



PRODUÇÃO ESCRITA E COESÃO TEXTUAL: É POSSÍVEL TRABALHAR COM A SEQUÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA?

WRITTEN PRODUCTION AND TEXTUAL COHESION: IS IT POSSIBLE TO WORK WITH THE SEQUENCE OF THE TEACHING BOOK IN A CLASSROOM?

Talita Goulart Ferreira¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo: Esse artigo trata das questões que envolvem a produção de textos em sala de aula. Tendo em vista que o ensino de língua portuguesa deve promover e estimular atividades que desenvolvam a produção escrita do aluno-autor, pretendemos apresentar atividades elaboradas a partir de uma proposta de escrita de um Livro Didático a ser realizada em sala de aula. Sabe-se que o LD é uma ferramenta bastante utilizada nas escolas e, por isso, propusemos o seu uso em sala de aula. Para isso, porém, professor tem o papel fundamental no que diz respeito ao uso do LD, devendo fazer um uso consciente desse material e realizar adaptações das atividades propostas sempre que necessário. Selecionamos uma atividade de um LD que explora uma proposta de escrita do gênero *artigo*, com ênfase nos conhecimentos enciclopédico e interacional. Dessa forma, acrescentamos questões relacionadas ao conhecimento linguístico do aluno e daremos enfoque ao uso de conectores no processo de escrita do gênero *artigo*. Os resultados desse trabalho indicam que é possível planejar o ensino de produção de textos a partir de atividades encontradas no LD.

Palavras-chave: Livro didático; coesão; produção de texto.

Abstract: This article addresses the issues surrounding the production of texts in the classroom. Considering that the Portuguese language teaching should promote and stimulate activities that develop the written production of the student-author, we intend to present activities elaborated from the use of the didactic book in the classroom. It is known that textbook is a widely used tool in schools and, therefore, we have proposed its use in the classroom. For this, however, teacher has the fundamental role regarding the use of textbook, making a conscious use of this material and making adaptations of proposed activities whenever necessary. We selected an textbook activity that highlights a proposal of writing of the article genre, in this activity the authors emphasized the encyclopedic and interactional knowledge. Thus, it is up to the teacher to add questions related to the linguistic knowledge of the student, since the textbook leaves a gap in this sense. For this, we will focus on the use of connectors in the writing process of the article genre.

Keywords: Textbook; cohesion; production of text.

Introdução

Um dos maiores problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas hoje está na produção de textos. No decorrer dos anos, diversos procedimentos já têm

¹Mestre em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (2015). E-mail: talitagoulart@yahoo.com.br.

sido adotados para que os alunos apresentem uma escrita eficaz, isto é, uma escrita que demonstre não apenas o conhecimento sobre o tema, mas também o conhecimento sobre o uso da língua. O ensino da escrita parece ser negligenciado pela escola ou realizado de forma assistemática – o professor sugere o tema para que o aluno escreva em seguida. E mais, nem sempre o aluno sabe que gênero está escrevendo, já que a atividade de escrita, por vezes, se limita a discorrer sobre um tema. Sendo assim, é possível dizer que, em sala de aula, o aluno escreve apenas para ser avaliado pelo professor e não para um interlocutor real.

A partir da criação dos PCN, no final da década de 1990, os gêneros textuais passaram a ter um espaço mais definido no ensino da língua. Conforme Marcuschi (2008, p. 154), “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”, é por meio de gêneros textuais que ocorre a comunicação. São exemplos de gêneros textuais: poema, carta, conto, debate, palestra, editorial etc. Nesse sentido, o ensino de gêneros se mostra essencial ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, visto que a comunicação ocorre por meio de gêneros que circulam na sociedade. Segundo Dolz et al. (2010, p. 44), todo gênero é um instrumento cultural, já que ele se situa nas interações, e também um instrumento didático, pois ele articula as práticas sociais e os objetos escolares.

Ademais, temos outras questões envolvidas que influenciam o ensino de língua portuguesa, uma delas diz respeito ao que deve ou não ser ensinado nas aulas. Num contexto mais atual, o ensino de gêneros parece ter tomado conta das aulas de língua materna. No entanto, isso pode dar margem a uma visão equivocada do ensino de gêneros e fazer com que professores passem a adotá-los em detrimento do ensino de aspectos linguísticos. Apesar de o ensino da gramática ser bastante criticado, ele é importante para a escrita e, inclusive, para o aprendizado de gêneros textuais. Sendo assim, acreditamos que não se deve abandonar o ensino da gramática, mas sim abordar conteúdos linguísticos de forma contextualizada.

Por admitirmos que, em muitas escolas, o livro didático serve de ferramenta única ao professor e que o livro exerce certa soberania e influência nas aulas de língua, podendo até ser eximido de contestações, interessa-nos também as questões relacionadas ao uso desse material. Assim, pretendemos propor, em sala de aula, uma sequência didática adaptada do livro para a produção textual do gênero artigo. Veremos que é possível fazer um uso mais consciente do livro didático. Assim, o professor tem a função de avaliar previamente as atividades propostas e adaptar ou descartar o que for necessário.

Partindo desse cenário, que envolve o ensino da produção de textos e da gramática, trataremos do ensino-aprendizagem da produção do gênero *artigo*. Por meio de uma sequência didática sistematizada, adaptamos uma proposta de escrita encontrada no livro *A aventura da linguagem* de Luiz Carlos Travaglia, Maura A. de F. Rocha e Vania Maria B. Arruda-Fernandes, voltado para o 7º ano do Ensino Fundamental. Abordaremos durante a realização da sequência um dos conhecimentos linguísticos necessários à escrita do artigo: a coesão textual por conectivos.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: introdução, pressupostos teóricos, descrição das atividades e considerações finais. O ensino da produção escrita tem respaldo nas pesquisas de Geraldi (2013), Antunes (2003), Dolz et al. (2010) e Koch & Elias (2014), para os quais é condição fundamental para a escrita ter um interlocutor e ter o que comunicar. Já sobre o ensino da coesão textual tomamos como referencial teórico os estudos de Koch (2009; 1992). E, finalmente, sobre o uso das sequências didáticas admitimos os estudos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

1. Pressupostos teóricos

1.1. O ensino da escrita nas escolas

Tratando-se do processo de ensino-aprendizagem, consideramos que o objetivo prioritário do ensino de língua portuguesa nas escolas deve ser o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, isto é, torná-los capazes de falar, escrever, ouvir e ler textos nas diferentes situações comunicativas (TRAVAGLIA, 2005, p. 17). Esse artigo trata do ensino de um dos aspectos da escrita na escola: a coesão textual. Entendemos que no processo de produção de um texto escrito envolvem-se muitas questões, as quais vão além de grafar palavras no papel, e que o ensino da produção escrita é uma tarefa bastante trabalhosa tanto para o professor como também para o aluno.

De acordo com Koch & Elias (2014, p. 31), a atividade de escrita envolve aspectos de natureza diversificada, tais como: linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais, e, por isso, definir o que significa escrever é um trabalho difícil. As autoras destacam que as diferentes concepções sobre o ato de escrever possuem relação direta com a forma como a linguagem, o sujeito-escriptor e o texto são compreendidos. Dentre essas concepções,

ressaltamos as que comumente são repetidas nas escolas, como a de que escrever é um dom que apenas alguns possuem e a de que escrever é dominar as regras gramaticais. A partir das definições que se tem do que é a escrita, o professor de língua faz escolhas sobre as atividades realizadas em sala de aula. Acreditamos que essas escolhas também têm a ver com a diferença entre o ensino de redação e o ensino de produção textual.

Muito além de uma mudança terminológica, o ensino de produção de textos abre espaço para as práticas sociocomunicativas, abrangendo, inclusive, a produção de textos orais. Segundo Geraldi (2013, p. 136), a diferença entre produção de textos e redação se estabelece entre a produção feita na escola e a produção feita para a escola. Diferentemente da prática da redação, em que o aluno escreve para ser avaliado e lido pelo professor, a prática de produção de textos permite que o aluno desenvolva a sua escrita em uma atividade de interação e comunicação. Dessa forma, nos termos de Geraldi (idem, p.143), o professor deixa de exercer a “função-professor” para ser o “sujeito-professor”, ou seja, o professor passa a ser interlocutor do texto do aluno.

Cabe destacar também que, embora possamos compreender o significado de cada frase isolada, a atividade de produção de textos ultrapassa a escrita de uma série de frases soltas, as quais juntas, postas em um aglomerado de sentenças, não constituem uma unidade temática. Para Koch (2011, p. 26), os “textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza”. Nesse sentido, é possível afirmar que não se deve dissociar o ensino-aprendizagem da escrita da prática sociocomunicativa da qual ela faz parte, isso implica produzir textos concretos, voltados para uma situação real de comunicação e não apenas práticas de redação, nas quais se pode até propor a escrita de textos de “tema livre” aos alunos. Sobre isso, faz-se necessário salientar algumas considerações de Geraldi:

Por mais ingênuo que se possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2013, p. 137)

Vinculada às situações comunicativas, a escrita corresponde a uma atividade de interação, ainda que o escritor não tenha contato imediato com o leitor, como ocorre, nos textos orais, entre falante e ouvinte. Ao escrever, o locutor leva em conta o seu interlocutor, com quem se comunica e interage por meio da escrita, visando sempre a um objetivo. Na escola, essa interação deve acontecer de forma semelhante, mesmo que os seus objetivos ultrapassem os aspectos interacionais e comunicativos da escrita. Não é porque a escola tem como principal objetivo o ensino de determinado gênero textual ou aspecto da escrita, que ela deve privar o aluno da situação comunicativa da qual esse gênero texto faz parte. Schneuwly e Dolz destacam que

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 69)

Dependendo da forma como a escola propõe as atividades de escrita, ela pode tanto promover o gosto como também a dificuldade do aluno em realizar tal atividade. Dolz et al. (2010, p. 16) destacam que a escola tem condições de despertar o gosto pela escrita, embora essa seja uma atividade bastante complexa. Para estimular a escrita, o professor precisa ter consciência dos procedimentos que a produção de textos exige, só assim ele poderá proporcionar ao aluno um ensino sistemático da escrita. De acordo com os PCN para o Ensino Fundamental, há quatro tipos de atividades de escrita realizadas na escola: a transcrição, a paráfrase, o decalque e a autoria. Interessa-nos, porém, as atividades que envolvem autoria, uma vez que é nesse tipo de atividade que o aluno terá de articular os planos da expressão e do conteúdo em um mesmo texto. Sendo assim, esta certamente é a atividade de escrita que exige mais do aluno e que, possivelmente, ele terá mais dificuldades em realizar.

Conforme ressaltamos anteriormente, a atividade de escrita pressupõe interação, já que o texto é escrito para o outro, mesmo que, em situações mais particulares, esse outro seja o próprio escritor. No processo de produção escrita, o autor ativa três tipos de conhecimento distintos: o *conhecimento enciclopédico*, o *conhecimento linguístico* e o *conhecimento interacional* (KOCH; ELIAS, 2014, p. 37). O *conhecimento enciclopédico* compreende as informações de experiências que cada sujeito carrega consigo; já o *conhecimento linguístico*

está ligado às questões da língua, uma vez que, para escrever um texto, é preciso conhecer os recursos linguísticos disponíveis; e, por fim, o *conhecimento interacional* abrange os propósitos e intenções do escritor, proporcionando, assim, a compreensão do leitor.

Além desses conhecimentos ativados no processo de escrita, vale destacar que a produção de textos demanda várias etapas, dado que “produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis” (ANTUNES, 2003, p. 54). De acordo com Antunes (2003), a escrita deve passar pelas seguintes etapas: planejamento, escrita, revisão/reescrita. Nesse sentido, é preciso desenvolver em sala de aula sequências didáticas que proporcionem o exercício das etapas de produção escrita.

1.2. Produção escrita em sala de aula

A primeira etapa da escrita corresponde ao planejamento, nessa atividade, o aluno deve pensar no que será escrito, ou seja, ele deve determinar o tema, os objetivos, o gênero textual, a organização das ideias, o tipo de leitor e o grau de formalidade do texto (ANTUNES, pp. 54-55). A segunda etapa corresponde à escrita do texto, nessa atividade, o aluno seleciona as palavras e estrutura as frases, assegurando, assim, a coesão e coerência do texto (ANTUNES, p. 55). A terceira etapa corresponde à revisão e reescrita, nessa etapa, deve-se verificar o texto e fazer os ajustes necessários, observando se os objetivos foram atingidos, se há encadeamento entre os segmentos do texto ou se há problemas sintático-semânticos (ANTUNES, pp. 54-56).

Dolz et al.(2010, p. 27) também salientam a importância da revisão e da reescrita para o ensino-aprendizagem. Segundo os autores, todo escritor deve reescrever, pois, ao retornar ao próprio texto, ele tem a possibilidade de intervir e aperfeiçoar a sua escrita. Na escola, etapas de revisão e reescrita auxiliam o ensino-aprendizagem da produção textual, no entanto, é importante que o professor promova o afastamento do aluno de seu próprio texto, para um retorno posterior, admitindo, dessa forma, uma intervenção eficaz na melhoria do texto (DOLZ et al., 2010). Tratamento semelhante à atividade de reescrita é dado pelos PCN, que tornam a *refacção* um processo legítimo para o aperfeiçoamento dos textos dos alunos:

Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar.

Entretanto, a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (BRASIL. MEC, 1998, p. 77)

Estimulados a escrever em sala de aula, não é raro ouvir dos alunos comentários do tipo: “não sei como começar o texto” ou “posso fazer em casa?”, comentários como esses evidenciam as dificuldades pelas quais os alunos passam ao se deparar com uma atividade de produção escrita. Não saber como começar um texto ou pedir para escrever o texto em casa, pode estar relacionado à falta de motivação para a escrita e também à falta do que dizer sobre temática proposta. Conforme foi visto anteriormente, Geraldi (2013, p. 137) ressalta que, na produção escrita, é preciso ter o que dizer. Se o aluno não tem nada a dizer sobre o tema, ele certamente não terá condições de desenvolver a escrita do gênero textual proposto. Para Antunes (2003, p. 45), “não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do *não ter o que dizer*. (...) Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras”.

Vale ressaltar que os procedimentos de ensino adotados pelo professor também influenciam bastante a aprendizagem dos alunos. De acordo com Sercundes (1992), há três tipos de atividades de escrita desenvolvidas em sala de aula: escrita como *dom*, como consequência e como trabalho. Em atividades de *escrita como dom*, o professor solicita que os alunos escrevam textos a partir de um determinado tema. Nesse tipo de atividade, os alunos que têm mais habilidade para escrever apresentam melhor desempenho, deixando a impressão de que escrever é um dom ou uma característica individual. Em atividades de *escrita como consequência*, os alunos produzem textos após atividades prévias como uma leitura ou um filme. Nessa concepção, o texto é visto como registro para a atribuição de nota e como produto para a correção de erros gramaticais. Já em atividades de *escrita como trabalho*, a produção de textos faz parte de um processo constante de ensino-aprendizagem, pois cada produção escrita orienta novas produções.

Acreditamos que atividades de escrita como trabalho estejam mais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, já que, nessa concepção, a escrita tem a possibilidade de ser reescrita. Assim, os textos dos alunos não só servem de direção para novas produções como também de ponto de interação entre professor e aluno. Ao trabalhar com as diversas etapas da escrita, o aluno terá oportunidade vivenciar as situações comunicativas dos gêneros que vier a escrever. Tendo um leitor real para o seu texto, o aluno-produtor é estimulado a escrever, a melhorar seu texto e até a gostar dessa interação.

Na seção a seguir, faremos uma proposta de sequência didática voltada para o uso do LD em sala de aula.

1.3. Proposta de sequência didática: o uso do LD

A sequência didática que elaboramos é voltada para o trabalho em sala de aula com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, para isso selecionamos uma atividade de escrita proposta pelo livro didático *Aventuras da Linguagem*. A atividade escolhida para realizarmos a sequência didática versa sobre uma proposta de escrita do gênero *artigo*. O gênero *artigo de opinião* está inserido na esfera jornalística e se caracteriza por ser um gênero de base argumentativa, esse gênero tem por finalidade convencer e persuadir o interlocutor, influenciando o seu ponto de vista (BRÄKLING, 2000, p. 226).

Na atividade do LD, são enfatizados o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional. Dessa forma, caberá ao professor acrescentar as questões relacionadas ao conhecimento linguístico do aluno, visto que o LD deixa uma lacuna nesse sentido. Tendo em vista que o gênero *artigo* é composto predominantemente pelo tipo argumentativo, relacionamos os conhecimentos linguísticos mais encontrados nesse gênero, são eles: a) uso de verbos no presente do indicativo ou do subjuntivo; b) articulação coesiva por conectores argumentativos e interfrásticos; c) uso de vocabulário adequado às intenções do locutor; d) o discurso pode aparecer em primeira ou terceira pessoa; e) uso de modalizadores indicando o ponto de vista do locutor.

Enunciadas como uma das fontes de dificuldades de escrita, as questões textuais - que envolvem, em especial, a análise dos mecanismos necessários à produção do gênero - apresentam uma visão mais clara e evidente a respeito da causa dos problemas da escrita dos

alunos (DOLZ, 2010, p. 32). Se por um lado teremos a escrita de um gênero textual, o qual está mais relacionado a questões sociocomunicativas, por outro lado, nesse mesmo gênero, teremos um tipo textual predominante - argumentativo, o qual tem relação intrínseca com os aspectos linguísticos do texto. Dentre os diferentes aspectos encontrados no gênero em questão, na sequência adaptada do LD, daremos ênfase ao conhecimento linguístico, ao abordar questões relacionadas à coesão textual.

Como foi dito anteriormente, no gênero *artigo*, um dos mecanismos de coesão textual é feito por meio de conectores argumentativos e interfrásticos. De acordo com Halliday & Hasan (apud KOCH, 2009, p. 16), ocorre coesão textual quando “a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. A coesão feita especificamente por conectores “permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto” (KOCH, 2009, p. 21). Embora saibamos que há outros tipos de coesão textual presentes no texto, essa sequência ressalta a coesão feita por conectores, tendo em vista o desenvolvimento do aluno no que diz respeito ao seu uso.

Nossa proposta de sequência didática, tem como base o modelo postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo os autores, as sequências didáticas se organizam em atividades escolares sistemáticas que giram em torno de um determinado gênero textual, visando a facilitar a sua aprendizagem conforme a situação comunicativa em que o gênero se encontra (idem, pp. 82-83). Como a proposta inicial do LD gira em torno de um gênero textual, o artigo, acreditamos que o trabalho a partir de uma sequência didática facilitará o ensino-aprendizagem da escrita gênero, ainda que a nossa proposta seja um pouco diferente da dos autores, visto que destacaremos o uso de conectivos.

2. Descrição das atividades

Como nosso ponto de partida é o trabalho com o LD já em uso com as turmas, pretendemos realizar a sequência em 10 horas/aula, sendo destinadas duas aulas por semana para a realização desse trabalho. Sabemos que o trabalho sistemático com sequências didáticas deve ser feito com o devido planejamento e dentro de um tempo adequado. No entanto, visando a facilitar o uso do LD e também propiciar que esse trabalho seja realizado em sala de aula,

tentamos reduzir o número de aulas para que não haja nenhum impedimento para a realização da sequência. É evidente que o professor cumpre uma carga horária e que responde pelo cumprimento do planejamento para a disciplina que leciona, mas isso não deve ser impedimento para a realização de atividades necessárias ao aprendizado do aluno.

Ao elaborar a sequência embasamo-nos no trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para os quais a sequência didática é composta pelas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A sequência proposta não pretende trabalhar com as quatro etapas, uma vez que não realizaremos uma produção inicial do texto. Dessa forma, a sequência se inicia com a apresentação da situação, em seguida teremos os módulos, nos quais os conteúdos linguísticos terão maior destaque e finalizaremos com a produção do texto.

A etapa inicial da sequência consiste em apresentar a situação aos alunos, nesta etapa, as principais características do artigo serão, inicialmente, descritas. Antes da atividade ser proposta, os alunos terão contato com o gênero ao participarem de atividades de leitura e interpretação de textos. O trabalho com gênero em questão justifica-se não só porque o aluno terá contato com um gênero público e de prestígio social, mas também porque possivelmente, para a maioria dos alunos, esse será o seu primeiro contato com este gênero. Cabe à professora acrescentar as características do gênero e explicar como será desenvolvida a escrita. Com relação ao conhecimento enciclopédico necessário à escrita do tema, salientamos a importância de se abordar textos que tratam da mesma temática – as diferentes raças do povo brasileiro.

Na aula seguinte, faremos o planejamento do texto. Planejar a escrita é tão importante quanto escrever. Para isso, usaremos algumas indicações de escrita contidas no capítulo 4 do LD, vejamos:

A partir da discussão anterior o grupo vai escrever um artigo para uma revista ou para o jornal da cidade, seguindo os passos:

1. Você e seus colegas, inicialmente, decidirão como agrupar as informações e em que ordem vão colocá-las no artigo de modo a torná-lo mais interessante.

Por exemplo:

- *Introdução*: falar sobre como as três raças se encontraram no Brasil e da influência das três na formação do brasileiro de modo geral.

- *Especificação das contribuições*, que pode ser feita seguindo vários esquemas. A seguir sugerimos dois possíveis esquemas. Certamente o grupo pode criar outros

(*Aventura da Linguagem: Língua Portuguesa – 7º ano, 2012, p. 91*)

Diferentemente do que propõe o LD, a escrita do artigo será individual. Nesse momento, os alunos vão planejar o texto: a introdução, o desenvolvimento do tema – apresentando a tese a ser defendida e a conclusão. É importante ressaltar que nessa etapa os alunos estarão voltados para as questões relacionadas às características sociocomunicativas do gênero, tais como: o grau de formalidade, o leitor do texto, a escolha do tema, os argumentos a serem utilizados etc.

O LD apresenta a seguinte orientação para o término do texto:

- *Término*, dizendo de possibilidades futuras da mistura desses elementos culturais. O que o brasileiro pode fazer para se tornar um grande povo.

(*Aventura da Linguagem: Língua Portuguesa – 7º ano, 2012, p. 92*)

Modificaremos essa proposta de finalização do artigo. Acreditamos que estimular os alunos a refletirem sobre o povo brasileiro seja mais interessante. Em vez solicitar que busquem soluções para que o brasileiro se torne um grande povo, proporemos que eles destaquem o que faz o brasileiro ser um grande povo. Pretendemos, dessa maneira, mostrar também o lado positivo da nação brasileira, que muitas vezes fica esquecida diante de tantos problemas, e que, por vezes, sofre preconceito não só de outras nações, mas também dentro de seu próprio país.

Após a etapa da sequência didática que se refere ao planejamento do texto, seguimos com a elaboração de módulos didáticos, os quais tratam de atividades voltadas para suprir as dificuldades dos alunos, tais como as dificuldades com uso de conectores. Como nossa sequência tem uma duração breve, teremos apenas quatro aulas para a realização dos módulos. No primeiro módulo, os elementos que compõem o gênero são ensinados separadamente. É nessa etapa da sequência que enfatizaremos a coesão textual por meio de conectores. No mesmo capítulo do LD, após a atividade de produção textual, há atividades relacionadas ao conhecimento da língua, entre elas há uma série de exercícios de coesão textual.

Aproveitaremos esses exercícios, antes mesmo da escrita do artigo e faremos algumas adaptações/inclusões necessárias.

Nesse módulo, as atividades se concentrarão no funcionamento dos conectores que mais aparecem no gênero artigo. Com base nos estudos de Koch (2011a; 2009; 1992), em aula expositiva, a professora apresentará uma lista com as relações estabelecidas pelos conectores. Ao identificar o seu papel no texto, os alunos terão mais um recurso para a revisão e reescrita, uma vez que, segundo Dolz et al. (idem, p. 97), frequentemente os alunos escrevem frases incompletas e com pouca variedade na construção. Além de realizarmos as atividades do livro que se referem aos conectivos, a professora acrescentará atividades extras para serem realizadas dentro e fora da escola.

Na aula seguinte, os alunos realizarão a escrita do artigo, tendo como base para a produção textual o planejamento realizado em sala, também serão necessários os conhecimentos adquiridos no módulo sobre o uso de conectivos. No que se refere à revisão do artigo, ainda no segundo módulo, os alunos farão revisão do texto em dupla, apoiando-se em uma ficha de critérios de revisão elaborada pela professora. Feito isso, a professora ficará com os textos dos alunos, para que possa fazer considerações a fim de contribuir para a produção final do texto.

Para finalizar a sequência, a etapa de produção final será realizada nas duas últimas aulas. Primeiramente, os alunos farão a reescrita do texto levando em consideração as atividades realizadas no decorrer da sequência e também as sugestões da professora e do colega de turma que revisou o texto. Vale destacar que o distanciamento entre as etapas de escrita e revisão favorece a reescrita final do texto. Nesse momento, os alunos farão a revisão ortográfica. Deixamos essa atividade para o final da sequência por acreditarmos que, se fosse realizada antes, os alunos acumulariam muitas tarefas, o que também “evita sobrecarregar o aluno com a correção de palavras ou de passagens que serão suprimidas” (DOLZ et al., idem p. 99). Porém, ainda que realizada no final, essa atividade é importante, já que, como sugere o LD, pretendemos fazer com que os artigos sejam lidos também fora da escola.

Em suma, apresentamos o quadro a seguir com as atividades a serem realizadas na sequência didática. Salientamos, ainda, que serão reservados dois tempos de aula por semana para que as atividades da sequência sejam realizadas sem interrupções.

Quadro de atividades da sequência didática

Etapa da sequência didática	Professor	Aluno	h/a
Apresentação da situação	Expor as condições de comunicação do gênero e suas principais características.	Leitura e interpretação de textos sobre o tema. Debate sobre o tema.	2
Planejamento do texto	Apresentar a proposta de escrita do LD. Apresentar atividades adaptadas do LD.	Planejar a escrita do artigo.	2
Módulo I Uso de conectores	Apresentar a função dos principais conectores encontrados no gênero. Disponibilizar uma lista com os principais conectores. Adaptar atividades do LD.	Perceber o uso dos conectores no artigo. Realizar atividades propostas pelo LD e pela professora	2
Módulo II Produção textual	Propor a escrita do artigo. Disponibilizar ficha com critérios para avaliação do artigo. Revisar o texto dos alunos, sugerindo possíveis alterações.	Escrever o artigo. Revisão do artigo, em dupla, baseando-se na ficha de avaliação do gênero.	2
Produção final	Apresentar um guia ortográfico com os principais erros encontrados nas produções dos alunos. Divulgar os textos.	Reescrita do artigo, tendo em vista as sugestões da professora e do colega de turma. Revisão e reescrita de acordo com a norma padrão.	2

Sequência didática elaborada com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

É importante salientar que, na sequência didática, foram abordados os três tipos de conhecimento: enciclopédico, interacional e linguístico. Consideramos o conhecimento enciclopédico ao abordar textos sobre o tema; consideramos o conhecimento interacional ao abordar a variedade linguística adequada e a persuasão como objetivo do autor; e, por fim, consideramos o conhecimento linguístico ao abordar o uso de verbos no presente, o uso de conectores e o uso de modalizadores.

Considerações finais

Como foi visto, acreditamos que é possível utilizar o material disponível em livros didáticos, para isso, no entanto, o professor não pode se eximir do prévio planejamento das atividades que realizará em sala de aula. Dessa forma, a partir de um trabalho voltado para o ensino-aprendizagem da escrita do gênero artigo, contribuiremos para a formação do aluno-autor.

Para finalizar, ressaltamos que durante o exercício da prática docente, o professor precisa estar atendo às atividades propostas nos livros didáticos, para que, assim, ele deixe de lado o uso despreocupado do LD, no qual são aceitas, como verdade absoluta, todas as suas atividades, para fazer um uso mais crítico e consciente desse material. Além disso, é importante incluir o LD em atividades de ensino sistemático, como as realizadas por meio de sequências didáticas.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRÄKLING, K. L. “Trabalhando com o artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro” In: ROJO, R. (Org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos. Língua Portuguesa**. Brasília: 1998.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: a apresentação de um procedimento” In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 81-108
- DOLZ, J.; GAGNON, R. & DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; Tradução: Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- KOCH, I. G. V. “Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos” In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. (Org.). **Linguística aplicada ao ensino de português**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. pp. 83-98



KOCH, I. G. V. & ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. “Ensinando a escrever”. In: CHIAPPINI, Ligia. (Org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. et al. **A Aventura da Linguagem**. 7º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Recebido em: 09/07/2017

Aprovado em: 08/08/2017