



ESTILO OU INCOERÊNCIA? REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE CORREÇÃO DOS TEXTOS DO GÊNERO CONTO¹

Antonio Naéliton do Nascimento

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e-mail: naelyton.2010@gmail.com

Milene Bazarim

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e-mail: milene.bazarim@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, um estudo de caso, filiado ao campo aplicado de estudos da linguagem, apresentamos uma experiência de ensino no âmbito do estágio, na qual o foco foi desenvolver as capacidades de linguagem (BRONCKART, 1999) voltadas à produção textual escrita do gênero conto. O nosso objetivo é apresentar os resultados de uma investigação que analisou os efeitos/implicações da correção de textos produzidos na reescrita do aluno, bem como se as especificidades da esfera à qual pertence o gênero conto foram consideradas na correção. Como subsídios teóricos, ancoramo-nos em Ruiz (2003) e Bezerra, Queiroz e Tabosa (2004) quanto ao estudo da correção de textos; em Luckesi (2011) quanto à avaliação; em Koch; Elias (2009) e Marcuschi (2008) quanto ao estudo da produção de texto; em Charolles (1988) e Koch (1998) quanto à coerência; em Bakhtin (1997) quanto ao gênero discursivo e em Abdala Jr. (1995) quanto ao gênero conto. Os resultados apontam para o fato de que a correção teve impactos positivos na reescrita do aluno porque não houve a confusão entre incoerência e estilo do gênero e do autor. Esse resultado aponta que, ao conseguir diferenciar incoerência e marca de estilo e do autor, algo sutil e complexo, sobretudo quando se trata da correção de textos de gêneros literários, o professor pode potencializar as capacidades de escrita desse gênero, as quais podem ser utilizadas pelo aluno em outros contextos de produção.

Palavras-chave: Conto, produção textual, correção de textos, estilo, incoerência.

INTRODUÇÃO

Atualmente, é consenso entre os linguistas o fato de que o ensino de língua materna se dê através de textos, sejam orais ou escritos, como aponta Marcuschi (2008) de diferentes gêneros. Os estudos da linguística que têm o texto como objeto teórico numa vertente investigativa começam a desenvolver-se na Europa, na década de 1960 e, no Brasil, mais tardiamente, a partir da década de 1970. Concomitantemente a essa configuração como objeto de estudo, o texto começou a ser também caracterizado como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa. Uma das publicações mais importantes dessa fase foi “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984).

A partir desses estudos e da crescente prática de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa, foi necessário investigar/propor metodologias de correção de texto, pois, na prática de correção, ainda temos uma forte influência de métodos cujas abordagens se apoiam na

¹ Este trabalho integra o projeto “GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS”, Processo nº 23096.018175/16-10 UAL/UFCG, Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118.





VII ENLIJE

gramática tradicional, privilegiando os erros gramaticais/de norma culta (higienização do texto) ao invés de considerar aspectos mais intrínsecos e profundos do texto que excedem sua estrutura formal, como coesão, coerência e progressão temática. Soma-se a isso o fato de que, nos últimos anos, os estudos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) abalaram as concepções tradicionais de correção, visto que obrigaram professores e linguistas (aplicados) a observar que o processo de correção, assim como as propostas de grades, precisam levar em consideração tanto os fatores de textualidade e as especificidades do gênero quanto ao estilo e quanto à esfera de circulação do gênero cuja produção está sendo realizada.

O processo de correção de textos focalizado nesse artigo decorre de uma experiência de estágio de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o qual ocorreu em uma turma de 8º ano em uma Escola Cidadã Integral de Campina Grande – PB. Diante da diversidade de registros gerados e analisados, escolhemos dois – uma produção inicial e final de um conto – para que os possíveis efeitos da correção na reescrita pudessem ser desvelados. Além disso, visamos problematizar quais os limites entre incoerência e estilo, dado o caráter singular da esfera, a literária, à qual o texto que foi corrigido, pertence. Com isso, esperamos demonstrar que o processo de correção, se executado com o devido cuidado e respaldo teórico, pode causar impactos positivos na reescrita do aluno. Ademais, vale salientar que, em se tratando de um gênero literário, como é o caso do nosso *corpus*, é preciso ter cuidado para saber diferenciar incoerência de questão estilística, visto que a linguagem literária tem especificidades conotativas que não podem ser negligenciadas na análise textual.

Após esta breve introdução, apresentamos a metodologia e a fundamentação teórica que dão sustentação às análises. A seguir, há os resultados da análise e, encerrando o artigo, algumas considerações finais.

METODOLOGIA: CONTEXTUALIZANDO E CARACTERIZANDO A PESQUISA

A experiência de ensino, que originou esta investigação, ocorreu no âmbito do estágio supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, sob a orientação da professora Milene Bazarim. Nesse estágio, o foco foi desenvolver uma proposta de ensino com base numa sequência didática (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), porém, adaptada à realidade de uma escola pública de ensino básico, conforme Costa-Hubes (2014). As aulas ocorreram no período de 30 de outubro a 18 de dezembro de 2017 na turma do 8º. A.

O contato com esta turma decorre de uma proposta da disciplina Planejamento e Avaliação, também ministrada por Milene Bazarim em 2017.1, na qual foi solicitado aos graduandos, professores em formação inicial, que visitassem uma escola e aplicassem uma





VII ENLIJE

atividade diagnóstica² (LUCKESI, 2011). Com a aplicação dessa atividade, começamos a criar um vínculo com a turma, a fim de que pudéssemos voltar no semestre seguinte e realizar suas atividades do estágio. A partir dos resultados da atividade diagnóstica e da observamos, pudemos constatar que os alunos já tinham muitos conhecimentos consolidados acerca da leitura, apresentando não só um bom repertório de leitura, inclusive de literatura, como também demonstrando ser capazes de utilizar estratégias de leitura complexas como a inferência. Com base nisso e no fato de os alunos manifestaram, na atividade diagnóstica, o desejo de escrever contos, tomamos, em conjunto com a professora supervisora da escola, a decisão de investir no trabalho com a escrita do gênero conto.

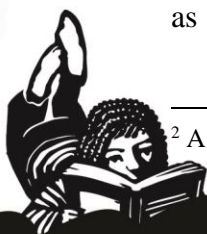
Com isso, o planejamento e execução da nossa sequência didática pautaram-se no rigor metodológico, levando em consideração os resultados da atividade diagnóstica acerca das necessidades do aluno, uma vez que essa atividade foi a primeira etapa do planejamento. Na construção da sequência didática, levou-se em consideração conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998), a fim de superar o ensino estritamente propedêutico, pautado apenas na gramática tradicional e buscando uma boa relação com os alunos, a fim de construir um espaço interacional favorável ao processo de ensino e aprendizagem da língua.

Como resultados da execução da sequência didática, obtivemos vários registros de produções escritas dos alunos, dentre as quais escolhemos dois contos: uma produção inicial e final do mesmo aluno. Como se trata de uma pesquisa qualitativa na qual estão presentes elementos da pesquisa-ação e do estudo de caso, mostrou-se conveniente analisar que mudanças se apresentaram em dois momentos distantes: uma produção de texto em fase inicial, ainda no princípio do trabalho com o conto; e um segundo momento, o da reescrita, ocorrida na fase final do processo quando vários contos haviam sido lidos e várias capacidades de linguagem já tinham sido trabalhadas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: DA CONCEPÇÃO DE TEXTO ÀS METODOLOGIAS DE CORREÇÃO

Dado o sincretismo teórico sobre o qual os estudos acerca do texto convergem e divergem, podemos reconhecer que a noção de produção textual enquanto processo e não como produto foi um ganho nos estudos da língua/gem. Assim, o texto passa a ser entendido segundo as mais variadas vertentes teóricas, sob as mais diversificadas perspectivas e métodos de

² A atividade diagnóstica foi a base para a construção da sequência didática do estágio.





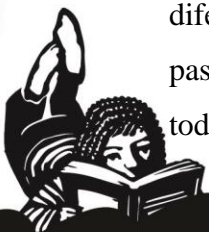
VII ENLIJE

análise. De acordo com Brait (2016, p. 16), Bakhtin refere-se a texto como “uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como *enunciado concreto*”. Já os gêneros do discurso são concebidos como *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são dotados de conteúdo temático, estilo e construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p.262).

Desse modo, podemos inferir que o texto pertence a um contexto social, histórico e cultural, portanto, é na interação que se materializa enquanto evento, acontecimento. Assim, podemos perceber que possui uma estrutura complexa em que convergem ações de natureza linguística, cognitiva e social (KOCH, 2005). No que diz respeito à concepção interacional de língua, os sujeitos são construtores/atores e o texto é o próprio lugar de interação. Portanto, mais do que uma sequência de frases, o texto passa a ser visto como uma atividade interacional, com a finalidade de produzir sentidos. Koch e Elias (2016, p. 34) concebem o texto como um objeto multifacetado, em que, para sua realização, estão envolvidos sujeitos, objetivos e conhecimentos. Desse modo, o texto vai além da sua materialidade linguística – ele envolve conexões entre textos, sujeitos e sociedade. Assim, o conhecimento de língua é insuficiente para a materialização do texto, visto que é preciso considerar as intenções do produtor, assim como outros aspectos intersubjetivos constitutivos da linguagem, ou seja, é preciso considerar o gênero do discurso no qual o texto se realiza.

Um dos aspectos mais importantes a serem considerados durante a produção e correção de um texto de um determinado gênero é a coerência. A coerência, segundo Marcuschi (2008), pode ser considerada como o principal critério de textualidade tendo em vista que ela a responsável pelo sentido que o texto faz para os leitores. A coerência está, portanto, relacionado à “boa formação” do texto no que diz respeito ao(s) sentido(s), i.e., ao cumprimento de propósitos comunicativos e não de regras da “gramática tradicional normativa”; mas também é uma atividade interpretativa, por isso se estabelece na interação entre os interlocutores em uma dada situação comunicativa: de “todo modo, a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente do texto.” (MARCUSCHI, 2008, p.121).

Para Bentes (2004, p. 254), é um ganho para os estudos de LT o fato de que as condições de recepção e produção do texto serem consideradas, uma vez que isso significa não mais considerar o texto como uma estrutura pronta, mas como uma manifestação verbal complexa. No entanto, isso não parece ser suficiente quando pensamos que na produção de textos de diferentes gêneros do discurso. A coerência, por exemplo, o principal fator de textualidade, passa a depender da contextualização, a qual é dada pelo gênero do discurso considerado em toda sua complexidade.





VII ENLIJE

Sobretudo na esfera literária, na qual o *relativamente* estável é algo ainda mais percebido nos textos dos diversos gêneros produzidos, diferenciar incoerência de estilo passa a ser um desafio aos professores corretores, o qual só será superado a partir de uma compreensão profunda das características caracterizadoras do gênero do discurso solicitado na proposta de produção a fim de que os elementos de estilo não sejam desconsiderados, pois

Todo estilo está indissolavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral ou escrito, primário ou secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. [...] Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade. (BAKHTIN, 1997, p. 265)

Assim como a coerência, o reconhecimento do estilo também é algo que depende do ouvinte/leitor

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes leitores ou parceiros, o discurso do outro, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 265)

Tendo em vista a complexidade que envolve o processo de produção de textos do de diferentes gêneros, qual segundo Koch (1997) envolve, minimamente, as etapas de planejamento, verbalização e construção, a correção também tem que ser considerada uma tarefa igualmente complexa, pois, segundo Bezerra, Queiroz e Tabosa (2004),

corrigir é intervir no texto do aluno, a fim de adequá-lo a normas linguísticas e textual-discursivas. Trata-se de uma atividade complexa, que varia de acordo com o gênero textual, seu objetivo e seu escritor (sua formação e experiência), não sendo, portanto, capaz de se proceder a esta atividade de forma mecânica, dentro de modelos pré-definidos. (BEZERRA, QUEIROZ, TABOSA, 2004, p.310)

Serafini (1989, p. 108-112) elenca seis princípios a partir dos quais a prática de correção deve ser feita: (1) *a correção não deve ser ambígua*, uma vez que é preciso clareza nas orientações, para que o aluno compreenda; (2) *reagrupação e catalogação dos erros*, visto que é preciso organizá-los por categorias às quais pertencem; (3) *estímulo ao aluno*, para que reveja sua escrita; (4) *corrigir os erros relevantes*, evitando exageros e repetições desnecessárias; (5) *aceitação do texto do aluno*, despendo-se de preconceitos e abrindo-se ao estilo do aluno; (6) *adequação à maturidade linguística do aluno*, de modo que ele possa compreender e conseguir fazer os devidos reparos. Com isso, percebemos o quão é importante que o professor esteja atento ao jogo discursivo e interativo que atravessa o processo de correção em sala de aula as





capacidades de linguagem mais adequadas a esta atividade pedagógica. Nesse sentido, torna-se tarefa do docente apropriar-se das várias metodologias de correção para fazer um tipo de interferência no texto do aluno de modo que possa causar impactos positivos, ampliando o seu universo semiótico.

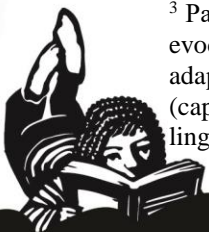
Conforme Ruiz (2003), podemos destacar quatro tipos de correção: a *indicativa*, na qual o corretor apenas indica os erros do aluno, marcando à margem do texto as partes que precisarem de alteração; a *resolutiva*, em que o corretor resolve os erros reformulando o texto do aluno; a *classificatória*, na qual o corretor utiliza-se de uma classificação, como uma tabela, para pontuar os erros, e a *textual-iterativa*, em que o corretor escreve comentários mais longos, geralmente no pós-texto, de modo que se estabeleça um diálogo com o aluno sobre o texto por ele produzido.

Diante disso, vemos que é nessa teia discursiva, atravessada por escolhas didáticas que melhor se adequem ao contexto de produção do texto, que a correção deve ocorrer. Assim, deve haver correspondência entre a proposta de produção e o texto produzido pelo aluno e, a correção deve considerar a intrínseca relação entre estilo, conteúdo temático e estrutura composicional do texto do gênero cuja produção fora solicitada. Conforme Bezerra, Queiroz e Tabosa (2004, p. 312), “durante sua prática pedagógica, o professor não privilegia um tipo específico de correção em detrimento de outro, visto que todos têm seu grau de importância e se complementam mutuamente”. Portanto, é preciso despir-se de correções superficiais e que só levam em consideração a higienização do texto (aspectos ortográficos), utilizando as metodologias de correção com o objetivo de potencializar as habilidades e capacidades de linguagem do aluno.

A CORREÇÃO COMO POTENCIALIZADORA DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM³ MOBILIZADAS NA REESCRITA DE UM CONTO

Como descrito na metodologia, nosso corpus é composto por duas produções de texto, uma inicial (1) e uma final (2). Em primeiro lugar, é preciso salientar a qualidade do conto produzido, nas duas versões, visto que, mesmo se tratando de uma produção do 8º ano, a aluna demonstra repertório linguístico variado e conhecimento do gênero, uma vez que conduz sua

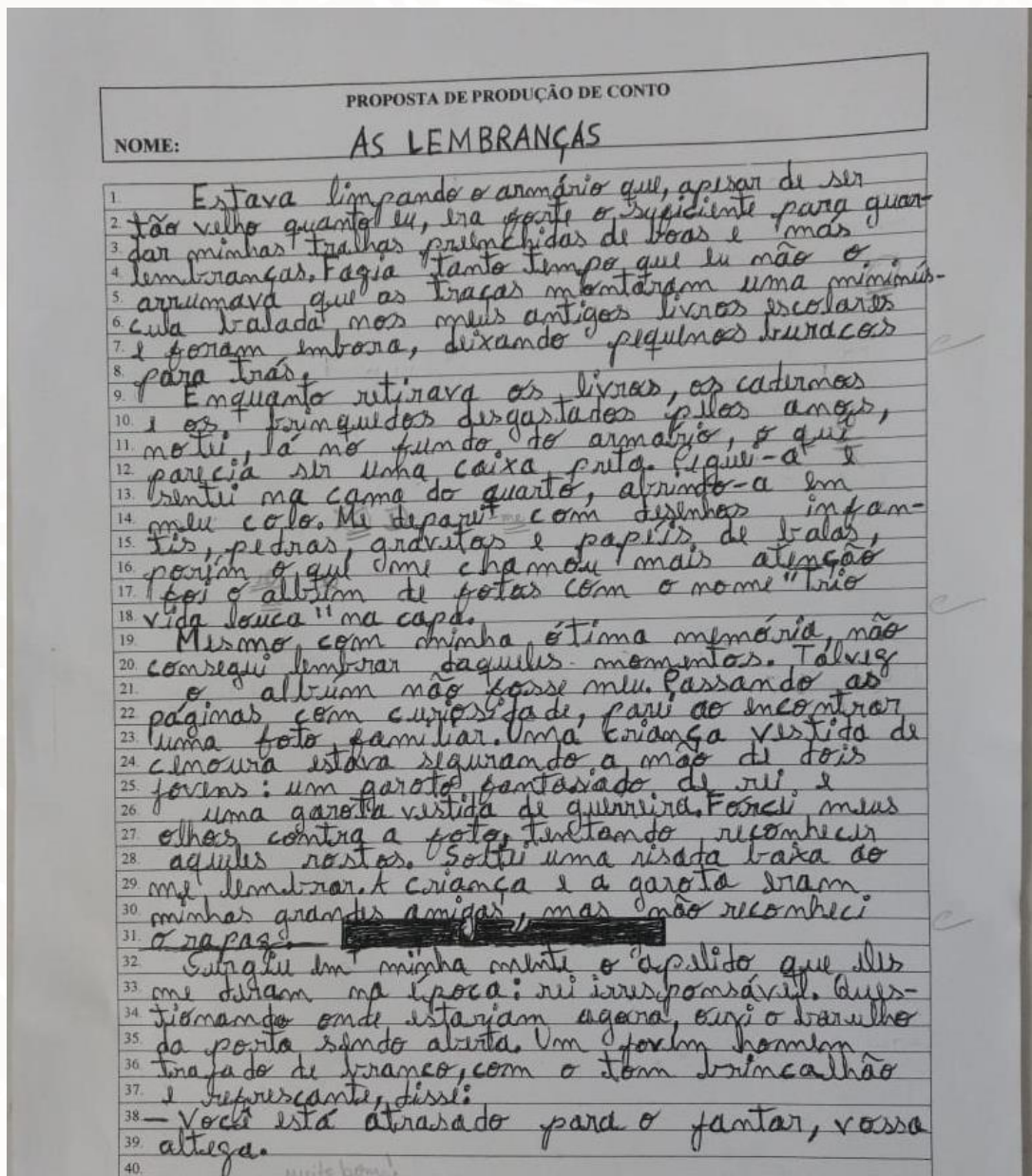
³ Para Dolz; Schneuwly (2004, p.52) “a noção de *capacidades de linguagem* (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993) evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”





narrativa de modo a capturar a atenção do leitor, tanto pelos recursos persuasivos, quanto os estilísticos. Segue o exemplo da produção inicial.

Figura 1: Produção inicial da aluna Olívia⁴.



Fonte: dos autores (arquivos do estágio).

Resumidamente, o texto 1 retrata, a partir de primeira pessoa, a história de um sujeito que, ao limpar seu armário, encontra objetos como desenhos infantis, papéis, mas o que realmente chama a atenção do narrador-personagem, é um álbum cujo título “trio vida louca” estava escrito na capa. Na sequência, encontra uma foto na qual estão um garoto fantasiado de rei, uma menina de guerreira e uma criança de cenoura. Só a criança e a menina eram comuns ao narrador, portanto, não reconheceu o menino. Em decorrência disso, o narrador protagonista

⁴ Trata-se de um pseudônimo.



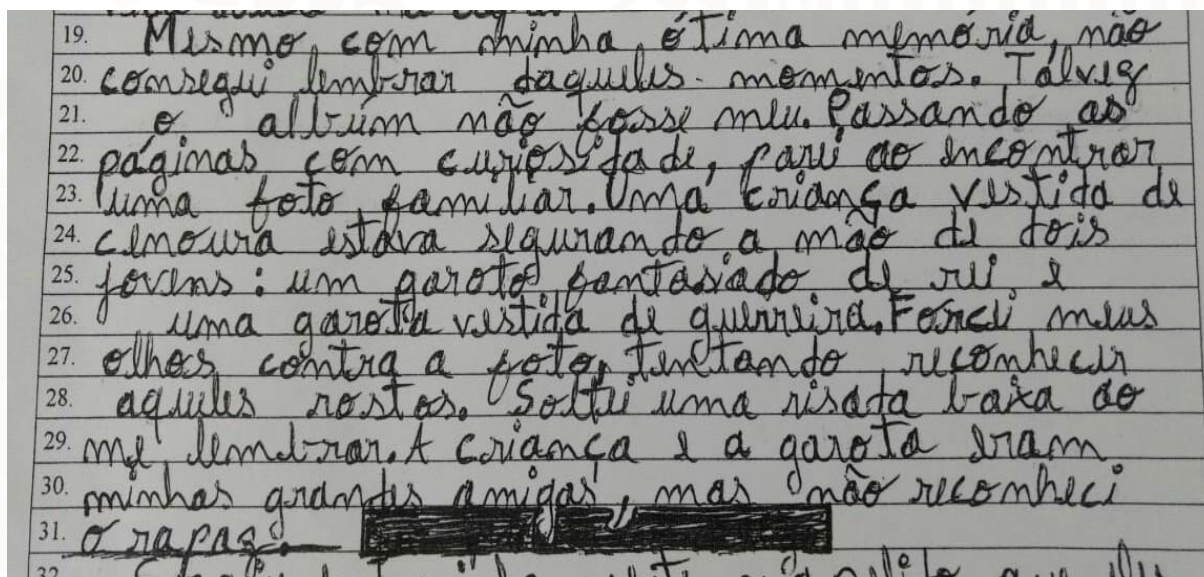


VII ENLIJE

lembra o apelido que lhe deram na época: rei irresponsável. Finalizando o conto, nesse momento entra um rapaz de vestimenta branca e com um tom “refrescante” diz: “você está atrasado para o jantar, vossa alteza”.

Como podemos perceber, o arremate final do conto diz respeito ao fato de que o homem era, na verdade, um rei. Portanto, uma interpretação possível seria que o garoto da foto era o próprio personagem-protagonista, uma vez que é permitido associar o rei ao garoto fantasiado por três motivos: o apelido “rei irresponsável”, o fato da criança e a menina serem suas grandes amigas, e o “vossa alteza”, no final, que lhe confere status de realeza. Todavia, chama atenção o fato de que o protagonista não se reconhece nas fotos, conforme a imagem:

Figura 2: Trecho final da produção inicial da aluna Olívia.

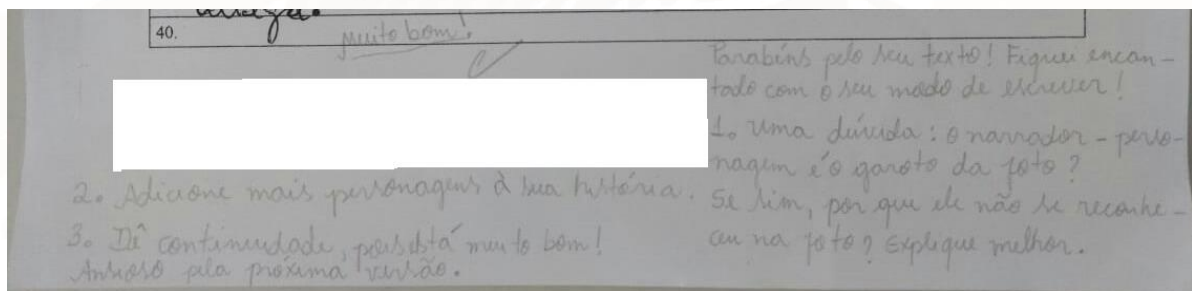


Fonte: dos autores (arquivos do estágio).

Conforme podemos observar, se o narrador-protagonista é, de fato, o garoto das fotos, não se justifica o fato de que ele não se reconhece nas fotos. Diante disso, podemos analisar a correção do professor e seus efeitos no texto. Em primeiro lugar, vale salientar que uma higienização do texto, nos moldes tradicionais, não dá conta da complexidade textual. Em segundo lugar, vale destacar que todo processo de correção mescla o uso de várias metodologias, conforme aponta Ruiz (2003), e deve considerar, preferencialmente, adequação ao gênero, tema e forma. Nesse sentido, o professor corretor desse texto, de modo problematizador, indagou ao aluno a respeito, objetivando fazer com que a aluna percebesse e desfizesse a contradição presente no texto, conforme o comentário: “Uma dúvida: o narrador-personagem é o garoto da foto? Se sim, por que ele não se reconhece? Explique melhor”, conforme a imagem abaixo.

Figura 3: Correção textual-interativa.



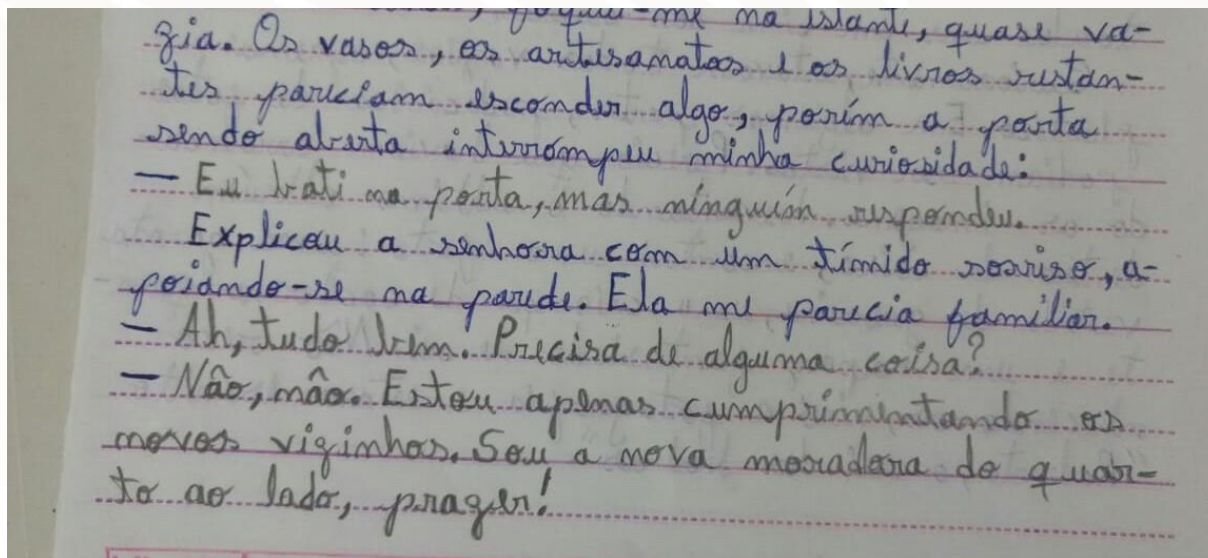


1. Muito bom!
2. Parabéns pelo seu texto! Fiquei encantado com o seu modo de escrever!
3. Uma dúvida: o narrador-personagem é o garoto da foto? Se sim, por que ele não se reconheceu na foto? Explique melhor.
4. Adicione mais personagens à sua história.
5. Dê continuidade, pois está muito bom! Ansioso pela próxima versão.

Fonte: dos autores (arquivos do estágio).

O professor estagiário faz uso da correção textual-interativa (Ruiz, 2003) para conduzir o aluno a reflexão sobre o próprio texto, utilizando uma linguagem mais polida, a fim de incentivar o aluno a revisar sua produção inicial. Além disso, como é próprio do processo de correção apontar os erros ortográficos, o professor também o faz utilizando a metodologia indicativa e resolutiva, para modificar problemas mais voltados à superfície textual. A partir dos três apontamentos da correção do professor, que se referem ao problema do esquecimento, há o acréscimo de mais personagens e continuidade da história, o texto 2 da aluna aparece mais consolidado, no tocante aos três aspectos. Em primeiro lugar, amplia-se o enredo, visto que a aluna acrescenta partes não exploradas na primeira versão que expandem os horizontes de interpretação, como no trecho abaixo:

Figura 4: Trecho reescrito pela aluna Olívia.



Fonte: dos autores (arquivos do estágio).

Com isso, podemos perceber que nesse trecho a aluna atende às orientações da correção, uma vez que introduz uma nova personagem, à medida que expande sua história.

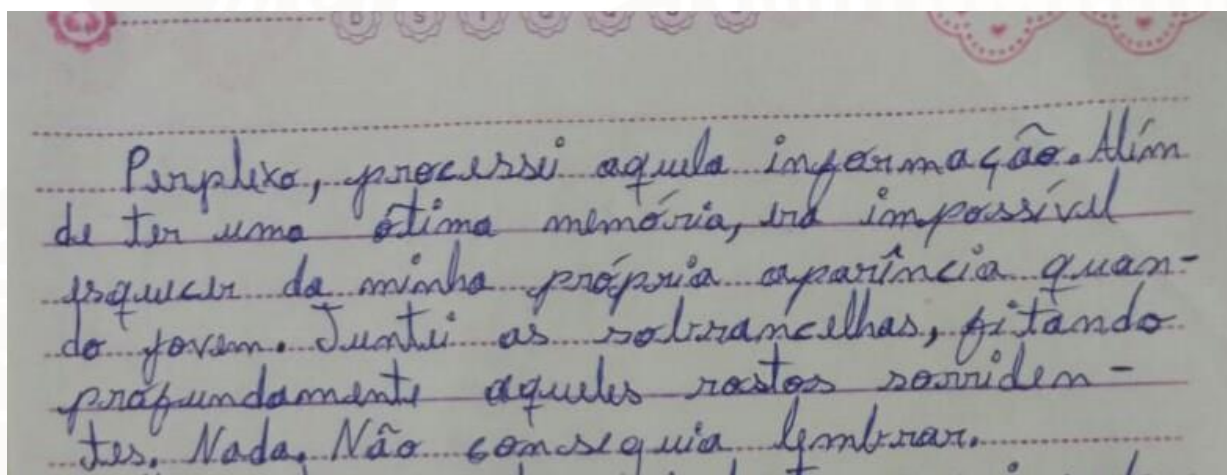




VII ENLIJE

que um novo dado se mostra interessante: quando a moradora diz que mora no quarto ao lado, inferimos que o protagonista provavelmente mora em um espaço coletivo, visto que não são família, mas têm quartos vizinhos. É curioso destacar que, nessa produção 2, o narrador indaga: “nova moradora? Não era possível, pois havia visto a dona do quarto... ontem? Difícil lembrar”. Isso aponta para uma instabilidade da memória do personagem-protagonista. Soma-se a isso o fato de que a autora do conto traz uma quantidade considerável de passagens em que o esquecimento desta personagem ganha foco, como no caso abaixo:

Figura 5: Trecho reescrito pela aluna Olívia.

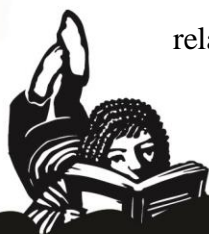


Fonte: dos autores (arquivos do estágio).

Com isso, vemos que, impressionado por não reconhecer a foto em cujo verso estava escrito: “Roberto, o rei dos bobos”, isto é, a foto com seu nome, passou a duvidar de sua capacidade de esquecer de sua própria aparência enquanto jovem. Diante dessa falha de memória e do fato de no final do conto um homem ir chamá-lo para ir jantar, utilizando o pronome de tratamento “vossa alteza”, todas essas pistas nos levam a inferir que o protagonista não era um rei e estaria possivelmente num asilo, devido a problemas em suas faculdades mentais, justificando e respondendo, portanto, a pergunta feita no bilhete orientador acerca do porquê dele não se reconhecer. Assim, vemos que a autora consegue responder à pergunta, mas utilizando os implícitos, o que amplia seu texto de um modo considerável em relação à primeira versão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ancoramo-nos na ideia de Bakhtin (1997), para quem os enunciados realizam-se segundo os propósitos das esferas de atividade humana, as quais elaboram tipos relativamente estáveis, os gêneros do discurso. Nesse sentido, entendemos que as habilidades e





VII ENLIJE

competências trabalhadas e apropriadas a partir do conto podem migrar para outros gêneros não só da mesma esfera, mas com características semelhantes.

Diante da comparação feita entre as duas versões, podemos perceber que uma correção que visasse apenas a superfície textual não daria conta de capturar os fenômenos textuais que perpassam o texto do gênero conto produzido pela aluna Olívia. Um dos aspectos que mais chama atenção diz respeito ao fato de que a aluna possui um estilo e um trabalho com a linguagem que obriga o processo de correção a ser mais flexível e nos faz pensar que, em se tratando de textos literários, como é o nosso caso, é preciso adotar metodologias de correção que abordem questões referentes ao estilo próprio da dinâmica do texto literário. A nosso ver, a correção textual-interativa permite isso, pois é estabelecido um diálogo entre o professor corretor e o aluno autor sobre o texto produzido. A correção passa a ser uma atividade colaborativa e o professor passa a ser um leitor e um mediador. Portanto, vemos que corrigir/avaliar é, também, considerar a complexidade discursiva de que o texto é formado, utilizando as metodologias que se mostrarem mais adequadas aos objetivos de ensino. Na correção, que é um ato de didatização, deve-se atentar para os aspectos macro e microestruturais, levando em consideração os objetivos sociocomunicativos do gênero, assim como possibilitando ao aluno uma oportunidade de potencialização de suas habilidades e capacidades de linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA JR., Benjamin. *Introdução à análise da narrativa*. São Paulo: Scipione, 1995.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-357.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 245-282.
- BEZERRA, M. A.; QUEIROZ, M. A.; TABOSA, M. Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 43 (2): 307-321, Jul./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n2/a07v43n2.pdf>> . Último acesso em 23/set/2018.
- BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. O. (Org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016.
- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sociointeracionismo discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- COSTA-HÜBES, T. C; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E.M.D. & BROS, E.S.





(Orgs.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas-SP: Pontes, 2014, p. 15-39.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo-SP: Parábola, 2008.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SERAFINI, M. T. (1989). *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, p.107-145.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2010.

Anexo: produção final

AS LEMBRANÇAS

Estava limpando a estante que, apesar de ser tão velha quanto eu, era resistente e sapiente para proteger minhas coisas preenchidas por diversas lembranças. Fazia tanto tempo que não a arrumava que as coisas montaram uma minúscula festa nos meus antigos cadernos e figuraram embora, deixando pequenas brechas para trás.

Um por um, eu tirava os objetos, colocando-os na minha de centro. Minha intenção era expulsar o pó e guardá-los novamente, mas os momentos presenciados por eles tinham um surgir na minha mente. Antes que a emoção decidisse invadir meus olhos, foquei-me na estante, quase vazia. Os vasos, os artesanatos e as livros sustentados pareciam esconder algo, porém a porta sendo aberta interrompeu minha curiosidade:

- Euabri me porta, mas ninguém responde.

Explicou a senhora com um tímido sorriso, aproximando-se na parede. Ela me parecia familiar.

- Ah, tudo bem. Precisa de alguma coisa?

- Não, não. Estou apenas cumprimentando os meus vizinhos. Sou a nova moçadeira do quarto ao lado, prazer!

"Nova moçadeira"? Não era possível, pois havia visto a dona do quarto... Ontem? Difícil lembrar, mas o melhor era não controversar. Após um pouco de conversa, ela resolveu ir se apresentar para os outros. Entretanto, virou para mim uma última vez e questionou:

- Já nos conhecemos?

- Não, com certeza eu me lembrava.

Satisfeita com minha resposta, bateu a porta. Ela era agradável, poderíamos ser amigos. Ao observar as coisas na mesa, lembrei o que estava fazendo antes de ser interrompido.

Afastei os poucos objetos na estante e estes revelaram uma caixa feita de madeira escura. Peguei-a e senti na cama, colocando-a sobre meu colo. Vários álbums encontravam-se amontoados uns em cima dos outros.

Curiosamente, estavam todos vazios, apenas plásticos. Em algumas partes, pedacinhos de fotos podiam ser vistos. Parecia que haviam arrancado as imagens. Observando o último álbum dentro da caixa, encontrei uma foto: uma garota vestida de quorona, uma criança de cachorro-quente e um mapa fantasiado de rei. Não reconhecendo-os, viri a fotografia e estava escrito "Roberto, e eu dos tempos".

Perplexo, processei aquela informação. Além de ter uma ótima memória, era impossível esquecer da minha própria aparência quando jovem. Levantei as sobrancelhas, fitando profundamente aqueles rostos sorridentes.

- Não. Nada. Não conseguia lembrar.

Novamente, a porta foi aberta, anunciando minha agenda por meus instantes. Questionei-me se as pessoas sabiam o significado de "privacidade".

Um homem trapado de verde-claro, com um sorriso no canto da boca, aproximou-se e disse:

- Estou fazendo todos respirarem para tomar o café da manhã, vossa alteza.

