

DIÁRIO DE BORDO: DO LIVRO DIDÁTICO À PRODUÇÃO DE TEXTOS

Mestranda Katyane Rocha¹

Resumo: É fundamental compreender que o ensino de língua deve ser funcional e, partindo da ideia de que a língua não é, apenas, um amontoado de regras, os gêneros textuais se tornam um instrumento importantíssimo para o trabalho com a linguagem em sala de aula, uma vez que podem possibilitar a vivência de situações autênticas de interação, nas quais as regras linguísticas têm sua razão de existir. Mas como trabalhar com os gêneros, didatizando-os com qualidade, haja vista que nem sempre é o que ocorre em muitos de nossos livros didáticos? Além disso, ainda existem professores, os quais utilizam o livro didático como única ferramenta para o ensino, o que, às vezes, dependendo do material pedagógico usado, torna o trabalho com a língua menos diversificado. Pensando em diminuir a ânsia por um trabalho adequado com o ensino de Língua Portuguesa, a presente pesquisa visa relatar uma experiência vivida por mim em minhas aulas, numa turma de 8º ano do ensino fundamental II. Incentivada por Serafini (2004), Vieira (2005), Pinto (2004), dentre outros estudiosos que trabalham com a análise do ensino de língua dentro e fora da sala de aula, decidi desenvolver um projeto de produção de gêneros com a referida turma. Esta atividade motivou os alunos, que passaram a interagir e a pensar a língua como algo que faz parte da vida, o que tornou as aulas de Língua Portuguesa mais atrativas e funcionais.

Palavras-chave: Ensino; Língua; Gêneros; Produção textual.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal relatar uma experiência vivida por mim, em uma turma de 8º ano numa escola pública de Fortaleza.

Início apresentando meu relato de caso. Em uma de minhas turmas, o 8º ano A, de uma escola pública, na qual leciono Português I e II², vivi uma experiência, na qual pude unir a teoria à prática, e, com isso, entender que o foco do ensino de língua materna não é a gramática, mas, sim, o texto, o qual se concretiza a partir das características de gêneros textuais.

Em um segundo momento, fundamento teoricamente a minha ação docente, apoiando-me em autores como Marcuschi (2008), Serafini (2004), Vieira (2005), dentre outros, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1998.

Na terceira parte deste trabalho, busquei fazer minhas considerações finais sobre o que vivenciei durante a realização do meu (e de meus alunos) projeto de produção de textos.

Para concluir, faz-se necessário salientar que o presente trabalho resultou de uma disciplina do Profletras, em que o professor pediu que fosse feito o registro de um projeto didático e que esse projeto fosse analisado, posteriormente, à luz da teoria.

¹ Katyane ROCHA, Mestranda

Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará- PROFLETRAS-UECE.

² Esta divisão da Língua Portuguesa foi criada pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza no ano letivo de 2014, em que Português I refere-se ao ensino dos aspectos linguísticos/gramaticais da língua e Português II faz referência ao ensino de Produção de textos. Para Português I tem-se 3 horas-aula e Português II, 1 hora-aula.

RELATO DE CASO

Sou estudante do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio em três escolas públicas na periferia de Fortaleza.

Pela manhã, leciono Português I e II na Escola Municipal Diogo Vital de Siqueira, nas turmas do 7º ano e na turma do 8º ano A, cujo livro adotado é *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, da editora Moderna. O livro é dividido em três partes: “Caderno de Leitura e Produção”, “Caderno de Práticas de Literatura” e “Caderno de estudos de língua e linguagem”.

Em uma de minhas aulas de Português I na turma do 8º ano A, comecei a explorar um capítulo da unidade “Caderno de estudos de língua e linguagem”. O capítulo trabalhava com o uso de recursos expressivos da língua, tais como a Gradação, o Pleonasma – chamado pelo livro de Repetição –, o Eufemismo e a Antítese. Antes de entrar em sala, planejei minha aula, utilizando o livro como principal recurso didático. No entanto, como estava lendo um artigo sobre o trabalho com a língua em sala de aula e havia recentemente participado de um evento sobre o ensino de língua dentro e fora da sala de aula, aquela metodologia, usada por mim até o momento, começou a me incomodar bastante. Devido aos conhecimentos recém-adquiridos, sentia que o meu modo de ensinar já não era a maneira mais adequada e eficaz de explorar a Língua Portuguesa, mas, mesmo com todas as inquietações, fui à aula sem nenhuma outra atividade diferenciada.

Comecei a aula daquela manhã de quarta-feira normalmente, seguindo os mesmos procedimentos de sempre. Pedi que os alunos localizassem a página 209 do livro e que anotassem, do quadro, as informações sobre as figuras de linguagem, as quais seriam o foco daquela aula. Depois da cópia, comecei a explicação; logo em seguida, concluí-a e solicitei que os discentes fizessem o exercício proposto pelo livro, todavia me sentia muito incomodada, chegando a achar que meu propósito não havia sido atingido plenamente. De fato, não havia. Os alunos não haviam compreendido a matéria e, como a turma era apática, nem sequer me perguntavam as suas dúvidas. Percebi o quanto eles não haviam dominado o conteúdo através da correção da atividade. A partir de então resolvi mudar o plano.

Percebi que a partir dali deveria abordar a gramática de uma maneira diferente, trabalhar uma gramática que fosse unida ao ensino de gêneros textuais, que levasse em

consideração os aspectos sociointeracionais da língua. Deveria deixar de lado, a gramática que trabalha frases descontextualizadas e que, muitas vezes, são artificiais, pois são propositalmente criadas com o único fim de ensinar a regra e, não, a norma em sua observação empírica. Comecei, então, a planejar uma estratégia que contribuísse para a qualidade de minhas aulas e que efetivamente trabalhasse a gramática de uma maneira mais adequada.

Depois de várias leituras, tais como Geraldi (2011), Serafini (2004), propus que os alunos formassem grupos e solicitei que cada grupo escolhesse um gênero³ para trabalhar. Determinei que o tema dos textos fosse o humor; pedi para que cada grupo desse um título interessante ao seu texto, a fim de que os possíveis leitores se sentissem atraídos para lê-lo; disse-lhes que teriam de observar dentro de seus próprios textos as figuras de linguagem que havíamos trabalhado em sala. Decidi que essa atividade valeria como nota social para o bimestre, no lugar de terem uma prova sobre o conteúdo gramatical.

A turma, que outrora era apática, começou a demonstrar um interesse que me deixou surpresa. Foram formadas cinco equipes; uma delas decidiu escrever um texto de memórias, no estilo do livro *Diário de um banana*, que a maioria aprecia bastante e a cujo filme homônimo havíamos assistido há poucos dias; outra equipe produziu uma charge, provavelmente devido à familiaridade com o gênero, frequente em atividades do livro didático; duas equipes produziram piadas; e, apenas uma equipe não produziu nada.

Dias antes da apresentação dos trabalhos, solicitei aos alunos que me enviassem os textos por e-mail, a fim de que eu pudesse corrigi-los no final de semana, pois teríamos pouco tempo para a correção e a refacção do texto, faltava pouco mais de três semanas para ficarmos de férias. Apenas uma equipe me enviou o texto. Este me chamou a atenção, tanto pela qualidade, quanto pelo número de páginas, pois, normalmente, os textos entregues pelos alunos da turma não ultrapassavam uma página. Também decidi numerar as equipes, como esta foi a primeira a me enviar o trabalho, chamei-a de equipe 1.

A equipe 1 era formada por três meninas, elas haviam produzido um texto de memórias no estilo do livro *Diário de um banana*. O texto escrito pelas alunas ficou

³ Em aulas anteriores, já havíamos trabalhado o conceito de gênero e alguns exemplos de gênero, tais como histórias em quadrinhos; piadas; relatos; textos de memórias; etc..

muito bom, realmente engraçado e bem escrito, apesar de pequenas inadequações, as quais seriam corrigidas ao longo de nossa atividade. Fiz a primeira revisão e reenviei o texto delas com minhas observações por e-mail (Anexo A).

Na semana seguinte, as três meninas vieram conversar comigo, elas estavam eufóricas, pois além de tê-las respondido, elogiei-as bastante, estavam muito contentes, tanto a ponto de pedirem para a apresentação de o trabalho ser uma peça teatral.

Na mesma hora, comecei a elaborar mentalmente um projeto didático de produção de gêneros. Disse a elas que poderiam apresentar a peça, contanto que produzissem outro gênero de texto, que seria o gênero peça teatral. Elas ficaram receosas, pois o objetivo da peça não era trabalhar a gramática e sim apresentar entretenimento, então, propus que primeiro elas apresentassem o texto à turma e explicassem as figuras de linguagem, o que já lhes garantiria a nota parcial do bimestre; e, depois, apresentassem para toda a escola a peça, assim elas aceitaram

Uma semana antes da apresentação oficial do trabalho parcial, todos os grupos, inclusive a equipe 1, mostraram uma prévia do que iriam apresentar na outra semana, data final para a entrega do trabalho. Todo o restante da turma adorou o texto das meninas e a ideia da apresentação do teatro.

Pensando em trabalhar didaticamente o projeto de gêneros com a turma toda, aproveitei que todos estavam empolgados com o desenvolvimento da atividade de produção de gêneros, e sugeri que aderissem à ideia das meninas de se apresentarem ao colégio. Alguns se manifestaram, dizendo que não iriam se apresentar, pois eram envergonhados, outros já disseram que ficariam muito contentes em atuar na peça das colegas e alguns ficaram calados.

Em conversa com a turma, mas com o intuito de incentivar que eles propusessem gêneros a serem trabalhados, perguntei a eles como os demais alunos da escola poderiam ficar sabendo da peça e eles me responderam que isso poderia ser informado de diversas maneiras: alguns sugeriram a confecção de convites, outros a produção de cartazes e outros falaram de uma postagem na rede social *Facebook*. Falei para eles que todas estas sugestões se tratavam de gêneros textuais, que poderiam ser trabalhados e serviriam para ajudar as meninas a apresentarem a peça à escola.

Na semana seguinte, os trabalhos com as figuras de linguagem foram apresentados. Todas as equipes tiveram dificuldades em explicar as figuras de linguagem, os alunos não conseguiam identificar os recursos da língua que estavam presentes em seus textos, mesmo tendo sido eles mesmos a produzir os textos.

Novamente expliquei a matéria, mas, desta vez, disse-lhes que o mais importante não era nomear, mas sim compreender os recursos que poderiam ser utilizadas para produzir textos de estilos diferenciados; ratifiquei que a produção de textos é (pelo menos deveria ser) o verdadeiro objetivo do ensino de Língua Portuguesa na escola. Pedi para que eles refizessem o trabalho, percebendo os recursos utilizados, e pedi que me entregassem a atividade na próxima aula.

Paralelamente ao trabalho com as figuras de linguagem, fomos desenvolvendo a produção dos textos, os quais foram propostos por eles para ajudar as colegas na divulgação da apresentação teatral. Dividi o restante da turma em novas equipes, com exceção ao grupo das meninas, e distribuí a tarefa de produzir os diversos gêneros sugeridos, uma equipe ficou responsável pelo gênero convite; uma, pelo gênero cartaz; outra, pela postagem no *Facebook*; e a outra, que até então não havia produzido nada, deveria escrever frases de efeito chamativo e produzir placas, as quais serviriam para a plateia tirar fotos com as artistas, antes ou depois da apresentação (Anexo B).

Decidi também que a nota parcial do bimestre seria dividida em duas partes: uma comporia o primeiro trabalho, cujo foco era exercitar o conhecimento das figuras de linguagem a partir da produção de um texto produzido pelos alunos; e a outra seria o trabalho com os diversos gêneros propostos a partir da produção do texto de memórias, produzido pela equipe 1.

Como tínhamos pouco mais de uma semana, substituí, em minhas horas de planejamento, algumas carências de professores e destinei, também, as aulas de Português II para a orientação de como produzir os textos.

Solicitei ao coordenador da escola que nos ajudasse a organizar o espaço para a apresentação da peça, que seria na segunda-feira antecedente ao penúltimo dia de aula antes das férias; bem como pedi a colaboração com a cópia dos convites e o material para a produção dos cartazes e plaquinhas de efeito chamativo. Enquanto o trabalho se desenvolvia, pedi a professora de Artes para ajudar as meninas a ensaiarem a peça.

Tudo parecia colaborar para o desenvolvimento do projeto de produção de textos: os alunos estavam motivados; a primeira versão da peça já estava pronta e corrigida; os cartazes produzidos; o convite virtual; feito no *Facebook*, já publicado; só faltavam o convite impresso e as plaquinhas serem confeccionados. Então, solicitei ao professor de Matemática II que me cedesse uma de suas aulas para que pudéssemos produzir os textos que faltavam, mas só conseguimos produzir o convite, que devido à pressa e à falta de tempo, teve de ser impresso em sua primeira versão, sem correção.

Isso resultou em um texto com algumas inadequações textuais e erros de digitação. (Anexo C).

No dia da apresentação da peça, pedi a todos da turma que confeccionassem as plaquinhas, utilizando as frases já produzidas, e desenhando em um isopor os formatos de balões, os quais depois seriam cortados com um estilete. Todos ajudaram, pedi também as professoras do “Mais Educação”, um programa do governo municipal em parceria com o federal para que auxiliassem os discentes, uma vez que eu não poderia ficar na sala, pois tinha uma aula em outra turma. Foi tumultuado, mas conseguimos fazer a tempo as plaquinhas.

Às 9h30min, poucos minutos antes da apresentação, o coordenador e alguns alunos da turma começaram a organizar os demais alunos da escola no pátio. Além disso, todos os professores, a gestão, a equipe de limpeza, enfim, todos os seguimentos da escola colaboraram com a organização. As alunas apresentaram a peça e foram bastante aplaudidas, mas decidimos que o nosso trabalho não havia terminado ali, uma vez que, devido ao pouco tempo, os textos produzidos ainda precisam passar por revisões até chegarem a suas versões finais. A direção da escola gostou muito do projeto e sugeriu que, ao voltarmos das férias, deveríamos apresentar novamente a peça, mas, desta vez, a Secretaria de Educação do Município seria convidada para fazer parte da plateia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência no Mestrado Profissional em Letras me fez despertar para uma visão diferenciada do ensino de Língua Portuguesa, a qual já vinha sendo estudada há muito tempo, porém não se confirmava na prática.

Comecei, a partir de minhas leituras acadêmicas, a me inquietar com a minha forma de ensinar e percebi que, desde a década de 1960, estudiosos vinham modificando (pelo menos tentando modificar) o ensino de língua materna, principalmente no que se refere à produção de textos, outrora chamada de redação.

Entre as décadas de 1960 e a de 1970, no Brasil, alguns estudiosos da língua como Serafini (2004) e Geraldini (2011) já se preocupavam em tornar o ensino de português mais produtivo, mas a crítica ao modelo, estabelecido até então, só foi consolidada no início dos anos 1980, quando “ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais.” (BRASIL, 1998, p. 18).

Foi neste contexto que surgiram algumas propostas curriculares, as quais mudariam as práticas de ensino da língua, bem como possibilitariam mudanças significativas em relação ao ensino de produção escrita. Ao longo dos anos 1980, alguns estudiosos, preocupados em tornar o ensino de língua mais funcional e eficaz, reuniram-se em análises e pesquisas, que, além de promoverem diversos manuais facilitadores do trabalho docente com a Língua Portuguesa, também propuseram propostas didático-pedagógicas, as quais serviriam de base para o ensino de língua no Brasil. Segundo Geraldi (2011, p.19), foi neste período que “habituaados aos exercícios de redação, os professores foram bombardeados [...] com a expressão ‘produção de texto’”.

Apesar de todas as pesquisas dizerem o contrário, na prática, a maioria dos docentes de Língua Portuguesa ainda tratava (ou ainda trata) o ensino de língua como algo desvinculado do contexto, como se a língua efetivamente não funcionasse na realidade, isto é, como se ela não fosse produto de um discurso. Isto quer dizer que, na teoria, o trabalho docente com o ensino de língua deveria ser bem diferente do que realmente acontecia (ou acontece), como afirmam os PCNs (1998):

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro deste marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, p. 23)

Depois de ter contato com as reflexões acadêmicas, pude compreender que “a língua não pode ser vista tão simplistamente, como uma questão apenas de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado.” (ANTUNES, 2007, p. 22).

A língua é muito mais do que aplicar regras gramaticais, saber ortografia é, antes de qualquer coisa, o instrumento necessário que nos torna cidadãos capazes de viver em sociedade. Portanto, ensinar a língua não é somente ensinar gramática é dominar a linguagem, sabendo usá-la e como utilizá-la, nas mais variadas situações.

A partir da ideia de que ensinar a língua é o uso desta, podemos inferir que

um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19)

Nesta perspectiva, segundo os PCNs (1998), o ensino de língua deve ser pautado na interação, que significa a realização de uma atividade discursiva, e esta por sua vez se concretiza por meio de textos. Daí vem a importância de se trabalhar com a produção textual em sala de aula.

Só pude ter esta consciência, da necessidade do trabalho com o texto, a partir de meus estudos no mestrado, até então, era uma professora de Língua Portuguesa que usava efetivamente os conceitos tradicionais. Eu até trabalhava com textos, mas os usava como pretexto para as aulas de gramática. Na hora da produção, tratava os gêneros como uma “receita”: nome do gênero, o que precisa para construir o texto e como fazê-lo. Além disso, eu encarava a produção como produto: lançava a proposta; o aluno escrevia; eu corrigia, enfatizando os aspectos gramaticais e ortográficos em detrimento os aspectos linguísticos, depois, entregava o texto do aluno todo marcado sem explicação das regras usadas para aquela correção.

Foi com a leitura de Serafini (2004) que percebi o ensino da escrita de textos como um processo, não, como um produto pronto. E, principalmente, também percebi que o texto deve ser funcional para o aluno, ou seja, deve fazer parte de sua vida, para além dos muros da escola.

A ideia de trabalhar com um projeto de gêneros, sem que necessariamente tivesse de artificializá-los, veio com a leitura de Pinto (2004) que tinha como proposta de experimento a confecção de um livro, produzido nas aulas de redação com os alunos de uma turma do Fundamental II de uma escola particular de Fortaleza.

Pinto (2004) tinha o objetivo de promover na sala de aula atividades que tornassem a língua mais funcional, considerando que o foco do ensino de Língua Portuguesa deve ser tornar os alunos produtores proficientes de textos que tenham alguma função social e que considerem as etapas do processo de escrita.

A pesquisadora aplicou um projeto de produção textual com 167 alunos do ensino fundamental da rede particular de Fortaleza. Ao final do projeto, houve a produção de um livro composto pelos escritos dos discentes. O livro tratava das histórias de nove personagens fictícias, moradores de uma rua imaginária. A narrativa central do livro envolvia as histórias vividas por esses personagens, contada através de episódios, que por ocasião, cada um representava um gênero textual.

Assim, aproveitando-se do projeto desenvolvido por Pinto (2004), acreditamos que, em sala de aula, devemos trabalhar com as práticas de escrita, pois o objetivo principal do ensino de língua é tornar o estudante capaz de se comunicar através de

textos bem escritos, pois a escrita “agiliza a comunicação, instrumenta o saber, instaura a reflexão, confere poder, chega enfim a criar uma segunda natureza – a de quem lê e pode escrever. A escrita é um patrimônio de todos nós.” (VIEIRA, 2005, p. 27).

Segundo Marcuschi (2008, p. 162)

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos desta máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social.

É importante trabalhar o texto em sala de aula através dos gêneros textuais, pois são eles que acontecem como atividade discursiva da língua, comunicamo-nos através de gêneros, assim como, exercemos poder através do conhecimento deles, por isso é tão fundamental que os alunos saiam da escola sabendo escrever textos, ou seja, produzir textos. Enfim, de fato, é necessário que o professor saiba trabalhar a produção de textos em suas aulas.

Sercundes (2011) reflete sobre as metodologias usadas pelos professores para o ensino de produção textual. A pesquisadora chegou à conclusão de que existem três concepções: a escrita vista como um dom; a escrita vista como consequência de alguma atividade prévia; e a escrita vista como processo. A estudiosa (2011, p. 87) observou que, neste último caso, “a produção [...] surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos”.

Além de ver a produção escrita como um processo, é fundamental esclarecer que os textos a serem produzidos na escola têm de extrapolar as fronteiras da escola. E, para isso, é necessário trabalhar com gêneros emergentes da realidade dos alunos. Também, é importante salientar para os discentes que esta produção não vai ser lida e avaliada, apenas, pelo professor, mas pode ser lida por qualquer um que tenha acesso ao texto.

É preciso dar voz aos nossos alunos, quando dei voz aos meus, consegui o que pensava não ser possível: unir a teoria à prática. Melhor ainda, pude ver concretamente meus alunos pensando a língua, estudando-a, usando-a para a produção de textos, e crescendo como cidadãos críticos, que conseguem viver bem em sociedade, pois

“através da língua, é possível que o homem signifique o mundo e a sua realidade.” (ALMEIDA, 2012, p. 87).

Diante de todo o exposto, posso concluir dizendo que, somente depois de começar a ler a literatura sobre o ensino de língua; efetivamente montar e trabalhar um projeto de produção de gêneros, é que pude ter a consciência de que estou, finalmente, esclarecendo minhas inquietações e aprendendo a ensinar a língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito, estudos mostram que o ensino de língua deve ser pautado no ensino de gêneros, mas essas pesquisas, infelizmente, não chegam a todos os professores de Língua Portuguesa; e, se chegam, não o chegam de uma maneira adequada, deixando, desta forma, a maioria dos docentes sem saber o que fazer com tais informações.

É fundamental, compreender que a aprendizagem de Língua Portuguesa deve partir da interação, cuja realização é os gêneros textuais. Portanto, ensinar a língua é ensinar a produção de textos, sejam eles orais ou escritos.

Neste trabalho apresentamos uma das formas que podemos usar para trabalhar a escrita de textos e o trabalho com a língua materna. Espero ter contribuído, mesmo que minimamente, com a literatura sobre o trabalho docente com a Língua Portuguesa.

Concluo minha pesquisa com a sensação de ter, finalmente, iniciado minha jornada em busca de me tornar uma melhor professora de língua materna. Espero que esta pesquisa possa contribuir para o trabalho de outros docentes, assim gerando outras análises e metodologias adequadas ao ensino do nosso vernáculo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alessandra Preussler de. E por falar em gêneros... In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCHI, Dorotea Frank (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 45-64.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2014.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-25.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, in: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

PINTO, Maria da conceição de Vasconcelos. Escrevendo textos do dia a dia: uma experiência com a escrita social. In: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (Org.). **A língua na sala de aula**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004, p. 101-142.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 79-100.

VIEIRA, Iúta Lerche. Escrita, pra que te quero? Fortaleza: Demócrito Rocha; UECE, 2005.

ANEXOS

ANEXO A

No final do texto, há uma legenda para explicar as marcações!

Cuidado com a concordância!

Vocês acham que usar a vírgula é o mais apropriado? Não ficaria melhor um ponto?

Meu nome é Stuart e eu não sou o Little, o rato do cinema. Também acho esse nome estranho, mas, se só fosse meu nome estranhos seria bom. sou filha de um cearense com uma canadense, essa mistura deu a mim, ser um malaense.

Mas o pior não está nisso meu pai faleceu quando eu tinha 1

Está faltando algo aqui!

Pontuação

Aos 12 anos me mudei para o Canadá com minha mãe Lisa, contra minha vontade, porque...

Você já parou para pensar em um cearense no Canadá? Ruim! Agora um malaense? Pior!

Ortografia

Hoje tenho muitos "micos" para contar, posso começar com um dos primeiros: hóbve a vez em que eu fui a uma lanchonete e minha mãe me disse que lá tinha café, meu lado cearense brilhou. Café! Ah! Até que enfim algo de bom! Pensei!

É malaense ou malense?

Nestas frases, falta pontuação! O vocativo é separado por vírgulas e as expressões de realce também!

-Mãe eu quero por favor!?

-Filha, peça. Ouê?

-Mãe eu não sei falar em inglês você deveria saber disso..

-Eu sei, você tem apenas que saber que café em inglês é coffee, e fazer o pedido vou pegar aquela fila no fast-food e você faz o pedido, okay?

-okay

E ela foi para essa bendita fila. A garçonete chegou sorriu simpaticamente era ruiva e branca como certas princesas, com um olhar peça filho algo bom e caro... E eu disse:

-Tem coffee?

-Yes.

É bom identificar onde fica a lanchonete

Essa vírgula não é aqui! Vejam onde ela deve ficar na frase.

Como assim? Sejam mais claras!

Estão faltando vírgulas!

ANEXO B



ANEXO C

CONVITE

Teatro DVS

Venha! Você vai se divertir!

Hora: 09 hrs e 30 min

Local: DVS

Você vai rir, vai chorar, esta é a peça do Ano!

(Atenção! É aula normal).