

## ANÁLISE DO PERCURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE UMA TURMA DE 9º ANO A PARTIR DA PROPOSTA DE UM LIVRO DIDÁTICO

Carlos Eduardo Krebs ANZOLIN<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  
carloskrebs2011@gmail.com

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo examinar como se deu o desenvolvimento de uma produção textual proposta por um livro didático de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública. O livro didático em questão é *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, volume do 9º ano, e foi adotado pela escola na qual atuo como professor de Língua Portuguesa no último PNLD para o triênio 2017-2019. O capítulo do livro trabalhado com a turma versa sobre a temática da gravidez na adolescência e a produção texto proposta é a de um artigo de opinião sobre este mesmo tema. As aulas com a turma se deram no primeiro bimestre do ano letivo de 2017, sendo que a produção textual foi realizada ao final do estudo do primeiro capítulo deste livro didático. Ao avaliarmos os textos que os alunos produziram, além de termos encontrado os problemas comuns de escrita, verificamos que eles também tiveram dificuldades em produzir o gênero. Este artigo, portanto, se propõe a investigar as possíveis motivações para que tal atividade de escrita não tenha sido efetivamente realizada pelos alunos, conforme propõe este material didático e apontar caminhos possíveis para melhorar o ensino e aprendizagem de produção textual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Produção textual. Artigo de opinião. Livro didático. Ensino Fundamental II.

### ANALYSIS OF THE WRITING PROCESS OF A 9TH GRADE FROM A TEXTBOOK PROPOSITION

**ABSTRACT:** This article aims to examine how the development of a textual production proposed by a Portuguese Language textbook was developed in a 9th grade class of public school. The textbook in question is *Singular & Plural: reading, production and language studies*, 9<sup>th</sup> grade volume, and was adopted by the school where I work as a Portuguese Language teacher in the last PNLD for the triennium 2017-2019. The chapter of the book worked with the class is about the theme of pregnancy in adolescence and the production text proposed is that of an opinion article on the same theme. The classes with the class were given in the first two months of the 2017 school year, and the textual production was done at the end of the study of the first chapter of this textbook. When we evaluated the texts that the students produced, in addition to finding common writing problems, we found that they also had difficulties in producing the genre. This article, therefore, proposes to investigate the possible motivations so that such writing activity has not been effectively carried out by the students as proposed by this didactic material and point out possible ways to improve the teaching and learning of writing texts.

**KEY WORDS:** Teaching. Writing. Opinion article. Textbook. Elementary School.

---

<sup>1</sup> Aluno do Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação do professor Dr. Celdon Fritzen.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendo fazer algumas reflexões sobre o trabalho com produção textual proposto por um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II que realizei no 9º ano da escola pública na qual atuo como professor, Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi. Esta turma tem 29 alunos, com idades entre 14 e 17 anos, sendo 17 meninas e 12 meninos. A escola, de esfera estadual, está localizada no bairro José Mendes, município de Florianópolis, e atende principalmente a alunos da comunidade do Morro da Queimada, região de periferia da cidade e que, em sua maioria, são considerados de vulnerabilidade social.

O livro didático ao qual me refiro se chama *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*<sup>2</sup>(2015), da editora Moderna e de autoria de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, sendo que este é o seu primeiro ano de uso na escola, pois foi escolhido no último PNLD para o triênio 2017-2019. Já a proposta de produção de texto apresentada por este material didático e levada a termo em sala de aula foi a do gênero artigo de opinião.

Esta coleção tem um formato diferenciado de outras, pois divide o livro em três cadernos sendo: 1 Leitura e produção, 2 Práticas de literatura e 3 Estudos de língua e linguagem. Desse modo, fica a critério do professor escolher que ordem seguir e qual caderno trabalhar de acordo com a sequência de conteúdos que achar melhor. No meu caso, optei por trabalhar uma unidade de cada caderno por vez e, assim, o primeiro bimestre deste ano letivo de 2017, iniciei a disciplina de Português trabalhando com a primeira unidade do caderno 1 Leitura e produção, chamada “Mudança e transformação” e,

---

<sup>2</sup> A versão digital do livro pode ser visualizada no *site*: <<http://www.moderna.com.br/singulareplural/>>

em específico, o capítulo 1: “Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência”.

Articularei estas reflexões sobre o percurso de produção textual empreendido com o livro didático na referida turma, trazendo as vozes de alguns autores e documentos oficiais de ensino os quais dão contribuições teóricas acerca das questões aqui envolvidas, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, 1998), Bakhtin (2003), Geraldi (1997, 2011), Bunzen (2006), Antunes (2006) entre outros.

## **2 SOBRE A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA**

Um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa na escola é prática de produção de textos orais e escritos. Desse modo, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (1997), a finalidade do trabalho com produção de textos na escola é a de possibilitar aos discentes o desenvolvimento de capacidades e competências para compreender e produzir textos coerentes, coesos e eficazes de diferentes gêneros nas mais variadas situações de utilização da língua materna.

Nesse ínterim, o sentido de se tornar um “escritor competente” é aquele em que o sujeito, ao produzir um discurso, saberá selecionar o gênero apropriado para a realização desse discurso de acordo com a situação enunciativa em questão. Um escritor competente é também aquele que planeja o seu discurso em função do seu objetivo e do interlocutor a quem se dirige, considerando as características específicas do gênero. É, ainda, capaz de olhar para o seu texto e verificar se está confuso, ambíguo ou incompleto e, a partir dessa verificação, revisá-lo e reescrevê-lo até que o julgue estar satisfatório para a situação comunicativa em questão. (BRASIL, 1997).

Nessa medida, e tendo em vista o contexto escolar, pode-se entender que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p.34):

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte de atividade intertextual.

Levado a efeito esse raciocínio, cabe assinalar que é preciso considerar a importância da noção de gêneros do discurso para a organização das atividades de produção textual no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim como se considera hoje o texto como unidade básica de ensino de língua materna a partir do que preconizam os PCN (1997, 1998), a noção de gênero passa a ser tomada como objeto de ensino. Pode-se dizer que tal concepção de ensino de língua se dá em virtude do legado do filósofo russo Mikhail Bakhtin sobre gêneros discursivos, o qual vem sendo amplamente utilizado como ancoragem teórica em documentos oficiais de ensino e, de modo geral, em estudos da linguagem de diversas naturezas.

Segundo Bakhtin (2003 [1952/1953]), todas as esferas da atividade humana se concretizam na forma de enunciados, sendo que o conjunto de tipos relativamente estáveis de enunciados, orais ou escritos, determinados por essas esferas discursivas são denominados de gêneros do discurso. Os elementos essenciais dos gêneros são o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional. Além disso, são construtos sócio-históricos que apresentam certa flexibilidade, pois mesmo sendo bastante padronizados, acompanham as mudanças ao longo do tempo na sociedade, principalmente ao se considerar as transformações do desenvolvimento tecnológico, razão pela qual os gêneros podem desaparecer, hibridizar ou surgir. Ou seja, além de outras características, a plasticidade é uma das mais importantes. Portanto, no bojo dessa base teórica, ressalta-se a importância

de se trabalhar com gêneros textuais na escola, pois de acordo com Bakhtin (2003[1952/1953], p.285):

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Sob essa lógica, quando a prática de produção de textos é encarada na perspectiva da noção de gêneros, surge a possibilidade de superar a tradição de se fazer redação na escola, na qual se obedecem apenas as tipologias textuais básicas: descrição, narração e dissertação. É preciso, então, distinguir a produção de texto que é feita *na escola* (gêneros textuais) da que é feita *para a escola*(redação), ou seja, quando a prática é encarada meramente como uma atividade escolar, esta fica restrita à situação de sala de aula (BUNZEN, 2006). À vista disso, é preciso considerar que:

Em suma: os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio **processo** de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal. (BUNZEN, 2006, p.149, grifo do autor)

Outro ponto essencial nesse quadro é o de que a prática de produção de textos em qualquer modalidade, para que de fato tenha sentido de ser realizada pelo aluno no contexto escolar, não pode prescindir dos elementos aqui elencados por Geraldí (1997, p.137), ou seja, para se produzir um texto é preciso, primeiramente 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, implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Ao considerar esses elementos como essenciais nesse processo, a prática de produção textual certamente se tornará mais significativa para o aluno, porque assim, ao se delimitar com clareza os objetivos sobre o que se diz, o porquê se diz, a quem se diz e as estratégias para a realização dessa interlocução, haverá mais sentidos para se produzir textos. Por outro lado, quando não se observam tais elementos antecipadamente a uma dada atividade de produção textual, o processo pode vir a se tornar vago e sem um porquê de ser realizado pelo aluno.

Portanto, é preciso que nas aulas de Língua Portuguesa o professor não seja mais visto pelo aluno como o único destinatário do seu texto, isto é, aquele que simplesmente recebe, lê, corrige e atribui uma nota, mas sim aquele que o auxilia com diferentes estratégias no seu processo de produzir textos para que sejam apreciados por possíveis interlocutores reais. Quando o aluno tem ao menos a consciência de que está produzindo para alguém em potencial, provavelmente passará a ter outra postura para com a produção dos seus textos. O professor deve ser visto, então, como mediador/ facilitador do processo e não um destinatário exclusivo, conforme discute Geraldi (1997, p.164):

Talvez seja neste tópico que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. (grifo do autor)

Nessa medida, entende-se que é necessário organizar o trabalho pedagógico do ensino-aprendizagem de produção textual de forma a criar situações de produção o mais autênticas possível e com menor nível de superficialidade. Em outras palavras, “Formar

escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos.” (BRASIL, 1997, p.68)

Em termos de ações pedagógicas para viabilizar o tratamento didático da produção textual, é possível citar aqui o exemplo da proposta de Lopes-Rossi (2005) ancorada na noção de gêneros e na perspectiva das sequências didáticas dos pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004) do Grupo de Genebra. A autora propõe uma metodologia de módulos didáticos de leitura, produção escrita e divulgação ao público. O primeiro módulo objetiva-se em fazer leituras do gênero a ser produzido para se adquirir o conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais a partir do contato com vários exemplos no sentido de dotar os alunos dos conhecimentos básicos do gênero. O segundo módulo, de produção escrita, é uma etapa na qual a organização da produção escrita pode ser realizada de forma colaborativa e em que a revisão e refacção dos textos são também participativas. Aqui, a série de atividades de produção sequenciada organiza-se em: (i) planejamento, (ii) coleta de informações, (iii) produção da primeira versão, (iv) revisão colaborativa do texto, (v) produção da segunda versão, (vi) revisão colaborativa do texto e (vii) produção da versão final, incluindo o suporte para circulação do texto. O terceiro módulo, a divulgação ao público das produções dos alunos de acordo com a forma típica de circulação do gênero fora da sala de aula, além de requerer montagem de exposições ou distribuição dos textos ao público-alvo.

É importante também destacar que os livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas escolas públicas do país através do PNLN – Programa Nacional do Livro Didático têm significativamente apresentado uma abordagem que prima por atividades de leitura e produção textual ancoradas na noção de gêneros. Isso significa um salto

qualitativo desses materiais didáticos em termos de aprimorar o trabalho com as habilidades da leitura e escrita e com a perspectiva do uso social da língua.

### **3 DESCRIÇÃO DO CAPÍTULO DO LIVRO DIDÁTICO TRABALHADO COM A TURMA**

A unidade 1, “*Mudança e transformação*” do caderno 1 Leitura e produção é dividida em dois capítulos: “*Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência*” e “*Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade*”. São, portanto, dois capítulos tratando do mesmo assunto, mas com enfoques diferentes. O primeiro capítulo começa na página 15 com uma figura grande reproduzindo uma ultrassonografia e algumas perguntas para introduzir o tema como:

- *Quais são as responsabilidades de quem tem um filho?*
- *Por que tantas adolescentes engravidam?*
- *Quais são as consequências de uma gravidez na adolescência?*
- *Como me posiciono a respeito desse assunto?*

Na página seguinte, há mais imagens representativas do tema e perguntas com respostas pessoais em um box chamado “*Converse com a turma*”. Ao lado, encontra-se o Texto 1 para leitura, uma reportagem intitulada “*Adolescentes engravidam para segurar os parceiros*” e, logo após, dez perguntas interpretativas. Na página 20, há um pequeno quadro explicando as características de uma reportagem e, a seguir, o Texto 2 chamado “*Meninas mães*”. Este texto é o trecho de reportagem que trata do mesmo assunto, extraído de uma revista voltada para adolescentes. Em seguida, há algumas perguntas interpretativas, às quais o aluno deve responder no caderno.

Na página 23, encontra-se uma seção chamada “*Conhecendo o gênero*”, um subtítulo chamado “*Atividade 1: o contexto de produção*” e um artigo de opinião chamado

“*Proibir publicidade resolve os problemas?*”, publicado na Folha de S. Paulo. Esta é a terceira leitura do capítulo, mas já direcionando para as características do gênero que os alunos irão produzir mais à frente. Algumas perguntas interpretativas também aparecem após o texto e também um pequeno quadro explicativo das características do gênero artigo de opinião. Na página 25, aparece a “Atividade 2: opinião x argumento” e outro artigo de opinião “*Grávidas no contrafluxo*”, do psiquiatra Jairo Bouer, seguido de nove perguntas interpretativas. Há também duas indicações de filmes sobre o tema com as respectivas sinopses.

Na página 28, há um exercício sobre opinião x argumentação contendo questões polêmicas como “*A propaganda em programas de TV para crianças deveria ser proibida?*”, para que os alunos aprendam a argumentar e sustentar suas opiniões. Na página seguinte, encontra-se a “Atividade 3: tipos de argumento”, esta com exemplos de argumentos de (i) autoridade, (ii) de princípio, (iii) com relação de causa e consequência e (iv) argumentos por exemplificação. No exercício, os alunos precisam classificar os tipos de argumento de acordo com os trechos apresentados.

Nas páginas 30 e 31, então, inicia-se a proposta de produção do gênero artigo de opinião propriamente dita. O comando do livro diz “*Você vai produzir um **artigo de opinião** sobre o tema gravidez na adolescência*” e, para tornar estas produções públicas, sugere-se que os alunos componham uma coletânea dos seus artigos chamada “*Gravidez na adolescência: diferentes olhares*”. Depois de reunidos, os artigos poderão ser encadernados num volume que pode ir para a biblioteca da escola para servir de fonte de pesquisa para outros colegas ou, se a classe tiver um *blog*, sugere-se que as produções sejam publicadas nele. Nesse mesmo trecho, observa-se a frase: “*Para isso, imagine que seu artigo será publicado em um jornal de grande circulação do seu estado*”, isto é, instigando o aluno a pensar num interlocutor real para o seu texto. Em seguida, há cinco

itens orientando o percurso da produção escrita, sendo que o primeiro propõe quatro diferentes abordagens do tema para que os alunos escolham qual seguir:

- a) Gravidez na adolescência: problema ou solução para jovens mães?*
- b) Gravidez na adolescência: por que algumas meninas engravidam tão cedo?*
- c) Gravidez na adolescência: o que os garotos têm a ver com isso?*
- d) Gravidez na adolescência e abandono escolar: problema sem solução?*

O segundo item orienta que o aluno busque argumentos de diferentes tipos que possam ajudar na construção do seu texto, ou seja, relendo os textos do capítulo, pesquisando mais sobre o assunto em outros veículos e conversando com alguém que já tenha passado pela experiência de engravidar na adolescência. O terceiro item pede que se utilize linguagem formal e as duas últimas orientações referem-se à avaliação da produção utilizando-se de uma ficha de avaliação na qual aparecem os aspectos:

- (i) Adequação à proposta;
- (ii) Adequação às características estudadas do gênero;
- (iii) Construção da coesão/coerência do texto;
- (iv) Uso das regras e convenções da gramática normativa.

Neste mesmo item, sugere-se que o aluno releia seu artigo e avalie-o de acordo com essa ficha de avaliação e, posteriormente, troque seu texto com o de um colega para que ambos avaliem os textos um do outro utilizando a ficha. No Manual do Professor, a parte que funciona como um suplemento em anexo que contém orientações gerais, respostas de exercícios e os pressupostos teórico-metodológicos adotados pelas autoras do material, há outra ficha de avaliação referente à produção deste artigo de opinião, mas com uma grade ampliada para preenchimento de ambos o aluno e o professor.

É interessante também observar se os elementos compositivos essenciais do comando desta proposta de produção textual estão contemplados levando-se em

consideração o que preconizam os PCN de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p.58), sendo:

- (i) Finalidade;
- (ii) Especificidade do gênero;
- (iii) Lugares preferenciais de circulação;
- (iv) Interlocutor eleito.

Verifica-se, portanto, que a proposta contempla todos esses aspectos, isto é, o comando propõe a escrita de um artigo de opinião sobre gravidez na adolescência (contemplando os aspectos i e ii), sugere que as produções se transformem em uma coletânea de artigos para que sejam disponibilizadas para consulta na biblioteca ou num *blog* da turma (contemplando os aspectos iii e iv). Desse modo, observa-se que o interlocutor dependerá da forma de circulação dos textos que a turma escolher, não se tratando apenas do professor. Essa especificação bem delimitada contribui para que os alunos produtores desses textos tenham um público em potencial no seu horizonte e, desse modo, terão mais parcimônia na hora de escrever, revisar e, finalmente, publicar seus textos.

De modo geral, observa-se que este capítulo estudado oferece quatro textos para leitura, sendo duas reportagens e dois artigos de opinião, além de também propor vários exercícios de interpretação, bem como o estudo sistemático do gênero textual a ser produzido com ênfase ao aprender a argumentar. A exposição a ocorrências e um rol de atividades relacionadas ao artigo de opinião a ser produzido são importantes para que o aluno tenha subsídios na hora de escrever seu próprio texto, pois não se escreve do nada e não se produz um gênero textual sem ter tido contato com pelo menos algumas ocorrências do mesmo.

Portanto, acredito que esse capítulo da forma como está organizado, logrou fazer uma exposição bastante significativa de leitura de textos e resolução de exercícios, instrumentalizando o aluno para que de fato, na parte final do capítulo, tivesse condições de produzir o gênero estudado. Agora, se efetivamente o aluno será capaz de produzir o artigo de opinião de acordo com os encaminhamentos do livro didático após todo esse estudo sistematizado, lendo e realizando todas as atividades em sala de aula, já se configura como um grande desafio tanto para os alunos quanto para o professor que orientou o trabalho com esse conteúdo. Posso afirmar que, se considerar a “aula como acontecimento”, nos termos de Geraldi (2010), minha experiência com a turma para a qual leciono é prova desse desafio.

#### **4 ANÁLISE GERAL DO PERCURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS**

O trabalho em sala de aula com o primeiro capítulo do livro didático descrito na seção anterior teve a duração de praticamente um bimestre. A turma tem quatro aulas de Língua Portuguesa semanais, de quarenta e cinco minutos cada, logo, levou-se algum tempo até chegarmos à fase da produção escrita do gênero. Ao longo do percurso de estudo do capítulo, percebi que alguns alunos se engajavam mais que outros nas leituras e exercícios propostos e posso dizer que isso é o reflexo da heterogeneidade da turma. As atividades de leitura eram realizadas primeiramente de forma individual, para que os alunos pudessem se familiarizar com os textos, e depois fazíamos a leitura compartilhada em voz alta para gerar uma discussão geral com a turma. Logo após, eu solicitava que os alunos fizessem no caderno os exercícios interpretativos propostos no livro. Quando eu percebia que a maioria dos alunos já tinha finalizado, eu procedia à correção dos exercícios no quadro, comentando as respostas e sanando as dúvidas que iam surgindo.

Quando chegamos à fase da produção textual, reservei as quatro aulas da semana para a atividade e pensei que seriam suficientes para que os alunos estudassem novamente o tema, relendo os textos ou pesquisando na Internet pelos seus celulares conforme sugestão no próprio livro didático, fizessem seu rascunho (uma primeira versão) e, finalmente, escrevessem a versão final para que eu pudesse avaliar. Para estimulá-los, propus que esta atividade iria valer duas notas: uma do rascunho e outra da versão definitiva. Como também propõe o livro, sugeri aos alunos fazer uma compilação dos seus textos numa coletânea para a biblioteca da escola ou publicá-los num *blog*, mas não houve interesse da turma. No entanto, enfatizei a importância de seus textos terem circulação social para ganhar visibilidade fora de sala de aula.

No transcorrer do processo de escrita, ao observar as reações dos alunos frente à tarefa proposta, pude fazer algumas constatações: de modo geral, a maioria dos alunos não releu os textos do capítulo que os auxiliariam para em suas produções escritas; alguns deles não produziram o texto e entregaram a folha em branco; a maioria deles só fez uma versão do seu texto, desconsiderando a minha orientação de fazer pelo menos um rascunho e depois a versão final; a maioria não seguiu as orientações do livro, as quais compõem a proposta de produção textual; a maioria deles não escolheu um entre os quatro títulos para definição do modo de explorar o assunto, apenas seguindo o tema *gravidez na adolescência* de forma geral; não houve manifestação de interesse em fazer a troca das produções entre os colegas para que eles mesmos avaliassem os textos de acordo com os critérios da ficha de avaliação apresentada. Isso significa dizer que os alunos, de forma geral, não demonstraram comprometimento com a prática da escrita, pois percebi que a preocupação maior era a de fazer uma tarefa escolar o mais rápido possível para entregá-la ao professor, o que parece ser o reflexo de um costume comum dos alunos não somente em Português, mas também verificado em outras disciplinas escolares.

Depois de finalizado o processo de escrita no decurso das aulas e com as produções dos alunos em mãos, iniciei então as avaliações. Dentre todos os aspectos observados, verifiquei alguns problemas: alguns alunos copiaram trechos dos textos motivadores sem citar a fonte das leituras do capítulo; a maioria das produções não continha nenhum dos tipos de argumento estudados no capítulo como os argumentos de autoridade, de princípio, de relação de causa/ consequência e por exemplificação; a utilização da primeira pessoa do singular estava bastante marcada; as argumentações eram muito inconsistentes e ainda muito baseadas no senso comum, ou seja, sem ancoragem em dados, autores ou outras fontes; havia problemas comuns de escrita tais como: falta de paragrafação, ausência de acentuação e acentuação indevida, grafia incorreta, pontuação inadequada, falta de coesão, marcas da fala na escrita, entre outros. Finalmente, concluí que não houve uma apropriação do gênero artigo de opinião, pois as produções demonstraram isso. Em resumo, os alunos produziram textos que não atendiam ao que a proposta solicitou e o gênero estudado não foi efetivamente produzido.

Diante desses problemas, decidi, então, fazer uma correção textual-interativa dos textos dos alunos, ou seja, aquela em que o professor escreve pequenos bilhetes com apontamentos sobre aspectos que considera pertinentes o aluno melhorar e/ou corrigir, conforme Ruiz (2001, p.68): “A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem, ou símbolo.” No entanto, não deixei de apontar os erros encontrados no corpo dos textos, pois considero também importante que o aluno visualize essas inadequações na sua escrita.

Posso aqui apontar algumas hipóteses para as dificuldades encontradas nesse processo de produção textual tanto dos alunos como por mim enquanto docente da turma.

Primeiramente, acredito que os alunos já estavam cansados de discutir o mesmo assunto durante muito tempo, pois percebi que o tema gravidez na adolescência não despertou tanto interesse, talvez por ser um assunto que já estivesse banalizado no contexto social em que esses alunos estão inseridos. Alguns alunos chegaram a reclamar da monotonia em “ficar falando da mesma coisa o tempo inteiro”, ou seja, apesar de ser um dos temas transversais dos PCN, a orientação sexual, não pareceu ser muito interessante para os discentes.

Outra hipótese que possivelmente prejudicou o processo de produção textual é a de nossas aulas de Português serem as duas últimas da manhã das quintas e sextas-feiras. Acredito que os alunos já estão demonstrando cansaço e desmotivação nesses períodos finais de aula para se engajarem numa tarefa de produção escrita. Apenas quatro aulas reservadas para a produção também pode ter se configurado num tempo muito curto para a tarefa. A esse respeito, torna-se pertinente a visão de Antunes (2006, p.168):

O pouco êxito que temos conseguido com a escrita de textos na escola se explica, também, por essa visão estática e pontual da escrita, como se escrever fosse apenas o ato mecânico de fazer uns sinais sobre a folha de papel e, assim, um ato que começa e termina ali no intervalo de tempo que foi dado para se escrever.

Além disso, essa foi a primeira produção escrita do ano, então, acredito que o fato de os alunos estarem muito tempo sem escrever um texto haja vista o longo período das férias de verão, pode ter sido determinante para que eles encontrassem mais dificuldades. A prática da escrita talvez tenha sido pouco trabalhada nas séries anteriores, pois levando em consideração as dificuldades que encontrei nos textos, aponta-se para alunos que têm poucas práticas de escrita. Ressalto apenas que não fui o professor regente de Português desta turma nos anos anteriores, então esta foi minha primeira experiência como docente deles.

Por fim, acredito que o gênero artigo de opinião tenha sido talvez um gênero difícil de ser produzido por alunos daquela faixa etária (maioria de 14 anos), além de considerar o fato de que foi apenas a primeira produção textual do ano em Língua Portuguesa. No Manual do Professor, as próprias autoras do livro reconhecem isso:

Não se espera que os alunos já escrevam um bom artigo de opinião logo nesta primeira produção. Trata-se apenas de um primeiro exercício de escrita de um artigo e de uso, por escrito, de alguns recursos de argumentação já exercitados em outros volumes desta coleção em gêneros orais como o debate, por exemplo. No próximo capítulo, o aluno estudará outros recursos (movimento argumentativo e uso de marcadores de argumentação), bem como a estrutura-modelo desse tipo de gênero. Portanto, sugerimos que você considere esta produção como uma chance de fazer um diagnóstico da turma e levantar aspectos que necessitarão de mais atenção nas aulas seguintes. (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p.398)

Concordo com essa averiguação das autoras do livro didático e, já que o próximo capítulo do caderno de Leitura e produção a ser estudado segue o mesmo tema, sendo que também tem como proposta de produção textual outro artigo de opinião, talvez eu deva encarar essa primeira produção dos alunos como um diagnóstico de escrita.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos desafios encontrados em sala de aula nesse percurso inicial de leitura e produção de um artigo de opinião, é preciso pensar em possíveis alternativas para dar continuidade ao processo de aprendizagem da escrita, bem como destacar, em termos didáticos, o que pode ser feito para melhorar o quadro aqui desenhado. Antes, porém, torna-se pertinente a fala de Antunes (2006, p.167) sobre o ato de escrever:

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora

em que a gente começa propriamente a escrever. De certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre estamos convivendo com as mais diferentes fontes de informação, nem que não tenhamos, de imediato, alguma atividade de escrita à vista.

Como apontado pela autora na citação acima, é preciso encarar a atividade de produção textual como um processo que vai se fazendo ao longo de um percurso. Mesmo escritores mais experientes podem encontrar dificuldades no ato da escrita. Por isso, quando estamos falando de sujeitos em processo de escolarização, então, entendemos o quão desafiadora é a tarefa do ensino e aprendizagem de produção textual.

Primeiramente, após a entrega dos textos corrigidos aos alunos, acredito que eu poderia trabalhar com as dificuldades de escrita mais recorrentes das produções, como por exemplo, os problemas de pontuação, concordância, coesão textual e as marcas da fala na escrita. No caderno de Estudos de língua e linguagem do livro didático, há capítulos específicos sobre essas questões, como a unidade 3, sobre ortografia e pontuação. Logo, eu poderia planejar algumas aulas abordando esses tópicos separadamente, mas sempre tendo em vista as produções. Ao mesmo tempo, seria interessante trazer trechos dos textos dos próprios alunos para serem explorados como exemplos para a turma toda, discutindo com eles como poderíamos melhorá-los para o padrão escrito.

Outra possibilidade seria fazermos um trabalho de escrita coletiva. Aqui, poderíamos construir um artigo de opinião trazendo alguns dos argumentos presentes nos textos dos alunos e readequá-los de acordo com os tipos de argumentos estudados anteriormente. A turma poderia colaborar no sentido de também apresentar outras sugestões para a construção do texto e, oralmente, iríamos discutindo como poderíamos elaborar este texto. Além disso, a turma precisaria eleger um interlocutor externo para o texto, mesmo que imaginado, para diminuirmos a superficialidade da atividade. Acredito que, deste modo, ao realizarmos de forma colaborativa a escrita de um artigo de opinião,

certamente os alunos passariam a olhar para o processo de forma mais consciente e, possivelmente, se apropriariam melhor das características do gênero para produzi-lo novamente.

Para fazê-los perceber a função social da escrita, de modo que queiram, de fato, que seus textos tenham leitores reais, além de mim enquanto professor, é pertinente pensar em algumas estratégias. Primeiro, seria interessante levar a turma na sala de informática para digitar seus textos, assim, os alunos poderiam reescrevê-los no computador. Aqui, eles também teriam a chance de pesquisar mais sobre o tema e ler outros artigos de opinião sobre a temática estudada no ambiente virtual. Finalizada a digitação e os textos já revisados e impressos, poderíamos então montar a coletânea para biblioteca como propõe o livro didático ou expô-los num mural da escola. Acredito que, deste modo, os alunos passariam a olhar para a atividade de produção escrita com mais interesse, pois teriam leitores em potencial para seus textos.

O capítulo seguinte, *Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade*, é a continuidade da aprendizagem do gênero artigo de opinião. Neste capítulo, as atividades relacionam-se a aspectos sobre: (i) vozes em conflito e vozes que concordam, (ii) o movimento argumentativo (sustentação, refutação, negociação), (iii) a estrutura do artigo de opinião e (iv) organizadores textuais. Acredito que, depois da retomada da primeira produção, ao utilizar as estratégias didáticas que elenquei acima, os alunos estariam mais bem preparados para essa nova proposta de produção textual.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Irandé Costa. Repensando o objeto de ensino de uma aula de Português. In: \_\_\_\_\_. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. – (Série Aula; 1), p.107-122.

\_\_\_\_\_. A avaliação da produção textual. In.: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 163-180.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**:primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**:terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 139-161.

FIGUEIREDO, Laura. de.; BALTHASAR, Marisa.; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos da linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. (9º ano)

GERALDI, João Wanderley. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In.: \_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (p.135-165)

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donario. **Como se corrige redação na escola**. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000136078>>. Acesso em: 01 jul. 2017.