



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**KATYANE ROCHA FAÇANHA MORENO**

**ENSINANDO O PLANEJAMENTO DE TEXTOS ATRAVÉS DE OBJETOS DE**  
**APRENDIZAGEM EM VÍDEO INTERATIVO**

**FORTALEZA-CE**

**2015**

KATYANE ROCHA FAÇANHA MORENO

ENSINANDO O PLANEJAMENTO DE TEXTOS ATRAVÉS DE OBJETOS DE  
APRENDIZAGEM EM VÍDEO INTERATIVO

Dissertação apresentada ao curso  
Mestrado Profissional de Letras-  
PROFLETRAS, do Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada da  
Universidade Estadual do Ceará, como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagem e  
Interação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nukácia Meyre  
Silva Araújo.

FORTALEZA-CE

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

ROCHA FAÇANHA MORENO, KATYANE ROCHA FAÇANHA MORENO.  
ENSINANDO O PLANEJAMENTO DE TEXTOS ATRAVÉS DE  
OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM VÍDEO INTERATIVO [recurso  
eletrônico] / KATYANE ROCHA FAÇANHA MORENO ROCHA  
FAÇANHA MORENO. - 2015.  
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do  
trabalho acadêmico com 144 folhas, acondicionado em  
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade  
Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado  
Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza,  
2015.

Área de concentração: LINGUÍSTICA APLICADA.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. NUKÁCIA MEYRE SILVA ARAÚJO.

1. ESCRITA. 2. PROCESSO. 3. PLANEJAMENTO. 4.  
VILO. I. Título.

KATYANE ROCHA FAÇANHA MORENO

ENSINANDO O PLANEJAMENTO DE TEXTOS ATRAVÉS DE OBJETOS DE  
APRENDIZAGEM EM VÍDEO INTERATIVO

Dissertação apresentada ao curso  
Mestrado Profissional de Letras-  
PROFLETRAS, do Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada da  
Universidade Estadual do Ceará, como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de mestre em Letras. Área de  
Concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 28/08/2015.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)  
UECE

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (1º Membro)  
UFC

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (2º Membro)  
UECE/UFC

Dedico este trabalho a minha fonte de inspiração diária, motivo de minha alegria, razão da minha pequena existência (em relação ao tamanho imenso do meu amor) e fonte do meu maior e melhor aprendizado:

À minha filha, minha Ana Klarysse!

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu querido Deus, que em tantos momentos, deu-me forças para superar os obstáculos e as lacunas que a vida vai cravando em nossa mente.

À minha filha, por me fazer acreditar que aprender é uma descoberta diária e que posso muito mais do que penso que posso.

Aos meus melhores amigos, refúgios e portos-seguros, meus primeiros mestres, que sempre estão comigo, dando-me forças para acreditar que é possível o sonho virar realidade: meu pai e minha mãe.

A meu esposo, que a seu modo, incontestavelmente, sossegado, ensinou-me a amar.

A meu irmão, que me ensinou que podemos ver o mundo através de uma nota musical, pois o som é o alimento da alma.

À minha família, tios, tias, primos, primas, sogra, sogro, cunhadas e cunhados, pela paciência e pela compreensão da minha ausência em tantos momentos de confraternização familiar.

À Profa. Dra. Nukácia Araújo, minha orientadora querida, que em tantos momentos (e não foram poucos!) me ensinou que é preciso planificar para depois ordenar as palavras em um texto coerente e conciso. Sou demasiadamente agradecida por acreditar no meu potencial e me fazer a pesquisadora que hoje eu sou.

Aos meus amados e queridos professores do Mestrado, que me fizeram crer que todo sacrifício não é em vão.

Aos meus estimados amigos e companheiros de trabalho, que, em tantos momentos, apoiaram-me e me ajudaram nas necessidades. Em especial, Zenaide Bernardo Marques, minha amiga e maior incentivadora.

À Suelen Moraes, amiga, que me acudiu no momento em que mais precisei de atenção.

Às minhas amigas, irmãs de coração: Lúcia, Kelma, Mônica, Priscila e Célia, que em suas orações rezaram por minha paz.

Aos diretores das três escolas em que trabalho, pela paciência e compreensão de tantos momentos faltosos. Agradeço, principalmente, a Marcelo Bezerra Holanda, por me dar o tempo necessário para frequentar as aulas do Mestrado.

À minha ex-professora, amiga e coordenadora Cláudia Uchôa, por me ensinar tudo o que sei enquanto professora e, todos os dias, apoiar-me para ser ainda melhor do que sou/fui.

Aos meus queridos alunos, grandes tesouros em minha vida, por me desafiarem a conhecer mais e mais todos os dias. Em especial, às minhas duas turmas de 9º ano da Escola de Ensino Fundamental Ary de Sá Cavalcante.

A João Victor Teixeira Marques e a Pedro Victor Teixeira Marques, por serem meninos maravilhosos, filhos abençoados e excelentes artistas. Agradeço imensamente a ajuda com os desenhos, que tornaram possível, o que parecia impossível.

Aos pais de João Victor e Pedro Victor, por me confiarem a maior riqueza que possuem: seus rebentos, e me concederem a oportunidade de realizar o meu projeto. Sem essa ajuda não teria sido possível a realização desse sonho.

Aos pais e responsáveis pelos meus alunos, por acreditarem no meu trabalho e me confiarem os seus maiores tesouros: seus filhos.

A Nonato Furtado, por usar suas lentes e, habilidosamente, produzir as cenas que comporiam meu objeto de aprendizagem.

A Keulli Souza e Hélio Andrade, por me ajudarem na edição do vídeo.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, que compartilharam comigo tantos momentos sofridos de quem se aventura a estudar, trabalhando. Em especial à Elaine Braga e à Diana Andrade, pela amizade incontestável.

À CAPES, por oportunizar professores de Ensino Regular dentro da Academia.

À Dra. Isabel Cristina, por escutar minhas lamúrias e preocupações durante esses dois anos.

Ao Dr. Gláucio, por me receitar o descanso e me ensinar a aceitar que há uma hora em que é preciso parar.

*O maior obstáculo para eu ir adiante: eu mesma. Tenho sido a maior dificuldade no meu caminho. É com enorme esforço que consigo me sobrepor a mim mesma.*

(Clarice Lispector)



O fruto de minhas “sobreforças”



## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa de intervenção pedagógica está relacionado, principalmente, à produção de um objeto de aprendizagem (OA) em vídeo interativo (VILO) sobre a etapa do planejamento de textos, a fim de familiarizar e melhorar a escrita de discentes do Fundamental II. Esse trabalho baseou-se na visão da escrita como um processo, a qual encara a atividade de produzir textos como uma habilidade, que pode ser dividida em etapas não-lineares e recursivas. A intervenção relatada nessa pesquisa foi testada em caráter experimental em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do Município de Fortaleza. Para embasar essa pesquisa, foram utilizados teóricos que se dedicaram ao estudo da escrita como processo e da compreensão da linguagem como fruto de uma interação entre os seres do discurso, quais sejam: Flower; Hayes (1981), Kato (1986), Serafini (1998), Passareli (1999), Bakhtin (2003), Marcuschi (2010), dentre outros pesquisadores. Em relação à fundamentação sobre OA e VILO, foram usadas as pesquisas de Moran (1995), Wiley (2000), Wolynech (2008) e outros. Com o intuito de fundamentar a discussão em torno da questão de gêneros discursivos e a sua aplicação em sala de aula, principalmente quando se trata do aprendizado de notícias, foram tomados como base os estudos de Bonini (2002), Benassi (2007), dentre outros. A partir das análises dos textos produzidos pelos alunos, verificou-se que o VILO é uma boa ferramenta para o melhoramento da produção escrita, no que se refere aos aspectos sociodiscursivos da elaboração de textos, especialmente, quando se trata de escritores em desenvolvimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Processo. Planejamento. VILO.

## ABSTRACT

The objective of this pedagogical intervention research is related, mainly to production of a learning object (LA) / objeto de aprendizagem (OA) in interactive video (IV) / vídeo interativo (VILO) about the stage of texts planning in order to facilitate and improve the writing of students from fundamental II level. This work is based on vision of writing as a process, that faces the activity of producing texts as an ability that can be divided in nonlinear and recursive stages. The intervention related in this research was tested in trial basis into two classes of ninth grade of Elementary School II of a public school from Fortaleza city Council. In order to underpin this research It was used theorists that dedicated themselves to both study of writing as a process and understanding of language as a product of an interaction between speech beings, namely: Flower; Hayes (1981); Kato (1986); Serafini (1998); Passareli (1999); Bakhtin (2003); Marcuschi (2010), among others important. In relation to foundation about OA and VILO were used researchers from Moran (1995); Wiley (2000); Wolynech (2008) and others. With a view to ground the discussion about question of discursive genders and their application in class, meanly when it's about learning of notices that were taken as basis the studies form Bonini (2002), Benassi (2007) among others. From the analyzes of texts produced by students, we verified that VILO is a good / suitable tool to the improvement of writing production concerning to socio discursive aspects from the process of texts elaboration, especially when dealing with writers in development.

**KEYWORDS:** Writing; Process; Planning; VILO.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>LINGUAGEM E INTERAÇÃO- FOCO NO TEXTO ESCRITO</b> .....	14
2.1	LINGUAGEM COMO AÇÃO E ENSINO .....	14
2.2	INTERAGIR PELA ESCRITA.....	24
<b>3</b>	<b>ENSINO DE ESCRITA</b> .....	31
3.1	ENSINO DE ESCRITA - FOCO NO PRODUTO .....	31
3.2	ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – FOCO NO PROCESSO .....	35
3.3	OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA – FOCO NA NOTÍCIA .....	45
<b>4</b>	<b>PLANEJAMENTO DE TEXTOS</b> .....	55
<b>5</b>	<b>OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM VÍDEO INTERATIVO – VILOS</b> .....	65
5.1	OBJETO DE APRENDIZAGEM .....	65
5.2	VÍDEO COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM: COMO AVALIAR .....	70
5.3	VÍDEOS INTERATIVOS DE APRENDIZAGEM (VILOS) .....	75
5.4	VILO SOBRE PLANEJAMENTO DE TEXTOS .....	77
<b>6</b>	<b>O PLANEJAMENTO DE TEXTO ATRAVÉS DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM VÍDEO INTERATIVO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA</b> .....	80
6.1	INTERVENÇÃO EDUCACIONAL .....	80
6.2	ANÁLISE DOS DADOS: M OLHAR QUANTITATIVO .....	82
6.3	ANÁLISE DOS DADOS: UM OLHAR QUALITATIVO .....	95
6.4	ANÁLISE DAS REESCRITAS .....	114
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
	<b>APÊNDICES</b> .....	130
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA VILO SOBRE PLANEJAMENTO.....	131
	APÊNDICE B – GUIA DO PROFESSOR.....	136
	APÊNDICE C – EXERCÍCIO “MANTENDO A INTERAÇÃO” .....	140
	APÊNDICE D – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL .....	143

## 1 INTRODUÇÃO

O ser humano já nasce com a capacidade de saber usar a língua. Isso quer dizer que a escola não é o lugar onde se ensina a língua, mas, sim, a sistematização de conhecimentos sobre a língua e, a partir deles, o aprendizado sobre como usá-la com mais adequação nos mais variados contextos.

Comunicar é uma necessidade do ser humano, e ele só faz isso através da linguagem, que, por sua vez, não é realizada apenas por palavras isoladas, nem por frases soltas, mas por meio de enunciados significativos que constituem os textos orais ou escritos. Portanto, o foco do ensino de língua materna deve ser pautado na aprendizagem da compreensão e da produção de textos.

É importante salientar que texto é uma unidade linguística que concretiza a interação verbal e se estrutura a partir de elementos interligados de forma coerente. Faz-se necessário ratificar que todo texto vem perpassado por discursos, os quais são manifestações da voz do outro, internalizadas e reelaboradas por cada falante.

Considerando-se a língua como produto de interlocuções discursivas, o desenvolvimento de habilidades de escrita pelos alunos repercutirá em seu agir social. É a produção de enunciados, apoiados nos discursos internalizados ao longo da experiência de vida de cada indivíduo, que dará ao falante a possibilidade de se comunicar com os outros. Na interação verbal, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, os textos são sempre pensados, reformulados, reorganizados em função do outro. Considerando-se o domínio da linguagem por falantes nativos, é nessa perspectiva que se realizariam as interações verbais. No entanto, nem sempre é o que acontece em algumas situações, especialmente quando se trata, por exemplo, de escritores em desenvolvimento.

Na escola, então, o foco das atividades de Língua Portuguesa (doravante LP) deve-se centrar, por exemplo, no desenvolvimento de habilidades de escrita pelos alunos. Entretanto, quando se fala em produção textual, é muito comum haver uma rejeição por parte dos discentes. Muitos consideram que produzir textos é uma tarefa difícil, que não conseguem escrever, pois não têm o “dom”. Mas escrever pode se tornar uma tarefa bem mais simples do que se imagina.

Antes de qualquer coisa, é necessário deixar de lado a concepção de

que escrever depende de “dom”. Considerando-se a escrita social, escrever é, na verdade, uma habilidade que pode ser desenvolvida durante a vida escolar, por exemplo. Nessa perspectiva, produzir textos não é difícil quando se encara a atividade de produção como um processo. Falando metaforicamente, um grande mergulhador só se torna grande, porque ele aprende, estuda e, só depois de praticar bastante, mergulha. Aprender a escrever seria, neste caso, como aprender a mergulha: deve-se pensar, selecionar, esboçar, escrever, reescrever e, só depois de muito revisar, publicar o texto, o produto final de todo o processo.

No que diz respeito ao ensino de escrita, uma forma de se desenvolver a escrita social é tratar a produção como processo, que pode ser dividido em etapas, porque assim o aluno compreende melhor os aspectos cognitivos e interacionais que compõem um texto. Além disso, a proposta de escrita deve ser voltada ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, para que eles consigam se comunicar de forma satisfatória nas mais diversas situações de interação verbal.

Levando-se em consideração que a produção de textos deve ser o foco do ensino de língua em sala de aula, o material didático envolvido no processo de ensino-aprendizagem da linguagem deve ser pautado nestes critérios. Portanto, é de fundamental importância que haja um material adequado ao trabalho com a escrita processual, que ajude não só o aluno a entender a importância da produção de textos, mas também dê suporte ao professor na tarefa de ensinar a escrever.

Considerando a escrita como processo, essa pesquisa visa à produção de um vídeo interativo de aprendizagem (doravante VILO) que servirá como material didático complementar para aulas de produção textual no Ensino Fundamental II. Para testar a eficácia desse recurso de ensino, foi feita uma intervenção pedagógica em que se comparou o desempenho em escrita de alunos que usaram e de alunos que não usaram o VILO na preparação de seus textos. Os alunos que participaram do experimento foram alunos de 9º ano de uma escola da rede municipal localizada na periferia de Fortaleza.

A intervenção aqui proposta, por sua vez, almeja a inserção, nas aulas de Língua Portuguesa, da relação entre a linguagem/tecnologia e o ensino. Para testar a adequação do objeto de aprendizagem (doravante OA) em forma de vídeo que produzimos, baseamo-nos no método experimental, em que trabalhamos com duas turmas de alunos: uma (de experimento) em que o OA foi usado durante uma

aula de produção textual e outra (de controle) em que ele não foi usado. Depois disso, fizemos uma análise dos textos produzidos pelas duas turmas e verificamos se houve adequação ou não dos aspectos interacionais do texto, ou seja, se esses se diferem nas produções desenvolvidas pelos alunos da turma experimental e da turma de controle.

Considerando-se os inúmeros benefícios do uso dos objetos de aprendizagem pensou-se em inserir esta ferramenta nas aulas de produção de textos, tendo em vista trabalhar a escrita processual, possibilitando a reflexão sobre a etapa do planejamento, além de trabalhar a língua de forma lúdica e prazerosa.

Embora existam muitos vídeos que possam ser utilizados como um Objeto de Aprendizagem, há poucos interativos, talvez nenhum, que se destine a refletir sobre a escrita processual, principalmente no que se refere à etapa do planejamento.

O conteúdo do VILO é norteado pelas questões que compõem o planejamento de qualquer texto, quais sejam: “O quê?”; “Para quê?”; “Para quem?”; “Como?” e “Onde?”, ou seja, respectivamente, o assunto, o propósito, a audiência, as questões de gênero, tom, grau de formalidade do registro linguístico e em qual suporte o texto produzido será publicado.

A fim de ratificar a importância dessa experiência interventiva, produzimos esse trabalho, o qual está dividido em cinco momentos principais. Inicialmente, falaremos sobre a linguagem vista como interação. Logo após, discutiremos a relação entre a escrita vista como um produto e a que entendemos como um processo, que pode ser dividido em etapas, bem como comentaremos um pouco sobre o ensino de gêneros e sequências textuais, dando enfoque na explanação sobre o gênero notícia. Após essa discussão, analisaremos a etapa do planejamento, considerada por nós como uma das etapas mais importantes que envolvem a produção de textos. Depois disso, deixaremos claro o que é um OA, principalmente, quando se trata de um VILO. Além disso, descreveremos como foi elaborado e pensado nosso OA em forma de vídeo interativo sobre planejamento. Em seguida, refletiremos nossa experiência, analisando os textos produzidos pelos discentes nas duas turmas, a fim de verificarmos se o uso do VILO foi realmente funcional e influenciou no aprimoramento das produções criadas pelos discentes.

Dessa forma, esperamos que essa pesquisa seja de grande valia e

contribua com o ensino de Língua Portuguesa, a fim de que sejam sanadas dúvidas e inquietações em relação ao ensino de produção de textos na escola, em especial, quando este se dá através de OAs em forma de vídeos interativos. Além disso, essa pesquisa tem o intuito de promover uma análise da funcionalidade dos VILOS na aprendizagem da produção textual escrita, bem como auxiliar outros pesquisadores a desenvolver estudos futuros e ajudar no processo de ensino-aprendizagem da escrita processual, tornando-o mais dinâmico, lúdico e tecnológico.

## 2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO - FOCO NO TEXTO

É dever da escola preparar cidadãos capazes de usar a língua adequadamente nas mais diversas situações sociocomunicativas. Portanto, entender como funciona a linguagem e aprender a usá-la nas várias situações sociais em que interagimos é fundamental para todos os indivíduos.

Nesse capítulo, discutimos o que é (língua)gem, especialmente o funcionamento da língua escrita. Trataremos inicialmente do conceito de linguagem que embasa este trabalho, como ela é produzida na/para interação. Depois, elucidaremos questões relevantes acerca do modo como as pessoas interagem pela escrita, a qual deve ser encarada como uma habilidade que pode ser aprendida.

### 2.1 LINGUAGEM COMO AÇÃO E ENSINO

A língua vem sendo estudada há muito tempo, desde quando, ainda na Grécia Antiga, os gramáticos e os filósofos gregos já se preocupavam em defini-la. Considerar que a linguagem pode ser compreendida com *énnoia* (pensamento), *onomasia* (designação), e *trópos* (uso individual) está relacionado, de certa forma, à ideia de que a linguagem pode ser compreendida sob três âmbitos. (RIBEIRO, 2013, p. 18).

De acordo com Koch (2015), a língua(gem) pode ser compreendida através de três concepções: a primeira a considera como transmissão do pensamento e do conhecimento de mundo dos falantes; a segunda a trata como um código, o qual tem a missão de transmitir informação; e a terceira acredita que a linguagem é vista como fonte de interação, em que os seres do discurso mantêm uma (inter)relação na/para a linguagem.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2009), as duas primeiras concepções de linguagem compreendem a língua como “objeto de estudo específico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 74), atribuídas a duas orientações: “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”.

Na primeira concepção de linguagem, a língua é compreendida como um mero transmissor do pensamento e do conhecimento de mundo, ou seja, “a



enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Nessa concepção, o texto a ser construído pelos interlocutores não seria mediado pela situação sócio/histórica/política/cultural dos falantes, ou seja, sob essa ótica, não seria relevante pensar nas questões que envolvem a produção dos discursos.

Segundo Bakhtin/ Volochínov (2009), a linguagem vista como expressão do pensamento, pode ser sintetizada em quatro proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 74-75).

Em outras palavras, à luz de Bakhtin/ Volochínov (2009), poderíamos propor a seguinte analogia: a língua, nessa concepção, seria uma partitura, por exemplo, em que um músico a qualquer momento a pegaria e a transformaria em uma canção pronta para ser ouvida. Grosso modo, o falante seria o músico e a língua seria a canção. Sem o músico, a partitura não se tornaria música, assim como, sem o falante, a língua não poderia existir.

Pode-se compreender que essa concepção concebe o locutor como o “o artista da língua(gem)” (RIBEIRO, 2013, p. 19), cada falante produz a linguagem de acordo com o seu pensamento, não há, nesse caso, uma regularidade, a linguagem é expressão e “toda expressão é, em princípio, de natureza artística” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 79).

Segundo Ribeiro (2013), o ensino de língua relacionado a essa concepção de linguagem está ligado ao ensino da gramática prescritiva. De acordo com a pesquisadora:

O ensino prescritivo da língua(gem) fica restrito ao que se pode ou não dizer/ escrever tendo como parâmetro a gramática tradicional. Desse modo, por ter como base a dicotomia certo/errado, essa concepção de língua(gem) aponta para uma abordagem de ensino-aprendizagem que privilegia um único uso da língua: a norma padrão. (RIBEIRO, 2013, p. 21).

Os manuais de ensino, apoiados na visão da língua como expressão do

pensamento, durante muito tempo (e, provavelmente ainda hoje) abordaram o aprendizado de normas estabelecidas no “uso consagrado dos bons escritores da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 25). Nesse caso, a linguagem seria ensinada/estudada a partir de textos pertencentes à variedade de prestígio, e, quem não se enquadrasse a esse contexto, não seria considerado um bom falante.

Analisemos, a seguir, um quadro em que Ribeiro (2013) resume como são compreendidos alguns aspectos relacionados à visão da linguagem como expressão do pensamento:

**QUADRO 1: Concepção de linguagem como expressão do pensamento.**

CONCEITOS/ASPECTOS SUBJACENTES	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO DO PENSAMENTO
Gramática	Prescritiva: conjunto de regras que devem ser seguidas, para garantir o êxito na escrita e na fala.
Função da língua	Exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do eu.
Sujeito	A linguagem é considerada dom, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação, logo, é “consciente” e “individual”.
Texto e sentido	Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único.
Leitura	Decodificação: reconhecimento imediato dos sinais linguísticos.
Produção textual	Colocar o pensamento em forma de linguagem e seguiras regras impostas pela gramática tradicional.
Unidade básica de análise	Palavra, frase
Principais atividades de ensino	Classificação de palavras; análise lógica; aprendizagem de regras gramaticais.
Procedimentos para atingir objetivo de ensino	Atividades metalinguísticas para dominar a norma culta: estudo das regras e classificação de termos gramaticais..
Oralidade	Não é considerada e é entendida como idêntica à escrita.
Variedades linguísticas	Exclui, pois tudo o que foge à norma culta é considerado errado e deficiente.

Norma	Culta: somente a da classe dominante.
Caráter da língua	Homogêneo e invariável.
Critério de avaliação	Certo x errado: norma imposta que reproduz o preconceito linguístico.

Fonte: RIBEIRO, 2013, p. 22-23<sup>1</sup>

O quadro define como a linguagem é compreendida a partir do subjetivismo abstrato, o qual fez parte do contexto sócio-histórico brasileiro durante boa parte da década de 1960. É somente a partir da década de 1970 que a linguagem passa a ser vista como instrumento de comunicação, não mais mera expressão do pensamento. (RIBEIRO, 2013).

A segunda concepção de linguagem vê a língua como um código, como um produto pronto e acabado, que deve ser compreendido, sem ruídos, pelos participantes do processo discursivo. Nessa concepção, “a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 81).

A diferença entre a primeira e a segunda concepção de linguagem reside no fato de que as normas linguísticas, para a primeira, eram “resíduos deteriorados da evolução linguística, da verdadeira substância da língua, tornada viva pelo ato de criação individual e único” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 84); enquanto, para a segunda, essas normas são justamente o objeto de estudo linguístico.

De acordo com Travaglia (2009), a linguagem nessa concepção é vista como “um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2001, p. 22). Em outras palavras, a língua seria um código rígido, fechado em si mesmo, compreendido pelos agentes do discurso, mas não mediado pela situação de produção deste.

Essa concepção analisa a língua como “um código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky).” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Melhor dizendo: a língua é estudada isoladamente de seu contexto produção, neste caso, é vista apenas como um conjunto de normas fixas, que não coincidem diretamente com a norma padrão, a serem absorvidas pelos indivíduos

---

<sup>1</sup> Ribeiro (2013) sugere uma adaptação do quadro de Doretto e Beloti (2011).

falantes.

Sendo assim, essa concepção de linguagem poderia ser resumida em quatro proposições:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 85)

Referente ao ensino de língua que subjaz a essa concepção de linguagem, pode-se pensar que esse é mecanicista, arbitrário e hermeticamente fechado, afinal a língua era vista como um código arbitrário. Diante dessa situação, nos manuais de ensino que adotam (explícita ou implicitamente) essa concepção, podem ser facilmente encontradas atividades baseadas no método behaviorista - em que o reforço da prática é o que torna o aprendizado possível. Nesse contexto, eram comuns naquela época

baterias e baterias de exercícios sobre uso de sinais de pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outros tópicos, esperando que o aluno exercitasse em frases as regras gramaticais (KOCH, 2014, p. 32-33).

Para uma melhor compreensão, Ribeiro (2013) sugere a adaptação de um quadro de Doretto e Beloti (2011) que define como era a relação entre a concepção de linguagem vista como um código e alguns dos aspectos interligados ao funcionamento dessa concepção.

**QUADRO 2: Concepção de linguagem como instrumento de comunicação.**

CONCEITOS/ASPECTOS SUBJACENTES	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO
Gramática	Descritiva: conjunto de regras que são seguidas. É uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação.
Função da língua	Transmitir (codificar) informações.
Sujeito	A linguagem é competência, o sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a de acordo com as intenções do emissor.
Texto e sentido	Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único
Leitura	Interpretação: reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais.
Produção textual	Seguir os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.
Unidade básica de análise	Frase.
Principais atividades de ensino	Seguir o modelo; preencher lacunas; repetir, treinar; centro nas estruturas da língua.
Procedimentos para atingir objetivo de ensino	Atividades metalinguísticas para reconhecer as estruturas da língua e reproduzi-las..
Oralidade	Começa a ser considerada, em uma abordagem sincrônica, mas ainda há uma predominância da língua escrita.
Variedades linguísticas	Reconhece, apenas teoricamente, durante o uso da língua pelo falante.
Norma	Culta: somente a da classe dominante, com reconhecimento do que é real e ideal.
Caráter da língua	Homogêneo e invariável.
Critério de avaliação	Certo x errado: de acordo com os modelos a serem seguidos.

Fonte: RIBEIRO, 2013, p. 28-29

Percebe-se com o quadro que, mesmo a linguagem sendo tratada sob uma ótica diferente, ainda assim, não era estudada/ensinada de maneira eficaz. Tanto na primeira como na segunda concepção de linguagem, a língua é homogênea e invariável, seu ensino é baseado em normas e regras enrijecidas e “o papel do outro no discurso (na modalidade escrita ou na oral) como sujeito ativo e a construção deste indivíduo na e pela linguagem, tanto em uma quanto em outra concepção de língua(gem), é desconsiderado” (RIBEIRO, 2013, p.29).

A terceira concepção de linguagem estuda a língua dialogicamente, ou seja, nela tanto locutor quanto locutário são vistos como produtores do discurso, assim como produzidos nele. Neste caso, “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor.” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23).

Segundo Bakhtin (2009), a linguagem é resultante de uma situação concreta de comunicação, na qual seres humanos socialmente organizados mantêm uma interação verbal. Para o autor, a língua é o modo mais puro de se estabelecer relações e poder manifestar os sentidos impregnados na/pela palavra.

É na/pela linguagem que são criados os discursos, os quais são mediados pelas relações sociais, pelos sujeitos da comunicação e pela situação comunicativa em que são produzidos. Dependendo do propósito comunicativo, do contexto de produção e dos interlocutores, o discurso muda, por isso é tão fundamental pensar no que dizer, como dizer e para quem dizer.

Considerando-se, portanto, a língua como produto de uma interação, em que os discursos que constroem essa linguagem são mediados por aspectos sociodiscursivos, faz-se necessário salientar que, quando se fala ou se escreve, faz-se isso em função do outro, da ação ou da reação que se quer promover nele e das respostas que ele pode nos dar em relação ao que foi dito/escrito.

É pela linguagem que os indivíduos estabelecem comunicação, reafirmam ideias, manifestam sentimentos e revelam aquilo que querem dizer, no entanto, só fazem isso em função do outro e dos propósitos que têm para gerar dele/nele uma atitude responsiva (BAKHTIN, 1997). Em outras palavras, é pela linguagem que:

se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando

suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (BRASIL, 1998, p. 20).

Preparar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade é um dos fundamentos exigidos pelos PCN (BRASIL, 1998); e esse deve, pelo menos deveria ser, um dos maiores objetivos da escola. Esse papel ativo na sociedade só é conseguido quando o falante consegue se comunicar de forma clara, coerente e objetiva.

Considerando-se o papel ativo sujeitos na sociedade a partir de sua comunicação, entende-se que “a língua é uma atividade social, ela é parte integrante (e constitutiva) da vida em sociedade” (BAGNO, 2007, p. 168) e é por este motivo que a linguagem é resultado da interação entre os falantes, estabelecida pelas necessidades que o contexto sociodiscursivo lhes impõe. Melhor dizendo: língua e sociedade se retroalimentam, a língua é uma realidade mutável, mediada pela a ação entre os sujeitos que a usam e, por sua vez, como em um círculo, ela transforma a sociedade que a produz.

À medida que a sociedade muda, a língua também se transforma. À linguagem serão acrescentadas, renovadas, ou excluídas várias palavras, modos de dizer, que transformam diretamente o modo de dizer dos falantes e que modificam novamente a sociedade que a produziu. Sendo assim, os manuais de ensino-aprendizagem da língua devem abordar questões linguísticas, em que sejam simuladas situações concretas de comunicação e que acompanhem o processo evolutivo da linguagem.

Bagno (2007) também afirma que tudo o que acontece numa língua viva, tem uma razão de ser, ou seja, nada do que acontece à/na linguagem é uma mera coincidência. Talvez, isso explique o fato de que os falantes nativos conhecem mais do que qualquer pessoa o funcionamento de sua língua e ao dizê-la têm sempre uma intenção, mesmo que de maneira inconsciente. Por exemplo, existem muitos usuários do vernáculo reconhecem quando uma palavra pertence ou não a sua língua materna, e é capaz de produzir discursos, os quais são mediados pelo seu conhecimento de mundo.

Por causa disso, é lugar comum saber que o aluno, ao chegar à escola, já sabe se comunicar e tem consciência de que só consegue interagir com o outro através da linguagem, que, por sua vez, vai ser realizada através de textos, orais ou escritos. A escola constitui o lugar em que os conhecimentos linguísticos desses

falantes são sistematizados, isto é, os discentes aprendem a usar a linguagem nos mais variados contextos de comunicação.

É importante salientar, também, que os alunos, como qualquer usuário da língua, já têm internalizado (muitas vezes, sem ter consciência disso) que, quando alguém se comunica, espera uma atitude responsiva do outro, a fim de se manter o caráter interativo da linguagem. Dessa forma, o modelo de ensino, baseado na concepção da língua como interação, deve estar imbricado à visão de que locutor e locutário são, ao mesmo tempo, construídos pela e construtores da linguagem, bem como os discursos produzidos por esses são mediados pela situação de comunicação em que a interação é produzida.

Normalmente, boa parte dos indivíduos reconhece que a língua é mediada pelas relações sociais que estabelece com o outro. Por exemplo, boa parte dos falantes adolescentes, por exemplo, sabe, pelo menos deveria saber, que a maneira como se fala com o diretor da escola, por exemplo, é bem diferente do modo pelo qual se fala com um amigo ou com um parente mais próximo.

Orientados por esse caráter dialógico, ratificamos a ideia de que a linguagem não pode ser estudada no vazio, ela é criada na/pela situação em que foi produzida. Daí vem a importância de se trabalhar textos em uso, que simulem situações diversas e propósitos vários, a fim de que os discentes sejam preparados para a vida, afinal “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKTHIN, 2009, p. 128).

Sobre esta concepção de língua, Garcez (1998) afirma que

não se trata mais de entender a língua como um objeto aceito a priori, um acervo imutável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato ao cérebro do falante, mas trata-se de concebê-la como forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e sua interpretação. (GARCEZ, 1998, p. 47).

A partir dessa compreensão da língua vista como um ato social, em que os sujeitos constroem e são construídos por ela, pode-se apresentar o seguinte quadro-síntese, proposto por Doretto e Beloti (2011) e adaptado por Ribeiro (2013):



**QUADRO 3: Concepção de linguagem como forma de interação.**

<b>CONCEITOS/ASPECTOS SUBJACENTES</b>	<b>CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: FORMA DE INTERAÇÃO</b>
Gramática	Internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a gramática como contextualizada.
Função da língua	Realizar ações sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais.
Sujeito	A linguagem é interação, o sujeito é psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, passa a ocupar posições determinadas.
Texto e sentido	Texto: é o próprio lugar da interação. Sentido: polissêmico
Leitura	Compreensão: relacionamento do texto com os diversos contextos que o cercam. Coproduzir sentidos é objetivo da tarefa de ler.
Produção textual	Interagir com os demais sujeitos, a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos.
Unidade básica de análise	Texto
Principais atividades de ensino	Leitura; produção de textos (baseada nos gêneros discursivos); análise linguística; oralidade.
Procedimentos para atingir objetivo de ensino	Atividades epilinguísticas e metalinguísticas para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas.
Oralidade	É vista como tão importante quanto a escrita, já que a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa.
Variedades linguísticas	São consideradas e entendidas, levando-se em conta o contexto, os objetivos e as circunstâncias.
Norma	Variantes, conforme as situações reais de uso.
Caráter da língua	Heterogêneo e variável.
Critério de avaliação	Adequado/inadequado à situação de uso da língua.

Fonte: RIBEIRO, 2013, p. 34-35

Como se pode verificar, na concepção bakhtiniana de linguagem, os sujeitos do discurso passam a ser coautores da enunciação, bem como a língua deixa de ser um objeto imutável para ser variável e heterogêneo a partir da situação de comunicação em que o discurso está sendo produzido. Sendo assim, acreditamos que essa é a concepção de linguagem mais eficaz quando se trata do ensino de língua.

Salientamos, ainda, que o maior objetivo de ensinar a língua é fazer com que o aluno seja capaz de interagir consigo mesmo e com o outro, reconhecendo a sua língua e refletindo sobre ela para atingir suas finalidades: a interação, a comunicação, a informação. Para isso, a escola, que possui a missão de formar seres intelectualizados e capazes de usar seus potenciais comunicativos de forma favorável, deve adequar seu ensino e torná-lo produtivo, partindo da necessidade de interação.

É preciso ratificar a ideia de que ensinar a língua é principalmente compreender seu uso e saber que ela é produzida pelos e para os mais variados contextos linguísticos, pois

um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19)

Podemos concluir, a partir do que foi discutido até este ponto, que à escola não caberá o papel de ensinar a língu(gem) aos discentes, mas, sim, de fazer com que eles sejam capazes de interagir socialmente por meio dessa linguagem, modificando a si mesmos e à sua realidade. E mais: que, além de sistematizar os conhecimentos linguísticos, deve ser o lugar em que os alunos se prepararão, pelo menos é o que se espera, para efetivamente escreverem textos escritos e aperfeiçoarem o estudo de textos orais, os quais também são fundamentalmente necessários.<sup>2</sup>

## 2.2 INTERAGIR PELA ESCRITA

A vida em sociedades letradas exige dos cidadãos a capacidade, não só

---

<sup>2</sup> É necessário ressaltar que, nessa pesquisa, será dado enfoque ao estudo de textos escritos, apesar de se compreender que, na escola, deve-se trabalhar a língua nas duas modalidades: a escrita e a oral.

de interagir oralmente, mas também, de produzir e compreender textos escritos, haja vista que “a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p.36). Nessa pesquisa, daremos ênfase à produção de textos escritos, a fim de analisar que a escrita pode ser ensinada e aprendida como uma habilidade, não como uma atividade quase inalcançável ou impossível.

Considerando-se a língua como um ato social, é fundamental a compreensão de que o texto escrito faz parte da vida das pessoas desde a infância. Muitos alunos só começam a desenvolver a habilidade da escrita a partir de sua entrada na escola, mesmo que já tenham aprendido a compreender o código escrito e sua importância desde muito cedo. Ressalte-se que, embora o primeiro contato com o ensino de escrita sistematizado aconteça na infância, durante a alfabetização, saber escrever não significa apenas ser alfabetizado, vai além disso: significa ter a capacidade de saber ler e produzir textos escritos adequados a situações sociocomunicativas diversas.

O problema em torno dessa questão é que era (e talvez ainda seja) senso comum pensar que escrever bem significasse (ou significa) saber aplicar as regras gramaticais com precisão. Durante muito tempo, o ensino da escrita foi pautado na aplicação de exercícios enfadonhos sobre a aplicação de regras da norma-padrão da língua. Nessa linha de pensamento, a língua era vista como um código, e a linguagem, como um produto pronto e acabado.

Outro fator problemático no ensino de escrita é a grande confusão que muitos faziam, ou até hoje ainda fazem: tornar dicotômicas as modalidades da fala e da escrita. No entanto, essas modalidades não são opostas, uma vez que

são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p. 17)

Faz-se necessário salientar também que, durante muito tempo, outra falsa impressão circundou o ensino de língua: a visão de que, à fala, estava relacionada à informalidade, e, à escrita, à formalidade. O que ocorre, na verdade, é que fala e escrita são frutos da interação entre sujeitos sociais. Apesar de serem realidades distintas, fazem parte de uma mesma língua, por isso é mais adequado

tratá-las também quanto ao grau de formalidade como um *continuum*, não como uma dicotomia.

De acordo com Koch; Elias (2014), tanto fala quanto escrita são modalidades de uma espécie de escala contínua que juntas, em cooperação, resultam em um texto, o qual, por sua vez, será o objeto utilizado para representar as duas modalidades da língua. Falamos por meio de textos, escrevemos por meio de textos, os quais poderão ser formais ou não, dependendo do propósito comunicativo estabelecido entre os falantes em dada situação de interação.

Bakhtin (2009), afirma que a língua é fruto da realidade de seres que produzem a linguagem a partir de situações concretas de comunicação. Portanto, se a escrita é vista como se vê a linguagem (KOCH; ELIAS, 2014) e se esta está baseada na/para a interação concreta, que não se baseia apenas pelo sistema linguístico nem somente pelo aparato psíquico dos falantes, é fundamental que se entenda a escrita como um processo, que envolve o texto, o leitor e o autor.

Tendo em vista que escrever faz parte de um processo que envolve uma interação entre texto-leitor-autor, a escrita deve ser estudada a partir da produção de textos que efetivamente façam sentido para os interactantes do discurso.

Considerando-se a língua como produto de interlocuções discursivas, o desenvolvimento de habilidades de escrita pelos alunos repercutirá em seu agir social na e pela linguagem. É a produção de enunciados, apoiados nos discursos internalizados ao longo da experiência de vida de cada indivíduo, que dará ao falante a possibilidade de se comunicar com os outros através de textos orais ou escritos.

Em relação ao ato de escrever, segundo Koch; Elias (2014), definir o que é escrita é uma tarefa complexa, tendo em vista que essa tarefa compreende naturezas diversas: linguística, cognitiva, social, pragmática e histórica. No entanto, mesmo sendo algo complexo, há várias pesquisas sobre escrita, principalmente, no que se refere à aquisição desta.

Ainda segundo a autora, entende-se escrita a partir do “modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve.” (KOCH; ELIAS 2014, p. 32). Desta forma, o ensino de escrita pode ser tratado sob três âmbitos: quando ela está centrada no uso da língua; quando o seu foco é quem escreve o texto; e o terceiro, quando a escrita é centrada na interação.

Quem vê a linguagem como um código, tende a analisar o texto apenas sob o aspecto da norma, assim a escrita parece mais um exercício de gramática do que um texto coeso e compreensível, ou seja, o autor preocupa-se mais em saber usar os conhecimentos linguísticos normativos do que em dar sentido ao texto produzido. Isso acontece quando o falante encara a língua como um código fechado em si mesmo, sendo a escrita considerada, neste caso, apenas como a mera reprodução deste.

Por sua vez, quem acredita que a escrita é pautada somente na visão do autor, possivelmente, analisa-a apenas sob uma ótica e acaba não considerando possibilidades múltiplas de significação que um texto adquire a partir da experiência de mundo que os leitores diversos podem ter.

Já quando a escrita é vista como produção textual, há a ativação no escritor de vários conhecimentos e de várias estratégias. O produtor pensa no leitor, no que quer dizer, lê o que escreve, reescreve se necessário, tudo baseado pela interação. O sentido da escrita em produções baseadas na interação é construído, não é determinado somente pela intenção do autor, nem somente em um produto já pronto, baseado apenas em regras gramaticais.

É fato que a escrita se baseia nas regras e conhecimentos que o autor do texto tem sobre o funcionamento da língua, mas, além disso, há um vasto conjunto de conhecimentos, compartilhados entre o leitor e o produtor de textos, que são necessários à produção do texto. Outro fator que precisa ser enfatizado refere-se ao fato de que a escrita deve estar pautada em um processo contínuo e recursivo.

De acordo com Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), a escrita de textos envolve diferentes etapas: planejamento, escritura, leitura do texto produzido (feita pelo seu próprio escritor), e modificações, realizadas a partir do que foi lido. Sendo assim, a escrita de um texto não pode ser entendida como um ato único, fechado em si mesmo.

Considerando-se a escrita social, escrever é, na verdade, uma habilidade que pode ser desenvolvida, por exemplo, durante a vida escolar. Nessa perspectiva, produzir textos não é difícil quando se encara a atividade de produção como um processo.

Na oralidade, quase sempre, o texto está sendo pensado, planejado,

reformulado, reorganizado em função do outro no momento em que é produzido. Consideramos que pensar o texto, antes ou durante à sua produção, é um ato de planejamento. Contudo, é frequente que, para escritores inexperientes, o planejamento seja esquecido, apesar de ser uma das etapas fundamentais e indispensáveis à elaboração de um texto escrito, o qual deve ser visto como o “produto de uma série de operações” (SERAFINI,1998, p. 22).

Em relação aos textos escritos, segundo Vieira (2005), é importante salientar que eles são o instrumento do saber, a possibilidade da reflexão é uma das fontes de detenção do poder, pois quem sabe ler e escrever tem certo “domínio” em relação a quem não sabe. Além disso, os textos escritos estabelecem comunicação e interferem no agir social dos cidadãos, afinal “a escrita é um patrimônio de todos nós. ” (VIEIRA, 2005, p. 27). Assim, é também dever da escola formar alunos capazes de serem proficientes escritores de textos.

Faz-se necessário salientar que durante muito tempo o ensino da escrita de texto assimilava este último como produto pronto e acabado, como se o aluno simplesmente tivesse o “dom” da escrita e, sem planejamento e reescrita, pudesse escrever sobre qualquer coisa. Felizmente, essa realidade vem sendo modificada desde que a concepção bakhtiniana de linguagem ganhou notoriedade para os estudos linguísticos.

De acordo com Teberosky (1990 apud VIEIRA, 2005) as considerações feitas pela psicologia cognitiva e os estudos sobre Inteligência Artificial, nos Estados Unidos no início da década de 1970, deram espaço a uma nova forma de se pensar o ensino da produção de textos, o foco da tarefa de redigir passou a ser o processo, ou seja, a investigação de quais atividades cognitivas os redatores utilizam na hora de escrever.

Garcez (1998) afirma que, a partir das contribuições feitas pelas teorias cognitivas, as pesquisas sobre o ensino da escrita evoluíram, assim, o foco do ensino de língua, além de passar a ser o processo realizado para se chegar ao produto final, o texto, também começou a ser a importância do caráter sociodiscursivo das produções escritas.

No que diz respeito ao ensino de escrita, uma forma de se desenvolver a escrita social é tratar a prática como processo, que pode ser dividido em etapas, porque assim o aluno compreende melhor os aspectos cognitivos e interacionais

que compõem um texto. Além disso, a proposta de escrita deve ser voltada ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, para que eles consigam se comunicar de forma satisfatória nas mais diversas situações de interação verbal.

Levando-se em consideração que a produção de textos deve ser maior foco do ensino de língua em sala de aula, o material didático envolvido no processo ensino-aprendizagem da linguagem deve ser pautado nestes critérios.

É preciso também que o professor compreenda que o aluno, ao chegar à escola, não é uma “tábula rasa”, que não possui nenhum conhecimento sobre o funcionamento da língua. Segundo Val (2009):

Antes de entrar para a escola, o aluno domina uma variedade oral do português, tendo construído esse conhecimento na interação com membros de sua família e de sua comunidade. Mas, a partir da interação com o rádio e a televisão [atualmente também com os textos do domínio digital], por exemplo, seu conhecimento da língua abriga também a intuição – comum a todo falante – quanto à coexistência de um complexo de variedades linguísticas cujo uso é determinado pelas origens dos usuários e as situações de comunicação. A escrita – com todas as variedades que abarca – vai ser aprendida preferencialmente na escola e, para aprendê-la, o aluno se vale do que já sabe sobre as variedades da linguagem oral. Assim é previsível que, durante o aprendizado, ele utilize, na escrita, recursos e procedimentos que domina na produção do discurso oral, sem se dar conta de que alguns deles não funcionam bem no texto escrito. (VAL et. al, 2009, p. 41)

É fundamental ao professor de língua a compreensão de que o aluno possui um conhecimento sobre a funcionalidade da língua oral e norteia a produção de sua escrita a partir desse conhecimento. Como já dissemos, os textos devem cumprir funções sociais, as quais são atingidas a partir dos objetivos ou propósitos do falante ao dizer algo. Para cada propósito comunicativo se faz necessário um gênero discursivo diferente, assim, cabe ao produtor de textos, encontrar o gênero mais adequado à situação comunicativa em que se encontra.

Ressaltemos também que o trabalho com gêneros do discurso, ou seja, “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 279) deve estar associado, não só ao ensino de suas formas, mas também de competências textuais adequadas e que tenham funcionalidade para os discentes nas mais diversas situações sociais, das mais simples às mais complexas.

A escola deve ser o lugar em que o falante terá a possibilidade de aprender a escrita de textos, os quais atenderão às demandas que esse aprendiz enfrentará ao longo de sua vida. Portanto, a escrita de textos faz parte da vida de

um aluno sendo assim é necessário encontrar uma maneira mais adequada de se ensinar a escrever, a fim de que essa atividade possa ser aprendida.

A fim de darmos continuidade a nossa pesquisa, discutiremos agora quais métodos podemos nos valer para aprender e ensinar a escrita de uma maneira eficaz. Tendo em vista esse objetivo, no capítulo 2, afunilaremos mais ainda a discussão, elencando aspectos relevantes que envolvem o ensino dessa modalidade, bem como discutiremos como essa deve estar pautada em um caráter interativo e relacionado às relações sócio-histórica-política-cultural que as envolvem. Para isso, apontaremos as visões de escrita que podem embasar o ensino e como esses modelos influenciam o trabalho com a língua em sala de aula.



### 3 ENSINO DE ESCRITA

Neste capítulo, com o intuito de didatizar de modo mais claro os modelos de ensino de escrita, sugerimos uma divisão em duas grandes perspectivas. A primeira vertente de ensino, reconhecida como modelo de ensino tradicional de escrita, encara o texto como produto - primeira e segunda concepções de escritas, definidas por Koch; Elias (2014); e a segunda vê a escrita como fruto de um processo, constituído por etapas contínuas e recursivas, analisadas por Serafini (1998).

Além de sistematizar o ensino de escrita, discutiremos, no tópico 3 dessa seção, a importância do trabalho com os gêneros textuais na escola, o conceito desses tipos de enunciados, de certa forma estáveis (BAKTHIN, 1984) e como esses devem ser trabalhados na escola. Dando continuidade ao tema gêneros do discurso, daremos foco ao trabalho com o gênero notícia, que foi o gênero escolhido para produção na intervenção didática que relatamos neste trabalho.

#### 3.1 ENSINO DE ESCRITA - FOCO NO TEXTO COMO PRODUTO

Antes da década de 1980, o ensino de língua era baseado na aplicação de exercícios repetitivos e mecânicos. Foi a partir de várias pesquisas sobre o ensino de língua, as quais resultaram nos PCN (1998), que as visões de ensino começaram a mudar. Segundo Geraldi (2001), ao longo dos anos 1980, surgiram pesquisas que davam uma nova perspectiva em relação ao ensino de linguagem, principalmente, no que se refere à modalidade escrita.

No entanto, mesmo com grandes evoluções no que se refere ao ensino de escrita, a visão tradicional do processo de produção de textos perdurou e, talvez, ainda perdure até hoje. Infelizmente, ainda encontramos professores que acreditem que a redação escolar é só um “adiantamento de aula” (SERCUNDES, 2011, p. 76), ou um objeto de ocupação do tempo do aluno, por ocasião da falta do professor (AZEVEDO; TARDELLI, 2004). Ainda pior do que isso: parece haver ainda quem encare a escrita de texto na escola (ou a chamada “redação”) como forma de punição.

Segundo Pinto (2004), essa “visão (escolar) tradicional da escrita tem fim em si mesma. Não considera os aspectos cognitivos, linguísticos e pragmáticos

envolvidos na interação discursiva” (PINTO, 2004, p. 102-103). Melhor dizendo: nessa visão de escrita, não se levam em consideração aspectos interacionais e composicionais que envolvem a produção de um texto.

De acordo com Portela (2012), “a maior dificuldade enfrentada pelos alunos em escreverem textos eficientes repousa precisamente na maneira como tais textos são tratados nos meios escolares.” (PORTELA, 2012, p. 6). Talvez, esse fracasso esteja relacionado ao modelo de ensino de escrita, seguido pelo professor, e assimilado pelo aluno-autor.

Além disso,

No que concerne ao ensino da redação, este se dá de forma transmissiva, pois os professores sugerem unilateralmente um tema escolhido entre aqueles propostos em vestibulares anteriores, sobre o qual os alunos devem redigir um texto, sem qualquer preparação prévia, geralmente durante cinquenta minutos de aula. (PORTELA, 2012, p. 7).

Normalmente, nessa concepção, o ensino da produção escrita se baseia em seguir à risca um roteiro: sugestão de um título, informação de número de linhas a serem escritas e correção do professor. Segundo Pinto (2004), na maioria das vezes, os títulos sugeridos são “vazios de sentido e desvinculados do propósito” (PINTO, 2004, p. 106). Há, ainda, uma situação pior: propõem-se temas livres, que, normalmente, dificultam a concentração que o ato de escrita necessita, uma vez que o aluno precisa pensar em vários assuntos até definir sobre o que irá escrever, antes de começar efetivamente a sua produção.

Outro fator que norteia esse roteiro de escrita é a questão do número de linhas. Existem alunos que chegam a demarcar graficamente o número de linhas e, quando alcançam aquela determinada linha, deixam de completar o texto; ou discentes que usam apenas estratégias de preenchimento, que são vazias de sentido, até conseguirem atingir aquela marca imposta pela proposta de redação.

Para finalizar o modelo de roteiro seguido nessa visão tradicional de escrita, há a correção do professor, que se baseia principalmente no uso contundente das regras gramaticais. Segundo Ruiz (2013), a correção no estilo tradicional consiste em “simplesmente tingir de vermelho o texto e devolvê-lo para o aluno, parando o processo nessa etapa” (RUIZ, 2013, p. 12). Isso significa que, nessa concepção, quanto menos marcas vermelhas o texto do aluno tiver, mais isso simboliza que este é um bom escritor de textos (o que nem sempre corresponde a uma premissa verdadeira).

Outro fator importante, no que concerne ao ensino de escrita numa visão tradicional, está relacionado ao uso de textos efetivamente escolares, ou seja, de gêneros que circulam em contextos escolares (MARCUSCHI, 2004). Na concepção tradicional, não se trabalha com a heterogeneidade de textos, sugerida pelos PCN (1998):

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. (BRASIL, 1998, p. 26).

Acreditamos que o uso dos textos relacionados ao contexto escolar esteja ligado à concepção de discursos prontos em que a escrita se baseia em modelos pré-estabelecidos. Nesses casos, o discurso não é uma reflexão sobre o tema, é o cumprimento de um modelo enrijecido da voz do outro, o qual deve ser seguido. Segundo Lemos (1997), o escritor concebe a tarefa de escrever como “um conjunto de operações de preenchimento de uma estrutura previamente dada, ou inferida de textos-modelos.” (LEMOS, 1997, p. 62).

Nesse caso, o aluno-autor deixa de ser um sujeito ativo, construtor do seu discurso, para ser encarado apenas como reproduzidor da escrita, sugerida por outro. Nessa concepção, não é levado em consideração o conhecimento de mundo do produtor de textos, sendo, assim, subestimada a capacidade de reflexão que os aprendizes têm sobre variados temas.

Além disso, é preciso considerar que, nessa visão tradicional de ensino de escrita, o professor é o único interlocutor do texto do aluno. Segundo Pinto (2004), o docente “limita-se a apontar erros com relação à ortografia, acentuação, estruturação, mudança de parágrafo, entre outros” (PINTO, 2004, p. 103). Além disso, cabe ao mestre sugerir temas, que geralmente culminam na produção de uma narrativa, de uma descrição ou dissertação, gêneros clássicos da nomenclatura tradicional. (PINTO, 2004). Ressalte-se que hoje, em 2015, institucionalmente se tem esse modelo na maior avaliação externa realizada no país: o ENEM. Nesse exame, que é usado como seleção para ingresso em universidades públicas, é solicitado ao candidato a escrita de um “texto dissertativo-argumentativo”, como se não houvesse gêneros do discurso, como formas de interação.

Na verdade, na visão tradicional, não se consideram os gêneros, que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279), inseridos em situações comunicativas diversas. Segundo Marcuschi (2008), a na visão tradicional, consideram-se os aspectos internos do texto, como o uso das anáforas, as relações de concordância verbo-nominais ocorridas no interior do texto, as questões de regência e os aspectos sintático-morfológicos em geral.

O foco da produção de texto, no modelo tradicional, está centrado no produto. As etapas do processo de escrita, como planejamento, revisão e refacção, normalmente, são desconsideradas nesse modelo de ensino. Fortunato, 2011, afirma que “a escrita não poderia ser compreendida como um processo altamente controlado, pois a produção de pensamento se dá no próprio ato de escrita, de forma espontânea, durante o processo de criação.” (FORTUNATO, 2011, p. 7).

Sendo assim, o texto, na concepção tradicional, é visto como um produto pronto e acabado, em que se desconsideram aspectos como situação de produção/contexto, interlocutor, modos de dizer, intenção ao dizer, etc. Além do mais, nesse tipo de visão de escrita, “não há compromisso com o ato de escrever, uma vez que o próprio aluno tem plena consciência de que o professor irá apenas recolher as redações e talvez visitá-las.” (SERCUNDES, 2004, p. 76).

Mesmo que não tenha consciência disso, todo falante espera uma atitude responsiva de seu interlocutor (BAKHTIN, 1997). Com o aluno não é diferente, ele espera uma resposta do professor, que nem sempre corresponde às expectativas. Se o aluno sabe que o seu único interlocutor, no caso, o professor, não irá manter a interação, é pouco provável que esse discente tenha vontade de produzir textos.

Se o aluno escreve para alguém que não compartilha de suas opiniões e sentimentos, que tem o poder de vetar-lhe as palavras, ele finge que escreve para entrar no jogo sem perder a vez e deixa para escrever de verdade fora dos muros da escola. (RIBEIRO; OLÍMPIO, 2015, p. 18).

De acordo com as pesquisadoras, o texto deveria ser visto como um tecido, em que o tecelão seria o autor desse texto, aquele que daria vida e forma ao tecido. Todavia, “o que se observa é que a escola estabelece relações muito rígidas e bem definidas, criando situações em que o aluno se vê obrigado a escrever limitado por padrões previamente estipulados.” (RIBEIRO; OLÍMPIO, 2015, p. 19).

Considerando-se a escrita tradicional, o aspecto discursivo das

produções textuais está diretamente relacionado a discursos prontos e a uma percepção da linguagem como código. Os conhecimentos internalizados dos aprendizes não são levados em consideração e o que se espera do aluno-redator é que ele não fuja às regras estabelecidas pelos modelos da escrita escolar.

O aluno, nesse caso, não é sujeito de sua própria história, não intervém no discurso esperado pelo professor, muito menos, manifesta suas experiências nos textos produzidos para a escola.

Dentro dessa perspectiva, os textos produzidos na escola normalmente apresentam discursos vazios de significado. Talvez, por isso, o discente-autor tenha preferência pelo uso de palavras difíceis/ descontextualizadas, usadas principalmente para agradar o docente.

Ratificamos que, à escola, cabe o papel de trabalhar textos diversos, levando o aluno se tornar proficiente no uso social de sua língua, bem como a ter a consciência de sua competência discursiva apropriada para cada situação de sua vida em sociedade.

Nos últimos anos, temos percebido grande esforço por grande parte dos educadores em trabalhar a linguagem em seu uso efetivo. Podemos afirmar que, mesmo alguns ainda resistindo, as novas tendências do ensino de escrita (não tão novas assim) têm ganhado grande espaço nas aulas de língua portuguesa.

Felizmente, considerando-se os estudos bakhtinianos e a perspectiva cognitiva da linguagem, o foco do ensino de escrita pode deixar de ser o produto e passou a ser o processo. Além disso, com o advento dos PCN (1998) e as postulações de grandes pesquisadores, percebemos que o ensino de redação passou a ser baseado em situações interativas concretas.

Assim, o ensino de escrita deixou de ser fechado, mecânico e artificializado, para ser fruto de uma percepção interativa da produção de textos. Dessa forma, o aluno deixa de ser um mero reproduzidor do discurso de terceiros, para ser o escritor de seu próprio discurso.

### 3.2 ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – FOCO NO PROCESSO

No início dos anos 1960, várias pesquisas sugeriram para tentar melhorar a habilidade escrita dos alunos em período de escolarização. Segundo Camps

(1990), esse era um dos objetivos principais que levavam os estudiosos a criar modelos pedagógicos, a fim de solucionar os problemas relacionados à escrita dos discentes, bem como facilitar o aprendizado dessa modalidade por eles.

Camps (1990) afirma que um dos modelos que mais revolucionaram as práticas pedagógicas de ensino de escrita na época foi o modelo de Rohman; Wlecke (1994) (CAMPS, 1990, p. 4). Vale ressaltar que o modelo de escrita, seguido nas escolas naquele período, era o método tradicional, o qual dava foco ao produto: o texto final.

Segundo a pesquisadora, Rohman; Wlecke (1964) propunham que a escrita de um texto era produzida através de três processos: pré-escrita, escrita e reescrita. A pré-escrita está relacionada à fase de geração de ideias, em que o aprendiz pensa sobre o tema; a segunda fase, a escrita, refere-se à escrita do texto propriamente dita; e, a terceira e última fase proposta pelos escritores americanos diz respeito à revisão. (ROHMAN; WLECKE, 1964 *apud* CAMPS, 1990).

As três fases, propostas por Rohman; Wlecker (1964), ainda de acordo Camps (1990), eram “discretas e sucessivas” ROHMAN; WLECKE, 1964 *apud* CAMPS, 1990, p. 4). Seguindo as etapas linearmente, o escritor poderia chegar a um bom resultado. O professor, nesse caso, seria essencial para o aprendizado desse modelo de escrita, pois seria o mestre quem ensinaria aos alunos as características próprias à cada etapa.

Depois do modelo de Rohman; Wlecker (1964), vários outros pesquisadores se interessaram em pensar sobre o processo de escrita, dentre eles destacamos Hayes; Flower (1981). Esses escritores tiveram fundamental importância na criação de modelos cognitivos relacionados à escrita. Segundo Flower; Hayes (1981), um modelo do processo cognitivo,

representa um importante ponto de partida a partir do paradigma tradicional de fases desta forma: num modelo de fase, as principais unidades de análise são fases de acabamento, que reflectem o crescimento de um produto escrito, e estes estágios são organizados em uma sequência ou estrutura linear. Em um modelo de processo, as principais unidades de análise são processos mentais elementares, tais como o processo de geração de ideias. E esses processos têm uma estrutura hierárquica de tal forma que a geração de ideias, por exemplo, é um sub- processo de planejamento. Além disso, cada um desses atos mentais pode ocorrer a qualquer momento no processo de composição. (FLOWER; HAYES, 1981, 366-367).<sup>3</sup> Tradução nossa

---

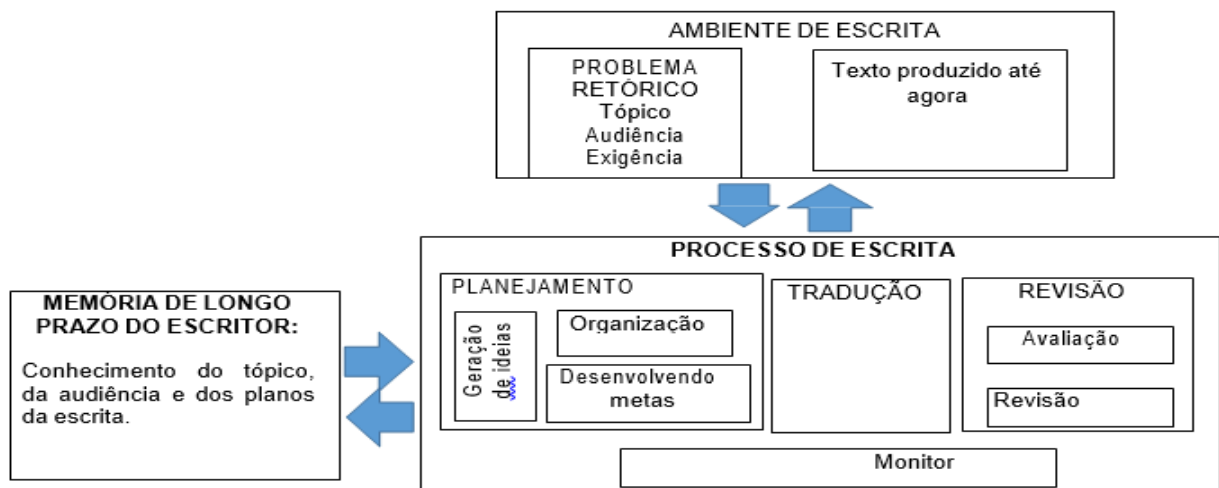
<sup>3</sup> Texto original: represents a major departure from the traditional paradigm of stages in this way: in a stage model the major units of analysis are stages of completion which reflect the growth of a written product, and these stages are organized in a linear sequence or structure. In a process model, the

Para esses pesquisadores, ao contrário do que Rohman; Wlecker (1964) pensavam, as etapas do processo de escrita não eram lineares, ou seja, os produtores de textos poderiam planejar, escrever, corrigir e reescrever, a qualquer momento e várias vezes durante o processo de escrita, se assim desejassem (CAMPS, 1990).

Além disso, os modelos cognitivos tentavam explicar os processos mentais que um escritor utiliza na hora de escrever seu texto, através da análise de etapas distintas que iam desde a seleção de palavras até o produto final, o próprio texto. Nessas etapas, segundo Vieira (2005), durante o processo, o escritor “realiza operações diversificadas como gerar ideias, concatenar enunciados produzindo o texto e depois revisando-o, colocando-se simultaneamente na posição de autor e de leitor.” (VIEIRA, 2005, p. 86), ou seja, não são etapas lineares, são recursivas e podem ser trabalhadas individualmente.

A fim de desenvolver um projeto que explicasse melhor essas operações mentais, as quais ajudavam os escritores, principalmente os iniciantes, a desenvolver melhores textos, Hayes; Flower (1981) propuseram um esquema (Quadro 1), que é composto por três partes: “o ambiente de produção, a memória de longo prazo do escritor e os processos de escrita”<sup>4</sup> (FLOWER; HAYES, 1981, p. 369):

**QUADRO 4: Estrutura do modelo de escrita processual**



major units of analysis are elementary mental process, such as the process of generating ideas. And these process have a hierarchical structure such that idea generation, for example, is a sub-process of planning. Furthermore, each of these mental acts may occur at any time in the composing process. (FLOWER; HAYES, 1981, 366-367)

<sup>4</sup> Texto original: “The task environment, the writer’s long-term memory, and the writing processes.” (FLOWER; HAYES, 1981, p. 369)

Segundo Camps (1990), Flower; Hayes (1981) acreditam que este modelo define bem como as operações mentais se processam durante a tarefa de escrita. Considerando-se o que a pesquisadora afirma, as partes que compõem o esquema de Flower; Hayes (1981) são inter-relacionadas e recursivas. (FLOWER; HAYES, 1981 *apud* CAMPS, 1981).

A primeira parte do esquema proposto por Flower; Hayes (1981) é a memória de longo prazo do escritor, que se refere aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida pelo produtor de texto em relação ao tema do texto. Podemos citar, por exemplo, a leitura de um livro que sirva para referendar o texto do autor; o conhecimento sobre o público-alvo; ou o conhecimento sobre o próprio processo de escrita.

O ambiente de trabalho, segunda parte do esquema de Flower; Hayes (1981), refere-se a tudo aquilo que se relaciona com a tarefa de escrever, a qual envolve o problema retórico envolvido na produção do texto - como escolha do tema, audiência, o nível de exigência linguística-; e o texto que está sendo produzido simultânea e recursivamente ao processo.

A terceira parte terá relação com o processo de escrita propriamente dito. Essa seção é subdividida em mais quatro partes: o planejamento, a tradução, a revisão e o monitor. De acordo com Camps (1990), “à medida que se escreve, o texto já produzido gera uma série de exigências e limitações, que é um elemento a mais do contexto. ” (CAMPS, 1990, p. 6, tradução nossa)<sup>5</sup>, por isso o exercício da escrita baseia-se na resolução dos problemas retóricos que vão surgindo a partir dos aspectos interacionais do texto, por exemplo, a intencionalidade discursiva relacionada com o tema e com os interlocutores do texto.

Ressaltemos que os problemas envolvidos durante o trabalho da escrita, como pensar sobre o texto, sobre a intencionalidade, bem como sobre a audiência, fazem parte do processo de produção, mais especificamente da etapa de planejamento.

Em relação ao planejamento, podemos afirmar que essa etapa se refere a um tipo de operação mental (Flower; Hayes, 1981), a qual será dividida em mais três subetapas:

---

<sup>5</sup> Texto original: “A medida que se escribe, el texto ya producido genera una serie de exigencias y limitaciones, es un elemento más del contexto.” (CAMPS, 1990, p. 6).



1. **Geração de ideias:** envolve a busca por informações sobre o tema;
2. **Organização:** trata da maneira como o produtor de texto organiza os aspectos interacionais e linguísticos do texto; e
3. **Estabelecimento de objetivos ou propósitos textuais:** refere-se aos objetivos propostos em relação à escrita do texto.

Depois de apresentar a etapa de planejamento e os subprocessos envolvidos nessa etapa, Flower; Hayes (1981) propõem outras seções envolvidas no ato de escrever: a tradução, a revisão e a etapa de controle.

Considerando-se a etapa de tradução, segundo processo sugerido por Flower; Hayes (1981), Camps (1990) afirma que:

é constituída pelo conjunto de operações de transformação dos conteúdos em linguagem escrita linearmente organizada. A multiplicidade de demandas dessa operação (execução gráfica de letras, exigências ortográficas, léxicas, morfológicas, sintáticas, etc.), que consiste em passar de uma organização semântica hierarquizada a uma organização linear, obriga a frequentes revisões e retornos a operações de planejamento. (HAYES; FLOWER, 1981 *apud* CAMPS, 1990, p. 6, tradução nossa).<sup>6</sup>

A terceira etapa do esquema, sugerida pelos escritores americanos, relaciona-se com o processo de revisão textual. A etapa de revisão consiste no ato de ler e corrigir aquilo que foi escrito, a fim de melhorar o texto. Para Flower; Hayes (1981), a revisão depende de dois subprocessos: a leitura e a revisão. É a partir da leitura e da análise do redator, que o seu texto será modificado e melhorado, a fim de atingir os propósitos estabelecidos.

O último processo, segundo Camps (1990), é o que diferencia o modelo de escrita vista como processo de Rohman; Wlecke (1964) do modelo proposto por Flower; Hayes (1981), pois define que quem escolhe as etapas na produção do texto é o escritor, portanto, a ocorrência dessa etapa variará de escritor para escritor. Melhor dizendo: através de uma capacidade metacognitiva, o escritor é quem definirá a sequência de ações ocorridas durante a tarefa da escrita.

Camps (1990) afirma que, apesar dos dois modelos coincidirem em alguns pontos, tais como o controle estabelecido pelo escritor durante a escrita, ou

---

<sup>6</sup> Texto original: “Está constituída por ele conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado. La multiplicidad de demandas de esta operación (ejecución gráfica de las letras, exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas, intáticas, etc.), que consiste em passar de uma organización semântica jerarquizada a uma organización lineal, obliga a frecuentes revisiones y retornos a operaciones de planificación.” (CAMPS, 1990, p. 6)

a questão das etapas serem recursivas e não-lineares, “perece, de fato, implícita uma certa concepção do processo de sequenciamento linear, embora a aplicação seja diferente de um escritor para outro”<sup>7</sup> (CAMPS, 1990, p. 7, tradução nossa).

Kato (1986) observa que ambos os modelos de escrita vista como processo têm como base dois aspectos, que os assemelham em relação à tarefa de escrita: a questão de que o processo de escrever é baseado por um propósito comunicativo, o qual é realizado a partir de um plano; e a questão que serve principalmente para a resolução dos problemas retóricos surgidos durante a atividade de escrita.

Depois dos modelos cognitivos sugeridos por Rohman; Wlecker (1964) e Flower; Hayes (1981), o ensino de escrita, baseado na concepção na perspectiva processual, passou a ter como foco o processo de progressão do texto, não mais a quais estruturas o redator deveria seguir, ou a quais recursos mentais irá recorrer na hora de escrever seu texto (CAMPS, 1990).

Essas teorias revolucionaram o modelo de ensino de escrita vigente até então. No Brasil, alguns professores-pesquisadores, preocupados em apresentar propostas que acompanhassem as novas metodologias de ensino da língua, concentraram-se em vários estudos detalhados sobre esse novo método de escrita. (GERALDI, 2004).

Na Itália, as influências dessa teoria cognitiva também geraram uma grande influência em relação às metodologias do ensino da escrita de textos. Serafini (1998) preocupou-se em trazer para os professores de língua contribuições relevantes sobre o processo de escrita, a fim de sugerir métodos que facilitem a vida docente, bem como a discente, na hora de produzir um texto escrito.

Vários pesquisadores brasileiros, até os dias de hoje, apoiam-se no modelo sugerido por Serafini (1998) para produzir propostas que se embasam na convicção de que a escrita pode ser desenvolvida como uma habilidade, não como um “dom”. Em outras palavras, muitos estudiosos acreditam que o ato de escrever está relacionado a “uma técnica que se desenvolve aos poucos” (SERAFINI, 1998, p. 22) e que “para aprender a realizar bons textos é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas sobretudo como produto de uma série de operações.” (SERAFINI, 1998, p. 22).

---

<sup>7</sup> Texto original: “perece aún implícita una cierta concepción de secuenciación lineal del proceso, aunque la aplicación sea distinta de un escritor a otro” (CAMPS, 1990, p. 7)

### Na concepção de Serafini (1998)

Saber escrever não significa necessariamente escrever como um artista, mas também conseguir dizer por escrito o que se deve ou quer dizer, mesmo que se trate de resumir uma notícia, redigir um boletim de informações ou uma correspondência comercial. (SERAFINI, 1998, p. 17)

Para a pesquisadora, sua proposta para o ensino da escrita é uma metodologia didática, que “tem um caráter prático: todos os conselhos propostos são imediatamente utilizáveis na vida escolar” (SERAFINI, 1998, p. 14).

Considerando que a escola será o lugar onde efetivamente se aprende a escrever, torna-se extremamente necessário que os professores, agentes do ambiente escolar, estejam preparados didática e pedagogicamente para ensinar os alunos a produzirem textos.

### De acordo com os PCN (1998),

Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. (BRASIL, 1998, p. 76)

Ressaltamos que dar um tratamento adequado à aprendizagem do texto escrito é fundamental para o sucesso do trabalho com a linguagem em sala de aula.

Serafini (1998) afirma que o método tradicional é aquele em que “as redações são consideradas como um objeto unitário, nesse caso a técnica de ensino é a imitação de modelos” (SERAFINI, 1998, p. 13). Já o método que trata a escrita como um processo é chamado pela pesquisadora de “operativo” (SERAFINI, 1998, p. 13) e, ao contrário do método tradicional, define a escrita como uma atividade a ser desenvolvida por etapas.

Além disso, a estudiosa italiana diz que “é possível aprender a desenvolvê-la [a escrita], distinguindo várias fases progressivas na sua realização e trabalhando uma de cada vez” (SERAFINI, 1998, p. 17). Assim, escrever é “um trabalho. E para realizar qualquer trabalho é preciso conhecer as regras do jogo” (SERAFINI, 1998, p. 17).

No que tange às etapas da visão processual de escrita, normalmente, encontramos seis etapas:

1. Seleção de ideias, as quais envolvem o tema da produção;
2. Planejamento, em que se procura responder as questões: “O quê?”,

“Para quem?”, “Para quê?” e “Como?”, ou seja, respectivamente, o assunto; a audiência; o propósito; gênero discursivo, tom, grau de formalidade ou informalidade linguística e qual suporte mais adequado para a publicação da produção dos discentes.

3. Reescrita do texto, em que se fazem esboços – quantos forem necessários - para o melhoramento do texto.
4. Revisão ou revisões do texto, feita(s) pelo próprio autor, antes da etapa de editoração;
5. Editoração, fase em que o aluno irá transpor para o papel a última reescrita revisada do texto produzido e, por fim,
6. Texto, que é o produto final.

Os PCN (1998) reconhecem que o tratamento mais adequado ao ensino da produção de textos escritos é a visão de que para escrever precisamos da utilização de alguns procedimentos, tais como: definir de um tema; geração de e ideias; planejamento; esboço; revisão (com intervenção do professor); e produto final. (BRASIL, 1998)

Outros pesquisadores também se dedicaram a modelos do ensino da escrita como processo, Passarelli (1999), comparou pontos em comum para o estudo desses autores, a fim de sintetizar as visões, a autora criou um quadro:

**QUADRO 5: Os processos de escrita.**

	EDWARDS E MALOY	CALKINS	SERAFINI	KRASHEN	HAYES E FLOWER
1ª etapa	Ativar ideias e planejar	Ensaio	Plano/ Seleção e organização das ideias	Planejar	Planejamento
2ª etapa	Esboçar ou testar	Esboço	Desdobramento	Reler	Tradução
3ª etapa	Revisar e burilar	Revisão	Revisão	Revisar	Revisão
4ª etapa	Tornar o produto público	Edição	Redação final	Editar	Editoração

Fonte: PASSARELLI, 1999, p. 64. Adaptado pelos autores<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Passarelli (1999), em seu quadro, define que Serafini (1998) apresenta, apenas, duas etapas, primeira e a quarta, que para a pesquisadora brasileira, refere-se, respectivamente, ao plano e à revisão. Acreditando que Serafini (1998) deixou bem claro sua perspectiva de trabalho com os

Na verdade, no que diz respeito ao ensino, importa pouco saber qual seria o número mais adequado de divisões que podem ser feitas e quais os nomes mais apropriados para cada etapa da escrita processual, o que vale mesmo é entender que estas fases são recursivas, não estanques, e podem ser realizadas em momentos diferentes, sempre de acordo com as necessidades dos produtores textuais.

Vieira (2005, p. 86) ressalta que “exercitar em separado habilidades de escrita não dispensa a redação de textos completos. ”, por isso o docente deve estar atento ao modo como trabalha as etapas recursivas da escrita. Outro fator que a pesquisadora chama a atenção é que “para aprender a redigir é preciso escrever com frequência” (VIEIRA, 2005, p. 86). Literalmente, “aprende-se a escrever, escrevendo” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 67).

Além disso, Vieira (2005) acredita que em pelo menos quatro aspectos bons e maus redatores se diferenciam: “no planejamento, na releitura (ou retomada do texto), na revisão e na consciência da audiência” (VIEIRA, 2005, p. 90). Segundo a autora, enquanto maus redatores ignoram algumas etapas do processo, ou as executam de forma inadequada, bons redatores planejam mais; releem diversas vezes o que escrevem, a fim ter noção do seu texto como um todo; revisam mais, principalmente em relação aos aspectos macroestruturais; e têm uma maior consciência de que seu texto está sendo escrito para o outro. OK

Considerando-se que escrevemos para o outro (pelo menos esse deveria ser o objetivo de todos na hora de produzir um texto), é necessário discutirmos um pouco sobre a visão social da escrita na escola. Pinto (2004) afirma que “se forem criadas situações para que o aluno escreva o mais próximo possível da vida real, seguramente o aluno sentirá que a escrita tem funções diversificadas. ” (PINTO, 2004, p. 108).

Para a pesquisadora, fazer com que “o aluno torne-se consciente da funcionalidade da escrita e descubra a utilidade de seus textos” (PINTO, 2004, p. 108) é tarefa fundamental da escola, mais especificamente do professor. Além disso, é preciso fazer com que o aluno perceba que “escrever é um ato que se aprende através de técnicas, e que o texto é produzido a partir de uma série de operações, portanto todos podem escrever” (PINTO, 2004, p. 108).

Sabemos que nosso cotidiano é rodeado por textos. Hoje é comum, devido ao avanço da tecnologia, jovens estarem conectados ao mundo através das redes sociais. O que facilita essa comunicação são os textos escritos. Portanto, escrever é uma habilidade praticada na vida cotidiana de muitos adolescentes. No entanto, ao chegar à escola, para muitos desses mesmos jovens, escrever é uma tarefa complexa.

No entanto, considerando o ensino/aprendizagem dessa modalidade da língua, não se trata de encarar a escrita como algo fácil ou difícil de ser aprendido, trata-se de pensar que se aprendermos a escrever tendo por base o caráter interativo dessa tarefa, saberemos escrever quaisquer tipos de textos.

Além disso, é fundamental, fazer com que o aluno compreenda que escrevemos para o outro, é fazer com que o aprendiz compreenda que cada texto tem a sua funcionalidade, mediante a cada situação sociodiscursiva.

Koch; Elias (2014) entendem que o sentido da escrita em produções, baseadas na interação, é construído, não é determinado somente pela intenção do autor, nem somente baseado nas regras gramaticais. As escritoras consideram que a escrita se baseia no conhecimento compartilhado entre os interlocutores do discurso escrito, escritor e leitor; ambos têm de conhecer os aspectos interacionais que compõe o texto, por exemplo, o propósito comunicativo, o tipo de linguagem, etc.

Outro fator a que se deve dar ênfase é que a escrita social é embasada por atos comunicativos diversificados (PINTO, 2004), portanto, textos como o bilhete trocado no meio da aula, o resumo pedido pela professora de história, ou a notícia a ser publicada no jornal da escola podem servir de base para o ensino de escrita na escola.

Schneuwly; Dolz (2004) acreditam que o aluno, ao se deparar com a tarefa de escrever um texto, encontra com situações específicas, as quais tornam a produção escrita como algo “complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 88). Isso implica dizer que escrever um texto é uma atividade que deve ser trabalhada de forma processual, levando-se em consideração os aspectos sociointerativos da linguagem, principalmente da escrita.

Nesse caso, a escrita escolar pode deixar de ser menos complexa, para

tanto é necessário darmos ênfase às etapas dessa tarefa de encarar a escrita como um processo, constituído de etapas não-lineares e recursivas, mas

infelizmente, por desconhecimento do processo de escrita ou por escassez de tempo para as aulas de produção (normalmente uma por semana), os professores desconsideram algumas etapas, principalmente as de planejamento e de revisão, ficando, assim, a prática escolar restrita a esboço e editoração. (PINTO, 2004, p. 109).

Nessa pesquisa, daremos ênfase ao planejamento e suas implicações para o melhoramento da tarefa de escrever, pois consideramos que planejar adequadamente um texto faz com que sejam evitados muitos problemas textuais, como desorganização de ideias, falta de progressão textual, desarticulação do texto ao gênero, etc. Além disso, consideramos que a etapa do planejamento permeia todo o processo, não só o início do exercício da escrita.

Antes de passarmos ao terceiro capítulo, o qual falará especificamente, sobre a etapa de planejamento, faz-se necessário discutirmos um pouco o conceito de gênero, tomando por base os estudos bakhtinianos da linguagem.

Entendemos que um ensino de produção de textos eficaz subjaz ao ensino da escrita através dos gêneros textuais. Tendo em vista essa compreensão, daremos foco ao gênero notícia, o qual foi selecionado para a proposta de produção de textos aplicada à intervenção realizada nessa pesquisa.

### 3.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: FOCO NA NOTÍCIA

De acordo com Marcuschi (2010), “a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também, constitui a realidade, sem, contudo, cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Compreende-se a língua como um instrumento de comunicação interativa entre os seres do discurso que se comunicam a partir de gêneros textuais, os quais por sua vez, são compreendidos como “ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Segundo Bakhtin (1984), “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se” (BAKHTIN, 1984, p. 289), essa necessidade será suprida a partir da interação com outros seres do discurso. Nesse sentido, a língua, em sua real utilização, se projeta através da comunicação de dois seres distintos (locutor e locutário).

De acordo com os estudos bakhtinianos,

nos cursos de linguística geral (até nos cursos sérios como os de Saussure), os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos *ativos* da fala no locutor e dos processos *passivos* de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos *reais*, mas quando estes esquemas pretendem representar o *todo* real da comunicação verbal se transformam em ficção científica. (BAKHTIN, 1984, p. 290).

Compreende-se que o ouvinte, de fato, será o receptor da mensagem, mas não a receberá de forma tão passiva como compreendia a linguística geral. Esse ouvinte, ao ter uma “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 1984, p. 290), torna-se um locutor também, a partir do momento em que compreende e de alguma maneira responde a essa compreensão, seja por atos concretos/físicos, como fazer silêncio quando o professor pedir atenção; seja pela reflexão sobre um texto, seja por mudanças de comportamento.

Resumindo, podemos crer que a atitude responsiva do ouvinte será mediada pela compreensão deste, a qual poderá ser de três tipos:

1. Compreensão responsiva ativa;
2. Compreensão responsiva muda;
3. Compreensão responsiva de ação retardada (ligada à compreensão responsiva muda)

A compreensão responsiva ativa ocorrerá quando alguém responde o outro, através de um enunciado de natureza fônica/verbal, o qual pode ser escrito ou falado; bem como pode responder ativamente a partir de um ato concreto, como, por exemplo, o atendimento a uma ordem dada por um outro indivíduo.

Em relação à compreensão responsiva muda, podemos dizer que essa acontece quando o ouvinte passa certo momento sem responder ao enunciado feito. Segundo Bakhtin (1984), “certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos” (BAKHTIN, 1984, p. 290).

Já a compreensão responsiva de ação retardada, acontece quando o ouvinte, passado o momento da reflexão (ligada ao segundo tipo de compreensão), assimila a mensagem e transforma, de algum modo, o seu jeito de ser. Bakhtin (1984) acredita que os gêneros da comunicação verbal como romance, notícia, entre outros, “em sua maior parte, contam precisamente com esse tipo de



compreensão responsiva de ação retardada” (BAKHTIN, 1984, p. 290).

De qualquer modo, a compreensão, fase preparatória da resposta do ouvinte (BAKHTIN, 1984), serve à comunicação, a qual será realizada por locutor e locutário, através de enunciados (orais ou escritos). Estes por sua vez, são representados por três elementos constitutivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático está ligado aos temas que podem ser usados em um gênero; o estilo corresponde aos recursos que o produtor do texto pode usar em seu discurso, por exemplo, os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais; já a construção composicional se refere, por sua vez, a questões de estrutura interna do texto (BAKHTIN, 1984).

Considerando os gêneros como produto dessa interação sócio/histórica/discursiva, mediada pela compreensão ativa do outro, e gerado através de atitudes responsivas dos enunciadores, cada esfera grupo social definido – familiar, jurídico, etc., por exemplo, produz seus “tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 1984, p. 279).

Em relação às esferas de atividade, segundo Schneuwly (1994 apud Koch, 2011), são três os elementos constitutivos que caracterizam uma atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento. Este último corresponderia ao gênero; a ação estaria ligada à situação comunicativa; e o sujeito, relacionado ao agente, transmissor/receptor da mensagem.

Segundo Schneuwly; Dolz (2004), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63). Assim, os gêneros ganham um caráter relativamente estável (BAKHTIN, 1984), levando-se em consideração à regularidade do uso, bem como um caráter moldável a partir da evolução dos aspectos linguísticos, talvez, por isso os exemplos linguísticos concretos são os que saem dos gêneros discursivos, e são mais facilmente assimilados pelos aprendizes.

Convém chamar atenção ao fato de que os gêneros instrumentalizam os saberes linguísticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), por isso devem ser foco de estudo em sala de aula. De acordo com os pesquisadores genebrinos, existem três modos distintos de abordar o ensino de gêneros: 1. O gênero visto como sequências (modelo tradicional); 2. A escola vista como lugar próprio de comunicação; 3. A escola não é um lugar específico de comunicação.

Em relação ao primeiro modo, vale lembrar que o ensino de produção textual, durante muito tempo, foi mediado pelo ensino das sequências textuais “estereotipadas”, também, conhecidas como tipo textuais – narração, descrição, dissertação. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Embora essa concepção tradicional atualmente não tenha tanta força, é lugar comum saber que ainda existem professores que se apegam a esse modo de ensinar a produção de textos, principalmente, dos escritos.

Marcuschi (2010) salienta que é importante saber diferenciar gênero de tipos textuais, uma vez que os gêneros textuais correspondem aos textos reais “que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (MARCUSCHI, 2010, p. 23); enquanto os tipos dizem respeito a “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

O pesquisador, a fim de facilitar a compreensão de que os gêneros não são o mesmo que tipo textual, propõe o seguinte quadro:

**QUADRO 6: Quadro sinótico de diferenças entre tipos e gêneros textuais.**

Tipos textuais	Gêneros textuais
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;</li> <li>2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;</li> <li>3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;</li> <li>4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;</li> <li>2. Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;</li> <li>3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;</li> <li>4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.</li> </ol>

Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 24.

Retomando Schneuwly; Dolz (2004), em relação aos modos de ensino dos gêneros, a segunda maneira de abordar esse processo refere-se à crença de que a escola é um ambiente autêntico de comunicação. Nesse caso, os gêneros nascem da necessidade de escrever para/sobre a escola. Concebe-se dessa maneira a concepção de que o gênero é aprendido pela prática da linguagem escolar. De acordo com (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004),

aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 67).

Em outras palavras, o escritor do texto é levado a moldar sua escrita a partir de situações escolares de produção.

O terceiro modo de se ensinar gêneros textuais na escola é considerar que esta não é um lugar particular de comunicação. Nesse caso, é como se a escola fosse ligada diretamente ao universo externo a ela.

Sendo assim, o gênero é estudado em sua situação real de produção. Desse modo, o tratamento dado ao gênero é, até certo ponto, artificializado, pois nem sempre será possível simular situações concretas de comunicação no contexto escolar.

Além disso, nessa concepção, o aluno é levado a obter o domínio pleno do gênero, que estiver aprendendo, naquela situação comunicativa específica. Nesse caso, não se pode pensar em progressão, tendo em vista que esse tipo de produção está engessando o aluno.

Schneuwly; Dolz (2004) traçaram pontos fortes e pontos francos desse modelo de ensino ideal de gênero:

**QUADRO 7: Pontos fortes e pontos fracos da negação da escola como lugar específico de comunicação**

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
1. Necessidade de criações de objetos escolares para um ensino-aprendizagem eficaz. Pensamento em progressão.	1. Progressão, como processo linear, do simples para o complexo, definido por meio de objeto descrito. Abordagem puramente representacional, não comunicativa.
2. Leva muito em conta a particularidade das situações escolares e sua utilização. Importância do sentido da escrita. Tônica na autonomia dos processos de aprendizagem nessas situações.	2. Não leva em conta modelos externos explicitamente e não os utiliza.  Não-modelização das formas de linguagem e, portanto, ausência de ensino.
3. Evidencia as contribuições das práticas de referência. Importância do sentido da escrita. Insistência na dimensão comunicativa e na variedade das situações.	3. Negação da particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência. Ausência de reflexão sobre a progressão e desenvolvimento.

Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 68

Segundo esses pesquisadores, mesmo sendo essa terceira maneira de se ensinar os gêneros a que mais se aproxima do tratamento mais eficaz em relação ao ensino desses tipos de enunciados, poderia existir uma abordagem mais produtiva em relação ao modo como os gêneros são ensinados em sala de aula.

Schneuwly; Dolz (2004) sugeriram que a problemática em torno do ensino de gêneros seria resolvida se a escola levasse em consideração dois objetivos:

1. O aluno deve ser apresentado ao gênero e aprender a dominá-lo em todos os aspectos interativos, a fim de que consiga agir socialmente através dos gêneros dentro e fora da escola;
2. A escola deve simular situações comunicativas mais próximas possível da realidade dos alunos, visando que estes possam interferir em sua realidade, a partir do crescimento progressivo de seus conhecimentos linguísticos, semânticos e gramaticais. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Diante dessa concepção, o estudo dos gêneros, na escola, passou a ser encarado de forma diferenciada. Nessa nova abordagem, a escola deve trabalhar uma “heterogeneidade textual” (BRASIL, 1998, p. 26), atendendo ao maior número de práticas linguísticas possíveis.

A partir desse tratamento, os PCN (1998) sugeriam alguns gêneros para a prática da produção de textos em sala de aula:

**QUADRO 8: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos**

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• crônica</li> <li>• conto</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• textos dramáticos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• poema</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• entrevista</li> <li>• debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• artigo</li> <li>• carta do leitor</li> <li>• entrevista</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição</li> <li>• seminário</li> <li>• debate</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relatório de experiências</li> <li>• esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia</li> </ul>

Fonte: BRASIL, 1998, p. 57.

Dentre as sugestões apontadas pelos PCN (1998), escolhemos trabalhar o gênero notícia, na modalidade escrita, para o desenvolvimento da proposta de produção textual que constitui a ação interventiva desta pesquisa. Sendo assim, convém que façamos uma trilha, a fim de entendermos o que a literatura discute em torno desse gênero de imprensa (BRASIL, 1998).

A notícia faz parte da vida em sociedade desde muito tempo, sendo inicialmente transmitida oralmente, por nobres e mensageiros, até os dias atuais, em que aparecem em jornais impressos/televisivos, revistas e outros meios de comunicações atuais.

Van Dijk (1992 apud CUNHA, 2010) define notícia como

um gênero que tem uma estrutura global diferente das outras narrativas, ou seja, tem uma maneira de organizar os “tópicos” globais no texto. Segundo o autor, na maior parte dos casos, as estruturas temáticas no discurso noticioso obedecem a uma ordem, têm uma estrutura de relevância que indica ao leitor qual a informação ou tópico mais importante. Os tópicos de nível superior ficam em primeiro lugar. (VAN DIJK, 1992 apud CUNHA, 2010, p.184).

Em relação ao gênero em questão, podemos dizer que esse é estudado a partir de duas instâncias: a jornalística e a acadêmica. Segundo Schneuwly; Dolz (2004), o gênero notícia pertence aos aspectos tipológicos do relato, cujo domínio

social da comunicação está vinculado à documentação e memorização das ações humanas, e tem como capacidade de linguagem dominante os discursos de experiências vividas, situadas ao longo do tempo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Segundo Bonini (2002), a suposição de que o trabalho jornalístico é facilitado por diretrizes oriundas de estudos científicos, não é totalmente verdadeira. Normalmente, “a condução das atividades de estabelecimento do gênero ocorrem nas redações de jornais, transformando-se em manuais de estilos próprios de cada jornal” (BONINI, 2002, p. 79).

Tratando-se de estilo, vale lembrar que esse “está indissoluvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1984, p. 283). Todo enunciado, oral ou escrito, é um ato que pode refletir a individualidade de seu produtor. No entanto, nem todos os gêneros tem liberdade para transmitir o aspecto individual de quem o produz. Por exemplo: no gênero notícia, o jornalista normalmente não expõe sua opinião, principalmente, com o intuito de manter a imparcialidade exigida, através dos manuais de estilo, pelo jornal para o qual trabalha.

Bakhtin (1984) salienta que “as condições menos favoráveis para refletir a individualidade da língua são oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada” (BAKHTIN, 1984, p. 283) tal como acontece no gênero notícia, cujo estilo do texto é moldado por diretrizes dos manuais de estilo e redação do próprio jornal em que o texto está sendo veiculado.

Além disso, os gêneros do discurso serão produzidos, através de estilos próprios da funcionalidade de cada esfera social. Nesse caso, podemos dizer que cada uma destas esferas, a partir da produção de seus enunciados, cria seu estilo linguístico/funcional, o qual “nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (BAKHTIN, 1984, p. 283). Sendo assim, podemos considerar que cada jornal/revista, através de manuais normatizadores, molda o seu estilo linguístico/funcional.

Tratando-se, particularmente, do gênero notícia, de uma maneira geral, os manuais de estilo definem que é composto por dois elementos básicos: “a estruturação do *lead* e o princípio de pirâmide invertida” (BONINI, 2002, p. 80). Além disso, é comum que esses manuais considerem a forma em detrimento da função do gênero. Podemos salientar, segundo Bonini (2002), que grande parte dos

livros didáticos seguia a mesma forma de definição de notícia.

O *lead* pode ser definido como a introdução da notícia. Essa introdução servirá de guia para os leitores do texto, pois irá conter as informações mais relevantes da notícia, principalmente, no que diz respeito à descrição do fato noticioso: definição do ocorrido; personagens envolvidas no fato; tempo em que ocorreu a ação; a causa e o modo como tal fato aconteceu. Em outras palavras, o *lead* apresentará, de forma breve, os aspectos constitutivos da sequência narrativa de relato, os quais serão desenvolvidos ao longo do texto.

O *princípio da pirâmide invertida* pode ser compreendido como uma

técnica de redação jornalística através da qual as informações mais importantes são dadas no início do texto e as menos importantes, em hierarquização decrescente, em seguida de modo que as mais dispensáveis fiquem no pé do texto. Essa técnica foi formulada para servir às exigências das notícias. Assim, as notícias podiam ser transmitidas a diversos jornais diferentes, que as utilizavam segundo suas necessidades, cortando pelo pé na altura que desejassem, sem que as informações essenciais deixassem de ser publicadas. Acabou por servir o leitor, que também pode realizar a mesma operação de corte. Lido o primeiro parágrafo, o leitor já está informado do que há de mais importante e pode dispensar o resto, se desejar. É a técnica de redação mais disseminada no mundo ocidental. (FOLHA DE S. PAULO, 1987 apud BONINI, 2002, p. 82).

Além do estabelecimento do lead e do princípio de pirâmide invertida, precisamos chamar atenção para outros aspectos relevantes em relação à notícia, por exemplo, a objetividade com a qual o texto é produzido; a preservação da identidade profissional do jornalista; entre outros fatores importantes.

Ressaltemos que o gênero notícia pode apresentar outras composições estruturais. Segundo Faria; Zancheta (2005 apud BENASSI, 2007), a notícia pode apresentar a seguinte composição: “quem – o que – quando onde (abertura ou lide); como; porque; contexto; consequência (corpo ou desenvolvimento)” (FARIA; ZANCHETA, 2005 apud BENASSI, 2007, p. 1795).

Em relação ao uso do gênero notícia em sala de aula, segundo Benassi (2007), é importante ressaltar aos aprendizes que a

notícia trata sempre de algo acontecido na realidade, é importante relatar não só o fato, mas oferecer o máximo de dados possíveis para que ele pareça verdadeiro e a notícia, confiável. Não basta que uma notícia seja verdadeira; é necessário que ela pareça verdadeira. O relato de fatos numa notícia deve apresentar uma data precisa e a determinação do lugar onde ele ocorreu. (BENASSI, 2007, p. 1794).

Além disso, há algumas características que são imprescindíveis para o trabalho do professor em relação ao ensino do gênero notícia para os alunos, por

exemplo, a utilização da 3ª pessoa; o uso da fala de outros, feitos de forma direta ou indireta, normalmente são as falas dos envolvidos com o fato; a objetividade do discurso do narrador; o estilo do jornal em que a notícia está sendo veiculada; a identificação das variações linguísticas (formal ou informal), as quais são mediadas pelo discurso de quem tem a palavra, se é o jornalista ou a personagem. (BENASSI, 2007).

Outros fatores importantes poderiam ser acrescentados em relação ao ensino do gênero notícia. De acordo com Benassi (2007), por exemplo, deve-se ensinar aos alunos que os verbos, utilizados numa notícia, preferencialmente, são expressos no passado, mesmo que os usados no título estejam no presente. Recomenda-se o uso de verbos mais enfáticos, como, “morrer”, no lugar de “falecer”. Além disso, o estilo é “marcado pela objetividade e procura destacar aspectos principais ou interessantes de um fato, situando-o no seu momento histórico, como forma de revestir a informação de seriedade” (BENASSI, 2007, p. 1795).

Mais importante ainda do que apresentar aos alunos as características composicionais do gênero notícia é discutir aspectos relevantes ao processo de produção do texto.

É importante deixar claro ao aprendiz que para o seu texto ser produzido com eficiência e será necessário que ele planeje aspectos como o fato que ele irá noticiar; para quem ele irá escrever, por exemplo, escreverá para os leitores de um jornal respeitável pela seriedade com que trata os fatos ou um jornal sensacionalista; por qual motivo ele deseja escrever aquela notícia ou por que motivo os fatos narrados merecem ser contados; como ele irá produzir o seu texto, qual a sequência que irá utilizar, etc.; e, por fim, onde esse texto será publicizado. Resumindo, faz-se necessário tornar claro ao aprendiz os aspectos da etapa de planejamento.

Entendemos que qualquer produção textual deve ser iniciada pela etapa de planejamento, a qual, de maneira recursiva, pode estar presente do início ao fim do texto. Sendo assim, no próximo capítulo, discutiremos, de maneira mais pormenorizada, essa etapa.



## 4 PLANEJAMENTO DE TEXTOS

Nesse capítulo, discutiremos as questões em torno da definição de planejamento. Analisaremos as principais definições em torno dessa etapa, para tentarmos chegar à nossa própria definição e assim deixar o leitor consciente da importância dessa etapa para o bom desenvolvimento de um texto.

### PLANEJAMENTO DE TEXTOS

Nos anos 1980-90, as pesquisas que viam a escrita como processo começaram a ganhar adeptos, principalmente, depois das teorias psicolinguísticas dos anos 1960. Em nossa pesquisa, daremos ênfase a três estudos fundamentalmente importantes sobre a concepção de escrita como processo, bem como a definição nas etapas de escrita: Rohman; Wlecke (1964), Flower; Hayes (1981) e Serafini (1998). No entanto, gostaríamos de ratificar que nosso propósito é compreender como esses estudiosos entendem e abordam às questões em torno da fase de planejamento.

O planejamento consiste no “procedimento por meio do qual se elaboram os objetivos que respondem à demanda pelo texto.” (FORTUNATO, 2011, p. 11). Para Rohman; Wlecke (1964), a escrita é composta por três fases: pré-escrita-escrita-reescrita. A etapa do planejamento estaria ligada, nesse caso, à fase da pré-escrita. Essa definição minimista reduziria a fase do planejamento a, apenas, a primeira fase da escrita. No entanto, acreditamos que o planejamento perpassa por todo o processo da produção de um texto.

Flower; Hayes (1981) acreditam que a etapa do planejamento é composta por três subprocessos: a geração de ideias, a organização e o estabelecimento de objetivos/metapas. Para esses autores, a escrita é um processo constituído por etapas não-lineares e recursivas.

Para Serafini (1998), a escrita é uma técnica que pode ser dividida em etapas que possuem procedimentos específicos. O planejamento, fase pouco conhecida e utilizada pelos alunos, segundo a autora, serve para economia de tempo, pois “é nesse momento que fica claro quais são as características do tema e o que exatamente o professor quer” (SERAFINI, 1998, p. 23), assim poupando o

tempo que se gastaria ao buscar inspiração para a escrita. A autora considera que o planejamento deve ser feito antes da fase reconhecida como pré-escritura, que seria a seleção e a organização das ideias. Acreditamos, no entanto, que o planejamento, não ocorre, apenas, anterior à escrita propriamente dita, mas perpassa toda a produção textual, servindo de base ao escritor para que a escritura atenda aos propostos comunicativos exigidos por qualquer texto.

Para Flower; Hayes (1981), o planejamento é uma das formas de fazer uma espécie de representação interna do conhecimento recuperado pela memória de longo prazo do escritor em relação ao tema da proposta de produção textual (FLOWER; HAYES, 1981). Essa representação não necessariamente estaria relacionada a um roteiro escrito, pode estar relacionada muito mais a uma organização feita na mente do autor do texto. Além disso, para os autores, essa fase da produção escrita seria realizada através de três sub-etapas, as quais de algum modo se relacionariam às outras etapas do processo de escrita.

Um exemplo do que acabamos de citar é o fato de o subprocesso de geração de ideias estar ligado à “recuperação de informações relevantes a partir da memória de longo prazo” (FLOWER; HAYES, 1981, p. 372, tradução nossa). Os pesquisadores acreditam que às vezes as ideias recuperadas pela memória do escritor estão tão bem organizadas que este não terá muita dificuldade ao escrever seu texto, no entanto, muitas vezes, o produtor precisará da intervenção de outra sub-etapa, a organização, a qual, de acordo com os estudiosos, desempenharia um papel fundamental para o pensamento criativo, pois “é [seria] capaz de agrupar ideias e formar novos conceitos” (FLOWER; HAYES, 1981, p. 372, tradução nossa).

Os dois linguistas americanos também acreditam que

todas as decisões retóricas e os planos para atingir o público afetam o processo de organização de ideias em todos os níveis, porque muitas vezes é guiado por grandes metas estabelecidas durante o poderoso processo de definição de metas. (Flower; Hayes, 1981, p. 372, tradução nossa)

O terceiro subprocesso que define planejamento, na concepção de Flower; Hayes (1981), é o estabelecimento de metas. Para eles, estabelecer metas é uma das principais e mais importantes fases do planejamento, uma vez que os objetivos seriam criados pelo próprio autor do texto e serviriam para gerar e organizar novas ideias, as quais podem integrar-se ao conteúdo e à finalidade do texto a ser produzido. Segundo os pesquisadores, é o estabelecimento de metas

que mantém o caráter criativo que envolve o escritor em relação à sua produção, bem como serve para diferenciar o bom produtor do mau produtor de textos.

Ressalte-se que, numa perspectiva mais atual, numa visão sócio-cognitiva-interacional do processo de escrita, o conjunto de fatores interacionais (interlocutores, situação em que circulará o texto, propósito comunicativo) e os fatores cognitivos (representação que o autor tem da própria situação de circulação ou do assunto, por exemplo) estariam imbricados e não se submeteriam necessariamente a uma subdivisão, embora para fins de descrição, como a feita por Flower; Hayes (1981), ela seja necessária.

Flower; Hayes (1981), segundo Fortunato (2011), chegaram à conclusão de que escritores mais experientes “estabelecem objetivos para todos os aspectos do problema retórico e durante o processo voltam-se para eles e reformulam ou criam novos objetivos” (FLOWER; HAYES, 1981 *apud* FORTUNATO, 2011, p. 12).

A partir dessa informação, é possível resumir a perspectiva dos autores, em relação a como se dá o estabelecimento de metas para o sucesso do planejamento, da seguinte forma:

os escritores frequentemente ativam seu conhecimento anterior para trabalhar com representações e objetivos disponíveis em sua memória, a partir das quais, durante o processo de produção de textos, podem criar novos conhecimentos ou reformular os antigos. Objetivos mais gerais são hierarquicamente superiores aos mais específicos. Assim, o procedimento de planejamento requer do escritor competência para a organização dessas representações, para identificar categorias, buscar ideias subordinadas para desenvolver o tópico ou ideias mais amplas que englobem o tópico em desenvolvimento, identificar os tópicos iniciais ou finais, estabelecer sequências e distinguir os procedimentos típicos de composição do gênero de texto em construção. (FLOWER; HAYES, 1981 *apud* FORTUNATO, 2011, p. 12)

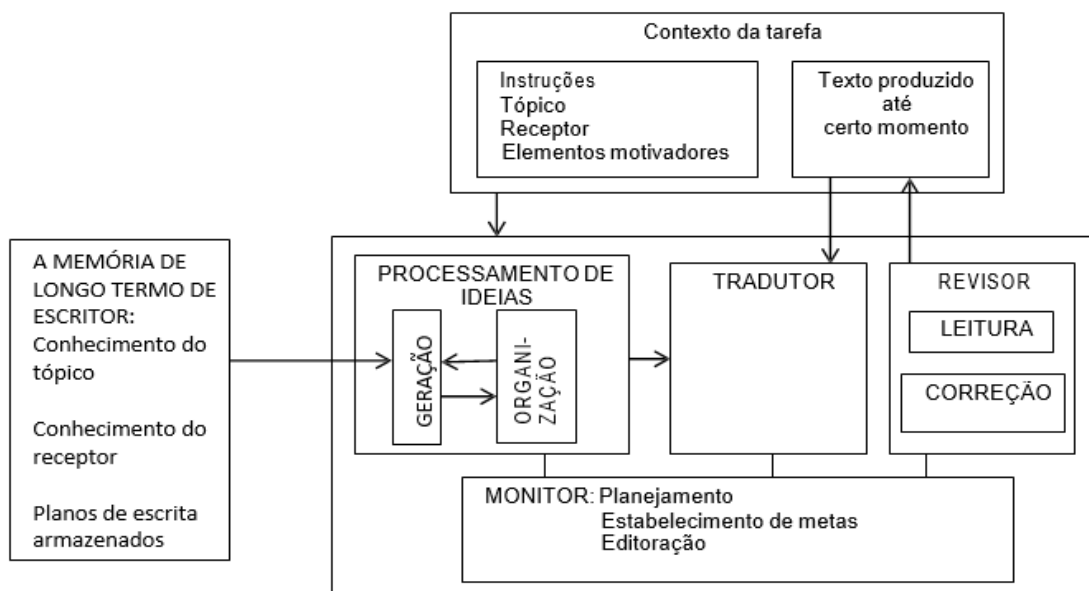
Nessa perspectiva, os pesquisadores ressaltam que “o planejamento não se limita à pré-escrita, um dos estágios no processo de composição, mas está intimamente ligado com o curso, momento a momento do processo de composição” (FLOWER; HAYES, 1981, p. 373, tradução nossa). Em outras palavras, o planejamento estaria presente em todo o processo da produção de um texto escrito: da fase de pré-escrita até o momento em que o texto passa por sua editoração final.

Para Kato (1986), o modelo de Flower; Hayes (1981), mesmo apresentando-se confuso em alguns momentos, “parece ser um bom ponto de partida para o aprofundamento dos problemas que a escrita envolve” (KATO, 1986, p. 89). Para a pesquisadora, um dos aspectos, que mais torna a teoria dos escritores

americanos confusa, seria atribuir o termo planejamento para “as operações de geração, organização e estabelecimento de metas”. A linguista crê na ideia de que o planejamento é uma etapa que está muito mais relacionada ao monitor, do que simplesmente concatenada ao nível das ideias.

Tendo em vista que o monitor é quem “planeja, estabelece metas e edita cada etapa” (KATO, 1986, p. 91), funcionando assim como um ser “metacompetente”, a pesquisadora brasileira sugeriu uma reformulação ao quadro de Flower; Hayes (1981):

### QUADRO 9: Reformulação II do modelo de Flower e Hayes.



Fonte: KATO, 1986, p. 91.

Essa reformulação consiste na ideia de que a fase em que há a geração e organização das ideias não será mais chamada de planejamento e, sim, de processamento de ideias. Além do mais, o subprocesso do estabelecimento de metas, por também ser uma tarefa relacionada à competência do escritor, estará ao lado do planejamento e ligada ao monitor, que é “um elemento de vigilância que opera ao longo do processo” (PASSARELLI, 1999, p. 71).

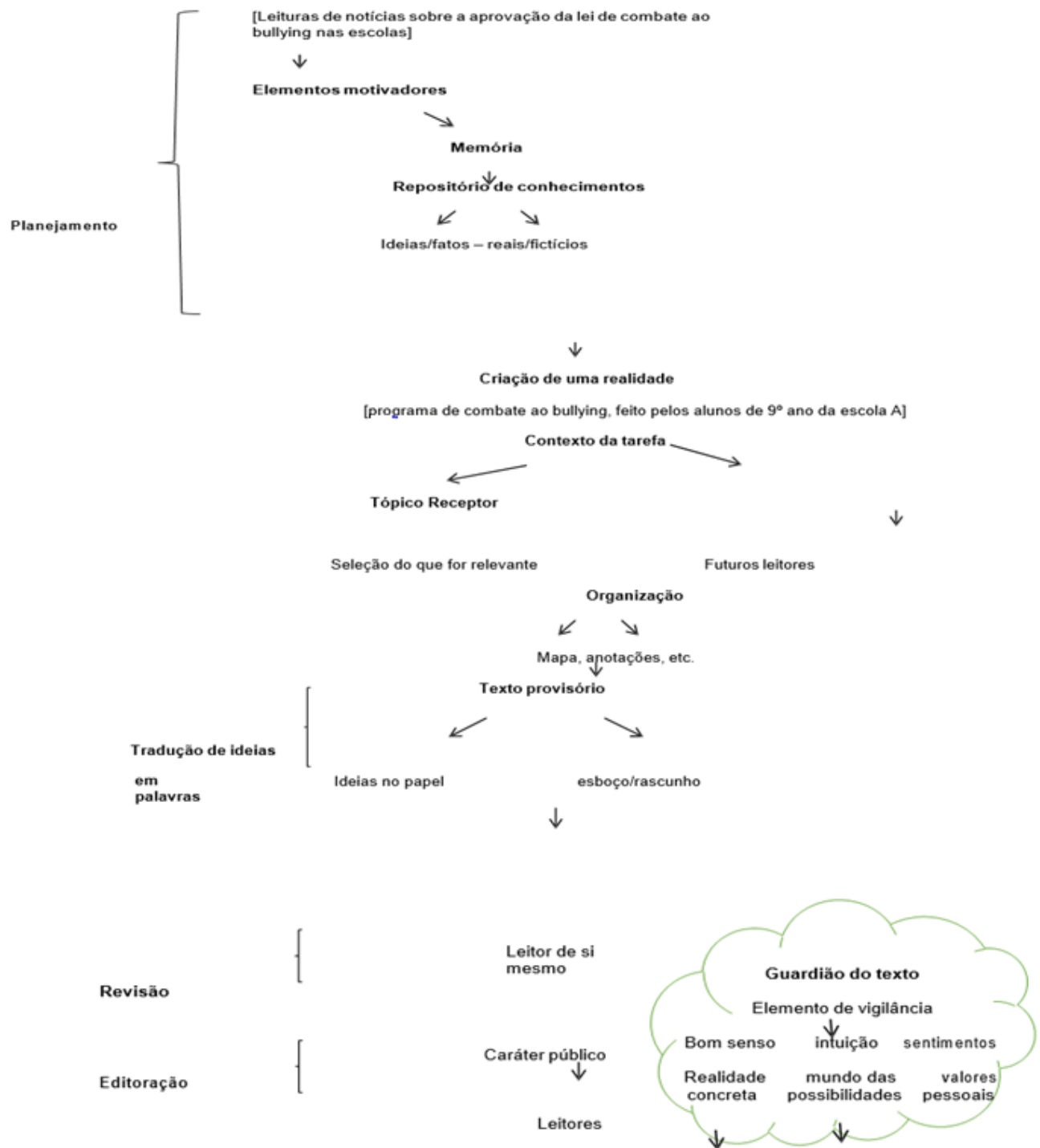
Kato (1986) chama atenção para o fato de que há muito tempo já não se crê que a atividade de escrita esteja correlacionada à inspiração, a qual “pode ser expressa pela fórmula mágica pensou-escreveu” (KATO, 1986, p. 86), pelo contrário, ela, assim como Serafini (1998), acredita na ideia de que a escrita é fruto de um

“trabalho [...], que requer técnica e esforço” (SERAFINI, 1998, p. 21). Além do mais, Kato (1986) crê que conseguimos realizar muitas tarefas se planejarmos bem a forma como desenvolveremos essas atividades, inclusive a escrita pode e deve ser assemelhada a qualquer outra habilidade.

A pesquisadora evidencia que o ato de planejar está relacionado às metas estabelecidas a partir da vigilância do monitor. Segundo Halliday (1970), numa visão sistêmico-funcional, essas metas podem ser de três tipos: metas ideacionais (ou de conteúdo proposto); metas textuais (ligadas às questões de coerência textual) e metas interpessoais (relacionadas às questões da relação entre produtor e leitor do texto) (HALLIDAY, 1970 *apud* KATO, 1986, p. 85).

Passarelli (1999), apoiada por Kato (1986) e nas teorias cognitivas, sugeriu um roteiro, o qual visa auxiliar o conhecimento sobre o processo da escrita. A seguir, apresentamos esse roteiro, aqui adaptado com o que constituiria o processo de escrita do texto que foi proposto na intervenção que relatamos neste trabalho. O gênero do texto é notícia e o tema é *bulling nas escolas*.

### QUADRO 10: Roteiro para produzir o texto escrito.



Fonte: PASSARELLI, 1999, p. 77. Adaptado<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Adaptamos o quadro de Passarelli (1999), pois o correlacionamos à nossa proposta de escrita, a qual será delimitada em outro momento.

Passarelli (1999) crê que o roteiro proposto ajuda os discentes, os quais, supostamente, “não têm ciência dos passos necessários para a composição do texto. ” (PASSARELLI, 1999). Segundo a pesquisadora, esse roteiro não é imutável, uma vez que cada um segue o modelo que melhor se adequa à sua maneira escrever. Passarelli (1999) chama atenção para o fato de que essa sugestão foi criada para atender a uma demanda escolar: a necessidade de tornar fácil a escrita de textos para os alunos.

Ressalte-se que, assim como Kato (1986), a pesquisadora brasileira acredita que o monitor é um elemento de vigilância, e será quem irá definir as metas a serem alcançadas na produção do texto escrito. Essas metas estão, de certa forma, concatenadas ao que Geraldi (1997) diz em torno da produção de um texto escrito. Para o pesquisador, para produzir um texto é preciso que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana seja um jogador no jogo);
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137)

Em outras palavras, o que Geraldi (1997) quer dizer é que para escrever um bom texto, antes de qualquer atividade que se faça em relação a essa escritura, faz-se necessário pensar em questões importantes para a constituição do texto. Dessa forma, (a), (b), (c), (d) e (e) estariam, respectivamente, relacionados ao fato; ao motivo; ao leitor; ao escritor e ao gênero que melhor serve à proposta.

Segundo os PCN (1998), para escrevermos um texto, faz-se necessário executar diversas tarefas, uma delas, por exemplo, seria o ato de “planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte”. (BRASIL, 1998, p. 38).

O planejamento facilita a execução da escrita, haja vista guiar o estudante em todo o processo. É nessa fase que ficam mais claros quais são os objetivos da proposta, os quais, por sua vez, estão vinculados ao interlocutor, ao gênero, ao local de publicação, ao tema etc.

Mesmo que se façam atividades prévias, a falta de planejamento poderá acarretar muitos problemas antes, durante e depois do processo de escrita. Em outras palavras, se não houver planejamento, pode ser que o tempo seja insuficiente para a produção ficar completa; que os objetivos de escrita não sejam alcançados;

que a linguagem não esteja adequada ao leitor do texto ou ao local de publicação da escritura, dentre outros problemas que podem surgir no processo de produção.

Na intervenção educacional relatada neste trabalho, chamamos atenção para cinco pontos relativos a aspectos interacionais do textos, os quais podem ser respostas à cinco perguntas: “o quê?”; “para quê?”; “para quem?”; “como?” e “onde?”.

A pergunta “o quê?” corresponde ao tema sobre o qual se escreverá. Em uma situação escolar, o tema, também conhecido como objeto do texto, pode ser definido pela proposta de escrita. Acreditamos que, em um contexto externo à escola, esse fato corresponderá às demandas exigidas pela vida: escrever um relatório, uma notícia, um artigo de opinião, uma carta a um amigo distante, etc.

A segunda pergunta, “para quê?”, está relacionada ao motivo pelo qual se escreve o texto, ou seja, ao seu objetivo ou propósito comunicativo. “Ao desenvolver um texto, é importante esclarecer qual é o seu objetivo” (SERAFINI, 1998, p. 27). Ressaltemos que, ao produzirmos um texto, sempre temos em mente algum objetivo: informar alguém sobre algo, narrar um acontecimento, descrever um lugar, instruir o leitor sobre determinada questão, etc. (SERAFINI, 1998).

O questionamento “Para quem?” se refere ao interlocutor, ao outro a quem se destina o texto. Tendo em vista que vivemos em uma sociedade e não vivemos como seres isolados (MEURER, 1997, p. 14), faz-se necessário especificarmos corretamente quem será a nossa audiência, uma vez que “qualquer indivíduo, quando produz um enunciado, seja ele monologizado ou não, está fazendo uso de uma linguagem social, pertencente a um grupo social particular de falantes”. (GARCEZ, 1998, p. 63).

Em outras palavras, o texto escrito é uma forma de se relacionar com o outro, escrevemos para o outro, mesmo que seja apenas uma representação desse, por isso nossa linguagem deve estar intimamente ligada a esse interlocutor.

Na escola, definir quem é o destinatário do texto, às vezes, torna-se um problema, muitas vezes os alunos escrevem pensando que o único leitor possível para o seu texto é o professor, quando, na verdade, pode (e deve) ser outro leitor, ou até mesmo vários leitores. Isso dependerá de outros fatores, por exemplo, a publicação do texto em outros locais, externos à escola.

A quarta pergunta, “Como?”, está relacionada a alguns critérios



relacionados ao gênero do texto. Determinar qual gênero servirá ao texto que será produzido é fundamental, pois cada texto possui funções sociais diferentes. Além disso, de um mesmo tema, podemos escrever vários tipos de textos. Por exemplo, um tema sobre namoro pode ser uma reportagem, uma entrevista, uma conversa entre amigas, um artigo de opinião, etc.

A última pergunta, “Onde”? está ligada ao local em que o texto será publicado. Tendo em vista que a definição do local é importante, pois através desse conhecimento podemos definir o leitor do texto, a finalidade, o número de linhas, etc., faz-se muito importante ter em mente em que espaço irá circular o texto. Segundo Val et. al (2009),

É preciso prever também o suporte e que circulação o texto terá, definindo se vai ser publicado no jornal da escola, ou enviado para o jornal da cidade, ou distribuído para a turma, ou lido só pelo professor; se vai ser lido numa simulação de programa de rádio ou TV feita pelos alunos, se vai ser exposto num outdoor ou numa faixa na rua, se vai constar de uma enciclopédia ou numa revista a serem produzidas pelos estudantes, etc. A partir dessa definição, o professor, no processo ensino-aprendizagem e de avaliação, terá elementos mais concretos para julgar a adequação textual e evitar o uso exclusivo de argumentos estéticos e subjetivos, muitas vezes, vagos. (VAL et. al, 2009, p. 143)

Sendo assim, sugerimos um quadro-síntese, que especifica como deve ser o planejamento de um texto quanto a aspectos interacionais, uma vez que os aspectos estruturais podem variar de gênero para gênero

#### QUADRO 11: Planejamento de textos

O quê?	Objeto textual
Para quê?	Finalidade do texto
Para quem?	Audiência
Como?	Questões relacionadas ao gênero
Onde?	Local de publicação

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo em vista que “as etapas da escrita ocorrem recursivamente” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55), durante todo o processo da escrita esse planejamento pode ser recuperado, a fim de que todos os requisitos do texto sejam preenchidos.

Gostaríamos de ressaltar que esta é uma sugestão, a qual tem por intuito facilitar a escrita de produtores iniciantes, uma vez que, no caso de escritores experientes, cada um sabe qual a sua melhor maneira de escrever. Além disso, é necessário dizer que, como se trata de um modelo, haverá sempre suas limitações, no entanto, a proposta não impede de auxiliar àqueles que querem produzir textos adequados no que diz respeito ao sucesso de um projeto de dizer, principalmente escritores em fase de aprendizado.

Também queremos chamar atenção para o fato de que, em se tratando da produção de um texto escrito, faz-se necessário

possibilitar intervalos de tempo entre atos de planejar, executar e entregar o texto à leitura. É possível pensar, escolher, rascunhar, escrever e reescrever, produzindo várias versões na busca da melhor forma. É assim que os melhores escritores escrevem. (VAL et. al, 2009, p. 145).

Nessa pesquisa, sugerimos facilitar o aprendizado dos alunos, em relação à escrita de textos, fazendo uso da tecnologia, a qual cada vez mais faz parte da realidade de muitos dos nossos jovens. Quanto a isso, os PCN (1998), destacam que “a presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios” (BRASIL, 1998, p.89).

Sendo assim, criamos um Objeto de Aprendizagem (OA), o qual tem o intuito de tornar mais dinâmicas as aulas de produção textual, unindo tecnologia, interatividade e conhecimento linguístico-textual. Especificamente, fazemos uso de uma ferramenta digital, em forma de vídeo interativo, para explicar a etapa de planejamento textual. No próximo capítulo, discutiremos o conceito de OA e explicaremos mais detalhadamente a produção de Vídeos Interativos de Aprendizagem.

## 5 OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM VÍDEO INTERATIVO (VILOS)

Nesse capítulo, discutimos o conceito de objetos de aprendizagem em vídeo interativo (VILOS). Antes de começar a discussão, no entanto, é preciso explicar o conceito de objeto de aprendizagem, bem como se faz necessário analisar alguns aspectos relevantes em relação ao uso de vídeos como OA e discutir quais critérios devem ser utilizados no momento de selecionar um audiovisual como recurso didático-pedagógico. Além disso, no final do capítulo, descrevemos qual a metodologia utilizada para a criação do VILO proposto na intervenção educacional aqui descrita.

### 5.1 OBJETO DE APRENDIZAGEM

Devido ao crescimento social, cultural, científico e econômico, a tecnologia digital ganhou espaço nas interações sociais a partir do final do século XX. Hoje, quase já não é possível vivermos sem aparatos tecnológicos, vinculados à rede www.

Segundo Wiley (2000), as principais inovações tecnológicas, como a internet, por exemplo, podem resultar em mudanças de paradigma inteiros, tais como a forma como as pessoas interagem, mantém relações comerciais, aprendem ou ensinam. Conseqüentemente, uma mudança grande e perceptível também pode ser observada na forma como materiais educativos são projetados, desenvolvidos e entregues para aqueles que desejam aprender. (WILEY, 2000).

Uma dessas inovações, advindas desse avanço tecnológico e apoiadas pelas novas formas de encarar o processo de ensino-aprendizagem, resultou na criação de objetos educacionais digitais para aprendizagem, OAs – *Learnig Objects*<sup>10</sup>, os quais podem ser compreendidos como “qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para apoiar a aprendizagem” (WILEY, 2000, p. 7, tradução nossa).

Os OAs surgiram da necessidade de se criarem novas metodologias de ensino-aprendizagem que lidassem com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais foram inseridas em salas de aula para promover

---

<sup>10</sup> Segundo Tori (2010 *apud* RIBEIRO, 2013), os OAs recebem outros nomes, tais como: *Instructinal Objects*, *Educacional Object*, *Knowledge Object*, *Intelligent Obect* e *Data Object* (TORI, 2010 *apud* RIBEIRO, 2013, p.57).

maior interesse, criatividade e autonomia por parte dos discentes.

O conceito de OA é bastante comum em áreas da engenharia de software, da engenharia de produção e de alguns campos da pedagogia, que se destinam a trabalhar com tecnologias, no entanto, quando tratamos desse estudo na área de Linguística Aplicada, verificamos que esse assunto ainda é relativamente novo.

Apesar de esse assunto ser novo para os estudos linguísticos, várias são as definições dadas para o que seja AO, no entanto, segundo Leffa (2006), essas definições são um tanto confusas e genéricas. Além disso, “são tantas definições quantos são os autores ou entidades envolvidas” (LEFFA, 2006. p.4), que alguns estudiosos, como McGreal (2004 *apud* LEFFA, 2006), propuseram uma “escala hierárquica, procurando ordenar as definições desde as mais gerais até as mais específicas”. Assim, Leffa (2006), seguindo o que foi proposto por McGreal (2004 *apud* LEFFA, 2006), estabeleceu quatro definições de OAs, quais sejam:

1. **Qualquer coisa** (DOWES, 2003; FRIESEN, 2001; MORTIMER, 2002 *apud* LEFFA, 2006);
2. **Qualquer coisa digital** (Willey, 2000 *apud* LEFFA, 2006);
3. **Qualquer coisa com objetivo educacional** (QUINN & HOBBS, 2000 *apud* LEFFA, 2006);
4. **Qualquer coisa digital com objetivo educacional** (ALBERTA LEARNING, 2002; CISCO SYSTEM, 2001; KOPER, 2001 *apud* LEFFA, 2006);

Em relação ao primeiro conceito, entende-se nesse caso que um OA pode ser “qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante aulas tecnológicas aplicadas ao aprendizado”<sup>11</sup> (LOM, 2000 *apud* WILEY, 2000, p. 4). Nesse caso, qualquer material, que tem fins educacionais, poderá ser considerado um OA, até mesmo um passeio pelas ruas das cidades, a

---

<sup>11</sup> Em relação a essa definição de OA, segundo Wiley (2000), “foi criado em 1996, o Comitê de Padrões de Tecnologia de Aprendizagem (LTSC- *Learning Technology Standards Committee*) do Instituto de Engenheiros Elétricos e Eletrônicos (IEEE). Iniciativa semelhante se deu em 2000 com a criação do consórcio Aliança de Autoria de Aprendizagem a Distância e Redes de Distribuição na Europa (ARIADNE- *Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution Networks for Europe*).” (WILEY, 2000 *apud* ARAÚJO, 2013, p. 181)

fim de se observar placas e letreiros que compõem a paisagem da cidade, poderia ser considerado um objeto de aprendizagem, pois o passeio “poderia ser referenciado como suporte tecnológico de ensino” (ARAÚJO, 2013, p.181-182). Segundo Leffa (2006), essa definição, sob o ponto de vista teórico, era atraente, pois o cerne dela “é o uso que se faz de um objeto que o torna ou não um objeto de aprendizagem”. (LEFFA, 2006, p. 5).

A segunda concepção, a que compreende um OA como “Qualquer coisa digital” (Wiley, 2000 *apud* LEFFA, 2006), foi resultado de uma crítica de Wiley ao que o Comitê de Padrões de Tecnologia de Aprendizagem (LTSC- *Learning Technology Standards Committe*) do IEEE (Instituto de Engenheiros Elétricos e Eletrônicos) defendia em relação ao conceito de OAs.

Wiley (2000) acreditava que a definição dada pelo LTSC era muito ampla, pois pensar que um objeto de aprendizagem pode ser definido como algo digital ou não dá margem para aceitar que qualquer objeto pode servir para fins educacionais, o que não é verdade. Dessa forma, o estudioso propôs o acréscimo da palavra *digital* no conceito de OAs, a fim de que se delimitasse quais tipos de objetos serviriam para o aprendizado.

Uma das vantagens de um OA ser compreendido como “qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para apoiar a aprendizagem” (WILEY, 2000, p. 7, tradução nossa) seria a de que “um arquivo digital poderia ser facilmente editado, adaptado e incorporado a outros arquivos digitais” (LEFFA, 2006, p. 6). Além disso, Wiley (2000) atribui a essa definição a ideia de que o termo acrescido daria a ideia de que um OA poderia ter, aproximadamente, 15 *terabytes* de informações disponíveis na Internet (WILEY, 2000). Vale salientar sobre isso que essa medida, de acordo com Araújo (2013), em 2000, época em que Wiley (2000) lançou sua proposta, era aceitável em relação a essas informações, no entanto “hoje em 2010 [em 2015], já foi várias vezes multiplicada.” (ARAÚJO, 2015, p. 182-183).

Outra vantagem, segundo Wiley (2000), seria o fato de que a sua definição ainda “comporta aspectos daquela que foi proposta pelo LTSC, uma vez que admite atributos essenciais de um objeto de aprendizagem, entre os quais estariam: ser um *recurso digital reutilizável* e que apoia a *aprendizagem*.” (WILEY, 2000 *apud* ARAÚJO, 2013, p. 183).

A terceira definição, na escala de Leffa (2006), é a de que qualquer objeto

pode ser um OA, todavia, tem-se preferência por “blocos de conteúdos educacionais, que possam ser de alguma maneira reagrupados em blocos maiores para compor uma aula, uma disciplina ou um curso” (LEFFA, 2006, p. 6). Segundo Leffa (2006), essa definição não demonstra crescimento, uma vez que não faz distinção entre recurso digital ou não digital, e

a única característica a mais em relação a recursos não digitais seria a possibilidade de separação do conteúdo de ensino em blocos que, por sua vez, poderiam ser reagrupados em blocos maiores. (LEFFA, 2006 apud ARAÚJO, 2013, p. 183).

A última definição, citada por Leffa (2006) em sua escala, é a mais amplamente aceita em relação ao conceito de OA, uma vez que considera qualquer recurso digital para fins educativos como um Objeto de Aprendizagem. Nesse caso, quaisquer arquivos digitais, por exemplo, textos, imagens, vídeos, softwares, animações, etc. poderiam ser considerados OAs, desde que servissem para o processo de ensino-aprendizagem. (LEFFA, 2000).

Assim, podemos entender que os OAs, segundo Mendes; Sousa; Caregnato (2007, p. 3), são:

pequenas unidades de recursos de aprendizagem digitais construídos através da combinação de HTML, Java e outras linguagens e ferramentas de autoria, onde podem ser incluídos jogos, textos, áudio, vídeos, gráficos, imagens, etc. desenvolvidos em conformidade com padrões técnicos para serem usados e reutilizados em diferentes contextos de aprendizagem (curso online, aulas a distância, etc.) por diferentes grupos de estudantes e tutores.

Sendo assim, todo OA pode ser criado em qualquer formato, desde que se destine a estimular o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Além dessas definições em torno do que seja um OA, podemos estabelecer duas metáforas, a que faz analogia entre o jogo **Lego** e o conceito de OA, e a que compara um **Átomo** a um Objeto de Aprendizagem.

Em relação ao uso de uma metáfora, Wiley (2000) defende que essa analogia

serviria para apresentar uma ideia básica e para dar uma interface amigável a uma nova tecnologia. A partir dela, seria possível explicar a granularidade e a combinação de OAs: criam-se pequenos pedaços de instrução (peças de Lego) que podem ser unidos em uma estrutura instrucional maior (um castelo) e também reusados em outras estruturas instrucionais (uma astronave). (ARAÚJO, 2013, p.184)

No entanto, apesar de essa metáfora ser comum, ela só serve para

explicar o conceito geral em torno dos OAs, pois nem sempre um Objeto de Aprendizagem poderá se unir a outro, de qualquer maneira, e juntos formar um novo OA. Diferentemente do que ocorre com as peças do Lego, as quais podem se unir com qualquer outra peça, de qualquer jeito, que até mesmo para as crianças, com todas as suas limitações, torna-se fácil montá-las, haja vista que são simples e divertidas. (WILEY, 2000).

Tendo em vista que o conceito de OA não pode estar restrito a algo que minimize esse conceito e o torne inválido para a sociedade científica ao relacioná-lo a um simples jogo de Lego e a pessoas sem conhecimento necessário para a criação e avaliação de um objeto de aprendizagem, Wiley (2000) propôs outra metáfora, a que compara um OA a um átomo. Segundo ele,

o átomo também é possível de combinação com um outro átomo, mas eles só podem ser agregados em certas estruturas, prescritas por sua própria estrutura interna, sendo necessário algum treinamento para agregá-los. Isto quer dizer que as pessoas que forem combinar estes objetos devem conhecer os diferentes modelos pedagógicos educacionais e seguir um dos paradigmas, a fim de produzirem um curso que seja eficaz e apropriado do ponto de vista de aprendizagem. (WILEY, 2000 *apud* MENDES; SOUSA; CAREGNATO, 2007, p. 3).

É importante ressaltar que, mesmo havendo tantas definições para o conceito de OA, há características que diferenciam um objeto que serve ao aprendizado de um que não serve. Em relação a esses aspectos, os quais são pautados em modelos internacionais, podemos dizer que “todo objeto de aprendizagem deve, como uma atividade de ensino, apresentar propósito específico e estimular a reflexão do aluno.” (ARAÚJO, 2013, p. 186).

Além disso, um objeto de aprendizagem, normalmente, tem um conteúdo pequeno em relação à amplitude dos conhecimentos teóricos de uma área específica. Isso é o que se chama de **granularidade** que, segundo Araújo (2010), é uma das características dos OAs que facilitam a reutilização destes.

Outras características podem ser apontadas em relação aos OAs, tais como: **reusabilidade**, **adaptabilidade**, **acessibilidade**, **durabilidade** e **interoperabilidade**. Todas essas características garantem aos objetos de aprendizagem sua eficiência especialmente em relação a aspectos técnicos. (MENDES; SOUSA; CAREGNATO, 2007).

Mendes; Sousa; Caregnato (2007) assim definem cada uma das características:

- **Reusabilidade:** um objeto de aprendizagem pode ser utilizado de diversas formas, várias vezes, em diversos contextos e ambientes educacionais;
- **Adaptabilidade:** um OA é adaptável a qualquer situação no processo de ensino-aprendizagem;
- **Granularidade:** um objeto de aprendizagem apresenta conteúdo específico em relação a um macro conteúdo, e serve para facilitar o seu reuso;
- **Acessibilidade:** um OA pode ser “acessível na Internet para ser usado em diversos locais ou, ainda, ser potencialmente acessível a usuários com necessidades especiais” (ARAÚJO, 2013, p. 186);
- **Durabilidade:** um objeto de aprendizado, independentemente da tecnologia, pode ser continuar a ser utilizado;
- **Interoperabilidade:** um OA apresenta a “possibilidade de operar através de variedade de hardwares, sistemas operacionais e browsers.”. (MENDES; SOUSA; CAREGNATO, 2007 *apud* ARAÚJO, 2013, p. 186).

Em relação ao OA em forma de vídeo interativo de aprendizagem, criado para esta intervenção, a principal característica utilizada será a granularidade, que diz respeito à utilização de um tópico específico em relação ao macro conteúdo, pois o AO trata especificamente do planejamento, que é uma das etapas do processo de aprendizagem da escrita.

Ainda em relação ao VILOS criado para a intervenção pedagógica aqui descrita, uma vez que este vídeo interativo poderá ser utilizado não só no Ensino Fundamental, mas também no Médio, como atividade principal ou complementar, também podemos apontar como características técnicas importantes, além da granularidade, a reusabilidade e a adaptabilidade.

Tendo em vista que qualquer OA deve, justamente por ser uma atividade de ensino, estabelecer propósitos relacionados ao aprimoramento educacional e ao estímulo à reflexão do discente (ARAÚJO, 2013), estabelecemos como objetivo principal da criação desse vídeo interativo de aprendizagem (VILO) proporcionar a reflexão sobre o planejamento, uma tarefa, bastante importante para o processo de produção de texto, mas pouco discutida.

Tendo compreendido o que são OAs, passaremos agora à discussão a respeito de Vídeos Interativos de Aprendizagem, VILOS.

## 5.2 VÍDEO COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM: COMO AVALIAR

Na segunda metade do século XIX, o mundo enfrentava um período de grandes transformações científicas e tecnológicas. Foi nesse período, por exemplo,



que surgiram novas invenções, as quais “permitiram a industrialização de textos e imagens e o desenvolvimento de equipamentos utilizáveis nos negócios, na ciência e na cultura. ” (BRASIL, 2001, p. 52).

Essa nova forma de conceber a ciência e de trabalhar com ferramentas tecnológicas, as quais facilitavam a melhoria de vida da população, também causou inovações no processo de ensino-aprendizagem. Nesse período, começou-se a observar a utilização de materiais que, à princípio, não tinham fins educacionais, como o uso de fotografias para ilustrar fatos históricos, por exemplo.

Sendo assim, foi, em meio a essas transformações, que foi possível para os professores inovar suas práticas docentes e inserir novas tecnologias, as quais davam suporte aos novos e variados métodos de ensino. Uma dessas inovações refere-se ao uso de vídeos, como ferramentas educacionais, não mais como simples fonte de prazer.

Segundo Moran (1995), o vídeo

ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional. (MORAN, 1995, p. 27).

Além disso, é preciso chamar a atenção para o fato de que o uso de vídeo em sala de aula não deve estar associado à ideia de passatempo ou descanso, mas, sim, estar relacionado a um planejamento didático com intuito educativo de seriedade e de qualidade. Ademais, o uso de audiovisuais didáticos, permite “uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações” (MORAN, 1995, p.27), as quais facilitam a compreensão dos alunos e inovam a ação docente. Podemos dizer que o vídeo didático tem como propósito ensinar algo a alguém.

Também precisamos salientar que o vídeo

parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele – nos toca e “tocamos” os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. (MORAN, 1995, p. 27).

Em outras palavras, o vídeo serve não só como forma de prazer, mas também como fonte de reflexão, conhecimento e análise do outro, de nós mesmos e do mundo. Talvez, por envolver cores, dinamismo, pessoas, movimento, som,

cenários e relações espaciais (perto/longe, grande/pequeno, etc.) diferentes, o vídeo se torna um excelente objeto de aprendizagem.

Em sala de aula, o vídeo pode ser caracterizado de diversas maneiras. Ferrés (1996 *apud* COELHO; GOMES, 2005) aponta seis tipos, quais sejam: “a videolição, o videoapoio, o vídeoprocesso, o programa motivador, o programa monoconceitual e o vídeo interativo”. (FERRÉS, 1996 *apud* COELHO; GOMES, 2005).

Apesar de termos muitas formas de uso de vídeos na escola, poucas são as pesquisas que se destinam a avaliar o uso dessa ferramenta como suporte educacional. Segundo Gomes (2008), “não existe um acordo entre os autores sobre quais critérios devemos seguir para avaliar um audiovisual didático”. (GOMES, 2008, p. 484).

Os autores que se dedicaram a esse tipo de pesquisa parecem sempre convergir para o mesmo ponto: que o vídeo educacional, normalmente, é avaliado a partir de “suas características técnicas e didáticas intrínsecas, a partir de uma perspectiva global ou discriminando diferentes dimensões: conteúdo, imagens, ritmo, etc.” (GOMES, 2008, p. 484).

Vale ratificar em relação à avaliação de um vídeo didático que essa “deve levar em conta critérios sobre a qualidade científica e técnica do audiovisual e a possível adequação às necessidades previstas pelo professor” (GOMES, 2008, p. 484). Pode-se considerar, então, que o docente seria o profissional mais indicado para avaliar a qualidade técnica e científica desse tipo de OA, pois dessa avaliação é que dependerá o sucesso ou não da atividade pedagógica.

Para escolher um vídeo para uso educacional, o docente, além de assistir ao vídeo, avaliá-lo, decidir elaborar ou não estratégias adequadas ao uso do vídeo em sala e ter em mente, prioritariamente, que o vídeo por ele utilizado; deve adequar-se aos alunos que irão aprender a partir dessa tecnologia. Podemos concluir que o professor, antes de utilizar o vídeo em sala, deve avaliar se essa ferramenta tecnológica foi criada e executada tendo em mente os alunos e sua aprendizagem.

Mesmo com análise criteriosa feita pelo professor, para usar audiovisual em sala, é preciso ainda desconstruir um mito: fazer com que os alunos, professores e sociedade percebam que o uso do vídeo em sala de aula não é um “descanso ou

enrolação”, é, antes de tudo, uma maneira lúdica, prazerosa e dinâmica de trabalhar conteúdos científicos de uma maneira mais leve e acessível a todos.

Além desse fato, destacamos que a mediação do professor, bem como o uso de estratégias pedagógicas realizadas por este em relação ao uso de objeto de aprendizagem em forma de vídeo, é imprescindível, pois é essa ação que faz com que o conteúdo do audiovisual seja efetivamente aprendido.

Também precisamos salientar que os vídeos didáticos, como qualquer OA, devem partir do princípio de granularidade, o qual significa “apresentar conteúdo atômico, para facilitar a reusabilidade” (ARAÚJO, 2013, p. 186). A linguagem usada no vídeo educacional deve ser sintética, combinada com o uso de textos não-verbais, som e outras formas de tecnologias, para assim, atingir a um número máximo de interlocutores. Sobre isso, Moran (1995), afirma que os vídeos educativos encontram

a fórmula de comunicar-se com a maioria das pessoas, tanto crianças como adultas. O ritmo torna-se cada vez mais alucinante (por exemplo, nos videoclipes). A lógica da narrativa não se baseia necessariamente na causalidade, mas na contiguidade, em colocar um pedaço de imagem ou estória ao lado da outra. A sua retórica conseguiu encontrar fórmulas que se adaptam perfeitamente à sensibilidade do homem contemporâneo. Usam uma linguagem concreta, plástica, de cenas curtas, com pouca informação de cada vez, com ritmo acelerado e contrastado, multiplicando os pontos de vista, os cenários, os personagens, os sons, as imagens, os ângulos, os efeitos. (MORAN, 1995, p. 28).

Sendo assim, podemos dizer que avaliar um vídeo educacional requer do professor, principal avaliador dessa ferramenta, uma análise criteriosa dos recursos múltiplos usados para/na confecção do audiovisual. Gomes (2008), tentando auxiliar os docentes e facilitar o processo avaliativo desse tipo de ferramenta educativa, elencou cinco categorias de análise: “conteúdos, aspectos técnicos-estéticos, proposta pedagógica, material de acompanhamento e público a que se destina.” (GOMES, 2008, p. 485-486).

Elaboramos um quadro-síntese de categorias de avaliação de vídeos (apresentadas em forma de questionamentos) educacionais a partir da proposta de Gomes (2008). Salientamos, no entanto, que sempre caberá ao docente encontrar sua melhor forma de avaliar qualquer recurso que possa ser usado em sala de aula.

**QUADRO 12: Critério de análise de vídeos educacionais.**

CRITÉRIO DE ANÁLISE DE VÍDEOS EDUCACIONAIS:				
CONTEÚDO	CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS	CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS	PROPOSTA PEDAGÓGICA	PÚBLICO-ALVO
O vídeo apresenta inovação tecnológica?	O vídeo apresenta qualidade de imagem?	Há um roteiro da obra? O roteiro Apresenta justificativa?	Os objetivos do vídeo Ficaram claros?	O público-alvo é definido?
O vídeo requer algum conhecimento prévio?	Há a adequação entre imagem e som?	Há um guia de professor que facilite o trabalho docente?	Haverá aplicação prática do que foi discutido no vídeo?	A linguagem está adequada ao público-alvo?
Há adequação da linguagem aos interlocutores?	O vídeo apresenta qualidade do texto verbal oral?	Gênero e estilo estão adequados ao tema e aos interlocutores do vídeo?	O guia do professor sugere exemplos de atividades didáticas para o uso do vídeo?	O vídeo apresenta uma proposta pedagógica adequada?
O conteúdo do vídeo é atualizado?	O texto verbal escrito está compreensível?	Há motivação inicial para o uso do vídeo?	O vídeo apresenta interdisciplinaridade?	O formato do vídeo está adequado ao público a que se destina?
O vídeo apresenta boa quantidade de informações para o aprendizado da mensagem?	O vídeo apresenta aspectos interacionais entre imagem-palavra; imagem-imagem; imagem-palavra-ouvinte, por exemplo?	Qual é o formato do vídeo, é uma entrevista, documentário, outro?	A duração do vídeo é pertinente ao seu uso em sala de aula ou o professor precisará fazer algum recorte para adequar à hora-aula?	O vídeo atende a previsão de conhecimento prévio do público-alvo?
O conteúdo do vídeo é pertinente e contextualizado?	Há interações semânticas mais criativas, as quais chamem a atenção do público-alvo?	O ritmo usado na apresentação está adequado ao público-alvo?	O vídeo motiva o aprendizado do aluno a partir de seu em sala de aula?	O vídeo é interessante e inovador em função do público-alvo?

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas categorias de Gomes, 2008.

Como podemos perceber, analisar um vídeo educativo não é uma tarefa tão fácil. É preciso que o docente possua conhecimento não só da sua área de conhecimento específica, mas também, tenha “noções da linguagem audiovisual, de estética e atualização teórica em seu campo de saber, além da clareza dos propósitos pedagógicos para o uso do material.”. (GOMES, 2008, p. 489).

Infelizmente, em muitas situações, docentes que não avaliam bem vídeos educativos e acabam por firmar o preconceito já existente em relação ao uso de material audiovisual em sala de aula. É preciso, portanto, que o professor tenha em mente seu objetivo didático, seu público-alvo e avalie se aquela ferramenta será útil para a construção de sua aula.

Outro fator importante é que, algumas vezes, existe o “risco de que a forma chame mais a atenção do que o conteúdo e, nesse caso, sejam os alunos levados à dispersão, redundando numa possível desmotivação do professor para trabalhar com audiovisuais em suas aulas.” (GOMES, 2008, p. 490). No entanto, se

o vídeo for de boa qualidade e apresentar proposta pedagógica afim aos propósitos da aula, pode ser que esse evento se torne mais atrativo e motivador para o aprendiz.

Sendo assim, em nossa pesquisa, apresentamos um vídeo educativo interativo que se propõe a trabalhar o planejamento de textos, no que diz respeito a aspectos interativos (interlocutor, propósito comunicativo, situação de interação, suporte textual) a fim de facilitar e motivar a escrita dos discentes. Antes de apresentarmos nosso objeto de aprendizagem, é preciso explicar o conceito de VILO.

### 5.3 VÍDEOS INTERATIVOS DE APRENDIZAGEM (VILOS)

Acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa, atualmente, segue (pelo menos deveria seguir) o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1998), os quais consideram que a tecnologia facilita o processo de aprendizado, pois “as novas tecnologias cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, *editando* a realidade”. (BRASIL, 1998, p. 89).

Consoante ao que rezam os PCNs, sabemos que existem atualmente muitos materiais didáticos digitais destinados ao ensino de língua portuguesa, alguns feitos especificamente para tal uso; outros criados com outros intuitos, mas aproveitados como recurso didáticos, tais como material audiovisual em vídeo (pequenos vídeos e longas metragem).

Tendo em vista o que já está pressuposto pelos PCNs e o lugar efetivo que a tecnologia digital interativa vem ocupando em sala de aula, pensou-se em trabalhar o processo de produção textual, dando destaque à etapa do planejamento de textos, através de OA, em forma de vídeo.

Segundo Wolynech (2008), os “VILOS – *Vídeo Interactive Learning Objects*, ou seja, Objetos de Aprendizagem Vídeo Interativos, são uma evolução dos objetos de aprendizagem tradicionais. ” (WOLYNECH, 2008, p. 1). Segundo o autor, esses vídeos são pequenas ilustrações interativas curtas, que devem ter, no máximo, 15 minutos de duração.

Ao contrário do que afirma Wolynech (2008), no que diz respeito à

extensão do tempo de um VILO, acreditamos que a duração de 15 minutos possa prejudicar o sucesso do viés didático dos VILOS, uma vez que isso pode fazer o interesse do aluno diminuir em função da extensão do que está sendo exibido. Isso, no entanto, ainda não foi devidamente testado e tampouco será objeto de teste na intervenção educacional relatada neste trabalho. Mesmo assim (ou por isso mesmo) produzimos um VILO<sup>12</sup> de 5 minutos e 51 segundos de duração, tempo que achamos suficiente para apresentar o recorte de conteúdo que fazemos.

Pouca é a literatura que se destina ao estudo dos VILOS, mas pretendemos com esta pesquisa testar se eles efetivamente colaboram como uma viável ferramenta tecnológica ao ensino de Produção de textos.

Inicialmente este recurso tecnológico foi usado em aulas de enfermagem, na *School of Health Sciences do Ivy Tech Community College*, (WOLYNEC, 2008). Os alunos do Curso de Enfermagem, antes de realizar os testes práticos de suas aulas, deveriam assistir a VILOS sobre conteúdos de habilidades práticas necessárias à área da enfermagem. Antes de realizar a prática de Laboratório, os estudantes deviam assistir aos VILOS e realizar alguns testes sobre o conhecimento visto no VILO. O resultado dessa prática foi bastante eficaz, pois, além de melhorar as notas dos discentes, houve a diminuição do gasto com material de laboratório.

Segundo Wolyneec (2008), os VILOS podem ser aplicados em qualquer área de conhecimento, em aulas presenciais ou à distância, e são eficazes, principalmente, por serem vídeos curtos, por não cansarem os discentes e também serem acessíveis.

Ainda conforme Wolyneec (2008), muitos são os benefícios do uso de vídeos interativos de aprendizagem em sala de aula, tais como: dão suporte às necessidades de diversos meios de aprendizagem; podem ser traduzidos para diversos idiomas sem a necessidade de se construir um novo OA; auxiliam o trabalho dos professores, estabelecendo uma relação de continuidade; têm curta duração, o que não cansa os alunos e nem os distrai; e não necessitam da internet para funcionarem, uma vez que podem ser facilmente gravados em uma mídia digital.

Portanto, propusemo-nos a testar se a criação de um VILO – que explore

---

<sup>12</sup> Optamos neste trabalho por usar a abreviatura em inglês, uma vez que é assim que este tipo de OA é conhecido até este momento.

uma etapa do processo de escrita: o planejamento. A hipótese que moveu a intervenção foi de que o uso do VILO poderia facilitar a execução do planejamento pelos alunos, proporcionar uma abordagem lúdica e prazerosa da produção de textos, de incluir a tecnologia no ensino da língua e de facilitar o trabalho docente.

#### 5.4 VILO SOBRE PLANEJAMENTO DE TEXTOS

Segundo Sangion; *et al.* (2014), as novas tecnologias de comunicação têm contribuído para a criação de vídeos educativos de diferentes formas e estilos. No entanto, quando se trata de vídeos que servem à ciência, faz-se necessário seguir alguns padrões como: coerência entre os elementos visuais e sonoros do vídeo; definição do público-alvo; e previsão do alcance pedagógico esperado. Dentre esses padrões, os pesquisadores destacam a importância da definição do público-alvo, pois isso implica outros aspectos composicionais do material didático, por exemplo, grau de formalidade linguística; tipos de imagens utilizadas; adequação do roteiro; etc.

Tendo em mente esses critérios, o OA por nós criado em forma de vídeo interativo, o qual dialoga sobre o planejamento, tem o propósito de facilitar o aprendizado discente em relação à escrita de textos. O vídeo foi testado em duas turmas de 9º ano de uma escola pública de Fortaleza-CE. Apesar de ter como público-alvo alunos do Fundamental II, nossa intenção é atingir qualquer usuário que necessite aprender a planejar textos.

O VILO criado foi produzido usando-se uma técnica de vídeo chamada “Draw my life”, que consiste em contar uma história ou falar sobre algo através de desenhos, filmados em ritmo acelerado. Os desenhos são feitos em uma tela branca, com o auxílio de um pincel para quadro branco ou da computação gráfica, e acompanhados por uma gravação em áudio que informa ou narra aquilo que está sendo dito pelas imagens, ou vice-versa.

Na concepção e produção do VILO, um dos principais cuidados, além primeiramente da adequação do próprio conteúdo e do objetivo de ensino, foi o de “não torná-lo cansativo e, ainda, evitar um possível didatismo.” (SANGION; MANERA; BARRETO; CASTRO, 2014, p. 4).

Na criação dos desenhos que compõem o VILO, contamos com a

colaboração de dois ex-alunos do Fundamental II, os quais têm habilidades para a arte do desenho<sup>13</sup>. Durante a preparação para a realização dos desenhos, os alunos assistiram ao vídeo de “Draw my life” de Marcos Castro<sup>14</sup>, que está disponível no site *Youtube*, a fim de que se apropriassem da técnica utilizada na criação do vídeo interativo proposto na intervenção.

Após essa etapa, os alunos receberam um roteiro (APÊNDICE A) em que se apresentavam separados, quadro a quadro, os desenhos e os textos. A partir do roteiro, os desenhos e os textos foram feitos pelos alunos-desenhistas em um quadro branco, disposto em uma mesa, com um auxílio de um pincel do tipo *pilot* de cor preta. Todo o processo de criação artística foi filmado por um profissional de vídeo, o qual utilizou uma câmera *Canon T2i*, com lente *Tamron 17-50 mm*, qualidade *Full HD*.

Depois, com o auxílio de um programador, as 23 tomadas filmadas foram postas em ritmo acelerado, a partir do *Sony Vegas*, um programa de computador que acelera o tempo do vídeo. Em cima das imagens aceleradas foi acrescentada a gravação de voz, a qual possui todas as informações contidas nos desenhos, de modo que tanto a linguagem verbal como a não-verbal falem sobre o mesmo assunto, no caso, sobre a etapa do planejamento.

Na finalização, as imagens aceleradas junto com a narração do texto são acompanhadas por uma música de fundo, que foi selecionada com bastante cuidado, a fim de que o áudio não fosse prejudicado. Além disso, tivemos bastante cuidado para que o som estivesse adequado ao conteúdo do VILO e promovesse um equilíbrio entre o que se via e o que se ouvia no objeto de aprendizagem sobre planejamento de textos.

O vídeo tem duração de 5 minutos e 51 segundos e é acompanhado de um guia do professor (ver APÊNDICE B) cujos principais tópicos são: *apresentação, objetivos, tempo previsto, requisitos técnicos, orientações para o desenvolvimento da atividade, atividades complementares e referências*. Além disso, o vídeo vem acompanhado de um pequeno questionário, o qual intitulamos ‘*Mantendo a interação*’, que tem como propósito avaliar o aprendizado dos alunos em relação ao conteúdo do vídeo (ver APÊNDICE C).

---

<sup>13</sup> Os desenhistas são irmãos-gêmeos, João Victor Teixeira Marques e Pedro Victor Teixeira Marques, e foram alunos da Escola de Ensino Fundamental Ary de Sá Cavalcante até o ano de 2014.

<sup>14</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=xGbY8lhwCj4> >



Para testar a adequação do OA para o ensino do planejamento de textos, fizemos uma intervenção em sala de aula, cujos desenvolvimento e resultados serão relatados no próximo capítulo.

## **6 O PLANEJAMENTO DE TEXTO ATRAVÉS DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM VÍDEO INTERATIVO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA**

Nesse capítulo, verificaremos se o vídeo interativo que criamos como material didático complementar sobre planejamento de texto é, realmente, uma importante ferramenta educacional de auxílio para o melhoramento do processo de produção de textos. Para atingir o objetivo da pesquisa, analisamos se as questões interacionais, previstas na etapa de planejamento aparecem nos textos produzidos pelos discentes do 9º ano de uma escola pública de Fortaleza. Além disso, refletimos se a intervenção educacional em que o VILO foi usado como material didático foi produtiva e se auxiliou os alunos, facilitando-lhes o exercício da escrita e melhorando os textos produzidos por eles.

### **6.1 INTERVENÇÃO EDUCACIONAL**

A intervenção educacional relatada neste trabalho aconteceu na escola de Ensino Fundamental Ary de Sá Cavalcante. Participaram da pesquisa, 30 alunos de duas turmas de 9º ano do Fundamental II.

A referida escola está localizada em um bairro da periferia de Fortaleza, CE. Atualmente, possui cerca de 400 alunos, funciona nos turnos manhã e tarde, sendo as manhãs, destinadas aos alunos de Fundamental I e aos de 6º e 7º ano do Fundamental II, e, as tardes, apenas aos alunos do Fundamental II, do 7º ao 9º ano. Nossa intervenção ocorreu nas duas turmas de 9º ano do turno da tarde.

A intervenção aconteceu nas últimas semanas do mês de abril de 2015 e foi distribuída em 6 aulas de 50 minutos, seguindo o horário de aula da escola. As aulas de Língua Portuguesa do 9º ano totalizam quatro por semana, distribuídas às segundas, terças e quartas.

As duas turmas de 9º ano apresentam perfis semelhantes. Ambas são constituídas por discentes de idades entre 13 e 16 anos, a maioria moradora do bairro onde a escola está localizada. Uma pequena parte dos alunos pertencente aos bairros adjacentes.

Cada turma possui matriculados cerca de 21 alunos. Em uma delas, apenas, 19 discentes frequentam a escola e, na outra, aproximadamente, 18.

Alguns foram transferidos e outros são desistentes. Algumas vezes, esses números ainda diminuem, devido às faltas de alunos, pois alguns já desenvolvem trabalhos paralelos à escola.

Trabalhamos o mesmo conteúdo nas duas turmas, uma experimental e outra de controle. Na turma experimental, testamos a melhoria na aprendizagem da escrita processual com o auxílio de um VILO na etapa do planejamento. Na turma de controle, ensinamos o mesmo conteúdo, mas sem o uso deste OA em forma de vídeo. É importante lembrar que o VILO sobre a etapa de planejamento foi baseado em uma técnica inovadora, que consiste em explicar, através de desenhos acompanhados pela fala de um narrador, uma conversa sobre os aspectos interacionais relativos à etapa do planejamento de textos.

A seguir, são descritos os procedimentos que foram realizados, durante essa intervenção pedagógica, em cada aula das duas turmas, a experimental e a de controle:

**1ª e 2ª aula:**

A primeira e a segunda aulas foram destinadas a trabalhar o ensino da produção de textos na perspectiva processual, apresentando à turma experimental o VILO sobre planejamento e aplicando o exercício “mantendo a interação” (remeter para os apêndices), o qual retoma conceitos abordados no vídeo. Na outra turma, a de controle, apresentamos o conteúdo sobre planejamento, utilizando o método de ensino tradicional: explicação, lousa e pincel.

**3ª e 4ª aula:**

Na terceira e quarta aulas, em ambas as turmas, retomamos o que foi abordado na aula anterior, fazendo uma sondagem do que foi aprendido em relação à etapa do planejamento. Na turma experimental, reapresentamos o VILO, entregamos a proposta de produção textual aos alunos e solicitamos que eles fizessem seus planejamentos antes de começarem a escrever. Na turma de controle, reiteramos a importância de se planejar um texto e propusemos que os discentes, antes de iniciarem seus textos, formulassem um esquema para guiar suas escritas.

É importante ressaltar que o planejamento feito pelos discentes poderia ser escrito ou não. Isso ficou à escolha de cada aluno. A única exigência é que esse esquema deveria conter todos os aspectos sociodiscursivos previstos no

planejamento (Para quem? O quê? Para quê? Como?). Paralelamente a isso, fizemos a leitura da proposta de produção textual (APÊNDICE D).

Depois da leitura da proposta, os alunos ficaram livres para escrever. Acompanhamos a tarefa, sem interferir na escrita dos discentes, apenas, tiramos as dúvidas que surgiram no decorrer da atividade. Salientamos que, em nenhuma das turmas, surgiram dúvidas em torno das questões de planejamento.

Levamos as primeiras versões dos textos produzidos pelos alunos para a correção. Salientamos que a nossa perspectiva é que consideramos que um texto deve ser analisado não só pelos aspectos gramaticais e ortográficos, mas, principalmente, por seus aspectos interacionais (adequação da linguagem ao público-alvo, recorte do assunto, adequação ao gênero textual proposto, etc.).

#### **5ª e 6ª aula:**

Na quinta aula, entregamos aos alunos o rascunho dos textos com nossas observações e solicitamos que os reescrevessem, fazendo as modificações necessárias para o melhoramento da produção escrita. Por fim, analisamos essa última versão do texto, sem fazer nenhuma marcação, a fim de verificarmos a adequação dos aspectos sociodiscursivos discutidos na etapa do planejamento da notícia.

Como foi possível observar pela descrição, a diferença metodológica entre as duas turmas no que tange à intervenção é que, na turma experimental houve a apresentação do VILO sobre planejamento, já, na segunda, não, o que houve foi o método tradicional de ensino.

No dia da aplicação do vídeo, na turma experimental, estavam presentes 15 participantes e todos responderam ao exercício “mantendo a interação”. Já, na turma de controle, contavam-se 13 alunos. No dia da escrita da primeira versão, ocorreu o contrário, na turma experimental, contávamos 13 alunos, enquanto, na de controle, havia 17. Essas quatro primeiras aulas ocorreram na mesma semana.

As duas últimas aulas dessa intervenção ocorreram na semana seguinte. Infelizmente, muitos alunos faltaram às aulas naquela semana, assim o número de reescritas é bem menor do que o das primeiras versões do texto.

## 6.2 ANÁLISE DOS DADOS, UM OLHAR QUANTITATIVO

A fim de demonstrar de maneira mais clara a análise dos dados coletados nessa pesquisa, produzimos gráficos demonstrativos, que observam, principalmente, os aspectos sociodiscursivos pertencentes à etapa de planejamento e que são fundamentais para a qualidade do texto.

É importante salientarmos que nesta pesquisa não lidamos com a noção de “certo” ou “errado”, mas, sim, com conceitos como “adequado” e “inadequado”. Consideramos que algumas produções ficaram em um nível que poderia ser chamado de “intermediário”, por isso, também, consideramos esse conceito.

A fim de mantermos o caráter objetivo de nossa análise, fizemos uma escala, em que pontuamos, através da análise dos critérios sociodiscursivos dos textos, os níveis em que as produções estão. Nossa escala vai de 0 (zero) a 100 (cem), em que 0(zero) é o ponto, no qual se inicia o nível inadequado, e 100 (cem) é onde termina o nível adequado, de modo que nossa escala ficou dividida da seguinte maneira:



Além da escala de pontuação, elaboramos uma tabela de análise de cada um dos critérios sociodiscursivos, explorados pela etapa de planejamento. A tabela foi desenvolvida, a fim de servir de guia de nossa análise. Dessa forma, observamos principalmente se, a partir do conhecimento sobre a etapa de planejamento, as produções, escritas pelos alunos das turmas avaliadas nessa intervenção, melhoraram.

Como o objetivo da intenção é verificarmos se o VILO sobre planejamento auxilia ou não na melhoria da escrita dos textos produzidos pelos alunos, analisamos especificamente as questões que são relativas à etapa por nós estudada nessa pesquisa, quais sejam, “o quê? ”; “para quê? ”, “para quem? ”, “como? ” e “onde? ”, as quais se referem, respectivamente, ao tema central, ao propósito comunicativo; à audiência; às questões de gênero; e à qual suporte mais se adéqua à publicação da produção dos discentes.

É importante salientar que cada um dos aspectos sociodiscursivos da etapa de planejamento analisados na tabela pode ser pontuado de 0 a 20 pontos. A partir da análise da forma como estes foram explorados nas notícias produzidas, os textos recebem pontuações diferentes, as quais os enquadram em um dos níveis de adequação ou inadequação textual de nossa análise.

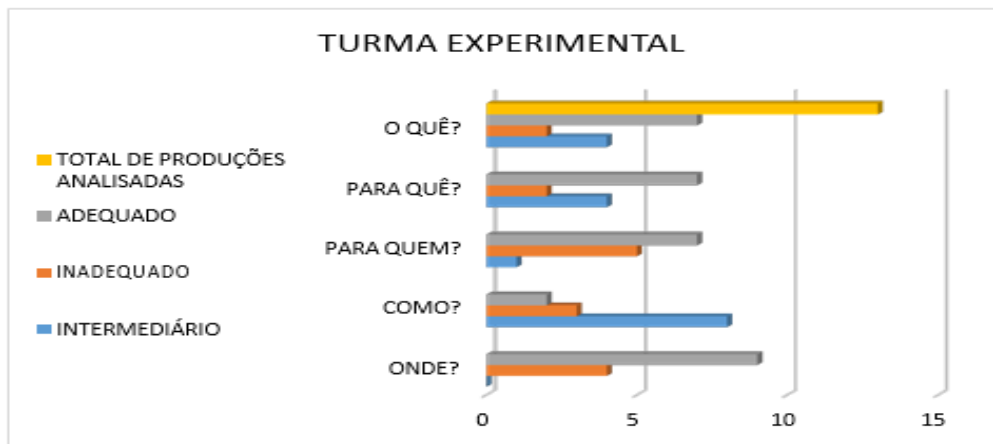
Sendo assim, nossa tabela foi desenvolvida da seguinte forma:

### TABELA DE ANÁLISE DOS TEXTOS

<b>CRITÉRIO SOCIODISCURSIVO DA ETAPA DE PLANEJAMENTO</b>	<b>PONTUAÇÃO EM RELAÇÃO A ANÁLISE DO TEXTO</b>
O QUÊ? (até 20 pts.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomeia e discute o assunto – de 11 a 20 pts.</li> <li>• Nomeia, mas não mantém a discussão – de 1 a 10 pts.</li> <li>• Não há referência ao assunto – 0 pto.</li> </ul>
PARA QUEM? (até 20 pts.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há adequação do registro linguístico, do tom da linguagem (mais neutro/menos neutro) em relação ao interlocutor subtendido – de 11 a 20 pts.</li> <li>• Há adequação parcial do registro linguístico em relação ao interlocutor dos textos. O texto apresenta algumas expressões linguísticas, as quais comprometem a compreensão do leitor idealizado – de 1 a 10 pts.</li> <li>• Não houve adequação linguística em relação ao interlocutor subtendido – 0 pto.</li> </ul>
PARA QUÊ? (até 20 pts.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Houve menção no texto do propósito comunicativo da proposta de produção textual. O texto traz elementos que comprovam explicitamente o objetivo lançado pela proposta – de 11 a 20 pts.</li> <li>• Houve menção parcial do propósito comunicativo. No texto, são utilizados poucos elementos que embasam a finalidade da escrita do texto proposto – de 1 a 10 pts.</li> <li>• Não houve menção do propósito comunicativo – 0 pto.</li> </ul>

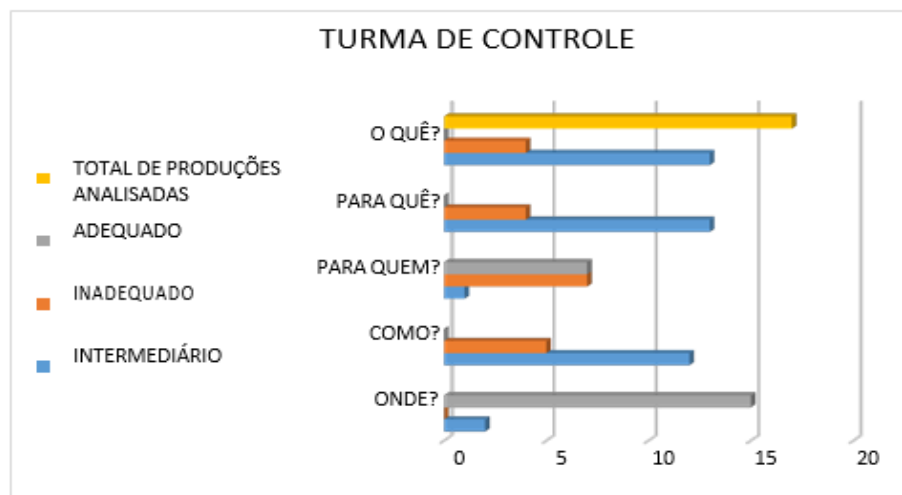
<p>COMO? (até 20 pts.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Houve adequação do texto à sequência típica do gênero sugerido pela proposta de escrita. O título do texto está adequado ao propósito e o texto apresenta a estrutura composicional ideal à produção escrita sugerida – de 11 a 20 pts.</li> <li>• Houve adequação parcial do texto aos elementos da sequência sugerida pela proposta de escrita. O título, usado para nomear o texto, é pouco instigante e sintetiza parcialmente a ideia lançada na proposta de produção textual – de 1 a 10 pts.</li> <li>• Não houve adequação do texto aos aspectos prototípicos do gênero solicitado pela proposta – 0 pts.</li> </ul>
<p>ONDE? (até 20 pts.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Houve adequação do texto ao local de publicação – de 11 a 20 pts.</li> <li>• Houve adequação parcial do texto ao local de publicação – de 1 a 10 pts.</li> <li>• Não houve adequação do texto ao local de publicação – 0 pts.</li> </ul>

Após analisarmos todas as produções escritas pelos alunos das duas turmas e pontuarmos cada um dos critérios da etapa de planejamento encontrados nos textos, produzimos gráficos comparativos, os quais servem para observarmos qual das turmas (“experimental” ou “de controle”) destacou-se em relação à melhoria dos textos produzidos a partir da análise dos aspectos sociodiscursivos da etapa de planejamento. Dessa forma, na turma experimental, verificamos os seguintes resultados:



**Gráfico 1:** Análise dos aspectos sociodiscursivos da etapa de planejamento nas primeiras versões dos textos produzidos na turma de experimento.

Das treze produções entregues na turma experimental, observamos que a maioria dos textos apresentava uma adequação em relação aos aspectos constitutivos da etapa de planejamento. Já, na turma de controle, o mesmo não foi observado, como podemos verificar no gráfico abaixo:



**Gráfico 2:** Análise dos aspectos sociodiscursivos da etapa de planejamento nas primeiras versões dos textos produzidos na turma de controle.

Observamos que, na turma de controle, das 17 primeiras versões entregues, nos aspectos referentes às perguntas “o quê?”, “para quê?” e “como?”, nenhum aluno conseguiu através de sua escrita desenvolver o tema de maneira adequada.

De acordo com os números obtidos, verificamos que, em ambas as turmas, a maioria dos textos apresentavam noção e se adequaram de forma satisfatória à audiência do texto e ao local em que esse veicularia, numa posterior e



provável publicação.

Além dos gráficos já apontados nessa seção, baseado nos resultados das duas turmas, fizemos pequenas análises comparativas, as quais especificam, de uma maneira mais clara, cada um dos critérios interacionais, os quais são indispensáveis à etapa de planejamento e que estruturam a escrita de um texto. Antes de começarmos a análise, vale salientar que o planejamento de qualquer texto deve pressupor os critérios interativos, a fim de que seja considerado como uma unidade coerente e coesa. Ademais, sua escrita deve servir, principalmente, à manutenção da interação existente entre os interlocutores do discurso. Segundo Vieira (2005),

Pode-se dizer que a produção de um texto supõe competência para gerar e organizar ideias, conectando-as temática e estruturalmente num todo coerente e coeso que atenda a diferentes propósitos comunicativos e/ou expressivos. (VIEIRA, 2005, p. 103).

Baseados na proposta de produção textual aplicada nessa intervenção (APÊNDICE D), com intuito de facilitar a compreensão didática, fizemos um quadro-resumo. Analisamos os critérios exigidos pela proposição e as perguntas que norteiam a etapa de planejamento:

### QUADRO 13: Critérios de planejamento, baseados na proposta de escrita desta intervenção

CRITÉRIOS DE PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO DESTA INTERVENÇÃO		
Critérios de planejamento	O que significam?	Como são exigidos na proposta?
O quê?	Tópico discursivo	O combate ao <i>bullying</i> , através de um programa, desenvolvido pelos alunos do 9º ano da escola Ary de Sá Cavalcante
Para quê?	Propósito comunicativo	Informar aos leitores do jornal da escola Ary de Sá Cavalcante sobre o programa de combate ao <i>bullying</i> , criado pelos alunos do 9º ano, a fim de combater esse tipo de violência na escola.
Para quem?	Audiência	Aos leitores do jornal da escola Ary de Sá Cavalcante
Como?	Gênero a ser utilizado na escrita	Notícia
Onde?	Local onde o texto será veiculado	Jornal da escola Ary de Sá Cavalcante

Fonte: Elaborado pelos autores

O primeiro aspecto que observamos é relativo ao tópico discursivo ou tema sugerido na proposta de escrita. Essa noção é fundamental para que o autor saiba o que vai escrever, já que “tópico é, portanto aquilo sobre o que se fala” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 173). Em outras palavras, o tópico discursivo refere-se ao assunto sugerido pela situação comunicativa em que a proposta de escrita se baseia.

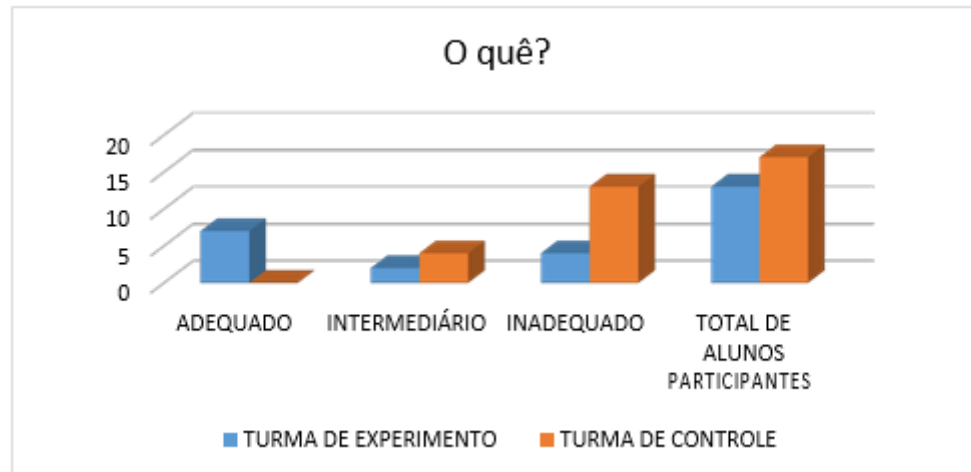
Segundo Marcuschi (2006 *apud* Cavalcante, 2014), o tema central pode não ser identificado em sua superfície, uma vez que depende de uma série de fatores textuais, tais como os aspectos discursivos, estruturais e organizacionais da produção. O autor salienta que é fundamental, para a identificação do tópico central, a compreensão tanto do **contexto** como do **cotexto** da escritura<sup>15</sup>.

Além disso, é preciso levarmos em consideração que, “o tópico discursivo é definido por dois traços básicos: a *centração* e a *organicidade*”. (CAVALCANTE, 2014, p. 86). Esses dois fatores dão conta de explicar a relação entre o tema central e os subtemas do texto. Podemos compreender a *centração* como o “inter-relacionamento entre as unidades de sentido do texto, que convergem para um eixo temático” (CAVALCANTE, 2014, p. 86), e por *organicidade*, a forma como essa inter-relação está organizada em favor de se atingir adequadamente ao que foi solicitado na proposta de escrita.

Sendo assim, no que tange ao questionamento “o quê?”, consideramos que o tópico central refere-se ao combate ao *bullying* através de ações desenvolvidas pelos alunos do 9º ano da escola municipal Ary de Sá Cavalcante, e como subtemas assuntos que circundam essa temática, por exemplo, ações de combate a esse tipo de violência, casos de *bullying* na escola, etc. A organização do tema e dos subtemas terá como resultado um elemento linguístico concreto – o texto – estruturado na relação entre a proposta de escrita e o projeto de dizer do autor. Melhor dizendo, Todos os temas e subtemas serão organizados, a fim de alcançar os objetivos do autor em relação à escrita do texto. De acordo com o gráfico a seguir, no que se refere aos resultados obtidos com a análise dos textos sobre o tópico discursivo, chegamos à conclusão de que a turma experimental conseguiu se adequar mais satisfatoriamente ao tema do que a turma de controle.

---

<sup>15</sup> Consideramos como contexto, “tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido (KOCH; ELIAS, 2012, p. 59); e por contexto, o “entorno verbal” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 60).

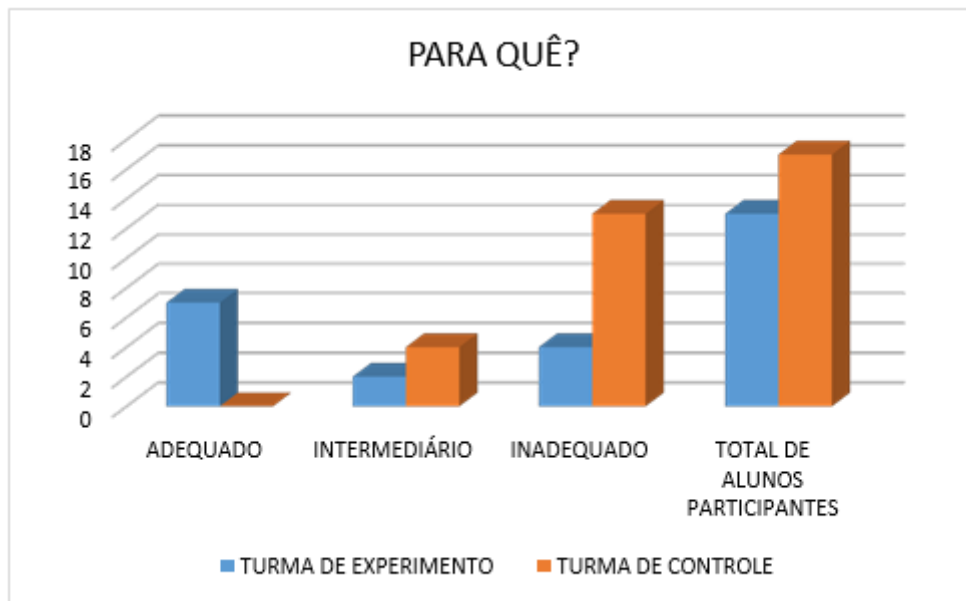


**GRÁFICO 3:** Comparativo dos níveis de adequação das duas turmas de 9º ano em relação ao tema central sugerido na proposta de escrita

O segundo critério que analisamos refere-se ao propósito comunicativo do texto. Podemos dizer que esse critério está relacionado à intencionalidade discursiva. De acordo com Val (1999, p. 10), essa intencionalidade “diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa”. A proposta de produção textual da intervenção sugeria ao aluno que noticiasse um programa de combate ao bullying, promovido na escola pelos alunos do 9º ano, a fim de acabar com esse tipo de violência na instituição.

Segundo Bakhtin (1997), “em qualquer enunciado [...] captamos, compreendemos, sentimos o intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras.” (BAKHTIN, 1997, p. 300), o problema é que nem sempre a intenção do locutor coincide com o propósito exigido pela situação interacional estabelecida na proposta de escrita.

Observamos, de acordo com o gráfico abaixo, que boa parte dos discentes da turma experimental conseguiu adequar seus textos ao propósito da situação comunicativa simulada na proposta de escrita. Enquanto, na turma de controle, nenhum dos 17 alunos adequou satisfatoriamente seu texto ao propósito solicitado.

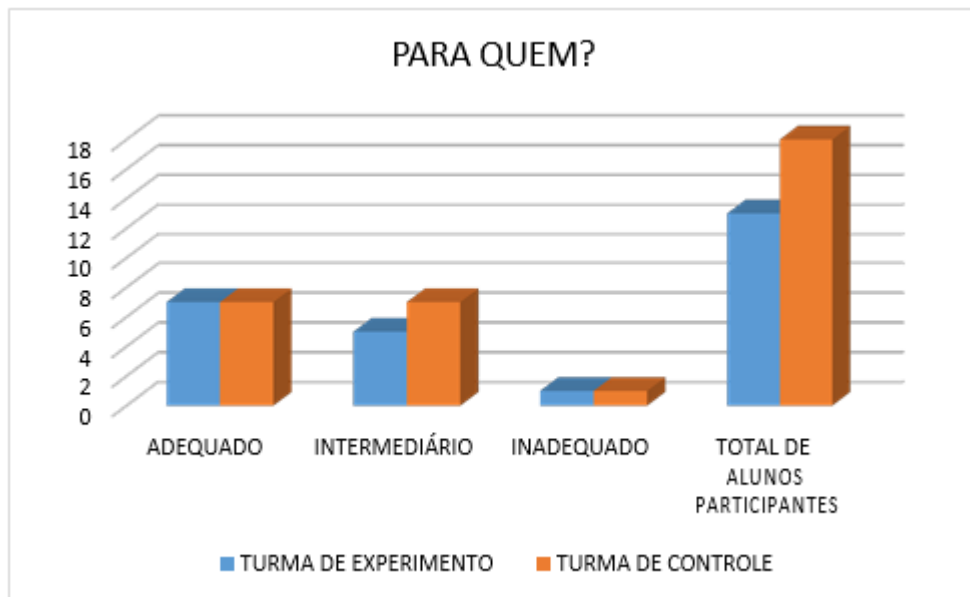


**GRÁFICO 4:** Comparativo dos níveis de adequação das duas turmas de 9º ano em relação à situação comunicativa sugerida na proposta de escrita.

O terceiro questionamento que norteia o planejamento do texto a ser produzido pelos alunos refere-se à adequação da escritura aos leitores do jornal da escola municipal Ary de Sá Cavalcante. À luz de Bakhtin (1997), consideramos que o “para quem?” é um dos aspectos mais importantes da etapa do planejamento, pois será a partir desse provável leitor que o texto deve ser organizado e textualizado. Em outras palavras, é para/pelo o outro que escrevemos, pois, essa relação dialógica é que irá nortear a escrita de um texto.

No que subjaz à audiência, percebemos que os níveis de adequação da escrita em relação aos seus prováveis leitores deram-se de forma satisfatória nas duas turmas. Percebemos que quase não houve textos que empregassem a linguagem inadequada. Salientamos, entretanto, que é acentuado o número de produções em nível intermediário (nem totalmente adequado nem totalmente inadequado). Esse perfil foi observado, principalmente, na turma de controle.

É preciso ratificarmos que a quantidade de produções das duas turmas é diferente. Na turma experimental, temos um número menor de textos escritos em relação ao número de escrituras da turma de controle. Em virtude dessa razão, consideramos que a turma que melhor adequou à proposta em relação à audiência foi a turma experimental, uma vez que mesmo com uma quantidade menor de textos produzidos apresentou melhores resultados.



**GRÁFICO 5:** Comparativo dos níveis de adequação das duas turmas de 9º ano em relação à audiência sugerida na proposta de escrita

Cabe ressaltar que a produção de um texto sempre deverá ser baseada no dialogismo. Por sua vez, esse discurso será mediado através de “uma linguagem social, pertencente a um grupo social particular de falantes, e também fazendo uso de um gênero, característico de uma situação de comunicação verbal” (GARCEZ, 1998, p. 63).

Sendo assim, o quarto questionamento norteador da etapa de planejamento é relativo à pergunta “como? ”, a qual se refere ao modelo de texto que será utilizado para embasar a escrita da produção. Em outras palavras, essa pergunta está concatenada à questão de gênero discursivo. A proposta de produção dessa intervenção sugere a escrita de uma notícia, cujo propósito é informar aos leitores do jornal da escola sobre um programa de combate ao *bullying* desenvolvido pelos alunos do 9º ano.

Segundo Schneuwly (1994 *apud* KOCH, 2002),

O gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada. (SCHNEUWLY, 1994 *apud* KOCH, 2002, p. 55).

A escolha do gênero notícia foi propositalmente pensada, pois as turmas recentemente haviam estudado os aspectos composicionais desse tipo de texto.

Além disso, dos gêneros de imprensa mais lidos e citados pelos discentes da turma, a notícia se destacou em detrimento dos demais gêneros.

Ressaltamos que o uso de gêneros pertencentes à realidade do aluno, permite que ele consiga interagir com seu leitor, a fim de atingir seu propósito comunicativo e construir uma unidade de sentido.

Vale salientar que

O reconhecimento do gênero por parte do interlocutor, por sua vez, facilitará a compreensão do propósito comunicativo no momento em que ele identificar o gênero a que a mensagem pertence. (CAVALCANTE, 2014, p. 51)

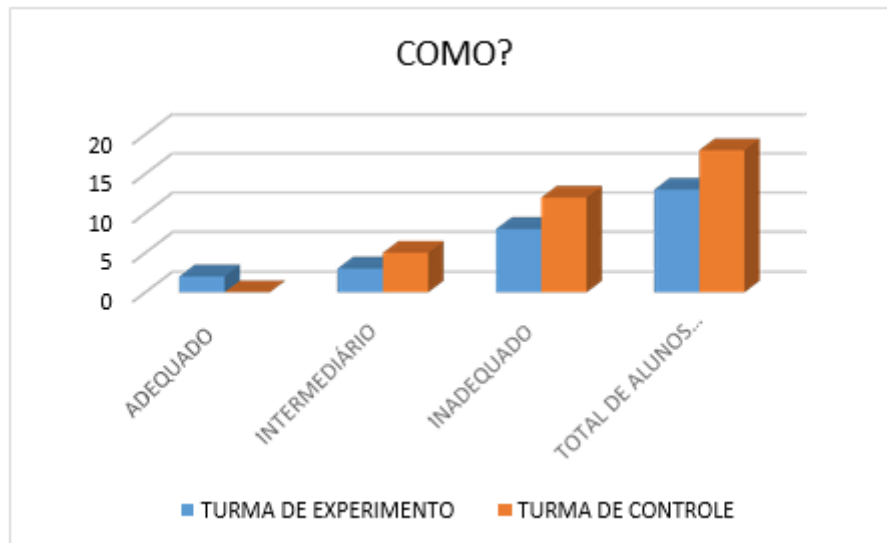
Quando “desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 156), o qual, por sua vez, irá constituir textos escritos a partir sequências ou tipos textuais<sup>16</sup> diversos. A notícia, por exemplo, é um tipo de gênero que, preferencialmente, apresenta a sequência narrativa.

De acordo com Buin-Barbosa (2012), um gênero pode apresentar diferentes tipos de sequências, isso dependerá, principalmente, do propósito comunicativo e do tópico discursivo da escritura. Marcuschi (2008) salienta que a relação entre gênero e sequência é uma relação de complementaridade, pois podemos dizer que a “tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica”. (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Observamos, de acordo com o gráfico a seguir, que, em relação ao terceiro questionamento norteador da etapa aqui analisada, os níveis de adequação ao gênero solicitado da turma de controle foram zero, enquanto na turma experimental, apesar do acentuado número de textos inadequados, duas escrituras conseguiram adequar-se satisfatoriamente. Alguns textos demonstraram algumas características peculiares da notícia, mas não suficientes para tornar o texto adequado ao gênero solicitado na proposta, portanto ficaram em nível intermediário.

---

<sup>16</sup> Definimos sequências ou tipo textuais como “uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154-156)

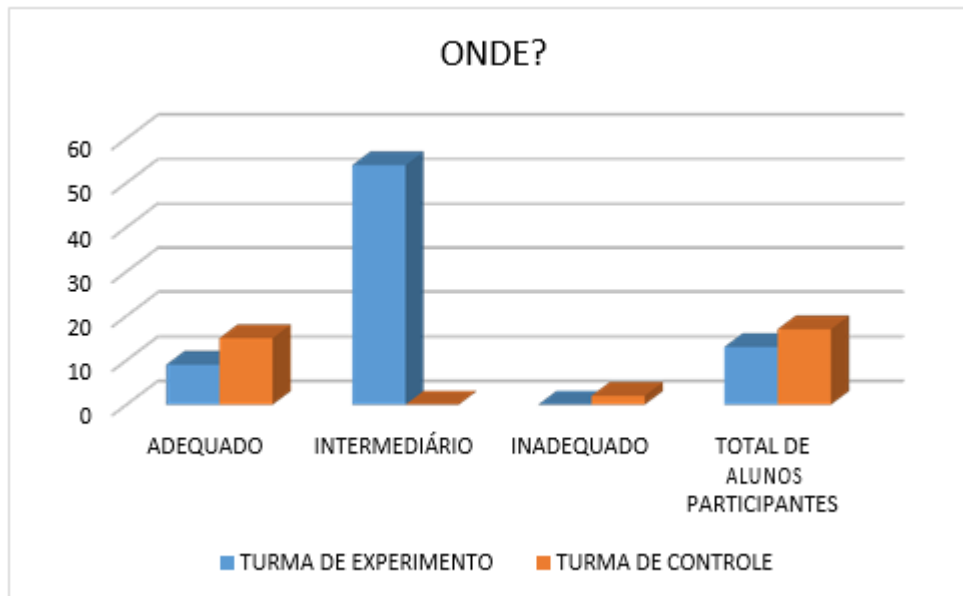


**GRÁFICO 6:** Comparativo dos níveis de adequação das duas turmas de 9º ano em relação ao gênero de texto solicitado na proposta de escrita

A última pergunta, que norteia o planejamento do texto a ser produzido pelos alunos do 9º ano das duas turmas analisadas, refere-se ao local onde o texto será publicado.

De acordo com Val [et. al.] (2009), é a partir da definição do local de publicação do texto e que circulação ele terá que o professor poderá avaliar de maneira mais eficaz se o texto produzido é adequado ou não à situação comunicativa, principalmente, no que se refere à análise dos elementos linguísticos e estéticos do texto. Vale ressaltar que “muitos gêneros estão intrinsecamente relacionados a algo que os representa”. No caso da proposta de escrita usada nessa análise, o jornal, como meio de veiculação do texto a ser publicado, define e configura quais elementos serão exigidos na escrita textual.

Em relação a esse quesito, obtivemos o resultado de que a maioria dos textos produzidos, tanto na turma experimental como na de controle, adequaram-se ao local de publicação em que a notícia seria veiculada. Podemos observar isso no gráfico a seguir:



**GRÁFICO 7:** Comparativo dos níveis de adequação das duas turmas de 9º ano em relação ao local de publicação do texto, sugerido na proposta de escrita

Depois da análise de gráficos comparativos dos aspectos composicionais da etapa de planejamento, tecemos alguns comentários sobre os resultados apresentados nesse tipo de dados considerando as produções reescritas.

Discutir refacção textual é importante, pois baseamos nossa pesquisa na concepção de que a escrita pode ser aprendida de forma processual, no entanto, salientamos que nosso foco está voltado aos critérios da etapa de planejamento que serão encontrados nas segundas versões dos textos dos discentes do 9º ano.

Garcez (1998) afirma que o planejamento, devido ao caráter recursivo das etapas do processo de escrita, ultrapassa toda a atividade de produção de textos, inclusive a fase de reescrita, haja vista que na reescritura também aparecem os aspectos interacionais que compõem o texto que será produzido.

No que se refere à etapa de reescrita dessa intervenção, observamos que nas duas turmas houve a melhoria da maioria dos textos produzidos, principalmente, no que se refere ao propósito comunicativo, à audiência e ao gênero, aspectos solicitados na proposta de produção textual.

Salientamos que não utilizamos gráficos demonstrativos em relação às reescritas dos textos produzidos, pois consideramos suficientes os gráficos demonstrativos já analisados anteriormente. Além disso, nosso objetivo está em analisar se o uso do VILO como objeto de aprendizagem verdadeiramente influenciou o processo de escritura, facilitando e melhorando os níveis de adequação



aos critérios sociodiscursivos exigidos na situação comunicativa simulada para essa intervenção. Em outras palavras, nosso foco está na análise se o VILLO produzido é funcional e importante como material didático complementar para o ensino de escrita, especialmente na etapa de planejamento.

Na próxima seção, analisaremos os textos produzidos pelos discentes, a fim de analisarmos se o objeto de aprendizagem criado para esta intervenção atende aos nossos propósitos de pesquisa.

### 6.3 ANÁLISE DOS DADOS, UM OLHAR QUALITATIVO

Para proceder à análise qualitativa, fizemos uma codificação dos textos. Assim, a fim de manter a integridade dos participantes da pesquisa, chamaremos a turma experimental de **K** e a turma de controle de **V**.

Baseados pelos níveis de “adequado”, “intermediário” e “inadequado”, escolhemos três textos – um para cada nível – de cada uma das turmas para analisar os critérios interacionais, relacionados à etapa de planejamento. Adotamos números sequenciais para identificação de cada um dos discentes, respeitando os níveis de adequação textual, do mais adequado (1) até o inadequado (3). Além disso, atribuiremos **t1** para o texto de primeira versão e **t2** para a reescrita.

Sendo assim, o texto de primeira versão da turma experimental que está no nível adequado será chamado de **t1-K1**, enquanto o da turma de controle será o **t1-V1**. A reescrita será **t2-K1** ou **t2-V1** e assim por diante.

Quanto à correção, optamos pela correção textual-interativa, a qual, segundo Ruiz (2013), refere-se a

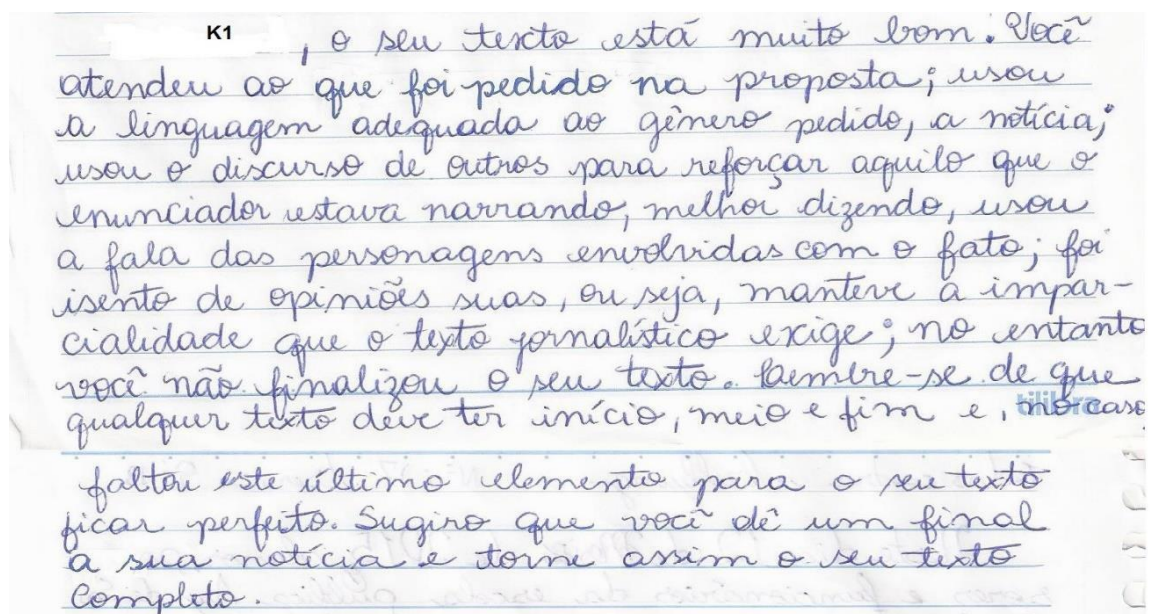
comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...]. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (manterei as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2013, p. 47, comentário da autora).

Salientamos que, apesar de optarmos pela correção textual-interativa, em alguns momentos utilizamos outros tipos de correções, como marcas feitas no próprio texto. Círculos em palavras; riscos em vocábulos ou em períodos inteiros; acréscimos ou apagamentos de sinais; ou simplesmente a reescrita *in loco* da palavra ou do período problemático são exemplos das correções apresentadas no

corpo do texto<sup>17</sup>.

Apesar de fazermos outros tipos de correções, consideramos que o bilhete orientador é a principal correção utilizada em nossa análise, uma vez que esta estimula e aproxima o autor do professor, além de ser uma forma de incentivo à melhoria da escrita. Como o foco dessa intervenção é analisar os aspectos inerentes à etapa de planejamento, nossas observações serão baseadas, principalmente, nas questões norteadoras dessa etapa da escrita. Um bom exemplo disso é o bilhete do **t1-K1**:

**Bilhete orientador de K1:**



Podemos verificar que o bilhete feito para **K1**, assim como a maioria dos bilhetes orientadores, ora servem para elogiar – demonstrando assim certa intimidade entre professor e aluno – ora para cobrar aquilo que não foi dito pelo discente em sua produção ou para solucionar algum problema na escrita do texto (RUIZ, 2013).

Vale ressaltar que o professor, como um ser compreendente, esforça-se para compreender o texto do aluno. Conforme Dasca; Weizman (1987:6 apud Ruiz, 2013), todo texto apresenta uma abertura de sentidos, por isso a compreensão sempre pode ser entendida como uma “tentativa do leitor de dar conta de calcular o

<sup>17</sup> Segundo Serafini (1998), existem dois tipos principais de correção textual: a correção indicativa e a resolutive. A primeira se refere às marcações feitas nas palavras, expressões ou frases do texto que apresentam algum problema de escrita. Esse tipo de correção visa, principalmente, apontar o “erro”, não resolvê-lo como no caso da correção resolutive, a qual consiste em solucionar os problemas encontrados na escrita textual, riscando a palavra, expressão ou trecho problemático e reescrevendo *in loco* a forma “correta”. (SERAFINI, 1998).

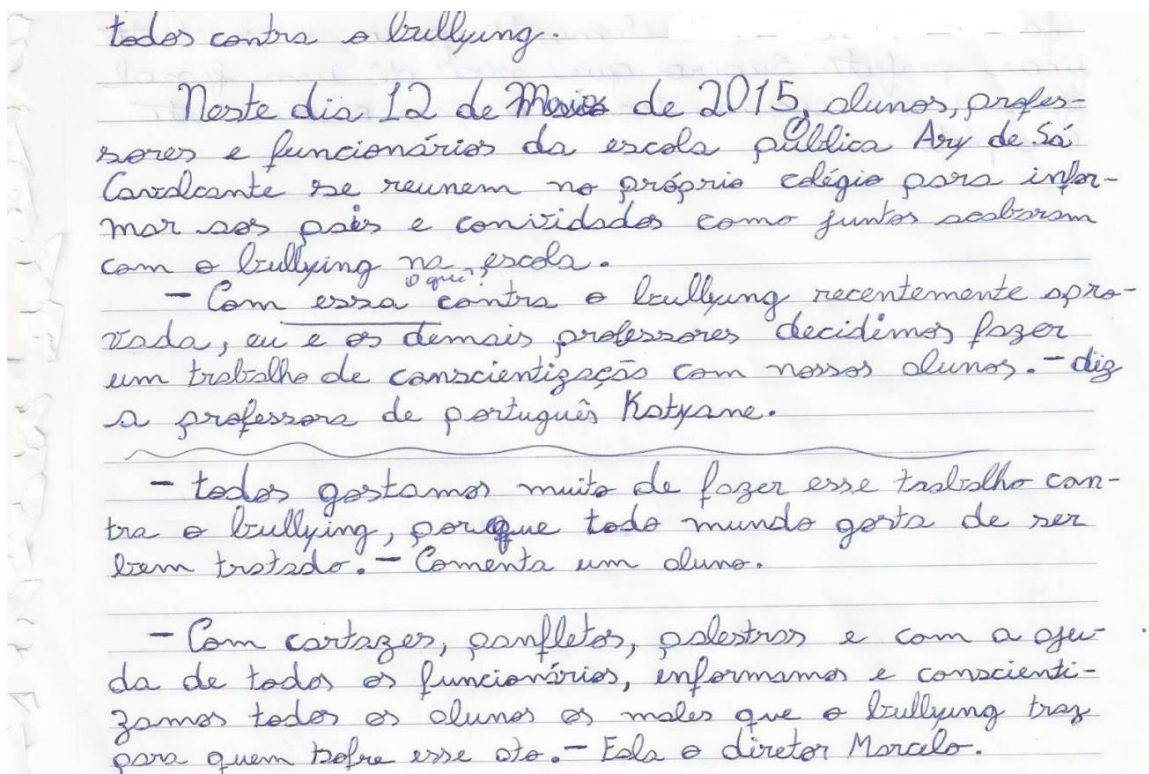
sentido do texto nos limites dessa abertura que lhe é inerente” (DASCAL; WEIZMAN, 1987:6 *apud* Ruiz, 2013).

No entanto, é preciso deixar claro que, em relação à correção dos textos, o diálogo dos bilhetes orientadores, bem como o estabelecido através das correções *in loco*, não deve ser pautado na aceitação de que tudo o que o texto do aluno disser está adequado, muito menos na crença de que tudo está inadequado.

A seguir, observaremos a primeira versão do texto produzido pelo aluno

**K1:**

**T1-K1:**



O texto de K1, apesar de apresentar rasuras, emprego indevido da letra maiúscula, omissão de palavra, falta de acentuação e quebra da continuidade textual, apresenta-se adequado à situação comunicativa sugerida na proposta utilizada por essa intervenção pedagógica. OK

Em relação ao tema central abordado no **t1** de **K1**, apesar de de o aluno não citar diretamente um programa de combate ao *bullying*, conseguimos inferir essa informação no texto.

Gostaríamos de salientar que é preciso considerar as estratégias linguísticas utilizadas pelo autor para construir a compreensão em torno do tópico discursivo do texto. (KOCH; ELIAS, 2012). **K1**, estrategicamente, utilizou a fala de

uma professora do 9º ano, a fim de confirmar o assunto o qual estava sendo tratado na sua produção. Nesse caso, a compreensão do texto será mediada pelo compartilhamento das informações estabelecidas na inter-relação entre autor-texto-leitor.

Considerando que o aluno usou o discurso citado, uma característica do gênero notícia, para trazer argumento de autoridade ao fato relatado, e que realmente houve uma reunião em que a professora da série afirmava que criara, junto aos demais professores, um trabalho de conscientização com os alunos sobre a lei contra o *bullying*, acreditamos que K1 conseguiu adequar-se à proposta.

É preciso deixar claro que o escrevente poderia ter escrito sobre o tema, através de diversos modos, no entanto, optou por usar as estratégias escritas que utilizou em razão do seu objetivo. É somente a partir do projeto de dizer de um autor que um texto será escrito. Vale ressaltar que

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; ELIAS, 2014, p. 36).

No que se refere ao propósito comunicativo, percebemos que o **t1-K1** apresenta adequação, uma vez que consegue noticiar um programa de combate ao *bullying*, criado pelos alunos do 9º ano da escola Ary de Sá Cavalcante. Assim como o tópico discursivo, o escrevente cria estratégias discursivas para construir o entendimento dos propósitos a serem alcançados a partir de sua escrita. Percebemos isso, claramente, na voz do aluno-depoente, quando este faz referência a um trabalho contra o *bullying*.

Vale ressaltar que todos os aspectos relacionados à escrita do texto estão imbricados ao propósito comunicativo. Em outras palavras: as escolhas lexicais, o tipo de linguagem, a escolha das informações, a organização textual e o gênero são estratégias mediadas pela intenção do autor, a fim de tornar o seu texto compreensível para o leitor.

Em se tratando do terceiro questionamento da etapa de planejamento – *para quem?* – consideramos que o discente adequou-se perfeitamente à audiência sugerida pela proposta. Acreditamos que K1 soube adequar-se aos interlocutores de seu texto, haja vista ter usado o registro linguístico adequado, um vocabulário

pertencente ao contexto situacional exigido, bem como soube organizar de uma maneira clara e concisa sua escritura.

Ressalte-se que o autor, através de sua escrita, de algum modo sempre espera uma compreensão responsiva do outro (BAKHTN, 1997) e estabelece com esse uma relação mediada pela construção dos sentidos do texto. Vale salientar que todo texto será escrito baseado no projeto de dizer do escrevente, o qual, por sua vez, é estabelecido a partir do diálogo existente entre autor-texto-leitor. Sendo assim, a relação dialógica entre o escritor, a produção e o interlocutor será elemento importante para alcançar os objetivos pretendidos com a escrita.

No que se refere à escolha adequada do gênero textual, acreditamos que **K1** conseguiu efetivamente escrever uma notícia – gênero solicitado pela proposta dessa intervenção. Verificamos que o **t1** do escrevente apresenta características estilísticas próprias desse tipo de texto de imprensa, quais sejam assunto factual, registro da situação comunicativa, consideração da voz do outro, distanciamento do enunciador, etc.

Segundo Schneuwly; Dolz (2004), a notícia é um gênero de relato, representado pela narração de experiências vividas, situadas num meio espaço-temporal específico. Em outras palavras, a notícia, normalmente, refere-se ao relato de um assunto factual, realizado através da descrição de informações que conferem credibilidade ao que está sendo noticiado.

É importante salientar que “não basta que uma notícia seja verdadeira: é preciso que ela pareça verdadeira” (BENASSI, 2007, p. 4). Nesse aspecto, **K1** conseguiu apresentar dados, os quais deixam o leitor ciente da “veracidade”<sup>18</sup> dos fatos relatados.

Além disso, a notícia é estruturada a partir de um *lead*, o qual “corresponde ao parágrafo de abertura do texto” (BONINI, 2002, p. 80). Normalmente esse parágrafo inicial dá conta de responder às perguntas básicas relacionadas à narração do fato noticiado “(quem, o que, quando, onde, como, por que), resumindo e situando o leitor quanto aos principais aspectos da notícia.” (BENASSI, 2007, p. 4).

Consideramos que **K1** consegue apresentar, no primeiro parágrafo de seu texto, informações relevantes que situam o leitor sobre o tempo, os

---

<sup>18</sup> Entendemos veracidade, a partir da situação comunicativa exigida pela proposta. Vale salientar que essa situação pode ser real ou simulada.



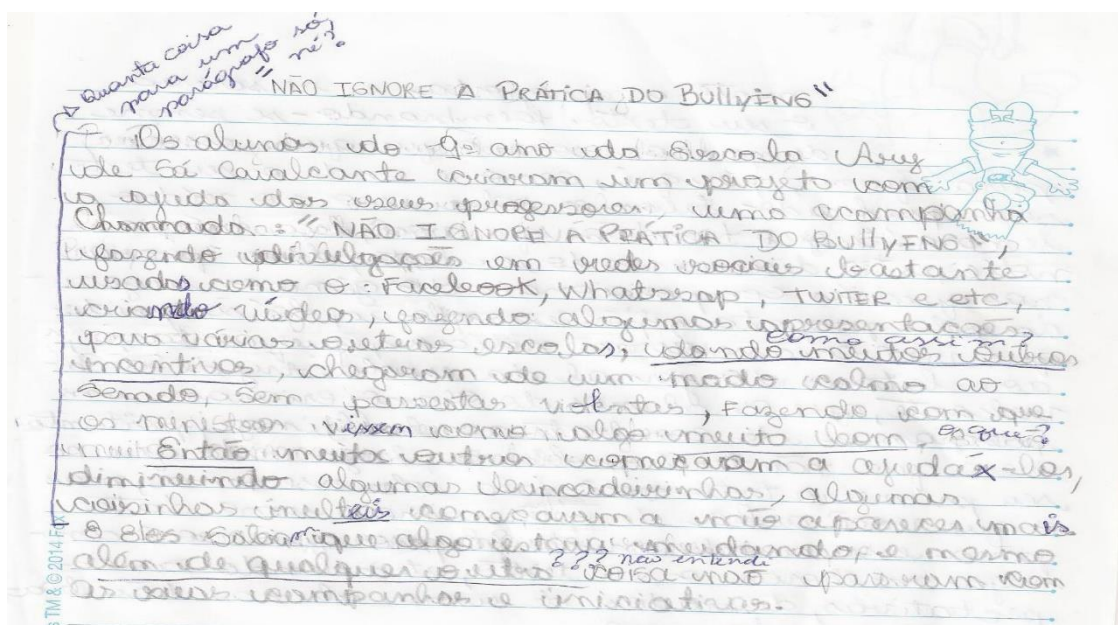
personagens e o fato que será noticiado. É importante ressaltar que o escrevente utiliza o discurso de outros para conferir legitimidade ao que está relatando. A utilização da voz do outro para a confirmação dos fatos é mais uma das características importantes dos textos de relato.

Vale ressaltar que a notícia, por ser um gênero veiculado em um jornal, deverá apresentar uma série de fatores que contribuam à informatividade exigida pelos textos jornalísticos. Por exemplo, o princípio da credibilidade é fundamental para a escrita desse tipo de texto.

No que se refere ao suporte de veiculação do texto, o jornal da escola, consideramos que **t1-K1** adequa-se de forma satisfatória, tendo em vista que a produção está de acordo com a audiência, com o propósito comunicativo, e com o gênero solicitado na proposta.

Diante de todos os critérios analisados, chegamos à conclusão de que o aluno conseguiu assimilar os aspectos relacionados à etapa de planejamento para construir de forma satisfatória o seu texto. Ressaltamos que o planejamento tem por finalidade pensar nas informações cedidas pela situação comunicativa e pela memória de longo prazo do escritor (sobre o assunto, o interlocutor e conhecimentos dos planos de escritas guardados relativos ao tipo de texto solicitado na proposta), a fim de “usá-las de forma a construir metas e um plano de escrita, que guiará a produção de tal forma que o escrevente cumpra suas metas” (ROJO, 2008, p. 192).

Dando continuidade à nossa análise, passemos ao texto de K2:



No que se refere ao aluno **K2**, chegamos à conclusão de que o seu texto, em relação aos aspectos interativos da etapa de planejamento, encontra-se no nível “intermediário”, visto que a produção somente se adequou em parte ao que fora solicitado na proposta.

Como podemos observar com a leitura de **t1-k2**, em relação ao propósito comunicativo, o aluno conseguiu atingir de forma adequada o que foi solicitado na proposição de escrita. Percebemos que desde o parágrafo inicial o discente já deixa o leitor ciente do assunto sobre o qual irá escrever – o programa de combate ao *bullying* promovido pelos alunos do 9º ano – e apresenta a descrição de como esse programa foi executado.

No quesito audiência, **K2** não se adequou suficientemente. Observamos que, ao escrever demasiadas orações sem nenhum tipo de conectivo, a não ser a vírgula, o discente compromete a clareza de sua escrita e, de certa forma, deixa de se preocupar com o leitor de seu texto. Embora saibamos que “a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 186). A ausência de elementos coesivos, no caso de **t1-k2**, faz falta, pois dificulta a interação entre leitor-texto-autor. Além disso, percebemos que **K2** não focalizou as ideias mais necessárias à compreensão de sua escritura. Sobre isso, Antunes (2007) comenta que

com base no repertório de informações, o usuário deve saber que pontos selecionar e, dentre eles, o que focalizar. Nem tudo o que se quer dizer tem a mesma importância. É conveniente, portanto que o aprendiz se exercite na habilidade de discernir que ponto deve receber mais atenção ou ser enfatizado. Deve, inclusive, conhecer os recursos – lexicais, gramaticais e gráficos – que a língua oferece para expressar essas intenções de primazia ou de ênfase. (ANTUNES, 2005, p. 48- 49).

Retomando os aspectos do planejamento, verificamos que, relativamente ao gênero, **K2** não se adequa totalmente à situação comunicativa apresentada na proposta. Apesar de a escritura do aluno discutir um fato noticioso e descrevê-lo, não atende às características exigidas em uma notícia, uma vez que não confere credibilidade ao não apresentar, por exemplo, uma data precisa.

Benassi (2007) salienta que “o relato de fatos numa notícia deve apresentar data precisa e a determinação do lugar onde ele ocorreu (BENASSI, 2007, p. 4). O participante **K2**, em sua produção textual, não se valeu de recursos próprios do gênero do texto pedido, o que tornou sua escrita inadequada ao que foi exigido na proposta.

Segundo Scheneuwly; Dolz (2004), “cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional”, isso corresponde à relativa estabilidade bakhtiniana dos gêneros (BAKHTIN, 1997). No caso da notícia, essa estrutura é bastante convencionalizada por suas características, as quais conhecemos a partir da noção que temos de outros textos semelhantes.


Normalmente, os textos noticiosos já iniciam respondendo às perguntas que aparecem no *lead*: o quê?, quem?, onde?, quando?. No texto de **K2**, quando em nenhum momento relata o dia em que ocorreu o fato e, no parágrafo de conclusão, não dá um fechamento adequado ao texto, confunde o leitor quanto ao gênero utilizado. Sendo assim, em relação ao gênero do discurso pedido na proposta, o aluno se encontra em um nível “intermediário”.

No que se refere à adequação do texto ao local de publicação, percebemos que **K2**, talvez por não ter contato com o suporte jornal, também não adequou satisfatoriamente sua escrita. A proposta solicitava uma notícia a ser veiculada no jornal da escola, justamente por essa razão estimava-se que o aluno escrevesse baseado em um nível mais formal da língua. No entanto, ao fazer uso de certas expressões e não usar adequadamente os recursos linguísticos, tornou o seu texto linguisticamente inadequado à situação comunicativa simulada. Por exemplo, uso de palavras no diminutivo, a falta de conectores discursivos, entre outros fatores prejudicam a adequação do texto do discente ao veículo de comunicação adequado à publicação da escritura.


É importante salientar que a consciência do suporte adequado é um dos principais fatores para a definição da audiência, do estilo do texto e do gênero a ser utilizado para a escrita. Dessa forma, compreendemos o quanto as questões norteadoras do planejamento estão imbricadas umas às outras, mesmo que sejam respondidas individualmente.

No bilhete orientador, de forma sucinta, discutimos os aspectos apresentados durante esta análise. No caso das observações feitas para **K2**, tivemos a intenção de corrigir as inadequações que o aluno teve em seu escrito, das quais não conseguiríamos dar conta apenas através da marcação do texto.



**Bilhete orientador de K2:**


K2, você precisa organizar melhor suas ideias. Seu texto está confuso e possui problemas de coesão. Parece que você não planejou sua escrita, deservindo de os critérios que envolvem a escrita de qualquer texto, como: adequação do texto ao que foi proposto, correspondência entre os elementos apresentados na escrita e os que são constituintes do gênero pedido pela proposta, etc. Sugiro que você leia novamente a proposta e reescreva o seu texto. Lembrando-se sempre de pensar sobre o que quer escrever, para quem, por quê, como e onde o seu texto será publicado. Falamos sobre isso no vídeo, lembra? Sugiro também que você, além de pensar nos aspectos discursivos do seu texto, deve pensar nas questões composicionais do gênero sugerido pela proposta. Nessa produção, é sugerido que você escreva uma notícia, a qual, certa, aos leitores do jornal da escola Ary de São Calvalcante, que os alunos do 9º ano criaram um programa de combate ao bullying, sobre isso creio que não terá problemas, haja vista que no seu primeiro texto você fala sobre esse tema, mas o que você acha de determinar uma data para esse acontecimento? Espero que você consiga melhorar o seu texto, atendendo as expectativas, esperadas de uma aluna tão inteligente quanto você.



O último texto da turma experimental a ser analisado é o de K3:

**T1-K3:**

Combate contra o bullying

O Bullying é definido tanto como uma violência física quanto psicológica, esse texto tem o objetivo de prevenir e combater a prática de bullying nas escolas.

O Bullying é provocado por um indivíduo ou grupo contra um outro indivíduo, geralmente as pessoas que sofrem bullying, a maioria delas ficam com medo de voltar para a escola, com medo de sofrer mais agressões.

Outro propósito é orientar os familiares e responsáveis para que possam identificar e enfrentar o bullying de uma forma que não prejudique a pessoa que sofre.

Observamos que o aluno, apesar de utilizar os recursos semântico-gramaticais adequados, não conseguiu adequar seu texto aos aspectos sociocomunicativos solicitados na proposta, principalmente, no que se refere ao propósito textual.

Koch; Elias (2014) salientam que

É 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, que 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; ELIAS, 2014, p. 36).

Nesse sentido, ainda que **K3** tenha citado, em seu texto, o combate ao *bullying*, não apresenta adequação em relação ao propósito comunicativo, uma vez que não faz referência ao programa desenvolvido pelos alunos do 9º ano. Sendo assim, consideramos que, em relação ao projeto de dizer, o aluno não atinge adequadamente à finalidade textual exigida pela proposta.

No que diz respeito à audiência, acreditamos que o discente cumpriu adequadamente o que foi solicitado na proposta. Em outras palavras, **K3** apresenta proficiência ao usar de forma coerente aspectos socionteracionais relacionados aos possíveis interlocutores de seu texto. Um exemplo dessa adequação linguística ao público-alvo é o uso adequado que o aluno faz de um operador argumentativo que ratifica sua ideia. (KOCH, 2015). A expressão “outro propósito” funciona como um modalizador “que somam argumentos a favor de uma mesma causa” (KOCH, 2015, p. 33).

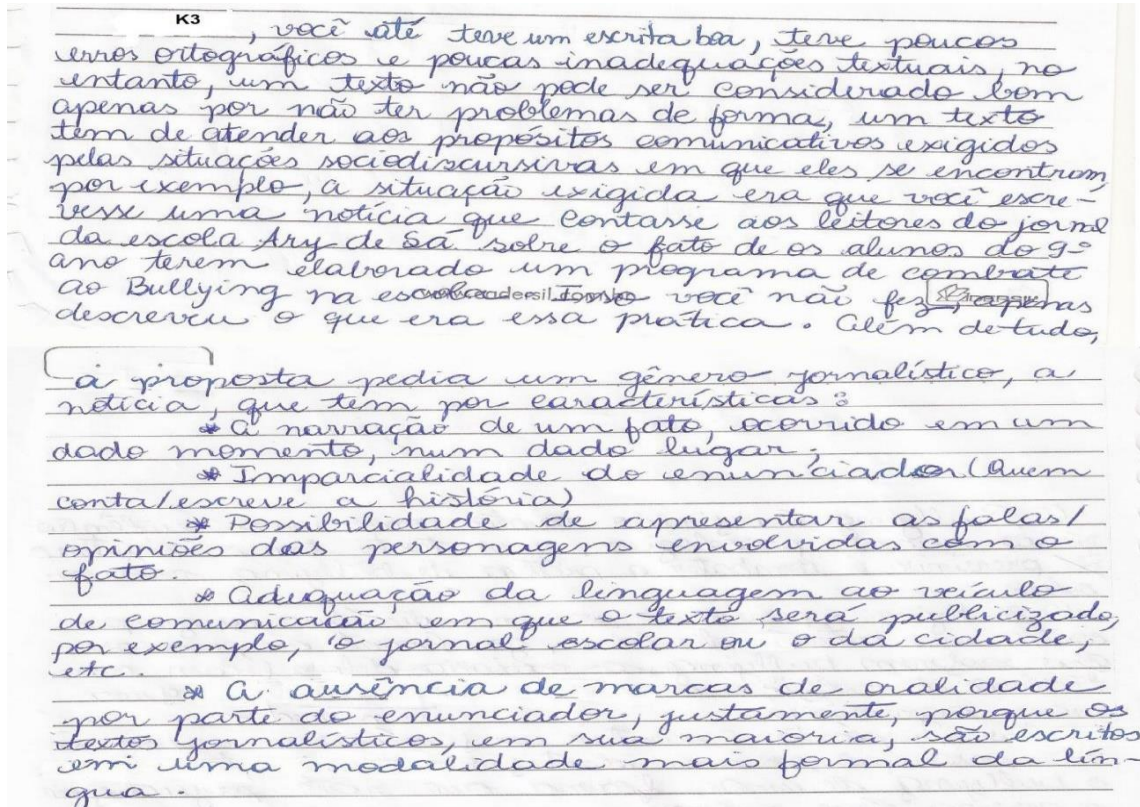
No que subjaz à situação comunicativa exigida na proposta, percebemos claramente que o texto não se refere a uma notícia. Talvez, se a proposta solicitasse um texto expositivo, como, por exemplo, um folheto informativo, ou uma reportagem, o texto de **K3** estaria adequado, mas não é o caso. Os movimentos retóricos estabelecidos no texto produzido pelo aluno não se adequam aos de uma notícia.

Quanto ao local de publicação, observamos que o aluno adequou-o ao suporte, embora o texto de **K3** não se adeque ao propósito comunicativo nem ao gênero solicitado na proposta de produção. Talvez esse fator aconteça justamente pelo fato de o jornal ser um suporte que acolhe diversos tipos de textos (expositivos, narrativos, injuntivos, etc.).



Tendo em vista a consideração dos aspectos relevantes para o melhoramento da escritura do escrevente, priorizamos no bilhete o incentivo para que o aluno reescrevesse o seu texto, planejando de maneira mais adequada os aspectos sociointerativos solicitados na proposta de escrita.

### Bilhete orientador de K3:



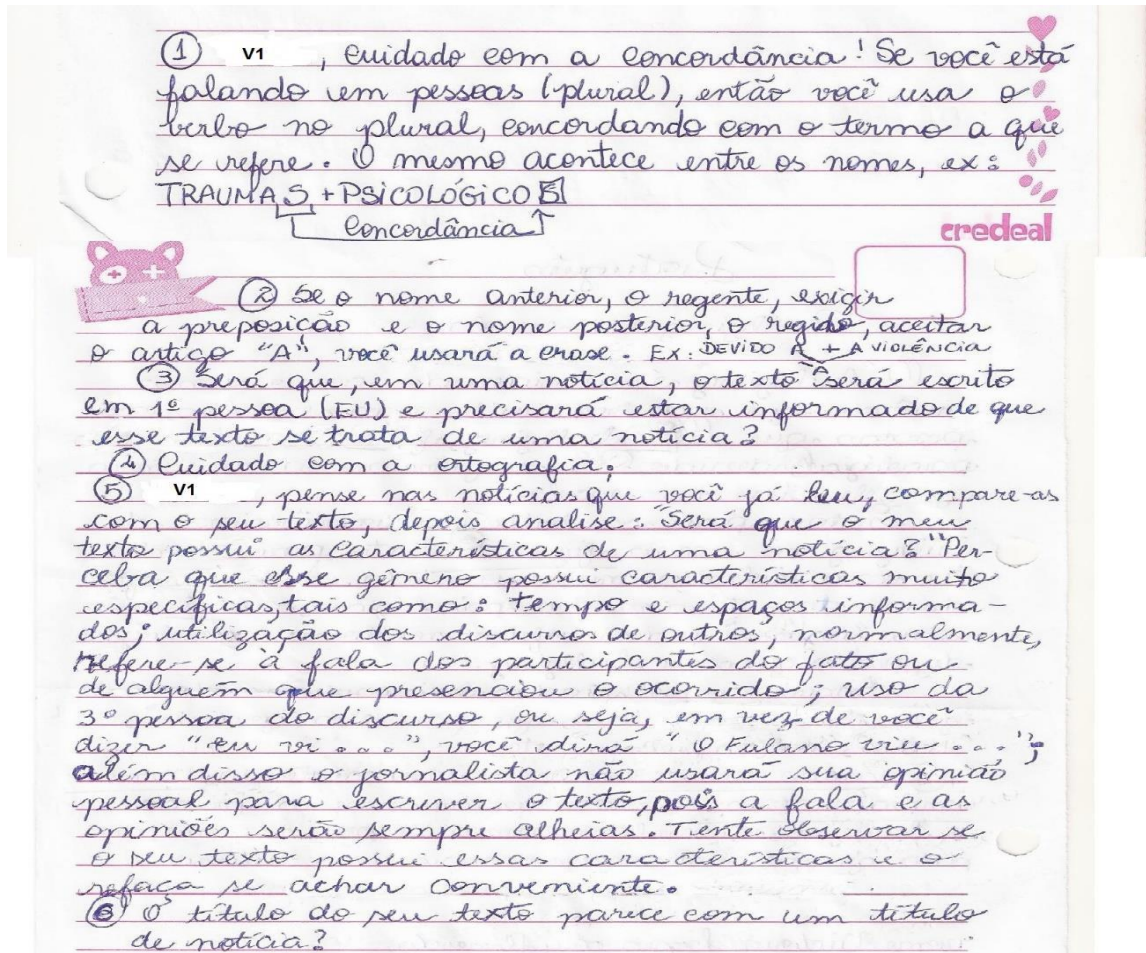
Dando prosseguimento à nossa análise, passaremos agora à verificação das produções escritas da turma de controle, a primeira produção analisada refere-se ao texto de **V1**, a qual foi a escritura que melhor se adequou ao propósito comunicativo exigido na proposta. Vale salientar que o aluno poderia ter usado estratégias que melhor se adequassem ao conteúdo temático solicitado, ainda assim, consideramos que, em relação aos demais textos da turma, esse foi o que melhor se adequou ao que fora pedido. Acreditamos que, talvez, V1 não tenha se adequado de uma maneira mais eficaz, por não ter planejado uma melhor forma de interagir com o leitor através dos aspectos interacionais da escrita do texto.

Salientamos que os bilhetes orientadores, embora coincidam em alguns aspectos, são individuais e relacionados à leitura que fizemos dos textos dos escreventes. Também, acrescentamos que as primeiras produções por nós corrigidas são referentes aos textos da turma de controle, haja vista a distribuição

dos horários de aula da escola. Em consequência disso, observamos que as orientações da turma de controle foram escritas de uma maneira diferenciada.

Sendo assim, o bilhete de V1 foi orientado da seguinte maneira:

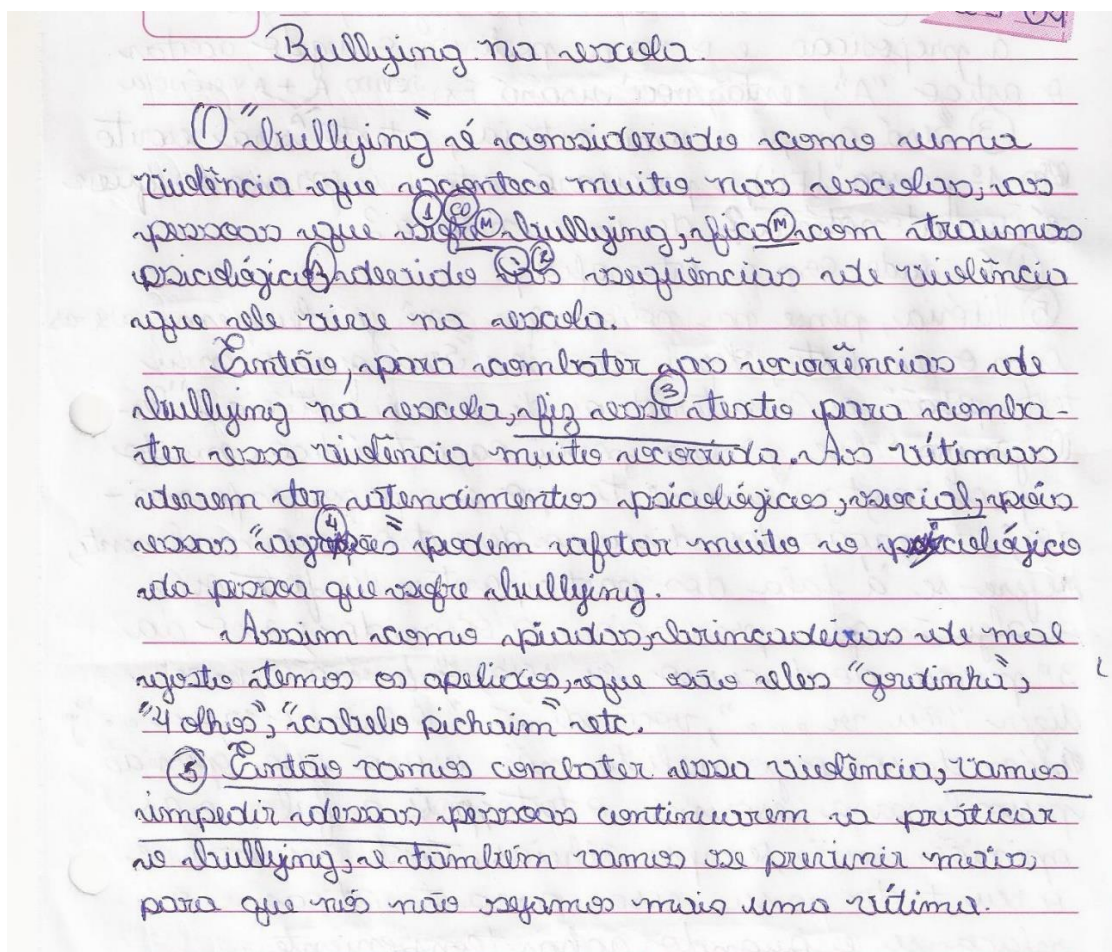
### **Bilhete orientador V1:**



Podemos verificar, a partir da análise do bilhete acima, que além dos aspectos interacionais da etapa de planejamento, foram observadas características relacionadas às questões linguísticas de cunho lexical e gramatical. Além disso, observamos pontos fundamentais sobre a escritura do discente, como a relação estabelecida pelo título e o texto do escrevente. Segundo Koch (2014), "um título bem dado prepara o leitor para o que vai encontrar no texto, ativa na sua memória um conjunto de conhecimentos necessários para a compreensão".

Para além das questões expostas no bilhete orientador acima, fizemos no texto algumas correções no próprio corpo do texto. Em alguns casos, acrescentando elementos, em outros sublinhando o trecho ou a palavra problemática.



T1-V1:

Analisando o texto de **V1**, chegamos à conclusão de que, em relação ao primeiro aspecto interacional da etapa de planejamento – o assunto – **t1-V1** apresenta adequação intermediária ao que foi solicitado na proposta de escrita. Referente ao tópico discursivo do texto solicitado, conseguimos inferir que o discente escreve sobre o combate ao *bullying*, mas não informa sobre o programa criado pelos alunos do 9º ano para combater esse tipo de violência na escola.

Apesar de apresentar algumas infrações quanto à ortografia e certas inadequações referentes aos aspectos gramaticais, no que se refere à audiência, verificamos que a escritura de V1 consegue se adequar aos leitores do jornal da escola Ary de Sá Cavalcante. Convém salientar que

Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais. (LEAL, 2008, p. 66).

Ratificamos que a proposta de escrita permite o diálogo entre autor-

leitor, uma vez que ambos apresentam conhecimentos de mundo semelhantes, facilitando assim tanto a compreensão como a escrita do texto. (KOCH; ELIAS, 2014:12).

No tocante ao propósito, verificamos que o escrevente também não se adequa aos objetivos sugeridos na proposta de escrita, uma vez que não conseguiu informar os leitores sobre o programa, criado pelos alunos do 9º ano, com o intuito de combater o *bullying* na escola. Frisamos que o propósito comunicativo é fundamental para a composição do gênero, haja vista que este varia, principalmente, a partir de necessidades específicas solicitadas pela caracterização da situação comunicativa exigida no diálogo entre autor-texto- leitor. (CAVALCANTE, 2014).

No que se refere ao gênero, percebemos que **t1-V1** não conseguiu atingir o nível adequado em relação ao que fora pedido na proposta de produção. O texto do aluno, mesmo apresentando um fato noticioso, não se configura como uma notícia, principalmente por não apresentar as características observadas em outros modelos de notícias. O não-distanciamento do enunciador (“fiz esse texto...); a falta de tempo e espaços definidos, etc., por exemplo, são atributos de textos de relato que não observamos no texto de **V1**. Além desses fatores, é importante salientar que normalmente as notícias são estruturadas por uma sequência retórica que modaliza os aspectos linguísticos em torno da escrita textual.

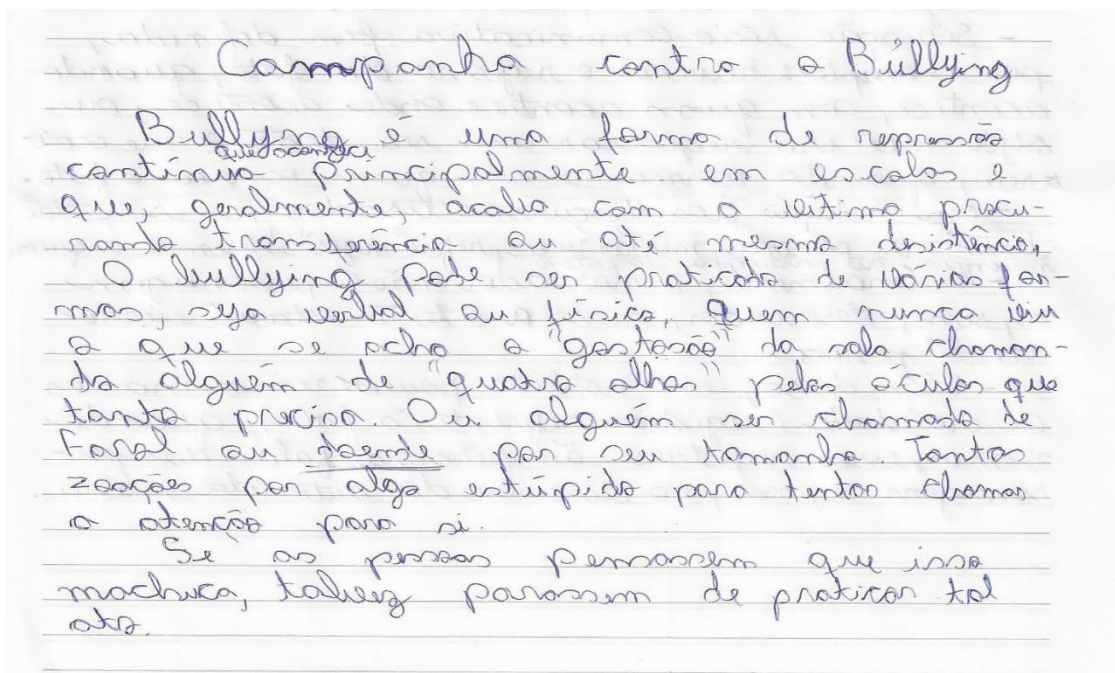
Tratando-se da sequência textual, utilizada para a escrita do texto, percebemos que **V1** não mantém uma unidade tipológica. Normalmente, as notícias serão escritas a partir da narração de um acontecimento factual, porém, em **t1-V1**, em nenhum momento, relata um fato ocorrido. O aprendiz descreve, argumenta e dialoga com o leitor, mas não narra uma situação.

Em relação ao suporte de veiculação, consideramos que o texto, apesar de não estar adequado à situação exigida na proposta, é adequado ao local de publicação, em virtude de o jornal ser considerado como um “hipergênero, uma vez que é um gênero constituído por vários outros” (BONINI, 2011, p. 56). É importante ressaltar que Bonini acredita que o jornal é um exemplo de suporte convencional, o qual, por sua vez, é uma espécie de “sobreposição entre gênero e suporte” (BONINI, 2011, p. 55). Sendo assim, o jornal é um suporte, em que se veiculam vários gêneros discursivos, inclusive textos como o de **V1**.

Em relação a todos os critérios sociodiscursivos mediados pela proposição da produção textual, chegamos à conclusão de que, mesmo **t1-V1** apresentando algumas inadequações, este foi o que se adequou de maneira mais satisfatória à situação comunicativa entre os textos da turma de controle.

Dando continuidade à análise, analisaremos a produção escrita de **V2**:

### **T1-V2:**



Referente ao segundo texto da turma de controle analisado, **T1-V2**, observamos que o escrevente, em relação aos aspectos linguísticos, apresenta menos inadequações do que **V1**. No entanto, um texto para ser considerado como tal, precisa ir além de questões gramaticais, deve, principalmente, apresentar *textualidade*<sup>19</sup> adequada à situação comunicativa exigida na proposta de escrita. Sendo assim, o texto produzido pelo aluno encontra-se no nível intermediário, pois se adequa apenas em partes aos fatores de texto solicitados pela situação comunicativa. Vale ressaltar que a *textualidade*, sobre a qual nos referimos, nesta análise está relacionada, principalmente, aos aspectos interacionados previstos na etapa de planejamento.

No que subjaz o primeiro critério – a resposta dada à pergunta “o quê?” – o texto de **V2** não se adequou ao que a proposta solicitava. **T1-V2** escreve sobre o

<sup>19</sup> Consideramos textualidade como o conjunto de sete fatores que tornam o texto como um todo significativo, quais sejam informatividade, intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade, coesão e conferência. (VAL, 2006).

*bullying*, mas não sobre um programa de combate a esse tipo de violência, feito pelos alunos do 9º ano da escola Ary de Sá Cavalcante.

Considerando que a união entre o tópico discursivo e o propósito de dizer do falante é o que confere sentido ao texto (KOCH, 2015), percebemos que tanto no aspecto relativo ao assunto como aos objetivos que se pretendem alcançar com a escrita, o texto do escrevente apresenta inadequação à situação comunicativa instituída.

No que diz respeito ao público-alvo, apesar do texto de **V2** não estar adequado ao que foi solicitado na proposição, percebemos que o aluno apresenta adequação linguística aos seus interlocutores. Acreditamos que a adequação do texto em relação à audiência, deve-se, principalmente, pelo conhecimento partilhado através do contexto em que a proposta está inserida. Por se tratar de um interlocutor conhecido, é natural que a escrita, em todos os seus níveis – pragmáticos, semânticos, discursivos, etc. – esteja satisfatoriamente adequada à audiência sugerida pela proposta.

Quanto ao modelo de texto sugerido, percebemos que **t1-V2** não apresenta adequação ao gênero notícia. Vale salientar que a notícia faz parte dos gêneros que apresentam poucas variações na sua estrutura (MARCUSCHI, 2008), pois são textos que, normalmente, apresentam características fixas. No caso do gênero solicitado pela proposta, é comum a escrita do texto a partir dos aspectos da tipologia narrativa, quais sejam: fato, personagens, tempo, espaço, clímax, entre outras estratégias que apoiam o relato de acontecimentos.

Caso a situação comunicativa elaborada pela proposta de escrita estivesse concatenada à escrita de um texto de opinião, quem sabe o texto produzido por **V2** tornasse-se adequado. No entanto, como a proposição não deixa dúvidas em relação ao tipo de texto a ser produzido, consideramos que a escritura foi inadequada.

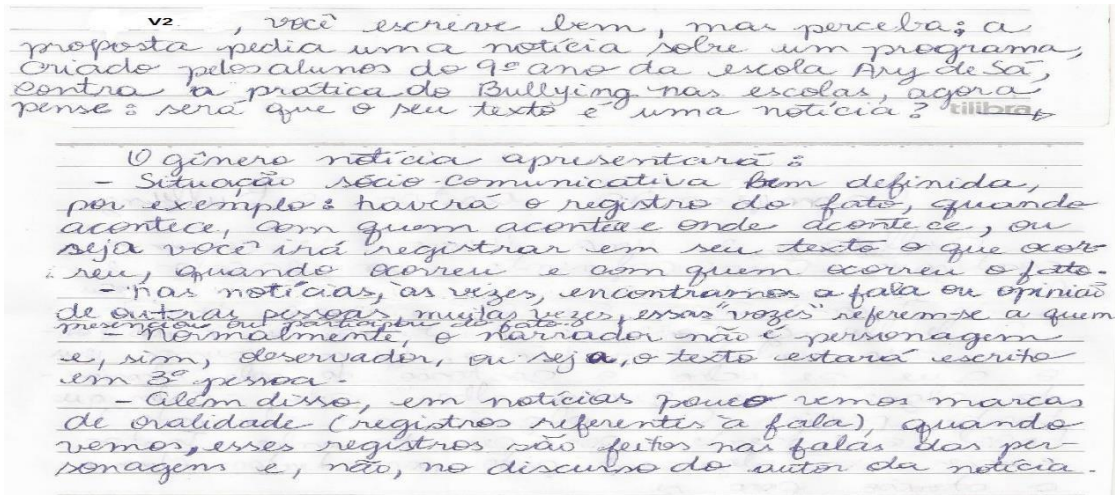
Apesar da não-adequação ao gênero discursivo solicitado, acreditamos que **V2** se adequa ao local em que seu texto será veiculado. Uma possível explicação para este fator deve-se à questão de que a “o suporte não deve ser confundido com o contexto nem com a situação, nem com o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado” (MARCUSCHI, 2008, p. 176). Em outras palavras, o suporte é “uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um



texto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 174), sobre a qual estará relacionada à veiculação de construções escritas dotadas de sentido. Sendo assim, o jornal, como local de publicação de variados tipos de textos, pode veicular perfeitamente **t1-V2**, uma vez que este é uma unidade significativa de informatividade.

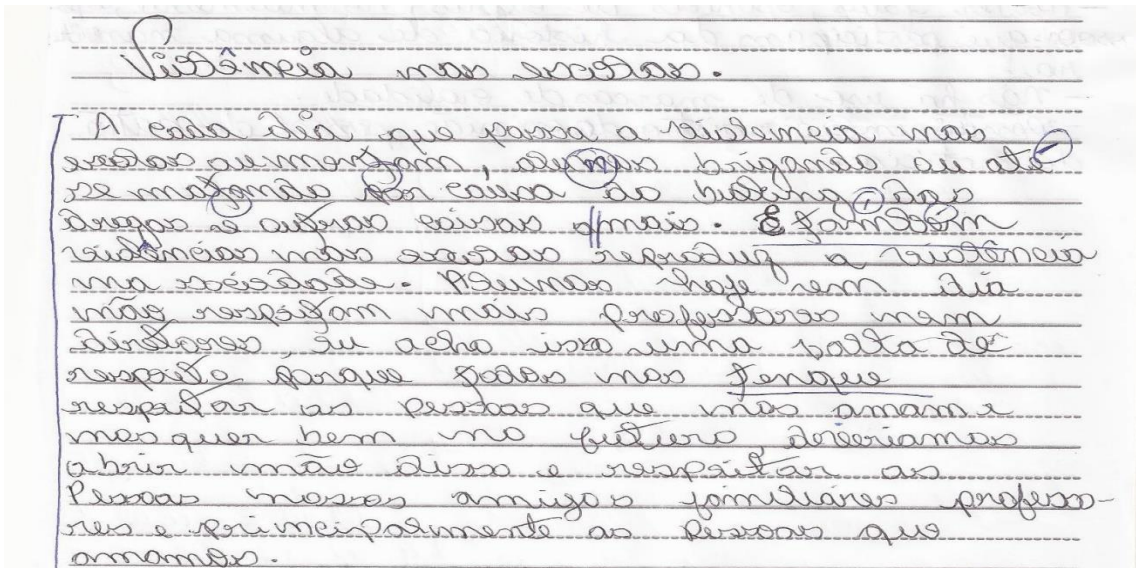
Em relação à correção da primeira versão escrita do texto de **V2**, optamos por chamar a atenção do escrevente principalmente quanto à adequação ao gênero solicitado na proposta. Ratificamos que começamos o texto orientacional elogiando o aluno, a fim de que esse não se sentisse desmotivado a melhorar a sua escritura. Além dessas observações, orientamos o aluno sobre os aspectos composicionais do tipo de texto pedido pelo exercício de produção textual.

**Bilhete orientador V2:**



Em relação ao último texto analisado na turma de controle, **t1-V3**, chegamos à conclusão de que este apresenta diversos problemas textuais, principalmente aos aspectos interacionais relacionados ao planejamento.

**T1-V3:**



De acordo com a leitura do texto, desde o título e à formatação através da qual o texto se apresenta já conseguimos perceber a inadequação.

Sabemos que um texto adequado é construído de maneira organizada, a fim de tornar o leitor ciente do assunto sobre o qual se está discutindo ou escrevendo. Essa organização se dá, normalmente, através do uso de parágrafos, os quais, por sua vez estão concatenados à questão de que o texto deve apresentar início, meio e fim. (SERAFINI, 1998). Em se tratando do gênero solicitado na proposta, chegamos à conclusão de que a escrita de **V3**, visualmente, não se adequa aos padrões exigidos em uma notícia.

Benassi (2007) acrescenta que

Os primeiros parágrafos de uma notícia, ou seja, o espaço do lide, contêm as informações importantes ou interessantes. Em seguida, tem-se o corpo do texto, em que surgem informações secundárias até se chegar aos detalhes. Essa forma permite leitura rápida do texto, independentemente do seu tamanho, basta ler os primeiros parágrafos e tem-se uma ideia geral sobre o fato. (BENASSI, 2007, p. 5).

No caso do texto produzido por **V3**, além de o texto inteiro ser construído em um só parágrafo, a escritura não se adequa ao tópico discursivo pretendido. Podemos confirmar isso a partir da leitura do título, o qual já faz inferência a outro assunto textual.

**V3** até cita, durante sua escrita, o bullying, mas não focaliza o tema da proposta – o combate a esse tipo de violência promovido pelos alunos do 9º ano através de um programa. Vale ressaltar que “a focalização tem importante função: mantém a atenção de quem escreve no tópico a ser desenvolvido, contribuindo para a coerência textual.” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 95).

O princípio da coerência é um dos fatores principais para a dialogicidade entre o autor e o interlocutor do texto, haja vista que para haver compreensão é necessário que os conhecimentos do texto e do leitor interajam dialogicamente em favor do alcance dos objetivos para a construção de sentidos. (KOCH; ELIAS, 2012).

Em razão dos objetivos, percebemos que **V3**, também, não adequa seu texto de uma maneira adequada aos propósitos estabelecidos para a produção. O aluno, talvez por não compreender a proposta de escrita ou por não ter organizado adequadamente a sua escritura, não conseguiu se adequar aos objetivos que se esperam em relação à situação comunicativa simulada.

Além disso, em virtude dos diversos problemas apresentados no escopo do texto, bem como a não-adequação ao assunto e ao propósito textual solicitado, igualmente, não se adequa aos seus possíveis interlocutores. Em outras palavras, parece-nos que o escrevente preocupou-se apenas em expressar seu pensamento, não se importando com a compreensão responsiva do leitor de sua escritura.

No que diz respeito ao gênero, percebemos claramente que **t1-V3** não se trata de uma notícia. Esse gênero relata acontecimentos ocorridos em uma data precisa, local específico e personagens envolvidas, e esse não é o caso do texto de **V3**. Além de que normalmente apresenta um *lead*, que guiará o leitor sobre esses aspectos desde o princípio do texto.

No que diz respeito ao último critério sociodiscursivo do texto relacionado à etapa de planejamento, observamos que o texto desse discente, igualmente, é inadequado. Compreendemos que um texto da esfera do jornal apresentará um estilo próprio; uma forma mais ou menos fixada e um nível de linguagem baseado na inter-relação com o leitor daquele tipo de jornal. No caso do texto de **V3**, em nenhum aspecto, a escritura se adequou à situação comunicativa.

Convém salientar que procuramos ser maleáveis em relação à observação dos problemas apresentados em **t1-V3**, a fim de não desmotivar o aluno para futuras escritas. Bem como gostaríamos de ratificar que o bilhete foi escrito na própria folha da produção escrita, aproveitando os espaços deixados pelo escrevente para metalinguisticamente fazer apontamentos sobre sua escrita.

### **Bilhete orientador V3:**

Em relação ao tema: **V3**, você não escreveu sobre o tema proposto, isso invalida sua produção.

Em relação à escrita do texto:

- 1) O seu texto não possui paragrafação adequada, tente resolver esse problema. lembre-se de que se muda o parágrafo, quando o foco muda.
- 2) Cuidado com a ortografia, a pontuação e a acentuação dos vocábulos.
- 3) Será que esse texto refere-se a uma notícia? Um texto para ser notícia precisa de:
  - Tempo, espaço e personagens bem definidos;
  - Ser escrito em 3ª pessoa;
  - Pode ter falas, opiniões de outros (normalmente, as pessoas que participam da história de alguma maneira).
  - Não há uso de marcas de oralidade.
  - Não apresenta registro da opinião pessoal do autor da notícia.

É importante ressaltar que a preferência por bilhetes orientadores deu-se principalmente pela necessidade de guiar o aluno a uma reescrita mais adequada em relação a proposta de produção textual. Segundo Val [et. al] (2009), os escritores proficientes escrevem bem, pois pensam, escolhem, rascunham, escrevem e reescrevem seus textos até atingir o máximo de qualidade textual.

Além disso, vale lembrar que a revisão ou reescrita de um texto é uma das etapas da escrita compreendida como processo. (HAYES; FLOWER, 1981). No próximo tópico, discutiremos sobre as reescritas dos textos analisados nessa seção, verificando se estes se adequaram aos aspectos interacionais textuais solicitados na proposta de escrita dessa intervenção.

#### 6.4. ANÁLISE DAS REESCRITAS

Consideramos a revisão como um processo de “reescrita, reestruturação, refacção [...], realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade de seu texto.” (RUIZ, 2013, p. 25). Sendo assim, nosso propósito nessa seção é verificar se houve melhoramento ou não dos textos dos alunos, a partir dos bilhetes orientadores, que fizemos em relação à escrita de seus textos. Além disso, ratificamos que os aspectos que analisaremos especificamente estão relacionados aos aspectos interacionais do texto norteados pelo planejamento textual. Gostaríamos de acrescentar que nas reescritas não foi feita nenhuma marcação ou qualquer tipo de correção.

Seguiremos o esquema já informado no tópico anterior e, sequencialmente, analisaremos as refacções – **t2** – dos alunos da turma de experimento – **K** – e da turma de controle – **V**.

O primeiro texto analisado é **t2-K1**. Como era de se esperar, o aluno conseguiu manter a adequação do texto em relação aos aspectos interacionais previstos na etapa do planejamento. Além disso, percebemos que, baseado pelo bilhete orientador, o escrevente solucionou o problema da falta de um parágrafo de conclusão para o texto.

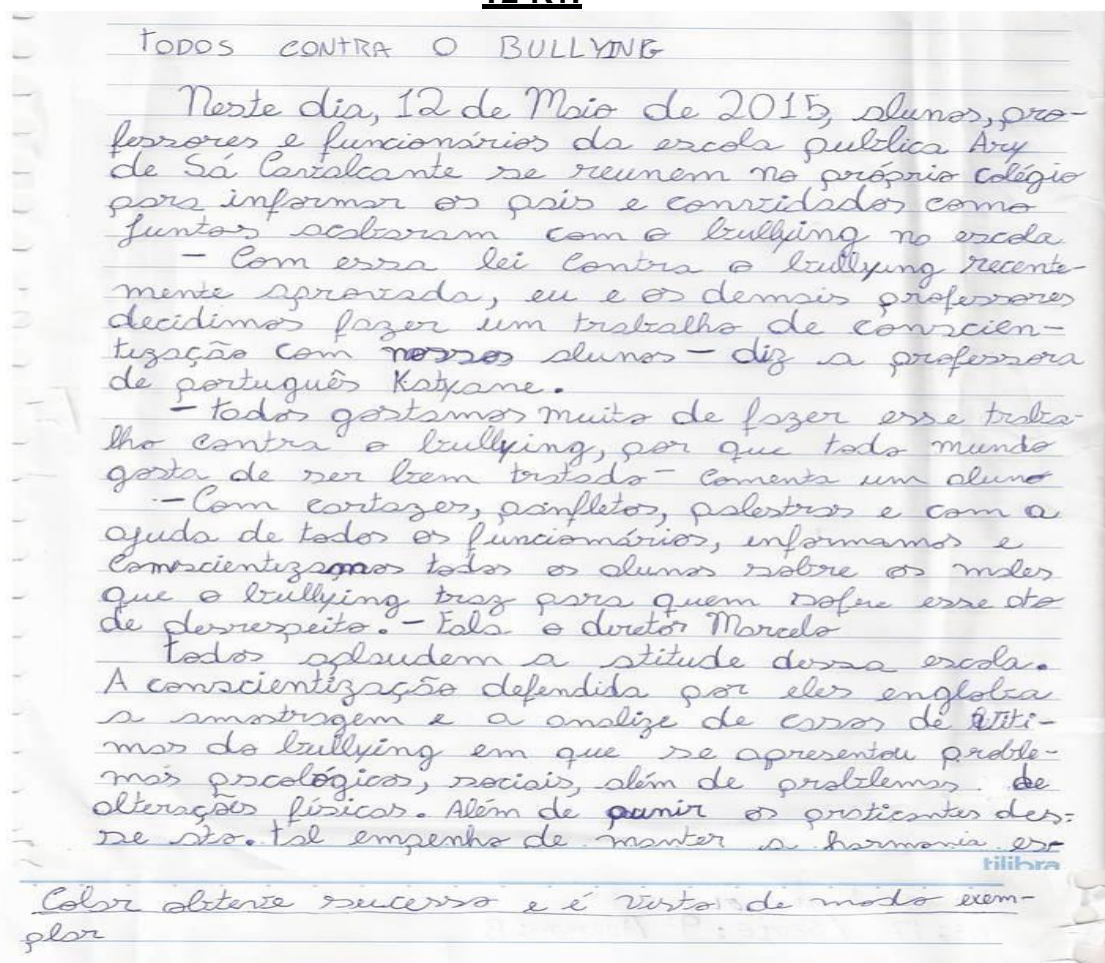
Ressalte-se que **K1**, em relação à produção anterior, apenas acrescentou um fim e resolveu poucos problemas referentes aos aspectos de escrita, por exemplo, em relação ao uso adequado da letra maiúscula. Sendo



assim, acreditamos que, talvez, o bilhete orientador direcionado a **K1** deveria apresentar mais observações referentes a esses critérios.

O resultado da reescrita do texto do aluno pode ser verificado abaixo:

### **T2-K1:**



Em relação à reescrita de **K2**, observamos que o aluno continuou em nível intermediário, tendo em vista que não demonstrou progresso acentuado em relação a reelaboração textual da escrita do **t1**. Infelizmente, consideramos, ao contrário do que esperávamos, que o escrevente continuou apresentando os mesmos problemas linguísticos-textuais, os quais interferem diretamente na aceitabilidade do texto.

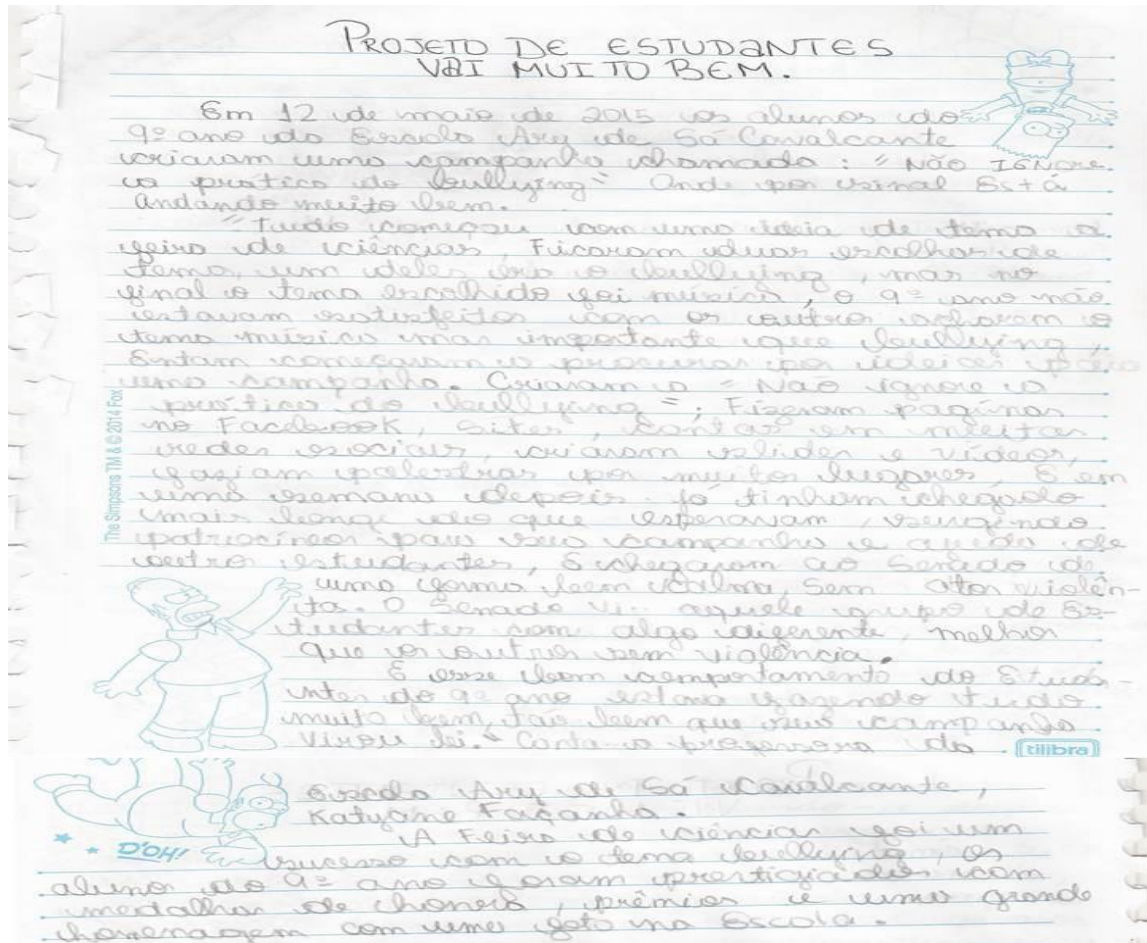
No que subjaz à audiência, mesmo após as observações feitas no bilhete orientador, **K2** não adéqua de forma satisfatória a sua produção ao público-alvo exigido pela situação comunicativa.

Convém reiterar que os maiores problemas do texto de **K2**, tanto na primeira versão quanto na reescrita, referem-se aos aspectos de coesão e de

focalização. Vale salientar que, talvez, o bilhete destinado ao escrevente não tenha sido suficiente para dar conta da resolução de tais aspectos.

Apesar disso, verificamos que o aluno melhorou sua produção em relação aos critérios do propósito comunicativo e do gênero textual solicitado na atividade de escrita. É o que podemos observar com a leitura do texto abaixo:

### T2-K2:



No que se refere à terceira reescrita analisada, observamos que o **t2-K3** foi o que melhor apresentou crescimento em relação aos aspectos interativos-textuais-linguísticos da produção.

Possivelmente a partir do bilhete orientador e da reformulação dos aspectos interacionados do texto previstos no planejamento, **K3** conseguiu progredir e adequou seu texto em relação ao tópico, ao propósito, à audiência, ao gênero e ao local de publicação do texto solicitado.

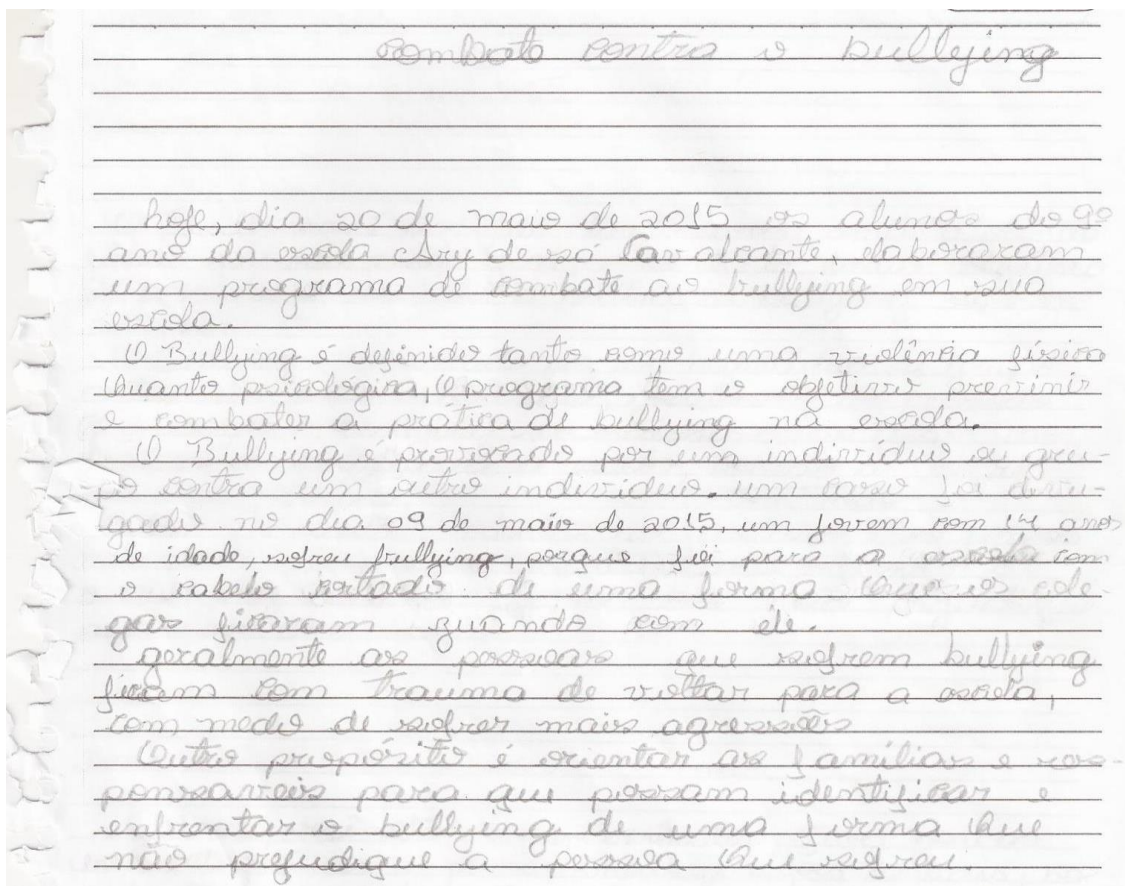
É importante salientar que algumas questões relativas à escrita não foram consideradas, uma vez que não interferem na compreensão do texto como



uma unidade de significados.

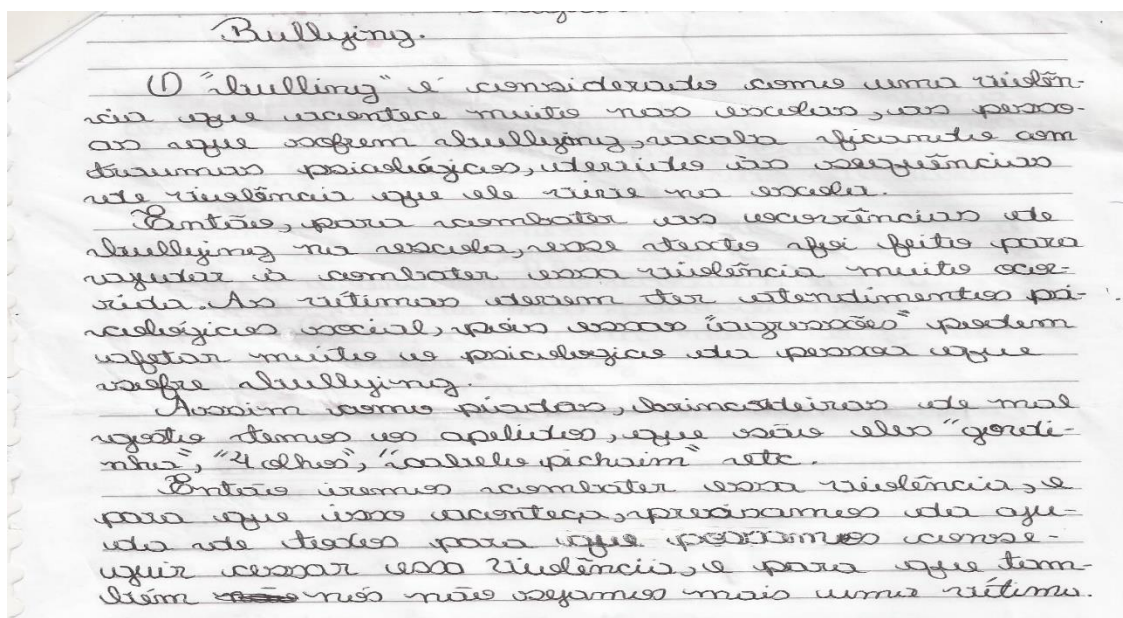
Confirmamos o que dissemos acima ao lermos a escritura de **K3**:

### T2-K3:



Em relação aos textos da turma de controle, observamos que **t2-V1** não conseguiu progredir no que diz respeito aos aspectos sociointerativos do texto estabelecidos a partir do planejamento da escrita.

### T2-V1:

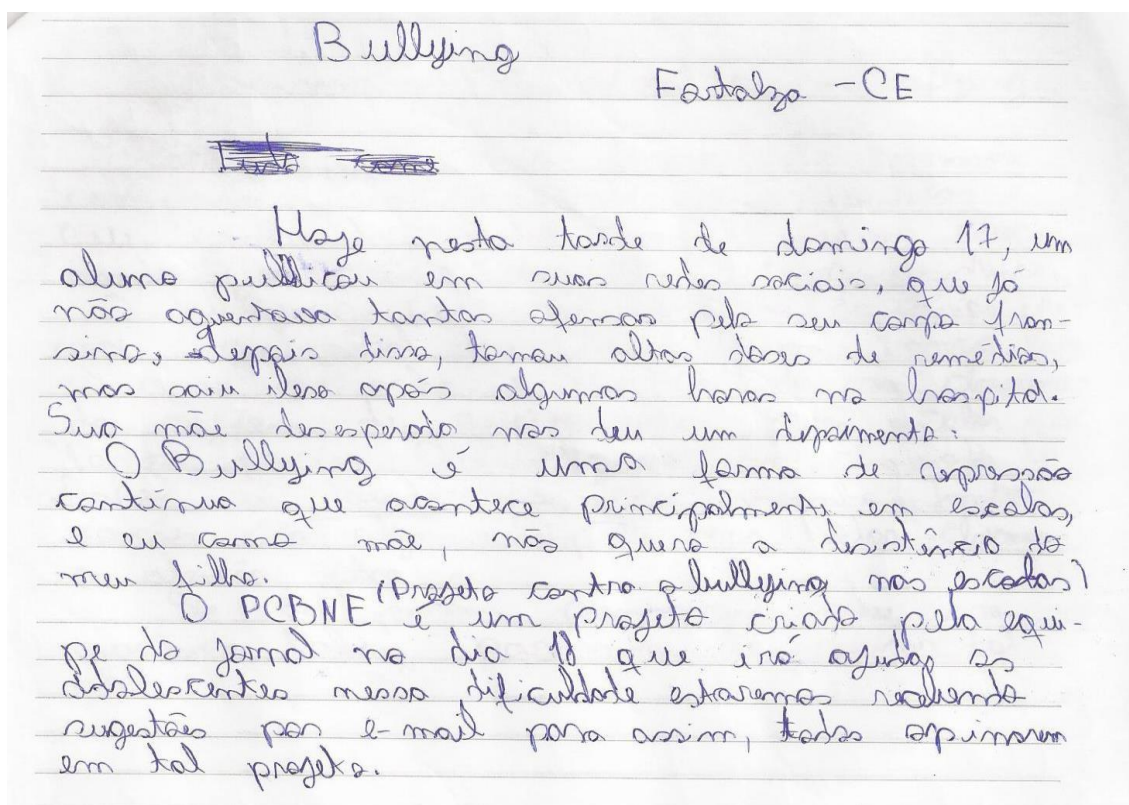


A impressão que temos, ao lermos a reescrita de **V1**, é que o escrevente não leu as observações feitas no bilhete orientador e simplesmente passou a limpo seu texto, retirando as marcas apontadas no escopo de sua produção.

Pior do que esse aspecto é verificar que a reescrita, além de não melhorar o texto, tornou-o confuso, repetitivo e inadequado em relação ao propósito, à audiência e ao gênero estabelecido pela situação comunicativa apontada na proposta de produção textual. Como podemos verificar na escritura **t2-V1**.

Importante ressaltar que nem todos da turma de controle se saíram como **V1**. Por exemplo, **V2** consegue fazer importantes modificações em seu texto a partir da orientação do bilhete orientador. É o que podemos perceber com a leitura do texto a seguir:

### T2-V2:



Ao contrário do que foi observado na reescrita de **t2-V1**, podemos observar através da reescrita que **V2** – aluno da turma de controle, cuja primeira versão do texto estava em nível intermediário – conseguiu melhorar sua escrita significativamente, haja vista ter se adequado a todos os critérios interacionais do texto, bem como solucionou os problemas apontados no bilhete de orientação corretiva.



No que se refere à análise do **t2-V2**, podemos perceber que a produção reelaborada é escrita de acordo com o tema, o propósito e a audiência. Além disso, em se tratando do gênero solicitado na proposta e do suporte de veiculação sugerido, percebemos que é incontestável o melhoramento do texto do escrevente.

Vale ressaltar que a produção inicial do aluno não possuía grandes problemas de formas quanto ao texto anteriormente analisado. Esse aspecto é bom, entretanto não é fundamental quanto à produção de um texto. Consideramos que a escrita, mediada pelos critérios sociocomunicativos, vai muito além do que questões de ordem gramatical e gráfica das palavras. Sendo assim, comparando a reescrita de **V2** à de **V1**, observamos que **t2-V1** poderia adequar-se de maneira satisfatória, mesmo apresentando certas inadequações, em relação aos aspectos interativos exigidos por um texto.

No que diz respeito à reescrita do último aluno da turma de controle, **V3**, apesar de todos os aspectos apontados na correção, o discente não conseguiu progredir em relação a nenhum dos critérios marcados no bilhete orientador da correção de seu texto. Vale ressaltar que o aprendiz aplicou margem de parágrafo, constituindo assim, dois blocos de escrita, mas não conferiu uma paragrafação adequada ao seu texto.

Percebemos com a leitura de **t2-V3** que não é apenas a estrutura mal construída que torna o texto do escrevente inadequado. Os problemas da reescrita do aluno vão muito além disso, estão centrados, principalmente, na má adequação do texto de **V3** em relação aos quesitos sociocomunicativos exigidos pela proposta de produção textual.

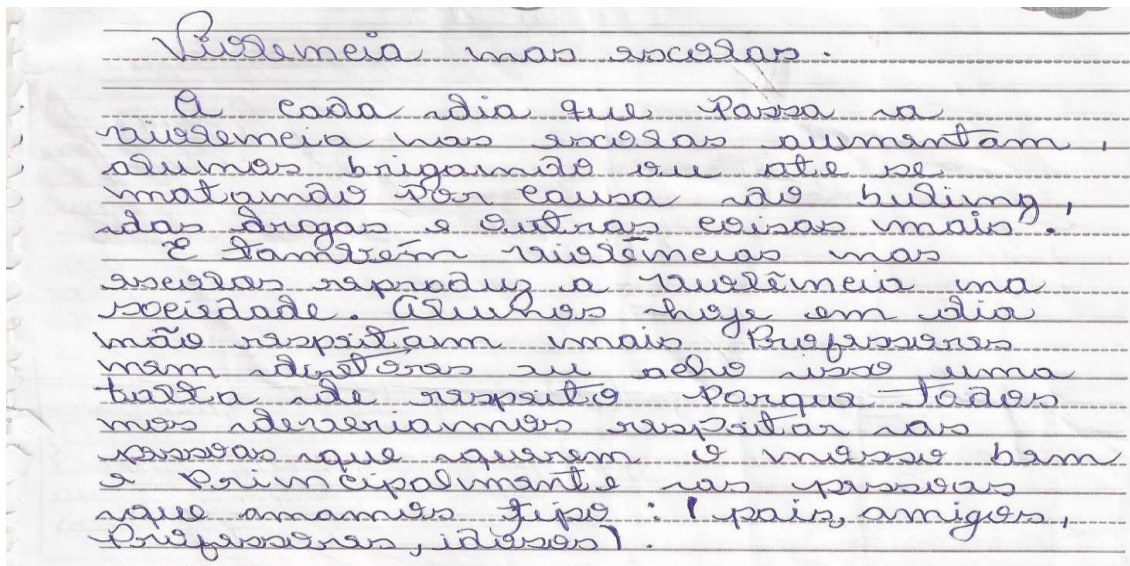
Além disso, entendemos a revisão como um

procedimento que permite não apenas ver melhor mas, também, ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: o que dizer; como dizer; que palavras usar... Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, visando ao sucesso da interlocução enquanto proposta de compreensão feita ao leitor, como também pode focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas – concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita. (ROCHA, 2008, p. 73).

A partir da leitura abaixo, podemos concluir que no que se refere à

reelaboração da escrita de **t2-V3**, não foi observada nenhuma progressão textual. O aluno continua sem adequar seu texto em relação ao assunto, à finalidade textual, ao interlocutor previsto, ao gênero solicitado e ao suporte de veiculação do texto.

### **T2-V3:**



Após todas as análises, chegamos à conclusão de que a turma experimental conseguiu atingir de maneira mais satisfatória os aspectos interacionais do texto, assim, escrevendo textos mais adequados, tanto nas primeiras versões como nas reescritas.

Sendo assim, diante das observações feitas em relação às produções – **t1** e **t2** – analisadas nessa pesquisa, acreditamos que o uso do VILO sobre planejamento é uma boa ferramenta educativa para o processo de ensino-aprendizagem da escrita.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de que a escola não é o lugar onde aprendemos a falar é fundamental para que se entendam os principais objetivos do ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola: o desenvolvimento da escrita. Aprender a escrever é, talvez, a maior missão que a escola possui, uma vez que a escrita faz parte da vida e é um importante instrumento de comunicação.

Tendo em vista que a capacidade de comunicar está concatenada à ideia de que os seres do discurso interagem entre si, a partir de uma necessidade responsiva de se relacionar com o outro, aprender a escrever significa ter a compreensão de que um texto é o produto de relações interlocutivas, baseadas na/para a linguagem. Assim, podemos pensar que a habilidade de escrever não implica apenas saber usar regras gramaticais ou ortográficas, mas, sim, desenvolver textos coesos e coerentes que atendam às necessidades dos seres do discurso entre si.

Planejar é uma das etapas primordiais para quem quer produzir bons textos. É importante ressaltarmos que a expressão “bons textos”, a que nos referimos nesta pesquisa, está relacionada à compreensão de que uma escritura deve ser adequada a aspectos sociodiscursivos, com o intuito de mediar a interação entre os indivíduos em uma determinada situação comunicativa. Para facilitar a adequação desses aspectos interacionais, quais sejam: tópico discursivo central, propósito, audiência, gênero e suporte, consideramos que o planejamento textual será muito importante, pois mediará a escrita a partir da análise desses critérios.

Apesar da compreensão de que escrever pode ser mais fácil do que se imagina, muitos alunos resistem quando o assunto é produção de textos. Com base em nossa experiência, a resistência ao ensino-aprendizagem da escrita é um dos problemas que mais preocupam os professores de língua materna. Talvez, por isso a necessidade de serem criados materiais didáticos apropriados e de boa qualidade, para auxiliar o aluno a aprender e a melhorar a sua escrita, foi um dos nossos objetivos principais. Na crença de que nossa sociedade evoluiu bastante e hoje nossos alunos são bem mais tecnologizados do que os de tempos passados, pensamos em criar um objeto de aprendizagem (OA) que servisse ao desenvolvimento dessa habilidade.

A criação de OAs, antes de qualquer coisa, visa possibilitar inovação

tecnológica e aprendizado, além, é claro, de facilitar o trabalho docente. Sendo assim, decidimos produzir um material diferente, inovador e prático, o qual estivesse a serviço do nosso objetivo: ensinar a etapa do planejamento de textos, a fim de facilitar e melhorar a escrita dos alunos do Fundamental II. Apoiados numa técnica nova, muito utilizada por outras áreas de atividades (não-escolar), chamada “Draw my life”, produzimos um objeto de aprendizagem em vídeo interativo –VILO, o qual se propõe a desenhar uma conversa sobre o planejamento da escrita.

Aplicamos a intervenção pedagógica de forma experimental em duas turmas de 9º ano do Fundamental II. Em uma das turmas – a de experimento – ensinamos o planejamento de textos através do VILO, na outra – a de controle – vimos o mesmo conteúdo, mas não de uma maneira tecnológica, e, sim, tradicional. Depois de explicarmos a importância de planejar os aspectos interativos da escrita, solicitamos que os alunos produzissem textos.

Ressaltamos a importância da utilização de propostas de escrita, as quais simulem situações comunicativas que façam sentido para os discentes, a fim de que eles desenvolvam textos com mais facilidade, devido à utilização de temas conhecidos. Acreditando nisso, pedimos que os aprendizes produzissem notícias, as quais visavam, principalmente, ao relato do combate ao bullying através de um programa desenvolvido pelos alunos do 9º ano. Sugerimos na proposição que as notícias poderiam ser publicadas, posteriormente, no jornal da escola.

Salientamos aos escreventes que, antes que iniciassem a escrita dos seus textos, pensassem nos aspectos sociodiscursivos que eram solicitados pela situação comunicativa proposta. Após as análises das produções, fizemos uma correção, baseando-nos nos critérios previstos pela etapa do planejamento. Utilizamos a correção textual-interativa, a qual consiste no uso de bilhetes orientadores para o melhoramento dos textos produzidos.

Nesses bilhetes, discutimos, principalmente, os problemas que prejudicavam a adequação da notícia em relação aos aspectos interacionais solicitados pela proposição textual. É importante ressaltar que também avaliamos alguns critérios em torno de questões ortográficas, semânticas e gramaticais da escrita, no entanto não nos baseamos nesses critérios para a qualificação dos textos. Além da correção feita através dos bilhetes, utilizamos as correções resolutiva e interativa, as quais, respectivamente, resolvem ou indicam o problema

da escritura. Acreditamos que esses dois últimos tipos de correção não são tão eficazes quando se trata de explorar os aspectos sociodiscursivos da produção de textos.

Depois de corrigirmos as primeiras versões, devolvemos os textos produzidos aos discentes, a fim de que, guiados por nossos apontamentos, melhorassem e reescrevessem suas escrituras. Após a refacção das escrituras, avaliamos a adequação do OA produzido nessa intervenção pedagógica, a fim de checarmos se era uma boa ferramenta para o ensino de escrita.

Sendo assim, apoiados nos dados coletados a partir das análises das versões dos textos dos alunos, chegamos à conclusão de que o VILO sobre planejamento é realmente um material didático eficaz para o processo de ensino-aprendizagem da escrita por escritores em desenvolvimento.

É preciso salientar que nossa pesquisa é apenas um recorte em relação a uma macroestrutura – o ensino de escrita. Além disso, reiteramos que somente a adequação dos aspectos linguístico-gramaticais não garante a boa qualidade de um texto. Antes é preciso ter em mente que a linguagem, seja ela escrita ou oral, está a serviço das necessidades comunicativas dos participantes do discurso.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007
- ARAÚJO, N. M. S. **Objetos de aprendizagem e ensino de língua portuguesa**. In: ARAÚJO, J.C; LIMA, S. C.; DIEB, M. *Línguas na web: entre ensino e aprendizagem*. Ijuí: UNIJUÍ, 2010, p. 155-176.
- ARAÚJO, N. M. S.; RIBEIRO, Fernanda Rodrigues; SANTOS, Suellen Fernandes dos. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 7, n.1, p. 4-23, 2012.
- ARAÚJO, N. M. S. **A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos?** In: ARAÚJO, J. C; ARAÚJO, N. M. S. *EaD em tela*. São Paulo: Pontes, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia de linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2007, p. 1791-1799. Disponível em: <[http://www.ple.uem.br/3celli\\_anais/trabalhos/estudos\\_linguisticos/pfd\\_linguisticos/069.pdf](http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/069.pdf)> Acesso em: 21 jun. 2015.
- BONINI, Adair. **Gêneros textuais e Cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos**. Florianópolis: Insular, 2002.
- BONINI, Adair. **Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino**. In: MARCUSCHI [et. al]. *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.19-38.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Curso *TV na Escola e os Desafios de Hoje*. In: **Tecnologias e educação: desafios e a TV escola**. Módulo I. Brasília:

Editora Universidade de Brasília, 2. ed., 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/modulo1\\_parte\\_a.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/modulo1_parte_a.pdf)> Acesso em 02 jul. 2015.

BUIN-BARBOSA, Edilaine. **A escrita na escola: a construção da coerência textual**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CAMPS, Anna. Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. In: **Infancia y aprendizaje**. v. 13, Nº 49, P. 13-19,1990. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>> Acesso em: 10 jun. 2015.

CASTRO, Marcos. **Draw may life**. (vídeo). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xGbY8lbwCj4>> Acesso em: 02 jul. 2015.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

COELHO, Pollyana Jericó Pinto; ALVES, Jefferson Fernandes. **Visões Camaleônicas: vantagens e limites do uso do vídeo no processo ensino-aprendizagem**. In: *Linguagens, educação e sociedade*, n. 13, Teresina, PI, p. 111-122, 2015. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo10.pdf>> Acesso em: 02 jul 2015.

COSTA-VAL, M. G. et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/ aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. **O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 179-193.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, M. H. (Org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 55-62.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. In: **College composition and communication**, p. 365-387, 1981. Disponível em: <<http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2015;

FORTUNATO, Márcia Vescovi. Procedimentos de autoria na produção de textos escritos. In: **Veras**, v.1, n.1, p 4-21, 2011. Disponível em: <<http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/2>> Acesso em: 13 jun. 2015.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-23.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. p. 39- 46.

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. In: **Estudos RBEP**, v. 89, n. 223, p. 477-492, 2008. Disponível em: <[http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/20429/14961/Texto\\_Analise\\_de\\_Videos.pdf](http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/20429/14961/Texto_Analise_de_Videos.pdf)> Acesso em: 02 jul. 2015.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia. O papel da linguagem no ensino e na aprendizagem da perspectiva de uma pragmática filosófica de inspiração wittgensteiniana. In: **FEUSP**, Filosofia da Educação, n. 17, p. 1-52, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt17/gt17362int.rtf>> Acesso em: 20 de jul. 2015.

KATO, Mary A. **No Mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore V. G. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore V. G. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012

KOCH, Ingedore V. G. **Ler e escrever: estratégias da produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore V. G. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

KATO, Mary A. **No Mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

LEAL, L. de F. V. *A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino*. In: VAL, M.G.C. (org.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 53- 67.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. In: **Polifonia**. Cuiabá, v.12, n.2, p.15-45, 2006. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj\\_aprendizagem.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf)> Acesso em: 02 jul. 2015



LEMOS, C. Redação no vestibular: algumas estratégias. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 23, p. 61-71, 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/346.pdf> > Acesso em: 07 jun. 2015.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARTINS, Eduardo. Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 1997. Disponível em: <[http://nau.ufsc.br/files/2010/09/Manual-de-Reda%C3%A7%C3%A3o-e-Estilo\\_O-Estado-de-S%C3%A3o-Paulo.pdf](http://nau.ufsc.br/files/2010/09/Manual-de-Reda%C3%A7%C3%A3o-e-Estilo_O-Estado-de-S%C3%A3o-Paulo.pdf) > Acesso em: 21 jun. 2015.

MENDES, Rozi Mara; SOUSA, Vanessa Inácio; CAREGNATO, Sônia Elisa. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. In: CINFORM, Bahia. **Anais...Bahia: UFBA**, 2007, p. 1-7. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/548> > Acesso em: 02 jul. 2015.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997. p. 13-28.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. In: **Comunicação & educação**, São Paulo, ECA – Ed. Moderna, v. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <[http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art\\_015.pdf](http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art_015.pdf) > Acesso em: 02 jul. 2015.

NASCIMENTO, C. L. **Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência**. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. São Paulo: Olho D'água, 1999.

PINTO, Maria da Conceição de Vasconcelos. **Escrevendo textos do dia-a-dia: uma experiência com a escrita social**. In: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (Org.) *A língua na sala de aula- questões práticas para um ensino produtivo*. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004, p. 101-126.

PORTELA, Girlene Lima. A escrita na escola: desafios e propostas para o professor de língua e redação. In: **Intersecções**, Jundiaí – SP, Ed. 8, ano 5, V, n. 2, p. 5-21, 2012. Disponível em: <

<http://www2.uefs.br:8081/girlene/verArtigo.php?idArtigo=49> > Acesso em 13 jun. 2015.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa**: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

ROCHA, Glady. **O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança**. In: VAL, Maria da Costa; Rocha, Gladys. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sijeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 69-83.

ROJO, Roxane. **Revisitando a produção de textos na escola**. In: VAL, Maria da Costa; Rocha, Gladys. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sijeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 185-205.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2013.

SANGION, Juliana; MANERA, Leandro T.; BARRETO, Gilmar; CASTRO, Carlos A. Orientações sobre a elaboração de vídeos para o ensino e divulgação de trabalhos de engenharia. In: **COBENGE- Engenharia: múltiplos saberes e atuações**. Juiz de Fora – MG, 2014, p. 1-12. Disponível em: < <http://www.abenge.org.br/cobenge-2014/Artigos/128884.pdf>> Acesso em: 02 jul 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. **Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula**. In: GERALDI, J. W; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 75-97.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa. et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIANA, Eduardo de Carvalho. **Para um Manual de Redação do Jornalismo Online**. 2001. 72 f. Monografia (Curso de Pós-Graduação em Jornalismo Cultural) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204433/4101395/estudos1.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2015.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, pra que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In: **The Instructional Use of Learning Objects: Online Version**, Willey, D.a (ed.) (2001). Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

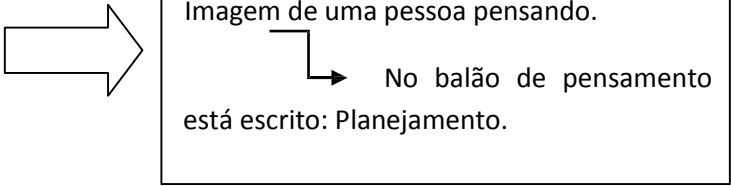
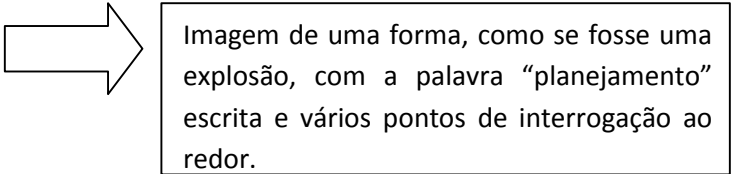
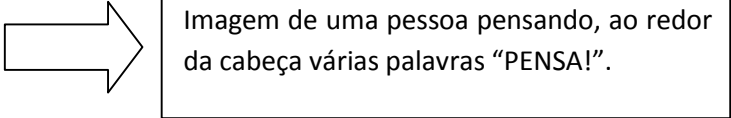
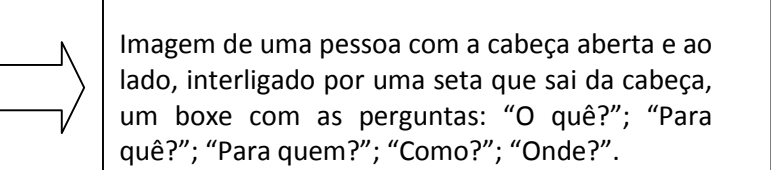
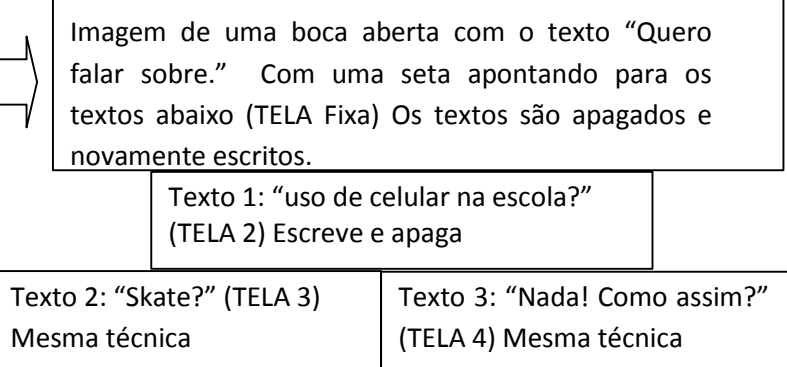
WILEY, D. A. **Learning object design and sequencing theory**. 2000. 131f. Dissertação - Department of Instructional Psychology and Technology Brigham Young University, Utah, 2000.

WOLYNEC, Elisa. Objetos de aprendizagem vídeo interativos. Techne. In: **Journal of educational technology**. v. 3, p. 1-2, Setembro, 2008. Disponível em: <VILOS objetos de aprendizagem vídeos interativos.pdf> Acesso em: 30 jun. 2015.

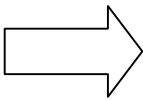
## APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para VILO sobre planejamento textual

<b>Antes de começar o vídeo, há uma abertura.</b>	
FALA	IMAGENS E TEXTOS ESCRITOS
<p>Fala 1</p> <p>Você já percebeu que somos cercados de textos o tempo inteiro? Que em muitas situações é necessário que escrevamos algo? Neste vídeo iremos desenhar uma conversa sobre escrita. Por falar em escrever...</p> <p>Você sabia que escrever não é uma tarefa tão difícil como se pensava?</p>	<p style="text-align: center;"><b>TEMPO: 25 SEGUNDOS</b></p> <p>Imagem de um caderno com a mesma mensagem, escrita ao lado, sendo escrita por uma mão.</p>
<p>Fala 2</p> <p>Pois é, até bem pouco tempo, eu também não sabia disso e ficava bastante preocupada quando o professor dizia: “hoje é dia de produção de textos.”.</p>	<p style="text-align: center;"><b>TEMPO: 12 SEGUNDOS</b></p> <p>Imagem de uma pessoa, com uma expressão de preocupação, pensando.</p> <p style="text-align: center;">No balão de pensamento está escrito: Produção de texto.</p>
<p>Fala 3</p> <p>Mas escrever pode ser uma tarefa tão simples como andar de bicicleta.</p> <p>No começo, parece ser difícil, uma tarefa quase impossível, mas...</p>	<p style="text-align: center;"><b>TEMPO: 12 SEGUNDOS</b></p> <p>Imagem de uma pessoa com uma bicicleta de rodinhas.</p>
<p>Fala 4</p> <p>Depois que se aprende, se torna tão fácil que a gente nunca mais se esquece e nem precisará mais do auxílio das rodinhas, bastará montar na bicicleta e andar feliz.</p>	<p style="text-align: center;"><b>TEMPO: 15 SEGUNDOS</b></p> <p>Imagem de uma pessoa contente andando de bicicleta sem rodinhas.</p>

<p>Fala 5</p> <p>Escrever é como andar de bicicleta, para que a gente aprenda a técnica, é necessário ter em mente que é preciso planejamento.</p>	<p>TEMPO: 10 SEGUNDOS</p>  <p>Imagem de uma pessoa pensando. No balão de pensamento está escrito: Planejamento.</p>
<p>Fala 6</p> <p>Por falar em planejamento, você sabe o que é isso?</p>	<p>TEMPO: 06 SEGUNDOS</p>  <p>Imagem de uma forma, como se fosse uma explosão, com a palavra “planejamento” escrita e vários pontos de interrogação ao redor.</p>
<p>Fala 7</p> <p>Se você está pensando que esta atividade se refere a você planejar o texto, eu digo que é isso mesmo.</p>	<p>TEMPO: 11 SEGUNDOS</p>  <p>Imagem de uma pessoa pensando, ao redor da cabeça várias palavras “PENSA!”.</p>
<p>Fala 8</p> <p>Para isso basta você responder a algumas perguntas, que são fundamentais para você escrever um bom texto.</p>	<p>TEMPO: 12 SEGUNDOS</p>  <p>Imagem de uma pessoa com a cabeça aberta e ao lado, interligado por uma seta que sai da cabeça, um boxe com as perguntas: “O quê?”; “Para quê?”; “Para quem?”; “Como?”; “Onde?”.</p>
<p>Fala 9</p> <p>Por exemplo: “Quero falar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de celular na escola;</li> <li>• Ou sobre skate;</li> <li>• Ou sobre nada específico?</li> </ul> <p>Ãhn?”</p>	<p>TEMPO: 22 SEGUNDOS</p>  <p>Imagem de uma boca aberta com o texto “Quero falar sobre.” Com uma seta apontando para os textos abaixo (TELA Fixa) Os textos são apagados e novamente escritos.</p> <p>Texto 1: “uso de celular na escola?” (TELA 2) Escreve e apaga</p> <p>Texto 2: “Skate?” (TELA 3) Mesma técnica</p> <p>Texto 3: “Nada! Como assim?” (TELA 4) Mesma técnica</p>

<p style="text-align: center;"><b>Fala 10</b></p> <p>Depois, o que você tem que perguntar a si mesmo é: “Para que vou escrever este texto? Ou seja, quais os seus objetivos? Se você quer pedir ao diretor que ele deixe usar o celular em sala de aula? Ou se quer ensinar aos leitores de uma revista de esportes a fazer manobras radicais com um skate? Ou se não tem intenção nenhuma ao escrever?”</p>	<p style="text-align: center;"><b>TEMPO: 30 SEGUNDOS</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Texto escrito: “Para pedir ao diretor que nos deixe usar o celular em sala de aula” TÉCNICA:desenha e apaga</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Texto escrito: “Para ensinar a fazer manobras radicais” MESMA TÉCNICA</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Texto escrito: “Para nada” MESMA TÉCNICA</p> </div>
<p style="text-align: center;"><b>Fala 11</b></p> <p>Além disso, você deve definir para quem é que você vai escrever seu texto, porque dependendo de para quem a gente escreve, a gente usa uma linguagem diferente.</p> <p>Por exemplo, escrever para o diretor da sua escola é bem diferente de escrever para os leitores de uma revista de esportes radicais ou de escrever para qualquer pessoa, concorda?</p>	<p style="text-align: center;"><b>TEMPO: 32 SEGUNDOS</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>TEXTO: “Diretor da escola?” Imagem de uma espécie de prédio com o nome escrito na parede “escola”. (Desenha e Apaga)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>TEXTO: “Para os leitores de uma revista de esportes?” Imagem de um menino, sentado no skate, lendo a revista. (Desenha e Apaga)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>TEXTO: “Para qualquer pessoa” Imagem do mundo.</p> </div>
<p style="text-align: center;"><b>Fala 12</b></p> <p>Também, você precisa se perguntar: “Como o meu texto vai ser chamado?”. “Será uma solicitação, ou um manual de instrução de como usar o skate, ou não vai ter nome? Como assim?” Eu nunca vi um texto sem ter um nome.</p>	<p style="text-align: center;"><b>TEMPO: 18 SEGUNDOS</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Tela 1: Desenho de uma folha escrita, e em cima da imagem dos rabiscos a palavra “Solicitação” Técnica: Desenha e Apaga.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Tela 2: Desenho de uma folha com o nome “Como fazer manobras em um skate?” Ao lado imagem de um SKATE</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Tela 3: Imagem de uma folha contendo a palavra escrita “NENHUM” e o símbolo do vazio.</p> </div>
<p style="text-align: center;"><b>Fala 13</b></p> <p>Você também deve pensar e se perguntar: “Em qual lugar vou publicar meu texto? Ele chegará ao diretor via e-mail ou no papel? Ou será publicado numa revista de esportes, por exemplo, a “Tribo skate” Ou irá circular apenas na escola ou Ficará apenas escrito lá na folha?!”.</p>	<p style="text-align: center;"><b>TEMPO: 26 SEGUNDOS</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Imagem de um modelo de e-mail, em que está escrito “Para:diretor@escola.com.br; de: aluno@escola.com.br” DESENHA E APAGA.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Imagem de uma revista de esporte, com o nome “Tribo Skate”. MESMA TÉCNICA</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Desenho de um prédio com o nome escola escrito na parede. MESMA TÉCNICA</p> </div>

<p style="text-align: center;">Fala 14</p> <p>Então, resumindo: pensar em: “O quê? Para quem? Para quê? Como? e Onde?” é fundamental para você se tornar um bom escritor de textos, e o mais importante: se lembre sempre de que a prática é o exercício fundamental para o sucesso de todo e qualquer trabalho. Agora, é caneta na mão e planejamento na cabeça!</p>	<p><b>TEMPO: 32 SEGUNDOS</b></p> <div data-bbox="737 309 880 407" style="text-align: center;"></div> <div data-bbox="890 286 1465 577" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>Imagem de uma pessoa com caneta e papel na mão. No Papel, estão escritas as perguntas: “O quê?”, “Para quem?”, “Para quê?”, “Como?” e “Onde?”. Por último, escreve, antes das perguntas, a palavra planejamento.</p></div> <p>Essa imagem fica fixa.</p> <p><b>TOTAL DE TEMPO: APROXIMADAMENTE 4 MINUTOS E 24 SEGUNDOS</b></p>
<p><b>Depois da fala, aparece uma tela com os créditos. (PARA EDITOR DO VÍDEO)</b></p>	



**ABERTURA DO** (PARA EDITOR DO VIDEO)



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO CEARÁ



LENT

GRUPO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA, ENSINO  
E TECNOLOGIAS

APRESENTAM:

**SÉRIE: ESCRITA NA ESCOLA**

***COMO PLANEJAR TEXTOS?***

**PRODUÇÃO:**

**LAJOGOS – Laboratório de Jogos e Ferramentas Educacionais**

**Autoras: Katyane Rocha Façanha Moreno e Nukácia Meyre Silva Araujo**

## APÊNDICE B – Guia do professor

### 1. Apresentação

#### **Olá, Professor (a),**

O conteúdo abordado nessa atividade refere-se ao **planejamento**, uma das etapas do processo de escrita. O vídeo interativo poderá ser utilizado como um suporte ou atividade principal para o ensino de produção de textos na disciplina de Língua Portuguesa, com o intuito de promover o ensino da escrita com o apoio da tecnologia, bem como de incentivar de forma lúdica e prazerosa os discentes a planejarem seus textos.

Trabalhar com um recurso de tecnologia digital é importante porque, além de inovar na metodologia de ensino da língua, também se busca dar ênfase ao estudo do planejamento, que é uma das etapas fundamentais para a produção de textos. Além disso, procura-se mostrar que, apesar da escrita como processo ser dividida em etapas que parecem lineares, as fases da composição são recursivas, principalmente quando se trata do planejamento textual, antigamente visto como etapa inicial da escrita de textos, mas hoje visto como um procedimento que vai e volta durante toda a escritura do texto.

O vídeo aqui proposto possibilita que o aluno seja motivado a pensar o texto antes de produzi-lo. A partir da inserção tecnológica e da intervenção do professor, esse aluno, como aprendiz, perceberá que, na verdade, o ato de escrever pode ser executado de forma processual, sendo o texto, o produto final deste processo.

### 2. Objetivos

- Promover a reflexão sobre o planejamento, como etapa importante para a escrita de textos;
- Incentivar a produção textual escrita;
- Utilizar a tecnologia no ensino de Língua Portuguesa.

### 3. Tempo previsto

4 horas-aula

#### **4. Requisitos técnicos**

Mídia que possibilite a visão das imagens e a escuta do áudio.

#### **5. Orientações para o desenvolvimento da atividade**

A utilização do VILOS como material pedagógico não requer muito esforço por parte do docente, uma vez que com o auxílio de um *data-show* ou até mesmo de uma televisão, o professor pode projetar o vídeo para que os alunos assistam, sem que seja necessário um amplo conhecimento tecnológico. Além disso, a mídia educativa poderá ser armazenada em um *pendrive*, ou em um CD/DVD, ou acessada na *internet*, mantendo-se assim a facilidade no uso desse recurso.

O VILO, preferencialmente, deve ser visualizado na primeira aula em que se trabalha com as etapas da escrita vista como processo. É importante salientar que a metodologia adequada à utilização do VILO será mediada pelo professor, que é o conhecedor da situação real em que esse material didático-tecnológico poderá ser utilizado.

Em alguns momentos, o vídeo para e aparecem indagações para os alunos a respeito do conteúdo, a fim de que se estabeleça a interação entre o que está sendo exposto no vídeo e o conhecimento que se está sendo adquirido. É válido ressaltar que o docente e os discentes, como interlocutores, também têm autonomia para criar suas próprias perguntas.

Sugere-se que, se possível, o professor interaja com o aluno, dando ênfase a importância da etapa do planejamento para a produção textual e acompanhe seus alunos, autores-inexperientes, na tarefa de planejar textos.

#### **6. Atividades complementares**

Outra forma de usar a ferramenta é distribuir com os alunos a tabela abaixo e pedir que eles a refaçam, no caderno, desenhando uma nova coluna com os exemplos que foram citados durante o vídeo interativo:

Perguntas para se planejar:	O que essas perguntas significam?	Por exemplo:
“O quê?”	Qual o assunto, sobre o que se quer falar.	“O uso do celular na escola” <sup>1</sup>
“Para quê?”	Qual a finalidade, o propósito ao dizer o texto.	
“Para quem?”	Qual a audiência, a quem é dirigido o texto.	
“Como?”	Qual o modo como será dito aquilo que se quer dizer.	
“Onde?”	Em qual suporte o texto será veiculado.	

Além dessas atividades, o professor pode pedir aos alunos que se unam, preferencialmente em duplas, ou em equipes de no máximo três pessoas para que planejem uma proposta de produção escrita com o tema “Hora do intervalo”, por exemplo:

### **Duplas 1, 6, 11**

Planejem um texto de opinião, que será publicado no *facebook*, falando sobre as atividades que ocorrem durante a hora do intervalo em sua escola.

### **Duplas 2, 7, 12**

Planejem uma carta, destinada ao Secretário de Educação de seu Município, solicitando um aumento do tempo do intervalo.

### **Duplas 3, 8, 13**

Planejem escrever um e-mail para uma amiga que mudou de Estado, contando-lhe como está o intervalo da escola sem a presença dela.

### **Duplas 4, 9, 14**

Planejem escrever um roteiro com sugestões de atividades lúdicas para a hora do intervalo. O roteiro produzido deverá ser exposto no quadro de avisos da escola, para que todos os alunos possam ter acesso a ele.

---

1. Resposta dada pelo aluno.

## Duplas 5, 10

A fim de diminuir a violência que, normalmente, ocorre no horário do intervalo, planejem um texto em que você argumenta a importância da amizade e da paz que devem ser estabelecidas durante a hora do intervalo.

Sugere-se ainda que o docente leia Serafini (2004), Pinto (2004) e Vieira (2005) para uma melhor compreensão da visão de escrita como processo, bem como da importância fundamental do trabalho com a escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa.

### 2. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais- terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>;

PINTO, Maria da conceição de Vasconcelos. Escrevendo textos do dia-a-dia: uma experiência com a escrita social. In: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea. **A Língua na Sala de Aula**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004, p. 101-142; SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. 12.ed. São Paulo: Globo, 2004;

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, pra quê te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005

WOLYNEC, Elisa. **Objetos de aprendizagem vídeo interativos**. Techne, Setembro, 2008. Disponível em: <[VILOS objetos de aprendizagem videos interativos.pdf](#)> Acesso em: 19 ago. 2014

## APÊNDICE C – Exercício Mantendo a Interação

### MANTENDO A INTERAÇÃO

Com base ao que você assistiu no vídeo “Como planejar textos? ” Tente reconstruir o que aprendeu.

Vamos lá....

a. Escrever é uma atividade que está definitivamente relacionada a dom? Por quê?

(   ) Sim      (   ) Não

---



---

b. “Escrever é uma técnica.” Como você compreende essa afirmação agora que assistiu ao vídeo “Como planejar textos? ”?

---



---

c. Por que é tão importante planejar um texto?

---



---

d. Defina com suas palavras o que significa cada uma das perguntas abaixo, relacionadas ao ato de planejar um texto?

PERGUNTAS	O QUE SIGNIFICAM?
PARA QUE VOCÊ VAI ESCREVER O SEU TEXTO?	
QUEM VAI LER O SEU TEXTO?	
COMO SERÁ SEU TEXTO?	
ONDE SEU TEXTO IRÁ CIRCULAR?	

e. No vídeo, foram sugeridos alguns planejamentos de textos. “Escrever uma solicitação ao diretor da escola para que ele permita deixar usar o celular em sala de aula” é um exemplo desses planejamentos. Então assinale a opção que melhor representaria o texto criado a partir deste exemplo:

a)

<b>SOLICITAÇÃO</b>
<p>Olá diretor, queria pedir um favorzinho ao senhor: deixa a gente usar o celular em sala de aula?! Maior besteira essa lei. Tá com nada! O celular é importante para nós, pois além de nos manter conectados, ainda permite que a gente consiga fazer pesquisas.</p> <p>Por favor, diretor?! Beijós, FJ Em 03 de maio de 2015.</p>

b)

<b>PARA:</b> diretor@escola.com.br	Em 03/05/15, às 13:00h.
<b>DE:</b> aluno@escola.com.br	
<b>ASSUNTO:</b> uso de celular na escola.	
<p>Caro diretor, Cara, te mando este e-mail porque quero pedir que nos deixe usar o celular em sala de aula. Nós somos jovens e precisamos estar conectados. Essa lei aí que inventaram é mô mentira. Valeu, espero que o sr. aceite o nosso pedido.</p> <p>Bjs, FJ.</p>	
ENVIAR	

c)

<p>Diretor, nós quer pedir que o sr deixe a gente usar o celular em sala de aula. Precisamos ficar conectados o tempo todo, sabe qual é, né? Pra gente poder pesquisar as coisa da escola. Marca sim ou não para a gente saber a resposta:</p> <p>( ) Sim    ( )</p> <p>Não Valeu. Fui.</p> <p>FJ. 03/05/15.</p>
--

d)

**SOLICITAÇÃO**

Em 03 de maio de 2015.

Caro Diretor,

Como representante do grupo estudantil, venho solicitar ao senhor que nos permita usar o celular em sala de aula. A lei que foi criada só pensou nos malefícios do uso desse aparelho, mas afirmo: o celular é uma importante fonte de pesquisa, que auxilia a fazer pesquisas mais rápidas, além de permitir a interação entre os jovens e o mundo.

Esperaremos um retorno positivo do senhor.

Muito obrigado,

FJ.



## APÊNDICE D - Proposta de produção textual

**PRODUÇÃO DE TEXTOS**  
PROFESSORA KATYANE**TEXTO 1****EDUCAÇÃO**

20/3/2015 às

13h54

**Senado aprova projeto de Lei que cria programa de combate ao 'bullying' nas escolas**

Agora, a proposta deve passar pela Câmara e depois seguir para sanção da presidente do R7\*

Bullying é definido como uma sequência de episódios de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivos, Reprodução/Record

O Senado aprovou nesta quinta-feira (19) o projeto de Lei que cria o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, o bullying. Agora, a proposta deve passar pela Câmara e depois seguir para sanção da presidente da República.

O texto tem o objetivo de prevenir e combater a prática de bullying nas escolas. Para tanto, os profissionais de educação deverão ser capacitados para implementar ações de discussão, prevenção e solução do problema.

Além disso, serão publicados relatórios anuais das ocorrências de violência nas escolas e nas redes de ensino.

Outro propósito é orientar as famílias e responsáveis para que possam identificar e enfrentar as situações de bullying, bem como garantir assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores.

Bullying, segundo o texto enviado para a Câmara, é definido como uma sequência de episódios de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivos, praticados reincidentemente por um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, produzindo na vítima prejuízos psicológicos, físicos ou morais.

\* Com informações da Agência Senado

<http://noticias.r7.com/educacao/senado-aprova-projeto-de-lei-que-cria-programa-de-combate-ao-bullying-nas-escolas-20032015>.ACESSO EM: 28 abr. de 2015

## TEXTO 2

### Senado aprova projeto de lei de combate ao bullying nas escolas

Por Isabella Otto, ontem, 20/03/2015, às 11:52

**O texto ainda deve passar por mais uma avaliação, antes de ser encaminhado para a presidenta, mas o primeiro passo já foi dado!**

Nessa quinta-feira, dia 19, o Senado aprovou o projeto de criação do **Programa de Combate à Intimidação Sistemática**, mais conhecida como bullying, nas escolas de todo o país. Com diferentes classificações para a violência, como verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual, o programa vale também para situações fora dos muros do colégio.

De acordo com a proposta de lei, cujo texto inicial pertence ao deputado Vieira da Cunha, do Rio Grande do Sul, será classificado como bullying qualquer ato repetido em sequência, que desequilibre a vítima e produza prejuízos psicológicos, físicos e/ou morais.

O primeiro texto redigido sobre o projeto já havia sido aprovado pelo Senado na semana passada, mas, por conta de algumas alterações, precisou ser submetido a uma nova votação. A proposta deve retornar para mais uma discussão na Câmara, antes de ser encaminhada para a presidente Dilma Rousseff, que vai dar a aprovação final.

O Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação serão os órgãos responsáveis por identificar os profissionais que fiscalizarão o projeto de lei nas escolas, fazendo uma avaliação anual. Ou seja, o programa não visa apenas classificar o **bullying como crime**, mas realizar palestras sobre o tema, a fim de conscientizar os alunos dos perigos da prática, prestar apoio às vítimas e as suas respectivas famílias, e estimular o combate a esse ato, que de divertido e inofensivo, não tem absolutamente nada.



TAGS: *Diga não ao bullying*

<http://capricho.abril.com.br/vida-real/senado-aprova-projeto-lei-combate-ao-bullying-escolas-849421.shtml?ref=lista>. ACESSO EM: 28 abr. de 2015

### AGORA É A SUA VEZ...

Os textos que você acabou de ler são notícias, que foram veiculadas em dois sites bastante conhecidos. O primeiro foi publicado no canal R7 e o segundo, no site da revista Capricho. Ambas as notícias falam sobre a aprovação, pelo Senado, de um projeto de lei que combate o bullying nas escolas. Agora, a partir das leituras dos textos, produza uma notícia sobre um Programa de combate ao bullying que você e os seus amigos criaram, a fim de acabar com a prática desse tipo de violência na sua escola. Seu texto será publicado no jornal escolar, a fim de que todos os alunos percebam a importância de combater o bullying na escola onde estudam.

ANTES DE ESCREVER SEU TEXTO, NÃO SE ESQUEÇA DE PENSAR:

- 1) PARA QUÊ VOCÊ VAI ESCREVER?
- 2) PARA QUEM?
- 3) DE QUE FORMA VOCÊ ESCREVERÁ SEU TEXTO?
- 4) ONDE ELE SERÁ PUBLICADO?