



## O desafio em prol da produção textual em tempos de pandemia: um trabalho em conjunto (da escola para casa e de casa para a escola)

The challenge for textual production in pandemic times: a joint work (from school to home and from home to school)

Juliana Afonso de Paula Souza<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste artigo analisamos produções textuais realizadas por alunos do sexto ano do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa no ano de 2020. As análises foram realizadas, após trabalho desenvolvido com sequência didática, elaborada a partir das orientações dos autores Schneuwly e Dolz (2004). Tínhamos como objetivo utilizar uma abordagem para as práticas nas aulas de Língua Portuguesa, sem fazer uso da Gramática Tradicional, integrando leitura, compreensão de texto, análise linguística e produção textual. Nossa proposta foi apresentar atividades aos alunos, a partir de um texto literário, com o intuito de propiciar aos discentes o estudo a partir do próprio texto, e estimulá-los a fazer as suas próprias escritas. Tivemos como foco de nossas análises o gênero textual “relato”, sustentado pelas ideias dos autores Schneuwly & Dolz (2004 p.74) que definem gênero, seguindo Bakhtin (1984), como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Neste trabalho, descrevemos nossa experiência iniciada de forma presencial, mas que, devido à pandemia, tiveram de ser realizadas de forma remota. Diante dessa realidade, nossos desafios foram ainda maiores: fazer com que os educandos se interessassem e realizassem as atividades sugeridas de forma remota e conseguir ter acesso aos textos elaborados por eles.

**Palavras-chave:** Sequência didática remota; Produção Textual; Aluno

111

**ABSTRACT:** In this article, we analyze textual productions carried out by students of the sixth year of elementary school, in Portuguese classes in the year 2020. The analyzes were carried out, after work developed with a didactic sequence, elaborated from the guidelines of the authors Schneuwly and Dolz (2004). We aimed to use a approach to practices in Portuguese language classes, without using Traditional Grammar, integrating reading, text comprehension, linguistic analysis and textual production. Our proposal was to present activities to students, based on a literary text, with the aim of providing students with the opportunity to study the text itself, and encourage them to write their own writings. We focused our analyzes on the textual genre “report”, supported by the ideas of the authors Schneuwly & Dolz (2004 p.74) who define genre, following Bakhtin (1984), as instruments that found the possibility of communication. In this work, we describe our experience that started in person, but which, due to the pandemic, had to be carried out remotely. Faced with this reality, our challenges were even greater: to make students interested and carry out suggested activities remotely and to gain access to the texts prepared by them.

**Keywords:** Remote Didactic Sequence; Text Production; Student

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente atua como gestora escolar. Professora pública efetiva municipal e estadual. E-mail: [julianaafonso246@gmail.com](mailto:julianaafonso246@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8083-925X>



## Introdução

Nas instituições de educação básica ainda podemos notar que, em algumas propostas de plano docente, o trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa está em desacordo com a nova premissa de ensino preconizada pelos documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Isso ocorre, pois ainda há professores que priorizam o trabalho centralizado nos conteúdos gramaticais dissociados da produção textual, ou seja, fazem uso da metalinguagem da Gramática Tradicional. Dessa forma, acabam deixando de privilegiar o ensino a partir do texto em detrimento dos conteúdos. cremos que muitas vezes há esta discordância no ensino, já que nós (professores) somos o reflexo do que aprendemos em toda nossa formação, sendo assim, acabamos replicando propostas de ensino que aprendemos há décadas, ainda que o façamos na intenção de acertar.

Atualmente, os educadores foram convocados a trabalhar voltado ao que inculca a BNCC, no entanto, nem sempre as práticas se aproximam das ações-performatizadas em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2018, é o documento em vigor, normativo para a Educação Básica, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em todo o âmbito nacional. Conforme as informações do próprio documento, a BNCC foi “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento por um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. (BRASIL, 2018, p.5).

Em sua introdução, há uma explicação a respeito do que se trata o referido documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7)



Diante do que foi apresentado, espera-se que a BNCC possa contribuir significativamente para o trabalho docente em sala de aula, visto que, conforme explanado anteriormente, foi construída por especialistas das áreas de conhecimento. E ainda, de acordo com sua introdução, o documento foi criado preocupando-se com os princípios éticos, políticos e estéticos, tendo em vista a formação integral, com o intuito de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Espera-se que as instituições de ensino, a partir das normativas e orientações apresentadas pelo referido documento, busquem adequar seus planejamentos, projeto político pedagógico – PPP, currículo, pautados no ensino focado nas “altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar”. (BNCC, 2018, p.5).

Retomando os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que deveria nortear as ações na educação, desde 1998, “para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos (...)” (PCNs, p.25). Sendo assim, devemos considerar que a unidade de ensino deve ter em uma de suas prioridades (independentemente da disciplina ministrada), o texto escrito como matéria de estudo.

Se pararmos para refletir, vemos crianças e adolescentes inseridos cada vez mais cedo no mundo virtual, seja pelo computador, celular, *tablet*, dentre outros; entretanto, é necessário lembrar que há diferentes realidades, e que nem todos possuem as mesmas condições didáticas e tecnológicas para desenvolver habilidades relacionadas à escrita e à leitura. Dessa forma, cabe à escola contribuir para reduzir estas diferenças e propiciar aos aprendizes, momentos em que possam desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma significativa.

Este artigo descreve uma experiência vivenciada, a partir de tarefas desenvolvidas por uma professora de Educação Básica, de Língua Portuguesa, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, em uma escola pública situada no Triângulo Mineiro. As atividades foram iniciadas ainda quando as aulas estavam acontecendo de forma presencial, no ano de 2020 e, após a suspensão destas, foram necessárias algumas adaptações para o ensino remoto, implantado de forma emergencial. Buscamos desenvolver as atividades, sem remeter a metalinguagem da Gramática Tradicional, sem utilizar as aulas para meramente apresentar conhecimentos morfológicos ou sintáticos, utilizando o texto narrativo como foco de ensino. Elaboramos e aplicamos uma sequência didática fazendo uso de atividades de leitura, interpretação de texto e análise linguística. O principal objetivo a ser atingido da sequência



supracitada é uma produção textual (construída pelos alunos que contemple um texto narrativo significativo) para o cotidiano dos discentes. Temos como inspiração de nossos estudos a afirmação de Geraldi (2003, p.162) “Importa aqui é não reduzir tais propostas a meros ‘instrumentos didáticos’, mas construí-las, em conjunto, como projetos de trabalhos do grupo.”

E nesse viés, almejamos contribuir com a prática docente em sala de aula no que tange o componente Língua Portuguesa.

### O caminho teórico

Para orientar a pesquisa foram selecionados os autores Geraldi (2003), Paulo Freire (1996), Ruiz (2010), Schneuwly e Dolz (2004), e documentos como PCNs e BNCC.

Segundo Geraldi (2003, p.117) “na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. O fruto desse processo irracional é digno do método, que sistematiza assim a mecanização da palavra (...)”, pode-se depreender que o trabalho na escola é realizado privilegiando as regras, os exercícios estruturados sem contextualização.

Levaremos em consideração a educação transformadora defendida por Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, reconhecido como um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado “pedagogia crítica”. A partir do que acredita Freire, rememoremos o papel do professor:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é



apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p.15)

Após a luz das ideias freirianas, faz-se necessário enfatizarmos algumas competências gerais do ensino, conforme preconizada pela BNCC:

(...)

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018 p.9)

Ao lermos as referidas competências, podemos relacioná-las também ao ensino de Língua Portuguesa, cujos termos nos remetem à Lei nº9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1998), pois pretendem articular a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores. Observando as competências gerais supracitadas, também é possível estabelecermos intersecção com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), pois preveem que para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o espaço que pode proporcionar acesso às práticas relacionadas à valorização das diversas manifestações artísticas, culturais, ao respeito às diversidades, construir aprendizagens significativas. Podemos notar que a política educacional já propunha, antes do advento da BNCC, a valorização das diversidades e ensino que busque relevância para a aprendizagem dos educandos:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1998 p. 10)



De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), a escrita de textos deve sempre considerar suas condições de produção, que variam de acordo com a finalidade, especificidade do gênero, lugares de circulação e interlocutor eleito. Portanto, os alunos do Ensino Fundamental devem saber produzir textos de diversos gêneros, coerentes, coesos e adequados a seus destinatários; entretanto, verifica-se que nem sempre essa perspectiva é atingida.

Os PCNs (1998, ps.20-21) ainda consideram que todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Referem-se a gênero como “famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado”.

Os autores Schneuwly & Dolz (2004 p.74) definem gênero, seguindo Bakhtin (1984), como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

É necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 78).

Os PCNs abordam os gêneros na produção escrita:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p.23)

Após leitura do que preconizam os PCNs e os autores Schneuwly e Dolz, podemos inferir que a escola deve trabalhar com gêneros textuais, e para isso é essencial buscar alternativas para o ensino de gêneros, envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se almeja alcançar.



Ao trabalhar com a diversidade textual, o professor aproxima o estudante das situações originais de produção dos textos não escolares propiciando condições para que compreenda o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se de suas características específicas, o que facilita o conhecimento que deverá ter sobre eles. Além disso, o trabalho com gêneros contribui para o aprendizado de prática de leitura, de produção textual e de compreensão. Dessarte, é importante salientar o que orienta Geraldi (2003, p.135) “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.”

Tendo em vista a infinita diversidade de gêneros existentes, Schneuwly e Dolz (2004) elaboraram uma proposta de agrupamentos de gêneros com o propósito de viabilizar o ensino destes na escola, alvidrando uma divisão desses agrupamentos.

Essa divisão consiste em organizar os gêneros textuais de acordo com as semelhanças que as situações de produção possuem. Cada categoria necessita de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas, no entanto, os gêneros podem ser agrupados em função de certo número de regularidades linguísticas. Os agrupamentos de gêneros se dividem em cinco: Narrar, Expor, Argumentar, Instruir e Relatar.

Para realização de nossa atividade utilizamos uma sequência didática baseada nas teorias de Schneuwly e Dolz. Para isso, de acordo com os autores, é imprescindível compreender que os gêneros de texto são uma forma de “cristalização” das práticas de linguagem, consideradas como instrumentos de interação social, as quais se constroem historicamente pelos agentes sociais.

## Metodologia

A sequência didática foi desenvolvida com alunos entre onze e quinze anos, do 6º ano A do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública periférica situada no Triângulo Mineiro; com duração aproximadamente de oito aulas, distribuídas em quatro módulos. Estava idealizada para acontecer dentro do espaço escolar, no entanto fomos surpreendidos pela pandemia de Covid 19, a partir de março de 2020. Dessa forma, grande parte das ações performatizadas foram no Ensino Remoto. Consideramos como Ensino Remoto Emergencial (ERE) uma modalidade de ensino que presume o distanciamento geográfico de docentes e discentes. Tal modalidade foi adotada de forma interina nos diferentes níveis de



ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

Depreendemos que as atividades pedagógicas não presenciais são efetivadas com mediação tecnológica ou por outros meios, com o intuito de assegurar o atendimento escolar essencial no período de isolamento e/ou distanciamento social. Essas deverão cumprir com a concretização dos direitos de aprendizagem previstos em lei, sempre definidas conforme a faixa etária do aprendiz, sob tutela da instituição educacional e com a parceria dos pais e/ou responsáveis.

Desse modo, os discentes realizaram as propostas didáticas em suas residências, sob a orientação da professora de forma on-line, ou o educando tinha a opção de ir até a unidade de ensino para retirar as sequências de atividades impressas.

A tipologia textual escolhida foi narrativa, pois após leitura de abordagens possíveis para produção textual de Geraldi (2003, p. 162-165) consideramos que trabalhar narrativas, valorizando as experiências vivenciadas pelos alunos, poderia ampliar as perspectivas que cada história individual permite, o que possibilita tornar a produção escrita mais significativa.

Para a realização das tarefas sugeridas nos módulos, foi acordado com os discentes (que tinham acesso à internet) haver momento marcado semanalmente para que houvesse encontros virtuais com os participantes e professora.

O módulo um foi utilizado para apresentar um conjunto amplo de atividades que visem o texto como unidade de ensino e o gênero textual como objeto de ensino, ou seja, apresentar aos alunos uma sequência didática, como podemos constatar nas afirmações de Dolz, Noverraz e Shneuwly:

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. (...) Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. (...) Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Após apresentação da sequência e do gênero escolhido, houve momento para leitura silenciosa, leitura oral, análise do texto, atividades de interpretação e análise linguística discutidas oralmente com a turma, em seguida por meio de escrita.



Na segunda etapa, módulo dois, foi apresentada a sugestão de produção textual aos aprendizes. Houve oportunidade para discussão sobre o tema indicado para produção, sendo dadas as devidas orientações quanto aos critérios para redação de uma narrativa, como escolha de um título, criação de personagens, estipular um tempo para os acontecimentos da narrativa, descrever as personagens, citar os espaços físicos, desenvolvimento e desfecho da situação, dividir o texto em parágrafos, utilizar pontuação e letra maiúscula para o início de frases e para nomes próprios. Após todas as orientações os alunos produziram seus textos individualmente.

O terceiro módulo ficou para a etapa da reescrita dos textos, para isso foram utilizadas as estratégias de observação e autoavaliação, somente depois a reescrita. Segundo Ruiz (2010), escrever é uma atividade complexa e a (re)escrita pode ajudar na compreensão do funcionamento da língua escrita. O ato de (re)escrever provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto

(confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). Dessarte, para que os educandos pudessem verificar o seu produto-criado, ou seja, o seu texto, foi elaborado para eles um código de correção, com o intuito de que observassem a sua produção textual, possibilitando autocorreção. À vista disso, cada um recebeu o seu texto com marcações de códigos que sinalizavam uma possível necessidade de correção. A correção, na perspectiva de Ruiz (2010), visa estabelecer com o estudante uma interlocução acerca do texto produzido, de modo a lhe permitir fazer uma revisão, na forma de (re)escrita. Com a intenção de que o aluno-autor ficasse mais próximo de sua produção, de forma autônoma, sem a interferência do professor, foi propiciado um tempo para observação e análise dos códigos apresentados no texto de cada um, antes de que fosse iniciado o processo de reescrita. Conseqüentemente, foi solicitado aos discentes que fizessem uma autoavaliação escrita que se tratava de dez perguntas a respeito de sua produção. Somente após estas estratégias é que ocorreu a reescrita.

No módulo quatro, os alunos socializariam a produção textual final com os colegas em sala de aula virtual, proporcionando um encontro para leitura de suas próprias produções e, posteriormente, quando possível, a montagem de um painel com o nome sugerido pelos próprios participantes “Mentir não é legal.”

## Discussão e Resultados



Esclarecemos que as primeiras atividades foram iniciadas ainda quando as aulas aconteciam de forma presencial, assim, iremos narrar os fatos como ocorreram no referido período. Como se tratava de uma turma agitada, para iniciarmos a atividade foi necessário um momento para que os alunos se acalmassem, já que as aulas foram sempre após o recreio, pois de acordo com o horário da escola, a turma só possuía aulas duplas após o intervalo recreativo. Os discentes adentravam a sala brincando, falando alto, outros utilizando vocabulário grosseiro com os colegas, sendo necessário utilizar alguns minutos para organizar a sala, para que eles se posicionassem em seus lugares e desta forma ser possível dar início às atividades.

Para iniciarmos a primeira etapa foi apresentada a proposta à sala, foi explicado o que seria feito e as próximas etapas que seguiríamos, entretanto, para alguns a primeira preocupação era se a atividade valeria nota, sendo notório que, para as gerações atuais, para se estudar é preciso haver uma razão, ou, infelizmente, o que podemos considerar um objeto de troca. Nesse ínterim, após conversa com os aprendizes, a fim de incentivá-los quanto à importância dos estudos e da realização das atividades, todos a realizaram. Foi apresentado um pequeno texto

narrativo chamado “O conto da mentira”, do autor Rogério Augusto. Após leitura silenciosa, foram iniciados os comentários acerca do texto, então foi realizada a leitura oral pelos discentes que se dispuseram a ler.

A partir daí iniciamos as atividades de interpretação e análise linguística. Abordamos oralmente as características do gênero como personagens, tempo, lugar, narrador, situação-problema, desfecho; abordamos as ideias do texto, estrutura (parágrafos e pontuação), diferenciamos nomes de características sem abordar a nomenclatura (substantivos e adjetivos), trabalhamos também valores e comportamentos, já que o conto lido trata de um menino que por mentir tanto acabou ficando desacreditado.

Logo depois da leitura e atividades orais, foi dado tempo para que todos respondessem às questões referentes à sequência didática. Utilizamos aproximadamente uma aula e meia, ou seja, setenta e cinco minutos para a realização da primeira etapa da sequência didática, ficando a produção textual para as próximas aulas.

### **Primeira Produção Textual**

Ao iniciarmos as atividades de produção textual, módulo dois, de nossa sequência didática, tristemente fomos surpreendidos com a suspensão das aulas presenciais, devido à Covid 19.



Dessa forma, precisamos buscar o acesso remoto aos alunos. Primeiramente, tivemos de criar um grupo de *whatsapp* com todos os discentes da turma e entrar em contato por telefone com todos os responsáveis para incentivar a continuidade dos estudos. Após esta “busca ativa” pelos alunos, conseguimos manter contato com a maioria, por meio de aulas on-line ou vídeos, mensagens no grupo de *whatsapp*, até mesmo videochamadas.

Por conseguinte, demos continuidade ao trabalho com o texto. Para isso foram utilizadas algumas estratégias como: apresentação e discussão sobre a sugestão de produção textual, espaço para os relatos orais dos educandos e por fim, a construção do primeiro texto escrito. Foi perceptível o comportamento dos participantes quando tomaram conhecimento da proposição para produção textual, grande parte queria se manifestar fazendo seus relatos orais, isso propiciou rememorarem suas histórias. Ainda que estivessem distantes fisicamente da professora e colegas de turma, notamos que a tarefa solicitada reverberou de forma positiva, dado que os educandos estavam participativos e empolgados.

A proposta para produção escrita teve a intenção de aproximar o tema “Mentiras” ao cotidiano dos alunos, fazer com que eles relacionassem a produção textual à experiências de seu cotidiano buscando seguir as orientações de Geraldi:

4. A escolha de estratégias (e): não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz. Considerando-se, por exemplo, as modalidades oral e escrita, é preciso notar que as estratégias são diferentes. Daí os relatos orais em sala de aula, antes da própria escrita, oferecem já oportunidades para discussões sobre as diferenças (...). (2003, p.164)

Os discentes receberam as seguintes orientações:

#### Quadro 1 – Proposta de produção textual

Releia o seguinte trecho do último parágrafo do texto:

*“Resultado: Felipe deixou de ganhar o prêmio. Então ele começou a reduzir suas mentiras. Até que um dia deixou de contá-las.”*



Pela leitura do conto percebemos que o menino Felipe possuía o hábito de contar mentiras, mesmo sendo advertido pelos seus pais ainda insistia em sua atitude. Até que um dia acabou sofrendo consequências ficando desacreditado por seus pais.

Agora pense um pouquinho e tente se lembrar:

*Você já fez como o Felipe? Contou uma mentira e acabou se dando mal?*

*Ou conhece alguma história de alguém que acabou tendo problemas contando mentiras?*

Redija um texto narrando do que se lembra. Caso não se lembre de nenhum acontecimento, seja criativo e crie uma história.

**Fonte:** elaboração própria

A escolha de uma narrativa por meio de relato se justifica pelas considerações dadas por Geraldi:

(...) A experiência do vivido passa a ser o objeto de reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é ponto de partida para reflexão. Aqui a ação educativa é fundamental, não só pelas comparações que o professor e alunos podem ir estabelecendo entre as diferentes histórias, mas sobretudo pelas ampliações de perspectivas que cada história, individual, permite. (2003, p.163)

Isto posto, a partir das ideias de Geraldi (2003) buscamos adaptar a proposta de produção textual a uma narrativa que contemplasse as experiências da turma. Desse modo priorizamos o

relato, a tal escolha se deve devido a este gênero contemplar as vivências de nossos jovens educandos, sendo levada em consideração suas histórias, o que aproxima de seus contextos e de suas realidades. O referido gênero também pode possibilitar relevantes reflexões se as histórias relatadas forem exploradas em aula.

Antes de darmos início às atividades de escrita, foi apresentada também aos alunos a orientação final, módulo quatro, que se tratava da apresentação da produção textual final (troca dos textos entre os colegas para leitura, postagem dos textos no grupo de *whatsapp* da turma, a fim de esclarecer quem seriam os seus interlocutores, ou seja, mostrar a eles que “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer” Geraldi (2003, p.137).

Para que os discentes pudessem se orientar para a escrita do texto, sendo possível que realizassem suas próprias adequações na produção da narrativa, inserimos as seguintes instruções na proposição de produção textual:



## Quadro 2 – Instruções para produção textual

Atenção para as dicas!

\*Dê um título para o seu texto.

\*O seu texto deverá ter um narrador, personagens, tempo, espaço, situação-problema e desfecho.

\*Dê características aos personagens.

\*Escreva com letra legível.

\*Faça parágrafos.

\*Use pontuação.

\*Leia o seu texto antes de entregá-lo e verifique se suas ideias estão organizadas.

\*Se quiser, ilustre o seu texto.

**Fonte:** elaboração própria

Estas orientações tiveram a intenção de possibilitar ao aprendiz maior autonomia para elaboração textual sem a intervenção direta da professora.

Para analisarmos foram selecionadas três produções escritas de discentes, os quais receberam as nomenclaturas de A, B e C.

A seguir, temos as três produções textuais transcritas de acordo com o registro realizado pelos referidos alunos, respectivamente:

### Aluno A

#### A Mentira

Era uma vez uma menina que adorava contar mentira ela chamava Elaine um dia ela chegou ne um menino e disse que a diretora estava chamado por quê sua mãe tinha ligado falando que estava no hospital só que ele foi corendo e nada tinha acontecido. E ele disse:  
- Você é uma mentirosa.



E a diretora colocou ela de castigo.

Aluno B

Mentir é ilegal

Um dia de domingo, eu e a minha prima  
saímos para a feira, nos duas tínhamos 20 reais  
e os nossos pais não sabiam e nos compramos  
capinhas de celular.

Passou 2 dias e os nossos pais viram  
a capinha escondida no guarda-roupa. E nós  
duas falamos que tínhamos ganhado de aniversário.

E no dia seguinte nossos pais foram  
na escola perguntar se foi ela mesmo que deu  
para nós e ela falou que não.

Eles perceberam que nos duas mentimos,  
e ficamos de castigo por 1 semana.

Aluno C

Era um \*\* um menino Ele chama Vitor  
Ele meteu a mão na bicicleta e quebrou  
o braço e foi pro hospital e falou para a mãe  
dele que não ia mentir mas ele falou  
que não ia mentir e  
mentiu de novo para a mãe  
e ela bateu nele. Fim



## A Correção

As produções textuais apresentadas foram a primeira produção de cada aluno. Para correção iniciamos o Módulo Três de nossa sequência didática, também com duração de duas aulas.

Os PCNs (1998, p.77) constataam que “na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos.” Para evitar isso, realizamos as seguintes etapas para reescrita do texto, de forma que o educando tivesse algumas tarefas como:

- leitura autônoma das primeiras produções textuais;
- autoavaliação oral e escrita composta por dez perguntas acerca da produção textual do aluno;
- e autocorreção dos textos produzidos (utilizando código para correção explicado aos alunos antes de iniciarem o processo).

Propusemos as etapas supracitadas, a fim de abarcar as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly acerca de algumas finalidades gerais que devem ser observadas em uma sequência didática:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhe instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e autorregulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.110)

Ao pensarmos em promover um momento para que o aprendiz revisitasse a sua primeira redação se atentando às sinalizações do docente, participasse de autoavaliação oral e escrita, também de fazer a tentativa de uma autocorreção, almejávamos uma reflexão do aluno-autor no que concerne a sua criação.

Os alunos A e B receberam suas produções textuais com algumas anotações da professora, ou seja, código para correção organizado por ela, a fim de que analisassem o que poderia ser modificado ou acrescentado para que suas narrativas fossem adequadas, também para que realizassem algumas correções ortográficas e de pontuação. Ressaltamos que, ainda que a



professora foi quem fez a primeira observação e correção do texto do aluno, esta não fez correção resolutive, ou seja, aquela que consiste em corrigir todos os erros reescrevendo-os no corpo do texto ou à margem (RUIZ, 2010). Neste caso, não bastaria apenas para o aluno-autor seguir as orientações dos códigos, fazendo a correção indicada pela professora, pois este deveria buscar entender o que estava sendo indicado, solicitado para adequação. Desse modo, o aprendiz faria esta primeira observação e análise sozinho, e somente após este momento, teria a intervenção docente se fosse necessário.

Após as observações de cada participante, demos início à autoavaliação. Os alunos responderam uma folha impressa com dez perguntas ou poderiam respondê-la pelo *Google Forms*, quanto às suas produções. Após responderem iniciamos oralmente uma discussão sobre a autoavaliação de cada estudante, o que entendemos como ponto positivo, vejamos a seguir:

O aluno A em sua autoavaliação destacou que em sua produção escrita estava faltando indicar o tempo em sua narrativa, que não havia se atentado à ortografia das palavras e que havia falta de pontuação. O aluno B fez observações quanto à falta de informações de sua produção textual; considerou que em algumas partes de sua narrativa faltava pontuação e clareza nos relatos dos fatos.

Sendo assim, o uso de estratégias para correção reverberou de maneira satisfatória, pois conseguimos despertar o olhar dos educandos para suas próprias produções.

Já para o C, consideramos mais adequado não colocar códigos para correção em sua produção textual, este participou da autoavaliação. Como estratégia para se trabalhar com o aluno, solicitamos que falasse um pouco de seu texto, suas ideias, o que gostaria de acrescentar, somente depois de conversarmos é que o discente realizou a reescrita. Buscamos adaptar o tipo

de intervenção na produção do estudante, a partir da contribuição de Ruiz às pesquisas de Linguística Textual, cujo nome é correção textual-interativa.

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse tipo de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. Esses “bilhetes”, em geral têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor (RUIZ, 2001, p. 63).



Devido às dificuldades leitoras do aluno C, refletimos não ser adequado escrevermos “bilhetes” à margem do texto, mas que esta interação ocorreria de forma discursiva, por meio do diálogo, valorizando a oralidade. Em sua autoavaliação o educando destacou que não fez parágrafos, não observou a ortografia das palavras e que ainda encontrou bastantes dificuldades para ler a sua produção escrita de forma autônoma. Geraldi (2003, p.140-141) em sua obra nos apresenta um exemplo de texto de aluno com características semelhantes ao participante C, e em suas análises considera as dificuldades apresentadas, entretanto faz observações quanto às suas estratégias para escrever.

A partir da leitura que realizamos sobre as análises de Geraldi (2003), utilizamos as seguintes orientações do autor “a) ter o que dizer,” “b) uma razão para dizer” e “c) se tenha para quem dizer.”

Podemos assim, analisar que o aluno C tinha o que dizer, pois narrou sobre um menino que havia mentido, caiu de bicicleta e foi parar no hospital. Também ponderamos que o aprendiz tinha a quem dizer, já que foi recomendado que faria uma narrativa a ser trocada entre os colegas, o qual se esforçou muito para realizá-la, mas infelizmente apresenta dificuldades no uso da língua escrita. Utilizando da estratégia “d) se constitua como locutor que se compromete com o que diz”, solicitamos ao estudante que nos contasse oralmente a sua narrativa, com o propósito de torná-lo locutor/sujeito e que se apropriasse de seu texto. Somente após estas etapas é que o participante C fez a sua reescrita.

### A Reescrita - Produção Textual Final

Abaixo temos a produção final dos alunos A, B e C, respectivamente:

#### Aluno A

A Mentira

Era uma vez uma menina que adorava contar mentira, ela chamava Elaine, Elaine era muito inteligente.



Um dia ela chegou na escola e aproximou de um menino que se chamava Breno. E disse:

- A diretora está chamando. Porque sua mãe tinha ligado falando que estava no hospital.

Só que ele foi correndo e nada tinha acontecido. Ele disse:

-Você é uma mentirosa!

E a diretora chamou a mãe dela. Aí a mãe dela colocou ela de castigo.

Na reescrita das produções dos envolvidos, tendo como referência a instrução dada de redigir uma narrativa, podemos perceber que o participante A conseguiu fazer algumas modificações em seu relato, acrescentou novos fatos utilizando pontuação adequada, o que é relevante já que se trata de um aluno-autor em formação. Ainda assim, apresentou uma narrativa superficial, não conseguiu desenvolvê-la, há dificuldades nos aspectos coesivos, iniciou o seu texto de forma infantilizada “Era uma vez...” o que pode e deve ser retomado em outras ocasiões.

#### Aluno B

Mentir é ilegal

Um dia de domingo, eu e a minha prima saímos para a feira à tarde. Nós duas tínhamos 20 reais e os nossos pais não sabiam.

Estávamos precisando de capinhas de celular, então compramos duas.

Passamos a esconder a capinha no nosso guarda-roupa. Quando estávamos dormindo os nossos pais descobriram as nossas capinhas de celular escondidas.

Quando nós acordamos percebemos que eles estavam com as capinhas na mão.

E perguntaram para nós duas:

- De quem são estas capinhas escondidas no seu guarda-roupa?

Nós respondemos:



- Sim! É nossa.  
- Quem deu para vocês? – falou o meu pai furioso.  
- Nossa amiga deu para nós de presente – a Gislaíne, minha prima respondeu.  
No dia seguinte, nossos pais apareceram na nossa escola, perguntando a ela se foi quem deu as Capinhas de celular.  
Ela respondeu:  
- Não!  
Nós chegamos em casa, e nós duas fomos punidas por 3 semanas sem computador.  
Logo após a essas três semanas se passa e tudo do volta ao normal !

Na produção textual do aluno B houve significativa mudança. O educando conseguiu desenvolver sua narrativa, criar e acrescentar fatos, fazer correções, ser mais coerente, apresenta tempo, espaço, personagens, situação-problema, desfecho. Além disso ele se preocupou mais com a estrutura da narrativa, sendo perceptível o seu crescimento.

### Aluno C

Era um menino? E se chama Vitor ele gostava de mentir.  
um dia. Foi andar de bicicleta na Rua ele caiu  
e foi no Braço Para no Hospital. um amigo de Vitor  
ligou pra mãe do Vitor foi ao Hospital, ele falou não  
vai mais mentir. de Pátria ele ficou bom ele continuava mentido  
a mãe dele bateu nele

Quanto à reescrita do aluno C, houve pequenas mudanças. Acatamos a premissa de que ele tinha “o que dizer”, “uma razão para dizer” e a “quem dizer”, há características de uma narrativa como personagem “Vitor”, situação-problema “foi andar de bicicleta e caiu”, espaço “na rua”, desfecho “continuou mentindo e sua mãe bateu nele”; porém não podemos ignorar que o



aprendiz comete desvios fonológicos, possui muitas dificuldades ortográficas, não reconhece pontuação, tais aspectos prejudicam a sua produção escrita. Ao utilizarmos da estratégia de dialogar com o educando, ao fazer-lhe perguntas sobre a sua narrativa, com o propósito de que ele se constitua como locutor/sujeito de sua produção, foi notório que este tentou dar mais detalhes, mas infelizmente ainda não conseguiu fazer uso da escrita de maneira autônoma.

Como intervenção para o desenvolvimento pedagógico do participante C, solicitamos o apoio da coordenadora pedagógica da unidade de ensino que, para nossa surpresa, não conhecia a situação do estudante. Em conversa com a referida profissional, foi aconselhado que se trabalhe com o discente atividades extras, interativas e diversificadas de leitura, interpretação e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Também que fosse oferecido para ele momentos destinados ao reforço escolar (de modo personalizado ou em pequenos grupos) bem como, se necessário e possível, que frequente aulas no contraturno com a mediação da professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado), já que a educadora possui conhecimento e experiência como alfabetizadora.

Sabemos que estas intervenções não são suficientes para sanar as dificuldades do educando, este já na adolescência, com significativa defasagem escolar e distorção idade-série, apresenta necessidades como de uma criança ainda no período de alfabetização, no entanto cremos que a longo prazo será possível alcançar melhores resultados.

### **Término das Atividades**

Para finalizarmos a sequência didática, módulo quatro, foi entregue a produção final ao seu respectivo autor (aluno). Em seguida, organizamos em uma sala virtual quatro grupos de aproximadamente três integrantes cada. Foi sugerido aos participantes que trocassem as produções textuais entre os colegas, deixamos claro que não se tratava de uma atividade obrigatória. Ainda assim, grande parte dos estudantes aceitou com empolgação a proposição.

Após momento para as leituras e comentários dos estudantes, foi sugerido que postassem no grupo de *whatsapp* da turma suas produções, com a intenção de valorizar o trabalho de todos e incentivá-los a participar de novas atividades relacionadas à escrita. Para a postagem destes textos, houve certa agitação e resistência de alguns educandos, o que já era esperado, em razão de que se trata de pré-adolescentes e adolescentes realizando atividade coletiva e de forma



virtual, talvez estes tinham a preocupação sobre os comentários que poderiam surgir no grupo de *whatsapp*.

À vista disso, após a experiência relatada cremos que novas elaborações de sequência didática podem colaborar e enriquecer as aulas de Língua Portuguesa, pois apresenta uma maneira de se trabalhar, utilizando o texto como peça principal.

### Considerações finais

Consideramos que a sequência didática idealizada e aplicada na turma de sexto ano foi bastante relevante, pois proporcionou diferentes momentos em sala de aula, também fora dela, abarcando a leitura, a interpretação, a análise e a produção de texto diferentemente do que muitos educandos estão habituados, tendo um olhar para a produção, o que dá ao texto o seu verdadeiro valor. As atividades de interpretação e análise linguística propiciaram maior compreensão e percepção sobre a estrutura do texto.

Na primeira etapa, os estudantes estavam ansiosos e muito irrequietos, porém no decorrer dos módulos da sequência didática, foi notório o amadurecimento dos envolvidos. A partir do módulo 2, tivemos de readequar a nossa proposição de trabalho, devido à suspensão das aulas presenciais. Não foi fácil, pois ocorreu uma ruptura no que havia sido apresentado e iniciado.

Desse modo, houve a urgência de pensarmos em ações para buscar e manter contato com o alunado. Primeiramente, tivemos de entrar em contato por telefone com cada um, no entanto, houve situações em que nenhum contato telefônico era possível de se estabelecer. Diante da problemática, foi preciso irmos até a residência do estudante.

Posteriormente a esta intervenção, foi necessário criarmos um grupo de *whatsapp* para mantermos vínculo com a turma. Em seguida, houve uma força tarefa para convencimento, visto que os discentes e seus responsáveis, distantes da instituição de ensino de forma presencial, demonstraram certa resistência em querer dar continuidade aos estudos. Após várias tentativas, momentos de diálogo, e escuta ativa com os participantes e familiares, foi possível darmos

sequência às nossas atividades. Em muitas situações os participantes tiveram falta de internet e de recursos tecnológicos, mas ainda assim conseguimos que muitos fossem até a unidade escolar para buscar a sequência de atividades, de modo impresso e, que eles entregassem o que haviam realizado em casa.



Diante da realidade no período pandêmico, das adversidades vivenciadas e dos percalços superados, acreditamos que os educandos produziram textos significativos, sendo que a maioria deles conseguiu escrever, em conformidade às orientações estabelecidas.

Indubitavelmente, não podemos ignorar o fato de que os alunos demonstraram algumas vezes desânimo, apresentaram dificuldades ortográficas, de pontuação, na organização das ideias nos parágrafos; no entanto é sabido que tais aspectos devem ser retomados em outras oportunidades para recuperação das aprendizagens.

Apesar disso, de maneira geral, a sequência didática veio para diversificar as práticas de trabalho com o texto e fez com que as aulas de Língua Portuguesa fossem mais completas e significativas, sendo um desafio maior para o ensino não presencial.

Talvez, surja a pergunta: “Se a turma estava com as aulas presenciais suspensas, devido à COVID 19, por que não mudar a proposta para uma temática relacionada ao acontecimento do momento?”

Ressaltamos que, diante da situação de pandemia, em que tanto se abordava sobre doença, mortes, desemprego, dentre outros temas caóticos, seja nos noticiários, nas mídias digitais, de forma intensiva, afiançamos a premissa de que a literatura tem o poder de transformar, inspirar a criatividade, a imaginação; em virtude de ser preciso levar às crianças e aos jovens a esperança e a alegria de se viver, também almejar por dias melhores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 29 de jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 22 de out. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEE, 1998.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B., NOVERRAZ, M. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)



GERALDI, J.W. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 cap. 3, ps.116-194.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

## APENDICÊ A

### GRADE DE SÍMBOLOS

#### Grade de símbolos para marcar os problemas do texto para autocorreção do(a) aluno(a)

Acentuação - A

Concordância Nominal - CN

Concordância Verbal - CV

Confuso - ?

Crase - C

Inadequação de tempo verbal - ITV

Maiúscula - E

Marcas de Oralidade - MO

Ortografia - O

Parágrafo - /

Pontuação - P

Repetição de palavras - RP

**Fonte:** elaboração própria



## APÊNDICE B –

### Quadro 4 - Autoavaliação da produção textual do(a) aluno(a)

#### Autoavaliação da primeira produção

Leia o texto que você produziu. Em seguida, responda às seguintes perguntas:

1. Seu texto tem começo, meio e fim?

( ) Sim ( ) Não

2. Você fez parágrafo quando começou uma nova ideia?

( ) Sim ( ) Não

3. Você usou letra maiúscula no início de frases e em nomes próprios?

( ) Sim ( ) Não

4. Você utilizou pontuação em seu texto como ponto final, vírgula, ponto exclamação e interrogação quando considerou necessário?

( ) Sim ( ) Não

5. Você usou travessão nos diálogos?

( ) Sim ( ) Não

6. Você acentuou as palavras usadas no seu texto quando achou necessário?

( ) Sim ( ) Não

7. Você observou a ortografia das palavras?

( ) Sim ( ) Não

8. No seu texto há personagens, tempo, lugar, situação problema e desfecho?

( ) Sim ( ) Não

9. O seu texto possui tudo o que foi solicitado na proposta de produção textual?

( ) Sim. ( ) Não.

Por quê? \_\_\_\_\_

10. Você conseguiu ler e entender todas as ideias de seu texto?

( ) Sim. ( ) Não.

Por quê? \_\_\_\_\_

Fonte: elaboração própria