

**SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

FORMAÇÃO EM AÇÃO

OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

**“A escrita em foco – orientações metodológicas
para a produção textual e avaliação
de textos escritos na escola”**

1º SEMESTRE - 2013

DIRETRIZES CURRICULARES

Concepção teórico-metodológica para o trabalho com a Língua Portuguesa na Educação Básica

Nas DCE, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação entre os homens. Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado.

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

O discurso é toda atividade comunicativa entre interlocutores. Os agentes são seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças e ideologias são veiculadas, ou seja, aparecem nos discursos.

PRÁTICAS DISCURSIVAS

*Prática da oralidade;

*Prática da leitura (dos gêneros discursivos que circulam socialmente, considerando as especificidades dos gêneros literários);

*Prática da escrita.

A análise linguística não é uma prática discursiva e sim didático-pedagógica, a qual perpassa as três práticas citadas acima.

CONTEÚDOS BÁSICOS

Gêneros Discursivos conforme suas esferas de circulação

Caberá ao professor fazer a seleção dos gêneros nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular e com as Expectativas de Aprendizagem, considerando o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.

CONTEÚDOS BÁSICOS

Gêneros Discursivos conforme suas esferas de circulação

No trabalho com cada gênero selecionado, as DCE apontam alguns conteúdos relacionados aos três elementos indissolúveis que, segundo Bakhtin, fundem-se no todo do enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Tais conteúdos também são básicos, uma vez que não podem ser desconsiderados na abordagem de qualquer gênero.

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

Desdobramento e/ou detalhamento do(s) conteúdo(s) básico(s), evidenciando o foco que o professor dará ao seu trabalho docente, definido pelas necessidades de cada turma, identificadas por meio de avaliações diagnósticas.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - PPP



PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR - PPC



PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Partindo da Proposta Pedagógica Curricular, o PTD:

- Organiza o ensino e aprendizagem em sala de aula;
- Organiza os conteúdos específicos;
- Apresenta os encaminhamentos metodológicos a serem empregados;
- Apresenta os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos a serem empregados no processo;
- Estabelece critérios e estratégias para avaliar o processo desenvolvido.

Elementos de um Plano de Trabalho Docente

- *Conteúdos (Estruturante, básicos e específicos);
- *Objetivos;
- *Encaminhamentos teórico-metodológicos;
- *Avaliação (critérios e instrumentos);
- *Referências Bibliográficas.

Analisaremos, agora, um PTD elaborado para uma turma de 2º ano do Ensino Médio que objetiva, principalmente, desenvolver um trabalho de produção de *cartas do leitor*. A partir dele, focalizaremos nossa discussão na *prática da escrita*.

Reflexões sobre a prática da escrita

A partir da leitura do texto de Ana Luiza Marcondes Garcia, *Produção de textos na escola: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios*, disponibilizado no material impresso desta oficina, vamos debater o ensino da escrita na educação básica. Para orientar o debate, sugerimos a seguir algumas questões motivadoras.

1) O texto se inicia recuperando o histórico do ensino da escrita no Brasil. Em cada período utilizou-se uma abordagem diferente, que servia a determinados propósitos. Identifiquem e comentem como se caracterizava o ensino da escrita nos períodos abaixo, apontando a concepção de linguagem subjacente em cada um deles e o contexto histórico que determinou a adoção de tal concepção.

- Até os anos 50;
- Anos 60 e 70;
- Anos 80;
- Segunda metade dos anos 90.

2) As abordagens de didatização da escrita que marcaram os três primeiros períodos – antes dos anos 50, anos 60 e 70 e anos 80 – ainda são utilizadas atualmente? Por que isso ocorre?

3) Por que a perspectiva de trabalho com os gêneros discursivos/textuais ganhou espaço no ensino da língua materna? Quais as vantagens dessa perspectiva em relação às anteriores?

4) Discutam a seguinte passagem: *Escrever na escola passou a ser visto como um “ensaio” ou mesmo uma “prévia convincente” do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social. Daí ser necessário contemplar os gêneros que circulam nas diferentes esferas da atividade humana (...).*

5) Como devem ser, então, as propostas de produção de textos na perspectiva do ensino dos gêneros discursivos/textuais?

6) Apesar dos avanços no trabalho com a escrita, os autores alertam que há desafios a serem ainda superados. Segundo eles, quais são os riscos que devemos evitar?

7) Citem exemplos vivenciados em suas práticas docentes relacionados às principais fontes de dificuldades na produção textual mencionadas no texto: *motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticas, ortográficas e sensório-motoras.*

8) Por fim, os autores apontam o que seria o maior desafio a nós, professores: definir quais gêneros devem ser objeto exclusivo de ensino de leitura e quais também podem e devem ser objeto do ensino de produção. De forma breve – e levando em consideração a PPC e os PTDs que utilizam em suas escolas – elenquem alguns desses gêneros próprios para cada ano escolar dos ensinos fundamental (anos finais) e médio.

Obs.: A elaboração de tal listagem objetiva dar início a uma reflexão. Dificilmente haverá consenso nessa discussão, mas esperamos que ela suscite a busca por novas leituras e futuros debates.

Atividade

Iremos nos dividir agora em 5 grupos e analisaremos alguns textos – dos gêneros resumo e carta do leitor - produzidos por candidatos do vestibular da UFPR. Esses textos foram retirados do livro *A tessitura da escrita* (Editora Contexto, 2013), nos capítulos *Gêneros*, de Claudia Mendes Campos e Josélia Ribeiro, e *Dialogismo*, de Daniela Zimmermann Machado e Teresa Cristina Wachowicz

Nesse trabalho, vamos identificar os problemas de escrita presentes, relacionados aos aspectos linguísticos, textuais e discursivos dos gêneros em questão. Ao final, cada grupo apresentará a análise de seu texto e o(a) docente conduzirá as discussões e apresentará também as conclusões - com foco na apreensão dos elementos dos gêneros feita pelos autores da obra acima citada.

Proposta 1 - RESUMO

Texto 1

O shopping center, originalmente criado nos EUA, na década de 1950, assumiu características peculiares. Mais do que locais meramente destinados ao consumo, os shopping centers passaram, segundo Valquíria Padilha a oferecer também sensações de segurança e conforto. Dotados de imponentes estruturas e grande variedade de serviços, o shopping apresenta-se, hoje, como um lugar livre das mazelas do mundo real.

Porém, baseando-se na utopia de ser um lugar perfeito e incentivando o desejo de compra dos consumidores, o shopping acaba por reforçar, na sociedade, uma visão mais egocêntrica da vida, voltada para as satisfações pessoais. Com isso, enfraquece-se o ser social, e deixa de vigorar, entre nós, uma postura mais humana, que aspire fundamentalmente ao bem-estar coletivo. Em paródia aos célebres versos de Carlos Drummond de Andrade, pode-se dizer que o consumo exacerbado, juntamente com a alienação provocada pelos shopping centers, tem cada vez mais "coisificado" o ser humano.

Nesse texto, temos uma resposta satisfatória à questão. Por meio de seu texto, o produtor revela conhecer as características do gênero artigo de opinião, como também conhece e sabe produzir o gênero resumo. Seu autor, por meio de uma leitura competente, e com suas próprias palavras, identifica a tese do texto-base ("o shopping acaba por reforçar, na sociedade, uma visão mais egocêntrica da vida, voltada para as satisfações pessoais. Com isso, enfraquece-se o ser social, e deixa de vigorar, entre nós, uma postura mais humana, que aspire fundamentalmente ao bem-estar coletivo."), articula argumentos que sustentam a tese ("Dotados de imponentes estruturas e grande variedade de serviços, o shopping apresenta-se, hoje, como um lugar livre das mazelas do mundo real⁵⁵; "baseando-se na utopia de um lugar perfeito e incentivando o desejo de compra dos consumidores"; etc.) e, fazendo uso de seu conhecimento de mundo, explora a intertextualidade com o texto de Drummond, indicando que conhece ainda outro gênero, a paródia.

O texto apresenta-se bem estruturado na exposição das afirmações, percebe-se isso pelo uso adequado de operadores argumentativos de oposição (porém) e de conclusão (com isso), típicos de um texto dissertativo, característica desse tipo de resumo. O produtor tem o controle das "vozes" em seu texto, pois diferencia a sua voz da voz da autora Valquíria Padilha, o que resulta em um texto autônomo e fiel às afirmações feitas no texto original.

Proposta 1 - RESUMO

Texto 2

O shopping center tem se tornado uma casa de aparências, um lugar paralelo à Terra, onde o mundo consumista é o lugar da felicidade e da liberdade.

Esses centros de lazer têm vida por si só, e são capazes de fazer as pessoas pensarem que só são cidadãos se comprarem.

O shopping hoje em dia, é o principal símbolo da sociedade consumista e capitalista em que vivemos, cujo querer é poder e ter.

Esse texto revela problemas de leitura e, conseqüentemente, de compreensão do texto-base. Seu produtor não se mantém fiel às afirmações feitas no texto original, pelo contrário, deturpa algumas delas, como podemos observar no seguinte trecho: "são capazes de fazer as pessoas pensarem que só são cidadãos se comprarem". O texto original permite inferir que, com atitudes consumistas e alienadas, não se forma um ser social, um cidadão, ou, em outras palavras, que as pessoas voltadas para o consumismo não se preocupam em ser ou não ser um cidadão. No entanto, o texto não sustenta a interpretação de que as pessoas pensam que só são cidadãos se comprarem.

Além disso, um ponto vital não foi abordado no texto-resposta: a sua tese central (“o sucesso da fórmula atual do shopping center híbrido como lugar privilegiado para a realização da lógica consumista traz consigo o fracasso da plenitude do ser social, distanciando-o de qualquer projeto de emancipação e de humanização do ser humano”). A explicitação da tese do texto-base constitui-se como fundamental na produção do resumo. O que se vê nesse texto é uma sequência de três parágrafos praticamente independentes entre si (o uso de elementos coesivos que amarrem as afirmações expressas deixa a desejar), que trazem expressões que apenas tangenciam o texto original (“mundo consumista”, “lugar da felicidade e da liberdade”, “símbolo da sociedade consumista”). Por fim, o resumo termina com uma afirmação mais do que batida, o lugar-comum *querer é poder e ter*.

Também se observa que o produtor do texto-resposta não faz distinção entre a sua voz e a da autora do texto original, ou seja, não faz referência a Valquíria Padilha, o que poderia nos fazer identificar o texto-resposta como uma redação escolar, uma dissertação em que as afirmações são representativas da voz do aluno-produtor.

Proposta 1 - RESUMO

Texto 3

É chegado o natal e mais uma vez entra em ação os shopping center híbridos mostrando muitos apetrechos bem iluminados por bolinhas piscantes e gordos papai Noéis.

Está na hora de compra ceias de natal e roupa nova para um ano novo é sempre o mesmo ritual.

Esta maneira hídrico de ser não mostra ou faz entender o verdadeiro valor do natal que é ser um simples solidário.

O texto-resposta acima reflete o fato de seu produtor não saber produzir o gênero resumo. Percebe-se que o produtor não foi "instrumentalizado" pela escola no que diz respeito a esse gênero, pois, por meio de associações motivadas pelas afirmações do texto-base, escolhe um tema e discorre sobre ele. Ou seja, o candidato não reconhece as características do gênero artigo de opinião, não interpreta o enunciado da questão como indicação do gênero de texto que deve produzir e, é possível também inferir, não conhece e, conseqüentemente, não sabe produzir o gênero resumo.

O texto produzido caracteriza-se como a conhecida redação escolar, do tipo dissertativo, que comumente é trabalhada na escola. O candidato tomou ideias do texto-base (consumo e shopping, provavelmente), associou-as com a época em que a prova foi realizada (começo de dezembro) e discorreu sobre o Natal, período em que os shoppings se mostram enfeitados e as pessoas se preocupam em comprar roupas novas para comemorar o período natalino. Na conclusão do texto, seu produtor remete, de maneira muitíssimo vaga, a uma ideia do texto-base: "Esta maneira hídrico de ser não mostra ou faz entender o verdadeiro valor do natal que é ser um simples solidário". Nessa tentativa de incorporar afirmações do texto-base, o uso totalmente inadequado da palavra "hídrico", em vez de "híbrido" é revelador da pouca familiaridade do candidato com o vocabulário do artigo de Padilha. Outras características do texto do candidato, como a grafia e algumas concordâncias, mostram um domínio precário das normas da escrita.

Os problemas encontrados nesse texto permitem concluir que, em seu processo de letramento, o produtor do texto sofreu alguns revezes, pois um aluno egresso do ensino médio, a princípio, deveria apresentar um conhecimento mínimo do gênero resumo e um domínio maior dos aspectos linguísticos pertinentes a um texto escrito.

Proposta 2 - CARTA DO LEITOR

Texto 4

Parabenizo a Sr. Rosely Sayão, pela matéria publicada, na Folha de S. Paulo, sobre "O veto ao celular na escola ". É lamentável que o Estado tenha que realizar o papel dos pais, e por meio de uma lei, obrigar a adequada utilização do celular. Essa medida seria desnecessária se esses instruísem seus filhos adequadamente sobre o assunto. As discussões sobre o uso de celulares em sala de aula não é novidade, assim como os seus malefícios, o que não dá para compreender é que apesar disso, muitos pais continuam alienados, e acreditem que seus filhos precisam estar constantemente em contato com eles, pelo celular.

A sr. Sayão posicionou-se bem ao indagar sobre quem introduzirá as crianças á convivência civilizada com outra e até onde iremos parar, se o Estado tiver que legislar sobre nossas condutas. O mais certo seria se nós paracemos para refletir sobre elas e os reflexos que trazem à sociedade.

Duas questões iniciais podem ser postas: este texto é autônomo? Ele tem marcas de autoria? Um dos recursos utilizados pelo aluno que mostram que ele faz referência ao texto que deu origem à sua escrita (à sua carta) é o seguinte:

- *"Parabenizo a Sr. Rosely Sayão, pela matéria publicada, na Folha de S.Paulo, sobre 'O veto ao celular na escola'."*

Este trecho revela a autonomia do texto. Há uma citação explícita do texto base e da autora responsável pelo artigo. O texto é autônomo, ou seja, o autor dá condições ao leitor de conhecer o texto-fonte. Há uma referência a tal texto e o leitor, se desejar, tem informações suficientes para, a partir da carta, pesquisar o texto ao qual o autor manifesta uma opinião.

O segundo aspecto que foi solicitado no comando da questão é: "tomar um posicionamento da autora e apresentá-lo ao leitor". Neste caso, o candidato deveria posicionar-se também, uma vez que se trata de uma carta de leitor. Assim, espera-se que ele também se posicione sobre o assunto ou sobre o artigo em questão.

A opinião do aluno pode ser evidenciada a partir de alguns índices avaliativos, e é importante que ele consiga separar a sua voz das outras diferentes vozes que insere em seu texto (a de Sayão, a do senso comum, a dos pais, a do Estado, enfim).

Notamos no texto acima que é preciso que essas diferentes vozes sejam assinaladas, ou seja, que tenham marcas linguísticas que as distingam: a primeira pessoa em detrimento da terceira, as palavras avaliativas etc. Quando o autor controla essas marcas, o leitor consegue distinguir as diferentes vozes, ou seja, compreender "o que é de quem e quem disse o quê". No seu texto, o aluno conseguiu marcar efetivamente as diferentes vozes responsáveis pelas várias afirmações que ele incorpora e apresenta ao leitor de forma articulada.

Proposta 2 – CARTA DO LEITOR

Texto 5

Ao Jornal Folha de São Paulo

Caros leitores

Com a constante evolução tecnológica, os aparelhos celulares têm ficado cada vez mais acessíveis à população. Hoje é possível ver até crianças portando esses aparelhos normalmente. Porém, este uso constante pelos menores, tem atrapalhado muito o rendimento e a convivência no ambiente escolar. Os pais dão estes aparelhos a seus filhos com intuito de facilitar a sua comunicação e proteção, mas esquecem de ensiná-los sobre os momentos e locais próprios e impróprios para sua utilização. A educação das crianças deve-se iniciar em casa para tornar a convivência em sociedade mais agradável.

O que podemos dizer sobre o controle de vozes neste texto? Há como identificar a voz opinativa do autor do texto? O que ele traz sobre o texto-base e sobre a autora do artigo apresentado?

Começando pela primeira orientação colocada na proposta: pode-se dizer que esse texto não é autônomo, pois não faz referência ao artigo de Sayão ou mesmo à lei do veto ao uso de celulares na escola. Somente a partir da leitura da carta exposta, o leitor não consegue recuperar todas as informações necessárias sobre o texto-base.

Este texto, embora tenha adequação de gênero - o autor reconhece o gênero carta de leitor, e faz referência à data e ao destinatário - apresenta uma inadequação ao estabelecer o diálogo com o texto-fonte, o artigo de opinião de Rosely Sayão. Nota-se que o autor deste texto aciona o assunto: veto dos celulares na escola e, a partir dele, cria um texto novo, caracterizado por afirmações do senso comum, sem se posicionar sobre o artigo, ou sobre a temática tratada. E, no desfecho, o aluno recorre a uma lição de moral, comum nos textos dissertativos escolares, e que se mostra desnecessária diante do que lhe foi solicitado na proposta.

Pensando no texto, isoladamente, pode-se ver que ele não é autônomo e não controla as diferentes vozes que se cruzara. O texto traz realmente ideias de Rosely Sayão, no entanto não atribui a ela a responsabilidade pelas afirmações, e isso compromete seu sentido.

Faremos agora uma reflexão sobre a escrita utilizando um dos textos produzidos por estudantes a partir da proposta de produção textual constante no material impresso.

Tal proposta integrou o trabalho com o gênero *Carta do Leitor* proposto no PTD que analisamos e foi aplicada após uma sequência de atividades abordando o gênero (leitura e interpretação, reflexões sobre as condições de produção, o tema e o estilo (análise linguística)).

“Ensinar a Produção Escrita Uma Aprendizagem Precoce para Sempre Inacabada”¹ Uma Proposta de Trabalho

Primeiramente, é importante destacar que **todos**, em um processo de leitura, estudo e de análise, **temos “material” passível de revisão e reescrita**. Dessa maneira, todos os fatos linguísticos coletados dos textos dos alunos devem ser apresentados a eles como um *corpus* em estudo, ou seja, para uso no trabalho desenvolvido em sala de aula, ao longo de um processo contínuo de proposições, análises, estudos, aprofundamentos, retomadas, reescritas, ... com isso, rapidamente pode ser estabelecido um clima de respeito e trabalho amigável. Isso se dá principalmente se o *erro* for considerado a partir do seu inerente valor didático, como nos é interessantemente orientado nesses excertos a seguir:

1. Títulos de Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio, em “Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem”.

“Os erros dos alunos não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos. (...) No quadro da observação dos processos de aprendizagem, o erro torna-se signo, permitindo identificar as capacidades mobilizadas e os obstáculos encontrados.” (Dolz, Gagnon e Decândio 2011, p.35)

“O erro é construtivo, se for encarado como um fenômeno normal e necessário que não se abandona ao acaso. Se queremos evitar que o erro não conduza ao sentimento de insucesso, ele deve ser tratado racionalmente, analisado, compreendido, significativo. Esse tratamento não é fácil e deveria ser um elemento importante na formação dos professores.” (Guignard 1998, p.186)

Afinal, atire a primeira pedra quem nunca cometeu algum deslize (se?), teve algum “branco”, releu seu próprio texto algum tempo depois e achou vários “defeitos”. Com os nossos alunos, o processo, guardadas as devidas proporções, é semelhante, principalmente por sermos – no aprendizado de leitura e escrita – todos sempre alunos, felizmente, pois daí é que vem muito do prazer de ler: o descobrir e aprender.

E, no cuidado durante a análise dos textos dos alunos, considerar que

*“A avaliação constitui o ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. Tem, assim, uma função retrospectiva, que sinaliza os 'achados feitos', e uma função prospectiva, no sentido de que nos aponta 'como devemos prosseguir', o que fazer 'daqui em diante', por 'onde ir', 'a que ponto voltar' etc.”
(Antunes 2006, p.166)*

O Contexto da Produção: textos produzidos por alunos do Ensino Médio de instituição pública, depois de leitura e explicações sobre o proposto. Após a leitura dos textos produzidos pelos alunos e realizada a análise e seleção de fatos linguísticos passíveis de serem considerados para estudo, decidiu-se pelo seguinte encaminhamento:

1º – Repasse para toda a turma de fatos considerados próprios da maioria da turma (inadequações comuns), com explicações/comentários e apresentação de exemplos/correções;

Por exemplo, neste conjunto analisado, foi ‘comum’ o seguinte:

- Problemas na apresentação formal da carta ;
- Uso de vocativo inadequado ;
- Equívocos de leitura de algumas informações dos textos-base para a Carta;
- Destinatário usado (alguns dirigiram-se a Rogério Gentile e o solicitado foi ‘para o Painel do Leitor da Folha de São Paulo’).

2º - Análise de um texto integral para consideração sobre: questões referentes aos elementos composicionais do gênero solicitado (Carta do Leitor); argumentação utilizada e progressão textual. Nesse momento serão feitas observações sobre usos adequados ou não, com hipóteses sobre possibilidades de reescrita.

Texto para análise:

Curitiba, 5 de abril de 2013 – A Folha de São Paulo

A partir da reportagem, realmente acho que os 12 torcedores da torcida corintiana não sejam responsáveis, pois é impossível 12 torcedores disparar um sinalizador, acho que as autoridades Bolivianas acusa os torcedores sem provas concretas pois não é porque eles estavam com os sinalizadores que sejam eles, a torcida corintiana que deveria reconhecer a situação e ajudar os torcedores e pagar uma indenização a família do garoto, a tragedia não deve ser ignorada mas não pode ser tomada decisões precipitada, Atenciosamente L.V.S.

Observações sobre o que foi produzido e sobre adequações necessárias no texto:

- Sobre o Gênero Carta do Leitor - Apresentação formal da 'Carta' na página – localização do Vocativo-destinatário (abaixo da data) e do remetente (abaixo da expressão usada para a despedida).
- O autor fez a remissão ao fato desencadeador da notícia e ao artigo do jornalista.
- Houve a apresentação da opinião, seguida de argumento. Em seguida, usou o argumento de que a acusação não apresentou provas concretas (com justificativa plausível). Após isso, acrescentou uma sugestão própria como possibilidade de compensação para a família. Terminou com uma conclusão que retomou o fato, seguida de mais um argumento para a opinião apresentada. O aluno usou operadores argumentativos adequados ('pois - justificativa', 'e – soma de argumentos', 'mas – contraposição').

Observações sobre o que foi produzido e sobre adequações necessárias no texto:

- Sobre a Progressão textual – no texto há uma sequência de ideias e argumentos coerentes. Apenas é preciso observar, na correção e análise linguística realizadas coletivamente, sobre a pontuação do texto (observe-se que o aluno percebeu as pausas muito satisfatoriamente -‘faltaram’ somente duas vírgulas entre a palavra concreta e um pois, entre as duas últimas sentenças). São necessárias adequações em relação ao uso do ponto entre as sentenças na progressão textual. Provavelmente, o próprio aluno faria essa adequação, bastando – para isso – as explicações devidas.

- Sobre o vocabulário e uso de elementos coesivos, algumas sugestões:

- 1) No destinatário, dirigir-se, por exemplo, aos responsáveis pelo ‘Painel do Leitor’ seria mais pertinente;
- 2) No trecho ‘12 torcedores da torcida corintiana’, observar que é possível evitar a repetição dizendo ‘12 torcedores corintianos’ ;
- 3) No trecho ‘que sejam eles’, refletir sobre a falta de palavras – ‘que sejam eles os culpados’ ;
- 4) Já em relação ao trecho ‘(...) a torcida corintiana que deveria reconhecer a situação e ajudar os torcedores e pagar uma indenização à família do garoto (...)’, mostrar as possibilidades de se evitar repetições e o uso de palavras mais adequadas ao que se pretende dizer, por exemplo, ‘(...) a torcida corintiana que deveria reconhecer o problema causado pela situação, buscando meios de ajudar os colegas torcedores presos, inclusive com a verificação legal de uma indenização à família do garoto(...)’ ;
- 5) Uso de pronomes para evitar a repetição de palavras, por exemplo, 12 torcedores corintianos – eles – os, no trecho inicial;

- Sobre as marcas linguísticas – norma padrão :

- 1) Ortografia – um equívoco apenas na escrita (família) e, em acentuação, observar que as inadequações foram todas de palavras paroxítonas (sobre as quais há um número maior de regras). Considera-se, então, mais interessante apenas chamar a atenção para isso) ;
- 2) Concordância – houve 03 equívocos ('disparar', 'acusa', 'pode' e 'tomada' – para 'dispararem', 'acusam', 'podem' e 'tomadas'). Ao se observar a relação entre os constituintes da sentença, na análise de pontuação, já ajudaria o aluno a perceber essas necessidades, sem considerações exaustivas de sintaxe;
- 3) Uso de crase – 02 fatos (no destinatário 'A Folha de São Paulo' e 'a família') e são casos em que, com as explicações de outras possibilidades estruturais (como 'para a' e 'aos familiares'), seria evidenciada a presença de preposição e artigo, condições para a crase.

Uma das possíveis ‘versões’ de uma reescrita:

Curitiba, 05 de abril de 2013.

Aos responsáveis pelo painel do leitor da Folha de São Paulo,

A partir dos textos que li, realmente acho que os 12 torcedores corintianos não sejam responsáveis, pois é impossível todos eles dispararem um sinalizador. Acho que as autoridades bolivianas os acusam sem provas concretas, pois não é porque eles estavam com os sinalizadores que sejam os culpados. A torcida corintiana que deveria reconhecer o problema causado pela situação, buscando meios de ajudar os colegas torcedores presos, inclusive com a verificação legal de uma indenização à família do garoto. A tragédia não deve ser ignorada, mas não podem ser tomadas decisões precipitadas.

Atenciosamente,

L.V.S.

Nesse momento, é importante enfatizar que

“Dessa forma , se estaria tirando o foco da correção para pôr em evidência a análise da língua nas suas múltiplas possibilidades. (...)seria uma oportunidade a mais de descobrir outras opções ou outras restrições da língua, fixando-se na preocupação não apenas de fugir do errado, mas de encontrar o melhor jeito de dizer o que se quer dizer, do modo como deve ser dito, para os fins que se tem em mente. Essa perspectiva do mais adequado, ou antes, do melhor, porque mais adequado, tem faltado à escola.” (Antunes 2006, p.170).

3º - Devolução dos textos produzidos pelos alunos, com atendimento de dúvidas individuais, para posterior reescrita;

Destaque-se que essa prática não precisa ser feita com todos os textos produzidos pelos alunos (seria inadequado e fatigante para todos, professores e alunos). Há várias possibilidades de trabalhos diferenciados, até por que

“A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação.(...) De certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre que estamos convivendo com as mais diferentes fontes de informação, nem que não tenhamos, de imediato, alguma atividade de escrita à vista.” (Antunes 2006, p.168)

Esta presente proposição de “coleta” é importante já no início do período letivo. Demanda um trabalho considerável para o professor num primeiro momento, mas possibilita-lhe material para inúmeras aulas posteriores.

Análise Linguística:

4º - Dos textos analisados pelo professor(a), serão selecionados outros conjuntos de excertos dos textos para explicações e correções feitas no coletivo. A partir do que foi observado nos textos, é possível apontar vários conteúdos específicos que podem ser trabalhados, a saber, por exemplo: pontuação, concordância verbal e nominal, uso de pronomes/coesão, adequação vocabular/uso do léxico de acordo com o contexto do gênero etc.

Coletam-se, então, trechos de textos dos alunos nos quais há as evidências desses fatos e, com esses, num primeiro momento, faz-se a análise, estudo e correção coletivas, com indicações/pistas de procedimentos para reescrita desses. Em seguida – a partir dessa etapa anterior – o aluno terá subsídios para rever o seu próprio texto.

Análise Linguística:

É importante que as questões de nomenclatura sejam abordadas, estudadas ou retomadas somente quando se fizerem necessárias. Por exemplo: em relação aos equívocos de ortografia, valeria a pena estudar as regras da Gramática Normativa? Esgota-se o assunto? É fácil observar que não. Toda a reflexão metalinguística tem que ser feita após a consideração do que se pretende atingir, objetivamente falando. Logo, na abordagem da nomenclatura, **ver/estudar o que vale a pena mesmo.**

Em seguida, pode-se apresentar para os alunos um outro conjunto dos fatos selecionados para uma análise individual e conseqüente reescrita no caderno, isso se for considerada pertinente mais essa atividade.

Como um exemplo, nesta presente proposta, de um tópico de análise linguística, sugerimos as considerações sobre Pontuação, a partir de apontamentos/orientações do Livro Oficina de Texto, de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. A escolha dessa obra se deu pela perspectiva teórica e metodológica dos autores, como temos na “Apresentação”:

“(...) a ideia de que todo enfrentamento dos problemas da escrita dos nossos estudantes deve ser acompanhado de uma reflexão linguística de natureza mais ampla, capaz de colocar a língua padrão no seu lugar social, entre outras linguagens, sem esmagá-las. Em outras palavras. A utopia prossegue a mesma: buscar uma prática da escrita que revele um autor, um sujeito da linguagem entre outros sujeitos da linguagem, e não meramente um repetidor de regras e de formas acabadas de uma linguagem única.”(Faraco e Tezza 2003, p.8)

Observemos, sinteticamente, algumas considerações desses autores sobre Pontuação:

*“Um dos aspectos mais importantes da linguagem escrita é a pontuação. Os sinais gráficos de pontuação cumprem uma tarefa difícil: substituir, no papel escrito, toda a riqueza de pausas, tonalidades e ritmos da oralidade. (...) **Na linguagem oral, a entonação é cheia de significados!***

Mas a escrita é muito mais limitada nesse aspecto. É impossível transcrever todas as gradações de significado da linguagem oral. Está aí mais uma prova de que escrever não é a mesma coisa que falar. A escrita reduz e simplifica a fala em muitos aspectos.” (Faraco e Tezza, 2003, p.104 – grifos dos autores)

Para um primeiro momento de estudo sobre Pontuação, consideraremos alguns dos primeiros tópicos apresentados por esses proeminentes professores:

- **Sobre o uso do ponto:** usamos esse sinal entre sentenças sintaticamente autônomas (cada uma tem um *sujeito gramatical* próprio e a informação sobre esse *sujeito* – o *predicado gramatical*). Note-se aqui que apenas será trabalhada a noção de *sujeito e predicado* nos seus aspectos básicos, sem classificações exaustivas. Basta trabalhar os seguintes reconhecimentos: de quem se fala? O que se fala desse alguém? Em cada sentença *dizemos algo de alguma coisa*.

- **Sobre o uso da vírgula:** usamos esse sinal na separação de *informações complementares* das sentenças básicas (um sujeito e um predicado). Aqui exige-se que o aluno perceba que a informação complementar não tem existência autônoma, não tem vida própria – ela apenas *complementa* a informação central (sentença básica).

- **Sobre o uso do ponto-e-vírgula:** considerado um sinal de pontuação que às vezes *complica a nossa vida*, mais do que o ponto! Uma função muito frequente de ponto-e-vírgula é simples: separar itens de uma enumeração. A dificuldade maior está no uso desse sinal no meio de uma sequência de sentenças. Nesse caso, observa-se que o ponto-e-vírgula pode ser substituído por ponto sem problemas. Como decidir sobre o uso desse sinal? Consideração muito interessante de Tezza e Faraco: “O ponto-e-vírgula não divide sentenças simplesmente em função da pausa, na maior parte dos casos, ele divide sentenças sintaticamente autônomas que mantêm uma forte relação semântica entre si.”

Como exemplo, observemos o trecho a seguir, somente com vírgulas, mas - num processo de “refinamento” da pontuação - percebe-se que **há muitas vírgulas**. Assim, devemos estimular a compreensão e uso de outros recursos, no caso, o ponto-e-vírgula. Usando a “dica” anterior, onde caberiam os sinais de ponto-e-vírgula?

“Veja-se a sequência do filme: o ator, com uma toalha vermelha no ombro, abre a porta do quarto, ele para e olha para trás, como se tivesse visto alguém, em seguida, vai para o corredor, fechando a porta, de outro ângulo, nós o vemos caminhar para a sala, agora, inexplicavelmente, com uma toalha verde nos ombros.” (Faraco e Tezza, 2003, p.119).

É importante discutir sobre as escolhas feitas até que se chegue ao adequado/ideal:

“Veja-se a sequência do filme: 'o ator, com uma toalha vermelha no ombro, abre a porta do quarto; ele para e olha para trás, como se tivesse visto alguém; em seguida, vai para o corredor, fechando a porta; de outro ângulo, nós o vemos caminhar para a sala, agora, inexplicavelmente, com uma toalha verde nos ombros.’” (Faraco e Tezza, 2003, p.119).

E, continuando o processo de Análise Linguística, seria possível passar para o estudo de um *corpus*, específico de Pontuação, retirado dos textos dos alunos.

Como aprofundamento e continuidade de produção de texto, também se poderia propor ainda:

- 1) Leitura de outros textos que tratam do assunto com diferentes posicionamentos.
- 2) Proposição de debate regrado, dividindo-se a turma a partir das diferentes opiniões formuladas pelos alunos, inclusive com mais estudo e consulta a outros dados e informações.
- 3) Discussão sobre outros temas correlatos ou suscitados pelos textos (torcidas organizadas, violência no futebol etc.).
- 4) Continuidade de estudos de outros conjuntos de trechos selecionados sobre outros fatos linguísticos (observados anteriormente).

A escrita no Ensino Fundamental

Para finalizar nossa discussão sobre a produção textual, focalizaremos agora a escrita no Ensino Fundamental. Para conduzir nosso debate, utilizaremos como base o artigo *Como devolver ao texto o que é do texto*, de José Maria Nóbrega, que apresenta, por meio de exemplos, uma metodologia de trabalho com a escrita.

COMO DEVOLVER AO TEXTO O QUE É DO TEXTO?

Papel, lápis na mão. Vencido o bloqueio da folha em branco, um texto escrito em uma página é algo para começar a trabalhar, aprimorar, corrigir. Quantas vivências com a linguagem escrita são necessárias para descobrir essa maravilhosa possibilidade de, como diz Susan Sontag, escritora e ensaísta norte-americana, tentarmos ser nos textos que escrevemos *mais perspicazes. Ou mais profundos. Ou mais eloquentes. Ou mais excêntricos* .

Para as crianças e jovens que estão entrando no mundo da escrita, reformular ou revisar o texto é uma extravagância. Nenhuma dessas experiências pertence à ordem do oral de onde eles vêm.

Se quisermos formar escritores, é preciso aceitar que faz parte da aprendizagem de qualquer “arte” uma boa dose de tolerância e de persistência: para quem ensina e para quem aprende.

Escrever é uma arte que requer exercício, nas palavras do poeta Manuel de Barros: *“Repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo.”*

Um texto no papel. Por onde começar? Leiamos o texto abaixo:

Um texto 5ª

Udia Ucovo Axo Um Pedaço Ue Que Jo
Eo Lo Rasina E Viu Um Pasaro Muto Bunito
E Fo Lo A Sis O Pasa De U Nito E Re Es Po De Uo Pasa Ro
Lo Ro E Sai U Vpe Paso De Que Jo E A Ra Po Za Pe Go
O Que Jo Ra Po Do E Ra Po Sa U Ce A Vo Ce Te Vis
Mas No Te Sa Be De Ria ?

O fato da versão do aluno para a fábula A raposa e o corvo apresentar muitas escritas desviantes exige do leitor-professor um alto grau de cooperação, mesmo que possa se apoiar no enredo da fábula para construir a interpretação.

Embora os conteúdos referentes aos padrões da escrita e, particularmente, à ortografia sejam difíceis de aprender, uma vez aprendidos, facilitam enormemente a tarefa do leitor. Por essa razão, é uma fantasia achar que tudo seria mais simples se pudéssemos escrever como falamos. Como há grande variação entre os modos de falar a língua, haveria também muitos modos de escrevê-la. A ortografia neutraliza a fala e facilita o acesso ao conteúdo dos textos.

Confira a delícia que é a escrita ortográfica:

Um dia um corvo achou um pedaço de queijo.
E olhou para cima e viu um pássaro muito bonito e
falou assim:

- Que pássaro bonito!

E respondeu o pássaro:

- Córo!

E saiu o pedaço de queijo e a raposa pegou o
queijo rápido e raposa:

- Olha, cê não...você tem voz mas não tem
sabedoria.

Digitando o texto, as únicas palavras que o corretor ortográfico do processador acusa são '**córo**', que pode ser interpretado como uma onomatopéia para imitar a voz do corvo e '**cê**', abreviação do pronome *você*. Repare que agora não há mais problemas de segmentação de palavras, de ortografia, de acentuação, de concordância, de pontuação. É um texto correto, mas está longe de ser um bom texto.

Não há nenhuma dúvida quanto ao fato de que este aluno precisa aprender a segmentar as palavras, a escrever sem tantos erros por interferência da fala ou por desconhecimento das regularidades contextuais.

Mas sabemos que não basta revisar é preciso também editar o texto. Para esse trabalho, não há como contar com o corretor ortográfico, pois o que está em jogo não é mais o certo e o errado, mas as opções estilísticas que aproximam o texto das expectativas socialmente construídas para o gênero a que ele se filia.

Essa história, porém, só começa se o autor encontrar alguém que consiga “decifrar” o que ele escreve, alguém familiarizado com a escrita de crianças e jovens recém-alfabetizados. É essa a nossa missão: nos transformarmos nesses leitores.

Ler o texto desse aluno revisado permite deslocar o foco para os processos de edição do texto que vão possibilitar aproximar o que ele queria dizer do que efetivamente disse e, assim, ajudá-lo a se apropriar dos mecanismos coesivos da linguagem escrita.

Observemos como é possível editar tal texto, mantendo-nos o mais próximo possível do que seu autor pretendia dizer, usando apenas quatro operações de edição:

a. Acréscimos

Um dia um corvo achou um pedaço de queijo. E olhou para cima e viu um pássaro muito bonito e falou assim [...]

No trecho, é perfeitamente legítimo interpretar que quem olhou para cima foi o corvo, porque o autor não introduziu até esse momento nenhuma outra personagem na história. Como conhecemos a fábula, sabemos que quem realiza essa ação é a raposa. Washington precisa aprender que é necessário introduzir a segunda personagem da fábula, por exemplo: 'Uma raposa que passava por ali olhou...'

b. Substituição

Ao escrever, é necessário empregar, em algumas situações, vocabulário mais preciso. Por exemplo, em ‘*E saiu o pedaço de queijo*’, parece mais adequado usar ‘caiu’ ou ‘deixou cair’: ‘*E deixou cair o pedaço de queijo*’.

c. Eliminação

É importante também cortar passagens redundantes, como ‘*E saiu o pedaço de queijo e a raposa pegou o queijo rápido*’ que poderia ser reformulado para: ‘*E deixou cair o pedaço de queijo que a raposa pegou rápido*’.

d. Inversão

Escolher qual a melhor ordem para as palavras no texto é uma operação de edição que já parece sensibilizar o autor. Na passagem “*Olha, **cê não...você** tem voz mas não tem sabedoria*”, o estudante deixa no papel indícios de uma outra redação que descartou: ‘*Olha, **você não** tem sabedoria, mas tem voz*’. Preferiu ‘*Olha, você tem voz, mas não tem sabedoria.*’ A opção escolhida por ele é muito mais interessante, já que a conjunção ‘mas’ imprime maior força argumentativa ao segundo elemento.

Compare a versão revisada com a editada:

Texto revisado

Um dia um corvo achou um pedaço de queijo. E olhou para cima e viu um pássaro muito bonito e falou assim:

- Que pássaro bonito!

E respondeu **o pássaro**:

- Córo!

E **saiu** o pedaço de **queijo** e a **raposa** **pegou** o **queijo** **rápido** e raposa:

- Olha, **cê não**...você tem voz mas não tem sabedoria.

Texto editado

Um dia um corvo achou um pedaço de queijo. **Uma raposa que passava** por ali olhou para cima e viu o pássaro muito bonito e falou assim:

- Que pássaro bonito!

Ele respondeu ~~o pássaro~~:

- Córo!

E **deixou cair** o pedaço de queijo **que a raposa pegou rápido**:

- Olha, você tem voz, mas não tem sabedoria.

Mesmo depois de editado, o texto desse aluno ainda poderia ser melhorado. Quando estiver estudando fábulas, por exemplo, ele vai poder aprender como variar os verbos de dizer, com que palavras e expressões indicar a passagem do tempo etc.

O trabalho que desenvolvemos tem como objetivo a revisão e a edição tal como apresentamos acima. Se ele aprender a escrever assim, seu texto exigirá menor esforço de decifração o que, certamente, permitirá que nas aulas de Ciências, História, Geografia seus textos possam ser lidos e analisados.

Algumas dicas para planejar atividades de revisão e edição de textos

Aprender a escrever pressupõe, é claro, o exercício da escrita: escrever, reescrever... Mas aprender a escrever pressupõe também leitores generosos dispostos a ler o que escrevemos, a dar palpites e sugestões. Não basta apenas que os alunos escrevam sem que seus textos sejam lidos.

Mas, ainda que, nas aulas de português, se venha ampliando a frequência da produção de textos com propósitos claramente definidos em que ocorra circulação entre leitores fora dos muros da escola, ainda é o professor quem normalmente tem a tarefa de ler e de corrigir “redações”. Tarefa tão penosa e desgastante que acaba fazendo com que os professores reduzam o volume de propostas de escrita apresentado aos alunos.

Ainda que de modo obsessivo, o professor corrija sempre todas as redações, normalmente os comentários que faz redundam em pouca aprendizagem: os erros persistem e reaparecem no texto seguinte. Como proceder então?

Sabe-se que apenas o estudo dos tópicos referentes aos padrões da linguagem escrita não garante que o estudante possa se apropriar deles na produção ou mesmo na revisão e edição de textos. Por essa razão, é importante planejar situações didáticas que auxiliem os alunos a investirem os conteúdos estudados em atividades mais complexas – a produção e a revisão ou a edição de textos – de modo a auxiliá-los a superar os problemas que enfrentam ao escrever.

Tanto os procedimentos de revisão como os de edição começam de maneira externa, através da mediação do professor que elabora os instrumentos que permitem que os estudantes apliquem os conteúdos que estão estudando.

Em função da complexidade da tarefa, é pouco produtivo explorar todos os aspectos a cada vez. Assim, para que o aluno possa aprender com a experiência, é importante selecionar alguns, propondo questões que orientem o trabalho. A revisão exaustiva deve ser reservada apenas para situações em que a produção do texto esteja articulada a algum projeto que implique sua circulação.

Nossa sugestão é que o professor organize uma atividade permanente de produção de textos: um a cada quinze dias, por exemplo. Não é necessário elaborar novas propostas, você pode aproveitar as sugestões que o livro didático apresenta. Antes que termine de calcular o número de redações a corrigir, acalme-se e veja o que temos a propor: pare de corrigir e apenas leia os textos com o propósito de identificar os problemas mais recorrentes tanto em relação aos padrões da escrita (revisão) como em relação aos aspectos referentes à coesão textual (edição).

Vamos à descrição da proposta passo a passo:

1. Os alunos redigem o texto a partir da proposta apresentada por você.
2. Separe o momento da produção do momento da revisão ou da edição do texto. Esse cuidado permite que o estudante se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar criticamente sobre ele.

3. Proponha que os alunos façam a revisão do texto usando uma caneta de outra cor. Esse procedimento permite que, quando você for ler, possa perceber o que eles não conseguiram acertar durante a elaboração do texto, mas já foram capazes de modificar, quando releram o próprio texto para revisar.

4. O que os alunos erraram na primeira versão, mas já foram capazes de revisar não nos deve preocupar: eles já aprenderam. Lembre-se de que só erra quem escreve. O processo de produção de textos mobiliza muitos saberes e coordenar todos não é fácil. Por essa razão, até mesmo os escritores profissionais contam com o serviço de preparadores de texto, de revisores etc.

5. Leia os textos dos alunos e preocupe-se apenas com o que eles não conseguiram perceber na revisão autônoma. Elabore, a cada vez, uma pequena pauta – dois ou três itens no máximo – com aspectos a serem observados pelos alunos em uma segunda proposta de revisão, esta mediada pela leitura do professor. Se quiser, promova antes um pequeno “aquecimento”: selecione um dos textos produzidos pela turma, que seja representativo das dificuldades coletivas para discussão dos aspectos priorizados e encaminhamento de soluções. Apresente o texto para leitura, transcrevendo-o na lousa, reproduzindo-o em papel ou em transparências ou na tela do computador. Se os aspectos selecionados envolverem conteúdos ligados à ortografia, por exemplo, apresente o texto segmentado em frases e parágrafos, pontuado corretamente o que facilita o trabalho, pois concentra a atenção dos alunos nos temas propostos. Nesta etapa, é importante assegurar que a turma possa ter acesso a dicionários e outros textos.

6. Quando os alunos já tiverem realizado bom número de práticas de revisão e de edição coletivas, o professor pode, gradativamente, ampliar o grau de complexidade da tarefa, propondo sua realização em duplas, em pequenos grupos, encaminhando-os para a autocorreção.

7. Da mesma forma que procuramos simplificar o trabalho do professor para tornar possível aumentar o volume de atividades de escrita, é importante também pensar em como facilitar o trabalho do aluno. Se ele tiver que passar a limpo o texto após cada uma das duas atividades de revisão e de edição, já sabemos o que vai acontecer: os textos vão ficar cada vez curtos e burocráticos. O propósito é envolvê-los nas atividades de revisão e edição sem fatigá-los com a tarefa de passar a limpo as várias versões.

Algumas dicas para facilitar o trabalho:

- a. Prepare uma folha em que haja um espaçamento maior entre as linhas para que seja possível sobrepor as alterações necessárias. Uma outra opção é usar as folhas do próprio caderno, mas pulando linhas.

- b. Solicite aos estudantes para que não escrevam no verso da folha, assim, caso haja um trecho que desejem alterar, vão poder recortar e colar os outros que estão bons e poupar trabalho.

8. Ao organizar as atividades de revisão ou de edição em duplas, é possível ainda usar esse trabalho como forma de planejar o trabalho em torno de dúvidas mais particulares: como em uma oficina, cada grupo trabalharia em torno de questões específicas.

Para que esse trabalho seja produtivo, é fundamental que o professor tenha constituído vínculos de confiança com o grupo e um ambiente de acolhimento, de maneira a não provocar estigmas e constrangimentos.

REFERÊNCIAS

COSTA, Iara Bemquerer & FOLTRAN, Maria José (org.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Produção de textos na escola: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios**. Texto apresentado no encontro *Leitura e produção de textos na escola*, CENPEC: São Paulo, dezembro de 2010.

MENDONÇA, Márcia & BUNZEN, Clécio (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. Ed. Parábola, São Paulo, 2ª edição: julho de 2007.

NÓBREGA, Maria José. **Como devolver ao texto o que é do texto?** In: Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo : unidade III – Palavra dialogada – Livro do professor / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME/ DOT, 2011. - 112p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.