

O conto de terror na escola: uma proposta de intervenção didática

Francieli Heineck¹

Carine Maria Angst²

Francieli Matzenbacher Pinton³

RESUMO: A apropriação dos mais variados gêneros que circulam em nossa sociedade requer dos alunos a capacidade de lê-los e de produzi-los nas diferentes situações de comunicação com as quais se defrontam. Para dar conta dessas situações de comunicação, o ato de ler torna-se o ato de se colocar em relação a um gênero do discurso que consiste em uma forma de agir socialmente (PINTON, 2012). Em razão disso, este trabalho objetiva analisar criticamente uma oficina de leitura e produção textual ministrada nas sextas séries de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, que foi contemplada com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As oficinas estão sendo ministradas tendo em vista melhorar a leitura/escrita/interpretação dos alunos participantes. A oficina analisada é referente ao gênero discursivo conto de terror e teve como foco as produções textuais. Estas produções tiveram duas versões, sendo que a segunda foi mediada pelas professoras através de um bilhete orientador (RUIZ, 2010). Com isso objetivou-se sanar as principais dificuldades de escrita dos alunos e fazer uma comparação entre as duas versões observando se houve evolução na escrita. Os resultados sinalizam que apenas na segunda versão os alunos conseguiram se apropriar das características do gênero.

Palavras-chave: gênero discursivo; conto de terror; bilhete orientador.

ABSTRACT: The ownership of many different genres that circulate in our society requires the ability of students to read and produce them in different communicative situations with which they face. To account for these communicative situations, the act of reading becomes the act of taking position in relation to a genre of discourse that consists of a form of social action (PINTON, 2012). As a result, this paper aims critically to analyze a workshop of reading and textual production given in the sixth grade of elementary school, which awarded the Scholarship Program of Initiation to Teaching (PIBID). The workshops teach to improve reading/writing/interpretation of the participating students. The workshop is analyzed for the

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)- Universidade Federal da Fronteira Sul. francih@assisnet.com.br

² Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)- Universidade Federal da Fronteira Sul. carine.angst@gmail.com

³ Professora Doutora em Letras; área de concentração: linguística aplicada. Orientadora do PIBID Letras - Universidade Federal da Fronteira Sul. francieli.matzenbacher@gmail.com

speech genre horror tale and focused on the textual productions. These productions had two versions, and the second was mediated by the teachers through guiding notes (RUIZ, 2010). The purpose of it was to address the main problems of students' writing and make a comparison between the two versions observing if there was any progress. The results indicate that only in the second version the students were able to appropriate of the characteristics of the genre.

Keywords: genre discourse; tale of terror; guiding notes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar criticamente uma oficina de leitura e produção textual ministrada por duas bolsistas pibidianas nas sextas séries de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada no município de Cerro Largo, RS. Essas oficinas estão sendo ofertadas para dez alunos e têm por objetivo sanar as principais dificuldades apresentadas durante a produção textual.

A oficina analisada é referente ao gênero discursivo conto de terror. Nela foram estudadas as características estruturais e sociocomunicativas do gênero. Também foram realizadas atividades de leitura e de análise linguística sobre o conto *O tremô*. Logo após, os alunos produziram seu próprio conto de acordo com o comando dado pelas professoras em formação inicial.

As produções textuais, que representam a análise central deste artigo, tiveram duas versões, sendo que a segunda foi mediada pelas pibidianas por um bilhete orientador (RUIZ, 2010). Optou-se por intervir didaticamente por meio de bilhetes orientadores porque se sentiu a necessidade de dialogar com o aluno sobre o seu texto. Com isso, pretendeu-se que o aluno refletisse sobre sua escrita e que o professor passasse a se colocar como coautor do texto do aluno. Nas próximas seções, será apresentado o referencial teórico e análise crítica do trabalho desenvolvido na oficina de produção textual.

LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

Pode-se perceber que atualmente o Brasil está enfrentando dificuldades em sua tarefa de formar leitores, conforme dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

(PISA)⁴. Um dos fatores que pode ser considerado como motivador dessa situação é o ensino de língua portuguesa descontextualizado, como, por exemplo, as explicações de gramática normativa fora do contexto de interação comunicativa.

Por isso é importante não deixar a escola como única responsável por formar leitores. Sabe-se que anterior a ela está o convívio com materiais escritos no contexto familiar. E é nesse convívio que se cria o gosto pela leitura; a escola só vem como acréscimo. O mais indicado seria formar uma parceria entre escola e família, para formar de fato um leitor.

Para complementar a leitura tem-se a escrita ou vice-versa. Por meio da leitura as pessoas têm acesso ao que outros õdisseramõ em outros momentos e lugares bem distantes. Nesse sentido, a leitura promove o acesso a outras ideias, a novas concepções, a novas perspectivas e a diferentes informações acerca do mundo e da história dos homens.

Nos textos dos alunos, percebeu-se, de maneira geral, que os problemas mais encontrados não se referem aos aspectos formais da escrita, mas, sim, à falta de informações relevantes, de saber defender ou contrariar uma ideia, de dar continuidade a um tema. O aluno acaba õenchendoõ as linhas com o óbvio, dizendo a mesma coisa, ou seja, õenrolandoõ. Esses problemas só se resolvem com a ampliação das informações e das ideias, sabendo criticar, refletir e tirar conclusões. Para que isso aconteça, o aluno precisa ser leitor das mais diferentes áreas de conhecimento.

Um dos fatores que agravam a falta de alunos leitores é a inadequação de infraestrutura e de livros em escolas públicas. Falta também uma bibliotecária que saiba atender os alunos de forma adequada, sugerindo livros, induzindo-os à leitura. O professor não consegue fazer milagre com os alunos se estes não se encontram motivados a ler os livros que estão nas prateleiras da escola.

Dessa forma, a leitura pode ser entendida como um dos principais fatores que propiciam uma boa escrita. Mas essa leitura deve ser constante e ser alvo de reflexões. A escola deve se conscientizar de que os alunos devem ser induzidos a diversas leituras e debates para que desenvolvam a competência para ler e escrever bem. É um gosto que precisa

⁴ O PISA enfoca a capacidade cognitiva de leitura, ou seja, a leitura como extração de informações e a relação entre as informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens (ROJO, 2009, p. 31). O Brasil ocupa a posição 53 em leitura, dos 65 países que foram avaliados, conforme relatório de 2009.

ser exercitado, estimulado e vivido. Segundo Antunes (2009, p. 203), ãescrever e ler são, assim, oportunidades de dar continuidade a uma quase infinita corrente de ideias, de concepções, de informações que têm seu começo não se sabe bem onde ou em que paragens desse imenso mundo geográfico e cultural.ö

Com isso, os alunos, aos poucos, vão se capacitando a fazer conexões interdisciplinares com o texto que estão lendo. Trata-se, aqui, da interação entre diversos tipos de conhecimentos, que não correspondam simplesmente a uma leitura feita por tarefa escolar ou um propósito informativo qualquer. Mas, sim, uma leitura para entender o que está implícito no texto, que busca descobrir pretensões e objetivos comunicativos.

Por isso, o exercício de formar frases soltas está desvinculado de qualquer propósito comunicativo e vazio de sentido (uma linguagem que não diz nada). Isso faz com que os alunos construam textos sem início, meio e fim. A gramática na escrita também não deve ser descontextualizada e, sim, trabalhada em seus usos reais:

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense. (ALVES, 2001, p. 19 *apud* ANTUNES, 2009, p. 43)

A escrita, assim como a leitura, deve ser interacionista, supondo parceria e envolvimento entre sujeitos para que haja troca e união de ideias, de informações e de propósitos. A atividade escrita é, portanto, uma atividade de expressão, de manifestação de ideias, de informações e de intenções comunicativas com outras pessoas. Ter o que dizer, neste caso, é fundamental no ato de escrever, pois se não há ideias e informações, nenhum texto pode ser produzido.

Segundo Bakhtin (1995, p. 113 *apud* ANTUNES, p. 47) ã toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém.ö Por isso o professor não pode insistir em uma prática de escrita sem leitor, sem destinatários. É pela escrita que podemos informar, advertir, opinar, argumentar,

instruir e registrar ideias.

Por isso que a escrita depende de etapas de planejamento, de revisão e de reescrita, o que leva muito mais tempo do que meramente expressar uma ideia oralmente. É muito importante delimitar o tema, ordenar as ideias, organizar como a informação vai ser distribuída ao longo do texto e dividir os tópicos.

A realidade das nossas salas de aula mostra o contrário, pois a falta de esforço para escrever, o improviso e a pressa dos alunos demonstram que faltam motivação e competência para escrever bem. Como diz o ditado ão que é escrito sem esforço é geralmente lido sem prazerö.

A maturidade para poder escrever bons textos é uma conquista possível para todos. Mas, para isso, é necessário buscar orientação, ter vontade, determinação e praticar, pois nada acontece sem esforço e persistência. Outro ponto fundamental é saber identificar a situação comunicativa que faz parte da realidade do sujeito e, a partir dessa identificação, selecionar o gênero do discurso adequado ao propósito comunicativo.

GÊNEROS DISCURSIVOS

O estudo sobre os gêneros não é novo; pelo contrário, no ocidente, ele já tem pelo menos vinte e cinco séculos. O que se encontra hoje é uma nova visão sobre o tema (MARCUSCHI, 2008). A expressão ãgêneroö, na tradição ocidental, esteve ligada aos gêneros literários, cujas análises se iniciam com Platão e Aristóteles. Foi com Aristóteles que surgiu uma teoria mais sistemática sobre gêneros e sobre a natureza do discurso.

Atualmente, segundo Marcuschi (2008), a noção de gênero é facilmente usada para se referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, sendo usada de maneira cada vez mais frequente em diferentes áreas de investigação. Sendo assim, a análise dos gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade.

Os gêneros vêm ao encontro da necessidade de um ensino que permita ao educando a mobilização e a articulação de competências discursivas, fazendo com que este faça uso da linguagem nas mais variadas situações (PINTON, 2012). Assim, temos um ensino voltado

para os usos e para as funções da linguagem numa situação comunicativa.

Os gêneros são atividades discursivas que são usadas socialmente para os mais variados controles de tipo social e até mesmo para o exercício do poder, se tornando, portanto, uma forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. Hoje o estudo dos gêneros discursivos é uma área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo. Segundo Marcuschi:

desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e do nosso poder social... Quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso. (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero, ou seja, a comunicação oral só é possível por algum gênero discursivo. Segundo Bakhtin:

todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. Por isso os gêneros são entidades comunicativas em que predominam aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. (1997 p. 279 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Por isso, segundo Pinton (2012, p. 50), a compreensão do funcionamento dos gêneros na sociedade significa compreender também como funciona esta mesma sociedade. Nessa perspectiva, precisamos formar alunos leitores com capacidade de produzir os mais variados gêneros que circulam em nossa sociedade. Para dar conta dessas inúmeras situações de comunicação, Pinton (2012, p. 49) defende que o ato de ler seja o ato de se colocar em relação a um gênero do discurso a fim de agir socialmente.

PRODUZINDO O GÊNERO CONTO DE TERROR

Conforme Melo (2009) trabalhar o gênero discursivo conto com alunos é altamente recomendável, pois seu estudo proporciona reflexões, lembranças, fantasias e prazeres aos

leitores e ouvintes. Além disso, pelo fato de o conto ser considerado uma narrativa breve, sua leitura é, na maioria das vezes, rápida, o que mantém os alunos mais concentrados.

Outro benefício trazido pelo trabalho com o conto é que ele pode:

colaborar para romper o restrito horizonte de expectativas do aluno, procedendo a leitura de textos literários que contemplem autores diversos e apresentem enredos que envolvam personagens de diferentes vozes sociais. Trata-se de textos mais complexos, que permitam o trabalho de interação autor/texto/leitor e que possibilitem o alargamento de horizontes (BAESSO, 2007).

Segundo a autora, esse gênero é caracterizado por ser uma narrativa breve, possuir poucas personagens, centrar-se num único conflito, ter uma linguagem objetiva, privilegiar o diálogo e ocorrer em um curto período. Devido a essas características, o conto admite uma grande diversidade temática, podendo ser de vários tipos: de terror, de suspense, de ficção científica, policiais, românticos, fantásticos (CEREJA; MAGALHÃES, 2003).

Trabalhou-se o conto de terror na oficina analisada em virtude da sequência de um eixo temático elaborado no início das atividades. Este eixo temático, elaborado pelas pesquisadoras, teve como ponto de partida o diagnóstico e os questionários respondidos pelos alunos da escola. Nestes instrumentos foram identificados os problemas de leitura e de escrita, bem como, o perfil dos alunos em relação à leitura e à escrita. Com base nessas informações, buscou-se elaborar uma proposta de progressão curricular dos gêneros que seriam objeto de ensino nas oficinas. Em razão disso, este eixo foi dividido em temas, próximo aos interesses dos alunos, e em gêneros que contemplassem situações comunicativas pertinentes a tais temas. O gênero conto de terror encontra-se dentro da temática *meus medos*, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Eixo temático dos gêneros discursivos:

EU	Autobiografia Relato pessoal
EU E MINHA TURMA	Conto História em quadrinhos
MEUS MEDOS	Poema Contos de terror/suspense Causos

EU NO MUNDO	Notícia Reportagem Anúncios Propaganda Panfletos Entrevista Editorial Crônica
O QUE EU PENSO SOBRE O MUNDO	Artigo Carta aberta Carta do leitor Crítica

Após anunciar qual seria o gênero abordado, terminologia conhecida pelos alunos em sala de aula, eles foram questionados se conheciam, liam ou haviam estudado o gênero. Esses questionamentos geraram alvoroço na sala, mas de forma positiva, pois os alunos demonstraram grande interesse pelos contos de terror.

Antes de partir diretamente para o gênero em questão, tratou-se de explicar o que seria um conto, estabelecendo uma diferenciação entre este e o relato, gênero estudado anteriormente. Também foram estudados os quatro tipos de narradores mais usuais, a fim de que os alunos pudessem escolher qual seria o ponto de vista adotado na produção do conto.

Feito isso, chegou-se ao grande foco da oficina: o gênero conto de terror. A primeira atividade foi a leitura do conto de terror *O tremô*, de Júlio César Bianchi Furtado. O fato de a leitura ter sido realizada pelas pibidianas no *cantinho da leitura*⁵ prendeu a atenção dos alunos, que se mostraram muito interessados pela história. Posteriormente, os alunos responderam a questões de interpretação e de análise linguística sobre o conto. Para isso, insistiu-se na importância da releitura do texto, o que não foi realizado pela maioria dos alunos, uma vez que consideraram o texto muito extenso e cansativo de ler. Essa atitude se refletiu nos resultados das questões: os alunos que haviam relido o texto apresentaram, de modo geral, respostas adequadas, enquanto que aqueles que não o leram não conseguiram. A principal dificuldade encontrada pelos alunos foi referente a uma questão de análise linguística, sendo que nenhum deles chegou à resposta adequada. Nela os alunos deveriam

⁵ Cantinho da leitura é um espaço criado pelas pibidianas para os alunos lerem revistas, jornais, livros quando tiverem **terminadas** suas atividades e também nos momentos de leitura durante a aula.

identificar, em um trecho, a ideia que era retomada pela expressão *o que*, conforme mostra a transcrição da pergunta:

Leia o trecho a seguir: “Mas quando se tem 10 anos e os amigos começam a lhe chamar de medroso você não tem outra saída, você topa qualquer aventura. E foi o que eu fiz.” A parte destacada retoma qual ideia?

É interessante destacar que eles não sabiam que a resposta deveria ser procurada no próprio fragmento citado na questão. Isso pôde ser percebido porque eles voltavam ao texto e começavam a relê-lo. Sobre isso, infere-se que os alunos não estão habituados a trabalhar questões de análise linguística.

Após terem lido, interpretado e estudado as características de um conto de terror, as pibidianas expuseram possíveis causas para o surgimento da sexta-feira 13. Com todos esses conhecimentos, os alunos foram solicitados a produzirem seu próprio conto, de acordo com o comando de produção textual:

- Conte uma história que se passou em uma sexta-feira 13, baseando-se em nossas explicações sobre as possíveis causas do surgimento desse dia.
- Lembre-se que sua história deverá ter as características estudadas, tais como se passar em ambientes sombrios, causando terror e suspense até o final da história.
- Para servir de inspiração, apresentamos a seguir algumas imagens que poderão ajudá-lo na sua produção textual.

Essa produção textual teve duas versões, sendo que após a primeira as pibidianas analisaram os textos e elaboraram um bilhete orientador para a segunda versão. A forma como esses textos foram analisados e os resultados encontrados serão discutidos na seção seguinte.

REVISANDO A PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO DE TERROR

Uma das várias tarefas de um professor é a de corrigir redações de seus alunos. Devido ao grande número de alunos em sala de aula, muitas vezes essa tarefa torna-se desgastante e não é realizada com a devida atenção que deveria receber. Utilizou-se a expressão corrigir redações entre aspas pois há, atualmente, linhas teóricas que defendem o uso da expressão *revisar textos*, sendo que nesse caso há outra visão do ser docente e do objeto de ensino. Entende-se que não se trata de uma simples troca de palavras, mas, sim, uma

mudança que faz com que o professor deixe de ser apenas um corretor e passe a se colocar como coautor dos textos dos alunos. Dessa forma, o texto deixa de ser visto como algo acabado para se tornar um processo.

Contudo, será utilizada aqui a nomenclatura de Serafini (1989 *apud* RUIZ, 2010). Para ela, há três grandes tendências de correções de redação seguidas pelos professores: a indicativa, a resolutiva e a classificatória.

A correção indicativa, segundo a autora,

consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1989, p. 115 *apud* RUIZ, 2010, p. 36)

Mesmo que esse tipo de correção seja o mais utilizado pelos professores, não é recomendada sua total utilização na correção de um texto, pois, uma vez que só indica o local da alteração, pode deixar o aluno desorientado e confuso.

Já a correção resolutiva é uma forma de intervenção escrita onde o professor corrige e reescreve todos os erros encontrados no texto (SERAFINI, 1989 *apud* RUIZ, 2010). Apesar de ser considerada a forma mais simples e menos trabalhosa de correção (tanto para o professor quanto para o aluno), ela não é recomendada, pois o aluno tem somente a tarefa de copiar mecanicamente aquilo que o professor escreveu. Com isso, o discente não reflete sobre os erros cometidos e é muito provável que os cometa novamente numa próxima escrita.

A correção classificatória, por fim, como o próprio nome já diz, identifica os erros através de uma classificação, fazendo com que o aluno corrija sozinho o erro encontrado. Ela exige que o professor saiba classificar o erro corretamente e que utilize um código que seja conhecido tanto por ele quanto pelo aluno.

Além dessas três correções propostas por Serafini (1989), há outro tipo de intervenção, chamada por Ruiz (2010) de correção textual-interativa:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] Tais comentários realizam-se

na forma de pequenos bilhetes que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2010, p. 47)

Esses bilhetes servem para orientar o aluno e são escritos para elogiar o que ele produziu, sugerir o que poderia ser melhorado ou cobrar algumas correções. Dessa forma, percebe-se que os bilhetes, além de revelarem o empenho do professor em tentar melhorar o texto do aluno, revelam também certa afetividade entre o professor e o aluno e estabelecem um diálogo entre eles.

Essa forma de corrigir os textos exige mais disponibilidade do professor e é utilizada principalmente para resolver os problemas macroestruturais⁶ do texto ou quando o professor percebe que o aluno comete várias vezes o mesmo erro e quer chamar sua atenção para corrigi-lo.

Diante desses quatro tipos de intervenção didática, cabe ao professor escolher aquele que lhe parece mais conveniente de acordo com a postura adotada em sala de aula. Conforme Ruiz (2010), essa escolha demonstra os objetivos e a concepção de ensino de escrita do professor.

Se, nas correções, o docente só apresenta soluções aos alunos, seu objetivo é executar a tarefa de revisão no lugar do aluno. Se indicar o local do problema, sem resolver nem classificar, sua intenção é que o aluno descubra qual é o problema e resolva-o. Se classificar os erros com códigos, objetiva fazer com que o aluno resolva os problemas identificados e categorizados. Se utilizar os bilhetes orientadores, pretende que o aluno reflita sobre o que disse e como disse e apresente uma alternativa de reescrita. Dessa forma, está se colocando como coautor do texto.

Na oficina de leitura e produção textual em questão, interveio-se nos textos por meio de bilhetes orientadores e, em menor grau, por meio de indicações e resoluções. Os bilhetes orientadores foram adotados devido a relatos de sua eficiência (RUIZ, 2010) e à necessidade de estabelecer, no texto, um diálogo entre professor e aluno. Além disso, outro fator motivador dessa escolha foi que os bilhetes orientadores aliados ao espaço para a reescrita abrem caminho para uma reflexão sobre o próprio texto e para a aprendizagem de práticas de

⁶ Problemas macroestruturais correspondem aos problemas de conteúdo do texto, enquanto que os problemas microestruturais estão relacionados com as articulações gramaticais do texto.

escritaõ (NASCIMENTO, 2009, p.107). Analisando as duas versões de produção textual dos alunos percebeu-se claramente que houve grande melhora nos textos. Essa melhora se deu, em sua grande maioria, devido ao bilhete orientador.

Ele foi elaborado da seguinte forma: inicialmente, fez-se um elogio aos pontos positivos do texto, seguindo para sua análise macroestrutural e, por fim, para alguns pontos referentes à análise microestrutural. Optou-se também em ler o texto em conjunto com cada aluno individualmente. Com isso objetivou-se que aluno e pibidiana refletissem em conjunto sobre o texto produzido. A seguir um exemplo de bilhete orientador escrito pelas pibidianas:

Aluno X:

Os parágrafos iniciais do seu conto estão muito bons, criando um clima de suspense. Porém, observe que a partir do quarto parágrafo você começa a fugir da proposta de produção textual, sendo que seu texto não se caracteriza como um conto de terror. Sugerimos que você altere os acontecimentos a fim de proporcionar ao leitor surpresa e suspense. Além disso, observe as sinalizações feitas no texto e modifique-as conforme sugerido oralmente.

Com a elaboração dos bilhetes, os alunos conseguiram organizar melhor suas ideias, fazendo com que o texto deixasse de ser confuso para o leitor. Além disso, outro ponto observado foi que os alunos começavam seus textos muito bem, seguindo a proposta de produção textual solicitada, entretanto, no decorrer do seu desenvolvimento, acabavam se desviando dela. Isso fazia com que o texto ficasse incompleto e sem uma conclusão apropriada para o gênero, conforme mostra o exemplo⁷:

Primeira versão

õ O Retorno

Era sexta-feira, mas não uma sexta-feira normal era sexta-feira¹³. Hoje eu iria no cemiterio limpar os tumulos. Eu estava com medo, pois só voltaria tarde da noite e adolescentes iriam se vestir a estilo halloween.

Pouco tempo depois de ter arrumado minha casa e ter almoçado, fui para o cemiterio encontrei um bilhete escrito õCUIDADOõ na porta do cemitério depois que me viro e o portão se abre sozinho, fiquei assustado entrei e comecei a limpar.

⁷ Os textos dos alunos foram transcritos exatamente como no original.

Depois de 2 horas limpei os tumulos de uma parte limpei e vi pelo vidro de um tumulo um homem de preto corro para o banheiro para dar uma relaxada. Quando abro a porta do nada fico tudo escuro, aí percebi que minha ãrelaxadaõ demorou.

Fui recolher minhas coisas para ir para casa quando um homem me sugo todo sangue e me jogou no seu tumulo e ganhou vida para sempre. Agora estou aqui escrevendo esse texto, só te digo uma coisa CUIDADO!õ

Bilhete orientador:

Aluno Y!

Seu texto está bom. Porém procure adicionar detalhes sombrios para que a história seja mais assustadora. Observe as marcações feitas, no texto, referentes à ortografia e à pontuação e modifique-as. Sugerimos que você modifique a última frase de seu texto. Boa sorte!

Comparando o texto acima com sua segunda versão, mediada pelo bilhete orientador, percebeu-se que esse aluno conseguiu se apropriar do gênero e utilizar as características estudadas, tais como o uso do suspense na história, como apresentado a seguir. Além disso, ele realizou modificações que não foram sugeridas, deixando seu conto mais interessante, como, por exemplo, a troca da expressão õganhou vida para sempreõ por õganhou vida imortalõ.

Segunda versão

õO Retorno

Era sexta-feira, mas não uma sexta-feira normal. Era sexta-feira treze. Nesse dia eu iria no cemitério limpar os túmulos. Eu estava com medo, pois só voltaria tarde da noite. Os adolescentes iriam se vestir a estilo halloween e poderiam me assustar.

Pouco tempo depois de ter arrumado minha casa e ter almoçado fui para o cemitério encontrei um bilhete escrito õCUIDADOõ na porta do cemitério depois que me virei e o portão se abriu sozinho, fiquei assustada. Entrei e comecei a limpar.

Depois de duas horas limpei os túmulos de uma parte e vi pelo vidro de um tumulo um homem de preto e corro para o banheiro para dar uma relaxada. Quando abri a porta do nada ficou tudo escuro e aí percebi que minha relaxada demorou.

Fui recolher minhas coisas para ou ir para casa quando um homem me sugou todo o sangue, me jogou no seu túmulo e ganhou a vida imortal.

Ele e seus seguidores costumam matar, as pessoas que limpavam os túmulos, pois ali era o lugar deles. Depois de meu sumiço, inventaram muitas lendas ao meu respeito.õ

Outras inadequações identificadas foram referentes à pontuação e à ortografia. Na pontuação percebeu-se que os alunos tendem a escrever frases muito longas, sem pontuação adequada. Quanto à ortografia, percebeu-se que os alunos apresentam dificuldades, mas

acredita-se que esse não seja o maior problema encontrado nos textos, uma vez que é mais importante que o aluno tenha o que dizer e como dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebeu-se que os alunos apresentam grandes dificuldades referentes à organização de ideias em seus textos e à apropriação do gênero estudado. Essas dificuldades foram minimizadas com o auxílio do bilhete orientador, que se mostrou um forte aliado das pibidianas na avaliação dos textos dos alunos.

É interessante destacar que os alunos tiveram seu primeiro contato com bilhete orientador nas oficinas de leitura e produção textual. A receptividade deles diante desse tipo de intervenção didática foi bastante positiva, pois se motivaram em reescrever seus textos partindo das sugestões feitas. Com isso, o bilhete orientador se tornou uma estratégia de diálogo, proporcionando ao aluno refletir sobre sua própria escrita e apresentar uma proposta de reescrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Aula de português: encontro e interação*. 8ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAESSO, D. *Estratégias de leitura ó o conto na sala de aula*. [S.l.: s.n.], 2007.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos - uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. 8ª série. 2ª. ed. São Paulo: Atual, 2003.

FURTADO, J. C. B. *O trem*. Disponível em:

<http://www.juliofantasma.com.br/conto_otrem.swf>. Acesso em: 21 mai. 2012.

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

MELO, C. M. N. *Gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica*. 2009. Dissertação (Mestrado) ó Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2009.

NASCIMENTO, C. E. R. *O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem*. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 38, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

PINTON, F. M. *Análise crítica de gênero de reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual na revista nova escola*. 2012.195 p. Tese (Doutorado) ó Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

Recebido em 26 de dezembro de 2012.

Aprovado em 1 de janeiro de 2013.