



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE GRADUAÇÃO LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

ALINE BARBOSA FREIRE

**REESCRITA NA ESCOLA E SEUS DESDOBRAMENTOS:
Uma experiência a partir da Sequência Didática**

**GUARABIRA – PB
JULHO – 2014**

ALINE BARBOSA FREIRE

**REESCRITA NA ESCOLA E SEUS DESDOBRAMENTOS:
Uma experiência a partir da Sequência Didática**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação Letras Português/Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador (a): Luiz Henrique Santos de Andrade.

**GUARABIRA – PB
JULHO - 2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F866r

Freire, Aline Barbosa

Reescrita na escola e seus desdobramentos [manuscrito] : uma experiência a partir da sequência didática / Aline Barbosa Freire. - 2014.

29 p. : il.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014. "Orientação: Luiz Henrique Santos de Andrade, Departamento de Letras".

1. Gêneros textuais. 2. Sequência didática. 3. Reescrita. I. Título.

21. ed. CDD 407

ALINE BARBOSA FREIRE

**REESCRITA NA ESCOLA E SEUS DESDOBRAMENTOS:
Uma experiência a partir da Sequência Didática**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação Letras Português/Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Aprovada em 18/07 2014

Luiz Henrique S. de Andrade
Prof^o Ms. Luiz Henrique Santos de Andrade / UEPB
Orientador

Luana Anastácia Santos de Lima
Prof^a Ms. Luana Anastácia Santos de Lima / UEPB
1^o Examinadora

Verônica Santos de Lima
Prof^a Esp. Verônica Santos de Lima / UEPB
2^o Examinadora

REESCRITA NA ESCOLA E SEUS DESDOBRAMENTOS: Uma experiência a partir da Sequência Didática

FREIRE, Aline Barbosa

RESUMO

Com a preocupação das dificuldades de produção e interpretação textual dos alunos do Ensino Fundamental II, da Escola Anita de Melo Barbosa Lima, o presente trabalho visa ressaltar a importância do ensino de Língua Portuguesa, e de todas as outras matérias, por meio dos gêneros textuais. O trabalho com os gêneros textuais deve propiciar aos alunos a participação na construção de sentido do texto efetivando, desta maneira, a aquisição da aprendizagem. Ao organizar a aula o professor deve preocupar-se em ensinar os alunos a dominar um gênero textual de forma gradual e para se trabalhar o gênero escolhido são utilizadas as Sequências Didáticas, cabendo aqui o uso da reescrita do texto, que através dela o aluno terá oportunidade de ler e reler o seu texto percebendo o que precisa corrigir e melhorar, para que fique um texto melhor do que o escrito antes. O gênero escolhido para desenvolver uma proposta de ensino é o gênero carta informal. A carta informal possibilita maior liberdade de produção textual, o que torna o trabalho em sala de aula desse gênero ainda mais estimulante para os alunos. Este trabalho fundamenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em autores como Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem dos educando.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Sequência didática. Reescrita.

ABSTRACT

With worry the difficulties of textual production and interpretation of students, Basic Education II, at School Anita de Melo Barbosa Lima, this study aims to highlight the importance of teaching Portuguese, and all other matters, through textual genres. Working with text genres should provide students participation in the construction of meaning of the text effecting, in this way, the acquisition of learning. When organizing the classroom teacher should be concerned with teaching students to master a genre gradually and to work for the chosen genre are utilized for Didactic Sequence, being here the use of rewriting the text, that through it the student will opportunity to read and reread your text realizing what needs to correct and improve, so that it looks better than the text written before. The genre chosen to develop a teaching is gender informal letter. Informal letter allows greater freedom of textual production, which makes working in the classroom this genre even more stimulating for students. This work is based on the Parâmetros Curriculares Nacional and authors such as Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004), among others. It is hoped that this work can contribute to the improvement of teaching and student learning.

KEYWORDS: Text genres. Didactic sequence. Rewrite.

INTRODUÇÃO

Este trabalho acadêmico visa abordar a importância de trabalhar com gêneros textuais, Sequências Didáticas, e o processo de escrita e reescrita dos gêneros textuais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita de Melo Barbosa Lima, localizada no município de Belém-PB.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e, conseqüentemente, relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.

De acordo com Marcuschi (2008), todos os falantes de uma língua aprendem na prática, juntamente com a aquisição de regras gramaticais dessa língua, a se expressarem por meio de diferentes gêneros textuais, antes mesmo de aprendê-los na escola “... tendo em vista ser ele tão antigo quanto à linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem”.

O objetivo dessa análise é entendermos como o trabalho em sala de aula pode se voltar para o estudo aprofundado de um gênero textual, como forma de desenvolver conhecimentos e capacidades de compreensão e produção de textos.

No primeiro capítulo destacamos a importância de trabalhar com diferentes gêneros textuais, levando os alunos a conhecerem os conteúdos dos textos e as características composicionais que distinguem os diversos gêneros. Partimos da perspectiva de que a escola necessita levar os alunos a se apropriarem dos componentes que fazem dos gêneros textuais instrumentos de expressão e comunicação específicos para contextos sociais diversos.

Mostramos no segundo capítulo que as sequências didáticas podem ser bastante variadas, tanto em relação os que se pretende ensinar, quanto a sua relação ou não com projetos didáticos em desenvolvimento, quanto aos recursos didáticos escolhidos. Elas podem ser realizadas de modo a centrar na aprendizagem de um tema de estudo mais sério, que vai dar-se a uma culminância, em que os conhecimentos são socializados com intervenção clara; Mas também podem ser circunstanciais, centradas em aprendizagens específicas. Nos dois casos, no entanto, é preciso propor situações que motivem e desafiem os educando.

Para Zabala (1998, p. 18), sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Nessa mesma direção, Nery (2007, p. 114) afirma que “as sequências didáticas pressupõe um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado

período estruturado pelo professor, criando-se assim uma modalidade de aprendizagem mais orgânica”.

Outros autores como Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que na sequência didática o docente precisa sequenciar atividades com base na avaliação do que os alunos sabem sobre determinado conteúdo ou do que elas sabem ou não fazer.

Apresentamos no terceiro capítulo a importância do processo de escrita para os educando como forma de reflexão do sistema. Por mais que elas sejam colocadas em contato com diferentes tipos de textos, dificilmente se apropriarão espontaneamente da língua escrita e de suas características. Cabendo ao professor diagnosticar o que os alunos já sabem e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, considerando o meio social onde estão inseridos.

Assim, segue o trabalho que apresentará a nossa pesquisa, apontando realizações, possibilidades e dificuldades; trazendo a valorização de se trabalhar com gêneros textuais, utilizando-se de uma sequência didática, como a reescrita, que foi o foco deste trabalho.

2. A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os gêneros textuais são objetos de ensino e o texto é apenas uma unidade.

No processo de ensino-aprendizagem, não basta disponibilizar aos alunos modelos de textos, é necessário refletir sobre as formas de utilização de cada um considerando seu contexto de uso e de seus interlocutores. É preciso trabalhar a língua como uma unidade de ensino e os gêneros como objeto deste.

Nesse sentido, a língua, de acordo com Santos, Mendonça e Cavalcante (2006, p. 14) se configura como uma forma de ação social, situada em um contexto histórico, representando algo do mundo real. O texto, portanto, não é uma construção fixa e abstrata, mas sim, palco de negociações/produções dos seus múltiplos sentidos. Sendo produzidos em situações marcadas pela cultura, assumem formas e estilos próprios. Historicamente marcados.

Desse modo, pode-se dizer que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos.

Os gêneros textuais, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e, conseqüentemente, relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.

Assim, para que a interação entre falantes aconteça, cada sociedade traz consigo um legado de gêneros, por meio dos quais são partilhados conhecimentos comuns. Em consequência das mudanças sociais, os gêneros se transformam, desaparecem, dão origem a outros gêneros. Desse modo, novos gêneros textuais vão se constituindo, em um processo permanente, em função de novas atividades sociais. Caso isso não ocorresse, a comunicação seria quase impossível, pois cada demanda comunicativa exigiria a construção de um texto configurado de um modo completamente novo, que por sua vez precisaria ser compreendido pelos envolvidos na atividade para que a interação acontecesse.

Nesse sentido, ao discutir o papel social dos gêneros nos atos interlocutivos, Schneuwly e Dolz (2004) apresenta a noção de gênero como instrumento, utilizado/tomado pelo sujeito para agir linguisticamente. Nesse sentido, o autor, baseando-se no conceito de instrumento psicológico Vygotskiano, ressalta que, na perspectiva do interacionismo social,

a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmite e se alargam as experiências possíveis. (SCHNEUWLY, 2004, p.21).

Portanto, os objetos específicos se constituem nos instrumentos que, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.21),

[...] encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua perspectiva da situação na qual ele é levado a agir [...].

A partir dessas citações, percebemos a relação que Schneuwly e Dolz (2004) estabelecem entre o conceito de instrumento e o papel dos gêneros como mediadores das atividades de interação verbal das pessoas na sociedade. O autor explica: há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.23-24).

Por meio dos gêneros, a ação discursiva é, ao menos parcialmente, prefigurada para cumprir os objetivos definidos para certas atividades. As experiências prévias de interação permitem aos participantes da situação de comunicação específica chegar a um grupo de gêneros que possivelmente podem ser utilizados nas situações de interação.

2.1 Gêneros textuais na escola

Nesse sentido, é um direito dos alunos produzirem e compreenderem gêneros textuais diversos de acordo com a exigência da situação comunicativa. Para que esse direito seja atingido é necessário que as crianças possam ter contato com a diversidade de gêneros de tipologias distintas ao longo de sua escolaridade. (PNAIC, 2012. p. 9).

O trabalho com os gêneros ocorre de modo articulado ao ensino dos gêneros, de forma que refletir sobre o gênero seja uma estratégia que favoreça a aprendizagem da leitura e da produção de texto.

Portanto, um escritor competente é aquele que sabe selecionar um gênero apropriado aos seus objetivos para realizar um discurso. Ele também é capaz de analisar seu próprio texto para as devidas verificações revisando-o. Um escritor competente também recorre a outros textos, utilizando-os como fonte para sua própria produção (PNAIC, 2012. P. 10).

Mas, nem sempre é assim. Muitos estudantes possuem dificuldades para escrever um texto, porém expressar-se oralmente é algo que acontece de forma natural. Em sala de aula, segundo os PCN (1998, p.20), a linguagem deve ser trabalhada de forma a conhecer seus significados culturais e sociais, dando sentido e não apenas ensinar palavras,

pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações.

É de suma importância o professor trabalhar os diversos tipos e gêneros que fazem parte do cotidiano, para que os alunos possam compreender que o texto é construído diariamente nos momentos de comunicação tanto escrito quanto oralmente, e não apenas as formas com a qual a escola vem trabalhando – descrição, narração e dissertação.

Os gêneros textuais não devem ser trabalhados isoladamente como uma matéria ou conteúdo a ser ensinado. Os alunos não precisam classificar os textos ou memorizar todos os gêneros textuais, pois não seriam capazes (PNAIC, 2012. p. 11).

É preciso dar sentido ao ensino dos gêneros na escola e compreender em que situação ele será lido e em que contexto foi escrito. A função de um gênero textual determina que elementos sejam utilizados para compor o texto, com a finalidade de atingir certo público, provocando as reações desejadas.

É necessário que o aluno aprenda a construir seus próprios textos com o intuito de provocar no interlocutor as reações desejadas por ele (autor), tendo em mente seu público alvo e seus

objetivos. O professor precisa atuar como mediador, ajudando o aluno a perceber o propósito do texto, desvendando as escolhas do autor, efetivando dessa maneira uma situação em que a comunicação acontece realmente (PNAIC, 2012, p. 11).

De acordo com Marcuschi (2008), todos os falantes de uma língua aprendem na prática, juntamente com a aquisição de regras gramaticais dessa língua, a se expressarem por meio de diferentes gêneros textuais, antes mesmo de aprendê-los na escola “... tendo em vista ser ele tão antigo quanto à linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem”.

Cabe à escola aproveitar esse conhecimento intuitivo, sistematizá-lo e tornar consciente o uso de diferentes gêneros textuais com os quais convivemos, nos diversos níveis das nossas práticas sociais, pois a sala de aula é um local privilegiado para reconhecermos com os diferentes usos que fazemos da língua materna realizam gêneros.

São várias as vertentes que nos remetem à importância da utilização de gêneros textuais na nossa prática pedagógica no cotidiano escolar, cabe, portanto, às escolas, mais especificamente aos professores, utilizar-se dos gêneros como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, ou, em outras palavras, em uma ação sócio-discursiva na escola.

Sabemos que, efetivamente, fica difícil trabalhar todos os gêneros propostos durante o ano letivo, mas vale salientar que um trabalho bem realizado e que permita o uso de alguns, propiciando o uso adequado da linguagem em determinadas situações, já é muito gratificante e significativo à prática docente e inserção social do aluno.

2.2 Gênero Textual: Carta

Carta é o elemento postal mais importante, constituída por algumas folhas de papel fechadas em um envelope, que é selado e enviado ao destinatário da mensagem através do serviço dos Correios (FERREIRA, 2001).

Esse é um tipo de texto que se caracteriza por envolver um remetente e um destinatário. É normalmente escrita em primeira pessoa, e sempre visa um tipo de leitor. Por exemplo, a carta informal que se remete a alguém informalmente. É justamente esse tipo de carta que analisaremos neste trabalho.

É necessário que se utilize uma linguagem adequada com o tipo de destinatário e que durante a carta não se perca a visão daquele para quem o texto está sendo escrito. Dependendo do leitor há até mesmo tratamentos específicos, no caso de autoridades como o papa (Vossa Santidade), o juiz (Meritíssimo), o presidente (Vossa Excelência), entre outros. Há algumas características que

marcam esse tipo de texto: Local e Data; Saudação; Interlocução com o destinatário; e Despedida. Esses itens estão na ordem em que devem aparecer na carta que iremos trabalhar.

O gênero textual carta é uma importante ferramenta no ensino de Língua Portuguesa, favorecendo tanto a aprendizagem dos elementos referentes à carta (remetente, destinatário, estrutura, formas de tratamento) quanto o aprimoramento da ortografia e, conseqüentemente, da leitura.

A escrita de carta é um gênero textual importante para o desenvolvimento do educando. A partir da escrita temos a leitura e da leitura a reescrita, que é de grande valia para que os alunos possam perceber os seus erros e em seqüência acertá-los. Pois, reescrever não é revisar. A revisão, grosso modo, se concentra em problemas gramaticais. Por meio dela corrigem-se tropeços na ortografia, na regência, na concordância, na sintaxe dos modos e tempos do verbo. A reescrita vai além: implica mudar ou cortar palavras, reordenar períodos, dar nova disposição aos parágrafos, a fim de que o texto atinja os objetivos a que se propõe.

3. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As seqüências didáticas são formadas de organização do trabalho pedagógico que vem sendo adotadas por professores de diferentes partes do mundo, com objetivos bastante diversificados. Não há uma definição única do que é uma seqüência didática, mas, como o nome já enuncia, tem como característica principal a seqüencialidade, pois uma atividade está articulada à outra. Muitos professores referem-se a algumas experiências desse tipo como atividades seqüenciais.

Para Zabala (1998, p. 18), seqüências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Para esse autor, o conhecimento sobre os objetivos de aprendizagem a serem buscados por meio das atividades é importante não só para os professores, mas também para os estudantes. É esse conhecimento que promove o desenvolvimento da busca autônoma por parte dos aprendizes. Eles aprendem, na prática pedagógica, não só os conhecimentos visados, mas o modo de lidar com a busca de conhecimento.

Nessa mesma direção, Nery (2007, apud PNAIC, 2012, p. 23) afirma que “as seqüências didáticas pressupõe um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se assim uma modalidade de aprendizagem mais orgânica”.

Outros autores como Schneuwly e Dolz (2004) atentam para que na seqüência o docente precisa seqüenciar atividades com base na avaliação do que as crianças sabem sobre determinado

conteúdo ou do que elas sabem ou não fazer. Esses autores, ao trabalharem sobre o ensino de produções de textos, ressaltam que o docente, ao organizar uma sequência didática precisa:

- Adaptar a escolha de gêneros e de situação de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transportadas;
- Simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedam as capacidades dos adolescentes;
- Dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
- Ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
- Escolher os momentos de colaboração com outros alunos para facilitar as transformações;
- Avaliar as transformações produzidas.

Nesse sentido, a avaliação é o ponto de partida, tendo-se como norte a garantia de determinadas aprendizagens consideradas relevantes aos estudantes, e que, portanto, estejam legitimadas na escola. Acrescentamos, a tal lembrete, a necessidade da busca da legitimação dos conhecimentos também pela comunidade, de modo a articular o que a escola propõe e o que a comunidade espera dela. Obviamente, tal articulação pode gerar tensões, diferenças de concepções, exigindo maior aprofundamento do debate entre escola e sociedade.

Tendo-se definidos conteúdos a ser ensinado, o docente precisa, como já foi dito, conhecer o que os adolescentes já dominam e o que ainda precisam aprender. Só a partir dessa avaliação pode-se ter um planejamento de fato integrado ao cotidiano dos estudantes.

3.1 As etapas de uma sequência didática, segundo Shneuwly e Dolz (2004), quando o conhecimento ou capacidade são mais complexos:

1. Apresentação da situação

Nessa etapa o professor discute com os alunos sobre uma proposta de trabalho, ou seja, compartilha o que o grupo vai estudar e qual é o problema a ser resolvido, incluindo o produto que pode surgir como resultado da sequência.

2. Primeira produção

É uma situação para diagnosticar o que os alunos já sabem fazer ou quais concepções tem sobre o que vai estudar. Por exemplo, se o produto do trabalho for um debate, o que eles sabem sobre um debate e quais capacidades demonstram em um momento de debate; Se for uma sequência

sobre conto, quais contos conhecem, se gostam, se compreendem tais textos, quais suas capacidades na produção de um conto. Enfim, esta etapa fornece informações para planejamento de outras etapas de sequência.

3. Módulos

São as etapas em que variadas atividades são realizadas para que os alunos aprendam o que tem como objetivo didático. No exemplo dado, se a sequência é sobre conto e tiver sido avaliado que os alunos conhecem contos de tradição oral, mas não tem familiaridade com contos escritos, podem-se planejar atividades em que eles conheçam esses contos e possam comparar com os que eles já têm familiaridade; Se na atividade de produção dos contos for identificado que os alunos têm dificuldades para organizar sequencialmente a narrativa, são elaboradas atividades com vista a tal tipo de aprendizagem.

Enfim, os módulos podem ser compostos por uma quantidade pequena de atividades (duas ou três) ou por uma grande quantidade, dependendo da complexidade das aprendizagens envolvidas e dos conhecimentos prévios dos estudantes. Ao trabalhar com gêneros textuais faz-se necessário realizar análises das características desses gêneros, para articular o ensino da leitura, produções de textos, análise linguística e oralidade.

4. Produção final

A produção final é a situação em que os alunos realizam uma atividade em que o professor possa avaliar se a sequência favoreceu as aprendizagens ou se é necessário replanejar ações para que as aprendizagens não efetivas aconteçam. Esta produção final pode ser a que gera o produto de culminância dos trabalhos.

Para Schneuwly e Dolz (2004), na sequência didática, é preciso por um relevo os processos de observações e de descobertas, considerando os percursos variados em função das capacidades e dificuldades. A avaliação, portanto, é parte constituinte do processo pedagógico e funciona como um trabalho de pesquisa do professor a respeito do que ele ensina e do que os educando aprendem com base em seu trabalho.

Como dissemos anteriormente, não há apenas um modo de conceber as sequências didáticas. Elas podem ser pensadas como atividades que estruturam de um modo sequencial e que podem ser planejadas pelos professores, com foco em aprendizagens específicas, mas que sempre que forem possíveis, as sequências didáticas podem ter um propósito para além do que se pretende ensinar/aprender, ou seja, um propósito de intervenção social mais claro para os estudantes.

3.2 Sequências Didáticas como parte integrante dos projetos Didáticos

As sequências didáticas podem ou não ter relação com Projetos Didáticos. Uma diferença principal é que elas tendem a ter foco em aprendizagens mais específicas, com maior controle de planejamento prévio dos professores, ao passo que os Projetos Didáticos são mais abertos, com planejamento coletivo. Os estudantes participam do planejamento sobre que atividades serão feitas para se chegar ao que se planejou no início do projeto (PNAIC, 2012. p. 28).

Podemos desenvolver sequências didáticas menores articuladas aos Projetos didáticos como forma de garantias de aprendizagens que não são centrais no projeto. Por exemplo, ao realizar um projeto didático de escrita de cartas de reivindicação, pode ser observado que os alunos estão com muitas dificuldades com determinadas convenções porque percebem a necessidade de tal aprendizagem para a realização do que está sendo feito no Projeto Didático. Quaisquer escolhas de temas, conteúdos didáticos ou gêneros textuais podem originar trabalhos sistemáticos e abranger diferentes aprendizagens relacionadas à interdisciplinaridade (PNAIC, 2012. p. 29).

3.3 O livro didático e consequências

Ressaltamos ainda, que também é possível planejar sequências didáticas mais curtas, determinada a aprendizagens muito específicas que não tenham ponto de partida em um projeto didático. Por exemplo, os livros didáticos têm várias sequências voltadas para o ensino do sistema de escrita.

Alguns livros propõem várias atividades que giram em torno de um mesmo campo semântico de palavras. Por exemplo, propor uma atividade de preenchimento de lacunas em um grupo de palavras que se assemelham por serem nomes de animais (apresentação de uma listagem de palavras faltando algumas letras a serem completadas pelos alunos), seguida por outra atividade que seria a de escrita de outros nomes de animais que iniciem pelas mesmas letras das palavras trabalhadas, seguida por outra atividade em que as palavras são apresentadas com as letras embaralhadas para os adolescentes botar em ordem. As três atividades estariam compondo uma sequência em que as atividades teriam objetivos didáticos parecidos, e se articulariam em torno do campo semântico proposto (PNAIC, 2012. p. 30).

Muitas vezes, essas sequências são iniciadas na leitura de um texto que trate sobre o tema relativo ao campo semântico, no caso citado, animais. O texto é lido, discutido, e são apresentadas, muitas vezes, questões de compreensão escritas, seguidas por atividades de apropriação do sistema e

desembocam, frequentemente, em uma atividade de produção do texto dentro da mesma temática (PNAIC, 2012. p. 31).

Essas sequências dos livros didáticos também seguem uma lógica de organização que pode motivar os adolescentes. Tudo depende da qualidade do material (o texto de partida, o potencial desafiador das atividades, o comando da atividade de produção de texto, por exemplo) (PNAIC, 2012. p. 31).

4. O PROCESSO DE ESCRITA

Sabemos que, a partir dos seis anos de idade, as crianças já construíram muitos saberes sobre o funcionamento da sociedade e são solicitados pelos grupos sociais dos quais participam a interagir em eventos diversos que exigem uma série de saberes, sobretudo os conhecimentos sobre diferentes instrumentos culturais, como por exemplo, a escrita.

A apropriação da escrita, assim como a ampliação das capacidades de uso da oralidade em ambientes públicos, são habilidades que mobilizam, inevitavelmente, o conhecimento de conteúdos e valores políticos e culturais específicos das coletividades nas quais os estudantes se inserem.

No Brasil, há um consenso de que um dos principais desafios pedagógicos a serem enfrentados pela escola brasileira é garantir que todos os alunos se alfabetizem na etapa adequada e que desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita ao longo de toda a educação básica. O domínio da leitura e da escrita é condição para o bom desenvolvimento de outros conteúdos escolares e também para que depois de concluída a educação básica, o cidadão possa continuar aprendendo e se desenvolvendo com autonomia.

4.1 A escrita e a memória

A escrita é um dos sistemas simbólicos inventados ao longo da evolução cultural da humanidade. A evolução da escrita através dos milênios segue o percurso que aproximou cada vez mais da capacidade do cérebro em perceber e distinguir imagens e as atribuir significados (LIMA 2012. p. 30)

O texto escrito tem um impacto na formação de estrutura de pensamento. A formulação linguística do texto de conhecimento formal, ou seja, das várias áreas do conhecimento humano, leva à formação de estruturas de pensamento, assim como influi na atitude que cada aluno toma frente ao conhecimento sistematizado.

O aluno depende de sua memória de trabalho para lidar com os ensinamentos em sala de aula, como realizando tarefas na escola e em casa. Tendo em vista as produções escritas dos educando no cotidiano escolar percebendo as dificuldades que eles têm em realizar suas atividades de produções textuais, as mesmas apresentam informações insuficientes, implicação excessiva, fragmentação, vocabulário ou estrutura linguística inadequada. Conseqüentemente o léxico em todas as categorias gramaticais fará diferença no processo de pensamento mais complexo, raciocínio e formação de conceitos (LIMA, 2012. p. 32)

Sem dispor em sua memória das formas sintáticas, como os verbos conjugados no tempo presente, futuro e passado, o aluno não terá os recursos e instrumentos mentais necessários para entender o sistema de escrita. Visto que a sintaxe é o componente central para a compreensão da leitura e da escrita (LIMA, 2012. p. 45)

4.2 Escrita: corrigir ou não corrigir

Ao longo de nossa vida continuamos aprendendo um novo vocabulário. Todo indivíduo, independente do meio em que seja criado, passa por processos naturais e espontâneos de aquisição da linguagem, que deve ser diferenciado do termo aprendizagem (GABRIEL, 2014. p. 20)

A invisibilidade e o desconhecimento da diversidade linguística promovem desigualdades sociais e escolares. As escolas tradicionais, na maioria das vezes, ignoram a multiculturalidade e a diversidade linguística existente no país, havendo um certo preconceito perante indivíduos que aprendam uma linguagem diferenciada no meio escolar. Muitas vezes na utilização de uma metodologia homogênea, os professores nem notam as dificuldades ou capacidades que os alunos têm (GABRIEL, 2014. p. 21)

É necessário enfatizar que as línguas são produtos sociais, por isso, os educando tende a escrever de acordo com sua linguagem oral, vivenciada no seu meio familiar e de sua comunidade. A língua não é um sistema autônomo, mas um sistema constantemente ativo por processos sociopolíticos, incluindo instituições burocratas como a escola. De acordo com Marcuschi (2008, p. 97), “Creio que ao se enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo, para citar alguns”.

No entanto, na medida em que se expande o círculo social da criança (tanto do jovem quanto do adulto), novos interlocutores apresenta-se, e a comunicação precisa ser estabelecida em novos parâmetros. Assim a criança que em determinado momento interagia com a comunidade

linguística familiar, através da linguagem oral, passa a interagir com a comunidade linguística escolar e com a cultura escrita.

Esse momento é mágico, onde se vislumbra num mar de possibilidades, mas que também traz dificuldades e frustrações. Enquanto a criança interagia apenas com a família e a comunidade local, ela era exposta a uma variedade linguística. Ao interagir em novos contextos orais e escritos, passa a ter uma diversidade linguística muito maior. Novas palavras e novas construções gramaticais, novos padrões de uso e novos significados apresentam-se a criança, sem que muitas vezes ela tenha tempo de se apropriar dessas variantes (GABRIEL, 2014. p. 21)

Essas mudanças são ainda mais evidentes quando o educando interagem em uma comunidade linguística cuja variante é mais distante da norma padrão culta, usada pela maior parte dos textos escritos. Logo o educando cuja família usa uma variante linguística oral mais próxima da variante usada na escrita, poderá usar seu conhecimento prévio da sua língua oral e transferi-lo para o texto escrito, ao passo que o educando cuja variante oral é mais distante da língua escrita precisará ser mais amparado pela escola.

E como a escola vai amparar esses educando? Como vai ajudá-los a desenvolver suas potencialidades comunicativas e linguísticas, sem para isso negar a identidade construída na comunidade familiar? Como ajudá-los a tornarem-se membros efetivos de uma comunidade linguística mais ampla, com a possibilidade de comunicarem-se não apenas em uma, mais em duas ou mais línguas?

Segundo Evanildo Bechara (1985, p. 14), precisamos está sempre pesquisando a nossa própria língua, quando afirma que “precisamos ser políglotas na própria língua”. A primeira vista, parece haver uma contradição já que a palavra “políglota” é definida pelo dicionário como um adjetivo atribuído aqueles que sabem ou falam muitas línguas. Acontece que as línguas são compostas de inúmeras variantes. Elas variam de acordo com a região: no Rio Grande do Sul as pessoas vão à padaria e pedem “seis cacetinhos” quando querem comprar pão francês; em outras regiões, esse pedido não seria entendido pelo atendente. Em um país de dimensões continentais como o nosso as variantes regionais são muito evidentes: basta viajar um pouco ou assistir à televisão para perceber as diferenças.

Acreditamos que a tarefa de educar nas escolas não perdeu o sentido neste mundo de múltiplas conexões, saberes e sensibilidades virtuais. Porém, é no movimento de se constituir como suporte mediador para a difícil tarefa de decifrar as mensagens educadoras de mídias e redes digitais que a relação educativa na escola pode reconstituir vínculos de aprendizagem, saberes e afetos com seus alunos imersos nas redes.

Neste contexto, será que corrigir ou não a fala e a escrita de nossos alunos é a questão mais relevante? Se quisermos que nossos alunos sejam políglotas não só na sua língua, mas também em outras línguas, o mais importante será buscar situações de comunicação real, em que haja desejo e necessidade de comunicar. Correções e reescritas são bem vindas para que os erros e as inadequações não se acomodem, desde que essas correções e revisões estejam a serviço da comunidade para tornar o texto mais claro e elegante, sendo feita com delicadeza e respeito (GABRIEL, 2014. p. 23)

Mediante a multiculturalidade e a diversidade linguística existente no Brasil vale à pena enfrentar os desafios da comunicação, em especial na modalidade escrita, levando em consideração a importância de reler o texto, de ter opinião de outro leitor digno de nossa confiança, de escrever e reescrever. Sejam os professores, os leitores dignos da confiança de nossos alunos para que eles possam aprimorar seus textos e sua competência comunicativa.

5. ANÁLISE DOS DADOS

O trabalho com o gênero textual carta (informal), foi o desafio que a professora propôs aos alunos da turma do 8º ano, com 27 alunos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita de Melo Barbosa Lima, que foi fundada em 04 de Dezembro de 2001. Com capacidade para mais ou menos 500 alunos. É uma escola de nível Fundamental Maior. Possui biblioteca, laboratório de informática, sala de atendimento especial, além das salas de aula e da secretaria. Localizada na cidade de Belém-PB.

Os alunos têm entre treze e quinze anos de idade. A maioria com aparência de serem de famílias carentes sem status social. Uma grande parte deles mora na Zona Rural do município, se deslocando das suas casas para escola de ônibus escolar, enviados pela prefeitura de Belém.

O objetivo dessa análise é entendermos como o trabalho em sala de aula pode se voltar para o estudo aprofundado de um gênero textual, como forma de desenvolver conhecimentos e capacidades de compreensão e produção de textos.

A professora apresentou um modelo de carta endereçada aos estudantes da turma, procurando criar entre eles e os conteúdos a serem trabalhados uma relação particular, do mesmo modo que ocorre entre o remetente e o destinatário de uma carta.

A importância da comunicação foi o ponto de partida para o desenvolvimento de produção dessas cartas. A professora iniciou a conversação perguntando aos estudantes quais são as formas de comunicação que eles utilizam para cultivar relacionamentos e, após as respostas (email, facebook, telefone), falou sobre a carta e sua importância para a comunicação humana. Será que alguém das

nossas famílias já se comunicou ou ainda se comunica por cartas? Existem diferentes tipos de cartas? O email é um tipo de carta mais moderna?

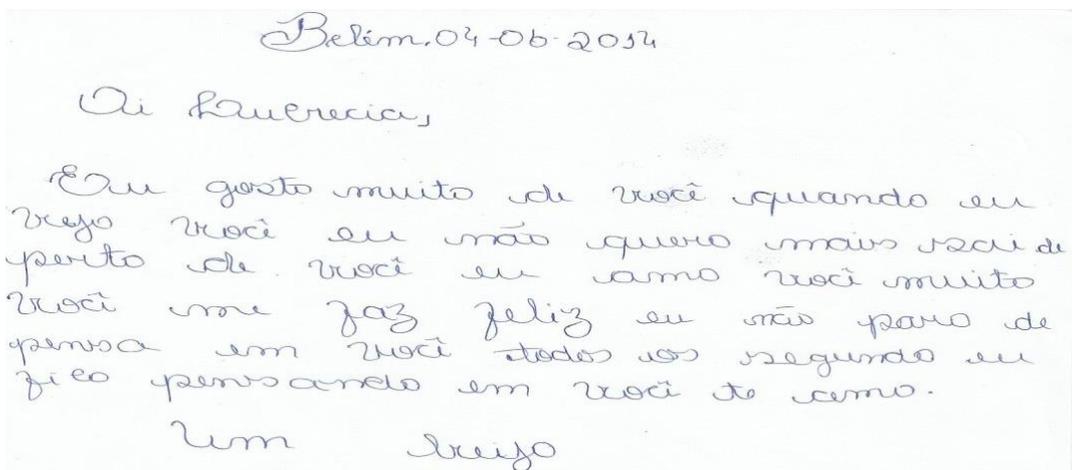
Após a conversação a professora propôs aos alunos a escrita de uma carta para destinatários reais (amigos, professores, familiares); Nas próximas aulas os alunos junto com a professora analisaram a estrutura de algumas das cartas escritas por eles, lendo e observando a maioria dos erros e mostrando o que dava para melhorar. Na aula seguinte, tendo os alunos já analisado as cartas, foi pedido pela professora a sequência da atividade, devolvendo a eles as cartas, que haviam escrito, para que eles às reescrevessem corrigindo e mudando aquilo que precisava mudar.

As análises foram realizadas considerando os seguintes critérios: características estruturais do gênero; textualidade (coesão, coerência etc.); ortografia; obediência a escrita padrão da língua; e obediência ao gênero trabalhado (carta informal).

Vejamos agora algumas das cartas analisadas:

NA CARTA INFORMAL 1

PRODUÇÃO INICIAL



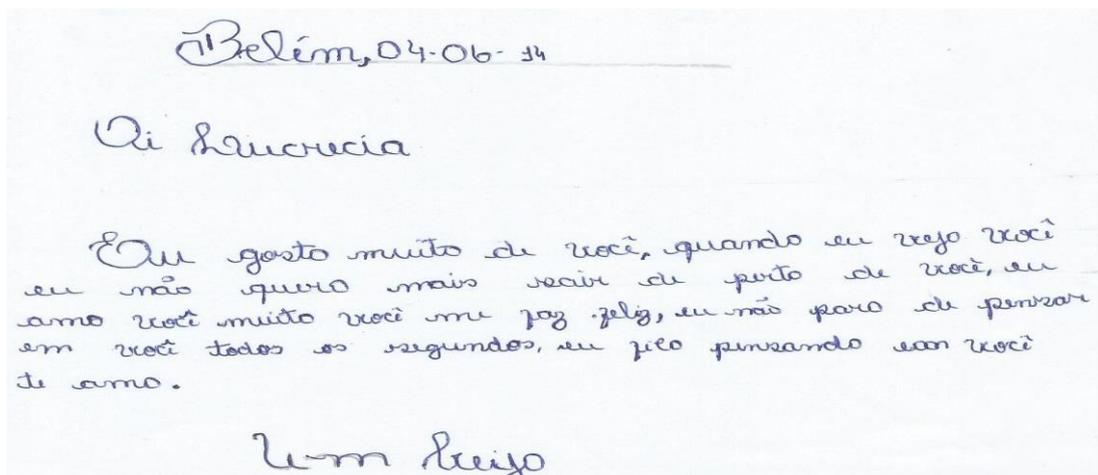
Belém, 04-06-2014

Oi Lucrecia,

Eu gosto muito de você quando eu vejo você eu não quero mais sair de perto de você eu amo você muito você me faz feliz eu não paro de pensar em você todos os segundos eu fico pensando em você de amo.

Um beijo

PRODUÇÃO FINAL



Belém, 04-06-14

Oi Lucrecia

Eu gosto muito de você, quando eu vejo você eu não quero mais sair de perto de você, eu amo você muito você me faz feliz, eu não paro de pensar em você todos os segundos, eu fico pensando com você de amo.

Um beijo

Como podemos observar o aluno produziu todo o texto sem a utilização de pontuação, principalmente a vírgula. Alguns verbos escritos sem o “r”, como: sai (sair), pensa (pensar); e o plural de segundo (os segundos), já que ele está falando de um tempo indeterminado. O que foi constatado o desvio da escrita padrão. Notoriamente o problema foi solucionado após o trabalho que foi feito com os módulos da sequência didática. É claro que o aluno ainda precisa melhorar. Principalmente as repetições desnecessárias.

CARTA INFORMAL 2

PRODUÇÃO INICIAL

Belém, 04.06.14

Querida Aline,

Eu gosto muito de você e muito legal ter você como professora de Inglês as suas aulas são muito boas e com elas eu aprendo muito eu estudo com a senhora desde do 7º ano como professora e amiga por isso que eu gosto muito de você eu te adoro e também sei que você é boa professora e como amiga.

Um abraço

PRODUÇÃO FINAL

Belém, 04.06.14

Querida Aline

Eu gosto muito de você. É muito legal ter você como professora de Inglês, as suas aulas são muito boas e com elas eu aprendo muito. Eu estudo com a senhora desde o 7º ano. Eu tenho você como professora e amiga, por isso, que eu gosto muito de você. Eu te adoro e sei que você é boa como professora e como amiga.

Um abraço

Na produção inicial o aluno começa a carta sem o espaçamento usado para parágrafo, o que altera as características estruturais do gênero. Também não faz uso de pontuação no texto. E

observamos erros ortográficos, como: dê do (desde o); e a separação de sílaba da palavra professora (profes-sora). Já na produção final, fica evidente que os critérios trabalhados nos módulos melhoraram a reescrita do aluno de forma considerável.

CARTA INFORMAL 3

PRODUÇÃO INICIAL

Belem 04/06/14.

Ola mãe,

Oi mãe a senhora e muito especial para mim a senhora sempre me deu amor e carinho sempre e agora eu quero retribuir.

Um abraço!

PRODUÇÃO FINAL

Belem 04/06/14

Ola mãe,

Oi mãe, a senhora e muito especial para mim, a senhora sempre me deu amor e carinho. E agora eu quero retribuir.

Um beijo!

Como já foi falado nas cartas anteriores, nesta carta também se repete a falta de pontuação. E o assentamento do é (verbo), ficando com sentido de “i”. O aluno usa letra maiúscula no meio do texto, sem estar continuando uma pontuação. Mas os problemas foram solucionados após o trabalho que foi feito com a sequência da atividade.

CARTA INFORMAL 4

PRODUÇÃO INICIAL

Belim PB, 04.06.2014

Oi Thomazia, eu queria dizer pra você que a vida é curta. Por isso quebra regras, Perde rapidamente, Ame verdadeiramente, não arrependidamente e nunca se arrepende de algo ou de alguém que faça você sorrir. Você é uma ótima pessoa às vezes chata, louca, feliz, legal e inteligente aproveite bem sua vida pois você tem um belo futuro pela frente.

Beijos

PRODUÇÃO FINAL

Belim PB 10/06/2014

Oi Thomazia, eu queria dizer pra você que a vida é muito curta. Por isso quebra regras, Perde rapidamente, Ame verdadeiramente, não arrependidamente e nunca se arrepende de algo ou de alguém que faça você sorrir. Você é uma pessoa ótima às vezes chata, louca, feliz, legal e inteligente aproveite bem sua vida pois você tem um belo futuro pela frente.

Beijos

Nesta carta, a saudação está posta em uma linha diferente da proposta, alterando a estrutura do gênero. Escreve palavras iniciadas com letra maiúscula, sem estarem colocadas em posições que caiba essa mudança de letra, como analisamos na carta anterior. Esqueceu-se de acentuar o é (verbo), ficando assim com sentido de “i”, no texto, e o adjetivo otima (ótima). Observando alguns consertos na produção final. Mas a maioria dos erros continuou.

CARTA INFORMAL 5

PRODUÇÃO INICIAL

Belim 04.06.14

mãe
Ola Maria de Fatima

Estou lhe escrevendo esta carta para a senhora que gosto muito da minha minha mãe do fundo do meu coração quando vou para escola estudar fico pensando em você eu te amo muito você com muita saudade enquanto estou na escola.

Beijo mãe

PRODUÇÃO FINAL

Belém, 10,06,14

Estou lhe escrevendo esta carta para lhe dizer que gosto muito de voce, mãe te amo do fundo do meu coração. Quando vou para Escola fico com pensando em voce. Te amo de muitas.

Beijo mãe

Analisamos no primeiro texto a total falta de coesão e de coerência. As palavras e os conectores estão mal colocados, as frases incompletas e a união das frases não aconteceram. Com isso o texto ficou sem forma e sem sequência de sentido. Ou seja, esse texto, para Marcuschi (2008, p. 65), está totalmente incoerente e incoeso, já que para ele “... a coesão (é) como a continuidade baseada na forma e a coerência como a continuidade baseada no sentido.” (grifo nosso). E também o aluno faltou com a pontuação no texto e cometeu erros ortográficos nas palavras: está (esta), pesando (pensando), saldade (saudade). Na sequência didática aplicada o aluno conseguiu ter uma grande evolução com o uso da coerência e coesão. Mas não colocou a saudação antes de começar a carta, desobedecendo às características estruturais do gênero.

CARTA INFORMAL 6

PRODUÇÃO INICIAL

Carra Mammai eu estou escrevendo essa carta da qui da escola por isso que eu quero ll fala que eu gosto muito de voce e sem voce eu não seria nada por isso que eu gosto muito de voce foi voce que me carregou na barriga e que me criou com muito carinho mammai voce e muito importante para mim um abraço seu filho

PRODUÇÃO FINAL

Cará mamãe eu ~~gosto~~ estou escrevendo essa carta daqui da escola por isso que eu quero lhe fala que eu gosto muito de você. E sem você eu não seria nada por isso que eu ~~gosto~~ gosto muito de você. Foi você que me carregou nove meses na barriga e que me criou com muito carinho, mamãe você é muito importante para mim um abraço

Nesta produção textual o aluno não usou o endereçamento, nem saudou e nem fechou a carta na linha correta, o que nos faz observar um dos critérios de avaliação que é as características estruturais do gênero que estamos trabalhando. Temos também erros ortográficos na palavra: da qui (daqui); e o “r” no verbo fala(r), que permaneceu na sequência da atividade. Lembrando mais uma vez da falta de pontuação. Percebemos também, uma quebra de simetria no texto. Mesmo assim analisamos uma pequena evolução na produção final.

CARTA INFORMAL 7
PRODUÇÃO INICIAL

Belém 04/06/14

Ola diretora Maria

Eu gosto muito do meu jeito e coloco para frente a escola e gosto também da senhora diretora maria eu li uma no ~~tema~~ no jeito de tratar os alunos e tem ~~como~~ trata os professores

Um abraço forte

PRODUÇÃO FINAL

Belém 04 { 06 } 19

Ola Mãe

Como a sementeira sabe Eu a como muitas,
 Do fundo do meu coração Eu tendro tanta
 Pra liq falar mais com Palavras não sei
 dizer como e grande o meu amor Por v'cel
 num mesmo seu meu as estrelas num verme
 e nar nem e infinito não e nação que o
 meu amor Por v'cel.

Mãe abraço forte e que Deus a abençoe

Nesta última análise, mesmo a professora explicando para quem se escreve uma carta informal, o aluno escreveu a carta para uma autoridade, desobedecendo ao gênero trabalhado. Sem falar nos erros de ortografia: tabem (também), li (lhe), setido (sentido), abraso (abraço), “como” e “com” com o “m” escrito com quatro “pernas”, neu (meu), nais (mais), seu (céu), nar (mar), ifinito (infinito), abensoe (abençoe). Vemos erros de concordância: as estrela(s). Também o esquecimento do acento no verbo (é). Faltam letras em algumas palavras. Ou seja, os erros estão tanto na produção inicial quanto na final. Apenas foi corrigido o remetente para coincidir com o gênero em andamento.

Na análise dos dados preconizou-se a valorização do texto do aluno, este como instância de sua enunciação e aquele como entidade histórica, à medida que sujeitos e textos realizavam-se na ação, no trabalho sobre e pela escrita. A reescrita deveria ser vista, neste caso, como atividade de exploração linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo, passível de releituras e novas formulações.

A reescrita em sala de aula deu mais ênfase à comunicação do que ao estilo (no sentido literário). Não se está, afinal de contas, lidando com escritores, e sim com uma clientela que deseja aperfeiçoar sua capacidade redacional. O que se persegue é a clareza, a transparência de sentido. O aluno deve estar consciente de que reescreve, sobretudo, para se fazer entender.

O caminho para chegar a isso é combater os problemas que dificultam o ato de ler. Koch

(1997, p. 227) afirma que "o coração da legibilidade é sua relação com o leitor. A clareza é um elemento essencial dessa relação". Entre os fatores que comprometem a leitura estão às falhas coesivas, a quebra do paralelismo, o excesso de palavras, a redundância de ideias, as enumerações extensas e as imprecisões vocabulares, como vimos anteriormente.

Dada essa manifestação, é impossível não abordar um procedimento, tão útil quanto necessário: a reescrita textual.

Tendo em vista que a coesão representa um dos principais aspectos na produção textual, muitas vezes, mediante a leitura daquilo que escrevemos, constatamos que os parágrafos não se encontram assim tão harmoniosamente ligados como deveriam. Às vezes, uma conjunção ali, um advérbio acolá e um pronome adiante não se encontram bem distribuídos. Outras vezes, percebemos uma quebra de simetria (revelada pela falta de paralelismo), em que uma ideia poderia ter sido expressa de outra forma.

Alguns alunos não queriam produzir o texto, mas a professora encorajou-os dizendo que eles eram sim capazes de produzir um bom texto. Não era necessário acertar de primeira. E realmente, com a sequência de atividades, observamos avanços consideráveis nos acertos.

Durante o processo de escrita e reescrita percebemos o déficit no ensino dessa turma, não só culpando os professores de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas. A falta de observação dos professores com os alunos, quem está precisando de um reforço maior. A falta de um conselho de classe atuante, para suprir essas dificuldades. Admitindo que como em todo lugar a aprendizagem seja diversificada. Vejamos abaixo a diferença entre uma carta totalmente incoerente e incoesa, com erros intensos de ortografia, com quebras de simetria, sem obediência a estrutura do gênero trabalhado; e outra totalmente coerente, coesa. Elas são de dois alunos que estudam nesta mesma turma.

CARTA 1

Boiém, 04.06.14

Ola mãe eu estou na escola
grande abraço que estou escrevendo
carta com muito carinho o meu
com todo facilidade que estou muito
porque tenho vontade

CARTA 2

Belém; 04.06.2014

Cará Yasmim,

Parabéns por ser essa
 pessoa tão especial. Os vezes
 Deus acaba tanto, que agente
 nem sabe como agradecer,
 e assim que é nessa a-
 amizade apesar das brutas
 brigas, nessa amizade como
 as árvores de raízes pro-
 fun, que mesmo após uma
 longa tempestade não se
 abala, e que não se
 sempre assim, meu louca
 mas sempre alegrando as
 pessoas por onde passa.
 Um grande abraço.

Essa diferença de desenvolvimento deve ser observada pelos professores, e cabe a eles tomar uma atitude para solucionar as dificuldades dos alunos que precisam de um cuidado especial.

Diante do que foi exposto acerca da intervenção dessa turma, e da atividade de escrita e reescrita do gênero trabalhado, chegamos à conclusão de que: percebemos a necessidade de um trabalho que busque o aprimoramento dos alunos no que diz respeito ao maior desenvolvimento da capacidade de criação, bem como uma maior adequação à ortografia, pontuação, concordância, obediência estrutural do gênero.

Destacamos relevante o processo de reescrita das cartas, bem como as reflexões acerca da contribuição dessa prática para o desenvolvimento da competência autora dos alunos.

Constatamos também que nas produções iniciais os alunos escreveram as cartas sem pensar que outra pessoa iria lê-las, e com esse pensamento as escreveram de qualquer jeito. Já na reescrita, quando eles perceberam que a professora realmente leu a carta de todos, percebemos um cuidado a mais na hora da escrita, formando um posicionamento mais claro, uma maior adequação ao gênero.

Assim, é válido enfatizar o incentivo com trabalhos voltados à escrita e reescrita com alunos, sobretudo do ensino fundamental II, uma vez que permitirá aos discentes, aquilo que já é indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), isto é, uma formação de qualidade, tornando-os críticos e participativos frente às realidades sociais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, verificamos ao analisar todo conteúdo pesquisado, principalmente as produções textuais realizadas pelos educando, que trabalhar com gêneros textuais diversificados contribui consideravelmente ao ensino-aprendizagem. Por meio dele o professor pode diagnosticar os níveis de conhecimentos dos alunos e a partir das dificuldades apresentadas em suas produções textuais ele pode fazer uma sequência de atividades que lhe darão oportunidades de ampliar sua linguagem e aprimorar seus conhecimentos gramaticais e ortográficos.

Na escrita também tivemos a ocasião de perceber o papel da consciência deste nível de aquisição ortográfica, quando os alunos passam a perceber que a escrita representa a fala. Tendo em vista, que quando a família fala mais aproximado a forma convencional da escrita, quando não, eles tendem a se distanciar. Além do mais havendo em nosso país uma multiplicidade linguística no âmbito regional e cultural das comunidades existentes.

Sabemos que a estrutura familiar já não é a mesma de décadas atrás. Os educando estão inseridos nesta sociedade de estrutura familiar diversificada e num mundo tecnológico avançadíssimo. Percebe-se que muitos indivíduos estão ligados demais ao mundo virtual. Com tudo isso nossos estudantes demonstram dificuldades de socialização, a violência, o preconceito e as discriminações estão presentes na sociedade e no meio escolar, contribuindo negativamente para a aprendizagem dos alunos.

Os estudantes dependendo da sua classe social e do meio em que vivem, tende a desenvolver sua linguagem oral e escrita de forma convencional ou não. Cabe ao professor e a escola respeitar as diferentes linguagens e valorizar os conhecimentos prévios dos educando. Trabalhando a partir da vivência em sala de aula, com meios que os auxiliem e contribuam para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, desafiando e incentivando os alunos e inovando a sua Prática Pedagógica.

A releitura e a reescrita fazem-se necessário para o aperfeiçoamento das ideias que queremos transmitir ao leitor mediante a linguagem escrita. Os educadores precisam observar e ver os educando como um ser em desenvolvimento e que cada um aprende ao seu tempo e apresentam níveis de aprendizagens diferenciadas.

Hoje temos muitas fontes de adquirir conhecimentos que nos levam a ampliar nossa linguagem, basta estar disponível e aberto para a busca e a inovação positivas que nos faz crescer como criaturas humanas e sociais.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: opressão? Liberdade?* São Paulo: Editora Ática, 1985.
- FERREIRA, A. B. H. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GABRIEL, Rosângela. *Corrigir ou não corrigir?* PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL. Porto Alegre-RS. Ano XII. Nº 39 Abril/Junho, 2014. Grupo A, (p. 20-23)
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência Textual*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- LIMA, Elvira Sousa. *Como o cérebro aprende a ler*. PRESENÇA PEDAGÓGICA. Belo Horizonte - MG. V. 18/ nº 103. Jan/Fev, 2012. Editora Dimensão (P. 30-45)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. In: *Processos de produção textual*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 50-133
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. O trabalho com gêneros textuais em turmas multiseriadas: educação do campo: unidade 05- Brasília, MEC, SEB, 2012 (A)
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar: educação do campo: unidade 06 - Brasília: MEC, SEB, 2012 (B)
- Parâmetros curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1998.
- SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Trabalhar com textos é trabalhar com gênero? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (Orgs). *Diversidade textual os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-26
- SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.