

uma atividade mais lúdica, mas que apresenta a mesma importância de uma consulta ao dicionário, pode ser proposta. Trata-se de recortar em jornais ou revistas as palavras que ele tenha dificuldades para escrever. Essas palavras, selecionadas pelo professor, podem ser coladas em seu caderno e/ou em um cartaz coletivo, por exemplo. Na reescrita do texto, o aluno (ou a sala toda) poderá consultá-las, de modo a não escrevê-las incorretamente. Nada impede que a mesma atividade possa ser feita com Vera. Com essas atividades, a intervenção didática não corre o risco de cair na monotonia e desmotivar os alunos.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Dolz, Joaquim

Produção escrita e dificuldades de aprendizagem / Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Fabrício Decândio ; adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio ; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. — Campinas, SP : Mercado de Letras, 2010.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-132-7

1. Crianças – Dificuldade de aprendizagem 2. Crianças – Escrita 3. Jogos educativos 4. Psicopedagogia I. Gagnon, Roxane. II. Decândio, Fabrício. III. Título.

10-04809

CDD-370.1523

CAPÍTULO VII OS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

1. *Análise da produção textual de Lucas: o gênero carta oficial e seu contexto de produção*

O texto que utilizamos em nossa análise é uma carta oficial de solicitação, justificada, escrita por Lucas, aluno do 3º ano de uma escola pública de Londrina-PR, dirigida ao prefeito da cidade. Nela, Lucas reivindica melhorias da situação de crianças com deficiência física. Note-se que consideramos que uma carta endereçada a uma autoridade é uma carta oficial.

O texto pertence a um gênero argumentativo. Segundo Chartrand (1995), a argumentação opera uma reestruturação das três funções primárias do processo de comunicação: exprimir a si mesmo e interiorizar o outro, provocar uma impressão sobre o outro e transformar seu pensamento; descrever o mundo por meio do diálogo com o pensamento do outro.

Em relação ao lugar social do gênero, uma carta escrita para o prefeito da cidade é um gênero textual que circula na esfera pública, por meio da qual um cidadão dirige-se à autoridade máxima do município, como por exemplo, do Poder Executivo, referindo-se a um determinado assunto e argumentando em prol de um ou mais objetivos.

Sobre o meio de veiculação da carta, podemos dizer que os suportes utilizados para transmitir as cartas evoluíram no decorrer do tempo, assim como as próprias cartas. Tal evolução foi marcada, inicialmente, pelo uso do papel manuscrito; depois, do datilografado e, mais recentemente, do papel impresso. Além do mais, o e-mail também pode ser considerado como um suporte, desde que sua forma respeite a organização básica de uma carta.¹ É importante observarmos que, em relação à carta, o suporte é marcado pelo gênero ao mesmo tempo em que o marca.

Tratando-se de uma correspondência oficial, o leitor (destinatário: prefeito, reitor, diretor de banco etc.) espera, um tratamento formal e respeitoso de seu interlocutor (de quem escreveu a carta). Basicamente, esse tipo de carta apresenta a seguinte planificação:

- a) Data com o dia, mês, ano e lugar (cidade, por exemplo).
- b) Nome completo da pessoa a quem se dirige a carta e o cargo por ela exercido.
- c) A introdução pode ser feita por uma saudação inicial, com os pronomes de tratamento (prezado Senhor; Vossa Excelência (prefeitos, vereadores); Vossa Magnificência (reitores de universidade etc.).
- d) A idéia principal vem exposta no primeiro parágrafo, ou seja, expõe-se o (os) motivo (s) pelo (s) qual (is) se escreve a carta e também os argumentos pertinentes. Sempre com educação, com palavras claras e simples e sem repetição.
- e) Se necessário, em um segundo parágrafo, podem ser apresentadas as idéias ou informações secundárias não expostas anteriormente.
- f) O fecho é a parte que encerra a carta. Uma variedade de expressões encontra-se disponível, podendo uma delas ser escolhida de acordo com o estilo

1. Em outros contextos, em função da forma e do conteúdo temático, o e-mail passa a ser considerado como um gênero textual de direito.

- de cada escritor (atenciosamente; cordiais saudações; com elevada consideração; muito (a) agradecido (a) etc.).
- g) Assinatura e nome do enunciador (de quem escreve a carta).

Após essas breves considerações sobre a correspondência oficial, voltar-nos-emos para a produção de Lucas e, mais precisamente, para o contexto em que a carta foi produzida. O texto nos foi entregue tal como se apresenta na figura 1, com a informação de que se trata da produção de um aluno de 3º ano de uma escola pública de Londrina. Com esses dados, apenas podemos inferir alguns aspectos das instruções do professor. Primeiramente, esse tipo de produção é uma atividade recorrente nessa série, pois a escrita de cartas (formais e informais), bilhetes, assim como os debates orais favorecem a progressão esperada em relação à argumentação. Por exemplo, geralmente, no decorrer do Ensino Fundamental I, essa progressão leva os alunos a desenvolver a capacidade de dar seu ponto de vista sobre situações não corriqueiras, formular argumentos, hierarquizar-los. Uma segunda inferência é a de que pode estar havendo na cidade, uma campanha para a integração social de pessoas portadoras de alguma deficiência física, ou a de que algum aluno esteja vivendo dificuldades pelo fato de apresentar alguma deficiência. Em terceiro lugar, podemos inferir que a professora estivesse trabalhando com um projeto temático (sobre carta ou sobre portadores de deficiência física) ou com uma sequência didática sobre a produção de cartas.

2. A reconstrução do gênero a partir dos índices textuais e da situação de comunicação

Ao observarmos o texto de Lucas, encontramos alguns índices de que ele escreve uma carta ao prefeito, pedindo uma melhoria das ruas para os portadores de deficiência física. Daí considerarmos que a mais provável das consignas dada pelo professor tenha sido a seguinte:

Escreva uma carta ao prefeito pedindo melhorias em favor das crianças portadoras de deficiência física.

FIGURA 6: CARTA DE LUCAS (3º ANO)

Sinhor prefeito

Nos queremos que Você merole as situações de mininos e meninas esta com defisiente físico nas Ruas ele entra na igreja e tei escada eles não entra não tei nigei para por eles la dentro e nei uma jite que eles e elas não coiese ela e ele e também não ce coiesem ele e ela porque eles e elas e defisiente e eles não e defisiente eles não pode joga Bola e nei andar de Bicicrete e nei di patis e também não pode pasia nas Ruas dos colega nei estudar Praque ele não da comta de escrever e nei ler oque ele vai fazer na escola so llarcha e brincar na escola Dese jeito eles não podi pasar di ano

Obrigada porter Aterder o meu pedido Lucas

Lucas, assim como todos os outros alunos, encontra-se em um contexto de formação escolar. A escola, na perspectiva vygotskyana, constitui o espaço fundamental para o desenvolvimento humano. Ainda nessa perspectiva, a linguagem tem um papel crucial no processo do desenvolvimento. Sendo assim, o ensino-aprendizagem de uma língua nos permite não só acompanhar o aluno em seu desenvolvimento, mas também intervir nas situações de dificuldades como mediadoras entre os conhecimentos já apropriados pelos alunos e os conhecimentos potenciais. Ora, se o texto (oral ou escrito) é uma materialização da linguagem, é por meio dele que podemos detectar os problemas e as dificuldades, dos alunos em relação ao nível de conhecimento esperado em um determinado ano.

A partir da articulação entre as idéias já expostas e as sugestões de documentos oficiais (Brasil 1997; São Paulo 2009), propomos a elaboração de uma lista de critérios como dispositivo (conferir tabela 6) para analisar a carta de Lucas e identificar os possíveis problemas de escrita em relação ao nível que se espera dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental:

TABELA 6

	Expectativas para o 3º ano & Critérios de avaliação	Apreciação do professor
D E S C R I T O R I O	<p><i>Representação da situação de comunicação: a planificação textual, o destinatário, a sua finalidade e outras características do gênero:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Paginação da carta - Data e lugar - Destinatário - Saudação inicial - Ideia principal - Nome e assinatura do emissor 	R E C O N S T R U Ç Ã O D A S I T U A Ç Ã O D E C O M U N I C A Ç Ã O
	<p><i>Texto coeso e coerente, em função do gênero pedido, da modalidade (escrita), dos objetivos e dos leitores:</i></p> <p>Planificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do autor da carta e seu papel social (quem fala em nome de quem?) - Contextualização do pedido - Argumentos que justificam o pedido - Organização dos argumentos (ordem) no corpo da carta <p>Textualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presença de organizadores lógico-argumentativos (porque etc.) e enumerativos (primeiramente, por fim etc.). - Expressões que implicam o enunciador (pessoalmente, penso etc.) e o destinatário (<i>prezado senhor prefeito, senhor</i>). - Expressões que sustentam a argumentação do enunciador e marcas modais para dar sua opinião - Substituições lexicais (termos ou expressões pertinentes aos assuntos tratados) 	
	<p>GÊNERO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manutenção do tempo verbal - Emprego da regência verbal - Emprego da concordância nominal - Indicação por meio de vírgulas, das listas e enumerações no texto. 	
	<p><i>Dimensões transversais:</i></p> <p>Consciência da escrita alfabética:</p> <p>Consideração do valor sonoro e da quantidade necessária de letras (pistas para observação):</p> <p>a) casos em que cada grafema corresponde a um fonema e vice-versa</p> <p>b) dígrafos: casos que requerem mais de um grafema para nota o mesmo fonema (uso do rr, qu, gu, nh, m/n antes de consoante etc.)</p> <p>c) casos em que a categoria gramatical da palavra pode decidir a sua forma ortográfica (Exemplos: canta(r), sonha(r); verbos no infinitivo; compra(ss)e, ouvi(ss)e; imp. do subjuntivo; france(s)a, holande(s)a; adjetivos gentilícios terminados em <i>lesa</i>; <i>riquez</i>a, <i>pobrez</i>a; substantivos terminados em <i>leza</i> etc.).</p> <p><i>Utilização de recursos do sistema de pontuação, ainda que com falhas, para dividir o texto em frases:</i></p> <p>Maiúscula inicial</p> <p>Ponto final (exclamação, interrogação e reticências)</p> <p>Reunião de frases em parágrafos</p>	

c o n t.	Escrita com ortografia convencional, mesmo que apresente algumas falhas: – Estabilidade de palavras de ortografia regular – Estabilidade de irregularidades mais frequentes na escrita		c o n t.
	Domínio da separação de palavras (escritas sem segmentação ("de repente") e com segmentação indevida ("de pois") podem ser recorrentes ainda.		
	Acentuação de palavras: Regras gerais relacionadas à tonicidade		
	Outras possíveis observações		

Essa tabela pode se constituir como uma base de orientação para a análise do texto de Lucas. A flecha descendente, paralela ao quadro, sugere um caminho transversal a percorrer por meio do qual o professor "desconstrói" o gênero, observando, primeiro, os aspectos mais gerais (macro) e, depois, os aspectos de nível mais profundo (micro), em relação à situação de produção e de comunicação da carta (aspectos linguísticos e extralinguísticos). No entanto, de acordo com os PCNs (Brasil 1997, p. 79), "a análise daquilo que foi ou não aprendido precisa ser realizada num contexto em que se considere também o que foi de fato ensinado e a maneira pela qual isso foi feito". Por isso, faltando-nos informações mais precisas sobre o momento em que o professor deu as instruções para a atividade e sobre como ela se desenvolvem, seguiremos com as análises das dificuldades de Lucas sempre com hipóteses sobre o que lhe foi pedido e sobre o que se esperava dele.

Em relação à adaptação à situação de comunicação, notamos que Lucas tem bons conhecimentos, para seu nível escolar, sobre as características convencionais de uma carta formal, o que se nota pelo uso do vocativo *senhor prefeito*, pelo agradecimento no fim da carta (*obrigada por ter atendido o meu pedido*) e pela assinatura no fim do texto. A implicação do destinatário se dá quando Lucas inicia a carta com o vocativo; depois, faz nova referência a ele (*Nos queremos que Você*) e, por fim, agradece ao prefeito pela atenção. O papel social do aluno (em nome de quem ele vai falar?) ora se apresenta em

primeira pessoa do singular (... *o meu pedido*), ora em primeira pessoa do plural (*Nos queremos...*), marcando o posicionamento de um aluno-cidadão que faz um pedido em nome de todos (dos alunos da classe ou de todos os cidadãos), que intercede pelo bem de todas as pessoas portadoras de alguma deficiência física. A textualização se caracteriza, entre outros aspectos, por marcas que expressam sua posição enunciativa (*Nos queremos...*) e as dificuldades dos meninos e meninas portadores de deficiência física: *não pode jogar, não pode pisa, não da comta de escrever..., não podi pasar di ano*. Especial atenção deve ser dada ao adjetivo *obrigada*, visto que se trata de uma expressão muito freqüente. De acordo com a norma, todo adjetivo deve concordar com o substantivo a que se refere; assim, o uso do gênero masculino seria mais adequado.

Quanto à da planificação da carta, Lucas a organiza em um só parágrafo, o que revela algumas dificuldades, tais como: a ausência de sua apresentação do aluno, da contextualização da correspondência e do pedido. Provavelmente, é a primeira carta argumentativa, de caráter oficial, escrita por Lucas. Todos os argumentos são de mesma natureza (com o mesmo tópico), isto é, enumeram as situações em que surgem obstáculos para os portadores de deficiência física. Antes de fazer um breve comentário sobre a questão dos portadores de deficiência física ou sobre o principal motivo que o leva a escrever, Lucas expõe diretamente uma grande lista de argumentos que apenas descrevem os problemas enfrentados por um portador de deficiência física, sem nenhuma pausa, o que compromete a planificação do texto. O problema da planificação relaciona-se também com a segmentação, o que será abordado mais adiante. Para concluir esta parte da análise, observamos que os argumentos são abundantes, ou seja, para reivindicar uma melhoria em benefício dos portadores de deficiência física, Lucas refere-se aos obstáculos enfrentados por elas para poder entrar na igreja, fazer um esporte, andar de bicicleta ou de patins, passear, estudar, escrever, ler e passar de ano. No entanto, essa longa enumeração de argu-

mentos refere-se a um só aspecto da situação e pode não ser suficiente para convencer o prefeito a tomar uma decisão, pois faltam argumentos mais concretos como, por exemplo, sugerir a instalação de rampas de acesso nos lugares públicos, o nivelamento das calçadas ou ainda comentar sobre o que mudaria em Londrina, em relação às outras cidades, se o município adotasse uma política séria para a inclusão social dos portadores de deficiência física.

Quanto à segmentação do texto, se seguimos a perspectiva proposta anteriormente, ou seja, observar o texto do nível macro-textual para o micro-textual, notamos a ausência total de pontuação no fim do *parágrafo*, no fim das *frases* (ponto final) e também a ausência de vírgulas para indicar a enumeração dos argumentos. Em vez de utilizar a pontuação, Lucas recorre aos organizadores textuais, com a repetição da conjunção *e* e, menos frequentemente, de *porque* e, *praque*. Ele também utiliza o advérbio *também* (duas ocorrências) e a locução adverbial *Desse jeito* para interligar sua argumentação. A recorrência aos mesmos organizadores textuais é uma característica dos alunos dessa idade. Em contrapartida, Lucas mostra um uso correto da organização sintática das frases, pois, mesmo com os problemas de segmentação e de planificação, o sujeito e o predicado, o verbo e o objeto estão sempre dispostos um após o outro. Sem dúvida, a sintaxe é simples e a repetição das estruturas é próxima da ordem do oral.

Já em relação à ortografia, é importante observar que Lucas ainda demonstra não dominar o uso da letra maiúscula. Ela é usada no início dos parágrafos e no início das frases, após o ponto final, por exemplo; porém, é possível levantar a hipótese de que ele tende a usar a maiúscula em outro sentido, isto é, para enfatizar algumas palavras.

A propósito das escolhas lexicais, já notamos que Lucas recorre sempre ao registro da língua oral, ou seja, ainda escreve como fala. Outra hipótese que emerge do caráter oral do texto de Lucas se refere à segmentação. Geralmente, as crianças falam muito rápido para chamar e manter a atenção

do interlocutor. Assim, com a ausência de pausas, a pontuação não tem nenhum sentido, quando o registro da língua escrita reflete o registro da língua falada. Portanto, mais um ponto a ser trabalhado com Lucas: a segmentação do texto na escrita, não somente para marcar as partes do texto, mas para facilitar a compreensão do leitor, separando as frases no nível micro e evitando uma apresentação compactada, ou seja, sem sinais de pontuação.

Ainda duas outras considerações sobre a ortografia e a acentuação são pertinentes. Lucas já parece ser consciente da escrita alfabética, faltando-lhe apenas alguns ajustes. As palavras mais regulares da língua começam a ser escritas de forma relativamente estável, como *você*, *meninas*, *com*, *ruas*, *igrejas*, *para*, *também*, *eles*, *elas*, *escola*, *ano* etc. No entanto, a grafia do organizador textual *porque*, muito frequente no dia-a-dia, apresenta-se ainda instável: é grafado corretamente na primeira vez em que aparece, mas, na segunda aparece bem diferentemente e ainda com a inicial maiúscula (*Praque*).

Dificuldades com a segmentação das palavras são ainda esperadas nessa fase, porém, isso não significa que o professor não deva estar atento. Ao contrário, é a partir da observação dessas dificuldades dos alunos que ele pode planejar atividades que concorram para um menor índice de frequência desse problema. No caso de Lucas, observamos a ausência de segmentação em *obrigada porter...*; *ler oque...* por exemplo. Por fim, em relação à acentuação de palavras, ainda existem lacunas a serem preenchidas referentes às regras gerais de tonicidade. Lucas ainda não acentua o pronome *nós* e o verbo *está* (3ª p.s.). Em contrapartida, boa parte das palavras mais recorrentes é acentuada corretamente (*você*, *físico*, *não*, *também*).

3. As principais dificuldades de Lucas

Não temos a pretensão de julgar a produção do aluno a partir de erros e acertos, mas sim, pretendemos analisar,

observar as dificuldades de escrita encontradas em seu texto, inserido em um contexto de ensino-aprendizagem. A partir do que se espera de um aluno de 3º ano (conferir tabela 1), podemos enumerar os três principais problemas da escrita de Lucas:

- a segmentação do texto e a marcação da planificação pelos organizadores textuais;
- a hierarquização de argumentos de mesma natureza;
- a grafia incorreta de palavras mais recorrentes, como a do organizador textual *porque* (*Praque*), por exemplo.

A "desconstrução" do gênero, representada pela flecha descendente, complementada, se possível, por uma conversa com Lucas (diálogo exploratório para compreender as intenções do aluno) pode permitir a *reconstrução da situação de comunicação* (representada pela flecha ascendente). As hipóteses levantadas sobre as dificuldades de escrita na "desconstrução" serão confirmadas, ou não, na reconstrução conjunta da ação de linguagem com o mediador (o professor ou um outro aluno da sala). Desse ponto de vista, o tratamento didático da produção textual dos alunos requer os dois processos. A dupla direção do desenvolvimento desses dois processos é indispensável para a análise da produção textual em todas as suas dimensões, como um todo a serviço da interação entre os indivíduos. Dessa análise emergem as dificuldades de escrita que, por sua vez, servem como ponto de partida e com pistas de trabalho para o professor.

4. As pistas de trabalho prioritárias

As atividades que podem ser propostas para alunos que apresentem dificuldades quanto ao "circuito argumentativo", como as de Lucas, serão apresentadas, a seguir, em três blocos:

- 1) revisão, agrupamento de argumentos e desenvolvimento de novos argumentos;
 - 2) segmentação dos argumentos, construindo-se frases pontuadas adequadamente e organizadas em parágrafos;
 - 3) trabalho com a ortografia de palavras mais frequentes a partir da *zona proximal de desenvolvimento* (ZPD), criando-se dúvidas ortográficas.
- Bloco 1: revisão, agrupamento de argumentos e desenvolvimento de novos argumentos

A partir da releitura da parte argumentativa da carta, um diálogo exploratório (ou debate) pode ser feito com o aluno para permitir a emergência de novos argumentos (processo de desconstrução e reconstrução da situação de comunicação), pois todos os argumentos utilizados em seu texto referem-se apenas à situação e aos obstáculos enfrentados pelas crianças e meninas portadoras de deficiência física (entrar na igreja, passear, estudar etc.).

Assim, uma primeira atividade pode ser realizada para melhor organizar esses argumentos, de modo a se evitar a repetição e se ampliar os temas de argumentação. Para isso, novos argumentos referentes a outros aspectos poderiam ser acrescentados à carta para torná-la mais convincente. No entanto, uma atividade que pode levar o aluno a tomar consciência desse processo de enriquecimento dos argumentos não é simples. Desse modo, em vez de abordar diretamente os argumentos de Lucas, um caminho secundário, que permita a reflexão sobre a natureza dos diversos tipos de argumentos, pode ser útil para o melhoramento do texto em uma etapa posterior. Tal atividade pode ter como eixo norteador o seguinte princípio: o professor lança um tema e o aluno apresenta o máximo de argumentos possíveis, como no exemplo da página seguinte.

Depois de os alunos escreverem os argumentos, eles poderão escolher três deles que lhes pareçam importantes para uma nova carta mais bem estruturada.



Argumentos dos alunos (em tópicos ou pequenas frases):	
Vantagens para a cidade se os obstáculos para os portadores de deficiência física fossem eliminados	
Soluções encontradas e implantadas em outras cidades	
Integração das crianças portadoras de deficiência física	
Os direitos das crianças	
Eleições para prefeito	

- Bloco 2: segmentação dos argumentos em frases e parágrafos e com pontuação adequada

Até agora trabalhamos com a variação de argumentos, ou seja, propusemos uma atividade que pode ampliar os temas para a argumentação. Resta-nos propor uma atividade que permita dispor esses argumentos no texto, ou seja, trabalhar com a segmentação textual, como por exemplo, a própria articulação dos argumentos apresentados na atividade anterior.

Desse modo, podemos propor uma lista de organizadores lógico-argumentativos, os mais simples, e também os sinais gráficos mais recorrentes de pontuação. Primeiramente, os alunos serão orientados a criarem uma ou mais frases a partir dos argumentos do exercício anterior, intro-

duzindo um ou mais conectivos em cada quadro. É importante também orientá-los para perceberem que a vírgula é uma ótima aliada para enumerar os argumentos de mesma natureza, que uma frase inicia-se sempre com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. Feito isso, os alunos poderão numerar os quadros de acordo com o grau de importância que atribuem a cada um (Por que esse primeiro? Por que esse no meio? Por que esse no fim? etc.):

Primeiramente	Em segundo lugar	Finalmente
De uma parte	De outra parte	Por fim
ABCDEEF GHIJKLM Maiúscula inicial NOPQRST UVWXYZ		
Vírgula 		
Ponto final 		

Argumentos desenvolvidos pelos alunos




(1)
(2)
(3)

O mesmo princípio dessa atividade pode ser transposto para a reescrita da carta, ou seja, o professor pode orientar os alunos para reagrupar seus argumentos (que já estavam na carta), de acordo com um tema ou com a

natureza dos argumentos (lazer: jogar bola, andar de patins...; escola: estudar, ler, escrever... etc.), com o emprego dos organizadores textuais e pontuação adequada. Em seguida, podem eliminar os que se repetem e, acrescentar os novos argumentos criados durante a atividade do bloco 1. Assim, os quadros que apresentam idéias mais ou menos próximas, podem ser juntados em um só parágrafo, ou, se não, cada quadrinho poderá constituir um parágrafo, dependendo da situação. Portanto, esperamos que o professor possa ajudar o aluno a reconstruir naturalmente seu texto, em vez de avaliá-lo como certo ou errado, curto ou longo etc.

• Bloco 3: ortografia

O terceiro e último bloco de atividades que podem ser propostas relaciona-se à tomada de consciência, por parte do aluno, da correta grafia das palavras mais frequentes na língua. Essa atividade requer um pouco mais de trabalho do professor, mas pode trazer resultados muito positivos para a aprendizagem dos alunos. A idéia resume-se ao fato de o professor fazer uma seleção de mais ou menos dez palavras que representam uma dificuldade no próprio texto do aluno. Cada um deles receberá seu texto com as palavras sublinhadas pelo professor e com uma ficha com as mesmas palavras (I). Ao lado, haverá um espaço em branco para que eles possam escrever uma questão ou uma pista de reflexão (tentar descobrir o que há de estranho na palavra, questionando-se, inicialmente, se se trata de um verbo, um substantivo, um adjetivo etc.) (II). Por fim, após ter passado pelas duas primeiras etapas, no espaço que ainda resta na ficha, o professor criará uma nova coluna em branco (colando a carinha sorridente na ficha de cada um) para a reescrita correta da palavra. Consultas ao dicionário, a livros, revistas, aos colegas e ao professor são de grande importância para essa atividade. Vejamos uma sugestão que pode ser aplicada para se trabalhar o texto de Lucas:

I	II	III
Palavras duvidosas	Questão, reflexão	Grafia correta
		

Praque		
Queremu		
Mininos		
Tei		
Nigei		
Nei		
Jite		
Coiese		
Bicicrete		
Patis		
Pasia		
Comta		
Llarcha		
Brimcar		
Podi		
Pasar		
Di		
Obrigada		
Aterder		
Pidido		

Ressaltamos que não é necessário entregar uma ficha grande como essa que apresentamos, pois colocamos o maior número de palavras possível a título de ilustração. Preparando as fichas de todos os alunos, o professor poderá conhecer a realidade de toda a classe, observando quais são as palavras que apresentam mais dificuldades para os alunos. A elaboração conjunta de um cartaz com essas palavras também pode ser bastante produtiva.

Por fim, com nossa proposta, esperamos, de forma natural, demonstrar que as dificuldades de escrita podem ser superadas de um modo diferente em que a tomada de cons-

ciência sobre os “desvios” que os alunos apresentam em relação a uma determinada convenção do gênero ou da ortografia é muito mais importante do que avaliar o texto a partir de critérios tradicionais e ultrapassados como certo x errado. Nessa perspectiva, o papel do professor é o de mediar a aprendizagem, e não o de ser um transmissor do conhecimento. É ele quem vai gerar o funcionamento dos dois processos indispensáveis para o tratamento didático do texto (“desconstrução do gênero” e “reconstrução da situação de comunicação”) e promover a conscientização dos alunos de que a linguagem é uma rica ferramenta para a comunicação, para a interação do dia-a-dia, e que com ela podemos “ir sempre mais longe”, ou seja, conseguir melhorias para os portadores de deficiência física, comprar um sorvete, escrever um bilhete etc. Assim, o ensino-aprendizagem que prepara o aluno para as situações reais da vida, lhes dará prazer, pois os alunos poderão ver concretamente onde e como os temidos conteúdos gramaticais ou a escrita correta das palavras, por exemplo, serão úteis para conseguirem alguma coisa nas diferentes interações de que participam em seu meio social.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Finalizando, queremos insistir sobre o caráter introdutório e limitado deste livro. Estamos convencidos que o professor precisa de elementos para avaliar as produções escritas dos alunos. A teoria dos gêneros textuais na escola (Schneuwly e Dolz, 2004) nos traz elementos para melhorar essa avaliação. Concretamente, esforçamo-nos em caracterizar os textos produzidos pelos alunos segundo essa teoria, e, sobretudo, em propor um método para identificar suas capacidades e suas dificuldades na escrita, de modo a adaptar melhor o trabalho do professor na aula. As atividades escolares e as pistas de trabalho apresentadas sobre os gêneros narrativos e argumentativos poderão servir de exemplo para os professores.

Gostaríamos de ter desenvolvido análises de outros gêneros textuais, pois as pistas didáticas aqui propostas são apenas um esboço e mereceriam uma apresentação mais detalhada. Nesse sentido, outros trabalhos e publicações deverão completar essa nossa abordagem.

Acreditamos que as análises de outros gêneros textuais (artigos enciclopédicos, explicações científicas, receitas culinárias, textos de instruções etc.) produzidos por alunos brasileiros são importantes para adaptar as sequências didá-