

**HORA DE PRODUZIR:****A produção de textos como ancoradouro para a produção de aulas****TIME TO PRODUCE:****The production of texts as support for the production of classes****Rosane Miranda Rodrigues dos Reis**

Mestre em Lingüística (UFMG)

**RESUMO**

Em 2004, teve início nas escolas da rede municipal de ensino de Manhuaçu, o projeto “HORA DE PRODUZIR” que desencadeou nas salas de aula de 5ª a 8ª série uma atenção maior ao trabalho de produção de textos. As produções passaram a ser arquivadas nas escolas, em pastas individuais, a fim de viabilizar o acompanhamento das atividades. Os trabalhos foram desenvolvidos em folha própria, contendo os critérios de avaliação utilizados pelo professor e seus respectivos valores. Assim, o aluno pode acompanhar seus avanços e dificuldades, sendo o gerenciador da própria aprendizagem. A partir dos textos gerados, os professores produziram aulas realizando interferências de forma mais objetiva, uma vez que as dificuldades do aluno/leitor/autor apresentaram-se de forma bem mais clara e real, possibilitando avaliar não só a produção, mas também a leitura. Essa prática tem motivado o ensino de português porque apresenta a língua como um conhecimento ao alcance do aluno, a gramática ganha significado e pode ser analisada em seu contexto de uso. Ao mesmo tempo, elaborar atividades a partir dos textos gerados possibilitou-nos traçar novas metas, a partir de ações mais significativas, visto que se ancoram em caminhos já percorridos por nossos alunos.

**Palavras-chave:** leitura, produção textual, interação de aprendizagens.

**ABSTRACT**

In 2004, at Manhuaçu Municipal Education system had to begin, the project “TIME TO PRODUCE” which raised at the pupils of the grades 5<sup>th</sup> – 8<sup>th</sup> a great attention on texts production. The productions began to be filed at the schools, in individual portfolio, for the purpose of following the activities. The works were developed at own paper, it had criteria

of assessment used by the teacher and respective values. So, the pupil could notice his advances and difficulties, he was the manager of his own learning. From the texts produced the teachers produced classes carrying out interferences on more objective ways, while the difficulties of the pupil/reader/author presented in a clearer and real form, it was possible to value the production and also the reading. This practice has motivated the teaching of Portuguese because it presents the Portuguese as knowledge of the pupil's reach, the grammar has meaning and it can be analyzed in its context of use. At the same time make up activities begging of the texts made by pupils, making it possible to plan new goals, with more significant actions, once the activities are made up from ways already done by our pupils.

### *Introdução*

Durante dois anos (2002-2004) foram aplicadas avaliações semestrais aos alunos da rede municipal de ensino envolvendo todos os conteúdos. Essas avaliações foram elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação que as recolheu já corrigidas pelo professor, a fim de mapear o desenvolvimento dos alunos em situação diagnóstica (entre fevereiro e março) e em situação de verificação de aprendizagem (novembro). Concluímos com esse mapeamento que o quadro permanecia estável apresentando resultado diferencial significativo apenas ao final da oitava série. As quintas séries eram sempre marcadas por muitas dificuldades ortográficas, algumas delas que já deveriam ter sido vencidas nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Quanto à capacidade de interpretar e de correlacionar idéias, as dificuldades eram ainda maiores e se verificavam em todos os conteúdos e séries. Trabalhar a leitura tornou-se então o objetivo da equipe de analistas da educação no serviço de orientação e apoio pedagógico aos docentes de todas as disciplinas de 5ª a 8ª série.

*O professor que lida com textos e depende dos textos para ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas precisa conscientizar-se de que, também ele, ensina o aluno a ler e a escrever. Compete-lhe, portanto, independente da área de conhecimento em que atue, alertar e orientar seus alunos para a adequação e justeza da expressão verbal, pelo menos no que se refere à consistência do raciocínio e a propriedade de sua formulação no texto. (AZEVEDO, 2005, p.41)*

Ainda segundo os PCNs (1998,p.41):

*Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos.*

Ou seja, as relações de causa e consequência, que envolvem um determinado acontecimento, as redes argumentativas que se tecem em torno do fato, as estratégias de persuasão utilizadas no texto, as situações de produção do discurso, e demais aspectos que envolvem a leitura, devem ser trabalhados em todos os conteúdos.

Passamos, então, a trabalhar de forma interdisciplinar, mesclando atividades de leitura em aulas de português que ancoravam as informações novas (do texto em questão) às informações dadas em aulas de história, ciências e geografia. As noções de ética, comportamento em sociedade e os valores trabalhados em ensino religioso também passaram a ser resgatados nos textos levados para as aulas de português. Para avaliar a capacidade de compreensão e interpretação das informações novas, a produção de texto passou a ser direcionada por textos-mote. Assim, através do texto gerado pelo aluno, foi possível acompanhar de forma mais concreta a sua habilidade para lidar com informações e a consistência do seu raciocínio. O pilar é simples: se o aluno for capaz de produzir sobre determinado tema porque se apropriou dele através da leitura, em qualquer disciplina, o objetivo maior do ensino de língua foi alcançado.

### *Subsidiando a prática*

A análise dos textos a seguir é feita a partir dos conceitos de leitura *sintagmática* e *paradigmática* propostos por CAGLIARI (1994, p. 152).

*Uma leitura sintagmática é aquela em que o leitor acompanha palavra por palavra, numa certa ordem, adquirindo, em geral, apenas um significado literal de leitura; já uma leitura paradigmática faz com que o leitor não só descubra o significado literal das palavras e expressões, à medida que vai lendo, como também traga para esse significado os conhecimentos adicionais, oriundos de*

*seu modo pessoal de interpretar o que leu, tendo em vista toda sua história como leitor e falante de uma língua.*

Essa segunda concepção de leitura encontra-se nos PCNs (1998, p.40):

*Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares.*

Ou seja, desenvolver habilidades de relacionar textos lidos, ligar idéias, contrapor opiniões, construir argumentos, posicionar-se a respeito de um fato faz parte dos objetivos do ensino da leitura uma vez que estas habilidades viabilizam a formação do sujeito leitor.

Ainda segundo os PCNs (1998, p.20-21):

*Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatia e antipatia, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social hierárquica que ocupam.*

Embora os PCNs apontem a necessidade de se trabalhar o discurso em condições de interação entre os sujeitos e tenhamos consciência de que a literatura é uma forma privilegiada de linguagem, utilizamos como mote o poema “Irene no Céu” de Manuel Bandeira (Coleção Literatura em minha casa, 2001, p. 45 ), justificando que *recorremos à literatura sempre que necessário, com a clareza de que também é necessário, em situação de ensino, olhar as demais formas assumidas pela linguagem em um dado*

*momento, em uma dada comunidade* (BRAIT, 2000, p.19) e assim objetivamos trabalhar simultaneamente leitura, escrita, e reflexões sobre o uso da língua, a partir de diferentes gêneros textuais, em momentos oportunos.

*Avaliando a habilidade de leitura:*

Feitas essas considerações, fazamos a apresentação do texto-mote e dos textos gerados pelos alunos da 8ª série do ensino fundamental, em avaliação para verificação da aprendizagem, aplicada pela Secretaria Municipal de Educação em novembro de 2003. Os textos foram produzidos tendo como direcionamento a seguinte instrução: *Escreva um texto narrativo em prosa contando a vida e a morte de Irene. Lembre-se de caracterizar o cenário e os personagens.*

### **Texto-mote**

IRENE NO CÉU

Irene preta

Irene boa

Irene sempre de bom humor.

Imagino Irene entrando no céu:

\_ Licença, meu branco!

E São Pedro bonachão:

\_ Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

(Manuel Bandeira)

Os textos resultantes da atividade proposta foram fielmente transcritos abaixo.

## Texto 1

### ADEUS MINHA QUERIDA

Um certo dia em um lugar distante vivia um bela moça chamada Irene, com seus irmãos e pais, sempre sorrindo sabia o que queria, o lugar onde ela se habitava cercava-se por animais, plantações, rios e inúmeras florestas. Até que um dia conheceu um belo rapaz e apaixonou-se por ele.

Com o passar do tempo se casaram, o maior sonho deles eram ter um filho, naquele lugar pacato e simples foram passando os meses e a felicidade era completa. Chegou a hora que era tão esperada Irene anunciou a gravidez a todos, mas quem ficou imensamente feliz foi seu marido, tão maravilhado com a notícia, José saiu dando pulos pelo vilarejo.

Os meses passaram e era a hora de Irene dar a luz, a dor era tão forte, que parecia ser interminável. José ficou apavorado para saber se era menino ou menina e ao mesmo tempo louco com os gritos de sua esposa por quem era completamente apaixonado. A notícia de que era um lindo menino lhe passou pelos ouvidos como um tocar de sino.

Mas como o destino prega peças em nós, Irene se foi para nunca mais voltar, a dor foi tão forte que José lhe jurou amor eterno.

## Texto 2

### A VIDA DE IRENE

Irene era uma linda jovem mulata de olhos pretos, cabelos longos e cacheados ela era linda e magra. Ela era uma escrava como qualquer outra, ela não era muito bem tratada. Um certo dia chegaram na fazenda uns amigos da Senhora Bethânia, uma mulher e dois homens. Uma Senhora Branca como leite de olhos azuis da cor do céu e cabelos lisos e longos. Um homem moreno claro, gordo, cabelos pretos e olhos castanhos. E o outro era moreno cabelos castanhos, e olhos verdes. Eles acharam a fazenda linda e perguntaram se a Senhora Bethânia a vendia, pois ela era linda tinha uma cor de Azul claro, ela era enorme, havia um lindo jardim, ela era linda.

Estes senhores havia ido na fazenda para ver se a senhora Bethânia havia algum escravo para vender, e ela disse para ele escolher, mas de menos uma que ela gostava. Eu imaginei que ele iria me escolher e realmente ele me escolheu, o que eu podia fazer, tinha que ir, chegando na fazenda, fui para a senzala lá, fui mal tratada, nem ganhava comida, um certo dia não agüentei, passei tanto mal que não conseguia trabalhar, eles ficaram furiosos e me levaram para o tronco, fiquei dois dias apanhando de chicote. Não agüentei só fui piorando, e acabei morrendo.

O primeiro objetivo dessa atividade foi de avaliar a habilidade de leitura dos alunos, logo será este também o foco de nossos comentários.

*Ao lermos um texto, o colocamos, e nos colocamos, em rede, interdiscursiva e intertextual para re-construirmos os sentidos* (MELLO, 2006, p. 114). Ou seja, para construirmos sentido num dado texto, ativamos conhecimentos prévios e os co-relacionamos às informações novas para que um novo texto seja construído ainda no campo das idéias. Ao expor essas idéias, oralmente ou por escrito, o falante/autor retoma estas informações, apropriando-se delas, dando origem a um novo texto. Ao propor um texto narrativo em prosa contando a vida e a morte de Irene, esperava-se que o aluno fosse capaz de recuperar informações dadas no texto–mote a respeito da personagem, que a caracterizavam não só física como socialmente. Os qualificadores “preta”, “boa”, “sempre de bom humor” e a expressão “Licença, meu branco” deveriam ativar informações dadas em aulas de história a respeito da condição social da mulher negra e escrava, motivando uma narrativa que abordasse a vida de uma “Irene” que se encaixasse nesse perfil. *A escolha de uma palavra e não de outra é significativa, e um bom leitor sabe entender isso* (CAGLIARI, 1994,p.152). O texto 1 foge à proposta de produção na medida em que “cria” uma nova Irene que nada tem da personagem do texto que lhe serviu de motivo; o texto 2, no entanto, “recria” a vida de uma Irene *mulata, escrava, que não era muito bem tratada* (...) (linhas 1-3) e que foi vendida pelos seus senhores, o que resgata a informação “Irene preta” e a saudação “\_Licença, meu branco!” do texto de Manuel Bandeira. Dentro dessa perspectiva, o texto 2 se coloca em rede, interdiscursiva e intertextual, com o texto que o originou, demonstrando certa habilidade do aluno/leitor/autor que o diferencia do aluno/autor do texto 1.

Dentre as razões para se ensinar a disciplina, a Proposta Curricular de Português – Educação Básica (2005, p.8) aponta o seguinte motivo:

*Ensinamos linguagem, não para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações. Nosso conceito de natureza e de sociedade, de realidade e de verdade, nossas teorias científicas e valores, enfim, a memória coletiva de nossa humanidade está depositada nos discursos que circulam na sociedade e nos textos que os materializam. (...) Assim, a primeira razão e sentido para aprender e ensinar a disciplina está no fato de considerarmos a*

*linguagem como constitutiva de nossa identidade como seres humanos, e a língua portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural.*

O aluno/leitor deve ser capaz de perceber as inferências do texto, recuperando as informações que o justificam. Deve ser capaz de perceber as escolhas do autor e de pensar sobre essas escolhas. Deve estar consciente de que nenhum texto é neutro e de que a linguagem é utilizada como forma de expressar as impressões do autor sobre o mundo, em um dado momento histórico e social. Deve perceber, nas sutilezas do discurso, as intenções de quem o produziu.

*A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. (CAGLIARI, 1994. p.148)*

Assim, a leitura como fonte de informação e formação do sujeito leitor se coloca como prioridade no espaço escolar, como forma de proporcionar ao aluno/cidadão condições de se manter como leitor, dentro e fora do contexto da escola. Quando avaliamos a habilidade de leitura na situação de produção de texto a partir de um texto-mote, temos um quadro bastante próximo das dificuldades reais, pois o tema será desenvolvido com propriedade pelo aluno/autor, de acordo com a sua capacidade enquanto aluno/leitor. Neste momento, entram em comunhão todas as habilidades do aluno e são ativados conhecimentos de vários campos de informação. O que permite aos professores dos vários conteúdos trabalharem de forma interdisciplinar.

### *Reflexões sobre o uso da língua*

O texto 2 apresenta uma estrutura organizacional bastante interessante e chama a atenção por um “erro” de pessoa do discurso que merece uma reflexão. A apresentação da narrativa é feita em terceira pessoa “*Irene era uma linda jovem mulata(...)*” e continua até a linha 12; no segundo parágrafo temos a complicação da narrativa “*Estes senhores havia ido na fazenda para ver se a senhora Bethânia havia algum escravo para vender (...)*” “*(...) Eu imaginei que ele iria me escolher e realmente me escolheu(...)*”. Observa-se



neste momento, a introdução do narrador-personagem que continua a narrar em 1ª pessoa até o final do texto: (...) “*e acabei morrendo.*”

No texto de Bandeira temos a apresentação da personagem Irene em 3ª pessoa (1ª estrofe) e a presença do narrador-personagem no primeiro verso da 2ª estrofe “*Imagino Irene entrando no céu*”, então, tem-se o diálogo entre os personagens \_ Irene e São Pedro \_ em discurso direto, respectivamente “\_ *Licença, meu branco!*” “\_ *Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.*”

No texto 2 a personagem “Irene” assume o discurso no 2º parágrafo e narra em 1ª pessoa seu sofrimento e morte. Ou seja, “Irene” narra postumamente, mas com quem ela estabelece esse “diálogo”? Para quem ela conta seu flagelo e morte? Para o leitor? Para o professor que elaborou a proposta de redação? Note-se que o interlocutor de Irene não aparece no texto. Inconscientemente (?) o aluno/leitor/autor resgata a situação de “conversa póstuma” de Irene, que no texto-mote é estabelecida com São Pedro. Uma primeira leitura nos faz ver essa mudança de pessoa como “erro”, mas até que ponto essa infração pode ou deve ser permitida? Qual o efeito conseguido no texto com a “intromissão” de um personagem que ganha voz repentinamente sem ser anunciada pelo narrador? É indiscutível a carga emotiva que o texto ganha a partir daí, todo o sofrimento de Irene é contado por ela mesma e o clímax da narrativa tem seu ápice de forma comovente até o desfecho. Inconscientemente (?), o aluno utilizou a função emotiva da linguagem como recurso de expressão e conseguiu um efeito interessante. Ao passarmos para a 3ª pessoa, retomando o narrador-onisciente do primeiro parágrafo, a impessoalização tira a emoção conseguida no texto original pelo aluno. Então, como preservar esse efeito de sentido fazendo as adequações necessárias ao texto? Poderíamos introduzir a fala da personagem através de aspas, num estilo mais contemporâneo, ou colocaríamos sua fala dentro da estrutura canônica (dois pontos e travessão)? Colocaríamos um interlocutor para estabelecer esse diálogo com Irene, retomando a proposta do texto-mote, ou passaríamos para o discurso indireto deixando ao narrador a responsabilidade de nos relatar o sofrimento e morte de Irene? Essas reflexões sobre a linguagem fazem das aulas de português um desafio, dando-lhes mais dinamicidade e motivo para acontecer. O “certo” e o “errado” dão lugar a conceitos como “adequado” ou “inadequado”, deixando de ser imposição, regra.

*(...) as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (PCNs, 1998. p. 19)*

Se o aluno utiliza inconscientemente certos recursos da língua, que tal “despertá-lo” para o uso consciente? Desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas de processamento de leitura e produção textual é um desafio interessante. Em razão da funcionalidade das aulas selecionamos apenas esses tópicos para análise, o ideal é que a cada atividade o professor priorize alguns aspectos do texto para trabalhar, a fim de não sobrecarregar os alunos e não perder o foco a ser discutido.

### *Exercícios de análise lingüística e prática textual*

Nessa etapa do projeto HORA DE PRODUZIR já se vislumbra outra necessidade de ação: a interferência nos textos produzidos. Propor a elaboração de exercícios pelos próprios professores a partir dos textos gerados pelos alunos tem sido nosso maior desafio. Algumas atividades a seguir foram elaboradas como sugestões aos professores, em oficinas de refação de texto, para mostrar-lhes que é possível a auto-suficiência na produção de exercícios.

1) Reduza o grupo de orações abaixo num só período:

“Irene era uma linda jovem mulata de olhos pretos, cabelos longos e cacheados. Ela era linda e magra. Ela era uma escrava e como qualquer outra, ela não era muito bem tratada.”

2) Reescreva o período abaixo eliminando as redundâncias:

“Eles acharam a fazenda linda e perguntaram se a Senhora Bethânia a vendia, pois ela era linda tinha uma cor de azul claro, ela era enorme, havia um lindo jardim, ela era linda.”

3) No trecho abaixo, substitua “eu” por “Irene” e reescreva o texto fazendo as adaptações necessárias.

“Eu imaginei que ele iria me escolher e realmente me escolheu, o que eu podia fazer, tinha que ir, chegando na fazenda, fui para a senzala lá, fui mal tratada, nem ganhava

comida, um certo dia não agüentei, passei tanto mal que não conseguia trabalhar, eles ficaram furiosos e me levaram para o tronco, fiquei dois dias apanhando de chicote. Não agüentei só fui piorando, e acabei morrendo.”

4) No trecho acima, experimente trocar as vírgulas por outros sinais de pontuação (! ... ? : ;) e veja qual o efeito de sentido alcançado com essas alterações.

Pretende-se com essas atividades de reestruturação de frases discutir problemas que são freqüentes em redações de alunos, como frases fragmentadas ou com efeito de patinação (redundância), (exercícios 1 e 2, respectivamente). No exercício 3 tem-se a oportunidade de levantar discussões sobre o uso do discurso direto e indireto e suas implicações quanto as variantes da língua: uso da variante não-padrão para representar a fala da personagem Irene, no discurso direto; uso da variante de prestígio, no discurso indireto, feito pelo narrador-onisciente. No exercício 4 a mudança da pontuação desencadeará mudanças na entonação e no sentido do texto.

Discutir esses problemas, modificar frases, mostrar os efeitos de sentido são alguns dos objetivos presentes nos PCNs, possíveis de trabalhar a partir dos textos gerados pelos alunos. Essa reflexão sobre o uso permite ao aluno perceber o funcionamento da língua, dando-lhe condições de se apropriar desses recursos como forma de adequar a sua forma de expressão aos efeitos que pretende alcançar com o texto produzido.

Utilizar as redações como material de apoio permite ao professor interferências significativas, e aos alunos, a percepção de que são produtores de textos e não meros receptadores passivos de uma língua pronta e acabada.

### *Conclusão*

Interferir no texto do aluno é uma tarefa difícil, por que quase sempre acabamos interferindo no seu modo particular de ver o mundo. Ao escrever, o aluno se expõe, deixa em aberto suas impressões sobre os fatos, sua subjetividade é levada até o outro através da materialização de suas idéias no texto. Por isso é importante respeitar as limitações, observar as intenções e o estilo de cada aluno/autor; mas, no entanto, a escrita precisa cumprir seu objetivo maior: a leitura. Todo texto é escrito para ser lido, isso parece obvio, do contrário para que escrever? Por isso a apreciação do professor/leitor é tão importante

e a reescrita do texto faz-se necessária. Nessa perspectiva, a habilidade de produzir textos é vista como um processo a ser desenvolvendo ao longo da escolarização, e não simplesmente como um produto a ser avaliado e quantificado pelo professor.

Em oficina, discutimos com os professores a respeito dos textos produzidos, mas, por mais próximos à realidade que nos encontrássemos, visto que partíamos de textos produzidos por nossos alunos, uma oficina de professores não é uma sala de aula, com as dificuldades reais fomentando... Então tivemos a certeza (até que esta certeza se desconstrua e dê lugar a outras “certezas”) de que é mesmo na sala de aula, na produção textual, que se devem ancorar as produções de aula.

*O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas os aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escrita de textos. (PCNs, 1998. p 29)*

Se não forem ancoradas às necessidades dos alunos, as aulas não farão sentido e estarão condenadas ao esquecimento.

### *Bibliografia*

AZEVEDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: GAVAZZI, Sigridi (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005. p. 30 – 42.

BANDEIRA, Manuel. Irene no Céu. *Coleção Literatura em minha casa - Meus primeiros versos*. Vol.4. Ministério da Educação, 2001, p. 45

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Lingüística Aplicada) p. 15-25.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. 7.ed. São Paulo: Scipione, 1994. p. 147-176.

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MELLO, Renato de. A construção de sentidos como operação discursiva na enunciação. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG:FALE/UFMG,2006. p.107-115.

SEE/MG. *Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa – Educação Básica*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

## **Anexo**

### HORA DE PRODUZIR

#### PROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA (PRODUÇÃO DE TEXTO)

1 - OBJETIVO: Possibilitar ao professor e à equipe pedagógica da SMEM, o acompanhamento das atividades de produção de texto, desenvolvidas pelos alunos do ensino fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série) da rede municipal de ensino.

2 - PROBLEMATIZAÇÃO: Durante as visitas realizadas pela equipe pedagógica de 5<sup>a</sup> à 8<sup>o</sup> série, com o objetivo de monitorar o trabalho de Língua Portuguesa, sempre solicitamos aos professores a apresentação dos textos produzidos pelos alunos. Porém, em algumas escolas, torna-se difícil esse acompanhamento porque nem todos os alunos têm o hábito de fixar no caderno as redações corrigidas e devolvidas pelo professor. Percebemos a partir daí, que o trabalho seqüencial do professor estava sendo prejudicado pela dificuldade de checagem sempre que necessário, das dificuldades ainda por vencer. Daí a necessidade de se prover meios para arquivar as produções de texto desenvolvidas pelo aluno durante todo o ano letivo.

#### 3 - JUSTIFICATIVA:

##### 3.1 - dos motivos para se escrever

Os alunos deverão escrever sempre que possível: após a leitura de um texto; após um debate direcionado; antes de um passeio, pedindo autorização aos pais, prevendo o que acontecerá durante a viagem, após o passeio, relatando a viagem; narrando um jogo de futebol. Contando o capítulo de uma novela; dando uma notícia; fazendo piada; resumo de livro; registro de aula, enfim, escrever é preciso.

Infelizmente, não escrevemos tanto quanto deveríamos. Escrever é um hábito que precisa ser cultivado e a escola é o espaço autorizado para desenvolver esse processo.

Porém, nossos alunos têm saído da escola sem essa capacidade de interagir com o mundo das idéias...

Por falta de tempo?

Talvez.

Mas “quem sabe faz a hora”, então, é HORA DE PRODUZIR!

### 3.2 - dos motivos para se acompanhar tudo o que é produzido pelo aluno

Escrever é preciso, porém o professor-leitor deve ser um companheiro atento. Não há porque escrever se o aluno não tiver para quem direcionar sua produção.

O aluno-autor escreve para o professor-leitor e precisa ter a certeza de que será lido.

A motivação se perde quando do outro lado da interação não há a receptividade esperada. Através do acompanhamento direcionado, o aluno verá objetivo nas atividades por ele desenvolvidas e se sentirá “amparado” pelo professor que lhe dará o suporte necessário.

A produção de texto deixará de ser uma atividade isolada, com objetivos fechados em si e nem sempre claros para o aluno e até mesmo para o professor.

A FICHA DE CORREÇÃO facilitará a análise e o acompanhamento das dificuldades de cada aluno, apontando os caminhos para sanar os problemas encontrados. Analisando os estágios de desenvolvimento de cada aluno, certamente as soluções se vislumbrarão de forma muito mais clara e precisa.

## 4 - Metodologia:

⇒ Aplicação do recurso da produção de texto como termômetro das dificuldades por vencer;

⇒ Correção coletiva como recurso para sanar dificuldades generalizadas;

⇒ Correção individual como suporte às dificuldades peculiares;

⇒ Elaboração de atividades a partir das dificuldades levantadas;

⇒ Arquivamento das produções de texto para verificação e acompanhamento das dificuldades ainda por vencer.

## 5 - Desenvolvimento:

### 5.1 - da produção de texto

As redações serão desenvolvidas em formulário próprio (modelo anexo) e analisadas através da FICHA DE CORREÇÃO, onde o professor registrará as dificuldades detectadas a cada trabalho realizado.

Após a correção, as produções serão arquivadas em pasta individual e permanecerão na escola.

Em caderno próprio, o aluno realizará o trabalho de verificação das sugestões apontadas pelo professor e a reescrita do texto por ele produzido. O caderno permanecerá com o aluno para o acompanhamento dos pais ou responsáveis.

Deverá ser desenvolvida, no mínimo, uma redação por semana, preferencialmente, em aulas geminadas.

As correções coletivas e as interferências individuais deverão acontecer sempre que for necessário.

### 5.2 - da correção coletiva

O professor selecionará as dificuldades a serem trabalhadas a fim de não trabalhá-las todas de uma só vez.

A seleção das dificuldades deve pautar-se pelo bom senso do professor, preferencialmente, atendendo àquelas que acometem a turma como um todo. O professor passará a limpo a produção por ele escolhida, deixando apenas os erros previstos para serem trabalhados naquela aula. Para realizar a correção coletiva poderá usar lâmina, mimeografar o texto para toda a turma, ou mesmo passar o texto em papel pardo e afixá-lo no quadro. O importante é que todos os alunos tenham acesso ao texto para que possam sugerir caminhos e alternativas para a sua correção.

Divulgar ou não o nome do aluno/autor cabe ao professor, usando de bom senso.

Quando a correção for coletiva, todos os alunos deverão realizar a reescrita em caderno próprio; quando a correção for individual, cada aluno realizará a reescrita de seu próprio texto.

### 5.3 - da correção individual

Alguns alunos se destacam por apresentarem dificuldades peculiares, que não atingem a turma como um todo. Um trabalho individualizado atenderia melhor tais dificuldades.

Após análise do texto na FICHA DE CORREÇÃO, o professor dará as orientações necessárias de forma individualizada, e o aluno realizará a reescrita.

## 6 . Avaliação

A FICHA DE CORREÇÃO será o termômetro do processo e poderá ser alterada visando adequar-se ao andamento da turma.

## 7- Acompanhamento

A equipe de Língua Portuguesa (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série) realizará visitas às escolas municipais durante todo o ano letivo e fará as interferências que se fizerem necessárias.

Oficinas de produção de texto serão promovidas pela SMEM com o objetivo de oferecer suporte teórico ao professor envolvido no projeto.

## 8 - Cronograma

Atividade prevista para o ano letivo de 2004.

IDEALIZAÇÃO: Rosane Miranda R. dos Reis  
SMEM - Equipe Pedagógica  
5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série

## FOLHA DE PRODUÇÃO

Proposta de Redação:

Escreva um texto narrativo em prosa contando a vida e a morte de Irene. Lembre-se de caracterizar o cenário e a (as) personagem (ns).

<hr style="width: 30%; margin: 0 auto;"/> <p>(Escreva o título aqui)</p>				
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
<b>FICHA DE CORREÇÃO</b>				
1 - Adequação à proposta Nota: ____ (2,0)	2- Uso adequado da norma culta Nota: ____ (2,0)	3 - Ortografia Nota: ____ (2,0)	4-Progressão temática Nota: ____ (2,0)	5 - Criatividade Nota: ____ (2,0)



