

# PROCESSO DE ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO BÁSICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA<sup>1</sup>

Fabiano Brum da Costa <sup>2</sup>  
Cristiane Fuzer <sup>3</sup>

*ABSTRACT: This paper presents an experience report on a writing workshop in a school context, with the use of text of opinion and guiding notes. The work is based on processual writing approach, in which the teacher provided feedbacks through guiding notes to students. The work was divided as follows: explanation of the proposal in the school, activities in the classroom (reading activities, text production, evaluation and rewriting), sending texts to local newspaper and verification of the results regarding of the process of writing.*

*KEYWORDS: writing teaching, text of opinion, guiding notes.*

## 1. INTRODUÇÃO

Grande parte dos estudantes do ensino básico enfrenta dificuldades para produzir um texto. Um dos fatores para tais dificuldades é a falta de motivação para a escrita, já que muitas vezes não há estabelecimento de um propósito real para utilização dos textos produzidos pelos alunos.

Como uma alternativa de trabalho de produção textual na escola, o presente trabalho relata uma experiência de ensino de produção textual na perspectiva textual-interativa. Além disso, visa verificar a resposta de um grupo de estudantes do ensino fundamental frente a uma proposta interativa de escrita e reescrita de textos com a possibilidade de utilização real das suas produções ao final do processo.

Para isso, foi organizada uma oficina de produção textual, desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa a uma turma de 8ª série (ou 9º Ano) de uma escola de ensino fundamental. Adotando-se a abordagem processual da escrita, realizaram-se atividades de leitura, produção do texto, avaliação e reescrita. A proposta de produção textual envolveu o gênero carta de leitor, e o

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado ao curso de Letras – Português e Literaturas EAD, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Letras – Português e Literaturas.

<sup>2</sup> Graduando do VIII semestre do curso de Letras – Português e Literaturas EAD, UFSM. E-mail: fabianocosta@uabrestingaseca.com.br

<sup>3</sup> Orientadora. Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Doutor em Letras. Pesquisadora do GRPesq. Linguagem como Prática Social e do Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (NELP). E-mail: crisfuzer@yahoo.com.br.

processo de reescrita foi conduzido por meio do provimento de bilhetes orientadores para cada aluno.

As atividades oportunizaram aos alunos participantes o aprendizado de elementos próprios de um dos gêneros que possibilitam a manifestação verbal de opiniões e que tem espaço em alguns veículos da mídia.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico desse trabalho está dividido em três seções. A primeira encontra em Bakhtin (1999, 2003) e Koch e Travaglia (1989) noções de linguagem, texto e gênero discursivo. Na seção seguinte, alguns aspectos do ensino de produção textual são abordados na perspectiva interacionista, conforme os estudos de Travaglia (1997), Geraldi (1996), Fuzer (2011, 2012), Tapia e Fita (2001) e Soares (2009). Nessa mesma seção, é citada a necessidade de relacionar o ensino de produção de texto à realidade, às vivências dos alunos, de acordo com Libâneo (1986). Na última seção, encontram-se as características do gênero discursivo carta do leitor, a partir dos estudos realizados pelos seguintes autores: Bezerra (2005), Stadykoski (s.d.), Costa (2005) e Passos (2003).

### **2.1 LINGUAGEM, TEXTO E GÊNERO DISCURSIVO**

A linguagem pode ser entendida e estudada como uma atividade social de interação entre quem fala/escreve e quem escuta/lê, pois, quando expressam fazendo o seu uso, os indivíduos se estão se dirigindo a um interlocutor. Para Bakhtin (1999), a língua é uma atividade social dada às situações inquestionáveis de comunicação dos falantes. Segundo o autor, a palavra é *determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui, justamente, o produto da interação do locutor e do ouvinte* (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Essa interação é notada quando o texto é produzido não apenas pela vontade de escrever, mas também com o objetivo de que alguém o leia e reaja de algum modo. O texto, de acordo com Koch e Travaglia (1989), define-se como uma unidade linguística, tomada pelos usuários da língua em uma

situação de interação comunicativa. Portanto, textos têm grande importância na vida social.

Os alunos precisam ser preparados para fazerem uso dessa unidade linguística. Cada vez mais há a necessidade de capacitá-los a produzirem textos inseridos em situações reais de interação, por meio de atividades em que eles estejam ou possam vir a estar engajados. Mas como fazer isso? Como aproximar atividades de produção textual à realidade dos alunos? Nota-se que o importante é escolher gêneros textuais apropriados.

Segundo Bakhtin (2003, p. 262), gêneros são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, com características de estruturação, forma, linguagem e principalmente função sociocomunicativa. Por meio de gêneros, os indivíduos interagem na sociedade nos mais diversos contextos.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), conhecemos a língua graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. No contexto escolar, é necessário vivenciar aquilo que se aprende em sala de aula para melhor conhecer e usar os recursos da língua.

## 2.2 ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Além de utilizar um gênero que possa fazer parte do contexto dos estudantes em situações de interação com a sociedade, é importante também que, no ensino de produção textual, o texto seja considerado um processo em que seu autor tenha a possibilidade de avaliar suas produções, refletir sobre aquilo que escreveu, tendo a possibilidade de reescrevê-lo com base em suas conclusões. Nesse sentido, o ensino de produção textual na perspectiva textual-interativa, além de propiciar aos estudantes essas oportunidades, pode levá-los a refletirem sobre o uso da linguagem em situações sociais.

De acordo com Travaglia (1997), quem adota essa perspectiva deve considerar, entre outras coisas, que o objetivo principal é desenvolver a capacidade comunicativa de seus alunos, mostrar que a linguagem é uma forma de interação na sociedade e que, por isso, exige reflexão e adequação das formas linguísticas à situação de interação. Tal perspectiva implica adotar-se, na avaliação das produções dos alunos, uma forma interativa com

orientações para reescrita, promovendo *feedbacks*, por meio de bilhetes orientadores<sup>4</sup>, por exemplo, a fim de ajudar os estudantes a se sentirem responsáveis por aquilo que escrevem e, conforme Geraldi (1996), refletirem sobre seu próprio discurso.

Fuzer (2011), com base em Tapia e Fita (2001), esclarece que é importante os bilhetes orientadores conterem, além de apontamentos e sugestões para qualificar o conteúdo e a linguagem do texto, elogios aos estudantes, servindo como forma de motivação e desenvolvimento do lado afetivo entre aluno e o professor.

No processo produção de um texto, os alunos passam por três estágios, conforme descritos por Soares (2009):

1º) pré-escrita: engloba atividades que auxiliem o autor a descrever maneiras de abordar a tarefa, a identificar ou delinear o contexto, a coletar informações e a gerar ideias;

2º) escrita do texto: registro organizado das ideias e informações;

3º) revisão ou pós-escrita: atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi escrito e o reconhecimento de *feedback* do professor ou dos colegas sobre o conteúdo do texto para que o autor possa melhorá-lo.

Durante esse processo de escrita e reescrita de textos, o professor poderá desempenhar quatro papéis diferentes de acordo com a fase de produção de seus alunos. Um dos papéis é o de leitor, expressando sua opinião sobre o que foi escrito. Para Soares (2009, p. 53), essa reação é expressa em comentários, indicando se o professor (leitor) gostou ou não do que foi escrito pelo aluno.

Na sequência, o professor poderá ajudar o aluno a melhorar sua produção textual, com objetivo de qualificar um texto que está sendo produzido para um propósito específico, indicando caminhos adequados a seguir diante de convenções relacionadas ao gênero, por exemplo. Nesse caso, seu papel será de assistente.

Quando não tiver mais a preocupação em melhorar os textos do aluno, por meio de comentários sobre o desempenho do aprendiz, exercerá o papel de avaliador, visando auxiliar futuras produções.

---

<sup>4</sup> A descrição da estrutura retórica do bilhete orientador como um gênero discursivo auxiliar no processo pedagógico da escrita é apresentada por Fuzer (2012).

Por último, exercerá a função de examinador, apresentando uma avaliação objetiva das qualidades observadas na produção do aluno, devendo atribuir uma nota, cujos critérios deverão ser informados de forma clara.

Entretanto, para que os alunos produzam um texto capaz de expressar o que desejam, é preciso também aproximar suas produções a suas vidas. Segundo Libâneo (1986), o aluno não aprende somente com a transmissão de conhecimento, mas também o relacionando com a sua realidade e suas vivências.

É, portanto, necessário conduzir o ensino de produção textual em sala de aula com atividades que possam ser realmente utilizadas pelos alunos não somente em situações relacionadas à escola, mas também fora do ambiente escolar, de modo que seja preparado para lidar com gêneros textuais da esfera pública. Para isso, a escolha do gênero textual nas aulas de produção textual deve considerar o contexto social de que o aluno pode efetivamente participar.

### 2.3 GÊNERO CARTA DO LEITOR

A carta do leitor é um dos gêneros da esfera pública que possibilita uma aproximação entre atividades de produção textual e realidades sociais. De acordo com Stadykoski (s.d.), esse gênero possibilita a utilização concreta do que for produzido, uma vez que *proporciona aos alunos a oportunidade de comunicar-se, opinar e elaborar críticas sobre determinados assuntos* (STADYKOSKI, s. d., p.1). A carta do leitor, de acordo com Bezerra (2005), atende a diversos propósitos comunicativos, como opinar, agradecer, reclamar, solicitar e elogiar.

Seu contexto de circulação são os meios de comunicação escritos, geralmente jornais e revistas que incentivam sua veiculação por ser uma forma de interação com seus leitores, além de possibilitar medir-se o sucesso ou insucesso das matérias publicadas. Como declara Costa (2005), é um meio de aproximação e interação entre os leitores e a equipe editorial de jornais e revistas.

Apesar de ter um destinatário específico, como o editor da revista, do jornal ou quem escreveu determinado artigo, a carta do leitor, quando publicada, também pode ser lida por potenciais leitores dos jornais ou revistas.

Em geral, sua extensão é limitada<sup>5</sup>. Assim, a carta de leitor traz um título (geralmente escolhido pelo editor) e no máximo dois parágrafos bem condensados.

Quanto ao modo de organização do texto, predomina o dissertativo-argumentativo, podendo também conter passagens narrativas, descritivas, injuntivas e expositivas. O registro linguístico tipicamente usado é de um padrão formal ou semiformal, dependendo do ambiente de circulação do veículo em que for publicada. Conforme Passos (2003, p. 81), nas cartas encontramos o português formal, atual, da forma como é concebido pela comunidade usuária.

Em vista dessas características básicas, a carta de leitor pode ser considerada um gênero adequado para iniciar um processo de ensino-aprendizagem da escrita no modo argumentativo.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 UNIVERSO DE ANÁLISE**

O processo de produção textual a ser analisado realizou-se na Escola Estadual de Ensino Fundamental Acácio Antônio Vieira, localizada na cidade de Formigueiro, RS, com uma turma de 8ª série (9º Ano) do ensino fundamental. O critério de escolha por essa turma foi, principalmente, a média de idade dos estudantes (entre 14 e 15 anos), que têm certa maturidade para se posicionarem sobre diferentes assuntos. A turma era constituída por seis alunas e quatro alunos.

O processo de produção textual foi conduzido durante as aulas cedidas pela professora regente da disciplina de Língua Portuguesa, em dois períodos semanais, durante quatro semanas, totalizando 8 horas/aula.

O trabalho foi dividido em duas fases: o processo de produção textual em sala de aula e apuração dos resultados por meio da análise das versões do

---

<sup>5</sup> No Jornal Diário de Santa Maria (que circula na região central do Estado do Rio Grande do Sul, vinculado ao Grupo RBS), por exemplo, não pode ultrapassar dez linhas.

texto produzido por um dos alunos participantes e dos respectivos bilhetes orientadores.

A 1ª fase foi implementada de acordo com as informações descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Cronograma de atividades para o processo de produção textual na escola.

Módulos didáticos	Procedimentos
Pré-escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de cartas de leitores publicadas no jornal <i>Zero Hora</i><sup>6</sup>;</li> <li>- Discussão com os alunos sobre características discursivas, temáticas e composicionais do gênero trabalhado.</li> </ul>
Escrita de texto: produção da primeira versão da carta do leitor (produção de um texto)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecimento de dúvidas manifestadas pelos alunos em relação à estrutura e outras características do gênero carta de leitor, abordadas na aula anterior;</li> <li>- Exposição de reportagens e artigos publicados no <i>Jornal Integração</i><sup>7</sup> sobre assuntos diversos, para que os alunos escolham sobre qual publicação desejam se manifestar (a escolha da publicação foi feita individualmente pelos estudantes, podendo ser a mesma para mais de um aluno);</li> <li>- Produção pelos alunos de uma carta de leitor e entrega para leitura e avaliação pelo professor pesquisador.</li> </ul>
Pós-escrita: produção da segunda versão da carta de leitor (reescrita)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devolução aos alunos dos textos em sua primeira versão acompanhados de bilhetes orientadores elaborados pelo professor pesquisador;</li> <li>- Reescrita dos textos pelos alunos com base nas orientações fornecidas e entrega para leitura e avaliação pelo professor.</li> </ul>
Pós-escrita: produção da terceira versão da carta de leitor (reescrita)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devolução aos alunos dos textos em sua segunda versão acompanhados de novos bilhetes orientadores elaborados pelo professor pesquisador;</li> <li>- Reescrita do texto pelos alunos (terceira versão) e entrega para leitura e avaliação pelo professor;</li> </ul>

<sup>6</sup> Não foi possível usar nessa etapa exemplos de cartas de leitor do mesmo jornal a que foram enviados, posteriormente, os textos produzidos pelos alunos porque até esse momento o jornal não havia publicado cartas de leitor.

<sup>7</sup> Jornal, com sede em Restinga Sêca, que circula nos municípios da região, como Formigueiro, Agudo, São João do Polêsine, Faxinal do Soturno.

Pós-escrita: revisão e produção da versão final do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devolução aos alunos dos textos em sua terceira versão acompanhados de novos bilhetes orientadores elaborados pelo professor pesquisador;</li> <li>- Revisão e produção da versão final do texto pelos alunos;</li> <li>- Entrega das produções para avaliação final e encaminhamento ao jornal.</li> </ul>
Envio das cartas ao jornal visando a uma possível publicação	Devido a maioria dos alunos não ter acesso à internet e a escola não dispor de um laboratório de informática, as cartas foram digitadas pelo professor pesquisador e enviadas por e-mail ao editor do <i>Jornal Integração</i> .

A segunda fase consistiu na análise do processo de produção textual de um dos alunos participantes. Cada aluno produziu quatro versões para sua carta de leitor (com exceção de uma aluna que não estava presente na aula em que foi escrita a primeira versão). Dessa forma, totalizaram-se trinta e nove textos, com três bilhetes orientadores para nove alunos e dois para uma aluna, tendo sido elaborados ao todo vinte e nove bilhetes.

Para este artigo, foram analisadas as versões da carta de um dos alunos da turma, que será referido por A1, e os três respectivos bilhetes orientadores. A análise buscará verificar os avanços alcançados a partir desses *feedbacks* individuais, bem como demonstrar alguns aspectos do texto do aluno que poderiam ter sido trabalhados durante as orientações fornecidas.

#### 4. RESULTADOS

A primeira produção teve início após os alunos escolherem, entre vários exemplares do *Jornal Integração*, uma publicação sobre a qual gostariam de se manifestar. O aluno A1 escolheu o artigo de opinião de Adair Santos, de Novo Hamburgo, publicado no mês de setembro na última página do referido jornal (em anexo). Após a leitura desse texto e o acompanhamento das explicações sobre as especificidades do gênero carta de leitor, o aluno iniciou a produção da primeira versão de sua carta.

Seguem as quatro versões da carta produzida pelo aluno, a fim de se verificar a influência dos três bilhetes orientadores no processo de reescrita. A Figura 1 apresenta a primeira versão do texto, e a Figura 2 apresenta o respectivo bilhete orientador.



## 1ª versão

Asociedade está subestimando o poder do crack.  
O crack esta cada vez mais preocupante para a sociedade  
a cocaína era de 50% de chances de reabilitação mas caem para 30%.

Figura 1 – Primeira versão do texto de A1.

## Bilhete 1

Olá

Gostei da sua opinião em relação à sociedade estar subestimando os perigos do crack, mas o que levou você a considerar isso? A qual sociedade você se refere: a formigueirense, rio-grandense, brasileira?

Outras questões:

- Para você, qual o papel da família, da escola, dos governantes e, em especial, o seu, frente a esse problema?
- Que medidas poderão ser tomadas para, pelo menos, amenizar esse problema?

Para melhor entendimento dos leitores do jornal em relação às informações contidas na sua carta, é preciso esclarecer algumas questões:

1. A cocaína tem 50% de chances de se reabilitar ou é o usuário dessa droga que tem 50% de chances de reabilitação?
2. O que cai para 30%?
3. Essas informações constam em alguma publicação do jornal?
4. Quando você escreve que a sociedade está subestimando o poder do crack, está dando a sua opinião ou está copiando algo publicado no jornal?
5. Note que você escolheu uma publicação que aborda um problema que é de interesse de todos e poderá expor suas ideias em um meio de comunicação escrito bastante divulgado em nossa região, incentivando talvez outras pessoas a fazerem o mesmo. Parabéns pela escolha.

Figura 2 – Primeiro bilhete orientador.

A primeira versão da carta de A1 não apresenta informações claras, como notamos no seguinte trecho de seu texto: “a cocaína era de 50% de chances de reabilitação mas caem para 30%”. O primeiro bilhete apresenta uma observação sobre essa falta de clareza e orienta o estudante com o seguinte questionamento: “A cocaína tem 50% de chances de se reabilitar ou é o usuário dessa droga que tem 50% de chances de reabilitação?”

Nessa primeira versão, o texto não esclarece se seu autor está manifestando uma opinião sobre o fato de a sociedade subestimar o poder do crack, ou se está apenas reproduzindo o que foi escrito por Adair Santos. O

primeiro bilhete aborda essa questão: “Quando você escreve que a sociedade está subestimando o poder do crack, está dando a sua opinião ou está copiando algo publicado no jornal?”

O primeiro bilhete também estimula o aluno a refletir sobre o uso de drogas como um grave problema social, por meio dos seguintes questionamentos: “À qual sociedade você se refere: a formigueirense, rio-grandense, brasileira?”; “Para você, qual o papel da família, da escola, dos governantes e, em especial, o seu papel, frente a esse problema?”; “Que medidas poderão ser tomadas para, pelo menos, amenizar esse problema?”.

O texto apresenta algumas inadequações gramaticais que não foram citadas no primeiro bilhete orientador, como a junção do artigo “a” ao substantivo “sociedade” no início do texto (“Asociedade”), a falta de acento nas palavras “cocaina” e “esta” (verbo na segunda frase) e problemas de pontuação (como a ausência de ponto no final da segunda frase e de vírgula antes da conjunção adversativa “mas” na terceira linha). O primeiro bilhete não aborda esses aspectos formais da língua e centra-se no conteúdo do texto, buscando auxiliar o autor a esclarecer informações que usa no texto.

Após a leitura do primeiro bilhete orientador, o aluno deu início à reescrita de sua carta (Figura 3), para a qual foi elaborado novo bilhete (Figura 4).

## 2ª versão

eu concordo com a publicação do jornal integração sobre a sociedade (...) ele esta cada ves (...)  
O usuário de cocaína ele tem 50% de chances de reabilitação mas para o usuario de Crack caem a chance para 30%. Na minha opinião para a reabilitação dos usuarios é muito importante o icentivo dos familiares.

Figura 3 – Segunda versão do texto de A1.

## Bilhete 2

(...) Seria interessante informar quem escreveu tal publicação, como também a data em que foi publicada, essas informações são importantes, tanto para os leitores como para o editor do jornal.

Alguns aspectos precisam ainda melhorar no seu texto:

- Cuidado com a acentuação das palavras, usuário e está possuem acento;
- Sempre comece o parágrafo com letra maiúscula;
- Vez, na terceira linha, escreve-se com z no final;

- Na última linha, ficaria melhor você escrever “importante o apoio dos familiares”;
  - Na terceira versão não precisa escrever o pronome ele, quando são informadas as chances de reabilitação do usuário de cocaína.
- Dois questionamentos:
- Por que, segundo o que foi publicado e de acordo com sua opinião, o Crack preocupa cada vez mais nossa sociedade, somente pelo percentual baixo de chances de reabilitação de seus usuários?
  - Você agora menciona o importante papel da família na recuperação dessas pessoas, mas que ações poderiam ser feitas para amenizar esse problema, qual o papel do poder público, qual o nosso papel como integrantes de uma sociedade? Argumente sobre isso. (...)

Figura 4 – Segundo bilhete orientador.

Na segunda versão da carta, o aluno informa que concorda com a publicação do jornal, porém não cita quem escreveu e qual a data de tal publicação. O segundo bilhete sugere o acréscimo dessa informação: “Seria interessante informar quem escreveu tal publicação, como também a data em que foi publicada, essas informações são importantes, tanto para os leitores como para o editor do jornal”.

Na segunda versão, permanecem inadequações ortográficas, como iniciar um parágrafo com letra minúscula, escrever a palavra “ves” com s e não acentuar “esta (verbo)” e “cocaina”. Diferentemente do primeiro bilhete, esses equívocos são citados no segundo *feedback*: “Cuidado com a acentuação das palavras, usuário e está possuem acento”; “Sempre comece o parágrafo com letra maiúscula”; “Vez, na terceira linha, escreve-se com z no final”.

O aluno repete três vezes, na segunda versão de seu texto, a palavra “usuário”, uma vez com a grafia correta (com acento) e duas vezes de forma inadequada (sem acento). Essa repetição da mesma palavra não é citada no segundo bilhete, que também não alerta o aluno sobre as diferentes grafias dadas à mesma palavra.

Por outro lado, o aluno continua sendo estimulado a refletir sobre o seu papel frente ao problema das drogas: “Você agora menciona o importante papel da família na recuperação dessas pessoas, mas que ações poderiam ser feitas para amenizar esse problema, qual o papel do poder público, qual o nosso papel como integrantes de uma sociedade? Argumente sobre isso”.

Depois de receber o segundo bilhete orientador, o aluno deu início à produção da terceira versão de sua carta (Figura 5), para a qual um terceiro bilhete foi elaborado (Figura 6).

### 3ª versão

Eu concordo com a opinião de Adair Santos, publicada no jornal integração no mês de setembro sobre a sociedade está subestimando o poder do Crack, ele está cada vez mais preocupante para a sociedade.

O usuário de cocaína tem 50% de chances de reabilitação, mas para o usuário de Crack essas chances caem para 30%. Na minha opinião para a reabilitação dos usuários é muito importante o incentivo da família e ações do governo para combater o problema.

Figura 5 – Terceira versão do texto de A1.

### Bilhete 3

(...)

- o verbo estar não tem acento, chance se escreve assim e usuário tem acento. Repare que você escreve duas vezes essas mesmas palavras, uma vez certa e outra errada, caracterizando, a meu ver, ser apenas uma falta de atenção;

- Incentivo está escrito incorretamente, aliás, eu substituiria essa palavra, que tal apoio? É apenas uma sugestão.

Família deve ser acentuada;

- Procure iniciar os parágrafos colocando a palavra que os inicia um pouco mais à frente.

Para terminar, no final do último parágrafo, você dá a sua opinião sobre a importância da família na reabilitação dos usuários de drogas, em seguida, menciona a respeito de ações do governo para combater esse problema. Para mim, não ficou muito claro se esse problema vem a ser a reabilitação dos dependentes químicos ou problemas relacionados ao Crack e outras drogas.

(...) que tal você sugerir ações do governo no sentido de prover meios para ajudar na recuperação dessas pessoas? (...)

Figura 6 – Terceiro bilhete orientador.

Novamente alguns deslizes na ortografia ocorrem e, assim como ocorreu na primeira e segunda versões, aparece a repetição de uma mesma palavra grafada de formas diferentes. O terceiro bilhete orientador aborda esse detalhe, atribuindo o problema à falta de atenção por parte do produtor do texto, “o verbo estar não tem acento, chance se escreve assim e usuário tem acento.

Repare que você escreve duas vezes essas duas últimas palavras, uma vez certa e outra errada, caracterizando, a meu ver, ser apenas uma falta de atenção”. Em reflexão posterior, verifica-se que essa questão poderia ser abordada de forma mais detalhada em atividades complementares de análise linguística e gramatical.

O texto sugere ações do governo para “combater o problema”, mas não fica claro se o problema ao qual se refere é a reabilitação dos dependentes ou problemas relacionados ao crack ou outras drogas. O terceiro bilhete questiona sobre isso: “Para terminar, no final do último parágrafo, você dá a sua opinião sobre a importância da família na reabilitação dos usuários de drogas, em seguida, menciona a respeito de ações do governo para combater esse problema. Para mim, não ficou muito claro se esse problema vem a ser a reabilitação dos dependentes químicos ou problemas relacionados ao Crack e outras drogas”. É sugerido, então, citar ações que o governo poderia tomar para, pelo menos, amenizar o sofrimento dos dependentes de drogas: “que tal você sugerir ações do governo no sentido de prover meios para ajudar na recuperação dessas pessoas?”.

Depois de ler o terceiro bilhete orientador, o aluno realizou mais alguns ajustes e produziu a última versão de sua carta do leitor (Figura 7).

#### 4ª versão

Eu concordo com a opinião de Adair Santos, publicada no Jornal Integração no mês de setembro sobre a sociedade estar subestimando o poder do Crack, ele está cada vez mais preocupante para a sociedade.

O usuário de cocaína tem 50% de chances de reabilitação, mas para o usuário de Crack essas chances caem para 30%.

Na minha opinião, para a reabilitação dos usuários é muito importante o apoio da família e ações do governo para diminuir o problema dos dependentes de drogas criando mais vagas em hospitais especializados para essas pessoas.

Figura 7 – Quarta versão do texto de A1.

Se comparadas a primeira e a quarta versões do texto produzido por A1, após o terceiro bilhete orientador, podem-se verificar melhorias significativas com relação tanto à abordagem do tema, como à expressão linguística.

Na última versão do texto, as informações são apresentadas com mais clareza, como as chances de reabilitação dos usuários de cocaína e de crack. Em resposta aos questionamentos realizados no primeiro bilhete orientador, o aluno reescreve: “O usuário de cocaína tem 50% de chances de reabilitação, mas para o usuário de Crack essas chances caem para 30%”.

Na versão final, o aluno menciona quem escreveu a publicação escolhida por ele, citando o nome do autor, além de informar o mês de tal publicação, atendendo às solicitações do segundo bilhete orientador: “Eu concordo com a opinião de Adair Santos, publicada no Jornal Integração no mês de setembro”.

Na última versão do texto, o aluno também atende ao questionamento presente no primeiro bilhete, informando concordar com o que foi escrito por Adair Santos: “Eu concordo com a opinião de Adair Santos (...) sobre a sociedade estar subestimando o poder do Crack, ele está cada vez mais preocupante para a sociedade”.

Inadequações de ortografia (como “familia” sem acento e o acento no verbo “estar”) ainda são notadas na última versão, embora trabalhadas ao longo dos três *feedbacks* fornecidos. Já não ocorrem, como nas outras versões, repetições da mesma palavra ora grafada de uma forma, ora de outra. Mesmo não tendo recebido tal orientação em nenhum dos três bilhetes orientadores, na última versão do texto o aluno acrescenta uma vírgula antes da conjunção coordenativa adversativa “mas”.

Os dados analisados indicam que, a partir da segunda versão, o aluno começa a refletir mais sobre o tema abordado, argumenta sobre o papel da família e do governo na reabilitação dos dependentes químicos, dando inclusive, em sua última versão, uma pertinente sugestão ao citar uma ação que o poder público poderia tomar para melhorar o atendimento das pessoas viciadas em drogas: “(...) ações do governo para diminuir o problema dos dependentes de drogas, criando mais vagas em hospitais especializados para essas pessoas”. Essa passagem evidencia que o aluno aceitou e usou a sugestão fornecida no terceiro bilhete orientador.

Desse modo, o aluno deixa de fazer simplesmente cópias do texto previamente lido e passa a refletir e se posicionar sobre o que considera importante para melhorar a vida dos dependentes de entorpecentes, atendendo a uma das especificidades do gênero carta do leitor: escrever para manifestar

opinião sobre o que foi publicado, concordando ou não com o posicionamento apresentado em outros textos.

A última versão do texto produzido pelo aluno, assim como as demais cartas produzidas pela turma, foi enviada ao editor do *Jornal Integração* e publicada numa página especial (Figura 8).

#### Carta publicada

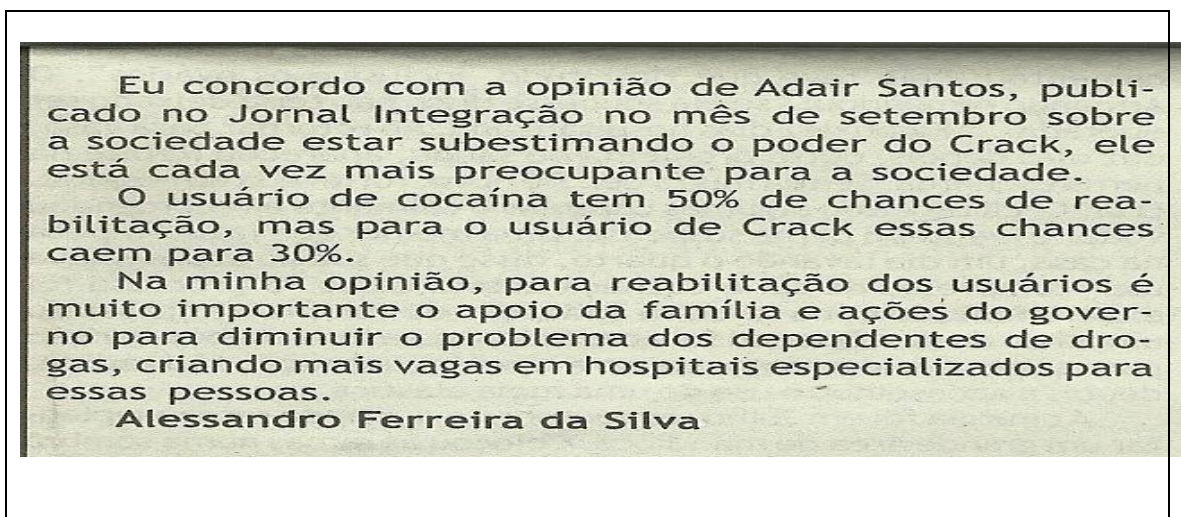


Figura 8 – Carta do aluno (A1) publicada no *Jornal Integração* em 17 nov. 2011.

Além das cartas produzidas pelos alunos em sua última versão, o jornal publicou um texto explicativo sobre a realização do projeto desenvolvido na escola (“Uso do Gênero Carta do Leitor no Ensino de Produção de Texto na Escola”). Observa-se que algumas inadequações gramaticais ainda presente na última versão produzida por A1 não aparecem nessa publicação (como o acento no verbo estar e a falta do acento em “família”), as quais foram corrigidas pelo jornal antes da publicação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do projeto que deu origem a este artigo, aliaram-se dois fatores de grande importância para aprendizagem dos estudantes: motivação e forma interativa de produzir, avaliar e sugerir modificações em seus textos. Os resultados positivos alcançados pelo aluno na reescrita das

versões aqui analisadas evidenciam a eficácia das escolhas teórico-metodológicas realizadas com base na perspectiva textual-interativa.

Nos *feedbacks*, por meio dos bilhetes orientadores, ao invés de correções diretas nos textos com sinais ou traços, são sugeridas modificações e apresentados questionamentos que levam à reflexão. Dessa maneira, o aluno pôde refletir sobre seu próprio texto, verificando a conveniência ou não de realizar o que foi proposto pelo professor.

O desenvolvimento de uma relação afetiva com os alunos também pode ser considerado uma influência direta da proposta de ensino apresentada. O professor pesquisador, ao interagir com os alunos no sentido de auxiliá-los a qualificar seus textos, estabeleceu um diálogo por meio de seus bilhetes, que, além de sugestões, continham elogios que estimularam os aprendizes a buscarem o aprimoramento dos seus textos.

Todos os alunos da turma demonstraram ter gostado da forma como o processo de produção textual foi conduzido, manifestando interesse em utilizar o gênero trabalhado em outras situações. Isso implica o que se pode considerar essencial para um ensino de qualidade: a preparação dos jovens para utilização da linguagem em situações reais das quais venham a querer ou ter de participar.

Nesse processo, os *feedbacks* por meio de bilhetes orientadores mostraram-se como uma importante ferramenta para o ensino de produção textual. Além de possibilitar ao professor fornecer caminhos, oferecer sugestões no sentido de auxiliar o aluno na reescrita, permite o uso de palavras de estímulo no início e no fim da interação, procurando motivar o aluno a prosseguir no processo, reconhecendo seu esforço e os avanços alcançados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. "Gêneros do Discurso". In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: [http://www.4shared.com/get/1p3kJQWG/AULA04b\\_AD\\_-\\_BAKHTIN\\_Mikhail\\_E.html](http://www.4shared.com/get/1p3kJQWG/AULA04b_AD_-_BAKHTIN_Mikhail_E.html). Acesso em: 21 set. 2011.

\_\_\_\_\_. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Larud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.



BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, S. G. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz, porta voz de queixa, crítica e denúncia do jornal O Dia. **Soletras – Revista do Departamento de Letras da UERJ**, n. 10, 2005, p. 28-41. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/10/03.pdf>. Acesso em: 01 out 2011.

FUZER, C. **Leitura e Avaliação de Textos**. Caderno Itálico. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Letras Vernáculas, Curso de Letras-Língua Portuguesa e Literaturas, 2011.

\_\_\_\_\_. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, PPGL, Santa Maria, RS, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (org.) **Questões de linguagem**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, L. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo; Loyola, 1986.

PASSOS, C. M. T. V. dos. As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, N. S. (Orgs.) **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOARES, D. A. **Produção textual e revisão textual**. Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

STADYKOSKI, R. D. **As Cartas do leitor e o ensino de língua materna**. s. d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1022-4.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

## Anexo

Artigo de opinião publicado no *Jornal Integração Regional* escolhido pelo aluno A1.

**Jornal**



# INTEGRA REGIONAL

9 a 15 de setembro

## Um problema de saúde pública

- "A sociedade está subestimando o poder do Crack." A declaração é impactante e vem de quem até pouco tempo atrás esteve imerso no perigoso submundo das drogas. O comerciante R. C. G, 29 anos, já esteve duas vezes sob a mira de armas de traficantes e, durante três anos, foi escravo daquele que é considerado um dos mais poderosos entorpecentes, não apenas pela capacidade de viciar rapidamente, mas pelos dramas sociais que desencadeia.

O Crack se alastrou tão rapidamente que há muito já é tratado como problema de saúde pública. Os criminosos que usam a droga são os mais violentos e impiedosos e os usuários têm uma dificuldade muito maior de largar o vício. Como consequência, o tratamento está mais difícil e demorado. "Para cocaína, as chances de reabilitação para quem conclui o programa são de 50%, mas caem para 30% no caso do Crack", revela o assistente social do Desafio Jovem de Três Coroas, Luís Augusto Barth. Dos 79 internos da ala masculina, 68 recuperam-se do vício desta droga. "As famílias só vão perceber o tamanho do problema quando chegar aos seus lares, quando filhos seus estiverem viciados", acrescenta o comerciante, que reside em Viamão. Há oito meses ele está livre do vício, desde que começou tratamento em Três Coroas. Na família, outro drama: seu irmão virou traficante para manter o vício.

**Popularização** - A disseminação do Crack se intensificou nos últimos cinco anos. Seus efeitos são considerados tão devastadores que sua venda não agradava aos traficantes cariocas, já que mata mais rapidamente os "clientes" e reduz, por assim dizer, os lucros a médio prazo. Diferentemente de outras drogas, não é preciso ir a bocas-de-fumo ou pontos de tráfico. Ex-usuários garantem: é oferecido em cada esquina. Só não vê quem não quer. Os dependentes são conhecidos por um apelido bem sugestivo: "pedreiros", em alusão à forma como é comercializado.

O poder de devastação no organismo humano espanta até quem está acostumado com a dura rotina de combate às drogas, a exemplo do diretor do Departamento Estadual do Narcotráfico (Denarc), João Bancolini, 40 anos de Polícia, 33 dos quais como delegado. "O perfil dos criminosos mudou nos últimos dez anos. As drogas, principalmente o Crack, os deixam totalmente loucos", revela. Como se não bastasse o quadro que já beira o caos, uma nova e ainda mais potente droga está se popularizando: a Merla, as sobras do refino da Cocaína e do Crack.



**Adair Santos/Novo Hamburgo**