gerais da textualidade



Fonte: Marcushi, 2008.

Entendemos por este esquema que o texto não é um produto acabado, pois ao produzi-lo, o autor leva em conta seu(s) leitor(es) que, ativamente, o receberão, fazendo interpretações e inferências diversas. Nessa produção envolvem-se aspectos contextuais advindos dos conhecimentos linguísticos e gramaticais, pautados em regras, normas e na sua operacionalização adequada e aspectos contextuais, que dizem respeito ao conhecimento de

mundo. Atrrelados a esses aspectos, observamos os critérios de coesão e coerência, bem como de aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, dentre outros, para que um conjunto de palavras seja de fato um texto.

É mister ressaltar que são apenas critérios e não leis que determinam a funcionalidade de um texto. Ademais, cada gênero requer condições, organização e critérios diferenciados, pois não obedecem a regras rígidas e fixas em sua composição. Mesmo assim, é possível nos depararmos com escritas que não se configuram como textos por não se adequarem aos mínimos critérios de textualidade, como esclarece-nos Marcushi (2008):

Não há dúvidas de que podemos nos deparar com artefatos linguísticos incoerentes, não informativos, incompreensíveis, etc. Nesses casos, trata-se de inadequações, seja por parte de quem produziu aquele discurso ou de quem o recebeu, ou seja, o suposto texto não chegou a se transformar num evento discursivo comunicativamente relevante (MARCUSHI, 2008, p. 98).

Portanto, não foi capaz de produzir algum sentido para se constituir como um texto.

Os fatores e critérios apontados tanto por Marchushi (2008) como também por Beaugrande e Dressler (1983) *apud* Costa Val (1999) como requisitos para a textualidade, convergem para o fim de obter a relação coerente entre as ideias do texto. Para Costa Val, 1999:

A coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores (COSTA VAL, 1999, p. 05).

Para Koch e Travaglia (2005, p. 11) é a coerência “[...] que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. [...] também como ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto tem para calcular o seu sentido.” Ao produzir um texto é preciso ter consciência e conhecimento de que suas ideias precisam ser interpretadas coerentemente e sem ambiguidade, se esta última não for seu objetivo.

Para isso, alguns princípios básicos precisam ser ensinados pela escola, como define a BNCC em uma de suas habilidades: “Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto” (BRASIL, 2017, p. 175).

A coesão, para Costa Val (1999, p. 6) é descrita “[...] como a manifestação da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais.” Para recorrer aos mecanismos da coesão o escritor precisa conhecer e saber usar elementos gramaticais da língua, tais como pronomes, artigos, conjunções, verbos, como também elementos da sintaxe fazendo, por exemplo, as concordâncias nominais e verbais de forma adequada, ter conhecimento lexical para que possa reiterar, substituir ou associar termos ou palavras, entre outros aspectos.

Para Koch e Travaglia (2005):

[...] a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. É nitidamente sintática e gramatical, mas também é semântica (KOCH E TRAVAGLIA 2005, p. 13).

Coesão e coerência estão estritamente interligadas à obtenção de sentido de uma escrita, no entanto, sabemos que a simples presença de elementos de coesão não garante o sentido do texto, ao passo que, se usados inadequadamente podem torná-lo incoerente.

Há grandes dúvidas e questionamentos de professores de Língua Portuguesa acerca de estratégias de trabalho para orientação e avaliação de redações/textos escolares. Costa Val, (1999, p. 21), recorrendo-se a Charolles (1978) diz que para este autor “[...] um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos: a repetição, a progressão, a não-contradição e a relação.” Ela chama-os de *continuidade*, *progressão*, *não-contradição* e *articulação*. Explicitaremos de forma sucinta cada requisito desse, conforme Costa Val, (1999):

- 1- O princípio da *continuidade* que está relacionada à unidade do texto, ou seja, à constância e/ou retomada de elementos, conceitos, informações e ideias bem encadeadas no discurso, bem como o uso de recursos coesivos adequados que favoreçam a produção de sentido.
- 2- A *progressão* diz respeito ao acréscimo de ideias novas às já tratadas no texto, por meio de comentários ou mudança de tópicos, pode ser um mecanismo para evitar repetição.
- 3- A *não-contradição* implica que o texto não pode contradizer suas ideias, nem no plano explícito como também no que pode ser inferido ou deduzido, principalmente em questões óbvias que dizem respeito ao mundo real. Conforme Charolles (1978) *apud* Costa Val, (1999), existe uma grande recorrência de erros neste requisito

provocada pela contradição léxico-semântica, pelo desconhecimento do vocabulário utilizado.

4- A *articulação* (ou relação) refere-se:

[...] à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns em relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros. Avaliar a *articulação* das ideias de um texto, para mim, significa verificar se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas [...] (COSTA VAL, 1999, p. 27).

Trata-se de requisitos globais que devem e merecem ser observados na orientação e correção de textos escolares, no entanto, não são únicos nem estanques, devendo-se considerar a natureza de cada um, o contexto, as condições de recepção e capacidade do receptor em fazer inferências e deduções preenchendo lacunas deixadas, às vezes, propositalmente pelo produtor.

Há que se considerar também, conforme Costa Val (1999), como critério para a análise de textos, a *informatividade* (grifo nosso), ou seja, acrescentar ao texto informações novas, porém, na medida exata em que não vá comprometer a compreensão por parte do receptor, nem manter um nível baixo de informações que torne-o ineficiente e desprovido de interesse, é o que a autora chama de *imprevisibilidade* que culmina na *suficiência de dados*, em que o texto deve oferecer informações equilibradas entre o original e o previsível com boa aceitabilidade.

Trata-se, portanto, de articular informações que não sejam totalmente previsíveis, mas que também não dificultem a compreensão do receptor pela dificuldade em acessar elementos inferíveis no texto, ou seja, que ele tenha dados e/ou informações suficientes e adequadas à desejável compreensão do leitor.

Entendemos que orientar e avaliar a produção escrita na escola é tarefa complexa, pois há diversos princípios e fatores que vão muito além de apenas uma correção gramatical e ortográfica, à valorização de regras do dialeto padrão, às características formais e superficiais do texto. Infelizmente, percebemos pela prática pedagógica, que isso tem sido prioridade e quase que exclusividade nas produções escolares, deixam de privilegiar a essência do texto, ou seja, a sua textualidade que requer uma visão global, macroestrutural no plano da coerência e micro no da coesão, para então perceber-se o todo. Costa Val (1999) aponta que:

[...] um julgamento que pretenda respeitar a natureza do objeto avaliado e percebê-lo na sua totalidade pode se perguntar o seguinte: dada a *situação comunicativa*, as características e as disposições dos *interlocutores* e o *tipo textual* efetivo, essa produção linguística se mostra *aceitável*? Tem continuidade? Apresenta progressão? Mostra-se não-contraditória e bem articulada? Faz uso adequado dos recursos

coesivos que servem à expressão dessas qualidades? É suficientemente clara e explícita na apresentação das informações? Comporta um mínimo de novidade que possibilite reconhecê-la como manifestação personalizada e capaz de atrair a atenção de um receptor médio? (COSTA VAL, 1999, p. 35).

Mediante os aspectos apontados pela autora para se fazer a análise e julgamento de um texto, compreendemos que a prática pedagógica do professor de língua, especificamente no que diz respeito à escrita, precisa ser ressignificada. Verificamos que durante muito tempo perdurou-se a ideia de que o bom professor era aquele que dominasse e ensinasse o maior número de regras possíveis para que o aluno demonstrasse nos exames que era conhecedor de tais, mas pouco se ensinou a usá-las na prática, em situações reais de escrita. As atividades voltadas ao seu uso em listas de frases soltas, em contextos que nada se assemelham os discursos cotidianos não contribuem para ampliar e favorecer o repertório linguístico do aluno.

Ao analisar redações de vestibular ocorrido em 1983, Costa Val (1999) constata que “A maioria dos textos tem padrão mediano de coerência e coesão” (p. 114). Entretanto, quando se trata do grau de informatividade dos textos, apenas 27% chegaram a esse padrão, indicando que os aspectos formais prevaleceram em detrimento aos textuais. Para essa autora:

Isso significa que a maioria das redações é do tipo *certinho e arrumadinho*, feito para atestar que o produtor domina a língua padrão formal escrita e sabe organizar as ideias conforme o modelo canônico de dissertação. Ou seja, naquilo que dependia do treinamento escolar, a maioria dos vestibulandos se saiu bem (COSTA VAL, 1999, p. 115).

Mesmo que se trate de uma análise de redações para vestibular e de uma época remota, acreditamos que não difere da nossa realidade como podemos observar hoje em relação ao treino para a redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Precisamos refletir que falamos constantemente sobre a necessidade de ensinar o aluno a produzir textos coerentes e coesos, é necessário termos o cuidado de não ficarmos somente nesse plano, ensinando métodos e técnicas, senão corremos o risco de cair nesta situação em que nossos educandos se apropriem tanto do formal, do conceitual, da escrita engessada, que deixe de se preocupar com o conteúdo, com a informação, com o imprevisível, com o original.

É possível que o aluno já tenha percebido esse jeito de ensinar e corrigir do professor, tanto que, se ele mesmo avaliar que sua escrita não está bem organizada, pontuada corretamente, paragrafada, acentuada, com ortografia impecável, já se recusa a apresentá-la. Incurrendo o risco, conforme observação de relatos sobre a prática pedagógica de que alguns professores ao receberem textos nessas condições também se recusam a ler e muito menos a avaliar. Há a supervalorização da aparência e o desprezo à substância. Neste contexto, Costa

Val (1999, p. 109) afirma que “O aluno acaba por entender que, para a escola, o mais proveitoso é trazer uma redação *certinha*, ainda que frágil de conteúdo.”

Focaremos deste ponto em diante às questões de coesão, que, grosso modo, diríamos apenas que se trata de elos coesivos tais como as conjunções, pronomes, artigos, substituições, analisadas em microestruturas. No entanto, como nos aponta Halliday e Hasan (1976) *apud* Antunes (2005, p. 48) “[...] definindo a coesão, apelam para a metáfora de “laço”, no intuito de mostrar, que no texto, cada segmento precisa estar atado, preso, pelo menos um ao outro, de sorte que não há “pontas soltas”, ou pedaços que não se juntam a nenhum outro.” Entendemos assim, que ao analisarmos a coesão de um texto é imprescindível que o analisemos em um todo, porque cada parte se junta a uma outra formando uma cadeia de elementos interligados, tal como ilustrado por Antunes (2005, p. 51), no quadro a seguir:

**Quadro 1:** A propriedade da coesão do texto. Relações, procedimentos e recursos

A COESÃO DO TEXTO	Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)	
	<b>1 - REITERAÇÃO</b>	1.1. Repetição	1.1.1 Paráfrase	
			1.1.2 Paralelismo	
			1.1.3 Repetição propriamente dita	De unidades do léxico De unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1 Substituição gramatical	Retomada por: pronomes advérbios
			1.2.2 Substituição lexical	Retomada por: sinônimos hiperônimos caracterizadores situacionais
			1.2.3 Elipse	Retomada elipse
	<b>2 - ASSOCIAÇÃO</b>	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	por antônimos por diferentes modos de relações de parte/todo
	<b>3 - CONEXÃO</b>	3.1. estabelecimento de relações sintático - semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	preposições conjunções advérbios e respectivas locuções

Fonte: Antunes, 2005

Para que o texto mantenha uma unidade semântica, preservando sua continuidade é preciso saber fazer ligações entre as partes, estabelecer relações, fazer retomadas, ora soltar,

ora amarrar ideias, ou seja, o estabelecimento de relações textuais que conforme o quadro acima se dá por meio da *reiteração*, da *associação* e da *conexão*.

Em primeiro lugar, faremos considerações sobre

*A reiteração* que é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de volta aos *segmentos prévios* – o que assegura ao texto a necessária *continuidade* de seu fluxo, de seu percurso, como se um fio o perpassasse do início ao fim (ANTUNES, 2005, p. 52).

Isso nos leva a compreender que um texto não é estático, imóvel, suas ideias iniciais são retomadas, revisadas na medida em que se acrescenta algo novo de maneira que seja tão bem articulada que se um fio (palavra) estiver fora do lugar, mal colocado ou faltar, pode-se comprometer todo o conteúdo ou partes dele. Como procedimentos da reiteração, Antunes (2005) cita a *repetição* e a *substituição*.

A *repetição* pode ser feita pelo recurso da *paráfrase*, que “[...] acontece sempre que recorremos ao procedimento de *voltar a dizer o que já foi dito antes*, porém, com outras palavras [...]” (ANTUNES, 2005, p. 62). É um recurso bastante interessante quando se quer explicar melhor um conceito ou retomar uma ideia inicial sem ser redundante.

Outro recurso extremamente importante é o *paralelismo*, que se trata da “[...] coordenação de segmentos que apresentam valores sintáticos idênticos, o que nos leva a prever que os elementos coordenados entre si apresentem a mesma estrutura gramatical. Ou seja, a *unidades semânticas similares* deve corresponder uma *estrutura gramatical similar*” (ANTUNES, 2005, p. 63). Esse recurso não é exatamente uma regra que precisa ser obedecida rigidamente, mesmo porque em construções literárias, a ausência dele pode significar um efeito de grande aceitação, mas nos textos em geral promove uma simetria sintática, contribuindo assim para a harmonia entre as partes.

Um terceiro recurso da *repetição* é a *repetição propriamente dita*, que “[...] como o próprio nome indica, corresponde à ação de *voltar* ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente. Essa unidade pode ser uma palavra, uma sequência de palavras ou até uma frase inteira” (ANTUNES, 2005, p. 70). Esse recurso, muitas vezes é até mal visto por alguns professores ou até mesmo por manuais de instrução de “uma boa redação”, entretanto, se bem utilizado é um excelente aliado à continuidade do texto, pois visa enfatizar, reiterar palavras, expressões ou partes maiores. Também merece lembrar que algumas palavras, principalmente de cunho científico, não se encontram facilmente substituições lexicais, portanto, precisa-se repeti-las.

A *substituição* é um valioso recurso para evitar repetições desnecessárias e deixar o texto mais enxuto, mais conciso. Pode ser realizada pelos recursos de *substituição gramatical*, *substituição lexical* e *elipse*. Em se tratando de substituição gramatical o mais comum é a substituição de palavras que indicam nomes, coisa, pessoas, objetos, situações, por pronomes. Mas eles não são os únicos, há que se fazer uma escolha ao escrever, porque uma substituição inadequada pode comprometer a compreensão e até mesmo tornar a escrita ambígua.

A substituição lexical é a troca de uma palavra por outra que lhe seja textualmente equivalente, pode ser por um sinônimo, hiperônimo ou expressão descritiva, desde que seja feita de forma criteriosa, pois uma mesma palavra pode ser adequada a determinado contexto e a outro não. Antunes (2005, p. 97) ressalta que “Substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir.”

Por último, lembramos da elipse, que é uma forma de substituição por zero. Definida por Antunes (2005, p. 118) “[...] como resultado da omissão ou do ocultamento de um termo que pode ser facilmente identificado pelo contexto.” Essa omissão pode ser de uma palavra apenas, termos ou trechos do texto. Merece lembrar que recorrer a esse recurso exige habilidade em seu uso, na situação e no ponto adequado do texto para não prejudicar a compreensão pela ausência ou supressão de dados e informações.

Em segundo lugar, discutiremos sobre a *associação* que “[...] é o tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes. Palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins criam e sinalizam esse tipo de relação” (ANTUNES, 2005, p. 53). Esse tipo de relação diz respeito à coesão lexical do texto. Entendemos, portanto, que as palavras selecionadas para determinada escrita devem estar interligadas semanticamente, mantendo uma espécie de vínculo. Pois, se tratamos de determinado assunto num texto, palavras relacionadas àquele assunto devem permeá-lo, com determinado grau maior ou menor de parentesco umas com as outras.

É possível estabelecer a relação de associação por meio da antonímia, co-hiponímia e partonímia (LYON, 1980, P. 252) *apud* ANTUNES, 2005). Daí, concordamos que um rico conhecimento lexical é condição indiscutível para a eficiência na produção de um texto, pois a escolha acertada das palavras é de extrema importância para não correr o risco de dizer o que não pretendia ou cometer o equívoco tal como um vestibulando que em sua redação



reclamava contra “o desvelo das autoridades pelo menor abandonado” (COSTA VAL, 1999, p. 26).

Em terceiro lugar, abordaremos a relação de *conexão*, essencial à continuidade textual, que conforme Antunes (2005, p. 55), “Realiza-se por meio de unidades da língua que preenchem essa função – mais especificamente, as conjunções, as preposições e respectivas locuções – ou por meio de expressões de valor circunstancial, inseridas na sequência do texto.” São, na verdade, conectores que tem como função ligar, estabelecer relações semânticas entre termos, orações, períodos e parágrafos.

Por meio da experiência em sala de aula e da observação em gramáticas e livros didáticos, percebemos que muitos alunos apresentam dificuldade em estabelecer relações de conexão em seus textos para expressar o valor semântico desejado, porque os elementos conectores que sustentam esta relação são estudados apartados do texto, soltos em frases descontextualizadas por meio de extensos exercícios nomenclatórios e classificatórios. Antunes (2005, p. 142) ratifica essa ideia ao dizer que “Tais exercícios são tão artificiais que o uso das conjunções até parece não ser algo comum à nossa atividade verbal do dia a dia.”

Entendemos, portanto, que para se produzir, orientar e avaliar textos coesos e coerentes ao propósito que se almeja é função intrincada, pois são diversas questões envolvidas no processo: situações, condições de produção, meio de circulação, interlocutor(es), objetivos, entre outros. Ademais, são inúmeros os recursos e conhecimentos que precisam ser mobilizados para tal empreendimento, alguns deles apresentados, discutidos e analisados neste trabalho, embasados na contribuição de alguns autores. Para exemplificar tamanha complexidade, porque não há regras, nem fórmulas para avaliar ou calcular o grau de (in)coerência de um texto, encerramos esta seção com o texto abaixo para reflexão: ele é (in)coerente?

Subi a porta e fechei a escada.

Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.

Desliguei a cama e deitei-me na luz

Tudo porque

Ele me deu um beijo de boa noite...

(Autor desconhecido)

Assim, concluímos as nossas reflexões acerca da coerência e coesão na construção de sentido do texto, certos de que tratamos de tema complexo que não se encerra aqui, mas que merece dar continuidade aos estudos e apresentamos, a seguir, nossas discussões teóricas sobre narração e o gênero conto policial, objeto desta pesquisa.

#### **2.4. A construção da narrativa como produção humana**

Faremos breves considerações sobre a influência e contribuições da literatura na formação do homem, visto que as narrativas são, em sua grande maioria, de caráter literário tendo a literatura como seu berço natural.

Desde tempos primórdios, a literatura sempre foi uma necessidade humana, comparada às satisfações elementares do homem, independente de classe social, etnia ou idade. Há uma espécie de carência universal de ficção e fantasia como fuga ao mundo real ou a representação dele, consciente ou inconsciente de que fantasia e realidade quase sempre se bifurcam. Como nos assegura Cândido (2012):

[...] por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas (CÂNDIDO, 2012, p. 83).

Logo, todos somos atraídos e nos tornamos consumidores de literatura, quer seja de uma forma ou de outra, das mais diversas maneiras em que ela se manifesta, conscientes ou não. Ela também pode contribuir para a formação da personalidade humana, à medida que o homem é influenciado pelas leituras e pelo conhecimento, contato e apreciação das mais diversas obras. Também é inegável a sua função educativa, agindo concomitante às outras instâncias e instituições que também educam, no entanto, ela vai muito além de um mero manual de boas maneiras. Além de proporcionar o prazer e a fruição da leitura, ela incomoda, desorienta, desnorteia mais do que a filosofia, a sociologia ou a psicologia, porque faz um apelo às emoções e à empatia. Produz no homem um desejo de mudar o mundo, pois age diferente dos mandamentos e das parábolas, sem regras e normas, como nos diz Calvino: “Há coisas que só a literatura pode nos dar”. Daí sua grande relevância no cotidiano humano.

Se pontuamos acima que a literatura é uma necessidade humana, dizemos o mesmo sobre a narrativa, que tem sua origem datada do surgimento do homem, pois se situarmos o seu nascimento a partir dos registros de textos escritos estaríamos reduzindo a sua existência.

O ato de narrar, tanto fatos como ficção, é inerente ao homem. A imitação, atividade de cunho narrativo é própria da natureza humana. A representação ou imitação de coisas, pessoas, objetos ou situações sempre o agradou. Vivenciamos uma experiência que a vida real não nos proporcionaria, mesmo que a representação seja diferente da via real, mas aproxima dela em alguma medida despertando sensações e emoções próximas ao vivido na realidade. Há que se ressaltar que quanto melhor executada a representação, maior verossimilhança, numa ação direta com expectativas suscitadas pela experiência de mundo. Pois, de nada adiantaria a representação, o mundo ficcional se não produzir algum efeito que traga um pouco de sensação de fuga dos problemas reais e o homem encontre prazer ao confrontá-los por meio das produções literárias.

Chagas (2013), apoiado na hipótese de Brian Boyd sobre a origem da narrativa, aponta uma grande contribuição desta à formação humana:

[...] situa a propensão humana à imitação como instrumento da nossa busca por padrões no mundo ao nosso redor. Somos caçadores permanentes de padrões, pois de outro modo não saberíamos agir: buscamos recorrências que deem estabilidade, regularidade e familiaridade ao mundo que vivemos, permitindo que saibamos intuir, inferir ou prever as crenças das pessoas e os comportamentos das coisas; no comportamento social, por exemplo, a imitação de gestos e ações das outras pessoas facilita e suaviza a nossa socialização ao integrar-nos aos padrões regulares de correlação entre gestos, sinais e significados. (CHAGAS, 2013, p. 71).

Percebemos que o homem sempre procurou imitar o outro, mesmo que nem sempre de forma consciente ou que admita tal ato. A humanidade procura modelos e protótipos para serem seguidos, talvez como maneira de identificar-se no mundo, no coletivo, angariar empatia de seus pares ou como forma de reconhecer-se como humano. Assim sendo, Chagas (2013) nos diz:

Constata-se que a arte existe e tem persistido em todas as sociedades humanas, assumindo sempre as mesmas formas ( música, narrativa, pintura, escultura...), demandando tempo e habilidade das pessoas ( o que sugere que ela produz recompensas) e provocando emoções fortes (o que sugere que ela tem importância): se ela fosse inútil, no momento inicial da nossa história os grupos que a produziam teriam sido prejudicados competitivamente ao despenderem tempo, energia e recursos em coisas que não lhes trariam qualquer benefício ( CHAGAS, 2013, p. 73).

É por meio da arte, uma de suas formas a narração, que o homem se identifica como tal. Para sua criação ou interpretação é preciso mobilizar conhecimentos diversos, muitas vezes reportar-se ao passado, a lugares desconhecidos e à situações inusitadas, acionar conhecimentos da linguagem e aguçar seus sentidos como a visão, audição, tato e olfato, para poder adentrar ao mundo da fantasia, que lhe é extremamente relevante para a interpretação do presente e para melhor antecipação do futuro.

Simples narrativas como piadas ou causos antigos produzem prazer e influenciam crenças e comportamentos, pois, como nos assegura Chagas (2013, p. 75): “Nisso a narrativa inicialmente como representação de eventos reais – demonstrava a sua importância para a autoprodução social: vivemos imersos em narrativas sobre pessoas, eventos e coisas.”

Tão antiga e tão presente na vida de toda a humanidade, há quem imagine o Homo Sapiens narrando suas histórias de caçador ao redor de uma fogueira. As narrativas vêm sendo objeto de estudo desde tempos remotos, sob diferentes enfoques teóricos, compondo um quadro complexo de abordagens. Iniciou-se, historicamente, a partir da Poética de Aristóteles (1992), escritos em torno de 335 a.C, desde então, é estudada e pesquisada por inúmeros outros pensadores.

O estudo de narrativas, ou melhor, da sequência narrativa encontra-se dentro de uma perspectiva maior, que é a da sequência textual. Para Adam (2008):

As sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições. A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência (ADAM, 2008, p. 204).

A análise da sequência textual vai muito além da sua tipologia e, não se trata apenas de classificar o tipo a que o texto pertence, mas de analisá-lo sob seus aspectos constitutivos, cada conjunto de macroproposição interligado entre si na construção de uma rede relacional hierárquica a fim de estruturar o texto num todo.

Para Adam (2008), as sequências são denominadas narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva. De um modo geral, são diferentes entre si, pois apresentam suas características, peculiaridades e funções específicas, entretanto, mais de uma pode ser identificada num mesmo texto, quer seja explícita ou implicitamente. Raramente encontraremos um texto cuja composição seja em uma única sequência, o homogêneo, dada a complexidade e diversidade dos discursos como uma característica da linguagem humana. Daí, a grande recorrência de textos de composição heterogênea, embora haja uma sequência dominante que permita identificá-la.

Até aqui discutimos acerca da contribuição da literatura na vida do homem, da narração como parte constitutiva dela e da sequência textual para chegarmos à sequência narrativa. Muitos são os conceitos de narrativa, mas elegemos um bastante simples e de fácil entendimento para discutirmos inicialmente: “[...] uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em

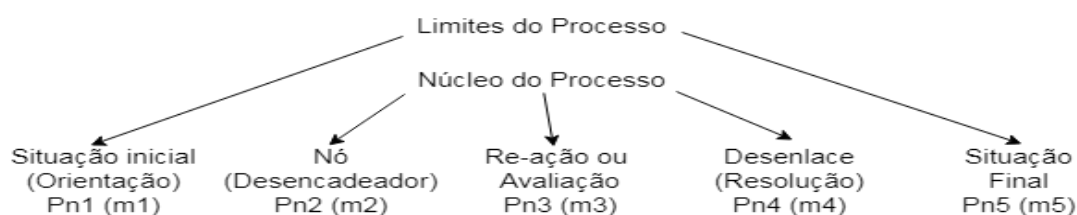
sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc.” (PAIVA, 2008, p. 261). Percebemos por este conceito que a narrativa está presente em todos os momentos da vida do homem, em todas as faixas de idade e em diferentes situações de interação, ora na oralidade, ora na escrita, para relatar fatos ou simplesmente evocar a ficção.

Qualquer evento narrado segue uma certa continuidade de acontecimentos, mesmo que não seja totalmente linear e previsível, mas é imprescindível que o leitor/ouvinte perceba o seu desenrolar. De modo geral, deve ser perceptível: a situação inicial; o desenrolar da história; um problema ou complicação a fim de gerar um suspense que é o clímax da narrativa; para então caminhar para o seu desfecho; situada num tempo caracterizado, normalmente por verbos no pretérito perfeito e imperfeito e/ou organizadores temporais; e em um espaço; num enredo bem encadeado. Todos esses aspectos parecem ser algo já internalizado por todos, mas, vale lembrar que, nem sempre se segue este percurso, ou seja, são manifestos todos esses elementos.

Paiva fundamenta o seu próprio conceito recorrendo à Brunner (2002, p. 46-47) *apud* Paiva (2008, p. 262) que diz que “Uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores [...] ela pode ser real ou imaginária sem perder seu poder como história.” Conceito este que se complementa ao seu.

Adam (2008, p. 224) também diz que “[...] toda narrativa pode ser considerada como a exposição de fatos reais ou imaginários [...]”, porém acrescenta que esses fatos podem abranger duas realidades distintas: eventos e ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente e o evento acontece sob o efeito de causas. Estes dois determinarão o grau de narrativização da narrativa, que, quando construída por uma simples enumeração de uma sequência de ações e/ou eventos tem baixo grau. Todavia, apresenta uma estrutura hierárquica de cinco macroproposições narrativas de base, especialmente Pn2 a Pn4, conforme o esquema a seguir, o que corresponde a um alto grau de narrativização.

**Figura 2** - Esquema da estrutura da sequência narrativa



Fonte: Adam, 2008, p. 225

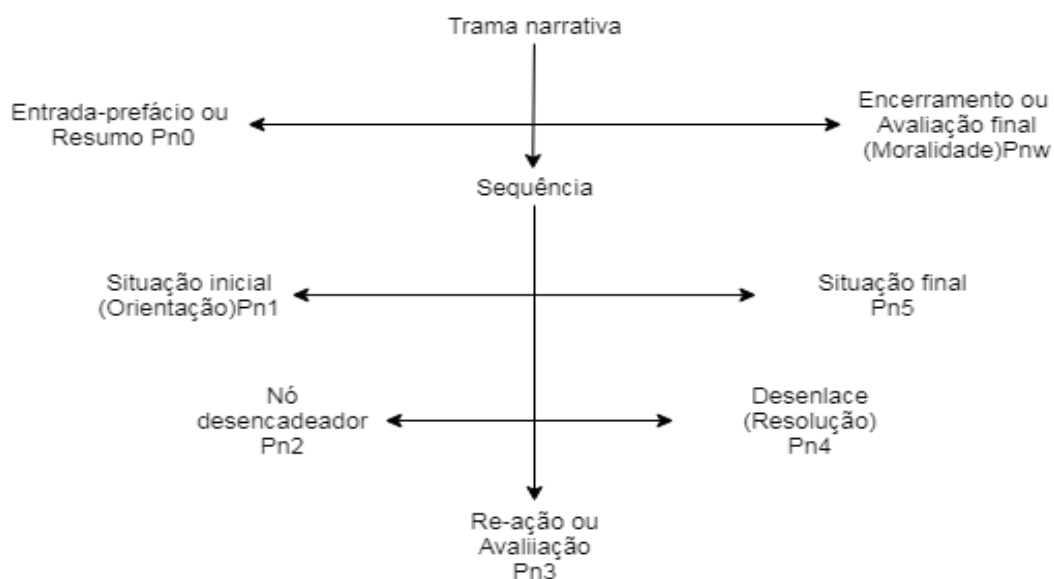
Conforme esse esquema apresentado por Adam (2008), uma sequência narrativa acontece por meio desses momentos: situação inicial (Pn1), que se dá antes do processo, ou seja, uma preparação para que ela aconteça em uma situação considerada estável; o nó desencadeador, que é o início do processo (Pn2), quando algum evento começa a desestabilizar a ordem, o surgimento de uma situação complicada e/ou problemática, o núcleo do enredo; a reação ou avaliação (Pn3), o curso do processo, uma tentativa de restabelecer a situação inicial, de resolução do problema ou atenuar a complicação. O desenlace (Pn4) representa o fim do processo, o desfecho, a resolução do drama; a situação final (Pn5) se dá depois do processo, como limite desse.

O autor explica resumidamente esse esquema, explicitando que “[...] a base Pn1 é dinamizada por Pn2 e conduz a um estado transitório Pn3, que se interrompe, ele próprio, sob o efeito de Pn4 que leva ao final Pn5” (ADAM, 2008, p. 227). Para o autor o nó (Pn2) e o desenlace (Pn4) constituem o elemento determinante de toda a construção da intriga, que é o processo principal que constitui a história, evidentemente ancorados pela reação ou avaliação formando juntos uma tríade que apresenta um alto grau de narrativização.

Em suma, poderíamos dizer que a partir de um estado equilibrado, cria-se uma tensão que desencadeia uma ou várias situações, para então se chegar a um desfecho, quer seja esperado, previsível ou não, e caminhar para o fim da história.

Adam (2008) considera a possibilidade de acréscimo na trama narrativa, na abertura, de uma Entrada-prefácio ou de um simples Resumo (Pn0) e de uma Avaliação final (PnW). Esta última pode ser, no caso das fábulas, uma moral ou um simples encerramento. “Essas proposições garantem a entrada e a saída do mundo da narração.” (ADAM, 2008, p. 227-8). Conforme o autor, é o que Bakhtin chama de proposições de “posto avançado” e acrescentamos que neste caso a narrativa seria de altíssimo grau de narrativização. Este acréscimo na trama é ilustrado no esquema 3, a seguir:

**Figura 3** - Esquema da estrutura da sequência narrativa



Fonte: Adam, 2008, p. 228

O esquema e a sua funcionalidade em sequências narrativas pode ainda ser explicitado a partir de um exemplo de Adam (2008, p. 228):

#### **O Irã reivindica o atentado de Brighton: 4 mortos e 30 feridos**

##### **GOD SAVES MAGGIE**

[P1] Duas horas e cinquenta da manhã, ontem, na pequena cidade de Brighton, no sul da Inglaterra. [P2] No bar do Grande Hotel, os últimos parlamentares conservadores se preparam para retornar aos seus apartamentos. [P3] Margaret Thatcher, no seu gabinete de trabalho, põe um ponto final ao discurso de fechamento do congresso anual do seu partido. [P4] O hotel está ocupado pela quase totalidade dos membros do seu gabinete, políticos e deputados. [P5] De repente, a explosão. [P6] O Exército Republicano Irlandês tinha colocado uma bomba no terceiro andar. [P7] Margaret Thatcher está viva, mas quatro pessoas estão mortas e outras trinta feridas, entre as quais um ministro e um deputado. [P8] Após a comoção, a primeira ministra britânica anuncia que o congresso continua. [P9] Ler páginas 2 a 4 (ADAM, 2008, p. 228).

Passemos à identificação das proposições presentes no texto:

**Resumo Pn0:** o próprio título;

**Situação inicial Pn1:** exposta entre as frases P1 a P4;

**Núcleo ou nó Pn2:** num breve trecho, apenas na frase P5;

**Reação ou avaliação Pn3:** em forma de uma avaliação retrospectiva que nos apresenta na frase P6;

**Desenlace Pn4:** na frase P7, que tem a forma de um balanço do atentado;

**Situação final Pn5:** assumida pela última frase P8, porque a P9 é apenas uma indicação peritextual;

**Encerramento ou avaliação final (moralidade) PnW:** constituída pelo *lide*, sublinhada pelo jogo intertextual com o hino britânico.

Sabemos, logicamente, que nem toda narrativa será composta por todas essas proposições, existindo as que são dotadas de baixo grau de narrativização ou muitas que não apresentam uma moral, ou ainda, ela pode vir de forma implícita no discurso.

Entendemos que não se pode apenas determinar o estudo narrativo a partir das sequências textuais, por mais que estas abordem questões de microtextualidade tão necessárias à compreensão dos processos de coesão e coerência textuais, mas, tendo em vista a visão de texto como prática social, precisamos, necessariamente, abranger a questão dos gêneros. Tendo em vista os vários estudos sobre questões conceituais acerca de genericidade, escolhemos de forma objetiva o gênero conto policial como foco para nossa pesquisa.

Acreditamos que esse gênero seja bastante atrativo para os alunos lerem e, conseqüentemente, escreverem, pois trata-se de uma narrativa curta. A trama costuma prender o interesse do leitor por partir de um crime, que pode ser um sequestro, assassinato ou roubo, com a presença indispensável de um criminoso, da vítima e de um detetive. Ao constatar o crime, inicia-se a investigação, sempre permeada de mistérios, suspeitos, situações inusitadas e pistas que vão se desenvolvendo no decorrer da trama até que se descubra o culpado e o mistério que é elucidado pelo detetive, o herói dos contos policiais. Por suas características, o conto policial contribui para aguçar o desejo de conhecer e a curiosidade que é inerente à humanidade, bem como um certo prazer por acontecimentos ligados ao crime, conforme assegura-nos Nunes (2014, p. 33) “Nada mais natural, que o prazer na leitura das narrativas policiais, uma vez que eles dão destaque a uma tendência comum ao ser humano e mostra que ‘no homem mais virtuoso ou mais tímido existe a possibilidade de praticar o ato anormal do criminoso’” (Lins, 1953, p. 11 *apud* Nunes 2014, p. 33).

Corroborando com as características do conto policial, pela experiência, de forma empírica, em sala de aula, percebemos que, de fato, há uma atração por parte dos alunos por esse gênero. Desde o seu surgimento, no século XIX, tendo como precursor Edgar Allan Poe, com a publicação do conto “Os crimes da Rua Morgue”, as narrativas policiais conquistaram um grande público, surgidas numa época em que aumentavam as civilizações urbanas, “A grande cidade, onde se aglomera uma multidão de pessoas, é o ambiente ideal para as histórias de crimes, uma vez que se torna muito fácil para um criminoso se esconder[...].” (NUNES, 2014, p. 24).

Assim, as criações deste autor inauguraram uma estrutura narrativa que sustentou a base de posteriores manifestações do gênero, normalmente, com um detetive que viraria



famoso perante os leitores. No caso deste autor, foi o detetive August Dupin, mas muitos detetives e autores ficaram bastante conhecidos após a iniciativa de Poe, tais como Hercule Poirot e Miss Marple, de Agatha Christie/ Sherlock Holmes de Conan Doyle, dentre outros.

Acreditamos que um dos motivos que faz com que os leitores se apeguem rapidamente a este tipo de narrativa deve-se ao fato de se tratar de uma leitura que acontece como a montagem de um quebra-cabeça, uma atividade intelectual que vai além de um simples entretenimento. Ela também propõe o restabelecimento de uma tranquilidade no final do quebra-cabeça ao perceberem, quase sempre, a vitória do bem contra o mal, ou seja, o detetive desmascara o criminoso. O ser humano sempre espera um final feliz, que o crime seja desvendado, mesmo na ficção há um desejo e uma vivência do real. O conto policial tenta aproximar o leitor da realidade, tanto que as notícias jornalísticas são inspirações para seus escritos, como exemplo o conto de Allan Poe “O mistério de Maria Roget” que é baseado numa história real.

Entendemos que é necessária uma breve reflexão sobre o fascínio que a leitura deste gênero pode despertar no leitor/aluno, para que, conhecendo-o, ele seja instigado a escrevê-lo, pois a habilidade na escrita requer o conhecimento da língua, bem como a percepção da estrutura e características do gênero que se dá por meio da leitura, partindo do princípio que não se escreve sobre aquilo que não se conhece. Ademais, Coutinho, Jorge e Tanto (2012), citam a conclusão de um trabalho realizado por Dolz e Schneuwly (1999) dizendo:

[...] concluíram que a *narrativa de enigma* é um gênero muito favorável ao trabalho com pré-adolescentes, na medida em que, para além de motivar a leitura e a escrita, proporciona uma reflexão ativa sobre os conteúdos do texto em elaboração, tendo em conta os diversos estádios da redação. Com efeito, os autores destacam que o leitor, assim como o detetive, precisa de ter a capacidade de procurar indícios que conduzam à elucidação do enigma, à descoberta do culpado (COUTINHO, JORGE e TANTO, 2012, p. 30).

Assim sendo, acreditamos que o conto policial seja um excelente gênero para se trabalhar em sala a fim de incentivar e proporcionar aos alunos do 8º ano do ensino fundamental o aprimoramento da competência em escrever textos coerentes e coesos. Nisso, Borges (1987, p. 40) auxilia-nos em nossa conclusão: “Em defesa do conto policial, eu diria que ele não precisa de defesa.”

No próximo capítulo, apresentamos o suporte teórico com que respaldamos os passos seguintes de nossa pesquisa em que propomos a reflexão sobre atividades para articulação dos recursos linguísticos na produção textual dos alunos e contribuir com o trabalho docente por meio da apresentação de uma Sequência Didática com propostas de atividades para o 8º ano

do ensino fundamental, a fim de que a escola (re)pense suas estratégias de produção de texto. Nesse sentido, entendemos a importância de apresentar, a seguir, algumas questões de ordem metodológica, iniciando com a contextualização, os participantes e a metodologia.

### 3. O CONTEXTO, OS PARTICIPANTES E A METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na escola Municipal Santos Dumont, localizada na sede do município de Riacho dos Machados, norte de Minas Gerais. Um pequeno município com área territorial de 1.315, 540 km<sup>2</sup> e população estimada em 9.476 pessoas, conforme o IBGE<sup>1</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Ele nasceu na rota dos bandeirantes e vaqueiros que passavam pela região de Itacambira, fazendo surgir um povoado, que mais tarde se emanciparia. Em 1875 de arraial passou a distrito do município de Grão Mogol, com o nome de Santo Antônio do Riacho dos Machados. O nome teve origem da atual Igreja Matriz, mas que antes era uma pequena capela onde colocavam a imagem de Santo Antônio, padroeiro de Riacho. Em 1923 é elevado à categoria de freguesia e seu nome é reduzido para Riacho dos Machados.

À época, o comércio local passava por uma fase de crescimento, as feiras aos sábados atraíam e concentravam um volumoso número de comerciantes ambulantes e dos municípios vizinhos com enorme fatura dos produtos de toda região. Em 1938 passa a pertencer ao município de Porteirinha. A emancipação se deu através da Lei nº 2764 de 30 de dezembro de 1962, oficialmente no dia 3 de março de 1963, data esta que se comemora o aniversário de Riacho dos Machados<sup>2</sup>. O município se limita com Porteirinha, Janaúba, Francisco Sá, Grão Mogol, Rio Pardo de Minas e Serranópolis de Minas. Encontra-se a 567 km da capital Belo Horizonte e 140 km da cidade de Montes Claros.

**Figura 4** – Localização do município de Riacho dos Machados no mapa de Minas Gerais



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Riacho\\_dos\\_Machados](https://pt.wikipedia.org/wiki/Riacho_dos_Machados)

<sup>1</sup> [//www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/riacho-dos-machados.html](http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/riacho-dos-machados.html)

<sup>2</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Riacho\\_dos\\_Machados](https://pt.wikipedia.org/wiki/Riacho_dos_Machados)

**Figura 5** – Foto aérea da cidade de Riacho dos Machados



Fonte: <https://webterra.com.br/2020/07/19/riacho-dos-machados>

A Escola Municipal Santos Dumont foi criada pela lei municipal nº 47/77 de 04 de março de 1997, autorizada a funcionar de 1º ao 5º ano, conforme portaria nº 007/83 do CEE e do 6º ao 9º anos, conforme portaria 542/95 de 27/04/1995 no lugar denominado Rochedo, hoje com o nome de Vila Alto Jatobá. Com a mudança de limite do município de Riacho dos Machados em 2002, esta comunidade passou a pertencer ao município de Porteirinha, então, a escola mudou seu endereço para a atual sede, localizada à Rua Augusto Alves, nº 213, Bairro Vila Nova, Riacho dos Machados - MG.

O seu espaço físico não se encontra em boas condições, há paredes sujas e desgastadas pela ação do tempo. O prédio conta com 15 salas de aula, 4 banheiros, sendo 2 masculinos e 2 femininos, para servidores e alunos, 1 cantina, 1 refeitório que também é usado para as aulas de educação física porque a quadra é descoberta. Tem uma sala grande que é usada como biblioteca, sala de vídeo e sala dos professores. Há 1 sala de supervisão e 1 de coordenação. O espaço carece de ampliação e reforma para atender com mais conforto os seus 565 alunos, de faixa etária entre 06 e 15 anos.

### **3.1. Aspectos contextuais**

Recorremos ao (PPP) Projeto Político Pedagógico (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2019) para obtermos as informações referentes aos aspectos contextuais da escola pesquisada. Essa oferece somente o Ensino Fundamental, funciona nos turnos matutino e vespertino, com 5 turmas dos anos iniciais e 10 dos anos finais no turno da manhã e 11 turmas dos iniciais à tarde. Uma grande quantidade de alunos é residente na zona rural e

fazem uso do transporte escolar, o que acarreta, às vezes, um número elevado de faltas, pois, com frequência há falta de transporte em um ou outro trajeto.

A maioria dos estudantes também é de família de baixo poder aquisitivo, com boa parte de pais analfabetos, que não têm condições de auxiliá-los nas tarefas extraclasse, alguns pais são separados e existem famílias em condições de vulnerabilidade e em situação de risco. Trata-se de filhos de lavradores, os quais sobrevivem do cultivo da terra, filhos de servidores públicos, trabalhadores do comércio e das empresas de mineração que atuam no município, formando um grupo de alunos bastante diversificado, predominando o nível sócio econômico baixo.

Esses estudantes têm acesso à televisão e rádio como meios de informação e usam o celular para obter informações, entretenimento, acessar redes sociais, vídeos e máquinas fotográficas.

Quanto à prática de leitura, restringe-se, quase exclusivamente, ao ambiente escolar. No geral, os alunos não são frequentadores de teatros, cinemas ou outras produções artísticas, pois o município onde residem não lhes oferece.

O quadro docente se constitui por professores efetivos e designados, todos com formação em nível superior. Conta-se também com especialistas em Educação Básica (supervisores escolares) que têm papel importantíssimo na coordenação e articulação do processo de ensino-aprendizagem, sendo corresponsáveis na liderança da gestão pedagógica, norteando o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola tem como meta a formação integral do aluno, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, elevando o nível de aprendizagem de todos, desenvolvendo o interesse do aluno em aprender e ser bem sucedido em todos os componentes curriculares. As atividades são planejadas de acordo com as necessidades dos alunos, respeitando o seu nível de aprendizagem e aproveitando seu conhecimento prévio.

Entendendo que ética é a prática da honestidade, da integridade, da dignidade nas relações pessoais e institucionais e, tendo como referência o interesse coletivo, os gestores e demais servidores deste educandário propiciam ambiente que estimula a convivência, a justiça, a solidariedade, a liberdade, a autonomia; o respeito à dignidade da pessoa e o compromisso com a promoção do bem comum, contribuindo para combater e eliminar

quaisquer manifestações de preconceito de origem, gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme nos aponta o PPP da escola pesquisada.

A escola assegura a todos o direito à participação, desfazendo assim as resistências e o autoritarismo entre todos os segmentos. Os princípios de reconhecimento dos direitos, deveres e cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação da democracia na busca da equidade e diversidade no tratamento a todos para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades, bem como de opiniões.

Ainda de acordo com o PPP, a unidade escolar propõe ações que estimulam a criatividade, a criticidade, a curiosidade, a emoção e as diversas manifestações artísticas e culturais. Oportuniza e valoriza todas as manifestações através do cultivo da sensibilidade e racionalidade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente, a da cultura mineira e da construção de identidades plurais e solidárias.

### **3.2. Os participantes**

Os participantes da pesquisa compõem dois grupos. O primeiro, formado por dez professores de Língua Portuguesa, escolhidos de forma aleatória. Dois desses são servidores na própria escola pesquisada, outros dois de outra escola do município, os demais de cidades vizinhas. Quanto aos alunos pesquisados, todos são do 8º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 13 a 14 anos, residentes na sede do município, oriundos de diversos contextos sociais, culturais e financeiros, bem como em diferentes níveis de aprendizagem. De maneira empírica, no decorrer da atuação da pesquisadora como docente na escola pesquisada, observou-se que poucos têm acesso e incentivo à leitura fora do ambiente escolar, alguns apresentam dificuldade na escrita, não conseguem transpor suas ideias do oral para o escrito, organizando-as de forma clara e coerente. Em decorrência desses aspectos, nossa proposta inicial, que converge para as diretrizes do Mestrado Profissional – Profletras – consistiu em diagnosticar, de forma sistemática, as reais dificuldades dos alunos em produção escrita, para, a partir daí, realizar um projeto de intervenção, visando a melhoria na escrita dos estudantes. Nessa perspectiva, pretendíamos desenvolver oficinas de escrita em sala de aula a fim de que os alunos pudessem ampliar sua competência escritora, desenvolvendo habilidades de produção de textos coerentes e coesos. Para tanto, valeríamos de narrativas, no gênero conto policial. Mas, em consequência da pandemia provocada pelo novo coronavírus, causador da Covid-19, o governo do estado de Minas Gerais decretou estado de calamidade pública, suspendendo as aulas presenciais em todo o estado a partir do dia vinte de março de

2020, por tempo indeterminado. Como este mês e os subsequentes seriam a realização do diagnóstico e o desenvolvimento da intervenção, foi necessário alterar a proposta inicial, redirecionando a pesquisa para a organização de uma Sequência Didática com propostas de atividades para docentes, pois, até o encerramento de nosso prazo, ainda nos encontrávamos em pandemia, sem retorno das aulas presenciais, impossibilitando um projeto de intervenção pedagógica.

### **3.3. Aspectos metodológicos**

Quanto à metodologia adotada, o caminho percorrido para a realização da pesquisa, caracteriza-se como qualitativa, pois ao pesquisar sobre a competência escritora dos alunos, não medimos, nem quantificamos dados, mas analisamos as suas dificuldades, suas percepções, bem como suas hipóteses, recursos e estratégias usadas para produzir textos. Da mesma forma, buscamos também notar a percepção dos professores em relação ao desenvolvimento das atividades de escrita, procurando perceber convergências e divergências nos dados coletados nos dois grupos participantes da pesquisa.

Fundamentalmente, entendemos que esta metodologia possibilita focar na interpretação subjetiva e não na quantificação dos dados. Assim, concordamos com Godoy (1995) em sua reflexão:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Definimos assim que a pesquisa realizada se caracteriza como exploratória, descritiva e explicativa. Consoante Gil (2006, p. 41) a pesquisa exploratória “[...] tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições [...] envolvem: i) levantamento bibliográfico; ii) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado [...]”. Como esta técnica de pesquisa tem um planejamento bastante flexível, por meio dela almejamos compreender as diferentes visões sobre nosso objeto de estudo.

A pesquisa apresenta também natureza descritiva, pois, em seu desenvolvimento partimos da descrição do objeto, dos sujeitos envolvidos e dos dados observados, levando-se em consideração a visão da pesquisadora, a fim de interpretar eventos estudados, sendo esta, a melhor possibilidade de captar a realidade, a que possibilita ao pesquisador colocar-se no

papel do outro. Temos ciência de que toda pesquisa requer planejamento e delimitações acerca do que se quer estudar e dos caminhos, recursos, preceitos e técnicas utilizadas para se obter um resultado.

Ainda sobre a pesquisa descritiva, Gil (2006, p. 42) diz que ela “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...] que tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.” Razão pela qual a ela nos filiamos, pois, analisamos e descrevemos as informações obtidas por meio do grupo focal e do questionário.

Uma vez que pretendemos entender o porquê da ocorrência da escrita incoerente ou sem coesão observada pela experiência em sala de aula, fizemos uso da pesquisa explicativa, entendendo que “Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2006 p. 42 ). Logo, pretendemos ter compreensão da realidade em que pesquisamos, para então, compreendermos seus erros e dificuldades aliados ou não à maneira como os professores conduzem o trabalho de produção de texto em sala de aula.

A escolha de técnicas de coleta de dados adequadas ao problema e objetivos, assim como a habilidade e a experiência do pesquisador são fundamentais para a obtenção do caráter científico do seu trabalho. A coleta é, pois, verdadeiramente, a parte prática. Dessa forma, a fim de obter a compreensão das dificuldades dos alunos em produção escrita, bem como a realização do levantamento de suas hipóteses, recursos e estratégias utilizadas para escrever textos, elegemos como técnica de coleta de dados o grupo focal (conforme roteiro apêndice 1, p. 99), que segundo Powell e Single *apud* Gatti (2005, p. 07) “[...] é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.” Nesse sentido, convidamos treze alunos para participarem deste trabalho, inicialmente planejado em duas sessões, conforme sugerido pela própria técnica.

Uma característica deste tipo de coleta que também contribuiu para a sua escolha é a de que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...] no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema (GATTI, 2005, p. 11).



Ainda conforme a autora é possível conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto, condição necessária ao trabalho, em razão das readequações impostas pelo contexto que enfrentamos (pandemia de Covid 19). No nosso caso, conseguimos coletar as informações de que necessitávamos numa única sessão, em julho de 2020, que durou uma hora e cinquenta e oito minutos de gravação em áudio, que foi transcrita em quatorze páginas de um abundante material para análise.

Na oportunidade, compareceram dez alunos, alguns bastante falantes e outros mais tímidos. De posse de um roteiro previamente elaborado, eles foram instigados a manifestar seu pensamento e opinião. À medida que as discussões avançaram e surgiram relatos e expressões imprevistas pela pesquisadora, foram propostos novos questionamentos sempre com o cuidado de não fazer proposições, apontamentos positivos ou negativos, afirmações ou conclusões que pudessem interferir na opinião dos participantes, pois, conforme assegura-nos Gatti (2005, p. 8), “[...] o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta.”

Em consequência do período vivido, notadamente a pandemia de Covid-19 que abateu o mundo no ano de 2020, foram adotadas todas as medidas de prevenção ao contágio do Coronavírus, para isso, solicitamos autorização da Secretaria Municipal de Saúde e contamos com a presença de um profissional da área durante a sessão do grupo focal.

Com a finalidade de perceber como os professores desenvolvem atividades de produção textual em sala e suas estratégias para trabalhar a coesão e coerência, fizemos uso de um questionário para a coleta de dados (apêndice 2, p. 103). Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 201) este instrumento “[...] é constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

Inicialmente, no mês de julho de 2020, contatamos os possíveis professores via aplicativo *WhatsApp*. Dado o aceite desses profissionais, enviamos o questionário e o termo de consentimento por *e-mail*. Foram enviados treze questionários, mas só recebemos dez de volta, até o mês de setembro.

Como nos últimos anos, as pesquisas de abordagem qualitativa vêm ganhando notoriedade, principalmente nas Ciências Sociais e Humanas, a técnica de análise dos dados por meio da Análise de Conteúdo também tem sido bastante difundida e empregada,

apresentando resultados muito significativos. Assim sendo, optamos por esta forma de tratamento para os dados coletados. De acordo com Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2011, p.47).

Como esta técnica é aplicável a todas as formas de comunicação, ela foi utilizada tanto para a análise dos dados do grupo focal quanto para o questionário. Conforme propõe Bardin (2011), este método de análise é dividido em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consiste numa leitura flutuante para contato e conhecimento do material que se tem para análise, ancorada no referencial teórico e apontando as possíveis categorias que serão criadas. Na segunda fase explora-se, exaustivamente, todo o material, recortando-o em unidades de registro, identifica-se as palavras-chave. Então,

[...] faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais (SILVA & FOSSÁ, 2015, p. 04).

Assim tratamos o material coletado, primeiramente o do grupo focal e depois o questionário. Em seguida, realizamos a terceira fase, a interpretação, que:

[...] consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material. A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes (SILVA & FOSSÁ, 2015, p. 04).

Ao tratarmos o material de cada técnica, fizemos, como propõe os autores, a justaposição das informações relatadas pelos alunos e professores sujeitos da nossa pesquisa, em que notamos alguns aspectos semelhantes e diferentes, outros totalmente indissociáveis, resultado das questões que foram abordadas nos dois grupos.

#### 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados coletados por meio do grupo focal com alunos e do questionário com professores. Através da técnica de Análise de Conteúdo organizamos os dados em categorias.

##### 4.1. O que pensam os alunos: análise de conteúdo do grupo focal

Com vistas a alcançar o objetivo proposto que era “compreender as dificuldades e percepções dos alunos em produção escrita, bem como realizar o levantamento de suas hipóteses, recursos e estratégias utilizadas para escrever textos”, de posse dos dados levantados, fizemos a leitura geral do material e partimos para a sua exploração para chegarmos aos recortes do texto e às palavras-chave. Então, desmembramos o seu conteúdo em 21 categorias iniciais, que representavam uma visão mais ampla dos dados. A partir dessas, criamos quatro categorias intermediárias, que culminaram em duas finais, apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 2** - Categorias iniciais, intermediárias e finais

Iniciais	Intermediárias	Finais
1. Conceito de texto	I - Percepção	I – A produção de texto no contexto escolar consoante a percepção discente
2. Circulação e uso de textos		
3. Percepção acerca da aula de produção de texto		
4. Utilidade dos textos produzidos na escola		
5. Relatos de experiências em produção de texto na escola		
6. Percepção sobre capacidade de produção textual		
7. Capacidades para a escrita de um bom texto		
8. Necessidade da escrita no mundo do trabalho		
9. Escrita escolar x escrita para um fim social		
10. Autoavaliação do texto		
11. Diferenças entre anos iniciais e finais do ensino fundamental.		
12. Tema e gênero preferidos	II -Preferências dos alunos	
13. Preferência em falar ou escrever		
14. Releitura e reescrita do texto		

15. Uso de elementos de coesão e coerência: conexão entre ideias e sentido do texto	III - Hipóteses, recursos e estratégias	
16. Adequação ao leitor		
17. A paragrafação		
18. Principais orientações dadas pelos professores	IV – Trabalho do professor	II – A atuação docente no processo de escrita
19. Acompanhamento do professor durante a escrita		
20. Devolutivas das produções realizadas		
21. Orientações necessárias ao aluno		

Fonte: elaborado pela própria autora

#### 4.1.1. Conceito de texto

Esta categoria visava compreender o que é um texto para os alunos pesquisados, partindo do princípio apontado por Marcushi (2008) de que texto é a unidade máxima de funcionamento da língua, bem como de Antunes (2005) que diz que só nos comunicamos através de textos. Percebemos uma grande recorrência acerca da concepção do texto como uma “história”, palavra dita oito vezes neste item do roteiro, como pode ser comprovado em algumas verbalizações: aluno 1: “... relacionado a histórias, coisas que não existem”; aluno 6: “... histórias que não existe, histórias que existe”; aluno 2: “... mas a palavra mais definida para texto são histórias”; aluno 7: “... uma coisa falando sobre uma história”; aluno 8: “Acho que são ideias e histórias passadas pro papel”.

Os excertos nos permitem perceber uma concepção de texto baseada em narrativas, isso também pode ser compreendido em manifestações posteriores quando questionados acerca dos tipos textuais que os professores trabalham em sala e propõem produções escritas, para o que eles relataram lembrar somente do narrativo.

Outra palavra também bastante recorrente em suas falas foi “ideias”, que apareceu seis vezes, conforme as transcrições seguintes: aluno 3: “Uma forma de expressar ideias em palavras”; alunos 5 e 8: “...são apenas ideias passadas pro papel”; aluno 5: ...“expressar ideias”.

Desta forma, percebemos um conceito restrito sobre texto, baseado apenas em algumas formas de comunicação e uso da linguagem. Notamos, quando dois alunos dizem que “são apenas ideias passadas pro papel”, uma concepção somente do texto

escrito. Parecem não reconhecer que toda mensagem/comunicação proferida se dá por meio de textos, quer sejam orais, quer sejam escritos.

#### **4.1.2. Circulação e uso de textos**

Quando questionados sobre a circulação de textos, ou seja, onde os encontramos, quais são seus suportes, em que situações usamos e para que servem, percebemos uma ampliação da visão, pois responderam assim: aluno 1: “na escola, em redes sociais...”; aluno 2: “em casa, ... bíblia”; aluno 3: “em livros, bula de remédios...”; aluno 7: “em todos os lugares, escola, loja, cartaz, igrejas”; aluno 8: “qualquer lugar... na internet, na biblioteca”; aluno 6: “em postos, supermercados, lojas, nas lotéricas, em clínicas...” disseram que servem para: aluno 8: “para que aquela coisa serve, parabenizar”; aluno 3: “recados...”; aluno 6: “aniversários, cartas, pra conversar com alguém”; aluno 8: “conversar no celular”; aluno 1: “conversar em redes sociais.”

É perceptível que os pesquisados percebem o uso social do texto, quando apontam os diferentes locais onde são encontrados e as possibilidades de seu uso em contraposição ao que lhes foi perguntado sobre o conceito de texto, em que apresentaram uma visão bastante restrita. Assim, ratificam o que a BNCC expõe como competência da Língua Portuguesa: “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (BRASIL, 2017, p. 87).

#### **4.1.3. Percepção acerca da aula de produção de texto**

Objetivamos notar como os alunos se sentiam, se gostavam ou não, quando o professor manifestava que a aula seria de produção de texto. Dos dez alunos pesquisados, somente dois manifestaram tranquilidade e gosto pela atividade: aluno 10: “normal, pra mim é tranquilo”; aluno 3: “pra mim é de boa, eu gosto de fazer redação.” Os demais verbalizaram: aluno 2: “eu sinto desânimo, porque não é uma coisa que eu gosto...”; alunos 4 e 9: “...não gosto muito não”; aluno 9: “é ruim”.

O fato de não gostarem da atividade foi justificado pela falta de “criatividade”, palavra expressa cinco vezes na questão em discussão. Também relataram a pressão do professor para realizar a atividade (três ocorrências), bem como o tempo curto para a escrita e a falta de preparação e conhecimento sobre os temas propostos. Assim manifestaram: aluno 1: “não é todo dia que a gente tem criatividade... fazer um texto até tal horário ou entregar em tal tempo”; aluno 4: “...por causa da pressão... eu não consigo pensar em nada, fico ansioso, não consigo fazer e não tenho criatividade... dar mais um tempo pra gente se preparar mais”; aluno 1: “deveria falar o tema antes pra gente

pesquisar”; aluno 5: “o professor deveria falar antes ... deveria falar antes pra gente se preparar mais, dar mais instruções e mais tempo pra gente pesquisar sobre o assunto”; aluno 6: “poderia dar mais tempo... fica pondo pressão... eu não tenho muita criatividade pra ficar escrevendo textos ... ele tem que avisar antes”; alunos 7 e 8: “dá um tempo pra você terminar e eu não consigo pensar... geralmente o tempo é pouco”; aluno 8: “Dificuldade em passar pro papel”.

Ao analisarmos as expressões dos pesquisados em relação a essa questão, constatamos que o que havíamos percebido no exercício da prática docente vai ao encontro do que os alunos manifestaram, há uma aversão e desgosto por parte deles no que se refere à produção textual, sendo comum aos professores de Língua Portuguesa ouvir a frase: “eu não sei produzir textos”.

Essa situação também justifica a escolha da nossa linha de pesquisa. Uma possível causa disso poderiam ser as poucas oportunidades que o aluno tem em sala de aula de produzir textos de forma bem orientada, como também, o reconhecimento de que a todo momento, nas mais diversas situações do dia a dia está produzindo texto. Antunes (2005) diz que há uma primazia quase absoluta da oralidade em sala, restringindo-se muitas vezes ao informal. Assim sendo, quando deparam com a escrita demonstram aversão. Sabemos que escrever não é uma tarefa fácil, mas possível, que requer conhecimento do funcionamento da língua, “[...] é um trabalho intelectual que se aprende na escola.” (SARTORI, 2019, p. 25).

Entretanto, se este aprendizado não for adquirido, muitos estudantes desenvolvem o que Passarelli (2002) chama de “medo do papel em branco” que é um certo bloqueio ou aversão à escrita por não dominarem os vários conhecimentos, assuntos, estratégias e até mesmo regras e normas que precisam ser mobilizados para a escrita de um texto. Acrescenta-se a isso a carência de leitura que possibilitaria um maior repertório temático ao escrever.

Em seguida, questionados sobre o curto tempo na sala de aula para escreverem, os estudantes expressaram a necessidade de que o professor desse o tema antecipadamente para que pudessem pesquisar e se prepararem melhor.

Soma-se à falta de preparação para a escrita a pressão do professor que concebe essa atividade como atividade escolar controlada, que precisa ser cumprida dentro de um tempo e um enfoque determinado para único objetivo, o de ser corrigida e avaliada para se especificar uma nota, conforme manifestações dos pesquisados em relatos

posteriores. O aluno acaba por conceber a escrita apenas como uma atividade escolar, para cumprir um roteiro, uma obrigação imposta pelo professor com regras, normas e tempo pré-determinado, o que tem causado desânimo e falta de motivação para a atividade com conseqüente baixo rendimento na capacidade escritora.

#### **4.1.4. Utilidade dos textos produzidos na escola**

Na interação proposta aos estudantes, no que diz respeito à utilidade dos textos produzidos na escola, ou seja, qual a finalidade dos textos que escrevem, cinco deles disseram “para melhorar o vocabulário”; oito falaram: “desenvolver a escrita”, outros três: “desenvolver o pensamento” e ainda outros: “aprender mais sobre o assunto”; “desenvolver os sinais”; “desenvolver a pontuação”; “saber falar certo”; “entender de vários assuntos.”

Notamos assim, que a produção de texto na escola para os pesquisados é uma mera atividade escolar. Isso nos reportou ao que discutimos em nosso capítulo teórico: “ao diagnosticarmos os alunos novos que recebemos no início do ano letivo, constatamos que a escola não tem oportunizado aos educandos a escrita com uma finalidade social inspirada nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar, ou seja, para que, por que e para quem se escreve.” Ou seja, a escola tem trabalhado a produção de texto com o objetivo de estudar a língua.

#### **4.1.5. Relatos de experiências em produção de texto na escola**

Neste item, solicitamos aos alunos que relatassem experiências boas ou ruins em produção de texto. A aluna 1 relatou que nas séries iniciais quando a professora pedia que lessem seus textos ela não gostava porque os colegas ficavam sorrindo, o que lhe causava vergonha. A mesma relatou que no quinto ano ficaram mais de um mês estudando sobre um assunto, as drogas, para depois produzirem um texto: “... eu gostei de fazer essa redação porque era algo que eu conhecia.”

Outros alunos também manifestaram lembrar da atividade com prazer. O aluno 4 também relatou uma experiência no quinto ano em que após uma gincana: “a professora pediu pra todo mundo escrever como foi o dia, foi legal, ela pediu pra relatar o que tinha acontecido naquele dia e cada um escreveu a sua, foi uma experiência boa.” O pesquisado 5 também manifestou se lembrar com prazer da atividade. Outro aluno manifestou acerca de uma outra experiência: “eu gostei de escrever porque eu estava falando de uma pessoa que é muito especial pra mim e eu me emocionei escrevendo.” O aluno número 10 disse: “foi nesse ano, uma experiência boa: todo mundo na sala teve

que fazer um verso aí tipo que deu um texto só, ficou bem engraçado.” (esta atividade foi realizada por uma pessoa de fora da escola, com o objetivo de escrever um livro). Aluno 3: “No ano passado a professora mandou fazer um texto, tipo de terror, eu gostei bastante do conteúdo”.

Analisando os relatos acima, observamos que os alunos confirmaram o que disseram anteriormente, de que necessitavam ter conhecimento do tema para então escreverem. As suas lembranças positivas foram de trabalhos realizados após um mês de estudo do tema, outros foram um relato de uma gincana, outro quando solicitado a escrever sobre uma pessoa que gostava muito e o último sobre um “conteúdo” que gostava. Notamos que eles tinham poucas experiências para relatarmos, o que pode ser ocasionado pelas poucas experiências significativas na escola.

Outro fato observado é que as suas melhores lembranças são dos anos iniciais do ensino fundamental, aspecto que aprofundaremos mais adiante.

#### **4.1.6. Percepção sobre capacidade de produção textual**

Ao serem questionados se todas as pessoas têm condições de escrever bons textos ou se é um dom somente para alguns, todos os pesquisados concordaram que qualquer pessoa pode escrever um bom texto, conforme expressaram. Aluno 2: “Todo mundo consegue”. Aluno 6: “Todo mundo tem capacidade”. Aluno 4: “Também acho, basta você ter criatividade”. Aluno 8: “Acho que pra escrever um texto depende da criatividade que a pessoa está no momento”. Aluno 10: “Todo mundo tem condições”. Verificamos que a opinião deles refutou uma ideia apresentada em nosso capítulo teórico em que dissemos: “... há um mito de que escrever e principalmente escrever bem é para poucos, somente para os mais dotados...”. Outra questão que também podemos ressaltar é que para os pesquisados a condição mais relevante ou talvez única para uma boa escrita é “ter criatividade”, tanto que, anteriormente, ao falarem de suas dificuldades, eles relataram a falta de criatividade.

Com isso, constatamos que eles não reconhecem que escrever exige conhecimento, domínio e competências diversos da língua, tal como nos diz Koch e Elias (2018, p. 31) “[...] a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural).”



#### **4.1.7. Capacidades para a escrita de um bom texto**

Ao discutirmos com eles sobre as capacidades necessárias à escrita de um texto, o aluno 2 confirmou falas anteriores: "... informações sobre o tema", havendo a confirmação de outros : aluno 1: "Pontuação... escrita, conhecer vários tipos de palavras que tem o mesmo significado". Aluno 8: "... precisaria mais de tempo, eles dessem o tema um dia antes pra gente estudar e saber o que colocar no papel, saber o que escrever sobre o tema". Aluno 3: "Dar um exemplo de um texto parecido". Aluno 1: "Poderia dar exemplos ... Exemplos de palavras que poderiam substituir... seria um exemplo de cada coisa que se deve colocar numa história". Aluno 7: "Saber mais sobre o assunto, saber escrever, ortografia... falar um dia antes, dois dias pra gente preparar". Aluno 8: "O professor ajudar a gente na hora de escrever pra aprender usar novas palavras, porque senão vai ficar muito repetitivo, porque a gente quer acrescentar coisas, mas acaba ficando repetitivo as palavras".

Ficou evidente a confirmação do que disseram antes acerca do tempo, ou seja, eles acham o tempo curto na sala de aula para escrever. Percebemos que eles querem modelos, parecem necessitar de algo que os conduza, talvez por conta de resquícios do ensino tradicional, baseado em modelos para o aluno copiar. Os estudantes parecem não conseguir independência em relação a suas ideias e produções.

Essa concepção vai ao encontro do que discutimos em nosso capítulo teórico como possíveis causas deste fenômeno: currículos e programas dissociados dos interesses dos alunos; descompasso entre o ensino da língua com situações reais de comunicação; falta de incentivo e repertório de leitura nas escolas, o que não permite ao aluno um arcabouço de ideias, temas, assuntos, ou seja, matéria-prima para escrever; despreparo dos professores, resultado de políticas públicas educacionais inadequadas e ineficientes.

Em todo o trabalho de coleta, percebemos que os alunos pesquisados se sentem despreparados para escrever, carecem de mais leituras, experiências com a escrita, mais informação e mais orientação do professor.

#### **4.1.8. Necessidade da escrita no mundo do trabalho**

Na discussão deste assunto a maioria concordou que no mundo de hoje é imprescindível adquirir a habilidade de escrever bem para se comunicar com as pessoas, de forma geral, e também para o mundo do trabalho, como aponta o aluno número 1: "Comunicar da forma correta, saber se expressar".

Os estudantes não esqueceram de mencionar a necessidade de saber fazer redação para concursos e o ENEM. Isso demonstra que são alunos que mesmo em outras discussões manifestaram se preocupar com a produção de texto na escola somente para a aquisição de uma nota, na verdade, reconhecem o aprendizado na escola como ascensão a outras oportunidades como conseguir uma boa nota no ENEM para entrar para a faculdade ou passar num concurso. Assim disseram: aluno 8: “ENEM tem uma redação que vale muitos pontos, precisa saber escrever lá”; aluno 1: “Nessas coisas de concurso a redação é algo muito cobrado”.

#### **4.1.9. Escrita escolar x escrita para um fim social**

Quando perguntados se era comum os professores fazerem propostas de produção de textos para circularem em outros ambientes que não fossem simplesmente a sala de aula e com o fim único de avaliar a escrita, alguns disseram que sim, mas só apontaram duas experiências ocorridas nos anos iniciais do ensino fundamental: aluno 6: “No 3º ano, a professora falou pra gente fazer um caderno. Ela pegou pra levar pra cidade dela”; aluno 1: “...no 4º ano, que a professora tinha mandado fazer um livro (alguns disseram: eu também lembro) que tinha que ter ilustração, várias histórias...”

A discussão prosseguiu com o seguinte questionamento:

*É possível afirmar que a grande maioria dos textos que vocês produzem na sala de aula é somente para o professor ler e dar uma nota?*

A maioria respondeu: “sim”. Aluno 6: “Raramente escrevo alguma coisa que não é só para o professor.” Aluno 1: “A última vez foi no PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência) no 5º ano”, seguido de outros: “eu também.” Ratificamos aqui a ocorrência da prática somente nos anos iniciais. Para confirmação ainda lhes foi perguntado:

*Então do 6º ano até agora, vocês não escreveram nenhum texto na sala de aula que não fosse somente para o professor ler, avaliar e dar uma nota?*

Alguns disseram que não. O aluno número 6 lembrou: “... este ano teve aquela moça que ia escrever um livro e passou nas salas pedindo pra gente escrever um texto e recolheu.” Essa atividade não foi realizada pelo professor da turma.

Esse fato reporta-nos ao que Antunes (2005) discute ao falar da insuficiência do ensino:

[...] além de escassas, as oportunidades de escrita limitam-se a uma escrita com finalidade escolar apenas; ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar (ANTUNES, 2005, p. 26).

Essa mesma autora discute acerca de uma escrita falseada, um mero treinamento, para nada e para ninguém. Assim, percebemos que essa prática não tem despertado o entusiasmo em escrever textos, comprometendo a qualidade dos mesmos.

No entanto, ao serem interpelados se prefeririam continuar escrevendo somente para o professor ou se gostariam que seus textos fossem conhecidos por outras pessoas e circulassem em outros ambientes fora da sala de aula, alguns manifestaram: “Continuar escrevendo só para a professora ler.” Apenas um aluno pesquisado relatou o desejo que outros lessem seus textos e um falou que gostaria de trocá-los com os colegas.

As interpelações sobre o assunto prosseguiram:

*Por que vocês não gostariam que outros lessem suas redações?”*

A palavra “crítica” foi recorrente em sete vozes: “a crítica”; “medo da crítica”; “por causa da crítica”. Insegurança também foi citada por um aluno, enquanto outro disse: “A pessoa julga aí a autoestima vai lá embaixo porque a pessoa vai julgar o que a gente fez.” Mediante as manifestações, foi notório o medo da crítica e a insegurança que sentem em relação aos seus textos. Passarelli (2002, p. 35 - 37) explica esse fato: “Os estudantes mostram-se desacreditados em relação à sua própria competência linguística”. A autora ainda acrescenta que “[...] a consciência do sujeito de que não dispõe da proficiência requerida para produzir bons textos e alcançar o efeito realmente pretendido quando escreve.”

Nesse momento, relembramos nossas discussões teóricas de que quando o sujeito sabe claramente para quem ele está escrevendo, espera-se que ele se preocupe mais com a escrita, tente adequá-la ao seu interlocutor e ao seu objetivo. Pode ser diferente quando escreve simplesmente para o professor com um único fim de ser avaliado, mas conforme suas vozes, eles não escreviam com uma finalidade social.

#### **4.1.10. Autoavaliação do texto**

Esta categoria é uma continuidade da discussão anterior. Aqui foi solicitado ao participante se autoavaliar, numa escala de zero a dez. As notas foram as seguintes: aluno 1: 7,5; aluno 2: 3,0; aluno 3: 7,0; aluno 4: 2,0 ; aluno 5: 6,0; aluno 6: 4,0; aluno 7: 6,0; aluno 8: 6,0; aluno 9: 5,0; aluno 10: 7,0. Notamos a ocorrência de quatro notas igual ou menor que cinco, a maior nota foi 7,5.

Pela experiência como professora, em que é comum em autoavaliações os alunos se darem sempre uma nota alta, quase a totalidade, verificamos a sinceridade das notas, corroborando com a insegurança que manifestaram em seus textos escritos.

#### **4.1.11. Diferenças entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental**

Inicialmente, não pretendíamos discutir esta questão, não fazia parte do nosso roteiro de execução do grupo focal. Ela surgiu das manifestações verbalizadas pelos pesquisados. Quando instigados a relatarem experiências boas ou ruins em produção de texto, eles manifestaram lembranças marcantes somente nos anos iniciais. Também quando foram perguntados se era comum os professores fazerem propostas de produção de textos para circularem em outros ambientes que não fossem simplesmente a sala de aula e com o fim único de avaliar a escrita, eles relataram atividades que ocorreram nos anos iniciais.

Ao discutirmos sobre as orientações que os professores dão no ato de uma produção de texto, na indicação do tipo ou gênero, no acompanhamento no momento da escrita, também fizeram menção aos anos iniciais: “...isso mais do 1º ao 5º ano.” “...acho que só no 2º e 3º eles focavam mais na narração.” Notamos expressões alegres ao falarem destes anos escolares a ponto de inquirirmos:

*Vocês me relataram algumas memórias na escrita que foram realizadas nas séries iniciais do ensino fundamental, isso me causou a impressão de que trazem melhores lembranças, tinham mais orientações, mais apressado, mais prazer, mais liberdade para escrever do 1º ao 5º ano?*

Alguns afirmaram que “sim. O aluno número 1 assim disse: “Do 1º ao 5º a coisa era mais bem explicada... E do 1º ao 5º a professora podia ficar o tempo que quisesse explicando.” O aluno 4 foi efusivo: “Totalmente. Quando eu disse que daria uma nota 2, se fosse do 1º ao 5º eu daria até uma nota maior, mas depois do 6º ao 9º eu odeio fazer redação.” Aluno 1: “...eu só lembro dos professores falando se o texto tinha sentido do 1º ao 3º ano”.

Diante dessa manifestação, perguntamos aos demais:

*Se fosse sugerido a vocês uma autoavaliação do que aprenderam nos anos iniciais, especialmente no desenvolvimento da escrita, também alterariam suas notas?*

A maioria disse que sim.

Ressaltamos a necessidade de os professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano repensarem sua prática, pois, conforme as falas dos pesquisados, o aprendizado nesta etapa de ensino não tem sido significativo para eles. No entanto, outra possibilidade também a se pensar é o fato de que na infância os alunos são mais próximos de seus professores, pois ainda prevalece a figura maternal, o encantamento. Na pré e na adolescência perde-se um pouco essa proximidade, os estudantes passam a ter outra postura crítica consigo e com os outros.

Na verdade, discutir esse assunto não era nosso propósito inicial, mas como ele surgiu incisivamente nos relatos, apresentamos essa breve reflexão que pode se tornar uma interessante proposta para pesquisa posterior.

#### **4.1.12. Tema e gênero preferidos**

Questionados se têm um gênero, assunto ou tema que mais gostam de escrever, dois alunos pesquisados apontaram como gênero o “conto de terror”. Também foram indicados: aventura, romance, crônica, contos de fadas, poesia, poema, suspense ou investigação, experiências vividas (interpretamos como memórias), três alunos disseram preferir o “tema livre”. Um aluno indicou mais de um gênero.

Percebemos que eles apresentam conhecimento sobre gêneros, especialmente os narrativos, de cunho literário, isso nos aponta que tiveram acesso a esses gêneros ao longo de suas trajetórias escolares. Refletimos, ademais, que a preferência por narrativas se coaduna com o que discutimos no referencial teórico: ...a narrativa que tem sua origem datada do surgimento do homem... O ato de narrar, tanto fatos como ficção, é inerente ao homem. Em outro momento quando interpelados acerca dos tipos textuais que os professores mais sugerem para atividades de produção textual, apontaram lembrar somente do narrativo, o que nos faz perceber que há uma certa primazia desse tipo textual no ensino escolar. Isso reforça e justifica também a nossa escolha para discussão teórica nesta pesquisa e para a atividade de intervenção proposta no projeto antes da pandemia do Coronavírus e que foi revertida para outra proposta que apresentamos, a Sequência Didática.

#### **4.1.13. Preferência em falar ou escrever**

Dos dez alunos pesquisados, sete disseram preferir falar a escrever em seus atos comunicativos, quer sejam em pequenas ou grandes mensagens. Eis algumas de suas vozes: aluno 1: “Eu prefiro falar porque dá pra usar a linguagem normal que a gente usa com os amigos, já pra escrever tem que escrever palavras mais elaboradas... tem a

questão da pontuação, do começo, meio e fim”. Aluno 3: “Prefiro falar, porque você não precisa ficar se preocupando com a pontuação”. Aluno 7: “Prefiro falar pra não ter que preocupar com vírgula, acento...”.

Diante do exposto, constatamos que eles reconhecem que a escrita não é mera transcrição da fala. Koch e Elias (2018) ressaltam que:

Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala, isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito (KOCH E ELIAS, 2018, p. 18).

Vale lembrar que a intervenção do professor é condição para que o educando reconheça a diferença entre a fala e a escrita, pois a língua oral é rápida e ainda assessorada pelos múltiplos símbolos corporais, enquanto a mão se arrasta vagarosamente.

Não deixamos de refletir, de fato, sobre o processo de elaboração da escrita, recorreremos novamente ao nosso aporte teórico em que Lima (1999) ressalta a complexidade da escrita em comparação à fala, esta como essência da linguagem humana. O autor discorre sobre a dificuldade em transpor em forma de símbolos gráficos a manifestação oral, como a significação dos vocábulos, o timbre da voz, a entonação, os gestos, as expressões faciais. Nossos pesquisados reconhecem esta complexidade: o aluno 1 denota reconhecer a necessidade de adequação da linguagem, ao dizer “linguagem normal que a gente usa com os amigos... escrever tem que escrever palavras mais elaboradas”, no entanto não reconhece que independente se é fala ou escrita, a linguagem precisa ser adequada à situação. Dois alunos manifestaram a preferência pela escrita, com justificativa: aluno 2: “Prefiro escrever porque eu acho que me sinto mais à vontade”. Aluno 10: “Prefiro escrever, porque sou mais tímido... não consigo falar muito não”.

É perceptível a timidez como causa da preferência deles em escrever ao invés de falar. Um aluno sugeriu o trabalho com teatro na escola para que os colegas possam vencer a timidez em falar.

O aluno 8 aparentou indecisão: “Eu não sei porque eu uso os dois..., mas não sei escolher entre um e outro, porque depende da situação.” Suas palavras finais demonstram reconhecer a necessidade de adequação da linguagem conforme o contexto.

#### 4.1.14. Releitura e reescrita do texto

Antunes (2005, p. 37) nos dá uma grande contribuição para iniciarmos as discussões desta categoria ao dizer: “A escola favorece a aceitação de um grande equívoco: o de que escrever um texto se faz numa primeira e única versão... Tudo fica conforme apareceu na primeira escrita. Sem mais nem menos. Sem grandes exigências.”

Os pesquisados foram inquiridos:

*Ao escreverem textos, vocês demonstram cuidado e atenção ao que escrevem, ou seja, fazem primeiro um rascunho, releem, apagam, consertam e reescrevem?*

Fazer um rascunho e passar a limpo, todos afirmaram que não fazem: “Eu não faço isso, normalmente eu escrevo, aí eu só volto e releio de novo”. “Eu também não.” “Eu já tentei, mas não deu certo, por causa do tempo.” “E também é mais chato.” “Eu nunca fiz isso.” Relataram reler o texto e fazer pequenas alterações: alunos 3 e 4: “Só leio no final”. Aluno 1: “Quando eu tô inspirada eu vô fazendo e corrigindo, mas quando eu não tô inspirada que tem que escrever o texto para entregar eu vou relendo para captar a ideia de novo, escrever alguma coisa”. Aluno 2: “... eu releio algumas vezes e assim... erros ortográficos são muito poucos, acho que mais ou menos uns cinco, mas o que mais incomoda é vírgula e ponto final, eu sempre fico atenta a essas coisinhas”. Aluno 5: “Só leio por ler mesmo. Aí se eu vê que tá faltando alguma vírgula ou alguma coisa lá e coloco mais ou menos...”. Aluno 6 “...se escreveu alguma palavra errada, se tá faltando algum acento...essas coisas”.

Como percebemos, os alunos pesquisados não reescrevem os seus textos, não há a prática do ir e vir, de analisar as ideias num todo, ou seja, o sentido global do texto que são condições imprescindíveis a uma boa escrita. Recorremos ainda a Antunes, (2003) que diz:

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).

Compreendemos assim, que a escrita de um texto requer não somente o domínio de diversos conhecimentos e habilidades da língua, mas também a disposição em planejar, escrever e reescrever, fazendo acréscimos, substituições, recortes, ou seja, arrumando as palavras numa cadeia lógica de compreensão até que ele fique aceitável,

compreensível e adequado ao seu propósito, porém essa prática não vem sendo exercitada, especificamente, no contexto pesquisado.

#### **4.1.15. Uso de elementos de coesão e coerência: conexão entre ideias e sentido do texto**

Para esta categoria, os alunos foram questionados:

*Quando vocês vão produzir textos, têm a preocupação em colocar suas ideias usando elementos de coesão e coerência, tais como conjunções, pronomes, advérbios, fazer substituições de palavras, usar palavras sinônimas, evitar repetições? Preocupam-se em fazer as ligações adequadas entre uma ideia e outra, ou seja, se o texto está com sentido?*

A priori, temos ciência de que os alunos não compreenderam bem a questão, pois poucos comentaram e mesmo assim, com ideias vagas. Talvez o tema abordado para questioná-los tenha sido um pouco complexo para eles, o uso de nomenclaturas e de classes gramaticais pode ter dificultado a identificação dessas com o seu uso na prática. Antunes (2005) ajuda-nos a justificar o que pode ter acontecido:

A questão da coesão tem sido, em geral, pouco ou quase nada tratada pelas gramáticas e, só muito recentemente, um ou outro livro didático traz observações dessa propriedade textual. Em geral, essas observações são apresentadas de forma superficial, incompletas e, por vezes, com algumas inconsistências. Assim, pode-se admitir que as questões da coesão e da coerência não são exploradas de forma satisfatória, nem mesmo nas aulas de língua (ANTUNES, 2005, p. 16).

Acreditamos que para uma melhor observação desta categoria seria necessário analisar as suas produções escritas, porque é possível que eles utilizem mesmo sem se darem conta de que fazem e sem atentarem à nomenclatura o que seria, na verdade, aceitável. Relataram somente que fazem substituições para evitar palavras repetidas.

#### **4.1.16. Adequação ao leitor**

Ao serem perguntados se “tinham alguma preocupação em adequar o seu texto ao seu leitor, tanto os que escreviam na escola, como os que escreviam fora dela”, a maioria apenas respondeu “sim”, sem comentários adicionais.

Essa proposta de discussão surgiu baseada em nosso referencial teórico, em que discutimos sobre a função precípua da escola: ensinar aos educandos os meandros, conhecimentos, estratégias, regras e normas para a escrita formal ou informal em seus variados contextos, veículos, propósitos e interlocutores. Temos ciência de que só nos comunicamos através dos textos e, conseqüentemente, cada texto com suas



características específicas se identifica com um gênero. Portanto, é preciso conhecê-los para saber escrevê-los, sendo essa uma tarefa a ser desenvolvida na escola.

#### 4.1.17. A paragrafação

Percebemos a necessidade em levantar essa questão, ao refletirmos sobre o que nos diz Antunes (2005):

É que ninguém fala assim: trazendo os pedaços desarticulados, soltos, as coisas que se quer dizer. Tudo vem em cadeia, encadeado... o que é dito em um ponto se liga ao que foi dito noutro ponto... cada segmento do texto - da palavra ao parágrafo - está presa a pelo menos um outro. Quase sempre, cada um está preso a muitos outros (ANTUNES, 2005, p. 46).

O texto é um entrelaçamento de ideias que vão se ligando como fios de um tecido ou elos de uma corrente, logo exige habilidade do escritor para realizar esta tarefa um tanto complexa.

Quando indagados se atentam para o encadeamento dos parágrafos e a sequência das ideias, alguns disseram: “sim”. Aluno 6: “Eu coloco parágrafos em meus textos... aí eu falo que é início, meio e fim.” Aluno 5: “Eu preocupo, sempre quando eu faço um texto eu volto, releio, se tiver muitas palavras repetidas eu apago de novo, troco.” Aluno 4: “Eu também preocupo, mas eu só vou olhar no final, se tiver faltando alguma palavra ou se tiver alguma palavra sem sentido eu troco”. Aluno 2: “Eu tenho preocupação e uma dificuldade em encaixar as ideias”. Pelos relatos, percebemos realmente o cuidado com a organização das ideias, também reforçam a preocupação com a repetição de palavras. Em contraposição, houve as seguintes manifestações: aluno 7: “Eu não costumo preocupar muito se o texto tem sentido”. Aluno 3: “Raramente eu olho”. Observamos que as opiniões não foram unânimes, de fato, há alunos que não se importam com o plano do texto, escrevem por escrever, para cumprir um ritual ou talvez uma exigência escolar, como também confirmaram outros dois: aluno 1: “Eu já fiz texto que eu sabia que não tinha sentido nenhum, eu escrevi só pra entregar mesmo, porque precisava entregar, aí eu entreguei daquele jeito, porque não estava sendo algo legal de fazer aquilo”; aluno 6: “E quando eu não estou com imaginação, eu não sei por onde que eu coloco parágrafo, aí eu acho que tem texto meu que eu coloco parágrafo num lugar que não tem nada a ver”.

Percebemos que nem todos os textos são escritos da mesma forma, ao dizerem “eu já fiz texto” e “quando eu não estou com imaginação”, mas estas verbalizações reforçam a prevalência da escrita escolar com o único fim de avaliar e expedir uma nota. Parece que o aluno já percebeu isto e escreve também visando este único objetivo, algo

totalmente desprovido de sentido para ele. Abrimos um parêntese nesta discussão para lembrar que em etapa posterior, ou seja, no Ensino Médio, possivelmente, ele será orientado a moldar a sua escrita para atender aos critérios de vestibulares, concursos e ENEM distanciando cada vez mais a sua percepção em escrever com finalidade social.

#### **4.1.18. Principais orientações dadas pelos professores**

Perguntamos aos pesquisados, quais orientações os professores de Língua Portuguesa costumam dar a eles no momento de escrever textos. As respostas indicaram a recorrente fala dos professores de que um texto deve ter “início, meio e fim” e determinação da “quantidade de linhas.” Aluno 8: “Os pontos e fazer o texto com início, meio e fim”. Aluno 1: “Lembro só o tema, às vezes quando tinha tema e delimitava a quantidade de linhas”. Aluno 6: “...sempre falava que tinha que ter início, meio e fim, sempre, e delimitava o tanto de linha que tinha que ser, normalmente dava o texto e escolhia o tema e colocava no quadro e falava a respeito das situações e que qualquer redação tinha que ter início, meio e fim”.

Aparentemente, parece-nos que não foram bem orientados sobre produção de texto, em especial, ao plano de escrita, que sugere a estrutura composicional do texto. Adam (2008, p. 255) defende que “Os planos de texto desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido”. Com efeito, “O reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto” (ADAM, 2008, p. 254). A questão da delimitação da quantidade de linhas a escrever, também citada em outras discussões foi questionada por eles como imposição ou limitação à escrita. Um aluno disse: “Às vezes fico escrevendo qualquer coisa só para preencher as linhas.”

Entendemos que esse aspecto vai de encontro a propostas recentes de compreensão acerca do texto em geral, e da escrita, especificamente. Uma atividade de escrita produtiva não pode se resumir à técnicas, regras ou meras instruções orais como se fosse a fabricação de um produto que segue uma receita pronta na certeza da qualidade do produto final. A escrita é um processo.

Interrogados se os professores orientavam acerca do gênero ou tipo textual, os estudantes manifestaram lembrar-se que somente do 1º ao 5º ano, séries iniciais do ensino fundamental, os professores trataram da narração. Reforçamos o que já discutimos de que parece haver uma primazia do gênero narrativo na escola, talvez por ser o mais usado em nosso cotidiano social. Também ratificou-se o apresentado

anteriormente, de que os alunos pesquisados trazem melhores lembranças das séries iniciais, no que se refere ao processo da escrita.

#### **4.1.19. Acompanhamento do professor durante a escrita**

Os estudantes foram perguntados:

*Enquanto vocês estão escrevendo os professores costumam acompanhar esta escrita, por exemplo, ler os parágrafos e ir sugerindo alterações para melhorar o seu texto?*

A resposta da maioria foi não. O aluno número 1 disse: “Do 1º ao 3º, algumas vezes passavam nas mesas pra ver se a gente estava fazendo, se a gente tinha alguma dúvida...” O aluno 4 disse: “Passava olhando o que a gente estava escrevendo”.

Mais uma vez ressaltamos a lembrança de atitudes dos professores nos anos iniciais e constatamos que nas séries finais do Ensino Fundamental os professores que atuaram no contexto pesquisado não proporcionavam as orientações necessárias ao plano do texto, bem como, não acompanhavam a escrita de seus alunos em seu processo de idas e vindas, releitura e reescrita tão necessários.

Nesse sentido, Passarelli (2012) reflete sobre a importância do acompanhamento do professor neste trabalho:

Elas (as crianças) podem dividir seus pensamentos com o professor, fazer perguntas sobre seus temas ou, até, pedir para que o professor leia ou ouça o que já foi escrito. Esse procedimento revela que elas buscam na figura do professor um “co”-revisor, mas nem sempre o professor se dispõe a estabelecer esse diálogo para não perder tempo (PASSARELLI, 2012, p. 149).

Numa outra discussão, o aluno número 8 levantou um questionamento sobre uma professora, os demais concordaram: “... a gente não teve uma professora muito boa porque ela não dava conta da sala e ela não sabia... na verdade ela dava aula, mas a sala não aprendia nada... ela era muito boazinha, mas não tinha autoridade sobre a sala... Nós não fazíamos nada, meu caderno de redação era limpo. E a gente tinha 25 no final do bimestre”. O aluno 6 acrescentou: “As aulas dela eram em vão”. O aluno 1: “Quem fazia e quem não fazia no final do bimestre tinha a mesma nota... era perder tempo sendo que não tinha nenhum merecimento. Não valia a pena fazer, porque fazendo ou não ia passar de ano”.

Isso mostra a desaprovação deles a atitudes docentes e reforça a ideia da preocupação com nota e não com aprendizagem. Também percebemos a necessidade de o professor ter clareza dos seus objetivos de aprendizagem e adotar estratégias,

métodos, técnicas e recursos necessários e adequados para alcançá-los, desenvolvendo seu trabalho com compromisso, ética e responsabilidade.

#### **4.1.20. Devolutivas das produções realizadas**

Como foi apontado pelos estudantes que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental não acompanhavam, na sala de aula, o processo de produção de texto, indagamos se eles recebiam de volta as produções corrigidas. Todos responderam que sim. Continuamos nossas indagações:

*E como é essa correção, apenas dão nota ou colocam observações, fazem sugestões, como vocês recebem o texto de volta?*

Aluno 1: “Só corrigem se tiver algum erro ortográfico ou de pontuação e a nota, só... aí eles só anotam no caderno deles e não falam.” Aluno 6: “Normal... sem falar pra gente quanto gente tirou , aí eles vai lá e corrigem as coisas de caneta vermelha... Sem falar se precisa melhorar.” O aluno número 4 verbalizou: “Eles mesmos veem se tem alguma coisa errada, aí eles mesmos consertam.” Conforme o aluno 9: “Do mesmo jeito também, as vezes eles mesmos corrigem lá e tal...” Prosseguimos questionando-os:

*Os professores costumam colocar nas observações em que vocês precisam melhorar, sugerem a reescrita?*

Alguns disseram que não. Continuamos:

*Costumam dizer se o texto está com sentido... se as ideias estão bem colocadas?*

O aluno 6 respondeu: “Eles não falam não, eles mesmos dão uma nota lá e não falam não e só devolve corrigido assim.. se tiver alguma palavra errada”. Aluno 4: “Só erros ortográficos mesmo”. Aluno 1: “Só lembro dos professores falando se o texto tinha sentido do 1º ao 3º ano...”

A análise das respostas obtidas nos leva a reforçar a observação de que a prática docente pode estar falhando no suporte e acompanhamento necessários para que o aluno obtenha a competência escritora, confirmam também o que discutimos anteriormente em relação à produção de textos na escola com única finalidade avaliativa, e de que o aluno também já escreve com o único objetivo de adquiri-la. Além disso, observamos a grande preocupação com a correção ortográfica.

#### 4.1.21. Orientações necessárias ao aluno

Partimos do princípio de que ouvir o aluno, seus anseios e suas necessidades é uma boa estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem, perguntamos a eles:

*Que sugestões vocês dariam aos seus professores de português para trabalhar produção de texto na sala de aula, para que a atividade fique mais interessante e você produza melhor?*

O aluno número 8 comentou: “... perguntar aos alunos se eles já têm alguma ideia pra escrever... porque a maior dificuldade é como começar um texto e se ele não tiver uma ideia, dá uma ideia pra ele, tipo... ajudar ele a desenvolver o texto.” Aluno 6: “trabalhar com a timidez...” nisso, questionamos:

*Vocês acham que existem alunos que têm medo ou vergonha de escrever?*

Alguns responderam que sim. Aluno 4: “Tenho vergonha de um colega pegar o meu texto e ler.”

Isso reporta-nos às discussões anteriores acerca da insegurança do aluno sobre o próprio texto, o medo de expor suas ideias, do apontamento dos seus erros, que também pode estar relacionado ao medo de não ser aceito e à insegurança, atitudes próprias da adolescência.

Prosseguiram nas discussões, o aluno 1: “Dar textos pra gente conhecer um pouco mais sobre o assunto antes...” Aluno 2: “... é estudar o que é preciso, o que é necessário pra ter num texto”. Aluno 3: “... escrever um texto parecido no quadro pra gente ter uma ideia de como fazer”. Aluno 10: “... palavras concretas pra poder expressar o que está sentindo”. Aluno 1: “Uma inspiração”. Percebemos aqui novamente a preocupação deles em ter conhecimento sobre o assunto em que irão escrever, isso é muito válido, porque não se escreve daquilo que não conhece. Em questionamento anterior, eles falaram de o professor dar exemplos, também demonstram dependência das ideias do professor para iniciar e/ou progredir nas suas, quando expressam: “dá uma ideia”, “escrever um texto parecido no quadro”, “uma inspiração”. Nesse sentido, Passarelli (2012, p. 52) diz que “Quanto aos modelos, é preciso deixar claro que eles constituem o fundamento necessário da pedagogia.” No entanto, adverte que não podem ser os da pedagogia tradicional, precisam ser vivos, temporais, conectados com a vivência do aluno. Ainda acrescenta que eles “[...] podem estimular, mas também provocar bloqueios se a prática escolar se ativer à imitação dos

autores consagrados: diante de exemplos perfeitos, o estudante se sentiria intimidado [...]” (PASSARELLI, 2012, p. 54).

Notamos que somente um aluno reconhece que é preciso estudar, aprender na escola as habilidades devidas à escrita de um texto, quando disse: “é estudar o que é preciso, o que é necessário pra ter num texto”.

Trazemos aqui o que apontamos teoricamente: Como nos diz Koch e Elias (2018 p. 31) “[...] a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)”.

As autoras acrescentam ainda que a escrita requer o domínio de vários conhecimentos e estratégias adquiridos ao longo de todo o processo de aprendizagem. Entendemos que não basta apenas a aquisição gráfica da língua, é imprescindível o conhecimento, a habilidade e o uso de diversos saberes e técnicas para a composição de textos escritos.

#### **4.2. O que pensam os professores: análise do conteúdo do questionário aplicado**

A fim de “perceber como os professores desenvolvem atividades de produção textual em sala, bem como suas estratégias para trabalhar a coesão e coerência” aplicamos o questionário que ora apresentamos e analisamos neste item. De posse dos dados levantados, fizemos a leitura geral do material, partimos para a sua exploração para chegarmos aos recortes do texto e às palavras-chave. Então, desmembramos o seu conteúdo em 14 categorias iniciais, que representavam uma visão mais ampla dos dados. A partir dessas, criamos 04 categorias intermediárias, que culminaram em 03 finais, apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 3** - Categorias iniciais, intermediárias e finais.

<b>Iniciais</b>	<b>Intermediárias</b>	<b>Finais</b>
1. Conceito e circulação de textos		
2. Escrita escolar x escrita para um fim social		
3. Orientações imprescindíveis à produção de texto		
4. O trabalho com a coerência e coesão em sala de aula		
5. Estratégias para o aluno superar a escrita incoerente e		I – Panorama da prática pedagógica do professor de língua portuguesa

sem coesão	I – O trabalho do professor	
6. Orientações quanto ao processo de escrita e adequações necessárias: gênero, propósito, possível leitor e contexto		
7. Produção de texto: uma atividade isolada ou oportunidades diversas		
8. Devolução dos textos corrigidos		
9. Privilégio de determinado tipo ou gênero para produção de texto	II - Preferência	II - Escolhas, observação e análise do aprendiz
10. Tipo e/ou gênero preferido pelos alunos	III – Percepção dos professores em relação aos alunos	
11. Interesse e motivação dos alunos para produzir textos		
12. Competências adquiridas e possíveis causas de suas dificuldades		
13. Suporte teórico	IV – Percepção acerca da prática pedagógica	III - Ressignificação da prática pedagógica
14. Reflexões acerca da prática docente		

Fonte: elaborado pela própria autora

#### 4.2.1. Conceito e circulação de textos

A primeira questão levantada para os professores de Língua Portuguesa, através do questionário aplicado, foi:

*Que orientações você dá aos seus alunos sobre “o que é um texto” e sobre “em que situações do dia a dia eles lidam com textos”?*

As respostas foram variadas: Professor 2: “... texto é aquilo que tem sentido de alguma forma...” Professor 3: “Conjunto de palavras com objetivos específicos...” Professor 4: “...um conjunto de escritas em livros palavras”. Professor 7: “Gosto de voltar à etimologia da palavra (textum). A abordagem da etimologia traz a ideia de tecido, costume comparar a uma peça de roupa que eu estiver usando na hora, demonstrando aos alunos que tudo precisa fazer sentido, ter ligação, não ser um emaranhado de linhas ou palavras...” Professor 8: “Que texto é um conjunto de palavras e frases que vão dando sentido uma a outra e transmitem uma mensagem interpretada

pelo leitor”. Professor 9: “Orieto os meus alunos que sempre estão expondo as suas opiniões ou conversando com alguém é um texto que está sendo produzido”. Professor 10: “...texto é um conjunto de palavras ou frases que apresenta sentido, ou seja, coesão e coerência, que pode ou não apresentar imagens”.

Percebemos respostas curtas a respeito do que é um texto, a partir do recorte das respostas mais relevantes. Nossa perspectiva de conceito de texto filia-se aos pressupostos de Bronckart ([1999] 2009, p. 69) que diz que os textos são “[...] produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos.”

Nessa perspectiva, individualmente, os professores pesquisados não abarcaram a ideia de Bronckart, mas ao analisarmos o conjunto das respostas, observamos que elas se complementam. Isso também é percebido ao responderem em relação às situações do dia a dia que lidam com textos, assim disseram: professor 1: “... são produzidos a todo tempo, ou seja, quando respondem a um questionário, quando conversam com alguém... várias situações do dia a dia... podem ser oralmente”. Professor 2: “...vai de um meme encontrado na internet até uma receita ou bula de remédio”. Professor 3: “Presentes nas ruas, nos comércios, na tv. etc.”. Professor 4: “... documentos e folhetos e estamos lidando a todo momento no nosso dia a dia ao lermos uma mensagem, um jornal, uma musica, etc.”. Professor 8: “Vivenciamos vários tipos de texto no decorrer do dia, porém de forma oralmente”. Notamos que alguns pesquisados deram respostas bastante restritas a alguns gêneros.

Também foi inquirido aos professores, a frequência em que eles trabalham produção de texto em sala de aula. O professor número 1 disse: “Diariamente, pois considero que quando eles formulam ou respondem questões, estão trabalhando a produção, porém cobranças, de fato, com temas, costumam ser mensalmente”. Professor 2: “Sempre tiro duas aulas para trabalhar os diversos tipos de textos”. Professor 3: “Semanalmente...”. Professor 4: “Duas vezes na semana...”. Professor 5: “A cada 15 dias”. Professor 6: “Duas a três aulas por semana”. Professor 9: “... uma vez por mês proponho um tema ou deixo um tema livre...”. Professor 10: “A produção textual é trabalhada diariamente desde a uma simples resposta de uma interpretação de texto a uma dissertação mais elaborada”. Outros dois disseram “sempre”, conforme a necessidade ou encerramento de um tema estudado. Assim, observamos que a



frequência em que eles trabalham produção de texto é muito variada, desde o que diz “duas a três aulas por semana” aos que dizem “uma vez por mês”.

Considerando que não existe uma regra, nem carga horária determinada para tal atividade, não podemos apontar o certo ou errado, o que salientamos é que o ensino da língua deve-se pautar no trabalho com textos desde a sua interpretação, circulação, propósito e produção. Concordamos que em todas as atividades interativas ou didáticas, quer sejam orais ou escritas, o aluno está produzindo textos, como relataram alguns professores pesquisados. No entanto, é indispensável o planejamento de aulas específicas à sua produção, indissociado do estudo da língua, levando em consideração que esse planejamento requer desde as leituras específicas até as etapas de elaboração do texto, visto que a escrita é um processo desenvolvido gradativamente, que se inicia com o planejamento do que escrever, da escrita propriamente dita, da revisão e reescrita para então chegar-se à produção final.

Deste modo, acreditamos que vale mais a qualidade dos textos produzidos do que a quantidade. Como já pontuamos, é preciso levar em conta que a escrita requer todo um processo, que possivelmente, os pesquisados que disseram “uma vez por mês” ou “sempre” sem apontar uma dada frequência estejam cientes disso.

#### **4.2.2. Escrita escolar x escrita para um fim social**

Com esta categoria de análise, almejamos observar se “os professores costumam divulgar na escola, na comunidade ou em qualquer outro ambiente, os textos produzidos por seus alunos, como também se a produção textual proposta tem uma função social, tem alguma utilidade na vida deles ou é apenas uma atividade escolar para sua correção e nota.” Foram-nos dadas as seguintes respostas: professor 1: “Não costumeiramente, mas geralmente quando realizo projetos de leitura costumo cobrar e apresentar os textos na culminância do projeto”. Professor 3: “Sim, tem um momento do ano que esses trabalhos são expostos”. Professor 4: “Sim, gosto de trabalhar textos que falam do sobre nosso dia a dia ou até mesmo sobre a vida do aluno”. Professor 5: “Sim, em projetos realizados pela escola...”. Professor 6: “Atualmente só no mural da escola”. Professor 7: “... sim. Gosto de painéis e exposições”. Professor 8: “Sim, fazemos projetos para divulgá-los e incentivá-los à escrita”. Professor 10: “Não com frequência, mas já aconteceu quando fomos expor alguns projetos na escola”. Professor 2: “São textos que de alguma forma lhe será útil algum dia e procuro mostrar as ocasiões que serão usados futuramente”. Professor 7: “... uma atividade para mim não tem valor apenas de nota,

procuro abordagens significativas e que contribuam para o meio social dos alunos”. Professor 8: “...posso dizer que é apenas uma atividade escolar”.

Pelas expressões dos pesquisados, observamos que costumam divulgar os textos produzidos por seus alunos somente dentro do ambiente escolar e em ocasiões específicas como, por exemplo, em culminância de projetos. Somente os professores 2 e 7 manifestaram preocupar-se com o uso social dos textos produzidos por seus alunos.

Nesse caso, os docentes não demonstram uma atividade de escrita que extrapole os muros escolares, com uma finalidade social tal como a BNCC aponta como competência de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada...” Ainda: “... produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade[...] (BRASIL, 2017, p. 87).

A atividade de escrita somente como prática escolar, ou seja, a escolarização da língua, pode levar o educando a compreendê-la como uma prática dissociada da realidade vivida por ele, como apenas uma exigência da escola, com objetivos específicos dela, sem uso fora do seu ambiente. Nesse sentido, Passarelli (2012) instrui-nos que:

Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é vinculada na sociedade. Daí, a relevância de aproximar os usos escolares da língua com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar (PASSARELLI, 2012, p. 116).

O ensino da língua, especificamente, da escrita ancorado nos ideais apresentados, propiciará que o aluno seja, de fato, um usuário dela, em vez de um mero reproduzidor de modelos.

#### **4.2.3. Orientações imprescindíveis à produção de texto**

Nessa categoria, questionamos aos professores o seguinte:

*Quando se trata de produzir texto, existe alguma orientação que você considera imprescindível em qualquer atividade de escrita?*

Assim apontaram-nos: professor 1: “...se informarem sobre o tema e fazerem revisão e reescrita do texto”. Professor 2: “...o objetivo do texto e pra quem escreve”. Professor 3: “Conversar sobre plágio”. Professor 4: “...que seja claro naquilo que está expondo”. Professor 5: “A estrutura do texto, coesão e coerência”. Professor 6: “A

estrutura organizacional, introdução, desenvolvimento e conclusão”. Professor 7: “... leitura individual da própria escrita com o objetivo de revisar o que foi dito e consertar erros”. Professor 8: “Que há variedades linguísticas, não podendo escrever algumas palavras do jeito que se fala. Professor 9: “...precisam se informar sobre o assunto que será escrito e que precisam ler várias vezes o texto que estão escrevendo”. Professor 10: “O incentivo à leitura e a prática de revisão que é muito ignorada pelo aluno”.

Com as respostas obtidas, percebemos que cada pesquisado apresentou uma orientação diferente, com poucas semelhanças, mesmo porque o questionamento foi “alguma orientação” e não “quais orientações”, contudo, se analisarmos o todo, percebemos que elas se completam e se fundem numa habilidade requerida pela BNCC, a saber:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto, produção e circulação – os enunciados envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento, etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos[...] (BRASIL, 2017, p. 143).

Esse documento oficial nacional que determina competências, conteúdo, habilidades, dentre outros, do ensino, vai ao encontro de muitos teóricos da língua que também apontam como princípios básicos da escrita o seu objetivo, interlocutores, situação, contexto, adequação, como também a mobilização de diversos conhecimentos linguísticos, o planejamento, a escrita, a reescrita até a versão final, cientes da importância de todo o processo.

Ao compararmos as respostas dos alunos quando questionados acerca das principais orientações dadas pelos professores ao escreverem textos, é notório que são bem mais restritas, resumindo-se apenas em “dizer que o texto deve ter início, meio e fim; delimitar a quantidade de linhas e falar o tema.” Parece haver um descompasso entre o que o professor diz ensinar com o que o aluno demonstra aprender.

#### **4.2.4. O trabalho com a coerência e coesão em sala de aula**

Para refletirmos sobre a coerência e a coesão, bem como tomar conhecimento de como os professores trabalham estas questões em sala de aula, indagamos a eles o seguinte:

*Em que momento e de que maneira você trabalha as questões de coerência e coesão com os seus alunos?*

Os recortes de respostas mais relevantes foram os seguintes: professor 1: “Ao ouvir as respostas deles e ao fazer correções individuais”. Professor 2: “...gosto que eles o façam junto comigo, porque nesse momento vou mostrando como a escrita fica”. Professor 3: “Em todas as atividades que eles devem responder...”. Professor 4: “Na interpretação da leitura de cada um”. Professor 5: “...nas correções de produção de textos, explicando que as ideias têm que se harmonizarem...”. Professor: 6 “Sempre que faço a correção dos textos transcrevo os parágrafos confusos na lousa e questiono se há entendimento, daí friso o objetivo de se fazer entender de maneira clara na sequência das palavras”. Professor 7: “Dentro das correções orais e através de apontamento nas produções individuais...”. Professor 9: “Quando ouço as suas respostas ou quando faço as correções individuais em seus cadernos”. Professor 10: “A coerência e coesão são trabalhadas diariamente, desde a uma frase a uma produção mais extensa”.

Sabemos que a coesão e a coerência são imprescindíveis na construção de um texto, especificamente, a coerência que é fator fundamental da textualidade, pois diz respeito ao sentido do texto. Os elementos coesivos, se usados, precisam dar encadeamento, entrelaçamento das ideias como fios que contribuem para a confecção de um tecido. Conhecimento que não é possível ser adquirido somente no momento das correções, como foi apontado por cinco pesquisados. Ademais, em outras falas também demonstram enfatizar questões de coerência e coesão no momento da análise dos textos, uma espécie de avaliação do produto e apontamentos, ao passo que é preciso apresentar, ensinar o aluno o conteúdo, o conhecimento de uma série de fatores que contribuem e/ou interferem na textualidade, conforme já discutido em nosso referencial teórico, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades que os tornem produtores de textos coerentes e coesos conforme seu propósito comunicativo.

#### **4.2.5. Estratégias para o aluno superar a escrita incoerente e sem coesão**

Para complementar a ideia da categoria anterior, pensamos no seguinte questionamento:

*Quando eles (os alunos) escrevem ideias incoerentes e trechos sem coesão, que estratégias você utiliza para fazê-los superar essa dificuldade?*

Assim responderam: professor 1: “Leio com eles... uma reflexão sobre a escrita dos seus próprios textos”. Professor 2: “Voltar a ideia principal do texto e sua intenção ao escrevê-lo”. Professor 3: “...aposto na leitura, para que percebam o quanto um texto sem coesão é difícil para ser compreendido”. Professor 4: “O aluno retorna a leitura do

texto se posicionando como leitor do próprio texto”. Professor 5: “Peço que refaçam o texto... a construção do pensamento e sua colocação no papel, o bom uso de sinônimos, e etc.”. Professor 6: “Peço que façam a leitura para mim em voz alta, ...faço as inferências”. Professor 7: “Uso sua própria leitura, assim eles percebem o que está sem sentido”. Professor 9: “Faço uma leitura com eles dos seus próprios textos...”. Professor 10: “Procuro indagá-los sobre as ideias que foram expostas e juntos vamos melhorando o texto... peço-o que leia em voz alta, ...faço indagações que o instiga conhecer melhor o assunto...”.

Notamos, com as respostas obtidas, que a maioria dos pesquisados recorre à estratégia da leitura do próprio texto pelo aluno, para que ele mesmo perceba as incoerências e a falta de conexão das ideias, alguns acrescentam ainda a reescrita do texto. Estratégia exitosa, pois, jamais uma escrita pode ser definitiva em sua primeira versão. O ato de escrever é um constante ir e vir de ideias, o retomar, acrescentar, retirar, até que fique um todo unificado. Passarelli (2012, p. 158) ratifica esta ideia ao dizer que “[...] a interligação das partes do texto precisa de cuidados especiais diferentemente da forma com que listamos as ideias no roteiro. Para que o produto não se configure como uma colcha de retalhos mal alinhavados”.

#### **4.2.6. Orientações quanto ao processo de escrita e adequações necessárias: gênero, propósito, possível leitor e contexto**

Sabemos que para a escrita de um bom texto, ou seja, um texto que cumpra sua função que é transmitir uma mensagem, alguns pressupostos práticos e teóricos precisam ser considerados. Justificamos a escolha dessa categoria com as palavras de Koch e Elias (2018, p. 77): “[...] a escrita é um processo que exige do sujeito escritor atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização das ideias de acordo com o tema e objetivos determinados.”

Assim sendo, ressaltamos que ao escrever é necessário saber para quem e para que se escreve a fim de adequar o texto à situação. Há um conhecimento adquirido pela prática da interação social, proporcionado pelos modelos que lidamos em nossas ações comunicativas que nos permite compreender e produzir textos orais e escritos baseados em gêneros específicos para cada situação. Koch e Elias (2018, p. 54) denominam a isso de “[...] competência metagenérica [...] É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos.”

Entendemos que a leitura, o contato no dia a dia com os diversos textos contribui para a aquisição dessa competência. Entretanto, a escola de modo geral e, especificamente, os professores de Língua Portuguesa precisam promover atividades em sala de aula para desenvolvê-la nos educandos, pois a escrita não é um mero objeto escolar, mas social.

A fim de compreender como esse trabalho é desenvolvido, perguntamos aos professores:

*De que forma você orienta seus alunos para que eles escrevam textos adequados ao gênero, ao propósito, ao possível leitor e ao contexto?*

Assim responderam: Professor 1: “Pesquisa e reflexões sobre o gênero e a intencionalidade... releitura e correções das produções”. Professor 2: “... peço que especifique pra quem, pra quê e qual a intenção do texto, daí descobriremos o gênero, o propósito...”. Professor 3: “Passando para eles informações sobre as características do gênero e o público alvo. Professor 4: “Para que o aluno se posicione como leitor, e faço a pergunta: será que o aluno conseguiria entender o que ali está escrito?”. Professor 5: “... explicando as características, estrutura do gênero a ser trabalhado, ... colocando se na posição do leitor”. Professor 6: “... que pense no que quer transmitir e coloque as suas ideias no papel, depois como deve organizar as ideias para a leitura ser atrativa ... como fazer com que o leitor entenda aquilo que ele quer dizer”. Professor 7: “Através de exemplos”. Professor 8: “Não fugindo do termo proposto, lendo e analisando cada parágrafo e escrever a palavra só se tiver certeza que está correta sempre buscar esclarecimento das dúvidas”. Professor 9: “Fazendo pesquisa sobre a intencionalidade do gênero e releitura do texto escrito”. Professor 10: “Primeiramente apresento uma atividade sobre o gênero, depois que o aluno já se familiarizou com o texto, apresento outro do mesmo gênero, juntos, fazemos a comparação entre os textos, levantamos as características que apresentam em comum, somente depois sugiro a produção do gênero”.

Ao pensarmos nessa questão, levamos em consideração o ensino da língua baseado em gêneros textuais, que não são características fixas de textos, mas cada gênero apresenta em si semelhanças relativas. Também nos fez pensar, a habilidade da BNCC, de que o aluno deve ser capaz de: “Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto, produção e circulação [...]” (BRASIL, 2017, p. 143).

Analisando as contribuições dos pesquisados percebemos que o professor número 10 apresentou uma ideia mais completa, pois, conforme ele relata, em sua prática docente, primeiro o aluno entra em contato com textos de um mesmo gênero, analisa-os, levanta suas características comuns e depois produz. Os demais indicaram questões como pesquisar, refletir, passar informações, explicar as características e a estrutura e dar exemplos.

Mesmo considerando algumas ideias bem restritas, percebemos que todas são essenciais ao ensino e orientações de textos escritos adequados ao que foi apontado do ponto de vista teórico. Acrescentamos que esse trabalho deve partir primeiramente de leituras diversas, dos gêneros conhecidos e usados pelos alunos, do conhecimento que já têm da prática nas mais diferentes interações sociais, fazendo-os perceber peculiaridades, estruturas, semelhanças e diferenças em cada texto, para que ao produzir os seus, eles tenham condições de expressar na escrita o que aprenderam.

É importante que saibam utilizar a linguagem adequada, o assunto conforme as necessidades específicas de cada ato comunicativo, considerando o contexto, o leitor, o suporte, tema, entre outros, pois as interações são múltiplas e os contextos variados. Assim, o ensino precisa estar pautado em situações reais, porque não se aprende a escrever com listas infinitas de exercícios, regras e nomenclaturas, mas por práticas efetivas e significativas. E a escola é o espaço propício aos educandos adquirirem, de forma sistemática, os recursos comunicativos para desempenharem de forma competente suas práticas sociais especializadas.

#### **4.2.7. Produção de texto: uma atividade isolada ou oportunidades diversas**

Para compreensão de como e em que momentos os pesquisados tratam a escrita em sala de aula, perguntamos:

*Você trata o assunto “produção de texto” somente no momento específico ou em qualquer atividade escrita são dadas orientações acerca de como organizar de forma adequada a escrita? Exemplifique:*

Estas foram as respostas: professor 1: “Sempre...”. Professor 2: “Em qualquer atividade escrita é importante falar sobre coesão e coerência”. Professor 3: “Em qualquer atividade sempre tem cobrança da leitura e escrita são as formas mais avaliadas”. Professor 4: “Em qualquer atividade escrita são dadas orientações, como exemplo: atividade texto embaralhado, produção de textos a partir de imagens, formar textos com palavras cruzadas”. Professor 5: “Na maioria das atividades e sempre que

possível encaixo uma ou orientação...”. Professor 6: “Orieto a produção em qualquer resposta... aquelas de comentários opinativos...”. Professor 8: “Em todos os momentos...”. Professor 9: “Trabalho o tempo todo em atividades orais e escritas”. Professor 10: “A produção de texto é viva e deve ser trabalhada tanto oral quanto escrita e em todos os momentos. Procuo aproveitar todas as situações, desde uma simples pergunta (o que, qual, como?) a uma mais elaborada que exige um texto mais longo... mostro sobre a importância das palavras sinônimas. Ainda apresento a eles que um texto curto pode ter introdução, desenvolvimento e conclusão... sobre o uso de palavras conectivas (conjunções e preposições). Enfim, no meu ponto de vista, o ensino da gramática não faz sentido se não for aproveitado nestas pequenas situações”.

Os pesquisados disseram aproveitar todas as oportunidades para tratar as questões de escrita com os alunos, ou seja, orientá-los nas pequenas e grandes produções. De fato, o professor não deve considerar como atividades de escrita somente o momento específico da atividade de produção de texto, mesmo porque a todo instante, em todas as interações do aluno, quer sejam orais ou escritas, ele está produzindo texto, como por exemplo, quando apresenta e/ou defende sua opinião, faz um comentário ou uma pergunta, dá uma justificativa ou uma ordem, manifesta um sentimento, solicita, explica, dentre outras situações. Também como nos diz Marcushi (2008, p. 89) “A extensão física não interfere na noção de texto em si. O que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento.” Portanto, em qualquer atividade escrita deve-se atentar para a sua organização, sentido e princípios que a norteia.

#### **4.2.8. Devolução dos textos corrigidos**

Essa categoria teve como princípio entender a frequência com que os professores devolvem os textos aos seus alunos, bem como os principais erros<sup>3</sup> que eles cometem e de que forma esses erros são apontados. O primeiro ponto que diz respeito à devolução está ligado à frequência com que devolvem a atividade de produção de texto em suas aulas. Os professores disseram: “Quase sempre”; “Semanalmente”; “Na aula subsequente”; “Em uma semana no máximo”; “Depois de duas semanas”; “Mensalmente”. Essa questão foi pensada porque acreditamos ser imprescindível ao

---

<sup>3</sup> Compreendemos como “erros” o conceito de RICARDO-BORTONI, 2004, p. 37: “Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua.” Neste trabalho, consideramos como os desvios cometidos pelos alunos em relação às normas da língua.



aluno receber de volta o seu texto, não somente para saber da nota e dos seus possíveis erros, mas principalmente, para perceber os seus avanços.

Em relação aos principais erros cometidos pelos alunos, os professores apontaram: professor 1: “Ortografia, concordâncias e divisões de parágrafos”. Professor 2: “Erros ortográficos e pontuação”. Professor 3: “Erros de pontuação e coesão”. Professor 4: “Escrita, coerência e pontuação”. Professor 5: “A falta de coerência e ortografia”. Professor 6: “Erros ortográficos, de concordância, repetição de palavras e falta de coesão”. Professor 7: “Erros de ortografia e concordância (coerência e coesão)”. Professor 8: “A troca de letras e a pontuação”. Professor 9: “Ortografia, divisão de parágrafo e concordância”. Professor 10: “Os erros são variados... Na zona urbana, os textos apresentam desvios, porém numa complexidade menor. Já na rural, observo que muitos alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental semialfabetizados o que dificulta ainda mais o trabalho, aqui os desvios são vários: coerência e coesão, as convenções da escrita, adequação ao tema, falta autoria, muitas vezes a produção não atende ao gênero solicitado”.

A análise das respostas leva-nos a perceber que somente o professor número 10 abarcou um conjunto de erros um pouco mais abrangente, quando ele cita “coerência e coesão, as convenções da escrita, adequação ao tema, falta autoria, muitas vezes a produção não atende ao gênero solicitado”, o que nos leva a observar que o professor tem dado menos atenção aos princípios da textualidade que precisam ser observados na composição de textos, a saber: a coerência e a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. A coerência e a coesão, tomadas juntas num mesmo princípio, foram citadas por seis pesquisados, mas os erros mais recorrentes citados foram a ortografia em seis ocorrências; a pontuação e a concordância citadas por quatro pesquisados. Percebemos que estão mais atentos à forma do que ao conteúdo, situação também observada na pesquisa com os alunos.

Quanto à forma como os erros dos alunos em produção de texto são apontados, indicaram: Professor 1: “Leitura professor/aluno”. Professor 2: “Costumo apontá-los com símbolos (estrela, coração, seta...)”. Professor 3: “...através de leituras para turma”. Professor 5: “...fazendo a auto correção”. Professor 6: “Eu converso particularmente com o aluno, procuro sinalizar o erro, apontar uma alteração necessária e sugerir uma nova produção”. Professor 8: “Fazendo eles lerem o que escreveram”. Professor 9: “Fazendo a leitura com professor/aluno”.

A maneira como eles apontam os erros dos alunos não foi diferente da citada em outro momento, ou seja, prevaleceu “a leitura” do próprio texto pelo aluno para que ele mesmo perceba os seus erros. É uma estratégia interessante, porque todo escritor deve ser leitor de seu próprio texto. No entanto, não se pode limitar somente a esta porque o aluno pode não perceber e reconhecer o que precisa ser alterado e melhorado em seu texto. Os docentes também citaram marcação com símbolos, conversa particular e reescrita. Reiteramos que todas são válidas, mas não estanques, porque assim como o ato de escrever é complexo, a avaliação, correção, sugestão e apontamentos também são, sendo necessário estratégias diversas para abarcar tal complexidade.

#### **4.2.9. Privilégio de determinado tipo ou gênero para produção de texto**

É comum, em qualquer atividade de nossa vida, privilegiarmos aquilo que mais gostamos, por isso é preciso vigilância por parte do professor para não incorrer nessa situação. A prática docente, ou seja, a escolha de gêneros e/ou atividades em sala não deve pautar nas preferências do professor, mas nas necessidades do aluno. Pensando assim, perguntamos aos pesquisados:

*Costuma privilegiar algum tipo ou gênero textual em suas atividades de produção em sala de aula?*

Professor 1: “...trabalho gêneros condizentes a série/ano em questão”. Professor 2: “Não, sempre procuro usar textos que são usados no dia a dia deles, mas trabalhamos com os outros também”. Professor 3: “Gosto muito de crônicas e artigos de opinião e acabo solicitando mais esses gêneros”. Professor 4 “Sim, o texto dissertativo”. Professor 5: “Sim. Textos narrativos”. Professor 6: “Mais dissertativo e opinativo”. Professor 7: “Sou apaixonada por contos e crônicas, então... Geralmente são os mais abordados”. Professor 8: “Sim, a carta aberta”. Professor 9: “Os Gêneros que costumo trabalhar são de acordo com o ano/série em questão”. Professor: 10 “Não. Os gêneros são apresentados de acordo a série e necessidades diagnosticadas na turma...”

Dos dez pesquisados, seis disseram privilegiar algum tipo ou gênero em suas aulas, alguns ainda acrescentaram que por gostarem muito de um determinado gênero, acabam priorizando. Também foi perceptível a preferência por textos narrativos e dissertativos, o que vai ao encontro do que disseram os alunos quando expressaram lembrar de orientações de seus professores sobre a narração. Os outros pesquisados declararam fazer suas escolhas baseados nas séries/ano em estudo e conforme as necessidades da turma. Vale ressaltar que o aluno deve ter acesso e conhecer todos os

tipos textuais e gêneros da língua, logicamente, consoante sua série/ano e nível de capacidade.

#### **4.2.10. Tipo e/ou gênero preferido pelos alunos**

Em continuação ao assunto da categoria anterior, investigamos o gênero de interesse:

*Há algum tipo ou gênero que os alunos se interessam mais em atividades de produção de texto?*

Resposta dos pesquisados: professor 1: “Varia de acordo a série/ano estudado”. Professor 2: “Diário, relato, romance, suspense”. Professor 3: “Gêneros que eles possam colocar seus pensamentos e críticas”. Professor 4: “Tem sim, o texto argumentativo”. Professor 5: “Contos, textos narrativos”. Professor 6: “Romance”. Professor 7: “Poemas, histórias em quadrinhos e paródias”. Professor 8: “A música. Professor 9: “Isso varia de acordo o ano que eles estão estudando”. Professor 10: “Observo que gostam muito de poemas, músicas, ou seja, gênero lírico”.

Pelas respostas, os docentes ratificam o que os alunos manifestaram no que se refere certa preferência por textos do gênero narrativo. O que leva-nos ao referencial teórico apresentado “O ato de narrar, tanto fatos como ficção, é inerente ao homem. A imitação, atividade de cunho narrativo é própria da natureza humana. A representação ou imitação de coisas, pessoas, objetos ou situações sempre o agradou.”

#### **4.2.11. Interesse e motivação dos alunos para produzir textos**

Há muito tempo, Rubem Alves disse em sua crônica *A arte de produzir fome* que “A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar fome...” Para que o aluno aprenda, primeiro ele precisa querer aprender. Como alimentar alguém se ele não tem fome? Como ensinar algo se ele não quer? Para refletirmos sobre essa questão, questionamos os professores pesquisados:

*Você percebe interesse e motivação em seus alunos para produzir textos?*

Professor 1: “É um dos assuntos mais difíceis para eles, em sua maioria”. Professor 2: “...a maioria não”. Professor 3: Em alguns. Professor 4: Alguns sim, até se divertem . Professor 5: ...são poucos alunos que realizam esta atividade. Professor 6: Numa minoria . Professor 7: Em poucos, numa turma de 20 alunos, 3 se interessam. Professor 8: Pouquíssimo... Professor 9: É o assunto que os alunos mais apresentam dificuldades. Professor 10: ...a maioria não demonstra interesse.

Foi quase unânime, entre os professores, que seus alunos não demonstram interesse e motivação na atividade de produzir textos. Situação observada também entre os alunos pesquisados que não omitiram a falta de interesse e de gosto pela atividade. Sabemos que são diversas as causas desse problema, faremos um recorte entre tantas para discutirmos o ensino tradicional baseado na gramática. Sartori (2019) diz que:

Infelizmente, constatamos que, nas aulas de Língua Portuguesa, pouco se escreve e pouco se ensina a escrever, também porque a nomenclatura gramatical ainda ocupa um espaço significativo das aulas, deixando a leitura e a escrita em segundo plano... inúmeros dados confirmam que o ensino de nomenclatura gramatical não colabora para o desenvolvimento da produção escrita e da leitura. [...] Muitas vezes não se trata, por parte do docente, de resistência à inovação, ao contrário é a força da tradição que ganha reforço. Ser professor de português é ser professor de gramática, assim se construiu, ao longo da história, nossa identidade profissional (SARTORI, 2019, p. 25-26).

Podemos inferir que a carga de conteúdo gramatical com que o aluno tem se deparado na escola não contribui para sua capacidade na escrita, então se sente despreparado e sem condições de escrever, o que pode estar contribuindo para sua falta de interesse.

#### **4.2.12. Competências adquiridas e possíveis causas de suas dificuldades**

Na categoria anterior, os pesquisados manifestaram de que forma orientam seus alunos para produzir textos adequados ao gênero, propósito, possível leitor e ao contexto. Com essa categoria, tivemos a intenção de tomar conhecimento se o professor considera que

*“A maioria de seus alunos consegue produzir textos conforme as orientações e necessidades descritas na questão anterior? Se não, o que você atribui como causa dessa dificuldade?”*

As respostas foram as seguintes: Professor 1: “Não, pois faltam interesse e hábito de leitura. Professor 2: “Se a abordagem inicial for bem feita, eles conseguem desenvolver o texto tranquilamente”. Professor 3: “Infelizmente não. ... pouco hábito de leitura”. Professor 4: “A maioria sim, outros não se interessam pelo assunto”. Professor 5: “Não. A falta de hábito de leitura...” Professor 6: “Infelizmente não. Creio que seja a falta de prática da leitura, o desinteresse e a desvalorização do aprendizado”. Professor 7: “Não, infelizmente. ...falta de interesse e valorização da aprendizagem pela maioria dos alunos”. Professor 8: “Não. Falta de interesse”. Professor 9: “Não, pois falta hábito de leitura e há desinteresse...” Professor 10: “Não. As causas são diversas, alguns já chegam em defasagem de aprendizagem. ...já estão desmotivados ...as turmas são

numerosas. Outros ignoram a aprendizagem ...o professor precisa resgatar a autoestima e autoconfiança para depois fazê-los produtores”.

As respostas mostram que de dez professores pesquisados apenas um disse que a maioria de seus alunos consegue produzir textos conforme as orientações. O professor número 2 colocou uma condição: “Se a abordagem inicial for bem feita...” entendemos com essa fala que se o aluno for motivado, bem orientado, instigado com um assunto/tema de seu interesse, ele consegue desenvolver o texto. Os outros oito responderam “não” à primeira pergunta.

Trata-se de um dado bastante elevado que poderia até ser problematizado em uma pesquisa específica para esse assunto, pois as causas são diversas e os problemas não são exclusivos na produção de texto, mas no ensino em geral, assim aponta-nos Passarelli (2012):

[...] sabemos que a gama de variáveis que compõem o quadro educacional brasileiro da atualidade é bastante complexa e desalentadora. As condições físicas e materiais da escola são precárias; os alunos nem sempre apresentam as condições básicas de saúde, alimentação e desenvolvimento para o aprendizado; o sistema de ensino cerceia a criatividade...; os currículos são inadequados...; os professores encontram-se técnica e pedagogicamente despreparados, desatualizados, em geral, por falta de incentivos profissionais (PASSARELLI, 2012, p. 35).

Há que se ressaltar que os professores são conscientes do problema e até lamentam, mas ao falarem da causa dessa dificuldade são bastante restritos apontando basicamente a falta de interesse do aluno e do hábito de leitura. Não discordamos dessas opiniões, apenas percebemos que há inúmeras outras situações que interferem na habilidade do aluno e em seu interesse para produzir textos. Retomamos a última causa para ressaltar que, de fato, a leitura pressupõe a escrita, ambas se complementam, uma não existe sem a outra, não se escreve daquilo ou sobre o que não se conhece, assim diz Geraldi (org) (2012, p. 88): “[...] o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos; produção de textos; análise linguística.” Acrescentamos a essa ideia o que a BNCC aponta como habilidade de leitura: “Ler de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...]” (BRASIL, 2017, p. 169) e como objetivo: “Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos[...]” (BRASIL, 2017, p. 176), para que o aluno possa conhecer os textos por meio da leitura e estabelecer relações entre si, sabendo adequar a sua escrita.

Também concordamos quando os pesquisados apontam a “falta de interesse do aluno” como causa da dificuldade em produzir textos conforme as orientações do professor, pois a escola não tem sido atraente, nem motivadora para o aluno, muitos não a veem como um espaço de formação, apreensão do conhecimento e da cultura acumulados, de trocas interativas, experiências novas e muito menos como uma possibilidade de ascensão social. Corrobora-se a essa ideia as manifestações dos alunos descritas na terceira categoria inicial em que diziam “não gostar de fazer redação; que é ruim; que falta criatividade; que o professor fica pondo pressão; que o tempo é curto.” A própria sociedade não tem expressado o devido valor à escola e à educação. Todavia, de nada adianta se o professor se conformar com essa situação, continuar fazendo do mesmo jeito com o mesmo resultado, é preciso mudar a prática para que o resultado mude. Mudar a prática aqui, nesse contexto, requer superar “a falta de interesse do aluno” motivando-o ao aprendizado. Nesse sentido, Passarelli (2012) reflete:

[...] as razões que levam um sujeito a ter uma dada conduta numa determinada situação são a motivação que, no caso do ensino, pode ser definida como um esforço do professor para estabelecer um motivo – isto é, um impulso, necessidade ou desejo – em seus alunos, de forma que sejam atingidos os objetivos da aprendizagem... em relação à escrita, motivar é propiciar aos estudantes, com a maior frequência possível, uma situação real de comunicação, com a escolha de situações e temas que tenham correspondência com os interesses dos aprendentes, bem como com a realidade de seu dia a dia (PASSARELLI, 2012, p. 74).

A ideia de Passarelli em relação à motivação para a escrita não difere do que já discutimos anteriormente de que ela precisa fazer sentido para o aluno, ou seja, partir de uma realidade significativa, próxima de seu cotidiano e de suas atividades interativas.

#### **4.2.13. Suporte teórico**

Todo trabalho em sala de aula, especificamente, o trabalho com a escrita, requer uma sustentação teórica que direcione e justifique sua escolha. Nessa perspectiva, indagamos dos nossos pesquisados:

*Você se baseia em algum referencial teórico para trabalhar produção de texto em sala de aula? Se sim, qual? Se não, em que se baseia?*

Obtivemos as seguintes respostas: Professor 1: “Não tenho materiais específicos, pois costumo ler fontes de informações variadas.” Professor 2: “Geralmente olho a necessidade da turma e vou adaptando, não uso um referencial teórico propriamente dito.” Professor 3: “Confesso que não, pelo menos não de forma consciente.” Professor 4: “Não”. Professor 5: “Sim. Em obras literárias, textos literários e não literários, fábulas...” Professor 6: “Talvez por ter cursado Jornalismo, tenho como

base os teóricos do texto informativo”. Professor 7: “Geralmente leio sobre o assunto que será abordado.” Professor 8: “Baseio no planejamento escolar estipulado pela BNCC.” Professor 9: “Não tenho um material específico. Leio fontes de informações variadas para enriquecer o meu conhecimento...” Professor 10: “BECHARA, E., 2003; CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C., 1999; FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F. P., 2001; GARCIA, O. M. 1988; MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1983; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 1991; COSTA VAL, Maria da Graça, 2006.”

Notadamente, apenas o professor número 10 disse basear-se num aporte teórico para produção de texto em sala de aula e cita-o. Os demais, com exceção do que disse ter cursado Jornalismo e ter como base autores desta área, dizem não ter um referencial específico, que consultam diversos materiais, por exemplo a BNCC. O professor número 5 disse “sim”, mas a sua explicação foi confusa e não apresentou, de fato, o referencial utilizado.

Muitos estudos têm discutido a relação da prática pedagógica em sala de aula com a teoria que sustenta essa prática, neste aqui, percebemos que o trabalho docente não é pautado numa teoria. Merece ressaltar a necessidade em repensar a formação do professor, bem como ampliar as oportunidades de formação continuada e de especializações, pois este é o cerne do processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, Chalita (2001) diz que:

A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista na equipagem das escolas, em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental - , tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e à importância do professor (Chalita, 2001, p. 163).

Portanto, se desejamos alavancar a qualidade da educação em nosso país, o investimento no recurso humano é imprescindível, bem como o maior acesso ao conhecimento científico produzido e acumulado ao longo dos anos, para que a prática pedagógica seja sustentada por teorias, assim os professores sentir-se-ão seguros em seu trabalho.

#### **4.2.14. Reflexões acerca da prática docente**

O fazer pedagógico deve ser constantemente analisado e refletido, pois junto com a transformação da sociedade, transformam-se a educação, os valores, as crenças, as preferências, as necessidades dos alunos, tudo está em constante mutação. O acesso às novas tecnologias, aos diversos meios de comunicação também interferem na forma

como deve se desenvolver a prática pedagógica. Baseadas nessa concepção, interrogamos os pesquisados:

*Você acha que deveria ocorrer alguma mudança nas estratégias utilizadas na prática docente para que os alunos ampliem de forma significativa sua capacidade de produzir textos? Se sim, qual(is)?*

Manifestaram assim: Professor 1: “Sim, as produções deveriam ser vistas como disciplina e ser trabalhada por um professor específico.” Professor 2: “... sim um conjunto de ações que envolveria todo o sistema de aprendizagem do aluno como família ,escola, tipo de vida ...tudo que interfira direta e indiretamente no seu desenvolvimento de aprendizagem.” Professor 3: “É preciso despertar nos alunos o amor pela leitura e escrita, mostrando a eles a importância de um texto no dia a dia de todos.” Professor 4: “Sim, já até utilizei em sala de aula sempre o melhor texto ganharia um brinde.” Professor 5: “Sim. É preciso melhorar a prática pedagógica, é perceptível que diante dos avanços tecnológicos, nós professores utilizamos muito pouco esta ferramenta... que sejam autônomos na construção do seu próprio conhecimento.” Professor 6: “Sim. Creio que é preciso enfatizar mais a produção de textos desde os anos iniciais; ...escrever sobre a sua vivência, o seu ambiente familiar e a comunidade; construir relatos diários da sua história e praticar a escrita com prazer.” Professor 7: “Sinceramente, penso que a gramática contextualizada e a ortografia depois do texto dificultaram tudo. Os alunos precisariam aprender a ler e escrever nas séries iniciais. Digo, ler bem e escrever bem...” Professor 8: “Eu acho que a mensagem está sendo passada para eles de como ser feito, mas devido o avanço tecnológico eles pensam que o importante é falar e não escrever.” Professor 9: “Sim, a produção de texto deveria ser uma disciplina na escola com carga horária maior.” Professor 10: “Sim. Sempre há espaço para inovar e querer melhorar o trabalho em sala de aula. Nós, professores precisamos nos capacitar sempre. O estudo é o pano de fundo do sucesso em sala de aula.”

Percebemos que a maioria disse que deveria ocorrer alguma mudança das estratégias na prática de produção de texto, no entanto, as sugestões de mudanças foram variadas. Os professores 1 e 9 sugeriram que a atividade se transforme numa disciplina, com professor específico e carga horária maior, entretanto, pela pesquisa bibliográfica que realizamos para este trabalho, verificamos que separar o ensino da língua não seria uma boa estratégia, pois em nossos atos comunicativos não dissociamos o aparato linguístico para emitir ou interpretar uma mensagem. O trabalho com a língua



portuguesa na escola não deve ser dissociável, porque todos os conhecimentos adquiridos precisam ser mobilizados nas mais diversas interações sociais. As leituras, as regras da gramática, as questões ortográficas, a construção dos sentidos, a capacidade de persuasão, entre outros, devem estar ativadas nas atividades de produção de texto. Nesta direção, Koch e Elias (2018, p. 09) dizem que a escrita “Trata-se de uma atividade regida pelo princípio da interação e, como tal, requer a mobilização de conhecimentos referentes à língua, a textos, a coisas do mundo e a situações de comunicação.” Os outros pesquisados apontaram sugestões tais como: mudanças nas ações que envolveriam todo o sistema de aprendizagem do aluno; despertar nos alunos o amor pela leitura e escrita; premiar o melhor texto; fazer uso das ferramentas tecnológicas; enfatizar mais a leitura e produção nos anos iniciais; o professor se capacitar mais. Todas são válidas e merecem atenção, no entanto, percebemos que a mudança deveria ser bem mais profunda, pois a rotura na qualidade do ensino, principalmente, na escrita dos alunos, é imensa.

Nessa categoria, não pretendemos aprofundar discussões, fazer apontamentos e sugerir mudanças sobre estratégias na prática de produção textual, apenas objetivamos conhecer a opinião dos pesquisados, mas os relatos oferecem condições de se reforçar as asserções teóricas apresentadas e que podem vir a sustentar novas práticas.

### **4.3. O que pensam alunos e professores: uma análise de suas ideias**

Como objetivamos com este trabalho compreender as dificuldades dos alunos em produção de texto e também perceber como os professores desenvolvem essa atividade em sala de aula, após análise e discussão do material coletado, fizemos algumas reflexões de ideias comuns e divergentes entre os dois grupos pesquisados. Ainda que algumas considerações já foram realizadas ao longo da análise dos dados coletados com os professores.

Inicialmente, abordamos o conceito de texto para ambos os pesquisados. Os alunos apresentaram-nos uma concepção de texto como uma “história” e “ideias”, o que fez-nos perceber a recorrência do tipo narrativo, possivelmente, justificado pela presença da narrativa desde a mais tenra infância e a primazia deste tipo de texto pelos professores dos anos iniciais, notada em outros apontamentos feitos pelos alunos.

Ao questionarmos os professores acerca da orientação que dão aos seus alunos sobre “o que é um texto”, percebemos que suas respostas foram mais abrangentes do que as dos alunos, demonstrando que ensinam a eles que texto é todo ato comunicativo,

com uma organização de palavras que tem sentido, isso leva-nos a inferir que para eles não se trata apenas de uma “história”. Poder-nos-íamos indagar se há uma dicotomia entre o que é ensinado e o que é aprendido.

Em relação à circulação e situações em que lidam com textos, as respostas dos alunos foram mais abrangentes do que sobre o conceito de texto, mais próximas do que manifestaram os professores. Os estudantes demonstraram perceber a presença dos textos nas mais diversas situações, suportes e veículos, como de fato, eles estão.

Questionados acerca do gosto e interesse pela aula de produção de texto, os alunos em sua maioria, disseram que não gostavam, porque não tinham criatividade e por causa da pressão do professor em fazer com que realizassem a atividade em determinado tempo e quantidade de linhas determinadas, como também em escrever sobre um tema que não tinham conhecimento suficiente. Nesse assunto, os professores ratificaram o que falaram os alunos, ao dizerem que eles não demonstram interesse e motivação na atividade de produzir textos. No entanto, ao serem interpelados sobre as possíveis dificuldades dos alunos ao realizarem esta atividade, eles apontaram, basicamente, a falta de interesse e do hábito de leitura. Relembramos o que Rubem Alves disse em sua crônica, citada neste trabalho, e acrescentamos que o incentivo e as oportunidades de leitura devem ser atividades escolares, visto que, muitos educandos têm a escola como único acesso.

Outro ponto que também levantamos com os pesquisados foi se os textos produzidos na sala de aula costumavam circular em outros ambientes dentro e fora da escola e com outra finalidade que não fosse somente para avaliação e nota, ou seja, textos com um fim social. Os estudantes afirmaram que a grande maioria dos textos produzidos na sala de aula é somente para leitura, avaliação e nota do professor, assim também pudemos notar que os docentes não demonstraram realizar uma atividade de produção de texto que extrapole os muros escolares e que tenham uma finalidade social para o aluno, portanto, foram convergentes em suas respostas.

Também almejamos investigar dos alunos quais capacidades eles consideram necessárias à produção de um bom texto, ao passo que indagamos dos professores se existe alguma orientação que ele considera imprescindível em qualquer atividade de escrita. Os discentes falaram da necessidade de se informarem melhor sobre o tema, ampliação do vocabulário e ter um texto como exemplo; os docentes deram respostas

bastante variadas, tanto de um professor para outro quanto dos alunos. O professor número 1 ratifica a opinião de alguns alunos ao dizer “se informarem sobre o tema”.

Com a intenção de sabermos se tinha um gênero, assunto ou tema que os alunos mais gostavam de escrever, indagamos a eles e aos professores. Os primeiros revelaram gostar de gêneros variados, especialmente os narrativos, como também citaram a preferência por tema livre. Já os professores foram além, ao citarem os narrativos, mas também dizer que os estudantes gostavam de textos argumentativos, de expressar pensamentos e críticas e do gênero lírico: poemas e músicas. Notamos preferências mais restritas dos alunos e percepção mais ampla dos professores.

Ao fazermos algumas indagações aos educadores acerca da prática de produção de texto em sala de aula, alguns e em alguns questionamentos falaram da leitura e reescrita dos textos dos alunos, como também do acompanhamento do professor durante a escrita. Entretanto, ao pesquisar alunos, constatamos que esta prática tão necessária à escrita, não vem sendo exercida no contexto pesquisado. Retomamos o que dissemos anteriormente a este respeito: os alunos pesquisados não reescrevem os seus textos, não há a prática do ir e vir, de analisar as ideias num todo, ou seja, o sentido global do texto...

Nesse sentido, Passarelli (2012) reflete:

“[...] a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam. Ela é pouco praticada na escola, pois se observa que, frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas correções. Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos. Os textos são relidos com rapidez, o que não permite uma leitura crítica (PASSARELLI, 2012, p. 159).

A situação constatada no contexto da pesquisa com os alunos ainda difere do que Passarelli diz, pois eles disseram que não fazem rascunho, nem passam a limpo seus textos, apenas uma releitura para verificar algum erro ortográfico ou palavra repetida. Como também relataram que os professores não acompanham o processo da escrita na sala de aula e que entregam os textos para correção e recebem-nos apenas com a nota e apontamentos de erros ortográficos, sem que se diga se o texto está com ou sem sentido, se as ideias estão bem colocadas, ou seja, não são abordadas de forma explícita, as questões de coesão e coerência. Já a maioria dos docentes disseram que recorrem à leitura, pelo aluno, do próprio texto, em alguns casos, junto com o professor, para que ele perceba as incoerências e possíveis erros. Também percebemos que os professores pesquisados apontaram diversificadas orientações que costumavam dar ao

desenvolverem atividades de produção de texto, no entanto, os alunos indicaram somente a recorrente orientação de que um texto deve ter início, meio e fim, a quantidade de linhas e o tema a ser escrito. Assim sendo, verificamos que há uma dicotomia entre a percepção dos alunos sobre o processo de escrita e a prática relatada pelos professores. Vale ressaltar que apenas dois professores atuam no contexto dos alunos pesquisados.

Como era nosso objetivo perceber como os professores desenvolvem atividades de produção textual em sala, bem como suas estratégias para trabalhar a coesão e coerência, evidentemente, levantamos este questionamento. Foi percebido que não é comum eles ensinarem ao aluno o conteúdo sobre coerência e coesão, ou seja, o conhecimento de uma série de fatores que contribuem e interferem na textualidade e que são imprescindíveis conhecê-los para a escrita de um texto. Disseram focar o conteúdo no momento da correção e análise dos textos produzidos pelos alunos, ratificando o que diz Antunes (2005, p. 16) “[...] pode-se admitir que as questões da coesão e da coerência não são exploradas de forma satisfatória, nem mesmo nas aulas de língua.” Essa prática refletiu na compreensão que os alunos têm sobre questões envolvendo elementos de coesão e coerência ao percebermos que eles deram respostas bastante curtas e vagas quando questionados sobre o assunto.

Reconhecemos que os alunos têm sempre algo proveitoso a nos ensinar e que é possível e necessário aprender, reaprender e ressignificar a prática. Por isso é que perguntamos a eles que sugestões dariam aos seus professores de português para trabalhar produção de texto em sala de aula, ao passo que indagamos dos professores se achavam que deveria ocorrer alguma mudança nas estratégias utilizadas na prática docente nas aulas de produção textual. Os discentes lembraram ações para superarem a timidez e a insegurança ao escreverem, isso remete-nos ao medo do “papel em branco”. Prática não ressaltada por nenhum professor. Os demais falaram de um texto como exemplo e de estudar o que é preciso para ter num texto. Os professores apontaram diversas mudanças, desde a atividade de produção de texto ser transformada em disciplina específica até mudança em todo o sistema educacional. Percebemos, assim, ideias bem diferentes dos dois grupos, porém necessárias.

Compreendemos que os pesquisados manifestaram ideias comuns, complementares e divergentes, o que era esperado, pois são seres pensantes, de visões diferentes e, principalmente, posições extremas, de um lado quem ensina e de outro quem aprende.

Baseados nos dados coletados e no referencial teórico utilizado, propomos uma Sequência Didática narrativa do gênero conto policial. Em que, não apresentamos um manual com atividades prontas, pois assim estão os livros didáticos e outros incontáveis materiais ao alcance do professor. Antes, propomos reflexões e sugestões acerca de uma sequência de atividades que foram pensadas conforme as conclusões desta pesquisa. Sugerimos, desde o estudo e a apreciação de textos do gênero conto policial para que os alunos o conheça; os recursos linguísticos da coesão e da coerência presentes em contos policiais; até a produção escrita.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A priori elaboramos um projeto em que pretendíamos propor e desenvolver estratégias de produção textual que tornassem o aluno capaz de escrever textos coerentes e coesos, a fim de que soubesse organizar suas ideias conforme seu propósito comunicativo, partindo do diagnóstico de suas reais dificuldades em produção escrita. Na proposta de intervenção trabalharíamos com texto do tipo narrativo e com o gênero conto policial. A necessidade dessa pesquisa surgiu ao observar, na prática pedagógica, a grande dificuldade que os alunos das séries finais do ensino fundamental apresentam em organizar de maneira coerente as suas ideias por meio da escrita. Entretanto, em decorrência da pandemia provocada pelo coronavírus, Covid-19, não foi possível realizar o diagnóstico nem a intervenção, por causa da suspensão das aulas presenciais em todo o estado de Minas Gerais, levando-nos a refazer o objetivo geral, de “Propor e desenvolver estratégias de produção textual [...]” para “Propor a reflexão sobre atividades para articulação dos recursos linguísticos na produção textual [...]” Repensamos também a metodologia, o método e os instrumentos de coleta de dados.

Assim, levantamos o referencial teórico pertinente ao tema e à proposta. Aprofundamos os nossos conhecimentos sobre texto, produção escrita, coerência e coesão, narração e conto policial, o que permitiu-nos ampliar a compreensão desses conceitos, desmistificar dogmas e preconceitos, bem como reflexões acerca de posturas e práticas em sala e aula. Os instrumentos de coleta de dados, o grupo focal e o questionário, também proporcionaram-nos excelentes descobertas acerca de pensamentos e ideias dos alunos sobre produção escrita e dos professores acerca de suas práticas.

Pelo estudo do nosso referencial teórico, notamos que o estudo da nossa língua materna é um tanto complexo. Aos primeiros balbucios de uma criança nascida no Brasil, que convive com adultos que se comunicam através da língua portuguesa, ela se manifesta por meio do português e vai aprimorando sua fala conforme suas relações e estímulos. Ao ingressar na escola, já tem um considerável vocabulário, faz concordâncias e produz textos orais satisfatoriamente, ou seja, faz uso da língua portuguesa para se comunicar. Entretanto, o seu conhecimento sobre as inúmeras possibilidades de uso da língua é limitado. Ela conhece e usa somente a variação em que teve contato com as pessoas as quais convive. A escola deve reconhecer e valorizar o

seu dialeto e/ou variação, ao mesmo tempo em que tem como função apresentar-lhe outros e, principalmente, a variação culta, a padrão, pois é essa que é usada desde tempos remotos para produzir e difundir o conhecimento.

A primeira e fundamental atividade escolar, nas aulas de língua, é a decodificação dos signos linguísticos para início do processo de alfabetização. Aí está a imensa responsabilidade da educação, a maneira como esse processo se dá é que vai determinar a compreensão de mundo da criança através da leitura e, conseqüentemente, a sua capacidade de produção de texto. Como nos comunicamos através de textos e textos claros, com intenção bem definida, assim deve ser o ensino da nossa língua na escola, desde os mais tenros anos de escolaridade. Todo o conteúdo, a gramática, as atividades realizadas devem convergir para a melhoria da capacidade do aluno em compreender e produzir textos, ou seja, contribuir para a ampliação do seu repertório linguístico, nos mais diversos contextos e situações.

Desenvolver na escola a habilidade de produzir textos bem organizados que atendam aos objetivos de comunicação satisfatoriamente não é fácil. Entretanto, é possível.

Por meio da análise dos dados coletados, pudemos concluir que os educandos têm um conceito restrito sobre texto. Contudo, têm uma visão mais ampla sobre seu uso, circulação, veículo e gêneros. Relataram também adequação da escrita ao possível leitor, mesmo que constatamos que a produção de texto é uma mera atividade escolar sem uma finalidade social que contemple os diferentes usos da língua, para que o aluno escreva adequando a sua escrita ao contexto, leitor, suporte e outros. Ainda que, a maioria concordou que no mundo de hoje é imprescindível a aquisição da habilidade de escrever bem para se comunicar com pessoas e também para o mundo do trabalho.

Esse grupo pesquisado apontou como dificuldades para produzir textos escritos, a falta de criatividade, a pressão que o professor coloca ao delimitar o tempo e a quantidade de linhas, o desconhecimento sobre o tema proposto, visto que, normalmente não há uma oportunidade de leitura e pesquisa antecipadas. Ainda manifestaram a dificuldade em conhecer e utilizar palavras sinônimas que possam substituir e evitar repetições, iniciar o texto e dar prosseguimento às ideias. Com isso, a atividade tem provocado aversão e desgosto na maioria dos alunos pesquisados, principalmente nas séries finais do ensino fundamental, até mesmo ao solicitarem relatos de experiências em produção de textos, notamos que eles tinham poucas

lembranças para relatarem e que ao serem interrogados se preferiam falar a escrever em seus atos interativos, a maioria diz que prefere falar. Também percebemos que se sentem inseguros em relação à própria escrita, tanto que ao se autoavaliarem não se deram notas altas como é comum os alunos fazerem em autoavaliações de outros aspectos. Apontaram, ainda, que não gostariam que outras pessoas lessem seus escritos por medo da crítica. Sugeriram aos professores de Língua Portuguesa o trabalho com atividades para superarem a timidez, pesquisa antecipada do tema proposto para escrever, bem como exemplos de textos semelhantes, o que interpretamos como um texto do mesmo gênero. Escrevem seus textos sem se atentarem à releitura e reescrita afirmando que não costumam fazer um rascunho para depois escrever o texto definitivo. Inferimos que essa atitude se justifica pelo fato de que somente o professor irá ler a sua produção a fim de avaliar e dar uma nota, conforme relataram os pesquisados. Deste modo, percebemos que não há o desejo em aprender a escrever e sim em ser avaliado e receber uma nota. Ademais, os seus professores não costumam acompanhar o processo de escrita, lendo e fazendo apontamentos e sugestões para melhorar, entregam um produto pronto e recebe-o apenas com correções ortográficas e de pontuação.

Verificamos que eles não compreenderam bem questões ligadas a elementos de coesão e coerência, sendo possível que as utilizem, mas não reconhecem.

Após conhecermos o que pensam os professores, concluímos que as orientações que dão aos alunos sobre o que é um texto foram bastante curtas e variadas, assim como acerca das situações em que lidam com textos. Da mesma forma, a frequência em que trabalham a atividade de produção textual, desde o que diz duas a três aulas por semana aos que dizem uma vez ao mês. Ao citarem alguma orientação que considera imprescindível em qualquer atividade escrita, foram bastante diversificados. Notamos, então, práticas bem variadas no contexto pesquisado. Diferentemente, quando tratamos do trabalho em sala de aula com a coerência e a coesão em que apontaram abordar o assunto somente no momento das correções e da análise dos textos numa espécie de avaliação do produto. Semelhantemente são as estratégias para o aluno superar a escrita incoerente e sem coesão em que a maioria recorre à estratégia da leitura do próprio texto pelo aluno, para que ele mesmo perceba as incoerências e a falta de conexão entre as ideias. Em outra questão ao abordarmos os principais erros cometidos pelos alunos, alguns pesquisados apenas citaram erros de coerência e coesão, porém os mais recorrentes foram a ortografia, acompanhada da pontuação e concordância.



Outro ponto também verificado nesta pesquisa foi que os docentes não desenvolvem uma atividade de escrita que extrapole os muros escolares, com uma finalidade social. Os textos dos alunos são divulgados no ambiente escolar, fora da sala de aula, somente em algumas ocasiões específicas como em culminância de projetos. Fato que pode justificar a quase unanimidade entre eles de que seus alunos não demonstram interesse e motivação na atividade de produzir textos. Também concordam que a maioria de seus alunos não consegue produzir textos conforme as orientações que recebem nas aulas, justificada pela falta de interesse e do hábito de leitura.

Sabemos que todo texto tem uma função e é direcionado a um determinado público, para tanto, a sua produção precisa levar em conta esse princípio, que deve ser orientado na escola. Observamos que para esse fim, os pesquisados desenvolvem atividades de pesquisa, reflexão, informações e explicações sobre as características e a estrutura de cada texto acompanhado de exemplos. Percebemos também uma certa preferência em trabalhar na sala de aula textos narrativos e dissertativos.

Concordamos com os docentes quando apontaram que deve ocorrer mudanças na prática de produção de texto, mas pensamos que a mais significativa deve ser a capacitação do educador e sua autocapacitação constante, o conhecimento de teorias e de boas práticas adequadas a cada contexto. Todavia, constatamos que a maioria não se baseia num suporte teórico que sustente seu trabalho com produção de texto em sala de aula.

Assim, concluímos pelas manifestações de discentes e docentes que os alunos não sentem segurança nem motivação para produzir textos na escola, sentem-se despreparados, carecem de mais leituras, mais experiências reais de escrita e mais orientação do professor. A prática docente não está dando o suporte e acompanhamento necessários para que o aluno adquira a competência escritora, especificamente, coerente e coesa. Os dois grupos pesquisados reconhecem, de um lado o aluno que não escreve conforme seu propósito comunicativo, pois sua experiência em sala é falseada, apenas para fim avaliativo; do outro o professor que admite as dificuldades dos alunos e que estes não tem conseguido produzir textos conforme as orientações que lhes são passadas.

Logo, esta pesquisa permitiu-nos compreender as dificuldades dos alunos em produção de texto, bem como a forma como encaram a atividade. Da mesma maneira, percebermos como os professores desenvolvem atividades de produção textual em sala

e suas estratégias para trabalhar a coesão e coerência, ou seja, uma percepção acerca da temática sob o ponto de vista dos dois grupos pesquisados. Isso permitiu-nos concluir que faz-se necessário a adoção de novas práticas que venham ampliar a capacidade de produção textual dos alunos, incentivando e intensificando atividades de produção textual em sala de aula que venham despertar-lhes o interesse e a consciência de que o texto escrito está presente em todas as instâncias da vida em sociedade. Para tanto, precisam conhecer e fazer uso de todos os gêneros, cada um com suas especificidades e características produzidos de forma coerente e coesa.

Temos ciência de que o assunto não se encerra aqui, pois muitas questões levantadas e observadas por nós podem se tornar objeto de pesquisa, visando sempre o conhecimento dos diversos aspectos que envolvem a apropriação e uso da língua, a fim de produzir material que venha contribuir para a prática e ressignificação do trabalho em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras – coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro & interação**. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de E. de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1992.
- BARBOSA, Afrânio Gonçalves. **Saberes gramaticais na escola**. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORGES, Jorge Luís. O conto policial. In: BORGES, Jorge Luís. **Cinco visões pessoais**. Brasília: Editora UnB, 1987
- BRASIL. Ministério da educação. Governo federal. **Base nacional Curricular Comum: BNCC – APRESENTAÇÃO**: disponível em: <Http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTAÇÃO.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2019.
- BRONCKART, J.P. [1999]. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Revista Interinstitucional de Psicologia. P. 179-191, jul-dez, 2013.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Remate De Males, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em 20 de Janeiro de 2020.
- CHAGAS, Pedro Dolabela. **Origem da narrativa e teoria do romance**. Eutomia. Recife, v. 12, n. 1, p. 64-79, jul. / dez. 2013.
- COSTA VAL, Maria da graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- COUTINHO Maria Antónia, JORGE Noémia, TANTO Camile. **Para um modelo didático do conto policial**. Revista Calidoscópico, V.10, n. 1, p. 24-32, jan./abril/2012
- GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília DF: Liber Livro, 2005.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução á pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.
- KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, Ingedore V. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Carlos Henrique Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.** Rio De Janeiro: José Olympio, 1999.
- LIMA, Maria da Penha Brandim. **O texto no contexto escolar: limites e possibilidades para a produção de texto no Ensino Médio.** 2007. 117f. Dissertação (Mestrado em Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- NUNES, Lidiane Carvalho. **O crime como método: um estudo da literatura policial na obra de Mayrant Gallo.** 2014. 120f. Dissertação ( Mestrado em Estudos Literários). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2014.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **A pesquisa narrativa: uma introdução.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.
- PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Telos Editora, 2012.
- RICARDO-BORTONII, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- SARTORI, Adriane Teresinha. **O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Manual de Projeto Político-Pedagógico.** Escola Municipal Santos Dumont. Riacho dos Machados, 2019.
- SILVA, A. Hennig & FOSSÁ, Maria I. Trevisan. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos.** Qualitas Revista Eletrônica. Vol. 17. Nº 1, 2015. Disponível em <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em 29 de junho de 2020.
- TÔRRES, Kátia Cristina de Oliveira. **Experiências narrativas: fanfics a partir do suspense de um conto.** 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Leitura e Produção Textual: diversidade social e prática docente). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

## APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



### **ROTEIRO PARA DIRECIONAMENTO DAS DISCUSSÕES E LEVANTAMENTO DE DADOS ATRAVÉS DO GRUPO FOCAL**

(algumas questões aqui foram reelaboradas ou criadas no momento da interação)

#### **QUESTÕES:**

1 - Quando o professor de português inicia a aula dizendo que “ a aula de hoje será de produção de texto”, o que/como vocês se sentem ou pensam?

2 - Como muitos falaram da questão do tempo, o que vocês sugerem que o professor poderia fazer para resolver esse problema, para vocês ficarem mais a vontade para fazer?

3 - O que é um texto pra vocês?

4 - Onde costumam encontrar textos? Em que lugares, momentos ou situações vocês podem se deparar com textos?

- Em que situações costumam usar os textos?

- Onde mais consomem textos?

- Onde mais utilizam textos?

5 - Em que situações vocês costumam escrever textos? Você escrevem textos todos os dias, onde e quando?

6 - Para que servem os textos produzidos dentro da escola?

7 – Façam um relato de suas primeiras experiências boas ou ruins em produção de texto na escola.

8 - Gostam de ler suas redações para os colegas ou preferem que só o professor leia?

9 - Posso afirmar que a preocupação de vocês com produção de texto é com a avaliação e a nota?

10 - Tem algum assunto ou tema específico que gostam mais de escrever?

11 - Vocês se lembram quais eram e são as orientações que os professores de português costumam dar no momento de escrever textos?

12 - Os professores davam ou dão orientações em relação ao gênero ou tipo de texto?

13 - Havia ou há sempre orientação se era (é) para produzir uma narração, descrição ou dissertação?

14 - E em relação ao gênero, costumam escolher ou apontar algum gênero para escrever texto?

15 - Ao escreverem os textos, vocês demonstravam ou demonstram muito cuidado e atenção? Releem e reescrevem, fazem rascunho?

- Mas ao releem, fazem alguma correção?

- Alguém aqui costuma fazer um rascunho primeiro a lápis, apagar, consertar?

- Posso dizer que ninguém aqui costuma fazer um rascunho primeiro e depois passar a limpo?

- Vocês releem apenas no final, ou à medida que vão escrevendo, parágrafo por parágrafo já vão lendo e fazendo alterações?

- Fazer um rascunho e depois escrever a versão definitiva, pode-se afirmar que ninguém faz?

16 - Vocês recebem de volta as produções de texto corrigidas pelos professores?

17 - Como é esta correção, apenas dão nota ou colocam observações, fazem correções, como vocês recebem o texto de volta?

- Os professores costumam colocar nas observações em que vocês precisam melhorar?

- Costumam dizer se o texto está com sentido, se as ideias estão bem colocadas ou costumam corrigir mais questões ortográficas.

18 - No momento da produção, na sala de aula, enquanto vocês estão escrevendo os professores costumam acompanhar esta escrita, por exemplo, ler os parágrafos e ir sugerindo alterações para melhorar o seu texto?

19 - Vocês acham que todas as pessoas têm condições de escrever bons textos ou isso é um dom somente para alguns?

20 - Quando vocês querem transmitir uma mensagem para alguém, quer seja para um amigo ou uma mensagem para o mundo, emitir uma opinião, vocês preferem falar ou escrever? Por que?

- Então você acha que tem mais chance de ser compreendida falando do que escrevendo?

21 - O que vocês acham que é preciso saber pra escrever um bom texto?

22 - O que vocês acham que o professor poderia te ensinar para te preparar melhor para escrever?

23 - Quando vocês vão produzir textos, têm a preocupação em colocar suas ideias usando elementos de coesão e coerência, tais como conjunções, pronomes, advérbios, fazer substituições de palavras, usar palavras sinônimas, evitar repetições. Preocupam em fazer as ligações adequadas entre uma ideia e outra, ou seja, se o texto está com sentido?

24 - Vocês se preocupam se quem vai ler o seu texto vai entendê-lo?

25 – Costumam se preocupar com parágrafos?

26 - Quando estão escrevendo é comum você ler e achar que não está bom, apagar tudo ou até mesmo embolar a folha e jogar no lixo e recomeçar o texto.

27 - Vocês têm alguma preocupação em adequar o seu texto ao seu leitor, tanto os que escrevem na escola, como os que escrevem fora dela, tem essa preocupação?

28 - Quando estão escrevendo, se preocupam em adequar o texto ao gênero?

29 - Quais são suas maiores dificuldades em produzir textos?

30 - Que sugestões vocês dariam aos seus professores de português para trabalhar produção de texto na sala de aula, para que a atividade fique mais interessante e você produza melhor?

31 - Vocês acham que existem alunos que têm medo ou vergonha de escrever?

32 - Posso afirmar que a vergonha do seu texto é falta de confiança ou segurança do que escreve?

33 - Voltando às sugestões de trabalho para os professores, seria um exemplo?

34 - Como falaram algumas vezes da dificuldade em escrever um texto com início, meio e fim, vocês acham que todo texto é obrigatório ter início, meio e fim?

35 - No mundo de hoje, você acha imprescindível adquirir a habilidade de escrever bem para se comunicar com as pessoas e/ou para o mundo do trabalho? Explique.

36 - É comum os seus professores mandarem vocês escreverem textos que não sejam simplesmente para ele ler, que seja para divulgar na rua, na escola?

37 – Então posso dizer que a grande maioria dos textos que vocês produzem na sala de aula é somente para o professor ler e dar uma nota?

38 - Do 6º ano até agora, vocês não escreveram nenhum texto na sala de aula que não fosse somente para o professor ler e avaliar?

39 - O que vocês preferem, continuar escrevendo só para professor ler ou gostariam que outras pessoas também conhecessem as ideias de vocês?

40 - Por que vocês não gostariam que outras pessoas lessem suas redações?

41 - Não se sentem seguros com o que escrevem?

42 - Qual nota vocês se dão, numa escala de 0 a 10, para os textos que escrevem?

43 - Vocês me relataram algumas experiências na escrita que foram realizadas nas séries iniciais do ensino fundamental, isso me causou a impressão de que vocês trazem melhores lembranças, melhores orientações do que estudaram do 1º ao 5º ano em relação à produção de texto?

- Então do 1º ao 5º vocês tinham mais orientações, mais apressado, mais prazer, mais liberdade para escrever?

- Este aluno disse que até lhe daria uma nota maior em redação do 1º ao 5º ano, mais alguém aqui pensa assim?

- Se fosse para darem uma nota do que aprenderam e produziram do 1º ao 5º ano, a nota seria maior?

44 - Alguém gostaria de acrescentar algo sobre produção de texto, escrita, que eu não perguntei ou questionei?

A CONTRIBUIÇÃO DE TODOS FOI DE GRANDE RELEVÂNCIA NA REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA.  
OBRIGADA.





## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

IDADE:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

ANOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

ORIENTAÇÕES:

- *fique bastante à vontade para responder as questões;*
- *não se preocupe com vocabulário rebuscado e termos teóricos, é preferível respostas mais claras e objetivas numa linguagem simples;*
- *não tenha medo de expor sua opinião por mais absurda, estranha ou diferente que você a julgue, pois o objetivo deste trabalho não é julgar nem acusar, mas sim refletir sobre a prática pedagógica, portanto, preciso da sua opinião sincera para que eu possa captar a verdadeira realidade;*
- *se possível, não deixe nenhuma questão sem resposta;*
- *saiba que por questões éticas, jamais eu poderei divulgar os dados deste questionário para outros fins que não sejam desta pesquisa;*
- *em nenhuma hipótese poderei citar, na pesquisa, nomes reais de participantes.*

### QUESTÕES:

1 - Que orientações você dá aos seus alunos sobre “o que é um texto” e sobre “em que situações do dia a dia ele lida com textos”?

2 - Com que frequência você trabalha produção textual em sala?

3 - Costuma divulgar na escola, na comunidade ou em qualquer outro ambiente, os textos produzidos por seus alunos?

4 - Os textos que eles escrevem tem uma função social, tem alguma utilidade na vida deles ou é apenas uma atividade escolar para sua correção e nota em sua maioria?

5 - Quando se trata de produzir texto, existe alguma orientação que você considera imprescindível em qualquer atividade de escrita?

6 - Costuma privilegiar algum tipo ou gênero textual em suas atividades de produção em sala de aula?

7 - Você trata o assunto “produção de texto” somente no momento específico ou em qualquer atividade escrita são dadas orientações acerca de como organizar de forma adequada a escrita? Exemplifique:

8 - Com que frequência costuma devolver a seus alunos os textos corrigidos?

9 - Quais os principais erros que os alunos mais cometem em produção textual e de que forma você costuma apontá-los?

10 - Você percebe interesse e motivação em seus alunos para produzir textos?

11 - Há algum tipo ou gênero que eles se interessam mais?

12 - Em que momento e de que maneira você trabalha as questões de coerência e coesão com os seus alunos?

13 - Quando eles escrevem ideias incoerentes e trechos sem coesão, que estratégias você utiliza para fazê-los superar essa dificuldade?

14 - De que forma você orienta os seus alunos para que eles escrevam textos adequados ao gênero, ao propósito, ao possível leitor e ao contexto?

15 - Você considera que a maioria deles consegue produzir textos conforme as orientações e necessidades descritas na questão anterior? Se não, o que você atribui como causa desta dificuldade?

16 - Você se baseia em algum referencial teórico para trabalhar produção de texto em sala de aula? Se sim, qual? Se não, em que se baseia?

17 - Enfim, você acha que deveria ocorrer alguma mudança nas estratégias utilizadas na prática docente para que os alunos ampliem de forma significativa sua capacidade de produzir textos? Se sim, qual(is)?

**Sua contribuição será de grande valor ao meu trabalho.  
Que Jesus te abençoe ricamente!  
Sonália Eliana.**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA****CONTOS POLICIAIS: uma proposta de produção de textos  
coesos e coerentes para alunos do 8º ano do Ensino  
Fundamental**

<https://br.pinterest.com/pin/77687162309329055/>

**MATERIAL PARA O PROFESSOR**

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**CONTOS POLICIAIS: uma proposta de produção de textos  
coesos e coerentes para alunos do 8º ano do Ensino  
Fundamental**

**SONÁLIA ELIANA SILVA DO CARMO**

**2021**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>108</b>
<b>MÓDULO I: O ESTUDO E A APRECIÇÃO DE TEXTOS DO GÊNERO CONTO POLICIAL.....</b>	<b>111</b>
ATIVIDADE 1 - CONHECENDO A NARRATIVA POLICIAL .....	111
ATIVIDADE 2 – DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DE UM CONTO POLICIAL.....	118
ATIVIDADE 3 – LEITURA DE CONTO POLICIAL.....	127
<b>MÓDULO II: OS RECURSOS LINGÜÍSTICOS DA COESÃO E DA COERÊNCIA PRESENTES EM CONTOS POLICIAIS .....</b>	<b>130</b>
ATIVIDADE 1 – INCOERÊNCIAS E FALTA DE COESÃO EM TEXTOS DIVERSOS .....	130
ATIVIDADE 2 – A COESÃO E A COERÊNCIA DO CONTO “SE EU FOSSE SHERLOCK HOLMES” .....	133
<b>MÓDULO III: PRODUÇÃO ESCRITA DO CONTO POLICIAL .....</b>	<b>137</b>
ATIVIDADE 1 – ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA.....	137
ATIVIDADE 2 – PROPOSTA DE ESCRITA .....	138
ATIVIDADE 3 – CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES .....	139
ATIVIDADE 4 – ANÁLISE COLETIVA DE TEXTO .....	139
ATIVIDADE 5 – ESCRITA DA VERSÃO FINAL .....	139
ATIVIDADE 6 - ORGANIZAÇÃO DE UMA ANTOLOGIA DOS CONTOS PRODUZIDOS .....	140
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>141</b>

## APRESENTAÇÃO

### ***CARO PROFESSOR,***

Sabemos que nosso trabalho é árduo. Somos profissionais formadores de seres, não de objetos como quem trabalha numa fábrica, portanto precisamos estar continuamente envolvidos neste grande projeto chamado Educação, pois cada ser que passa por nós é único. E única é a oportunidade que temos de transformá-lo num ser humano cada vez melhor em todas as áreas de sua vida. Para isso, também precisamos estar melhores a cada dia e participantes das transformações ao nosso redor, além de envolver muitos conosco. Pensando assim, ingressei-me no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e como produto de nossa pesquisa, apresento-lhe esta Sequência Didática.

Não pretendemos apresentar um manual com atividades prontas, pois assim estão os livros didáticos e outros incontáveis materiais ao alcance do professor. Antes, propomos reflexões e sugestões acerca de uma sequência de atividades que foram pensadas conforme as conclusões de pesquisa realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e professores de Língua Portuguesa dos anos finais, em que tratamos do processo de construção da sequência narrativa, do gênero conto policial. Percebemos, desde o princípio, que a narrativa sempre fez parte do universo humano. O ato de narrar, tanto fatos como ficção, é inerente ao homem. Notamos, de fato, que os alunos participantes da pesquisa manifestaram mais contato e preferência por gêneros textuais do tipo narrativo.

O grupo de alunos pesquisado apontou como dificuldades para produzir textos escritos, a falta de criatividade, a pressão que o professor coloca ao delimitar o tempo e a quantidade de linhas, o desconhecimento sobre o tema proposto, visto que, normalmente não há uma oportunidade de leitura e pesquisa antecipadas. Mediante tal constatação, sugerimos que, antes de propor a produção de conto policial, deve-se apresentar aos alunos oportunidade farta de conhecer e apreciar este gênero, como propomos na unidade I, pois eles mesmos sugeriram “exemplos de textos semelhantes” antes da atividade escrita. Na nossa proposta de produção, sugerimos ao professor apresentar ao aluno a atividade “para casa” para que ele pense no roteiro e ao chegar na sala de aula, esteja preparado para escrever, sem pressão, sem se preocupar com o

tempo e sem delimitação do tamanho do texto, a fim de que esta atividade seja, antes de tudo, motivadora e agradável e não simplesmente uma atividade escolar.

Apresentamos nesta Sequência Didática, na unidade II, algumas atividades para o trabalho em sala de aula com questões relacionadas à coerência e à coesão, visto que verificamos na pesquisa realizada que os professores participantes abordam o assunto somente no momento das correções e da análise dos textos produzidos pelos alunos, numa espécie de avaliação do produto. Semelhantemente, são as estratégias para o educando superar a escrita incoerente e sem coesão em que a maioria recorre à estratégia da leitura do próprio texto pelo aluno, para que ele mesmo perceba as incoerências e a falta de conexão entre as ideias. São práticas válidas e necessárias, no entanto, o conteúdo, aliado às atividades sobre coerência e coesão, precisa ser trabalhado em outras oportunidades que não sejam somente no momento da correção e análise das produções textuais.

Quando fizemos a proposta para a produção de um conto policial, na unidade III, sugerimos ao professor que acompanhasse todo o processo, fazendo sugestões, inferências e apontamentos nos textos dos alunos. Tal sugestão justifica-se pelo fato dos pesquisados manifestarem que não é comum o professor acompanhar o processo de escrita, ele apenas recebe o texto pronto. Também apuramos que os educandos escrevem seus textos sem se atentarem à releitura e reescrita afirmando que não costumam fazer um rascunho para depois escrever o texto definitivo, ou seja, não há o trabalho de ir e vir, apagar, refazer e revisar o texto. Diante disso, atentamos a eles, nesta unidade, que não fizessem um texto definitivo, fizessem a leitura, releitura e reescrita de cada parágrafo. Que fossem leitores dos seus próprios textos.

Encerramos a nossa Sequência Didática propondo a organização de uma “Antologia de contos policiais”, que deverá ser apresentada e conhecida pela família dos alunos e pelos colegas das outras turmas da escola. Esta proposta surgiu da necessidade de fazer com que os textos produzidos na sala de aula circulassem em outros ambientes, que não ficassem apenas para leitura, avaliação e nota do professor, como relataram os alunos pesquisados que assim são os textos que escrevem.

Com esta Sequência, que sugere todo um processo para se chegar à produção de um texto coeso e coerente, esperamos que ela possa contribuir para superar o desgosto, a insegurança e o despreparo, bem como a falta de interesse, motivação e medo da crítica a seus textos que a maioria dos alunos pesquisados demonstraram acerca da

atividade. Precisamos proporcionar aos nossos alunos a habilidade de produzir textos, sem receios e com autonomia, pois esta é uma atividade constante na vida deles, dentro e fora da escola, imprescindível em suas relações interpessoais nas suas mais diversas interações sociais.

Acreditamos que esta proposta seja relevante à sua prática pedagógica, professor de Língua Portuguesa, especificamente, do 8º ano do Ensino Fundamental, se estiver disposto a mudar práticas anteriormente interiorizadas, abrir-se à novas propostas e dar o devido reconhecimento à pesquisa científica, pois este produto é resultado dela. Estamos cientes que não é e nem está pronto, mas passível de alterações e adequações conforme cada contexto, pois as possibilidades de desenvolver um mesmo conteúdo ou atividade são múltiplas. Aqui apresentamos sugestões conforme o que concluímos em nossa pesquisa.

Bom trabalho!

A autora



## MÓDULO I: O ESTUDO E A APRECIÇÃO DE TEXTOS DO GÊNERO CONTO POLICIAL

**OBJETIVO:** conhecer e apreciar textos do gênero conto policial, bem como suas características.

DICA PARA O PROFESSOR: O ALUNO SE INTERESSARÁ PELO CONTEÚDO, SE FOR MOTIVADO E SE ESTE FIZER SENTIDO PARA ELE. PRODUZIRÁ TEXTOS CONFORME O PROPÓSITO SE CONHECER BEM O ASSUNTO E O GÊNERO QUE LHE FOR PROPOSTO.

### ATIVIDADE 1 - Conhecendo a narrativa policial

Observe a imagem abaixo:



Fonte: <https://eduardocabette.jusbrasil.com.br/artigos/449248961/o-detetive-particular-na-investigacao-criminal>

### QUESTÕES MOTIVADORAS (ORAL):

- 1) O que veem na imagem?
- 2) O que isso lembra vocês?
- 3) Ao citarem “detetive”, use a técnica da “palavra puxa palavra”, ex. detetive lembra... (É uma técnica que consiste em, a partir de uma palavra inicial, apontar outras relacionadas a ela.)
- 4) Gostam de ler histórias de investigação, mistérios? Por quê?
- 5) Citem algumas leituras que já fizeram em que aparece um detetive, ou filmes, séries, quadrinhos.
- 6) Vocês conhecem algum personagem ou detetive famoso? Qual (is)?

7) Apresente o conto “Se eu fosse Skerlock Holmes”.

a) Se na questão 6 os alunos não citaram o detetive Sherlock Holmes, pergunte se o conhece. Se necessário, apresente-o.

b) Peça a eles que completem o título dando continuidade com suas ideias: Se eu fosse Sherlock Holmes...

c) Neste conto, qual crime vocês imaginam que o detetive irá desvendar e de que forma? (Deixe-os falar à vontade)

c) Faça a leitura coletiva utilizando a técnica da “pausa protocolada” fazendo paradas nos pontos de suspense e sugerindo que os alunos façam inferências sobre a continuidade do conto.

**PAUSA PROTOCOLADA: é uma estratégia que tem por função fazer com que o aluno produza inferências, faça previsões e confira a correspondência das informações já vistas no texto.**

### SE EU FOSSE SHERLOCK HOLMES

Medeiros e Albuquerque

Os romances de Conan Doyle me deram o desejo de empreender alguma façanha no gênero das de Sherlock Holmes. Pareceu-me que deles se concluía que tudo estava em prestar atenção aos fatos mínimos. Destes, por uma série de raciocínios lógicos, era sempre possível subir até o autor do crime.

Quando acabara a leitura do último dos livros do Conan Doyle, meu amigo Alves Calado teve a oportuna nomeação de delegado auxiliar. Íntimos, como éramos, vivendo juntos, como vivíamos na mesma pensão, tendo até

escritório comum de advocacia, eu lhe tinha várias vezes exposto minhas ideias

de “detetive”. Assim, no próprio dia de sua nomeação ele me disse:

— Eras tu que devias ser nomeado! Mas acrescentou, desdenhoso das minhas habilidades:

— Não apanhavas nem o ladrão que roubasse o obelisco da avenida!

Fi-lo, porém, prometer que, quando houvesse algum crime, eu o acompanharia a todas as diligências. Por outro lado levei-o a chamar a atenção do seu pessoal para que, tendo notícia de qualquer roubo ou assassinato, não invadisse nem deixasse ninguém invadir o lugar do crime.

— Alta polícia científica – disse ele, gracejando.

Passei dias esperando por algum acontecimento trágico, em que pudesse revelar minha sagacidade. Creio que fiz mais do que esperar: cheguei a desejar.

Uma noite, fui convidado por Madame Guimarães para uma pequena reunião familiar. Em geral, o que ela chamava “pequenas reuniões” eram reuniões de vinte a trinta pessoas, da melhor sociedade. Dançava-se, ouvia-se boa música e quase sempre ela exibia algum “número” curioso: artistas de teatro, de music-hall ou de circo, que contratava para esse fim. O melhor, porém, era talvez a palestra que então se fazia, porque era mulher muito inteligente e só convidava gente de espírito. Fazia disso questão.

A noite em que lá estive entrou bem nessa regra.

Em certo momento, quando ela estava cercada por uma boa roda, apareceu Sinhazinha Ramos. Sinhazinha era sobrinha de Madame Guimarães; casara-se pouco antes com um médico de grande clínica. Vindo só, todos lhe perguntaram:

— Como vai seu marido? — Tem trabalhado por toda a noite, com uma cliente.

— É admirável como os médicos casados têm sempre clientes noturnas...

— Má língua! — replicou ela. Ele sempre os teve. Outra senhora, Madame Caldas, acudiu:

— Os maridos, quando querem passar a noite fora de casa, acham sempre pretextos. Voltei-me para o dr. Caldas, que era advogado, e interpelei-o:

— Tem palavra o acusado! O dr. Caldas não gostou da afirmação da mulher. Resmungou apenas:

— Tolices de Adélia... O embaraço dele se dissipou, porque Madame Guimarães perguntou à sobrinha:

— Onde deixastes tua capa?

— No meu automóvel. Não quis ter a maçada de subir.

A casa era de dois andares e Madame Guimarães, nos dias de festas, tomava a si arrumar capas e chapéus femininos no seu quarto:

— Serviço de vestiário é exclusivamente comigo. Não quero confusões.

Fechado esse parêntesis, a conversa voltou ao ponto em que estava. Declarei, então, que tinha pensado em casar-me. Antes, porém, procurava obter um lugar na Inspetoria de Iluminação. Mesmo de graça, me servia.

— Nunca a iluminação, se veria tão bem fiscalizada... Pelo menos seria isso que teria sempre para dizer para minha mulher.

Concluí melancolicamente:

— Não arranjei o lugar, não me casei.

Houve quem sorrisse. Sempre se encontram, felizmente, pessoas polidas, que fingem achar espirituosas mesmo as coisas mais insípidas.

Nisto, uma das senhores presentes veio despedir-se de Madame Guimarães. Precisava de seu chapéu. A dona da casa, que, para evitar trocas e desarrumações, era a única a penetrar no quarto que transformara em vestiário, levantou-se e subiu para ir buscar o chapéu da visita, que desejava partir.

Não se demorou muito tempo. Voltou com a fisionomia transtornada:

— Roubaram-me. Roubaram o meu anel de brilhantes...

Todos se reuniram em torno dela. Como era? Como não era? Não havia, aliás, nenhuma senhora que não o conhecesse: um anel com três grandes brilhantes de um certo mau gosto espetaculoso, mas que valia de sessenta a oitenta contos.

Sherlock Holmes gritou dentro de mim: “Mostra o teu talento, rapaz!”.

Sugeri logo que ninguém entrasse no quarto. Ninguém! Era preciso que a Polícia pudesse tomar as marcas digitais que por acaso houvesse na mesa de cabeceira de Madame Guimarães. Porque era lá que tinha estado a jóia.

Saltei ao telefone, toquei para o Alves Calado, que se achava de serviço nessa noite, e preveni-o do que havia,

recomendando-lhe que trouxesse alguém, perito em datiloscopia.

Ele respondeu de lá com a sua força habitual:

— Vais afinal entrar em cena com a tua alta polícia científica?

Objetou-me, porém, que a essa hora não podia achar nenhum perito. Aprovou, entretanto, que eu não consentisse ninguém entrar no quarto. Subi então com todo o grupo para fecharmos a porta a chave. Antes de se fechar, era, porém, necessário que Madame Guimarães tirasse as capas que estavam no seu leito. Todos ficaram no corredor, mirando, comentando. Eu fui o único que entrei, mas com cuidado extremo, um cuidado um tanto cômico de não tocar em coisa alguma. Como olhasse para o teto e para o assoalho, uma das senhoras me perguntou se estava jogando “o carneirinho-carneirão, olhai p’ra o céu, olhai p’ra o chão”.

Retiradas as capas, o zunzum das conversas continuava. Ninguém tinha entrado no quarto fatídico. Todos o diziam e repetiam.

Foi no meio dessas conversas que Sherlock Holmes cresceu dentro de mim. Anunciei:

— Já sei quem furtou o anel.

De todos os lados surgiam exclamações. Algumas pessoas se limitavam a interjeições: “Ah!”, “Oh!”. Outras perguntavam quem tinha sido.

Sherlock Holmes disse o que ia fazer, indicando um gabinete próximo:

— Eu vou para aquele gabinete. Cada uma das senhoras aqui presentes fecha-se ali em minha companhia por cinco minutos.

— Por cinco minutos? – indagou dr. Caldas.

— Porque eu quero estar o mesmo tempo com cada uma, para não se poder concluir da maior demora com qualquer delas que essa foi a culpada. Serão para cada uma cinco minutos cronométricos.

O dr. Caldas voltou, gracejando:

— Mas V. veja o que faz. Não procure namorar minha mulher, senão eu lhe dou um tiro.

Houve uma hesitação. Algumas diziam estar acima de qualquer suspeita, outras que não se submetiam a nenhum inquérito policial. Venceu, porém, o partido das que diziam “quem não deve não teme”. Eu esperava, paciente. Por fim, quando vi que todas estavam resolvidas, lembrei que seria melhor quem fosse saindo despedir-se e partir.

E a cerimônia começou. Cada uma das senhoras esteve trancada comigo justamente os cinco minutos que eu marcara.

Quando a última partiu, saiu do gabinete, achei à porta ansiosa, Madame Guimarães:

— Venha comigo – disse-lhe eu.

Aproximei-me do telefone, chamei Alves Calado e disse-lhe que não precisava mais tomar providência alguma, porque o anel fora achado.

Voltando-me para Madame Guimarães entreguei-o então. Ela estava tão nervosa que me abraçou e até beijou freneticamente. Quando, porém, quis saber quem fora a ladra, não me arrancou nem uma palavra.

No quarto, ao ver Sinhazinha Ramos entrar, tínhamos tido, mais ou menos, a seguinte conversa:

— Eu não vou deitar verdes para colher maduros, não vou armar cilada alguma. Sei que foi a senhora que tirou a joia de sua tia.

Ela ficou lívida. Podia ser de medo. Podia ser cólera. Mas respondeu firmemente:

— Insolente! É assim que o senhor está fazendo com todas, para descobrir a culpada?

— Está enganada. Com as outras converso apenas, conto-lhes anedotas. Com a senhora, não; exijo que me entregue o anel.

Mostrei-lhe o relógio para que visse que o tempo estava passado.

— Note – disse eu – que tenho uma prova, posso fazer ver a todos.

Ela se traiu, pedindo:

— Dê sua palavra de honra que tem essa prova!

Dei. Mas o seu sorriso lhe mostrou que ela, sem dar por isso, confessara indiretamente o fato.

— E já agora – acrescentei – dou-lhe também a minha palavra de honra que nunca ninguém saberá por mim o que fez.

Ela tremia toda.

— Veja que falta um minuto. Não chore. Lembre-se de que precisa sair daqui com uma fisionomia jovial. Diga que estivemos falando de modas.

Ela tirou a joia do seio, deu-ma e perguntou:

— Qual é a prova?

— Esta – disse-lhe eu apontando para uma esplêndida rosa-chá que ela trazia. – É a única pessoa, esta noite, que tem aqui uma rosa amarela. Quando foi ao quarto de sua tia, teve a infelicidade de deixar cair duas pétalas dela. Estão junto da mesa de cabeceira.

Abri a porta. Sinhazinha compôs magnificamente, imediatamente, o mais encantador, o mais natural dos sorrisos e saiu dizendo:

— Se este Sherlock fez com todas o mesmo o que fez comigo vai ser um fiasco.

Não foi fiasco, mas foi pior.

Quando Sinhazinha chegara, subira, logo. Graças à intimidade que tinha na casa, onde vivera até a data do casamento, podia fazer isso naturalmente. Ia só para deixar a sua capa dentro do armário. Mas, à procura de um alfinete, abriu a mesinha de cabeceira, viu o anel, sentiu a tentação de roubá-lo e assim fez. Lembrou-se de que tinha de ir para a Europa daí a um mês. Lá venderia a joia. Desceu então novamente com a capa e mandou pô-la no automóvel. E como ninguém a tinha visto subir, pôde afirmar que não fora ao andar superior.

Eu estraguei tudo.

Mas a mulherzinha se vingou: a todos insinuou que provavelmente o ladrão tinha sido eu mesmo, e, vendo o caso descoberto antes da minha retirada, armara aquela encenação para atribuir a outrem o meu crime.

O que sei é que Madame Guimarães, que sempre me convidava para as suas recepções, não me convidou para a de ontem... Terá talvez sido a primeira a acreditar na sobrinha.

**APÓS A LEITURA, DIGA AOS ALUNOS QUE ELES ACABARAM DE LER UMA NARRATIVA DO GÊNERO “CONTO POLICIAL”.**

**QUESTIONAMENTOS:**

- 1) O que vocês sabem sobre o gênero textual “conto policial”? O que podem descrever sobre o enredo, narrador, espaço, tempo, personagens, linguagem utilizada...?
- 2) Quais impressões tiveram acerca do texto?
- 3) As hipóteses iniciais sobre o crime e o seu desfecho se confirmaram?
- 4) Imagine-se como detetive deste caso, de que forma teria iniciado a investigação?

➤ Apresente e discuta brevemente as características do conto policial

O Romance Policial (ou conto policial) é um gênero literário que se caracteriza, em termos de sua estrutura narrativa, pela presença do crime, da investigação e da revelação do malfeitor. Neste tipo do gênero literário, o foco remete para o processo de elucidação do mistério, empreitada geralmente a cargo de um detetive, seja ele profissional ou amador.

- É uma narrativa linear e curta, tanto em extensão quanto no tempo em que se passa.
- A linguagem é simples e direta, não se utiliza de muitas figuras de linguagem ou de expressões com pluralidade de sentidos.
- Todas as ações se encaminham diretamente para o desfecho.
- Envolve poucas personagens, e as que existem se movimentam em torno de uma única ação.
- As ações se passam em um só espaço, constituem um só eixo temático e um só conflito.

<https://nuhtaradahab.wordpress.com/2010/05/08/o-romance-ou-conto-policial/>



- a) Quem são os personagens? Quais são suas características?
- c) Onde ocorre a história? Descreva o lugar.
- d) Quando ocorre a história?
- e) Qual é o tempo aproximado de duração da história (horas, dias, meses, anos)?
- f) Existe um mistério a ser desvendado? Qual?
- g) Há suspeitos para esse enigma? Quem?
- h) Quem deverá resolver esse mistério?
- i) Quem é o narrador? Ele participa da história? Explique como você sabe se ele participa ou não por meio do texto.
- j) Você gostou da resolução do mistério? Surpreendeu-se?

## ATIVIDADE 2 – Desvendando os mistérios de um conto policial

- Agora que já conhecem um conto policial e suas características, apresente a eles o título do “O **último cuba-libre**” e diga-lhes que é outro conto policial.

### PERGUNTAS MOTIVADORAS (ORAL)

- 1) Sabem o que é cuba-libre? (se nenhum aluno souber, explique que é uma bebida alcoólica preparada com rum, refrigerante de cola e limão)
- 2) Como já discutimos as características desse gênero textual, o que acham que não vai faltar neste conto?
- 3) Que tipo de crime imaginam que terá?

- Com os alunos em círculo, leitura coletiva e uso da pausa protocolada, apresente o texto em partes:

#### 1ª parte

##### O ÚLTIMO CUBA-LIBRE

Marcus Rey

Durante o dia, Adão Flores era um gordo como qualquer outro. Sua atividade e seu charme começavam depois das 22 horas e às vezes até mais tarde. Então era visto levando seus 120 quilos às boates, bistrôs e inferninhos da cidade, profissionalmente, pois não só gostava da noite como também vivia dela. Empresário de modestos espetáculos, era a salvação, a última esperança de cantores, mágicos, humoristas decadentes. Dizia que se dedicava a esses naufragos por puro espírito de solidariedade, pilhéria capaz

de comover até os que não tivessem espírito boêmio. Alguns desses artistas haviam tido a sua vez no passado, pouco ou muito prestígio, até serem abandonados pelo público. Adão não abandonava ninguém, talvez devido à tão propalada bondade dos obesos.

Com o tempo, Adão Flores adquiriu outra profissão, paralela à de empresário da noite, a de detetive particular, mas sem placa na porta e mesmo sem porta, atividade restrita apenas a cenários noturnos e pessoas conhecidas. Apesar de agir esporadicamente e circunscrito a poucos quarteirões, Adão Flores começou a



ganhar certa fama graças a um jornalista, Lauro de Freitas, que começava a fazer dele personagem frequente em sua coluna, a ponto de muita gente supor tratar-se de ficção e mais nada.

Adão Flores apareceu no “Yes-Club”, cumprindo seu itinerário habitual. Rara era a noite em que não comparecia ao tradicional estabelecimento da Bianca, onde seus casos tinham grande repercussão, e onde a seu ver se reuniam as mais prestativas ninfetas. Mas nem teve tempo de sentar-se. Uma mulher, nervosíssima, que já o aguardava, aproximou-se dele um tanto ofegante.

— Lembra-se de mim, Adão?

— Estela Lins?! Como vai o malandro do seu marido? Anda sumido!

— É por causa dele que estou aqui. Adão, você pode me acompanhar? Meu carro está na porta. É um caso grave.

*Pergunta motivadora: Que caso será esse?*

## 2ª parte

— O que aconteceu?

— Direi tudo no carro.

Júlio Barrios, mexicano, cantor de boleros, fora um dos contratados de Adão que mais lhe deram dinheiro nos quase dez anos que estivera sob contrato. Seu valor era contestado por muitos, mas

até esses concordavam que o bigodudo era o mais personalíssimo intérprete de “Perfume de Gardênia”, “Total”, “Hoy” e “Somos”. Quando o público se cansou dele, Flores levou-o às churrascarias, salões da periferia e cidades do interior, etapas do declínio de qualquer cantor. Júlio não se abateu totalmente, pois, enquanto tivesse uma mulher apaixonada a seu lado, podia levar a vida.

Estela dirigia atabalhoadamente um fusca em estado de desmaterialização.

— Disse que Júlio está assustado?

— Disse apavorado.

— Por quê?

— Telefonemas ameaçadores.

— Quem seria a pessoa?

— Ele diz que não sabe.

— Mas você acha que sim.

— Pode ser algum traficante de drogas.

— Ora, Júlio nunca mexeu com isso. Trabalhamos juntos anos a fio e nunca o vi cheirar nada suspeito. Sua obsessão sempre foi outra...

O que o empresário-detetive imaginava era a ameaça de algum marido ou amante ciumento, daí Júlio não revelar nada a Estela, sua terceira ou quarta mulher desde que chegara ao Brasil. Apesar da decadência artística Júlio continuava bem-sucedido nessa modalidade esportiva. Adão conhecera diversas favoritas do sultão mexicano,

todas apaixonadas e dispostas a dividir com ele o que faturassem. Aliás, odiava mulheres ociosas e sempre lhes permitia a liberdade de ir e vir ao trabalho. Assim, Estela era esteticista com boa clientela; Glória, a antecessora, possuía um sebo de livros espíritas; e Marusca, massagista, com técnica própria, cuidava da coluna de uma legião de velhos generosos.

— Júlio sabe que veio me buscar?

— Sabe. Disse que quer tomar um cuba-libre com você, como nos velhos tempos.

— Espero que ele não acredite muito na coluna do Lauro de Freitas. Não sou tão bom detetive assim.

— Estamos chegando.

Estela estacionou o carro diante de um pequeno edifício de três andares. O casal morava no primeiro, cujas luzes estavam acesas. Passaram por um portão de ferro, atravessaram um pequeno corredor e chegaram à porta do apartamento. A mulher abriu a porta, acendeu a luz e indicou um velho divã ao empresário. Foi se dirigindo ao interior do apartamento, anunciando:

— Adão está aqui, querido!

O empresário-detetive largou todo o seu peso numa mirrada poltrona, que protestou, rangendo. Não conhecia aquele apartamento. Júlio, sempre que mudava de mulher, mudava também de endereço. Glória, por exemplo, fora ao

supermercado e ao chegar em casa não o encontrara mais. Marusca não vira mais nem a sombra dele ao voltar do cabeleireiro. Júlio explicava aos amigos que seu coração sensível não suportava despedidas. Alguns o elogiavam por isso.

— Quem é o senhor? — Adão ouviu de repente a voz de Estela, vinda do quarto, em tom de pavor.

— O que faz aqui?

Adão levantou-se: algo de anormal acontecia.

Novamente a voz de Estela, agora num grito:

— Juuuulio!

***Pergunta motivadora: O que pode ter acontecido com Júlio?***

### **3ª parte**

Adão deu uns passos enquanto Estela aparecia à porta do quarto, tentando dizer alguma coisa. O detetive entrou precipitadamente. A primeira imagem que viu foi Júlio sobre a cama, ensanguentado.

Estela apontou para a janela aberta.

— Ele fugiu!

Adão correu para sala e Estela abriu a porta do apartamento. Os dois precipitaram-se para a rua, ela na frente. Logo adiante havia uma esquina, que o criminoso já devia ter dobrado. Estela segurou Adão pelo braço.

— Vamos socorrer Júlio.

Regressaram ao apartamento. A lâmina toda de uma tesoura comprida estava enterrada nas costas de Júlio. O detetive apalpou-lhe o peito. O coração já não batia nem no ritmo lento do bolero.

Enquanto a polícia não chegava, Adão dava uma olhada no quarto. Estela, em prantos, aguardava a presença do cunhado, um de seus únicos parentes. Flores notou que algumas gavetas de uma cômoda estavam abertas. O criminoso estivera procurando alguma coisa. No peitoril da janela, um pouco de terra, certamente deixada pelos sapatos do homem que saltara. E sobre o criado-mudo um copo, o último cuba-libre que Júlio não terminara de beber. Sem gelo. Quem tomaria um cuba sem gelo num calor daquele? Foi ao encontro de Estela, na sala, e a achou dobrada sobre o divã.

— Gostaria de conversar com o zelador.

— O prédio não tem zelador, apenas uma faxineira no período da manhã.

— Acha que poderia reconhecer o homem?

— Nunca mais o esquecerei — garantiu Estela. — Era baixo, troncudo e tinha os olhos puxados.

— Já o vira antes?

— Não.

Adão retornou ao quarto, para dar mais uma espiada. Dali a instantes a polícia chegou: um delegado e dois tiras.

— Não mexi em nada — disse Flores. — E cuidado com o peitoril da janela. Há terra de sapato nele. Foi por onde o criminoso fugiu.

— O senhor o viu?

— Não, mas dona Estela poderá ajudar a fazer o retrato falado dele. Ela o encontrou no quarto de Júlio.

O delegado encarou o detetive.

— Você não é um tal Adão Flores, metido a Sherlock?

— Sou esse tal, mas vim aqui como amigo, chamado por Estela. Júlio tinha recebido uns telefonemas ameaçadores.

Adão deixou os tiras trabalharem e saiu do quarto. O criminoso saltara da janela para um corredor cimentado que rodeava o edifício. Para baixo o santo tinha ajudado, mas subir pela janela teria sido difícil. Certamente ele tocara a campainha e entrara pela porta. Antes, porém, pisara em algum jardim, como atestava a terra do peitoril. Havia jardim à entrada do edifício?

Um dos tiras apareceu à porta com uma pergunta.

— O senhor deixou uma ponta de cigarro no cinzeiro? Há duas lá, mas só uma é da marca que Júlio fumava.

— Só fumo em reuniões ecológicas. O criminoso deve ter tido

tempo para fumar um cigarro. Só pode ter sido ele, pois Estela não fuma.

Adão permaneceu no apartamento até a chegada da Polícia Técnica, quando Estela Lins, no bagaço, foi levada pelo cunhado, que, antes de sair, declarou com todas as letras:

— Júlio bem que mereceu isso. Um vagabundo, um explorador de mulheres! A polícia não devia perder tempo procurando o assassino.

*Pergunta motivadora: Por que Estela teria dito isso?*

#### 4ª parte

Já era madrugada quando Flores retornou ao “Yes-Club”. Estava cansado, que ninguém é de ferro. Contou a todos o que sucedera, recebendo em troca uma informação. Júlio Barrios aparecera por lá, naquela semana, muito feliz. Uma gravadora resolvera lançar um elepê com seus maiores sucessos, Recuerdos, no qual depositava muitas esperanças. Planejava inclusive pintar os cabelos para renovar o visual. Estava animadíssimo. No dia seguinte, Adão Flores compareceu à polícia para prestar depoimento. Estela, por sua vez, estava cooperando. O retrato falado do criminoso já estava pronto e sairia em todos os jornais. O delegado, porém, já manifestava uma suspeita.

— Não gostei da cara daquele cunhado. Estela pode até estar tentando protegê-lo.

— Não creio – replicou Adão. – Era apaixonada pelo cantor.

— Mas amores passam – comentou o delegado. – Como certas modas musicais...

Adão Flores foi ao jornal onde trabalhava Lauro de Freitas.

— Quantos quilos você pesa, Lauro?

— Acha que estou engordando?

— Que mal há nisso? Os gordos são belos.

— Setenta quilos.

— Então, venha.

— Onde?

— Você tem o mesmo peso do homem que matou Barrios, segundo declaração de Estela na delegacia.

— E isso me torna um suspeito?

— Vamos ao apartamento.

À porta do edifício, Adão identificou-se a um guarda, que vigiava o lugar desde o assassinato. Não foi fácil convencê-lo a deixar que o detetive e o jornalista entrassem no apartamento.

— Estamos aqui. E agora, Adão?

— Você vai fazer uma coisa, Lauro: saltar do peitoril da janela para o corredor. Abriram a janela e o jornalista espiou.

— Altinho. Posso sentar no peitoril?

— Não, suba nele e salte.

— E se o paraquedas não abrir?

— Não salte ainda. Vou para a sala. Aguarde minhas ordens, então salte e corra até a entrada do edifício.

Adão voltou para a sala, deu as instruções e ficou atento. Ouviu o baque dos pés de Lauro no cimento e, em seguida, seus passos rumo ao portão. Pouco depois, Lauro voltou à sala.

— O que quer mais? Sei plantar bananeira.

— Como atleta amador você não pode ser pago. Mas vou lhe fornecer uma bela história para sua indigna coluna. Não tire os olhos de mim. Agora vamos à gravadora Metrópole.

— Por quê?

— Porque quero pôr na cadeia a pessoa que matou o melhor intérprete de “Perfume de Gardênia”. Quem fez isso é meu inimigo pessoal. Não se apaga assim um parágrafo da História.

Adão e Lauro foram à gravadora, onde o detetive conversou com o diretor-artístico. Sim, Barrios ia gravar mesmo um elepê. Esperavam vendê-lo para uns cem mil saudosistas. E o homem fez mais, forneceu certo endereço que Flores considerou importantíssimo.

***Pergunta motivadora: Até aqui o autor sugere SUSPEITOS que possam ter MOTIVO ou INTERESSE para realizar o crime. Que suspeitos o autor***

***sugeriu e qual vocês pensam ser o real CULPADO? Justifique a partir das pistas.***

### **5ª parte**

Quando os jornais revelaram o assassino de Júlio Barrios, a melhor reportagem certamente foi a de Lauro de Freitas, por dentro de tudo. Adão, claro, ficou muito orgulhoso com a literatura que o amigo deitou sobre ele. O gordo era um saco de vaidade. Naquele dia saiu cedo à rua para receber os louros. O porteiro do seu hotel de duas estrelas foi o primeiro a cumprimentá-lo com uma reverência. Logo depois gravava uma entrevista para o rádio e uma declaração para a tevê.

Mas o local onde seus casos mais repercutiam era mesmo o “Yes-Club”, sempre ouvidos com degustada atenção por aquela senhora de cabelos prateados e piteira longa, a Bianca, e pelo grupo de frequentadores mais íntimos. Aí, sim, Adão assumia por inteiro o physiquedurôle de detetive internacional. Na véspera, antes de que os jornais publicassem a solução do enigma, Adão esteve lá para contar tudo em primeira mão.

— Em que momento você começou a puxar o fio da meada? — perguntou a dona da casa.

— Sou um homem do visual, da imagem – disse Flores. – Aquele cubalibre sem gelo me chamou logo a atenção. Júlio gostava de colocar verdadeiros icebergs nas suas bebidas. Como não havia mais gelo e o copo voltara à temperatura ambiente, deduzi que o crime tinha acontecido há algum tempo. Uma hora, talvez...

— Não me parece argumento suficiente para levar a conclusões – disse um homem, provavelmente um desses invejosos que estão em toda parte.

— Certamente não foi minha única dedução. Havia aquela tesoura, arma ocasional demais para servir a um criminoso determinado, que fazia ameaças telefônicas.

O mesmo freguês, que se recusava a bater palmas para Adão, voltou a obstar:

— Usar armas da casa é um meio para implicar inocentes. Os romances policiais sempre relatam coisas assim.

— Uma tesoura não oferece segurança – replicou Flores. – A não ser que o criminoso tivesse sido um alfaiate...

Bianca tinha outra pergunta a fazer:

— Houve roubo? As gavetas estavam todas abertas, não?

— Elas não foram simplesmente abertas, algumas estavam vazias. E

sabem quem as esvaziara? O próprio Júlio.

— O que havia nessas gavetas? – perguntaram. – Tóxico?

— Roupas, simplesmente roupas. Encontrei-as em uma pequena mala. Mas me deixem prosseguir. O que consolidou minhas suspeitas foi uma questão de acústica.

— Disse acústica?

— Disse. Aí o nosso Lauro ajudou muito. Seu peso equivale ao do homem visto por Estela. Fui com o Lauro ao apartamento do Júlio e pedi que saltasse da janela e depois corresse até o portão. Eu me plantei na sala, como na noite do crime. E ouvi perfeitamente o baque e depois os passos de seus pés no cimento. Como naquela noite eu não ouvira nada?

— Então você teve a certeza – adiantou-se Bianca.

— Faltavam ainda os motivos. Na gravadora fiquei sabendo que Barrios andava aparecendo na companhia de uma jovem, seu novo amor. E obtive o endereço dela, pois era para ela que telefonavam quando precisavam contatá-lo. Fui procurá-la. Estava muito assustada com tudo, mas acabou se abrindo. Ela e Barrios iam viver juntos. Apenas faltava-lhe fazer a mala.

— E a confissão, veio fácil? – perguntou Bianca, equilibrada em sua piteira.

— Aconteceu na própria polícia onde fora olhar alguns suspeitos na passarela. Pretexto. O delegado já aceitara meu ponto de vista. Eu próprio lhe contei minha versão: Estela surpreendera Júlio quando jogava roupas na mala para sumir. Espremeu-o. Ele confessou. Ia deixá-la por outra mulher. O amor é algo inesperado e o coração é fraco. Ela não gostou da letra desse bolero. Júlio vivia praticamente à custa dela. Viu a tesoura sobre a mesa. Golpeou-o pelas costas. Depois do choque, pensou em livrar a cara. Havia terra numa floreira. Levou um pouco para o peitoril da janela. Deixou as gavetas abertas como estavam. E serviu um cuba-libre ao defunto. Antes ou

depois, lembrou-se de Adão das Flores. Ele tinha mania de bancar o detetive. Júlio sempre ria disso. Decidiu ir buscá-lo. Se o encontrasse, a encenação seria perfeita. Quanto à segunda ponta de cigarro, ela mesma esclareceu que a apanhara no “Yes”, enquanto esperava o detetive. Queria que ficasse bem claro que outra pessoa estivera com Júlio. Enquanto isso o gelo do último cuba-libre derretia, pois o cadáver não podia renová-lo.

— Ela agiu como uma perfeita atriz – comentou Bianca. – E que grande talento! Adão concordou:

— Apenas participei como ator convidado.

## QUESTIONAMENTOS

- 1) Quais impressões tiveram acerca do conto?
- 2) Achou-o criativo e envolvente?
- 3) Descreva de forma sucinta as pistas seguidas pelo detetive e seu raciocínio sobre cada uma delas para a elucidação do crime.
- 4) Se fossem escrever um final diferente para a narrativa, quem vocês colocariam como assassino?

**DISCUTA AS INFORMAÇÕES ABAIXO COM OS ALUNOS, ADEQUANDO-AS À COMPREENSÃO DELES.**

*Professor, de acordo com D'Onofrio (1995), a narrativa policial clássica é formada por duas seqüências narrativas encadeadas: a história do crime em que a vítima é a personagem principal e na história do inquérito tem como protagonistas o detetive e o criminoso. E possui como temática recorrente: crime, morte, investigação, punição.*

*Também conforme Bronckart (2003), a seqüência narrativa estrutura-se em torno de uma intriga onde todos os acontecimentos são selecionados e organizados para comporem uma unidade. Começa com uma condição equilibrada (início), que após instaurado uma tensão condiciona uma ou mais transformações (meio) para conduzirem ao restabelecimento do equilíbrio(fim).*



RESPONDA:

1) É possível verificar no conto policial:

**a) Situação inicial:** apresentação das personagens e do ambiente em que será inserido o enigma a ser elucidado;

**b) Complicação:** constata-se o crime;



**c) Ações:** através do raciocínio lógico e da observação detalhista do detetive ocorre a investigação das pistas e das falsas;

**d) Resolução:** onde o crime é desvendado. e) situação final, ocorre a punição do malfeitor e o reconhecimento ao herói.

2) Após a leitura e análise do conto lido, preencha o quadro abaixo:

SITUAÇÃO INICIAL	
COMPLICAÇÃO	
AÇÕES	
RESOLUÇÃO	

### ATIVIDADE 3 – Leitura de conto policial

DICA PARA O PROFESSOR: NA PESQUISA REALIZADA COM ALUNOS DO 8º ANO, ELES RELATARAM A FALTA DE INFORMAÇÕES ACERCA DO QUE ESCREVER. PORTANTO, AO SE TRABALHAR UM GÊNERO OU UM TEMA ESPECÍFICO PARA PRODUÇÃO DE TEXTO, DEVE-SE OPORTUNIZAR A ELES UM BOM REPERTÓRIO DE LEITURA E DISCUSSÃO DO TEMA.

- Leitura “para casa”: o conto policial “A coroa de berilos” de **Arthur Conan Doyle**.

— Holmes — disse eu um dia, quando me encontrava de pé próximo da janela olhando para a rua —, ali vem um louco. É lamentável que os parentes o deixem sair sozinho.

Meu amigo levantou-se vagorosamente da sua poltrona e ficou olhando por cima do meu ombro, de mãos enfiadas nos bolsos do roupão. Era uma manhã fria de fevereiro; a neve do dia anterior ainda jazia no chão, brilhando ao sol invernal. Alguns carros já haviam passado pela rua, mas, à beira das calçadas, ela tinha sido varrida e até raspada, e estava escorregadia e perigosa, tanto que havia muito menos transeuntes que de costume. Dos lados da estação do metro não vinha ninguém, a não ser o tal cavalheiro cuja atitude excêntrica me chamara a atenção.

Era um homem de cerca de cinquenta anos, alto, de porte imponente, com um rosto grande denunciando caráter forte e resoluto. Usava roupa escura mas elegante, com casaco, cartola, polainas castanhas e impecáveis calças de cor cinza-pérola. Todavia, seus modos contrastavam absurdamente com a dignidade da sua figura e do seu vestuário, porque corria muito, dando pequenos pulos, como quem está exausto e pouco habituado a exercício forçado. Enquanto corria, atirava as mãos para

trás e para cima e contorcia o rosto horrivelmente.

— Que terá ele? — perguntei. — Está olhando para os números das casas.

— Creio que vem para cá! — disse Holmes, esfregando as mãos.

— Para cá?

— Sim, parece-me provável que venha me consultar; conheço os sintomas... Ah, não lhe disse?

[...]

— Um dia que salvou a própria Inglaterra de um escândalo público

— disse o banqueiro, levantando-se.

— Senhor, não tenho palavras para lhe agradecer, mas não me há de achar ingrato por tudo quanto fez. Sua habilidade ultrapassa tudo quanto eu jamais ouvi dizer. Agora vou ver meu filho, pedir-lhe desculpas por tê-lo acusado tão injustamente e por lhe ter feito tanto mal. Quanto à minha pobre Mary, lamento profundamente, mas nem sua habilidade me poderá informar onde ela está agora?

— Julgo que, com toda a segurança, podemos dizer que, onde ela está, também está Sir George Burnwell. É igualmente certo que, quaisquer que sejam os seus pecados, depressa serão suficientemente punidos.

**ATENÇÃO! Apresente ao aluno o texto completo.**

## QUESTIONAMENTOS

- 1) Peça a um aluno, de forma espontânea, que faça o reconto oral do texto lido.
- 2) Quais impressões tiveram acerca do conto?
- 3) Achou-o criativo e envolvente?
- 4) Se fossem escrever um final diferente para a narrativa, quem seria o culpado?

**DICA PARA O PROFESSOR: OPORTUNIZE SEMPRE AO ALUNO A MANIFESTAÇÃO ORAL, COMO É SUGERIDO NESTA SEQUÊNCIA. ISSO PERMITE A ELE SENTIR-SE PARTICIPANTE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E AO PROFESSOR IR FAZENDO INFERÊNCIAS EM SUA FALA.**

**SUGESTÃO DE CONTOS POLICIAIS PARA AMPLIAR O REPERTÓRIO DE LEITURA DO ALUNO: “Venha ver o pôr do sol” de Lygia Fagundes Telles e “O enigma do galinheiro” de Marcos Rey.**

## MÓDULO II: OS RECURSOS LINGÜÍSTICOS DA COESÃO E DA COERÊNCIA PRESENTES EM CONTOS POLICIAIS

**OBJETIVOS:** - identificar incoerências e falta de coesão em textos diversos;  
- reconhecer elementos de coesão e coerência em contos policiais.

### ATIVIDADE 1 – Incoerências e falta de coesão em textos diversos

#### QUESTÕES MOTIVADORAS (ORAL):

Apresente aos alunos os textos abaixo:

I - Veja algumas frases escritas por alunos em vestibulares:

- A fé é uma graça através da qual podemos ver o que não vemos.
- O objetivo da Sociedade Anônima é ter muitas fábricas desconhecidas.
- O Ateísmo é uma religião anônima.
- O problema fundamental do terceiro mundo é a superabundância de necessidades.
- A diferença entre o Romantismo e o Realismo é que os românticos escrevem romances e os realistas nos mostram como está a situação do país.
- O Chile é um país muito alto e magro.
- Em Esparta as crianças que nasciam mortas eram sacrificadas.

a) Notaram algo estranho nestes textos? O quê? (discuta cada um)

II - “Desde cedo o rádio noticiava: um objeto voador não identificado estava provocando pânico entre os moradores de Valéria. A primeira reação de **Vera** foi sair da cama e correr para o porto. Fazia seis meses que **Vera** andava trabalhando em Parintins. **Vera** levantava cedo todos os dias e passava a manhã inteira conversando com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. **Vera** estava em Parintins, tentando convencer os trabalhadores a mudar a técnica do plantio da várzea.”

a) Faça a leitura em voz alta. O que vocês acharam deste texto? Qual o assunto tratado nele? Quantas vezes aparece o nome “Vera”? É possível substituí-lo por outros?

III – Observe bem a imagem abaixo.



<http://professorjeanrodrigues.blogspot.com/2013/07/atividade-de-portugues-sobre-coesao-e.html>

- Qual a informação principal desta placa?
- Que alterações vocês fariam na estrutura do texto?

IV - Eu tinha lá em casa dez garrafas de cachaça, da boa.  
 Mas minha mulher obrigou-me a jogar-las fora.  
 Peguei a primeira garrafa, bebi um copo e joguei o resto na pia.  
 Peguei a segunda garrafa, bebi outro copo e joguei o resto na pia.  
 Peguei a terceira garrafa, bebi o resto e joguei o copo na pia.  
 Peguei a quarta garrafa, bebi na pia e joguei o resto no copo.  
 Peguei o quinto copo, joguei a rolha na pia e bebi a garrafa.  
 Peguei a sexta pia, bebi a garrafa e joguei o copo no resto.  
 A sétima garrafa eu peguei no resto e bebi a pia.  
 Peguei no copo, bebi no resto e joguei a pia na oitava garrafa.  
 Joguei a nona pia no copo, peguei na garrafa e bebi o resto.  
 O décimo copo, eu peguei a garrafa no resto e me joguei na pia.

<https://www.piadasnet.com/piada181bebedos.htm>

- Qual alteração vocês notaram na sequência do texto a partir da quinta linha?
- O que justifica essa alteração?
- Ela impediu a compreensão do texto?

V – “A ONU apresentou hoje a primeira universidade global em linha e de matrícula gratuita, com a qual tratará de impulsionar o acesso à educação superior dos estudantes das regiões

menos desenvolvidas do mundo. (...) Os únicos gastos para os alunos são uma matrícula que varia entre os 15 e 50 dólares, dependendo do país, e 10 a 100 dólares por cada exame.”

<http://professorjeanrodrigues.blogspot.com/2013/07/atividade-de-portugues-sobre-coesao-e.html>

a) Afinal, a matrícula é gratuita ou não?

VI -

### **Circuito Fechado (fragmento)**

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo; pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maços de cigarros, caixa de fósforos. [...] Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

*(Ricardo Ramos)*

a) Estas palavras podem ser consideradas um texto? Por que?

b) Qual a diferença entre este trecho e os demais textos que você está acostumado a lidar?

**DICA PARA O PROFESSOR: À MEDIDA QUE APRESENTAR OS TEXTOS ACIMA E FIZER OS QUESTIONAMENTOS, APROVEITE PARA IR INSERINDO OS CONCEITOS DE COESÃO E COERÊNCIA, ORALMENTE. EM SEGUIDA, APRESENTE-OS COMO CONTEÚDO NA SALA DE AULA.**

**PARA REFLEXÃO:** [...] É que ninguém fala assim: trazendo aos pedaços desarticulados, soltos, as coisas que se quer dizer. Tudo vem em cadeia, encadeado, umas partes ligadas às outras, de maneira que nada fica solto e um segmento dá continuidade a outro. O que é dito em um ponto se liga ao que é dito noutra [...] Assim, cada segmento de texto – da palavra ao

parágrafo – está preso a pelo menos um outro. Quase sempre, cada um está preso a muitos outros. E é por isso que vai se fazendo um fio, ligados entre si, atados, com os quais o texto vai sendo tecido, numa unidade possível de ser interpretada. (ANTUNES, 2005, P. 46)

## ATIVIDADE 2 – A coesão e a coerência do conto “Se eu fosse Sherlock Holmes”

Voltemos ao conto “Se eu fosse Sherlock Holmes” para trabalhar questões de coesão e coerência.

A) A **associação semântica entre as palavras** é um recurso de coesão num texto, ou seja, conforme o gênero ou o assunto há uma familiaridade lexical entre as palavras. Identifique nas sequências abaixo, qual apresenta palavras dum mesmo campo semântico pertencentes ao gênero conto, especificamente ao conto em estudo.

- a) ( ) assassinato, madame, ladrão, gracejando, roubo, reunião, livros, minutos.
- b) ( ) detetive, marcas digitais, capas, quando, anel, honra, madame.
- c) ( ) roubo, assassinato, detetive, crime, polícia científica, marcas digitais, furtou, ladrão.
- d) ( ) crime, gabinete, anel, gracejando, capas, minutos, palavra, intimidade.

B) O **paralelismo**, recurso muito ligado à coordenação de segmentos que apresentam valores sintáticos idênticos, unidades semânticas similares correspondentes a uma estrutura gramatical similar, também está presente no conto em estudo. Explique o paralelismo presente nos verbos destacados em cada frase:

- a) “Eras tu que devias ser nomeado!”
- b) “Dançava-se, ouvia-se boa música e quase sempre ela exibia algum número curioso: (...)”
- c) “Quando Sinhazinha chegara, subira, logo. Graças à intimidade que tinha na casa, onde vivera até a data do casamento, (...)”

C) É também comum utilizar em textos o **paralelismo de adição**, a fim de acrescentar uma ideia para dar continuidade ao texto. Identifique a palavra ou expressão que tem esta função no trecho abaixo:

- a) “(...) tendo notícia de qualquer roubo ou assassinato, não invadissem nem deixassem ninguém invadir o lugar do crime.”

D) Usa-se muito em textos o recurso da **substituição** para retomar palavras ou expressões ditas anteriormente e evitar repetições. Nos trechos transcritos abaixo, diga à qual palavra ou expressão o termo grifado se refere.

- a) “Pareceu-me que deles se concluía que tudo (...)”
- b) “Fi-lo, porém, prometer que, quando houvesse algum crime (...)”
- c) “Por outro lado, levei-o a chamar a atenção do seu pessoal(...)”
- d) “Em geral, o que ela chamava pequenas reuniões (...)”
- e) “Saltei ao telefone, toquei para o Alves calado, que se achava de serviço nessa noite, e preveni-o do que havia, recomendando-lhe que trouxesse alguém(...)”
- f) “Lá venderia a joia.”
- g) “Insolente! É assim que o senhor está fazendo com todas, para descobrir a culpada? — Está enganada. Com as outras converso apenas, conto-lhes anedotas.”
- h) “Note – disse eu – que tenho uma prova, posso fazer ver a todos.”

E) Ressaltamos também a **substituição lexical** que consiste em usar uma palavra no lugar de uma outra que lhe seja textualmente equivalente. Observe o trecho abaixo:

“Nisto, uma das senhores presentes veio despedir-se de Madame Guimarães. Precisava de seu chapéu. A dona da casa, que, para evitar trocas e desarrumações, era a única a penetrar no quarto que transformara em vestiário, levantou-se e subiu para ir buscar o chapéu da visita, que desejava partir.”

- a) Há neste trecho duas substituições de palavras por outras de sentido equivalente. Aponte-as.

F) Uma outra maneira de deixar o texto mais conciso e objetivo é usar o recurso da **elipse**, que é a omissão ou ocultamento de um termo que pode ser facilmente identificado pelo contexto. Veja alguns trechos em que o autor utilizou deste recurso no conto.

- a) “Mas acrescentou: desdenhoso das minhas habilidades:” Quem acrescentou?
- b) “Tem trabalhado por toda a noite (...)” Quem tem trabalhado?
- c) “Quando, porém, quis saber quem fora a ladra (...)” Quem quis saber?

G) Costuma-se dizer em manuais de orientação para redação que deve-se evitar a **repetição** de palavras ou de sequência de palavras. Entretanto, este recurso pode e deve ser usado quando se tem um objetivo. Nas ocorrências abaixo, qual a finalidade de o autor ter usado o recurso da repetição de palavras?



a) “Uma noite, fui convidado por Madame Guimarães para uma pequena reunião familiar. Em geral, o que ela chamava “pequenas reuniões” eram reuniões de vinte a trinta pessoas, da melhor sociedade.”

b) “Sugeri logo que ninguém entrasse no quarto. Ninguém!”

c) “Eu fui o único que entrei, mas com um cuidado extremo, um cuidado um tanto cômico (...)”

H) Uma **palavra resumitiva** também é um recurso que garante a continuidade do texto sem ser repetitivo.

a) “A noite em que eu lá estive entrou bem nessa regra.” A palavra *regra* no contexto do conto é um exemplo de palavra resumitiva. A que regra o autor se refere?

D) A **conexão**, recurso importantíssimo no texto para estabelecer relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos e promover a sequencialização do texto. Se dá por meio de *conjunções, preposições e locuções conjuntivas e preposicionais*, também por meio de alguns *advérbios e locuções adverbiais*. Este recurso está bem visível no conto policial que estamos estudando.

Associe o sentido do termo conectivo presente em cada trecho:

1 - indicar o fim de uma situação

2 - dar prosseguimento à narração

3 - tempo

4 - finalidade

5 - oposição, ideia contrária

6 - explicação

( ) “Quando acabara a leitura do último dos livros (...)”

( ) “Por outro lado levei-o a chamar a atenção do seu pessoal para que, tendo notícia de qualquer roubo ou assassinato, (...)”

( ) “O embaraço dele se dissipou, porque Madame Guimarães perguntou à sobrinha: (...)”

( ) “Aprovou, entretanto, que eu não consentisse ninguém entrar no quarto.”

( ) “Por fim, quando vi que todas estavam resolvidas, lembrei que seria melhor quem fosse saindo despedir-se e partir.”

( ) “E a cerimônia começou.”

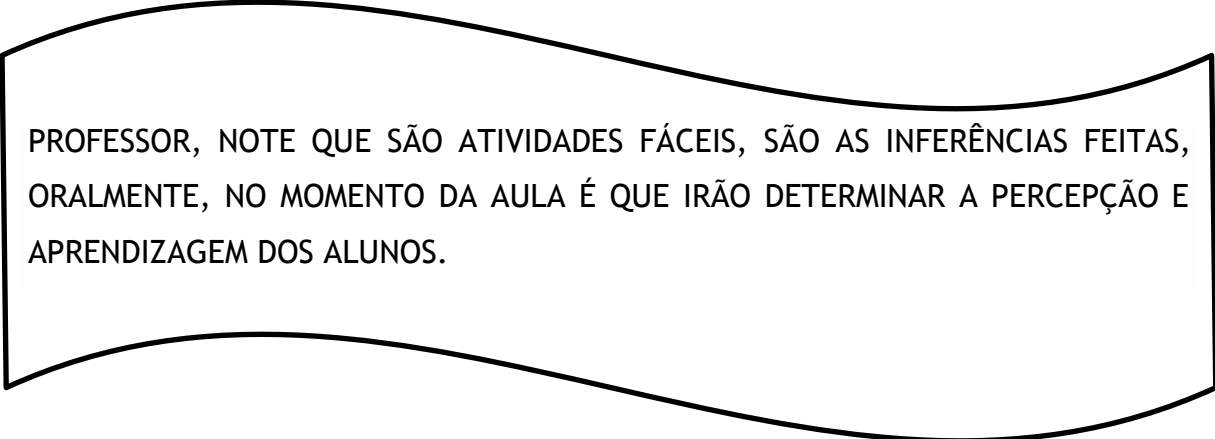
( ) “Mostrei-lhe o relógio para que visse que o tempo estava passando.”

J) Volte ao texto todo e vá observando os parágrafos, ou seja, as palavras usadas para iniciar cada um. Vá analisando o desenrolar da história, as palavras indicativas de tempo, lugar, sensações, emoções, características, pensamentos, conexões; o modo como elas estão dispostas no texto, a fim de dar continuidade, textualidade e coerência às ideias. Analise-o por completo e perceba que não há ambiguidades, que uma informação dada no início é retomada ou se justifica no final, por exemplo, quando Madame Guimarães perguntou à sobrinha:

— Onde deixastes tua capa?

— No meu automóvel. Não quis ter a maçada de subir.

No final do conto é que compreendemos o sentido desta pergunta tão simples. Continue observando como as palavras e as partes do texto se ligam umas às outras numa espécie de teia, de fios que se entrelaçam, que se conectam para dar sentido ao todo. Identifique as conjunções, as preposições, os advérbios e suas locuções que são essenciais à conexão.



PROFESSOR, NOTE QUE SÃO ATIVIDADES FÁCEIS, SÃO AS INFERÊNCIAS FEITAS, ORALMENTE, NO MOMENTO DA AULA É QUE IRÃO DETERMINAR A PERCEPÇÃO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

- Poderá planejar atividades semelhantes a estas com os outros contos estudados.

### MÓDULO III: PRODUÇÃO ESCRITA DO CONTO POLICIAL

**OBJETIVO:** produzir texto coerente e coeso.

#### ATIVIDADE 1 – Orientações para a escrita

Agora que você já conhece bem o gênero “conto policial”, bem como elementos necessários à uma escrita coesa e com coerência, é hora de escrever!

Observe algumas orientações:

I – Normalmente, num conto policial verifica-se: um crime, logicamente, o criminoso, suspeitos, detetive, a vítima, cena do crime, pistas verdadeiras e/ou falsas, investigação, elucidação do crime, dentre outros aspectos.

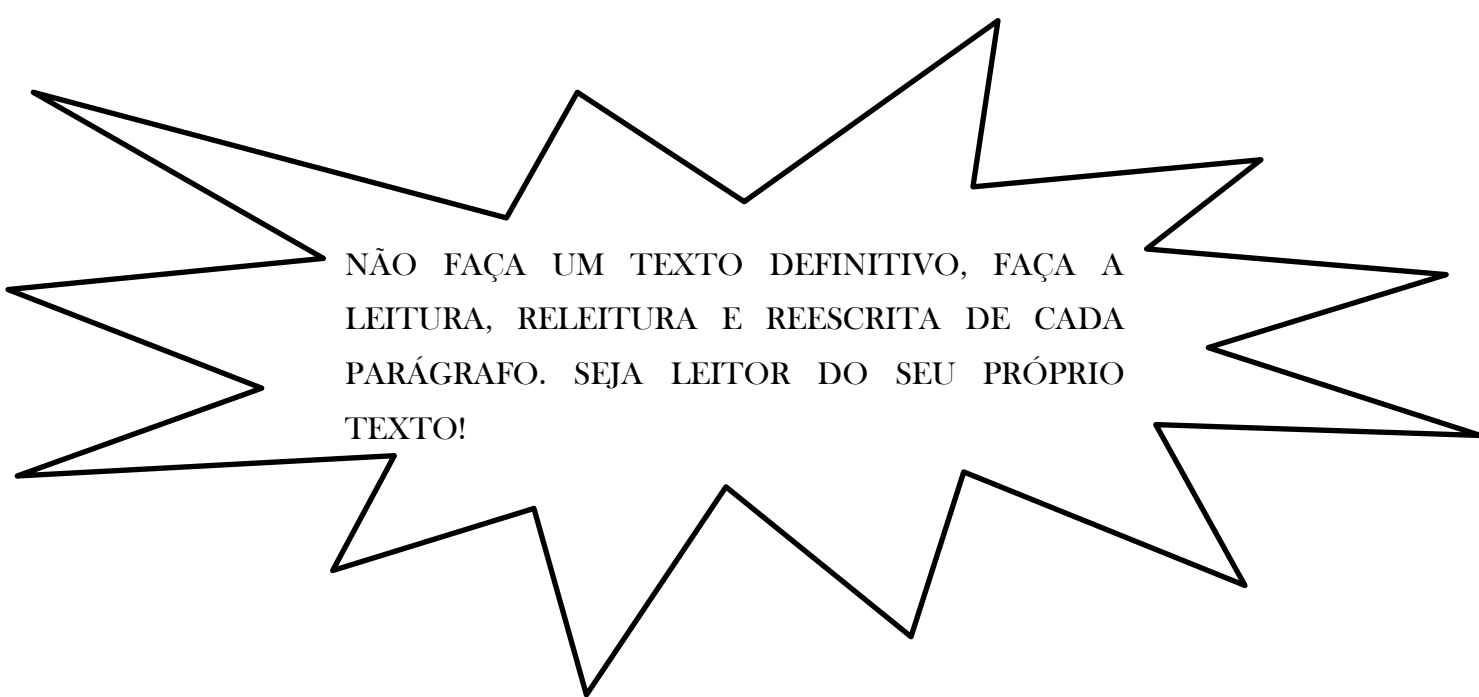
II – A trama ocorre num espaço e num determinado tempo que normalmente são curtos.

III – O narrador pode ser tanto em primeira quanto em terceira pessoa.

IV – Na composição do conto deve-se perceber:

- a) situação inicial:
- b) Complicação
- c) Ações:
- d) Resolução:
- e) Situação final

**ATENÇÃO!** Se julgar necessário, volte ao módulo I para relembrar características do conto policial.



NÃO FAÇA UM TEXTO DEFINITIVO, FAÇA A LEITURA, RELEITURA E REESCRITA DE CADA PARÁGRAFO. SEJA LEITOR DO SEU PRÓPRIO TEXTO!

## ATIVIDADE 2 – Proposta de escrita

Escolha uma das três propostas abaixo para produzir um conto policial. No texto deve aparecer o trecho da proposta escolhida.

- **Professor, esta atividade pode ser apresentada como um “para casa” somente para que o aluno pense no enredo, mas a escrita deve acontecer na sala de aula.**

I No portão da escola, o pai diz ao porteiro:

\_\_\_ Vim pegar a Lorena, minha filha.

O porteiro calmamente lhe diz:

\_\_\_ Sr. Pedro, a sua filha não veio à aula hoje.

Como assim! Eu mesmo a deixei aqui.

II \_\_\_ Amor, venha para fora da barraca ver a lua, olhe como está linda!

\_\_\_ Nããããããão!

III \_\_\_ O tempo do seu filho está acabando, traga o dinheiro na mala cor cinza que você encontrará no banco da praça principal. Venha sozinho. Não avise a polícia. Ah! Me esqueci, você é a polícia. Se avisar os seus *parças*, morre todo mundo.

**USE SUA CRIATIVIDADE, CRIE UM CLIMA DE SUSPENSE E DESVENDE O CRIME  
COM UM FINAL SURPREENDENTE!**

PROFESSOR, ACOMPANHE TODO O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONTO. VÁ FAZENDO SUGESTÕES, INFERÊNCIAS E APONTAMENTOS NOS TEXTOS DOS ALUNOS.

### **ATIVIDADE 3 – Critérios para análise das produções**

Depois que cada aluno leu, releu e revisou o seu texto, troque-o com um colega. Um aluno analisará o texto do outro baseado nos critérios seguintes:

- a) O enredo é típico de um conto policial? Acontece um crime, tem uma investigação?
- b) Há suspeitos e um culpado no final?
- c) A história é envolvente, gerou suspense, prendeu a atenção do leitor?
- d) Os acontecimentos foram relacionados de forma lógica, com sequência? Os parágrafos bem encadeados?
- e) Pontuou o diálogo corretamente?
- f) Evitou a repetição de palavras fazendo o uso de substituições, mas repetiu-as quando foi preciso?
- g) Utilizou um vocabulário com palavras semanticamente próximas?
- h) Fez uso de pronomes, preposições, conjunções e advérbios de forma adequada a garantir a coesão e coerência do texto?
- i) Teve o cuidado de ligar palavras e partes do texto umas às outras numa espécie de teia, de fios que se entrelaçam, que se conectam para dar sentido ao todo?

- **Faça apontamentos sobre cada critério observado no texto. Em seguida, o professor recolherá, fará a análise de cada um, apresentando também as suas considerações.**

### **ATIVIDADE 4 – Análise coletiva de texto**

Escolha um texto considerado de nível médio, conforme os critérios acima, sem identificar o autor, projete-o numa tela e discuta cada ponto.

### **ATIVIDADE 5 – Escrita da versão final**

É chegado o momento da escrita da versão final. Os textos já foram lidos, relidos e sugerido modificações. Revise-o com cuidado e reescreva fazendo as alterações necessárias. Com orgulho, assine-o, pois é o produto de um longo processo de aprendizagem.

**ATIVIDADE 6 - Organização de uma Antologia dos contos produzidos**

Prepare a encadernação dos contos produzidos para a organização de uma “Antologia de contos policiais”, identifique na capa a turma, escola e ano. Cada dia um aluno levará para casa a fim de que sua família conheça o trabalho da turma. Depois, disponibilize-o na biblioteca da escola e convide as outras turmas para conhecê-lo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Medeiros. **Se eu fosse Sherlock Holmes. In: Para gostar de ler – Histórias de detetive.** São Paulo: Ática, 1998.

ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras – coesão e coerência.** São Paulo: Parábola, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1: Prolegômenos e teoria da narrativa.** São Paulo, Ática, 1995

MUNDO SHERLOCK. **O universo sherlockiano em foco.** Disponível em: <https://mundosherlock.wordpress.com/arthur-conan-doyle/>. Acesso em 06 de fevereiro de 2021.

REY, Marcos. **“O último cuba-libre”.** In: COSTA, Flávio Moreira da. **Crime feito em casa: contos policiais brasileiros.** Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2005.