

O BILHETE COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO TEXTUAL: EXPERIÊNCIAS DO PIBID

Bruna Wanderley Pereira (UFAL)¹
Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)²

RESUMO

Nesse trabalho, pretendemos discutir sobre a importância das práticas de intervenção textual a partir da análise da reelaboração de uma produção feita por um aluno do ensino fundamental e refletir sobre as diversas compreensões obtidas por esse a partir das orientações oferecidas durante a intervenção. A análise se deu através dos resultados obtidos em uma oficina realizada pelo Pibid – Letras – Português (UFAL) com alunos de uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública estadual de Alagoas. Essa oficina, intitulada “Eu sou assim”, teve como objetivo proporcionar a autocritica e reflexão aos alunos, além de realizar uma discussão sobre o gênero diário. Ela faz parte de uma série de atividades realizadas pelo Pibid – Letras nas escolas participantes do projeto, atividades essas que buscam sempre trabalhar numa perspectiva de dialogismo e enxergar o aluno sob uma concepção de sujeito responsivo ativo (BAKHTIN, 2002). Durante a oficina foi pedida a produção de um diário. Após a leitura dos diários produzidos, percebemos a necessidade de realizar uma discussão mais ampla sobre o gênero em questão e de realizar intervenções individuais através de bilhetes, relacionadas à construção desse gênero. Baseando essa prática em concepções de gênero e letramento discutidas por Bazarim (2006), Geraldi (2004) e Marcuschi (2003) pudemos obter resultados significativos nas reescritas dos alunos, após a proposta de intervenção realizada pelos pibidianos. Percebemos que o discente analisado neste trabalho respondeu bem ao que era pedido no bilhete, reelaborando sua produção de maneira atenta e responsiva. Através dessa pesquisa notamos a importância de se trabalhar com intervenção de textos em séries fundamentais de aprendizagem, podendo-se obter, a partir disso, experiências relevantes para o ensino de língua materna.

Palavras chave: Pibid. Letramento. Intervenção textual.

¹ Autora do trabalho, cursa o 7º período do curso Letras/Português e é bolsista no projeto Pibid/Letras/Ufal.

² Orientadora do trabalho e coordenadora do projeto Pibid/Letras/Ufal.

Introdução

Através de estudos como os de Geraldi (2010), Marcuschi (2003), Brandão (2000) e Bazarim (2006), notamos a importância de se trabalhar os gêneros do discurso em sala de aula sob uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2002), em que o aluno não é visto como um mero receptor do conteúdo passado pelo professor, mas como um sujeito responsivo e ativo, capaz de despertar diversas reflexões e relacionar os assuntos trabalhados em sala com suas próprias experiências e visões de mundo.

Nessa perspectiva, o aluno não chega em sala de aula como se fosse um receptáculo vazio, que vai sendo preenchido a partir do momento em que os assuntos são recebidos através do livro didático e do professor. O aluno é um sujeito que já entra na escola com uma bagagem carregada de experiências, que foram sendo adquiridas desde o instante em que nasceu, e que deverão vir à tona no momento em que ele for interagindo com os conteúdos escolares. É importante que o trabalho com os gêneros discursivos busque proporcionar a reflexão e o senso crítico, indo além do que normalmente é proposto pelo livro didático e não utilizando o texto apenas como pretexto para a análise de elementos gramaticais isolados.

De acordo com a nossa experiência em uma escola pública, durante o trabalho desenvolvido pelo PIBID/Letras/UFAL, percebemos que, na maioria das vezes, os gêneros do discurso são trabalhados numa perspectiva estrutural, sem buscar correlacionar-se com a realidade dos alunos e fazê-los refletir sobre o seu uso no cotidiano. Para Marcuschi (2005): “O ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida”. Nesse sentido, observamos a importância de correlacionar as atividades trabalhadas com as experiências que o aluno já possui, como já afirmamos acima, além de buscar iniciar esse trabalho a partir de gêneros mais conhecidos pelos discentes e com os quais eles possam ter mais intimidade no dia-a-dia.

Baseando-nos nessas concepções sobre o ensino de gêneros, desenvolvemos a oficina “Eu sou assim”. Essa oficina faz parte do conjunto de oficinas desenvolvidas pelos integrantes do Pibid/Letras/Ufal, projeto que atua em escolas da rede pública em busca “do aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”.³ Durante cada ano letivo, duplas de bolsistas atuam em salas diferentes propondo uma sequência de oficinas que fazem parte do projeto “Minha história”, projeto que tem como um dos objetivos possibilitar que o aluno reflita sobre a sua própria história, através de temas relacionados com o seu cotidiano desenvolvidos em oficinas de leitura e produção de textos, como: “Meu nome”, “Eu e minha família”, “Minha trilha sonora”, entre outras. Sendo a oficina “Eu sou assim” uma oficina que busca proporcionar ao aluno uma autorreflexão e fazê-lo pensar na sua relação consigo mesmo e com o mundo, decidimos usá-la como uma oficina introdutória no trabalho do Pibid com as turmas de 2015, tendo despertado muitas expectativas e rendido boas respostas pelos discentes.

Para que possamos promover experiências mais efetivas com o trabalho com os gêneros do discurso e discutir sobre a interação entre professor e aluno, decidimos desenvolver essa pesquisa que ressalta a importância de sempre haver uma resposta do professor para as produções dos alunos após o desenvolvimento dessas em cada oficina. Essa resposta é importante para que o aluno se situe em um determinado contexto de produção e não sinta como se estivesse escrevendo “só por escrever”. Adotamos, no Pibid/Letras/Ufal, o gênero bilhete para estabelecer esse contato entre professor/aluno, por ser um gênero que nos permite expressar interesse pelo texto do aluno e estabelecer uma relação de maior proximidade, mostrando que não utilizamos a produção como uma forma de punição ou apenas para analisar se estão escrevendo “gramaticalmente correto”, mas que lemos e nos interessamos pelo seu conteúdo e pelas ideias que eles apresentam.

³ Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

Os gêneros textuais na escola

De acordo com Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), documentos que foram elaborados para auxiliar o trabalho dos docentes das diversas áreas, espera-se que o aluno do ensino fundamental utilize diferentes linguagens como meio de expressar suas ideias, interpretá-las e usufrua das produções culturais, em contextos tanto públicos quanto privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Sob essa perspectiva, as discussões relacionadas ao processo de aprendizagem de leitura e escrita apontam para algumas dificuldades na realidade educacional do Brasil que desencadeiam no fracasso escolar. “Os estudantes são capazes de ler e escrever, mas não conseguem obter nenhuma informação dessa leitura” (RAMOS, PANOZZO E STUMPF, 2007, p. 134). Na mesma linha, Rojo (2010) afirma que “a maioria passa mais de 11 anos na escola e mesmo assim aprende efetivamente muito pouco em relação às habilidades desejadas de leitura para integração satisfatória no mundo moderno” (ROJO, p.20, 2010).

Diante dessas considerações, acreditamos que é preciso trabalhar em sala de aula sob uma perspectiva do letramento, onde além da alfabetizar o aluno, a escola contribua para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita requeridas na atualidade. Na perspectiva do letramento é importante que se proporcione aos discentes uma educação crítica, em que os alunos não apenas aceitem as informações que lhes são transmitidas, mas reflitam sobre elas. Para que isso ocorra, Rojo (2010) destaca a necessidade dos “eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas” (ROJO, p.22, 2010). Nesses eventos é que se dá a inserção dos diversos gêneros discursivos em sala de aula, ressaltando a importância de discutir sobre os seus vários usos – do cotidiano às situações mais formais – não restringindo o trabalho às meras questões estruturais desses gêneros.

O desenvolvimento dessas práticas de leitura e escrita requer muito mais do que o trabalho de análise gramatical que muitos livros didáticos insistem em focalizar. É essencial que sejam propostos diferentes temas – que tenham, inicialmente, alguma relação com a realidade dos alunos – que suscitem discussões em que os discentes se sintam dispostos a participar, para que, somente posteriormente, recaia-se sobre a discussão dos aspectos estruturais dos textos.

Sobre os temas que devem nortear as atividades de leitura e escrita, Geraldí (2006, p.64), afirma que: “O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso.”. O autor ainda afirma que os temas que são repetidos quase todos os anos, em grande parte das escolas – como “Minhas férias”, “São João”, “Dia das mães”, etc. – são facilmente percebidos pelos alunos como algo maçante e artificial, com pouca ou quase nenhuma finalidade a não ser medir suas “habilidades gramaticais” e apontar os erros e acertos no plano exclusivamente estrutural da língua.

Percebemos, diante dessas considerações, a necessidade de levarmos para sala de aula temas que sejam de fato relevantes para eles e que se relacionem com questões da atualidade – podendo sempre fazer uma ponte com acontecimentos passados, fatos históricos e de outras regiões desconhecidas pelos alunos. O importante é situá-los, inicialmente, em um contexto conhecido para que eles possam enxergar um objetivo na atividade que estão realizando. Os gêneros trabalhados nessas atividades não devem se restringir ao contexto escolar (como a redação, por exemplo), é imprescindível que sejam discutidas e trabalhadas características de gêneros que os alunos irão utilizar ao longo da vida, seja nas situações mais formais ou nas mais informais, para que eles possam se comunicar e se expressar em qualquer situação. Como afirma Marcuschi (2003):

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou

Bronckart (1999:103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual. (MARCUSCHI, p.29, 2003).

Diante dessa afirmação, reforçamos a importância de se trabalhar com os gêneros de modo com que os alunos se afirmem como sujeitos no mundo das práticas sociais, e que, assim, se tornem aptos a defender seus argumentos e debater em qualquer esfera discursiva.

A intervenção em produções textuais através de bilhetes

Para que o trabalho com os gêneros do discurso ocorra de maneira efetiva e os alunos consigam depreender um objetivo nas atividades de produção textual, é importante que ocorra a intervenção textual discursiva e oral discursiva após esse trabalho. A intervenção é um processo importante na apropriação dos gêneros, pois os alunos percebem que aquilo que escreveram não foi utilizado apenas para atribuir-lhes uma nota a partir da análise linguística do texto, mas que seu conteúdo foi realmente lido pelo professor, sendo utilizado, inclusive, como base para as discussões em sala de aula. Bazarim (2006), no texto “Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas”, em que discute sobre uma experiência de troca de cartas/bilhetes entre ela (professora) e os alunos, afirma que: “Por mais que reconheça ser pouco provável que eu não avalie as produções desses alunos, ressalto que a intenção não é essa. Meu objetivo principal é estabelecer um canal de comunicação com esses alunos.” (BAZARIM, p.26, 2006).

Observamos, de acordo com a autora, que a finalidade dos bilhetes e da intervenção oral é mais do que apenas avaliar a produção dos alunos, mas possibilitar

a interação entre esses e o/a professor/a e criar contextos para o uso dos gêneros discursivos, situando o aluno em uma prática mais próxima da realidade do que a que normalmente norteia as correções das redações escolares. Sobre isso, Bazarim completa:

Minha intenção, portanto, era abrir um espaço para que os alunos se manifestassem através da escrita, a qual foi vivenciada pelo grupo como uma prática social situada e não como um exercício de codificação ou um pretexto para aplicação da metalinguagem, fatos que ainda ocorrem na escola. Evidentemente, isso me possibilitou conhecer a escrita daquelas crianças/adolescentes de uma forma diferente da que é comumente praticada em contexto escolar. (BAZARIM, p.26, 2006).

Acreditamos que situar o aluno em um contexto é fundamental para que ele se sinta mais livre para se expressar e não tenha a criatividade interrompida por análises estritamente estruturais. É de suma importância que se trabalhe a apropriação da língua padrão pelos discentes, para que eles possam se inserir e participar de situações de comunicação em diversas esferas discursivas, mas é necessário ressaltar que gramática não é o único aspecto que deve ser trabalhado e, quando for trabalhada, é pertinente que seja a partir dos textos dos alunos. Achamos importante que sejam trabalhadas, simultaneamente, em sala de aula, tanto a prática de intervenção textual, através dos bilhetes, quanto a intervenção oral, realizada a partir das próprias produções dos alunos, e que busca discutir os aspectos estruturais do texto em conjunto com a turma. No bilhete, é indispensável que o professor demonstre interesse pelo o que o aluno tem a dizer antes de apontar observações sobre as inadequações gramaticais e a estrutura do texto. O professor deve estabelecer um diálogo em que o aluno possa se sentir lido/ouvido e, a partir daí, adquirir mais gosto pelo momento da escrita. Sobre essa questão da importância da interação, trazemos uma citação de Bakhtin (2002) em que o autor afirma:

(...) Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, 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. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, p 85, 2002)

A partir dessa citação de Bakhtin fica ainda mais clara a importância de realizar as atividades escolares numa perspectiva dialógica. Nunca escrevemos/falamos “para ninguém”, o que impulsiona a criação da linguagem é a comunicação. Daí que deduzimos a importância de existirem contextos de produção em sala de aula, em que o aluno escreva sempre com a finalidade da interação.

Metodologia

Essa pesquisa se caracteriza por ser de abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2003), no âmbito da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996). Para isso, tenho como sujeitos de pesquisa alunos do 9º ano de uma escola da rede pública de Maceió.

A pesquisa se desenvolveu a partir do trabalho do Pibid/Letras/Português/Ufal em duas escolas da rede pública de Maceió, onde são realizadas oficinas temáticas planejadas em conjunto pelos integrantes do projeto. Para a análise, será utilizada uma produção feita por um aluno da turma de 9º ano de uma das escolas trabalhadas, durante uma oficina denominada “Eu sou assim”. Além da produção, será analisado também o bilhete escrito pela professora-bolsista, como proposta de intervenção, e a mesma produção reescrita após a leitura do bilhete. Essa oficina foi a atividade inicial do Pibid nas escolas no ano de 2015, e possuiu caráter bastante reflexivo, buscando contribuir para que os alunos refletissem sobre si próprios em sua relação consigo mesmos e com o mundo. Para isso, foi utilizado um texto do Eduardo Galeano – em

que o autor medita sobre o papel de cada pessoa no mundo – e quatro perguntas que nortearam as discussões e produções textuais da oficina, transcritos abaixo:

Texto:

O mundo

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.⁴

Perguntas que nortearam a oficina:

*Como eu me vejo?/ Como eu acho que os outros me vêem?/ Como eu gostaria de ser?/
Como eu tenho medo de ser?*

Ao término das discussões foi pedida a produção de quatro desenhos por cada aluno, em que eles tentassem responder essas perguntas. Depois que os desenhos foram feitos, veio o momento da produção textual, onde deveriam reelaborar aquilo que foi desenhado para o texto escrito. Para que todo o trabalho ocorresse de forma efetiva, foram realizadas, após as produções textuais, dois tipos de intervenções discursivas: uma oral e uma textual, esta última através de bilhetes escritos pelos professores-bolsistas do Pibid atuantes naquela turma.

⁴ O livro dos abraços / Eduardo Galeano; tradução de Eric Nepomuceno. – 9. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p

Análise**Produção 1:**

Eu me vejo como um menino confiante, carinhoso, leal, em alguns momentos indeciso, com problemas, meio quieto, bem tranquilo, dedicado no que quero fazer.

Eu acho que os outros me veem como pessoa tímida, como amigo que quer sempre ajudar mesmo que a pessoa negue, eu sei disso porque já ouvir.

Eu gostaria de ser profissional de break, estou treinando muito já sei uns passos, mas só alguns. Eu tenho medo de não ser isso tudo que eu sou, por que gosto do meu apesar de alguns problemas

Produção produzida por Pedro⁵ durante a oficina “Eu sou assim”

Bilhete:

Oi, Pedro!

Muito bom ver você compartilhando todas essas informações conosco! Gostei demais do seu texto, espero que continue sempre escrevendo assim!

Achei bem legal você ter definido várias características suas! Mostrou que, além de ser um bom ouvinte, você também é muito bom para falar o que acha de si mesmo. Já pensou em escrever diariamente em algum lugar para contar os seus sentimentos, medos, vontades, etc? Poderia ser legal para ler no futuro!

Ah, gostaria que, no seu texto, você explicasse mais um pouquinho sobre esse “break”, não conheço e fiquei bastante interessada

Abrços, Sofia

Bilhete escrito pela professora-bolsista em resposta à produção de Pedro.

Produção reescrita:

Eu me vejo como um menino confiante, carinhoso, leal, em alguns momentos indeciso, com problemas meio quieto, bastante tranquilo e dedicado no que eu quero fazer.

⁵ Os nomes utilizados são fictícios para que a identidade dos alunos e da bolsista seja preservada.

Eu acho que os outros me veem como uma pessoa tímida, como amigo que quer sempre ajudar mesmo que a pessoa negue e diga “Não precisa, não se preocupe eu estou bem”. Nem adianta fazer isso porque sei quando alguma coisa está errada.

Eu gostaria de ser um profissional de break, pra quem não sabe o break é uma dança que é confundida com o Hip Hop por adicionar alguns passos semelhantes feitos com agilidade, mortais e muito treino.

Eu tenho medo de não ser tudo que eu sou, porque gosto da minha vida mesmo com problemas.

Produção de Pedro reescrita após a intervenção discursiva e a textual através do bilhete.

Os textos acima são relativos às produções de um aluno durante a oficina “Eu sou assim”. A primeira produção ocorreu após as discussões e orientações das professoras-bolsistas. Foi pedido que os alunos respondessem às perguntas mencionadas através do gênero diário, o qual tinha sido discutido durante grande parte da oficina. Houve uma grande preocupação em ressaltar que não fizessem o texto em tópicos, mas sim como se estivessem escrevendo um diário mesmo.

Percebemos, através da escrita do aluno, a importância desse tipo de oficina, que contribui para que os alunos reflitam sobre suas próprias características e como elas afetam suas relações sociais. Na maior parte do texto o aluno se apresentou como um sujeito quieto, tímido, mas que, ainda segundo ele, apesar de tudo isso, gosta de sua personalidade. No bilhete, a bolsista estabelece um diálogo com o aluno, de maneira que ele se sentisse mais à vontade para escrever e buscasse incrementar seu texto com novas informações.

Inicialmente, através dos bilhetes, buscamos não realizar marcações pontuais e meramente estruturais no texto – esses aspectos estruturais são trabalhados, em sua maior parte, nas intervenções orais – o objetivo maior do bilhete é incentivar os alunos a escreverem, e escreverem a partir de um determinado gênero e dentro de um contexto, dialogando com o leitor – que, no caso, é o/a professor/a bolsista. Sobre

isso, Bazarim (p.24, 2006) afirma: “os tópicos gramaticais a serem trabalhados emergirão da leitura dos textos e da produção textual dos alunos, portanto o trabalho com a gramática será vinculado ao de leitura e escrita do gênero”.

Para iniciar o bilhete, a professora-bolsista se preocupa em fazer comentários positivos para que o aluno se sinta mais motivado a escrever, já que é essa a proposta inicial da atividade, e também porque o aspecto positivo quase nunca é assumido explicitamente na avaliação – há uma premissa avaliativa de sempre ir marcando o que é inadequado. Busca, mais do que fazer alterações no texto, dialogar com o aluno de maneira interessada para que ele continue escrevendo até mesmo além da sala de aula. A bolsista propõe a escrita de um diário para ele possa se expressar através deste, já que o discente demonstrou ter alguns problemas, como a própria timidez, que pode ser um impedimento nos momentos de interação:

“Já pensou em escrever diariamente em algum lugar para contar os seus sentimentos, medos, vontades, etc? Poderia ser legal para ler no futuro!” (trecho do bilhete escrito pela professora-bolsista).

O aluno reelabora o seu texto em diversos pontos, buscando responder a sua interlocutora interessada, como quando ele se utiliza, em discurso direto, de uma fala das pessoas que ele comentou que costuma ajudar (seus amigos):

“(...) mesmo que a pessoa negue e diga “Não precisa, não se preocupe eu estou bem”. Nem adianta fazer isso porque sei quando alguma coisa está errada.” (trecho da reelaboração da produção feita pelo aluno)

No final, ele explica o termo que a bolsista afirmou não conhecer:

“(...)pra quem não sabe o break é uma dança que é confundida com o Hip Hop por adicionar alguns passos semelhantes feitos com agilidade, mortais e muito treino.

Isso dá ao aluno a oportunidade de se sentir como um difusor de conhecimentos, não um mero receptor, e quebra uma crença reforçada na escola: a de que o aluno está ali porque não sabe de nada. Além disso, ela faz algumas correções no texto, que provavelmente passaram na primeira produção por falta de atenção:

“Eu tenho medo de não ser isso tudo que eu sou, por que gosto do meu apesar de alguns problemas” (Trecho da primeira produção).

“Eu tenho medo de não ser tudo que eu sou, porque gosto da minha vida mesmo com problemas.” (Mesmo trecho reelaborado na segunda produção).

Esses aspectos demonstram que a oportunidade de o aluno reler seu texto, independente até das orientações do professor, o possibilita a rever sua própria escrita e compreendê-la como processo. Não direcionar ou apontar todas as inadequações é importante, nesse caso, para que os alunos tenham a oportunidade de refletir e encontrar aquilo que deveria ser mudado no seu próprio texto.

Essa reflexão, claro, é impulsionada por outras atividades, como a intervenção oral discursiva, que trabalha junto com a turma toda os aspectos do gênero e as inadequações cometidas pela maioria.

Conclusão

Concluimos, neste trabalho, que oferecer ao aluno a possibilidade de reler e reelaborar seu texto, além de estabelecer um diálogo com esse através de intervenção discursiva com bilhetes, foi muito importante para que o discente compreendesse sua escrita como um processo e uma forma de se comunicar e expressar, e não apenas como um elemento que irá atribuir-lhe uma nota a partir dos “erros” e “acertos” cometidos no texto. O aluno reelaborou seu texto de maneira responsiva e buscou, em todos os momentos, responder à interlocutora que se mostrou interessada no que ele estava dizendo.

O trabalho com a intervenção discursiva após a produção de texto dos alunos, em geral, é de suma importância para que se possa estabelecer um diálogo entre professor e aluno, além de situar o discente em um contexto de produção. Os alunos têm recebido bem a proposta de intervenção textual e, por vezes, buscam até dialogar oralmente com os professores-bolsistas para compreender melhor aquilo que foi pedido no bilhete, demonstrando interesse pela atividade proposta. Além disso,

também ressaltamos a importância da intervenção oral discursiva a partir das próprias produções dos alunos, para que também possamos trabalhar com os aspectos estruturais do texto, focando nas inadequações mais cometidas pela turma. A junção das duas intervenções tem contribuído para que os alunos se sintam mais seguros para escrever e até escrevam mais durante o momento de produção.

Referências

- GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez editora, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação**. União da Vitória – PR, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Editora Lucerna. (ano, lugar)
- GERALDI, João Wanderley. **Unidades básicas do ensino de português**. In O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.
- ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** In Língua portuguesa – Volume 9. Brasília: Ministério da educação, 2010.
- RAMOS, PANOZZO E STUMPF. **Gêneros textuais em aulas de leitura de literatura na fase inicial de escolarização**. Universidade de Caxias do Sul. 2007
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In Estética da criação verbal. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.M./ V.N.Voloshinov. **A interação verbal**. In: _____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 2002.