



O ensino do gênero conto de mistério por meio de atividades de leitura, análise linguística e produção de texto

Teaching the mystery tale genre through reading, linguistic analysis and text production activities

Joyce Cristine Bonadio de Oliveira¹
Marinalva Vieira Barbosa²

Resumo: Esse trabalho consiste na descrição e análise de uma sequência de atividades que compreendem os três eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa: a leitura, a produção textual e a análise linguística. Para tal, parte-se do conceito de língua como interação inserida em uma prática social e ressalta-se a atuação do professor como mediador da relação autor-texto-leitor. A fundamentação teórica baseia-se principalmente nos postulados de Geraldi (1995), Antunes (2006) e Suassuna (2012). Também é abordada a importância de se desenvolver uma avaliação consciente de todo o processo de ensino aprendizagem, possibilitando uma tomada de decisões para que se faça a devida intervenção com o intuito de minimizar os problemas encontrados no texto do aluno. A análise da produção de texto e sua reescrita têm como objetivo ressaltar a mobilização de elementos linguísticos, textuais e de seu repertório para que o estudante consiga escrever um conto de suspense que prender a atenção do leitor, devendo se atentar para os elementos da narrativa. Busca-se evidenciar que o docente, quando detém uma formação teórica de qualidade, consegue promover um ensino significativo, ampliando os letramentos dos alunos e permitindo que participem das práticas sociais que exigem o domínio da modalidade escrita da língua.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; leitura; análise linguística; produção de texto; conto de mistério.

Abstract: This work consists of the description and analysis of a sequence of activities that comprise the three axes that structure Portuguese language teaching: reading, textual production and linguistic analysis. To this end, it starts from the concept of language as an interaction inserted in a social practice and emphasizes the role of the teacher as a mediator of the author-text-reader relationship. The theoretical foundation is based mainly on the postulates of Geraldi (1995), Antunes (2006) and Suassuna (2012). The importance of developing a conscious evaluation of the entire teaching-learning process is also addressed, enabling decision-making so that the appropriate intervention is carried out in order to minimize the problems encountered in the student's text. The analysis of text production and its rewriting aims to highlight the mobilization of linguistic and textual elements and its repertoire so that the student can write a suspense story that holds the reader's attention, paying attention to the elements of the narrative. The aim is to show that the teacher, when he has a quality theoretical training, is able to promote a meaningful teaching, expanding the literacies of the students and allowing them to participate in social practices that demand the mastery of the written modality of the language.

Keywords: Portuguese language teaching; reading; linguistic analysis; text production; mystery tale.

¹ Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, professora na rede municipal e em uma escola privada na cidade de Barretos – SP, e-mail: joycebonadio@yahoo.com.br, ORCID 0000-0002-1035-0122.

² Professora Doutora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, e-mail: marinalva.barbosa@uftm.edu.br. ORCID 0000-0002-3538-8821.



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

1 Introdução

O ensino da língua materna é fundamental para a formação dos indivíduos, haja vista que o domínio da língua os torna capazes de interagir com seu interlocutor e se constituir como sujeito. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Contudo, vários professores ainda consideram a leitura como mero processo de decodificação, priorizando, muitas vezes, apenas o texto, sem se atentar para o fato de que seu significado deve ser construído em um processo de interação do leitor com ele mesmo, devendo ser observadas ainda as condições de produção e a intencionalidade. Também são encontrados docentes que usam o texto apenas como pretexto para o ensino da gramática normativa, cujas atividades são essencialmente metalinguísticas e enfatizam a nomenclatura dos termos.

Tais posturas revelam as concepções de língua e linguagem desses profissionais, mesmo que de forma inconsciente, uma vez que não refletem sobre a metodologia que empregam. Segundo Geraldi (1996, *apud* Fuza, Ohuschi & Menegassi, 2011, p. 480), “[...] qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma forma política que envolve teorias de compreensão e interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula”. Nessa perspectiva, para se formar alunos críticos, é necessário que sejam desenvolvidas atividades que objetivem a compreensão e a interpretação da realidade em que se encontram, tornando-se elementos ativos nesse processo. Logo, é possível afirmar que essa concepção está condizente com os PCNs quando ressaltam que o objetivo da escola é formar leitores competentes e, para que isso ocorra, devem ser:

Alguém que compreende o que lê; que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998 *apud* FUZA, OHUSCHI & MENEGASSI, 2011, p.495).



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

Quanto às atividades de produção de texto, estas acabam sendo pouco desenvolvidas, pois pesquisas revelam que, na maior parte do tempo, o professor usa sua aula para explicar algum conteúdo, evidenciando a postura transmissiva adquirida ao longo dos séculos. Dessa forma, ele deixa as atividades de leitura e produção de texto, que compreendem desde o planejamento, a redação e a sua revisão, relegadas a uma importância menor, sendo trabalhadas apenas depois que tal profissional tenha ensinado aquilo que julgava ser prioridade. (ANTUNES, 2006)

Entretanto, o docente enfrenta várias dificuldades para que possa promover um ensino de qualidade, tais como a falta de tempo para planejar suas aulas e corrigir os textos dos alunos devido à sobrecarga de trabalho, além de ter que lecionar em salas de aula lotadas, o que dificulta esse processo. Vale ressaltar que a sua má formação acadêmica também contribui muito para agravar esse quadro, pois não dispõe de conhecimento teórico que oriente sua prática, que o ajude a solucionar os problemas por ele encontrados, promovendo uma ação cega, levando-o a reproduzir as metodologias empregadas por seus professores ao longo dos anos de sua formação.

O objetivo desse trabalho é, portanto, analisar uma sequência de atividades que compreende desde a leitura, a produção de texto, até a reescrita, permeadas por atividades de análise linguística, haja vista que devem ser estudadas forma indissociada, pois fazem parte de um mesmo processo de interlocução. Para isso, é importante frisar que as atividades em sala de aula precisam estar sempre ancoradas em uma teoria que justifique as escolhas e os caminhos percorridos pelo professor. Isso posto, esse trabalho está condizente com o que sugere a BNCC (2018) na seguinte passagem:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

2 Fundamentação Teórica

É indiscutível que a concepção de linguagem do professor permeia seu trabalho, definindo sua prática, as atividades que escolhe trabalhar e a metodologia empregada. De



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

acordo com Fuza, Ohuschi & Menegassi (2011, p. 480), há três concepções de linguagem: “linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação”. Sendo assim, enquanto na primeira concepção o foco está no leitor, na segunda, têm-se uma ênfase apenas no texto. Portanto, apenas a terceira concepção é a que assegura que o indivíduo se constitui pela linguagem, utilizando-se dela para trocar experiências e conhecimentos. Nessa perspectiva, são considerados o texto, o autor e o leitor, o qual deve construir o significado do texto de forma ativa, resultando em uma atividade de comunicação legítima.

Logo, para formar cidadãos críticos e participativos, as aulas de Língua Portuguesa devem priorizar atividades de leitura e escrita numa perspectiva interlocutiva, em que a linguagem se manifeste como discurso, constituindo uma forma de ação social. Sendo assim, é necessário que os alunos recorram aos gêneros do discurso a fim de concretizarem a comunicação.

Tais autores também reforçam que o ensino da língua materna deve:

[...] favorecer as práticas de leitura, produção e análise linguística, a partir de enunciados orais e escritos que circulam nas diversas esferas da comunicação humana, ou seja, gêneros discursivos, que precisam ser explorados como eixo de articulação e progressão curricular (FUZA, OHUSCHI & MENEGASSI, 2011, p.497).

Para a análise da atividade de leitura aqui em estudo serão considerados principalmente os postulados de Suassuna (2012) acerca do ensino da língua materna, o qual deve compreender as práticas de leitura e escrita, além da análise linguística. Conforme essa autora, “a leitura há de ser tomada como um processo ativo e produtivo, no qual os sentidos vão se modificando continuamente” (SUASSUNA, 2012. p. 1138), tornando-se o encontro de dois sujeitos, o autor e o leitor. O professor deve, portanto, agir como mediador desse processo, promovendo a contextualização cultural dos textos e da linguagem neles utilizada a fim de que o leitor possa reconstruir seu significado, promovendo a criticidade tão necessária para o exercício da cidadania. Solé (1998) também faz grandes contribuições a respeito da leitura, enfatizando que, embora seja um processo interno, o ato de ler é um procedimento e deve ser ensinado pelo docente. Para



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

tal, “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional” (SOLÉ, 1998, p. 116), o que ocorre durante a leitura compartilhada.

Quanto à prática de produção de texto, seguiremos as orientações de Geraldi (1995) e Antunes (2006). Geraldi ressalta que o ato de escrever pressupõe “ter o que escrever, ter a quem dizer, ter razões para dizer, constituir-se como locutor/sujeito do dizer e dispor de mecanismos e estratégias do dizer” (GERALDI, 1995, *apud* SUASSUNA, 2012, p 1141). Parafraseando o autor, primeiramente o aluno precisa acionar seu conhecimento de mundo e organizar suas ideias para ter o que dizer; em seguida, precisa adaptar seu texto para um interlocutor real, sendo mobilizado para essa ação comunicativa; por fim precisa mobilizar seu conhecimento linguístico para tomar decisões sobre as estruturas que deve utilizar de modo que alcance seus objetivos. Antunes (2006) também enfatiza que o texto não deve ser desvinculado de sua função social, haja vista que essa característica denota como ele deve ser elaborado, considerando tanto a sua forma quanto o seu conteúdo. Essa autora ainda salienta que a produção de texto é uma atividade processual, não devendo estar restrita a um momento pontual. Segundo ela, trata-se de um percurso que vai sendo mobilizado ao longo das leituras que são feitas, bem como as reflexões que promovem, permitindo que o discente mobilize esse repertório de conhecimento ao escrever.

Para a análise e avaliação das produções de texto dos alunos seguiremos os postulados de Antunes (2006) e Suassuna (2012). Antunes (2006) propõe que o aluno deve fazer parte do processo de avaliação do seu texto por meio da autoavaliação, sendo dado a ele antecipadamente os critérios de correção, possibilitando-lhe julgar se seu texto está adequado às condições de produção e circulação antes de entregá-lo ao professor, o que lhe permite fazer as devidas adequações. Essa autora ainda destaca que, equivocadamente, muitas vezes o professor preocupa-se apenas com a correção de questões gramaticais, como ortografia, acentuação e concordância. É necessário que ele avalie também os elementos linguísticos empregados (escolha de palavras e uso das classes gramaticais, construções sintático-semânticas), os elementos de textualização (coesão, coerência, informatividade, estratégias de sequenciação do texto), além das condições de produção (finalidades, interlocutores, suporte e gênero).



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

Nesses termos, em vez de absolutizarmos o texto do aluno como coisa, caçando e corrigindo os erros aí presentes, podemos, tal como sugerido para a leitura, refazer com ele sua caminhada, problematizando aspectos linguísticos e discursivos daquela produção, chamando a atenção para determinados usos da linguagem, questionando os efeitos de sentido produzidos (SUASSUNA, 2012, p. 1141-1142).

Contudo, como um processo contínuo, a redação de um texto não pode se encerrar no momento que o aluno o entrega para seu professor. É necessário que a produção de texto seja avaliada e reescrita, conforme a orientação do docente. Sobre esse tópico, Banzarim (2020) diferencia o que seria a refacção e a reescrita. Segundo ela, a refacção consiste no ato de o produtor refazer seu texto sem a intervenção de outra pessoa, momento este em que o próprio sujeito reflete sobre a linguagem e faz as adequações que julga serem necessárias. Quanto à reescrita, esta pressupõe que houve a mediação de outrem, que faz proposições as quais o aluno precisa considerar ao reescrever o texto. Sobre essa questão, Antunes (2006) acrescenta que, ao promover a avaliação da produção de texto numa perspectiva reflexiva e analítica, estabelece-se o diálogo cooperativo entre professor e aluno, resultado da interação dos mesmos. Dessa maneira, o texto do estudante obtém uma resposta, porque encontra um interlocutor com quem dialogar.

Com relação à análise linguística, o terceiro pilar do ensino de língua portuguesa, não deve ser confundida com o ensino da gramática tradicional, cujo objetivo é fazer com que os alunos dominem nomenclaturas as quais são usadas para regular a modalidade padrão da língua. Segundo Bezerra (2013, p. 64), deve-se partir “do gênero textual para chegar às unidades linguísticas, considerando a língua como ação entre os seus usuários (interação)”. Logo, fica evidente que o conhecimento linguístico deveria surgir das atividades leitura e produção. Assim sendo, saber gramática “envolve competência para interligar e articular fenômenos, seguir regras e ordenar estruturas que favoreçam a compreensão e a produção de significados discursivos” (SUASSUNA, 2012, p. 1144).

Geraldi (1995) salienta que cabe ao professor promover três tipos de atividades, as quais apresentam diferentes níveis de reflexão: a linguística, que ocorre toda vez que o indivíduo usa a linguagem escrita ou falada para se comunicar, cujas escolhas se dão de forma automática; as epilinguísticas, as quais ocorrem também no processo de interlocução, mas que denotam uma reflexão por parte do locutor ao avaliar os recursos



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

expressivos que utiliza; e as metalinguísticas, quando o sujeito reflete sobre a língua, mas de maneira desvinculada de seu processo interativo, permitindo que se fale sobre ela.

Nessa perspectiva, cabe ao professor percorrer um processo inverso do que se convencionou ao longo dos anos no ensino de gramática normativa, propondo primeiramente atividades linguísticas, de uso da língua, levando os alunos a fazerem reflexões sobre suas escolhas, avaliando-as em atividades epilinguísticas, para que depois trabalhe a metalinguagem. Esse autor adverte que o indivíduo que aprendeu a refletir sobre a língua é capaz de compreender uma gramática, cuja essência é metalinguística; entretanto, aquele que nunca pensou sobre a língua pode até decorar as regras gramaticais, mas nunca compreenderá seu verdadeiro sentido.

3 Construção do *CORPUS* e Metodologia

O *corpus* escolhido para o desenvolvimento desse trabalho foi constituído por uma 01 (uma) produção textual e sua reescrita, selecionada entre 24 (vinte e quatro) textos escritos pertencentes a alunos da mesma sala. Essas produções foram redigidas por alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Barretos, a qual se encontra em um bairro periférico da cidade, cujos adolescentes apresentam grande vulnerabilidade social.

Essas produções correspondem ao resultado de um trabalho que começou com uma atividade de leitura e interpretação, as quais possibilitaram que os alunos construíssem seu sentido, identificassem as características do gênero escolhido e os elementos da narrativa que estruturaram tal texto. Por meio da interação do aluno com o texto e o discurso, mediada sempre pelo professor, foi possível que ele aumentasse seu repertório sobre os contos de mistério e a linguagem empregada, o que permitiu colocarse como autor de um novo texto.

A Pesquisa-Ação foi a metodologia escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa, haja vista que há uma interação direta entre a pesquisadora e os discentes, que são seus alunos. De acordo com Thiollente (2009), a Pesquisa-Ação constitui:

[...] “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativos” (THIOLLENT, 2009, p.16).

Assim sendo, essa metodologia possibilitou a análise de um problema encontrado na sala de aula, ou seja, o desconhecimento dos elementos da narrativa e a dificuldade de acionar os conhecimentos linguísticos e o repertório necessários para a produção de um conto de suspense. Logo, foi possível elaborar atividades que fossem ao encontro da necessidade dos alunos e propor atividades interventivas, que mobilizaram os participantes a construírem novos saberes. Dessa forma, a docente pôde pautar sua prática nas teorias acima elencadas a fim de minimizar um problema com impacto social, permitindo que refletisse criticamente durante todo o processo.

4 Discussão e Análise

O objetivo dessa pesquisa é discutir o ensino da língua portuguesa, para o qual foram articuladas atividades de prática de leitura, produção de texto e análise linguística. Embora o *corpus* seja constituído de produções de texto escrita sobre o gênero conto de mistério, seguidas de suas reescritas, elas fazem parte de um processo que se iniciou com a discussão acerca do contato que os alunos tiveram com histórias dessa natureza, bem como o texto que foi interpretado na sala de aula, que ampliou seu repertório para que ele se tornasse autor de um novo texto. Sobre isso, Antunes (2006, p.168) já assegurava que “escrever um texto é uma atividade que pressupõe informação, conhecimento sobre o objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva-interativa”. Sendo assim, antes do momento da produção de texto, o aluno precisa construir um repertório de conhecimento para que possa mobilizá-lo no momento da escrita.

Por conseguinte, seguiremos com a descrição e a análise de todo o processo que resultou nos textos escritos, evidenciando a reflexão, teórico-prática que orientou a prática da docente.



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

4.1 Práticas de Leitura e Interpretação

A aula foi iniciada com uma discussão acerca de histórias de mistério e suspense, uma vez que se trata de um gênero do discurso muito explorado por séries e filmes. Segundo Solé (1998), essa etapa é de extrema importância, pois, além de motivar os alunos, envolvendo-os, também ativa seu conhecimento prévio, que é tão necessário para a compreensão do texto.

Em seguida, os discentes receberam o texto *Premonição*, da autora Flávia Muniz, sendo indagados sobre suas hipóteses do que seria abordado a partir do título e das ilustrações. Tal prática está pautada nas recomendações de Solé (1998, p. 157), que define a leitura como “um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”. Para gerar um clima de suspense e envolver os alunos, a professora fez uma leitura dramatizada, parando no final de cada parágrafo e indagando o que eles achavam que iria ocorrer. No final do texto, os alunos checaram se suas hipóteses se confirmaram ou não e emitiram suas primeiras impressões acerca do que haviam lido.

A seguir, foi feita uma nova leitura do texto, dessa vez compartilhada, momento em que os alunos foram instigados, por meio de estratégias eficientes, a observarem determinados aspectos do texto e construir conjuntamente uma compreensão mais aprofundada.

Após o desenvolvimento dessa prática de leitura oral, foram propostas questões de interpretação que exigiam a reflexão do aluno sobre o texto e as escolhas do autor para que se gerasse o suspense na história, bem como sobre os elementos da narrativa que ali estavam presentes, levando-os a construir os conceitos. Após a correção dessa atividade, os alunos elaboraram de forma coletiva um resumo sobre o gênero trabalhado, as estratégias que podem ser utilizadas para gerar suspense e os elementos da narrativa empregados.



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

4.2 Produção de Texto

O intuito dessa atividade é levar o aluno desenvolver sua formação literária, seja interagindo como leitor, seja como autor, a partir de práticas de comunicação reais e interativas, fazendo com que reconstruam a textualidade e a compreensão do sentido a partir das escolhas dos recursos linguísticos.

Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos (BRASIL, 2018, p.138).

A fim de promover essa competência prevista na BNCC e amparada nos postulados dos autores que serviram de orientação para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi proposto que os alunos criassem o seu próprio conto de suspense e, para garantir sua função social de interação, foi esclarecido que tais textos seriam organizados em um livro de contos, que ficaria na biblioteca. Logo, o objetivo era criar um texto que apresentasse um fato instigante, que prendesse a atenção do leitor e o surpreendesse no final. Para isso, eles deveriam primeiramente fazer o planejamento da história, escolhendo que tipo de narrador iria usar, as personagens que apareceriam na história, o tempo e o local onde ela ocorreria. Além disso, precisariam elaborar um enredo que deveria apresentar situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Após o planejamento, os alunos passaram para a escrita propriamente dita, momento este em que se preocuparam em “como dizer” a história por eles elaborada, exigindo que fizessem escolhas para que ela se adequasse ao gênero e tivesse o efeito de sentido pretendido. Quando terminaram de rascunhar o texto, receberam um roteiro para que fizessem uma autoavaliação, como sugere Antunes (2006), levando-os à primeira reflexão sobre o que haviam produzido, julgando se seus textos estavam condizentes com o que lhes foi solicitado. Dessa forma, eles deveriam observar se



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

empregaram os elementos da narrativa, se o enredo estava bem estruturado de forma a gerar um suspense, se usaram um título que despertaria a curiosidade do leitor. Também lhes foi pedido que observassem a ortografia e a concordância, além de procurar evitar a repetição desnecessária de palavras, mobilizando outros recursos para isso.

Depois de terminarem a autoavaliação, trocaram de texto com algum colega, devendo ler e fazer alguns apontamentos com relação à produção do outro. Essa etapa foi muito relevante, pois promoveu o encontro de dois sujeitos: o autor e o leitor. Dessa maneira, puderam literalmente ver que estavam escrevendo para alguém que avaliaria seu texto, tornando-se uma situação comunicativa real. Assim, foi promovida uma primeira interação entre locutor e interlocutor, evidenciando essa relação dialógica da linguagem. Além disso, quando estão na posição de produtor, não conseguem perceber claramente as falhas do próprio texto nem os desvios cometidos. Quando leem o que foi escrito por outra pessoa, deslocam-se para a posição de leitor e conseguem observar aquilo que precisa ser melhorado. Em vista disso, nesse trabalho em dupla, desenvolveram a cooperação e melhoraram detalhes que haviam passado despercebidos.

Após o trabalho de correção e adequação do próprio texto, que exige disposição e maturidade, reescreveram a primeira versão de seu conto, a qual foi entregue para que fosse avaliada.

4.3 Método de Correção e Proposta de Intervenção

A metodologia empregada pelos professores para corrigir as produções de texto é muito variável e infelizmente, na maioria dos casos, eles não pedem uma reescrita. Também é comum que “rabisquem” os textos, apontando seus “erros”, principalmente os de ortografia, mas nenhuma atividade é proposta para intervir nos problemas encontrados, fazendo os estudantes avançarem. Nesses casos, quando o aluno recebe seu texto “corrigido”, ele geralmente observa a nota que tirou e o guarda, sem que aprenda nada com seus erros. Também devem ser apontados os casos em que o professor até intervém, realizando uma correção em que resolve os problemas encontrados e escreve sobre o texto do aluno. Entretanto, quando o estudante vai



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

reescrever o texto, ele apenas “acata” aquilo que o professor anotou, numa operação mecânica de “higienização”, que não exige sua reflexão e, conseqüentemente, não promove aprendizagem. Além disso, trata-se de um desrespeito com as escolhas que o aluno fez, pois este não está sendo considerado como um sujeito que tem algo a dizer, que faz escolhas de acordo com sua intencionalidade.

A forma de avaliar as produções de texto presentes no *corpus* seguiu, portanto, as recomendações de Antunes (2006), cujo objetivo deve ser examinar aquilo que o aluno disse por meio do texto e como ele o fez. Portanto, foram observados os elementos linguísticos, os de textualização e os relativos à situação de comunicação.

Para orientar os alunos, os erros de ortografia e acentuação foram grifados; os relacionados à concordância e repetição de palavras tiveram uma marcação diferenciada. Ainda foi grampeada em sua folha uma tabela que continha os mesmos critérios que lhes foram apontados no momento da autoavaliação, apenas de forma um pouco mais detalhada: gerou mistério/ expectativa no leitor; fez descrição dos personagens e do local onde se passa a história, apresentou uma situação inicial de estabilidade; apresentou um conflito (mistério), que gerou os fatos seguintes; apresentou um momento de clímax emocionante; apresentou um desfecho em que o mistério foi resolvido; apresentou um título que gera curiosidade no leitor; utilizou diferentes recursos para evitar a repetição de palavras.

É importante salientar que, para cada um desses critérios, havia três colunas avaliativas: ótimo, bom ou regular. Dessa forma, o paradigma certo/ errado é abandonado e o aluno tem a percepção clara do seu desempenho, compreendendo o que o que conseguiu desenvolver bem e aquilo que ainda pode ser melhorado.

Antes de propor a reescrita de sua produção textual, foi desenvolvida uma atividade de análise coletiva de dois textos feitos por alunos de outra turma: um em que o discente conseguiu elaborar um conto de mistério de qualidade, atendendo aos critérios estabelecidos, e outro com os problemas mais recorrentes encontrados na sala: a construção do enredo não gerava suspense, muitas vezes não continha um clímax, além de faltar a caracterização dos personagens e haver a repetição de palavras sem necessidade. Os alunos foram convidados a emitirem sua opinião sobre o primeiro texto e, quando disseram que estava muito bom, foram indagados sobre os recursos que o



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

autor tinha usado para que alcançasse esse objetivo. Eles foram levados a observar a escolha de palavras, dos adjetivos e advérbios, a pontuação e seus efeitos de sentido, a criatividade do autor e como conseguiu gerar a tensão necessária no clímax. O mesmo foi feito com a segunda produção, mas foi pedido que tentassem solucionar os problemas apresentados, ou seja, como o autor poderia melhorar a história e como resolver os casos de repetição de palavras, reescrevendo coletivamente alguns trechos.

Por fim, os estudantes fizeram a reescrita, considerando o que desejavam escrever, seu estilo pessoal e alterando o texto a fim de aprimorá-lo. Como havia se passado uma semana do momento em que fizeram a produção, eles já conseguiram se transferir da posição de autor para a posição de leitor do próprio texto, identificando pontos que poderiam ser melhorados, seja na perspectiva da história, seja na perspectiva da linguagem empregada. A atividade de análise coletiva também contribuiu para que tivessem essa postura reflexiva diante do texto, ampliando seus repertórios. Assim sendo, tais atividades levaram os alunos a:

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (BRASIL, 2018, p.159).

É importante ressaltar ainda que, conforme recomenda Suassuna (2012), a análise linguística permeou tanto o processo de leitura, auxiliando tanto no entendimento e contemplação dos inúmeros efeitos de sentido presentes no texto, quanto no de produção, permitindo que pudessem expressar sua subjetividade e o sentido pretendido. Além disso, a reescrita também pode ser considerada uma atividade epilinguística, como recomenda Geraldi (1995), uma vez que fez com que os alunos operassem sobre a própria linguagem, observando os recursos linguísticos empregados nos textos dos colegas e nos seus, permitindo que reformulassem suas construções a fim de obter mais êxito nessa prática comunicativa.



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

4.4. Análise das Produções e Reescritas

Observando-se a superfície do texto, as maiores dificuldades encontradas estavam relacionadas à ortografia, acentuação, concordância verbal e coesão. Quando esses desvios foram grifados para que os discentes os observassem, verificou-se que a maioria refletiu sobre esse processo, fazendo com que muitos procurassem no dicionário a forma correta de escrever tais palavras. Quando observaram o texto dos colegas e compararam com o próprio, também se atentaram para outras questões que não lhes foram apontadas explicitamente, como o emprego do discurso direto e o espaço de parágrafo.

De forma geral, as reescritas comprovaram que os alunos refletiram sobre o próprio texto, sobre a linguagem empregada e, principalmente, sobre o enredo, já que foi uma das maiores dificuldades da turma, pois o conflito e o clímax eram fundamentais para gerar o suspense da história.

A fim de exemplificar o trabalho de produção do conto de suspense e a reescrita do mesmo, foram escolhidos para análise os textos de um dos alunos da classe, que apresentou ótimo desempenho.

Quadro 1: Escrita e Reescrita do texto

Texto	Reescrita
<p>UM DIA “NORMAL”</p> <p>1 Certo dia, eu acordei me sentindo meio estranha... olhei para os lados e tudo aparentava estar fisicamente “normal”, até que olhei minhas bonecas e algo estava errado, uma boneca ruiva de olhos esbugalhados, nariz pequeno, boca fina e “pele” lisa estava torta, diferente do jeito que havia deixado no dia anterior...</p> <p>2 Conversei com minha mãe (nanda) que estava lavando a louça e perguntei:</p> <p>3 - Bom dia mamãe! A senhora mexeu na minha boneca tiffany? A ruiva? e ela respondeu:</p> <p>4 - Bom dia meu amor! não, por quê?</p> <p>5 - Pois quando eu acordei ela estava meio torta... não esta igual estava antes.</p> <p>6 Após isso, ainda com sentimentos ruins segui o dia, continuei normalmente. Até que de repente eu ouço passos... minha mãe não estava em casa, tinha ido ao supermercado e havia me deixado sozinha. Fui ver o que era quando... BOOM! minhas bonecas estavam caídas no chão, a maioria, sem cabeça e todas rabiscadas! Algo havia passado por ali...</p> <p>7 continuei a ouvir os passos e dessa vez fui seguindo eles, também ouvi unhas arranhando os pisos... O Barulho desceu até o porão, lá estava escuro,</p>	<p>UM DIA “NORMAL”</p> <p>1 Certo dia, eu acordei me sentindo meio estranha... olhei para os lados e tudo aparentava estar fisicamente “normal”, até que olhei minhas bonecas e algo estava errado, uma boneca ruiva, de olhos esbugalhados, nariz pequeno, boca fina e “pele” lisa estava torta, diferente do jeito que havia deixado no dia anterior...</p> <p>2 Chamei minha mãe, Fernanda, que estava arrumando o guarda-roupa e a perguntei:</p> <p>3 - Bom dia, mamãe! A senhora mexeu na minha boneca Tiffany? A ruiva? - e ela respondeu:</p> <p>4 - Bom dia, meu amor! Não vi ela, por quê?</p> <p>5 - Pois quando Ø acordei, ela estava meio torta... não está igual estava antes.</p> <p>6 Após isso, ainda com sentimentos ruins segui o dia, continuei normalmente. Até que de repente eu ouço passos... minha mãe não estava em casa, tinha ido ao supermercado e havia me deixado sozinha. Fui ver o que era quando... BOOM! minhas bonecas estavam caídas no chão, a maioria, sem cabeça e todas rabiscadas! Algo havia passado por ali...</p> <p>7 Continuei a ouvir os passos e dessa vez fui seguindo-os, também ouvi unhas arranhando</p>



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

<p>paredes úmidas e tetos cheios de teias de aranhas. Não achava o interruptor então tive que ir com uma lâmpada.</p> <p>8 descendo lá o barulho parou mas ainda estava tudo estranho, comecei a ouvir os barulhos vindos de um armário. quando o abri...</p> <p>9 MIAU! era um gato gordo e peludo que estava fazendo os barulhos! eu havia descoberto o que fazia os barulhos mas...</p> <p>10 E as bonecas? O que estava acontecendo para eu estar me sentindo estranha? ... isso ninguém nunca saberá!</p>	<p>paredes e pisos... O barulho desceu até o porão, lá estava escuro, paredes úmidas e tetos cheios de teias de aranhas. Não achava o interruptor, então tive que ir com uma lanterna. Descendo lá o barulho parou, mas, ainda estava tudo estranho, comecei a ouvir os barulhos vindo de dentro de um armário, quando eu o abri...</p> <p>8 MIAU! era um gato gordo e peludo que estava fazendo os barulhos! Eu havia descoberto o que fazia os barulhos mas...</p> <p>9 E as bonecas? O que estava acontecendo para eu estar me sentindo tão estranha? ... isso nós nunca saberemos!</p>
--	--

Fonte: elaborada pela autora a partir de textos de alunos.

Analisando o título escolhido, observa-se que o aluno utilizou a palavra “normal” entre aspas, sinalizando uma ironia, o que já gera certo suspense, sugerindo ao leitor que algo anormal aconteceria no dia em questão. Em seguida, é encontrada no primeiro parágrafo a expressão “certo dia”, que indetermina o tempo em que os fatos aconteceram. Após esse marcador temporal, encontra-se o sujeito da próxima oração “eu acordei”, o qual indica que o narrador do texto é uma das personagens, mantendo o foco narrativo em 3ª pessoa até o final do texto. Atentando-se para a construção utilizada, nota-se que o discente já inicia a história com a narradora dizendo que estava “meio estranha”, e na sequência que “tudo aparentava estar fisicamente ‘normal’”. Assim sendo, o aluno conseguiu criar um clima de suspense, pois a “normalidade” é apenas uma aparência, e não o que ocorre de fato, fazendo com que o leitor espere que algo aconteça. Contudo, essa ilusão de normalidade é quebrada pela locução conjuntiva temporal “até que”, revelando que algo vai acontecer e apresentando o conflito da história: uma boneca estava diferente da forma com que foi deixada no dia anterior. A escolha do adjetivo “esbugalhados” para o substantivo “olhos” e o uso do substantivo “pele” entre aspas para descrever a boneca revelam que esse brinquedo também fugia do padrão de normalidade. O estudante terminou o parágrafo com reticências para sugerir que havia algo a mais que foi suprimido, intensificando o suspense e a expectativa do leitor. Aliás, esse sinal de pontuação foi muito bem explorado ao longo de todo texto, contribuindo para gerar o mistério na narrativa.

Com relação aos tempos verbais, nota-se que foram muito bem empregados, já que o produtor usou o pretérito perfeito do indicativo para marcar as ações da narrativa



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

(olhei, conversei, mexeu, segui) e o pretérito imperfeito quando estava fazendo descrições (estava, fazia).

No segundo, terceiro, quarto e quinto parágrafos, o aluno empregou o discurso direto para dar voz à mãe, com quem a narradora conversa, promovendo a complicação do conflito presente no primeiro parágrafo, já que a boneca estava de um jeito diferente e não havia sido a mãe que tinha mudado sua posição.

O sexto parágrafo foi iniciado com o operador argumentativo “após isso”, que introduz uma ideia de temporalidade sequencial ao mesmo tempo em que o pronome anafórico “isso” retoma os fatos anteriormente narrados, promovendo a manutenção da temática. Em seguida, o aluno emprega a oração “Até que de repente eu ouço passos...”, na qual lança mão de diversos elementos linguísticos para marcar o início do clímax: a locução conjuntiva “até que” quebra a aparente normalidade presente no período anterior; a locução adverbial de modo “de repente” reforça que algo inesperado iria acontecer, no caso ouvir passos. É possível observar ainda que o uso do presente do indicativo também reforça tal ideia, fazendo com que a angústia vivenciada pela narradora fique mais próxima do leitor, sendo compartilhada com ele; as reticências contribuem para que o leitor pare por um momento e imagine de quem seriam os passos ouvidos. O uso das reticências após a conjunção “quando” aumenta a tensão no clímax, gerando ansiedade no leitor, haja vista que faz um corte repentino justamente no momento mais decisivo, em que seria dito o que aconteceu. Em seguida, ele utiliza a onomatopeia “BOOM!”, escrita em letra maiúscula, com a intenção de assustar o leitor, que só vai descobrir depois, em um recurso catafórico, que ela corresponderia ao barulho feito pelas bonecas que caíram no chão. A descrição da forma com que encontrou suas bonecas, “sem cabeça” e “rabiscadas”, também evidenciam que a escolha dessa adjetivação foi intencional para que o leitor ficasse com medo, pois sugere que algo sobrenatural estivesse acontecendo. Além disso, quando usa o pronome “algo” como sujeito da forma verbal “havia passado”, fica evidente que a ação foi realizada por um ser indefinido, não necessariamente uma pessoa, fazendo com que o leitor formule hipóteses na tentativa de adivinhar qual seria o referente desse pronome.

Ainda no sexto parágrafo, a tensão é aumentada quando é narrado que o som de passos não cessou, sendo agravado pelo ruído das unhas arranhando os pisos. Tal



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

barulho então desce até o porão, lugar geralmente abandonado das casas, o qual serve mais como depósito. A descrição que foi feita do porão comprova essa ideia: “escuro, paredes úmidas, teto cheio de teias de aranha”. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que a pausa na sequência das ações para fazer a descrição aumenta a expectativa do leitor, essa descrição como um lugar típico de filmes de terror ainda eleva o grau de ansiedade, fazendo com que a narradora e o leitor, que se identifica com ela, fiquem com mais medo. Vale ressaltar que a escolha do verbo no pretérito imperfeito do indicativo em “não achava o interruptor”, cujo aspecto é durativo, revela que a narradora personagem ficou um tempo tentando acender a luz e não conseguindo, elevando a angústia sentida por ela por estar em um lugar escuro e com barulhos sinistros.

Já no oitavo parágrafo, ao escrever que a narradora estava indo até o barulho para descobrir o que era, abrindo o armário, o autor novamente suspende a narrativa com o uso das reticências, já que se trata do ápice do clímax, uma vez que o mistério seria resolvido e revelado para o leitor. Em seguida, o nono parágrafo é iniciado com a onomatopeia “MIAU”, escrita com letras maiúsculas novamente com a tentativa de assustar o leitor, causando grande impacto. Nesse momento, é revelado que era o gato que estava fazendo os barulhos, no entanto ela termina esse parágrafo com a conjunção adversativa “mas”, indicando que um argumento contrário seria dado. Contudo, esse argumento novamente é suspenso pelo uso das reticências.

Então, no último parágrafo, temos o desfecho da história, no qual a narradora reflete que havia vários fatos estranhos que não poderiam ter sido causados pelo gato. Com o intuito de envolver o leitor, essa reflexão é feita por perguntas retóricas, cujas respostas novamente remontam a algo sobrenatural. Percebe-se, portanto, a criatividade do aluno ao propor um desfecho diferente do convencional: apenas parte do mistério foi solucionado, outra parte não pode ser explicada pelas forças da natureza, já que a narradora afirma que “isso nunca ninguém saberá”, fazendo com que o leitor crie suas próprias hipóteses para resolver esse enigma.

Ao promover essa análise, percebe-se que o aluno dispunha tanto de repertório sobre as características de um conto de suspense quanto dominava diferentes estratégias e recursos linguísticos para alcançar seu objetivo: escrever uma história que gerasse suspense e prendesse a atenção do leitor. Nota-se também que ele usa diferentes



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

elementos coesivos, que fazem do seu texto um verdadeiro “tecido”, além de manter a coerência do início ao fim. Ainda é imprescindível lembrar que esse foi o produto de toda a primeira etapa do trabalho: começou com a leitura de um conto de suspense, as atividades de compreensão orais e escritas, a análise linguística realizada, a proposta de redação que norteou o planejamento do texto, a explicitação dos critérios de avaliação, a elaboração de um rascunho (primeira versão) que foi avaliado por um colega e por ele mesmo a fim de se chegar nesse resultado.

É importante ressaltar que, embora ele tenha cometido erros relacionados ao uso de letra maiúscula, vírgulas e pronomes, além de não deixar o espaçamento no início dos parágrafos 7 e 8, tais questões não tiraram o brilho de seu conto, o qual foi elaborado de forma criativa e exitosa. Sendo assim, é fundamental que o professor, no momento de avaliar a produção de texto do aluno, procure observar o que ele escreveu e os recursos que usou para isso, não apenas apontar as inadequações ali encontradas.

Mesmo assim, ao ser proposta a reescrita, o estudante aprimorou seu texto, corrigindo alguns pontos que lhe foram indicados, como a falta de vírgula em alguns trechos, e outros que ele mesmo julgou ser necessário, repensando algumas escolhas lexicais. Tal fato pode ser constatado por meio da comparação entre os dois textos e das diferenças evidenciadas a seguir.

No segundo parágrafo ele troca o verbo “conversei” por “chamei”, atentando-se à mudança na regência verbal, para ressaltar que a mãe é que foi até a narradora. Também apresenta o nome da mãe por meio do aposto, que ficou entre vírgulas e foi grafado com letra maiúscula, já que se trata de um substantivo próprio. Curiosamente, ele altera o serviço doméstico que a mãe estava fazendo quando foi interpelada: na redação original ela estava lavando louça; na reescrita, estava arrumando o guarda-roupa, talvez por considerar que as bonecas estariam ali perto, o que justificaria a personagem pensar que a mãe pudesse ter mexido em algo. Além disso, o aluno muda a transitividade do verbo perguntar, acrescentando o objeto indireto para explicitar que a pergunta estava direcionada à mãe, mesmo não tendo usado o pronome de forma adequada.

Já no terceiro parágrafo, observa-se que isolou o vocativo por vírgula e grafa o nome da boneca “Tiffany” com letra maiúscula. No quarto, além de empregar a vírgula adequadamente, acrescenta a “expressão “vi ela” após o advérbio “não” para realçar o



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

fato de a mãe não saber do que se tratava. Embora nessa expressão o uso do pronome não esteja adequado de acordo com a norma padrão, ele está dentro de um diálogo entre mãe e filha, sendo uma construção bem comum em situações não-monitoradas. No parágrafo cinco, houve o apagamento do sujeito do verbo “acordei”, já que poderia ser recuperado facilmente pela desinência verbal e evitaria a repetição do pronome “eu” de forma desnecessária. O aluno ainda faz correção do uso da vírgula e acentua o verbo “está”.

No sétimo parágrafo, podem ser observadas diversas alterações: primeiramente, deixa espaço de parágrafo e o inicia com letra maiúscula; adequa o uso do pronome, utilizando o pronome pessoal do caso oblíquo “o” para substituir o substantivo “barulho”, que na oração tem a função de objeto direto; grafa adequadamente o substantivo “barulho”, agora com letra minúscula. Além disso, acrescenta que as paredes também estavam sendo arranhadas, juntamente com os pisos, intensificando essa ação, e escreve o substantivo “aranha” no singular, já que faz parte da locução adjetiva “de aranha”, reconhecendo que apenas o substantivo “teias” deve ser escrito no plural. Também houve a substituição da palavra “lâmpada” por lanterna, já que seria mais coerente nesse contexto. Outra mudança que deve ser observada é que o aluno uniu os parágrafos sete e oito do texto original, talvez porque ambos correspondessem ao momento do clímax. O estudante ainda empregou a vírgula em certas passagens no final do sétimo parágrafo, mesmo que algumas vezes seu uso estivesse inadequado, mas esqueceu de marcar o plural em “vindo” para efetuar a concordância com o substantivo “barulhos”. Também pode ser apontada mais uma diferença em relação ao texto original: o acréscimo da locução prepositiva “dentro de” com o intuito de esclarecer que o responsável pelo som se encontrava dentro do armário, especificando sua posição. Vale ressaltar ainda que, ao explicitar o sujeito do verbo “abri”, empregando o pronome “eu”, o aluno reforça angústia gerada no leitor, já que algo poderia acontecer com a narradora.

No penúltimo parágrafo, o autor faz a correção ao iniciar o período com letra maiúscula, apesar de ter escrito duas vezes a palavra barulho sem necessidade. Com relação ao último parágrafo, acrescenta o advérbio de intensidade “tão” para realçar o adjetivo “estranha” e muda a pessoa do discurso na última frase, optando por escrever na primeira pessoa do plural. Essa mostrou ser uma excelente estratégia, uma vez que



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

incluiu o leitor no texto, aumentando a interação leitor-texto-autor, já que nem a narradora nem o leitor saberão o que de fato aconteceu.

Após a análise da reescrita, verificou-se que, embora o aluno já tenha tido êxito logo na primeira versão entregue ao professor, quando o reescreveu, fez alterações significativas que evidenciaram reflexão e aprendizado relacionados tanto a questões gramaticas, quanto aos recursos linguísticos empregados. Consta-se, portanto, que essas modificações fizeram com que sua produção ficasse ainda melhor, evidenciando a importância da reescrita para todos os textos, até mesmo para as que à primeira vista já estão excelentes.

5. Considerações Finais

O objetivo desse trabalho foi relatar e analisar uma sequência de atividades relacionadas ao aprendizado do conto de suspense, a qual compreendeu desde a leitura, a interpretação, a proposta de produção, a avaliação, as atividades de intervenção e análise linguística, terminando com a reescrita. Por meio dessas atividades, os estudantes puderam ampliar seus letramentos, desenvolvendo estratégias de leitura, conhecendo textos literários e os elementos da narrativa. Também aprenderam a mobilizar seu repertório tanto acerca do gênero textual quanto os recursos linguísticos necessários para gerar o suspense pretendido no momento da produção de texto. Ainda tiveram a oportunidade de avaliar o texto do colega e de se autoavaliar, conseguindo observar o que escreveram de forma crítica e aprimorá-lo durante a reescrita, assumindo uma posição ativa durante todas as etapas e compreendendo que a escrita é um processo.

A mediação do professor foi fundamental em todo o processo, pois a sala era muito heterogênea e as maiorias dos alunos não conseguiriam compreender o texto e muito menos produzir um conto de mistério sozinhos. Como ficaram quase dois anos longe da escola em virtude da pandemia, os estudantes tiveram muita dificuldade de escrever, passando suas ideias para o papel. Vale ressaltar que, embora conhecessem filmes e séries sobre o gênero trabalhado, eles não têm o hábito de ler e há poucos textos literários nos livros paradidáticos, que priorizam mais leituras utilitárias e limitam o repertório artístico-cultural dos alunos de escola pública. Tal postura acaba indo de



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

encontro à missão da escola, que segundo Suassuna (2012) é proporcionar o acesso de todos os alunos, independentemente de sua classe social, aos bens culturais, levando-os a dominar diferentes campos semânticos para que ele possa se comunicar de maneira efetiva na sociedade na qual estão inseridos.

É importante salientar que os alunos veem a produção de texto como algo pontual e desconstruir essa ideia é uma tarefa árdua. A maioria acha que basta escrever apenas uma única vez, sem a necessidade de se fazer um planejamento ou rascunho. Quando são obrigados a passar seus textos a limpo, muitos querem simplesmente copiar o que haviam escrito inicialmente, sem refletir sobre o texto e fazer modificações a fim de aprimorá-lo. Somente por meio da reescrita que os discentes perceberão que todo texto pode ser aperfeiçoado, que não é um produto acabado, e que, por meio desse processo, eles irão aumentando seu domínio da modalidade escrita, haja vista que o ato de escrever esta é essencialmente uma atividade interativa, sendo situada em um momento histórico e fazendo parte de uma prática social.

Observa-se que nessa atividade a professora se portou como mediadora entre texto-autor-leitor, constituindo o primeiro passo a fim de que, em longo prazo, os alunos consigam autonomia para lerem os textos sozinhos e corrigirem suas produções, possibilitando-lhes refazê-las sem a necessidade de intervenção de outra pessoa.

Convém ressaltar ainda que a formação teórica do professor tem um papel primordial no norteamo de suas práticas, as quais devem ocorrer de forma consciente, pois apenas quando consegue fundamentar suas escolhas e encontrar um objetivo para elas é que será capaz de promover uma aprendizagem significativa. Esse embasamento teórico também é importante para que consiga avaliar se de fato os alunos estão aprendendo e se autoavaliar, retomando o que for necessário, mudando as estratégias e intervindo junto aos problemas encontrados, evidenciando seu comprometimento.

Assim sendo, ao assumir tal postura, o professor pode fazer uma avaliação realmente significativa, empenhando-se para garantir a aprendizagem dos alunos, revelando acima de tudo seu compromisso ético, visto que objetiva a formação de cidadãos críticos e participativos dentro de uma sociedade mais igualitária.



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

Referências

- ANTUNES, Irandé. A avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do discurso. *In*: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZARIM, Milene. Revisitando os conceitos de reescrita, refacção e retextualização a partir de um estudo de caso. **Revista Trem de Letras Alfenas**, MG V. 7 n.2 1-25, 2020.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Análise linguística na sala de aula. *In*. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.
- FAIRCHILD, Thomas Massao. Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico. *In*: RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. **Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer** (Orgs.). São Paulo: Paulistana, 2012.
- FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MUNIZ, Flávia. Premonição. *IN*: Fantasmagorias. São Paulo: Moderna, 2011.
- NUNES, Valfrido da Silva. Processos de retextualização: aparato teórico-metodológico. **Revista Letras Escreve**: 2019, v9, n4.p.61-72.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SUASSUNA, Livia. Elementos para a prática de avaliação em Língua Portuguesa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2009.



OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V.

Como citar este artigo (ABNT)

OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V. **O ensino do gênero conto de mistério por meio de atividades de leitura, análise linguística e produção de texto.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 9, n. 3, p. XXX-XXX, 2022. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

OLIVEIRA, J. C. B.; BARBOSA, M. V. (2022). **O ensino do gênero conto de mistério por meio de atividades de leitura, análise linguística e produção de texto.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.