



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

MARLI DE OLIVEIRA GERALDO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: COMO ENSINAR,  
POR QUE CORRIGIR – PELAS VEREDAS DA AULA**

Presidente Prudente

2021

MARLI DE OLIVEIRA GERALDO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: COMO ENSINAR,  
POR QUE CORRIGIR – PELAS VEREDAS DA AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto.

Presidente Prudente

2021

G354p                      Geraldo, Marli Oliveira  
                                  A produção textual o ensino médio : como ensinar, por que corrigir  
                                  - pelas veredas da aula / Marli Oliveira Geraldo. -- Presidente  
                                  Prudente, 2021  
                                  185 p.

                                  Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
                                  Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
                                  Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto

                                  1. Produção de Textos. 2. Correção Textual. 3. Ensino Médio. 4.  
                                  Formação Docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Presidente Prudente**

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** A produção textual no ensino médio: como ensinar por que corrigir – nas veredas da aula

**AUTORA: MARLI DE OLIVEIRA GERALDO**

**ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participação Virtual)  
UNESP/Presidente Prudente

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participação Virtual)  
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp,  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Profa. Dra. GISLENE APARECIDA DA SILVA BARBOSA (Participação Virtual)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/ Campus de Presidente Epitácio

Presidente Prudente, 27 de agosto de 2021

Aos meus pais que me deram a vida e o bem maior que é o caráter, a humildade e a força para não desistir do meus sonhos, que apesar do pouco e nenhum estudo sempre foram um exemplo para mim de seres humanos inteligentes e amorosos. São a presença constante das coisas que tem valor: o amor e a família.

Aos meus filhos: Rafael e Giovana, tesouros incontáveis.

Ao Rossi, melhor amigo e companheiro que se possa ter.

À Ana Luzia Videira Parisotto, uma mestra, doutora que caminhou comigo e soube fazer as perguntas que eu precisava escutar.

A todas as pessoas que convivem comigo, amigos e familiares que são uma rede de apoio em momentos difíceis, porque nem tudo são flores.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a *Deus*, por ter me dado a vida, por me encaminhar até aqui com saúde, fé e gratidão. Por nunca me deixar desacreditar em sua presença onipotente, onipresente e fortalecedora que me mantém na caminhada com vontade para aprender a aprender todos os dias da minha vida.

Aos meus pais, *Oswaldo e Maria (Dona Leila)* as melhores pessoas do mundo, os corações mais puros, grandes e cheios de amor, ensinaram-me o que nas escolas não se ensina.

Ao meu marido, *Rossi* meu maior incentivador que acredita em mim mais do eu mesma. Que é o meu apoio, companheiro em todos os momentos. Alguém com quem posso sempre contar. Paciente, bondoso, corajoso e sempre me ajuda a prosseguir.

Aos meus filhos, *Rafael e Giovana*, por terem paciência com o pouco tempo que compartilhamos juntos, mas que sabem do meu imenso amor que vai “até a lua ida e volta”...

À *Ana Luzia Videira Parisotto*, minha orientadora, um presente de Deus na minha vida. Uma rede de apoio, de amizade, de paciência e de solidariedade, resumidas, em uma pessoa inteligente, amável e acolhedora. A quem a humanidade não cabe nos títulos.

À *Patrícia Regina de Souza* um porto seguro para mim durante toda a minha trajetória no mestrado, uma amiga, uma dádiva, um ser humano admirável, inteligente, dócil com quem eu aprendo todos os dias que a vida vale a pena, porque existem pessoas que são espetaculares, A *Paty*, a pessoa, que não dá para morrer sem conhecer, que mesmo com as suas atividades sempre arrumou um tempo para me ajudar e socorrer. E acima de tudo, além dessa alma bondosa é uma companhia alegre, sempre. Irradia paz, amor e comunhão com Deus. Uma inspiração para quem a conhece.

Às minhas irmãs, *Márcia, Alexandra e Tânia* que são parte de mim e sempre um lugar de boas conversas, de risadas soltas de cheiro de lar e de família que acolhe com apoio e carinho.

A todos os meus amigos que torcem por mim, aqueles que enviam bons pensamentos, que lembram de mim em suas orações, aqueles que me emprestaram seus livros. Ter amigos é sentir-se amparada.

À amiga irmã, *Leonice Rocha Silva Bragato*, companheira de jornada, amiga e tia do coração dos meus filhos. Obrigada pela escuta de cada dia.

Às amigas que encontrei no mestrado e que levarei para sempre comigo *Eva Dacome, Adriana Locatelli França, Amarílis e Daiane dos Santos*, por compartilharem comigo as angústias, dividirem as descobertas e porque existem tornaram o ambiente da Universidade mais ameno e acolhedor.

Às amigas da vida inteira, *Tereza Amorim e Andréia Aparecida* que sempre estiveram e seguem comigo nessa jornada que é a vida.

Ao amigo *Wellington Bosso* pela paciência em me ouvir sempre que necessito falar.

Às orientandas da *Ana Luzia Videira Parisotto*, *Patrícia Regina de Souza*, *Andréa Ramos de Oliveira*, *Michelle Mariana Germani*, *Ana Paula Mendes da Silva* e *Juliana* agradeço pelo apoio que sempre me deram.

Aos amigos do Núcleo Pedagógico da Diretoria de ensino de Santo Anastácio, que são pessoas especiais, inteligentes, grandes companheiros e parceiros, em especial à *Rozineide Vital Pedrosa*, uma inspiração diária e à diretora do núcleo, *Zenilda Aparecida Colomaco Pinna*, por serem mulheres de garra, educadoras exemplares e que acreditam, lutam e trabalham pela educação de qualidade para todos.

À *Geralda Helenice Augusta Rocha* pelo apoio, respeito e consideração.

À professora da banca examinadora - *Profa. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandez*, um doce de mulher, professora, um ser humano encantador. Suas leituras de deleite são inesquecíveis, suas aulas de muita reflexão e aprendizado.

À professora da banca examinadora - *Profa. Dra. Gislene Aparecida da Silva Barbosa*, a quem conheço desde o tempo em que ela era PCNP na Diretoria de ensino de Presidente Prudente, por quem nutro grande admiração e respeito.

Ao Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”, aos seus participantes e às professoras *Dra. Renata Portela Rinaldi* e *Dra. Ana Luzia Videira Parisotto*, representantes do grupo, meus agradecimentos.

À professora “ L. M.” e à escola Escola “C.E.”, à diretora “E. “, por terem tornado possível que essa pesquisa fosse realizada, e aos 22 alunos da terceira série do ensino médio, turma de 2020 por terem dividido comigo o espaço das suas aulas, seus textos, parte de suas vidas, na escola.

A todos os professores da educação básica e graduação que fizeram parte da minha história, minha gratidão é eterna, porque me inspiraram e inspiram. Sempre enxerguei o brilho nos olhos desses educadores o que me impulsionou a nunca parar.

À Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, câmpus de Presidente Prudente que abriu para mim um horizonte muito amplo e um mundo ao qual, amo fazer parte, em especial a todos os professores das disciplinas que cursei, dos tópicos especiais que contribuíram de uma forma indelével na minha formação.

Agradeço, também, aqueles que não citei, mas que fazem parte da história da minha vida.

*Sou muito grata!*

*Estar no mundo*

*Estar no mundo é ter coragem, tocar na fé,  
É buscar felicidade na passagem das horas em tempos incertos.  
É habitar os corpos sendo dúvida, fardo e presente.  
E na transitoriedade da vida,  
Eternizar-se nas lembranças dos corações amigos.*

*Estar no mundo é dor, é delícia. É não confiar,  
Nem no peso e nem na leveza do tempo,  
Mas sim, em sua força apassivadora,  
Como partícula libertadora,  
Que nos salva de aerossóis malignos,  
Que nos roubam a vida, tão cara Vida!  
No mundo tão desavisado, mudado, vacilante,  
Que tão de repente transmutou-se...  
Dos abraços deu-se a distância,  
Da convivência deu-se o confinamento,  
Dos encontros deu-se a saudade,  
Do trabalho deu-se o distanciamento,  
Das amizades deu-se a separação.*

*Estar no mundo tornou-se desencanto,  
Os pais tão afastados deixaram-nos preocupados,  
E os irmãos não confraternizaram,  
E os velórios não aconteceram,  
E uma lição, como nunca foi sentida:  
"Sepultar os mortos e cuidar dos vivos".  
A normalidade, um dia, retornará, vestida de novo mundo.  
E, não seremos os mesmos, senhor Marquês,  
O peso do mundo estará em nós, ficaremos marcados...  
E mascarados.  
E para cada abraço...*

*Teremos o medo misturado ao calor do outro em nós,  
E no meio da convivência, a máscara será encontrada,  
E na hora dos encontros, o álcool será passado, presente e futuro.  
E no trabalho oficializado, o "home office" poderá perdurar.  
E para os pais sobreviventes,  
A gratidão imanente dos filhos abençoados.*

*Estar no mundo é "carregar água na peneira",  
Como o Manoel escreveu.  
É carregar pedra ladeira acima,  
É sorrir de vez em quando,  
E chorar o tempo todo, sem lágrimas, com a alma dilacerada,  
Pela perda, pelo desamor, pelo desgoverno, pelo vírus avassalador.  
E mesmo assim,  
Estar no mundo é a maior dádiva que se possa ter!*

(Marli de Oliveira Geraldo, 2021)

*Não chores, meu filho;  
Não chores, que a vida  
É luta renhida:  
Viver é lutar.  
A vida é combate,  
Que os fracos abate,  
Que os fortes, os bravos  
Só pode exaltar.*

(Gonçalves Dias - Canção do Tamoio)

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”. As competências de leitura e de escrita (produção textual) são práticas sociais muito valorizadas, no entanto, os processos de ensino não têm dado conta de preparar o sujeito produtor de textos. Nesta perspectiva, é que este estudo se torna relevante. O que nesse caso pode sinalizar um caminho para contribuir com os processos de ensino da produção textual nas veredas da aula. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Foram utilizadas técnicas de entrevista, da observação da sala de aula (remota) e dos registros de correção dos textos dos estudantes, feitos pela professora. O estudo tem por objeto o processo de ensino e correção da produção textual na terceira série do ensino médio. Os questionamentos que se colocam para esta pesquisa são: quando se ensina a produção textual, como se ensina e o que se ensina? Ao corrigir os textos dos alunos, como se corrige? E o que se corrige? Qual a relação entre a correção e o processo de ensino? O que é essencial ensinar quando se ensina a produzir textos? Nesse sentido, nosso intuito é reconhecer e evidenciar o processo de ensino e correção da produção textual, na terceira série do ensino médio. E para isso, adotamos os seguintes objetivos específicos: observar quais são os objetivos do professor ao eleger os conteúdos de ensino; analisar como se concretizam as propostas de produção textual; analisar os materiais utilizados pelo professor, bem como quais os conteúdos são privilegiados por ele; analisar como são abordados os conteúdos que o professor seleciona para ensinar e a metodologia aplicada e, finalmente; descrever e analisar quais e como são as intervenções que o professor faz na correção dos textos dos estudantes. O caso é específico, mas fomenta contribuições a respeito do processo de ensino e da correção da produção textual na terceira série do ensino médio. O embasamento teórico em que nos apoiamos foi MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2010a, 2010a; KOCH e ELIAS, 2010; ABAURRE e ABAURRE, 2012; GERALDI, 2012; PASSARELLI, 2012; TARDIF, 2012; HOFFMANN, 2013; RUIZ, 2018, entre outros. Os resultados evidenciam reflexões importantes acerca do ensino e da correção da produção textual em sala de aula, tais como: a relevância de se ter objetivos claros ao ensinar, a importância da formação docente (inicial e continuada), dos saberes docentes, como o domínio dos conteúdos ensinados, a autonomia do professor, entre outros aspectos imprescindíveis para apoiar, de forma profícua, os processos de ensino e correção que se desenrolam nas veredas da sala de aula. A maneira como se corrige os textos dos alunos implica maior ou menor compreensão das inadequações que são feitas. Entretanto, ensinar a produzir textos não pode dar-se de forma somente técnica visando apenas o bom desempenho para uma prova do ENEM, por exemplo, podemos até ter bons resultados como os evidenciados, no entanto, em se tratando do domínio de linguagens, ainda não alcançamos resultados satisfatórios, pois ensinar a produzir textos vai além do ensino de competências técnicas para o bom desempenho do aluno na redação em avaliações externas como o ENEM. Em nossa pesquisa, fica evidente o descompasso entre o desempenho dos alunos nas notas de redação e na área de linguagens como possível consequência de um ensino que fragmenta as aulas de Língua Portuguesa em frentes como Redação, e que focaliza o domínio estrutural dos gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Produção Textual. Correção de textos. Ensino Médio. Formação Docente.

## ABSTRACT

This research was developed in the Postgraduate Program in Education at UNESP - Faculty of Science and Technology (FCT), linked to the research line "Formative Processes, Teaching and Learning". Reading and writing skills (text production) are highly valued social practices, however, the teaching processes have not been able to prepare the text producing subject. From this perspective, this study becomes relevant. Which in this case can signal a way to contribute to the teaching processes of textual production in the classroom paths. This research has a qualitative approach, of the case study type. Interview techniques, classroom observation (remote) and correction records of students' texts, made by the teacher, were used. The object of the study is the process of teaching and correcting textual production in the third grade of high school. The questions that arise for this research are: when textual production is taught, how is it taught and what is it taught? When correcting student texts, how is it corrected? And what is corrected? What is the relationship between correction and the teaching process? What is essential to teach when teaching how to produce texts? In this sense, our aim is to highlight the process of teaching and correcting textual production in the third grade of high school. And for that, we adopted the following specific objectives: observe what the teacher's objectives are when choosing the teaching contents; analyze how the textual production proposals are implemented; analyze the materials used by the teacher, as well as which contents are privileged by him; analyze how the contents that the teacher selects to teach and the applied methodology are approached, and finally; describe and analyze what and how the teacher's interventions are in the correction of students' texts. The case is specific, but it encourages contributions regarding the teaching process and the correction of textual production in the third grade of high school. The theoretical basis on which we relied was (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2010a, 2010a; KOCH and ELIAS, 2010; ABAURRE and ABAURRE, 2012; GERALDI, 2012; PASSARELLI, 2012; TARDIF, 2012; HOFFMANN, 2013; RUIZ, 2018). between others. The results show important reflections about teaching and correcting textual production in the classroom, such as: the relevance of having clear objectives when teaching, the importance of teacher training (initial and continuing), of teaching knowledge, such as domain of the contents taught, the autonomy of the teacher, among other essential aspects to support, in a fruitful way, the teaching and correction processes that unfold in the classroom. The way in which students' texts are corrected implies greater or lesser understanding of the inadequacies that are made. However, teaching how to produce texts cannot be done in a technical way only, aiming only at the good performance for an ENEM test, for example, we can even have good results as shown, however, when it comes to the domain of languages, still we did not achieve satisfactory results, as teaching how to produce texts goes beyond teaching technical skills for the good performance of the student in writing in external assessments such as the ENEM. In our research, the mismatch between the performance of students in writing grades and in the area of languages is evident.

**Keywords:** Textual Production. Correction of texts. High school. Teacher Training.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Dados sobre as notas da escola (2013-2019) .....	118
Imagem 2 - Correção I – produção textual nota 8,0 .....	125
Imagem 3 - Correção II – produção textual nota 8,0 .....	123
Imagem 4 - Correção III – produção textual nota 7,5 .....	127
Imagem 5 - Correção IV – produção textual nota 7,5 .....	127
Imagem 6 - Correção V – produção textual nota 7,5 .....	128
Imagem 7 - Correção VI – produção textual nota 7,0 .....	129
Imagem 8 - Correção VII – produção textual nota 7,0 .....	129
Imagem 9 - Correção VIII – produção textual nota 7,0 .....	130
Imagem 10 - Correção IX – produção textual nota 7,0 .....	130
Imagem 11 - Correção X – produção textual nota 6,8 .....	131
Imagem 12 - Correção XI – produção textual nota 6,8 .....	132
Imagem 13 - Correção XII – produção textual nota 6,5 .....	133
Imagem 14 - Correção XIII – produção textual nota 6,5 .....	133
Imagem 15 - Correção XIV – produção textual nota 6,5 .....	134
Imagem 16 - Correção XV – produção textual nota 6,0 .....	135
Imagem 17 - Correção XVI – produção textual nota 6,0 .....	135
Imagem 18 - Correção XVII – Produção textual nota 5,0 .....	137
Imagem 19 - Correção XVIII - Produção textual nota 6,8 .....	139
Imagem 20 - Correção XIX - Produção textual nota 7,5 .....	141

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos tipológicos dos gêneros textuais .....	48
Quadro 2 - A prova do ENEM .....	67
Quadro 3 - Redação do ENEM .....	68
Quadro 4 - Níveis de Desempenho – Competência 1 do ENEM .....	68
Quadro 5 - Níveis de Desempenho – Competência 2 do ENEM .....	69
Quadro 6 - Níveis de Desempenho – Competência 3 do ENEM .....	69
Quadro 7 - Níveis de Desempenho – Competência 4 do ENEM .....	70
Quadro 8 - Níveis de Desempenho – Competência 5 do ENEM .....	71
Quadro 9 - Objetivos, instrumentos e Sujeitos da Pesquisa .....	85
Quadro 10 - Perfil Profissional da Docente .....	90
Quadro 11 - Formação docente da professora, Sujeito da Pesquisa .....	91
Quadro 12 - Concepção de linguagem/texto/gênero textual .....	94
Quadro 13 - Sobre a finalidade do ensino da produção textual para a professora .....	97
Quadro 14 - Descrição dos procedimentos da professora .....	97
Quadro 15 - Materiais didáticos .....	99
Quadro 16 - Sobre os materiais selecionados pela professora .....	100
Quadro 17 - Sobre como escrever a INTRODUÇÃO .....	109
Quadro 18 - Sobre como escrever o DESENVOLVIMENTO .....	110
Quadro 19 - Intervenção oral da professora: orientação aos alunos para escreverem .....	111
Quadro 20 - Intervenção oral da professora: alguns temas a serem corrigidos .....	114
Quadro 21 - Quantidade de redações, tema e proposta .....	121
Quadro 22 - Notas e quantidade de redações .....	121
Quadro 23 - Tipos de correção feitas pela professora .....	122
Quadro 24 - Frequência em que Aparecem as Correções/Comentários .....	124

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
EM	- Ensino Médio
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FPPEEBS	- Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LT	- Linguística Textual
MEC	- Ministério da Educação
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	- Sequência Didática
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	- Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	17
1.1	História da minha trajetória pessoal e acadêmica	17
1.2	Introdução à pesquisa	19
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	31
2.1	O texto, a linguística textual e a produção textual	31
2.2	A língua e a linguagem	39
2.3	A textualidade: um destaque à coesão e à coerência	42
2.4	Os gêneros textuais e as tipologias	45
2.5	As práticas sociais e a sequência didática	51
2.6	A produção textual e as avaliações	55
2.7	O processo de ensino	59
2.8	A correção textual	60
2.9	Os tipos de correção textual	61
2.10	O ENEM e o texto dissertativo-argumentativo	66
2.11	A formação docente	72
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O FIO CONDUTOR</b>	80
3.1	A metodologia: as características e tipo de pesquisa	80
3.2	A coleta de dados	82
3.3	O perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	87
3.4	O local da pesquisa - características da unidade escolar	87
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	89
4.1	A entrevista	89
4.1.1	Sobre o perfil pessoal da professora	90
4.1.2	Formação docente	91
4.1.3	As concepções teórico-metodológicas	93
4.1.4	A correção e o seu processo de ensino: como a professora ensina	97
4.2	Análise do Plano de ensino	102
4.3	A observação das aulas	106

<b>4.4</b>	<b>As produções textuais: descrição e análise da correção</b> .....	119
4.4.1	Como e por que corrigir .....	121
4.4.2	Tipos de intervenções .....	123
4.4.3	A correção dentro do processo de ensino da produção textual .....	136
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	148
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA</b> .....	155
	<b>APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA</b> .....	157
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS</b> .....	176
	<b>APÊNDICE D - AMOSTRAS DE CORREÇÕES FEITAS PELA PROFESSORA</b> .....	178
	<b>ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	182
	<b>ANEXO B - TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)</b> .....	183

## 1 INTRODUÇÃO

*O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquentada e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta,  
O que ela quer da gente é coragem.*  
(Guimarães Rosa)

Esta pesquisa é um estudo de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Tem por objeto o processo de ensino e correção da produção textual, já que nosso intuito é reconhecer e evidenciar o processo de ensino e correção da produção textual, na terceira série do ensino médio. Iniciamos apresentando nossa trajetória pessoal e acadêmica e, em seguida a introdução à pesquisa.

### 1.1 História da minha trajetória pessoal e acadêmica

Desde criança, que sonhava<sup>1</sup> em ser professora, um sonho realizado com muito esforço e trabalho árduo. Eu caminhava seis quilômetros até a faculdade, ida e volta. Tudo valeu a pena!

Eu sempre tive um fascínio pelos livros, pela palavra. A leitura e a escrita, desde que as descobri na escola nunca mais vivi sem elas. Estudei a vida toda na mesma escola, EE “Santa Duarte D’Incao”, descobri esse mundo da leitura e da escrita, quando cheguei à escola aos sete anos.

Os livros que eu via na escola me fascinavam, inclusive os didáticos com suas imagens. Quando aprendi a ler, lia tudo que podia, a biblioteca da escola era o meu lugar favorito com as conversas com as tias Marina e Lindaura, grandes indicadoras dos livros da série Vagalume. A biblioteca, naquele tempo chamava-se assim, atualmente são “Salas de Leitura”, embora penso que a gente frequentava mais naquela época. O que não é sinônimo de mais leitores. O acesso hoje em dia aos livros é muito grande, o que não significa que a leitura é instituída em nosso país. Falta muito para sermos um país de leitores.

Na minha adolescência além de ler muito todo tipo de livro, dos clássicos, Shakespeare, José de Alencar, Machado de Assis, às “Julias”, “Sabrinhas”, Sidney Sheldon, Paulo Coelho, entre outros, eu comecei a escrever. Escrevia reflexões sobre a minha vida na

---

<sup>1</sup> Neste item 1.1, utilizarei a primeira pessoa do singular para relatar parte da minha história, um pouco da minha trajetória até chegar ao mestrado.

adolescência. Gosto de escrever. Então, a leitura e a escrita para mim sempre foram motivo de interesse. Primeiramente, como aluna, depois como professora e agora como pesquisadora do processo de ensino e correção da produção textual na terceira série do ensino médio.

Fiz a faculdade de Letras (1998) e de Pedagogia (2001) na “Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Venceslau” – FAFIPREV. Depois, realizei o curso de pós-graduação “lato-sensu” – especialização em Letras e Educação: “Leitura e Produção de Textos” (2000), na Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, este curso foi um grande aprendizado para mim, era ministrado pela professora Dra. Zizi Trevisan, que aguçou mais em mim a vontade de ser professora.

Em 2003, fiz o concurso para professores do Estado de São Paulo. Ingressei em 2004, como professora efetiva de língua portuguesa na EE “Projeto Lagoa São Paulo”, em Caiuá. Antes do concurso nunca tinha entrado em uma sala de aula como professora. Trabalhei por seis anos, nessa escola. Como docente fiz vários cursos de atualização, todos que podia. Como professora o estudo nunca para. Todo dia é dia de aprender e de estudar. Isso é fato.

Como professora, eu descobri os poemas nos livros didáticos, amo ler poemas e nem sabia. Essa descoberta não foi possível no meu tempo de escola, como estudante, no tempo em que eu era criança. Nunca tive um professor em sala de aula, no tempo em que eu era aluna, que lesse um poema em voz alta. Atualmente, sempre incentivo em depoimentos essa prática pelos professores. Ler poemas em voz alta, assim como ler contos, crônicas, entre outros gêneros, para os alunos faz toda diferença na formação das pessoas.

No ano de 2010, fui trabalhar na Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio como professora coordenadora de língua portuguesa, da Oficina Pedagógica. Dessa forma, os estudos foram mais intensos e aprofundados com cursos, capacitações e formações continuada.

Em 2012, outro curso foi um marco em minha formação, curso de pós-graduação “Lato-sensu”- Modalidade Especialização em Língua Portuguesa para professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, do Programa REDEFOR – Rede de Formação de Professores, pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Nesse momento, o processo de escrita foi intensificado, assim como o da leitura.

Os meus percursos foram se encaminhando sempre para esses temas, da leitura e da escrita, mormente, tenha me interessado pela leitura. Embora o meu projeto para o mestrado tenha sido com o foco na leitura, reconheço a oportunidade que tive de investigar a produção textual, sob a orientação da Ana Luzia Videira Parissoto, como um ganho para a minha formação docente.

Em 2019, ingressei no Mestrado, no programa de pós-graduação em Educação “stricto-sensu”, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Presidente Prudente – UNESP.

Toda a minha trajetória, como aluna, como professora, como pesquisadora perpassa pelo ensino público e, é uma constante a minha luta pelo ensino de qualidade. Na perspectiva de um dia, a educação vir a ser, vir a ter, melhores condições de formação docente e, conseqüentemente, melhores condições de ensino para os nossos estudantes.

## **1.2 Introdução à pesquisa**

Sabemos que a educação é um direito de todos garantido por lei e que a formação integral dos sujeitos é de responsabilidade das instituições de ensino garantindo-lhes o desenvolvimento, no intuito de “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996a, p. 8).

Então, saber ler e escrever é um meio para progredir no trabalho e nos estudos. Desde a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), em que houve a descentralização da educação do Brasil no que refere-se à autonomia pedagógica da educação básica, a educação infantil, o ensino fundamental, anos iniciais e finais e o ensino médio passaram a ter uma base nacional comum complementada pela parte diversificada, com foco nas características locais e regionais. Tal documento tenta se pautar na igualdade de condições e em favor do acesso e da permanência na escola.

Desse modo, ler e escrever são pressupostos básicos, atos sociais na formação dos cidadãos para exercerem a sua cidadania plena. “A palavra instaura o mundo do homem”, (FREIRE, 2019a, p. 26), como nos aponta Freire. É a palavra que dá significado ao mundo, transformando-o, a palavra sendo viva e plena por meio do trabalho, vai além, é a palavra sendo comportamento (FREIRE, 2019a).

E, mais adiante Freire ratifica que é “Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se”, (FREIRE, 2019a, p. 26). Sendo assim, a palavra posta como diálogo não pode sobreviver em uma cultura iletrada, posto que seria negar ao homem o direito a ser pleno. Produzir textos dá voz, um lugar e condição para o homem expandir-se e se desenvolver.

Nesta perspectiva, e não só das nossas inquietações como professora de língua portuguesa, mas também como cidadã, professora e pesquisadora que utiliza-se da leitura e da escrita no dia a dia, que surge o interesse pelo ensino da leitura e da produção de texto, facetas

do ensino da língua portuguesa, nas veredas das aulas de português. O nosso desejo é aprofundar o olhar, por meio de estudos no que se refere ao processo de ensino e correção da produção textual na terceira série do ensino médio, de textos dissertativo-argumentativos, especificamente, com foco na produção textual e na correção dos textos.

Inicialmente, nossa proposta era para reconhecer e evidenciar o processo de ensino e correção do artigo de opinião, na terceira série do ensino médio. No entanto, isso não se concretizou, pois a professora realizou o trabalho de produção textual com o texto dissertativo-argumentativo, a “dissertação argumentativa”. O que justifica-se, porque o foco da docente é preparar os alunos para o ENEM.

Não é novidade que o ensino muitas vezes não se pauta no ensino dos gêneros textuais em sala de aula. Nossa crença é que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula possa ser um trabalho mais significativo. Vale ressaltar que, em outro momento, conforme previsto no plano de ensino, a professora, sujeito da nossa pesquisa, realizou o trabalho com o ensino da produção textual do artigo de opinião.

Temos pesquisas sobre o ensino da produção textual que trazem as suas contribuições ao longo dos tempos, entretanto percebemos que ainda há desafios e descobertas possíveis. Para tanto, utilizamos a fundamentação teórica nos apoiando em estudiosos que investigam a produção textual e o ensino da língua materna, que são Marcuschi (2008); Koch (2010a, 2010b); Koch e Elias (2010); Abaurre e Abaurre (2012); Geraldi (2012); Passarelli (2012); Hoffmann (2013); Ruiz (2018), como também, nos subsidiamos pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), em que registram que a escola deve ser pensada sob o ponto de vista de sua própria realidade, priorizando o trabalho coletivo.

As Orientações Curriculares para o ensino médio apontam:

[...] que o currículo traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico-social e epistemológica. A primeira afirma o valor histórico e social do conhecimento; a segunda impõe a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos. Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas. (BRASIL, 2006, p. 7-8).

Dessa maneira, consideramos tanto os aspectos históricos e sociais, como também os da produção do próprio conhecimento da produção textual, ao longo dos tempos. Para tanto, nesta pesquisa, trazemos a fundamentação teórica que embasa os estudos da produção textual no ensino médio.

Nosso objetivo geral com esta pesquisa é reconhecer e evidenciar o processo de ensino e correção da produção textual, na terceira série do ensino médio. E nossos objetivos específicos são: observar quais são os objetivos do professor ao eleger os conteúdos de ensino; analisar como se concretizam as propostas de produção textual; analisar os materiais utilizados pelo professor, bem como quais os conteúdos são privilegiados por ele; analisar como são abordados os conteúdos que o professor seleciona para ensinar e a metodologia aplicada e, finalmente; descrever e analisar quais e como são as intervenções que o professor faz na correção dos textos dos estudantes.

Ter o que dizer, saber como dizer e onde dizer é um exercício pleno de cidadania. Sendo assim, para atingir os objetivos propostos, nesta pesquisa, que é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, foram utilizadas para a coleta de dados as técnicas de entrevista, realizada com a docente, professora efetiva, PEB-II da rede estadual de ensino do estado de São Paulo e professora da rede particular de ensino; a observação da sala de aula; a análise do plano de ensino e; a análise dos registros de correção dos textos feitos pela professora nos textos dos estudantes.

Pretendemos reconhecer e evidenciar o processo de ensino e correção dos textos e melhorar as reflexões acerca do objeto de conhecimento, o ensino da produção textual na terceira série do ensino médio), com o estudo de caso da prática pedagógica de uma docente, que atua já no magistério há mais de 22 anos tanto na rede pública, como na rede particular. Os alunos da professora, conforme os dados apresentados demonstram um bom índice nos resultados da redação do ENEM.

Como nos aponta Mendonça e Bunzen (2006, p. 15), “Para promover a qualidade de ensino nessa perspectiva de formação ampla, é necessário romper com o modelo fragmentário e realizar mudanças estruturais profundas”. Concordamos que um ensino fragmentado não consegue constituir-se como um aprendizado consistente.

No Ensino Médio, o ensino segundo os autores acontece de forma fragmentada, já que faltam políticas de formação de professores que sejam mais significativas para o segmento do ensino médio. Considerando que esta é uma etapa fundamental de escolarização. Marcuschi (2006, p. 58) resume as finalidades dessa etapa do EM como: “[...] consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e a cidadania, aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”.

Haja vista que, nessa etapa da educação básica, exige-se um aprofundamento dos conhecimentos e preparo para o trabalho.

No ano de 2020, o mundo deu uma pausa em virtude da pandemia de Covid-19, desde março, tivemos que adotar medidas de isolamento social, evitar a aglomeração, por causa disso analisamos as aulas no ensino remoto, por meio de observação das aulas gravadas no aplicativo Google Meet e sendo transmitidas aos alunos por uma plataforma educacional. O acesso aos textos dos alunos também foi por meio digital.

A leitura e a escrita são práticas sociais, por isso os estudantes necessitam participar ativamente dessas práticas para desenvolverem os saberes, utilizando-se da leitura e da escrita em situações reais dentro e fora da escola.

Nas aulas observadas notamos a interação entre a professora e os alunos, um diálogo permanente com discussões a respeito do tema tratado e das leituras feitas, o que é um fator importante dentro do processo de ensino da produção textual.

No decorrer dos estudos linguísticos, o “texto” foi sendo colocado no cerne do ensino, ocupa o centro das aulas no que tange ao ensino da língua materna, desde o ensino fundamental até o ensino médio, pois o texto também encontra-se na vida das pessoas, faz parte das relações sociais que os discentes e todos nós participamos. Questionamo-nos se de fato o texto tem ocupado esse lugar que lhe cabe ou se a primazia dos aspectos linguísticos ainda tem tomado esse lugar. Ao realizar um trabalho não centrado nos gêneros textuais, deveras importante para colocar o texto em seu lugar, pode-se privilegiar outros aspectos que não sejam os defendidos pela linguística textual.

Na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, no componente curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 490), temos a proposição de que:

[...] os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens.

Consequentemente, essas expectativas de que os estudantes chegam ao ensino médio, porque há participação na vida social, também pressupomos que já tenham essas condições de participação na vida social, reforça o papel da escola para ensiná-los a produzir textos cada vez melhores e com qualidade. Já que a produção, os sentidos do texto, a sua recepção estão intrinsecamente ligados aos aspectos discursivos e aos contextos nos quais os gêneros textuais são produzidos. Os estudantes chegam ao ensino médio, porque há participação na vida social.

Portanto, “[...] os gêneros textuais são elementos sócio-cognitivos que orientam nossa inserção em um determinado evento comunicativo” (CAVALCANTE, 2013, p. 69). E ainda que na BNCC do Ensino Médio o foco seja:

[...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 490).

Ainda assim, o trabalho com os diversos usos sociais da linguagem e seu funcionamento, estão para preparar os discentes para participação em eventos comunicativos. Considerando as “juventudes” e seus “projetos de vida” estando as práticas de linguagem em articulação com o ensino contextualizado, de acordo com a BNCC do Ensino Médio,

[...] ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 490).

Desse modo, também destacamos dois aspectos fundamentais no trabalho com os gêneros textuais: os textos multimodais e o multiculturalismo sob a perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012). Nesse contexto o nosso interesse é evidenciar o processo de ensino e correção da produção textual, na terceira série do ensino médio.

A busca por evidenciar o processo de ensino e a correção da produção textual, na terceira série do ensino médio, norteia-se pelo fato de que há muitos aspectos desta realidade que necessitamos compreender, porque pode nos apontar e até mesmo suscitar reflexões acerca de elucidarmos vários caminhos que podem contribuir com a formação dos docentes entre eles: quando se ensina a produção textual, como se ensina e o que se ensina? Ao corrigir os textos dos alunos, como se corrige? E o que se corrige? Qual a relação entre a correção e o processo de ensino? O que é essencial ensinar quando se ensina a produzir textos?

Todos esses questionamentos norteadores da pesquisa podem nos fornecer pistas para uma troca formativa com outros profissionais docentes, apontar possibilidades de criação de condições pedagógicas para o ensino por meio das evidências destacadas nesse estudo.

A escolha da professora participante desta investigação, sujeito da nossa pesquisa, deu-se porque os resultados das avaliações externas apontam que os seus estudantes apresentam um bom desempenho nas redações do ENEM. As análises apresentadas, nesta pesquisa, têm potencial para colaborar com a comunidade de professores que trabalham com a atividade do ensino da produção textual oferecendo-lhes um leque de reflexões sobre a teoria e a prática do ensino e correção da produção textual.

Nosso foco é o estudo do ensino e da correção dos textos dissertativo-argumentativos, na terceira série do ensino médio, sobretudo, na maneira como os textos dos estudantes são corrigidos, como e por quê.

Ao acompanhar as aulas remotas, notamos que o trabalho feito pela professora com o texto dissertativo-argumentativo tem a finalidade primeira de preparar os estudantes para realizarem a prova de redação, a dissertação argumentativa que é o tipo de texto requerido no ENEM.

Até o ano de 2002, de acordo com Hoffmann (2013, p. 10), as provas de redação que tinham caráter somente eliminatório, passaram a ter “o caráter obrigatório e ‘eliminatório’ [...] em todos os vestibulares do país”. Uma mudança que confere a importância do domínio da competência para se produzir textos.

Nesta perspectiva, refletimos sobre o que é produzir textos na sala de aula, especificamente, na terceira série do ensino médio. Para Passarelli (2012, p. 29), há a “necessidade de rever o que implica produzir um texto na escola”, já que o papel em branco é assustador e que as atividades de produção se não são, deveriam ser “prazerosas”. Entretanto, sabemos que atividades de produção textual podem não ser prazerosas e, mesmo assim, serem significativas e importantes no processo de formação dos discentes.

E ainda, Passarelli (2012, p. 30) nos aponta o caráter da ludicidade como trabalho produtivo a serviço das funções da escrita, mostra-nos a produção textual como uma “interação construtiva, de modo que se instaure um espaço para compreensão da necessidade de encontrar o prazer no trabalho”. Embora saibamos que o ato de escrever, assim como o ato de ler, nas situações da vida real nem sempre são prazerosas, o que destacamos é que essas práticas de escrita e de leitura sejam organizadas em torno das necessidades e que primem por fazer sentido para os discentes. E a escola, por isso, necessita criar essas condições de necessidade social para o exercício da produção textual em um contexto que se aproxime das práticas sociais reais.

Sabemos pela experiência docente que o trabalho de ensino da produção textual pode ser enfadonho tanto para os discentes, quanto para os docentes, não propriamente pela atividade em si, mas pelas maneiras em que são conduzidas essas atividades de produção, uma questão relevante por exemplo, é que esse “momento de produção de textos escritos seja significativo para os alunos” (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 23). Ainda, as autoras explicitam as características de uma boa proposta em que a situação discursiva seja incentivadora e que tenha clareza para os estudantes.

Sobretudo, acreditamos que uma boa situação de ensino da produção textual remete-se ao trabalho com a sequência didática para ensinar a produzir textos, mesmo aqui sendo a produção dos textos dissertativos que pressupõe a existência de um interlocutor mais universal e genérico sem ser focado na persuasão, e nem no convencimento de pontos de vista, como no artigo de opinião, em que há um interlocutor mais específico, com o jogo para persuadir, convencer e enredar o seu interlocutor para o ponto de vista defendido. O trabalho com os textos, por exemplo, com o gênero artigo de opinião, traz implicações da situação real de comunicação, que engloba a circulação em um suporte (jornal, mural, revista, blog, sites, rede sociais) com público-alvo definido, entre tantos outros aspectos que fazem um texto ser um gênero textual como a sua estrutura, linguagem, temática e estilo, exercendo uma função comunicativa em esferas sociais e em determinados contextos.

Passarelli (2012) nos apresenta uma ampliação teórico-prática para apoiar o ensino dos variados gêneros textuais, considerando as funções da escrita e engendra um trabalho com atividades que despertam o prazer nesse trabalho de produzir textos de forma produtiva e criativa. A autora ainda toca em um ponto importante, a formação docente “nos cursos voltados à formação de professores de língua materna, não nos ensinam praticamente nada sobre ensino de produção textual, menos ainda sobre a correção” (PASSARELLI, 2012, p. 31-32), nesse sentido, também Parisotto (2006, p. 117) afirma que,

O que observamos, de um modo geral, em cursos de capacitação docente, em nossas participações voluntárias em reuniões de planejamento para o ano letivo e em horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), é que o professor parece sem perspectivas, sem um respaldo técnico e teórico que norteie a sua prática e, nesse sentido, torna-se um mero reproduzidor de conteúdos programáticos desajustados à realidade do aluno, priorizando o estudo da metalinguagem, deixando de propiciar aos seus alunos momentos de uso efetivo e não artificial da língua materna.

Como bem apontam as autoras é necessário um respaldo técnico e teórico a fim de que os professores possam de fato realizar as intervenções necessárias para contribuir com o avanço do aprendizado dos alunos ao produzirem os seus textos, e isto, a formação docente necessita priorizar quando aborda a prática social da escrita, o seu ensino e a correção da produção textual.

Acrescentamos a essas afirmações que nos cursos que são ofertados aos docentes há propostas que tangenciam o que é ensinar a produzir textos, porque muitas vezes são cursos fechados e já prontos pensados por profissionais que muitas vezes não são os próprios professores que ensinam e, desse modo, a atividade reflexiva e dialógica que deveria ser o cerne do trabalho dá lugar para “receitas prontas” que acreditamos serem ineficazes. Quanto à

correção, nos cursos, temos entre outros meios o trabalho com grades de correção, porém ainda insuficiente, incipiente e técnico.

A grande questão seria a discussão com os professores do que é corrigir os textos e para quê? E, sobretudo, com os textos reais, dos alunos reais, de cada professor para analisar, corrigir e debater sobre as propostas de produção, de encaminhamentos e de correção destes textos.

Seria relevante trazer para as formações os textos reais dos estudantes com suas dificuldades reais para a análise, para a correção e para a discussão, destes textos reais, com as dificuldades reais que os estudantes têm. Corrigi-los e pensar na natureza e nas estratégias dessas correções, e principalmente, refletir em que as correções contribuem de fato para a formação do sujeito produtor de texto que entende que escrever, pressupõe sempre reescrever.

E, por conseguinte, a fim de dar uma contribuição para a formação docente e com reflexões sobre o ensino e a correção dos textos, no Ensino Médio procedemos ao estudo de caso. Esta pesquisa não configura-se como um caso qualquer, nem tampouco deixa de ser relevante por contar apenas com a análise da prática de uma professora.

É o estudo de caso de uma professora que apresenta bons resultados no trabalho que desempenha, conforme dados apresentados, mesmo que o seu foco seja preparar os alunos para o ENEM. Estamos na busca da descoberta do que o estudo de caso da prática pedagógica dessa professora pode nos trazer de fundamental para nossas reflexões e formação para que possamos agir (ação-reflexão-ação), nessa área do ensino e correção da produção textual e na formação docente.

O nosso interesse, neste estudo, no segmento do ensino médio surge em um momento em que há uma transição que almeja melhorar a qualidade dessa modalidade, uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está sendo discutida para ser implementada. E a partir de 2022, o Novo Ensino Médio<sup>2</sup> entra em vigor.

E, concordamos com Antunes (2003, p. 36), sobre as condições em que o professor vai engendrar o seu trabalho docente, “O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que com seus alunos (e não, “para” eles) produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre” (ANTUNES, 2003, p. 36). Cada vez mais a interação, o diálogo, o debate e as discussões com os estudantes é um modo de reinventar os papéis de professores e alunos que

---

<sup>2</sup> O Novo Ensino Médio é a busca para reformular o ensino médio e torná-lo mais atrativo e interessante. Pressupões direitos iguais para todos aprenderem, os estudantes vão escolher, em 2021, os itinerários formativos em qual área do conhecimento irão se aprofundar e terão mais horas de estudos para desenvolverem as aprendizagens necessárias ao longo da primeira, segunda e terceira série do EM. No site do MEC há todas as informações: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>.

são ambos sujeitos ativos inseridos nesse processo de construção, compartilhamento, reprodução e criação do conhecimento.

De acordo com Passarelli (2012, p. 35), “Os estudantes mostram-se desacreditados em relação a sua própria competência linguística” e, para Hoffmann (2013), uma intervenção mediadora do professor ao avaliar os textos dos alunos se faz necessária. Ainda, segundo Hoffmann (2013, p. 14), “Em termos da competência da língua escrita, a intervenção pedagógica dos professores é essencial para o avanço dos alunos”, com certeza compartilhamos dessa ideia. Para Passarelli (2012, p. 43):

A escrita é um processo e, como tal, para escrever as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão, ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório.

E mais adiante, Passarelli (2012, p. 43) reforça que “Trabalhar o ensino pela vereda do processo de escrita exige do professor uma capacidade de ajudar o seu aluno a utilizar, inventar e/ou adaptar as estratégias efetivas de criação textual” (PASSARELLI, 2012, p. 43). O que significa ter o foco no processo do ato de escrever, apoiado no que os especialistas defendem e no que os escritores experientes falam sobre o ato de escrever, como um desafio ao deparar-se com o papel em branco. Escrever é um exercício de superação do papel em branco para todos, os iniciantes e os experientes escritores.

Não há como discordar que escrever é um processo e como tal o seu ensino encaminha-se com muitas exigências, e ao professor, como esclarece Passarelli (2012), exige-se uma capacidade de ajudar o seu aluno. A autora esclarece acrescentando que mesmo que “O professor, por sua vez, não consegue lidar com a falta de sucesso que vem obtendo e diz, frequentemente, que seus alunos têm dificuldade em expressar-se, principalmente por escrito” (PASSARELLI, 2012, p. 35). São as dificuldades, os entraves que o profissional docente enfrenta e necessitamos refletir mais sobre esse cenário. Essas autoras, Passarelli (2012), Hoffmann (2013), Rojo (2012) destacam o papel importante do professor como mediador.

Nesse sentido, nosso interesse recai na importância do processo de ensino, como se ensina e na correção dos textos, por que se corrige os textos. Para tanto, observamos a metodologia de ensino e a correção das produções textuais no Ensino Médio. De acordo com Bunzen (2006, p. 139):

Em algumas escolas (principalmente nas particulares), essa produção escrita acontece nas chamadas “aulas de redação”, ministradas por um professor especialista que não é percebido, muitas vezes, nem pelos outros docentes nem pelos

próprios alunos, como um professor de leitura, de “gramática” e de “literatura”, mas sim como um professor de redação – responsável por ensinar os alunos a escreverem narrações, descrições e, preferencialmente, dissertações. (BUNZEN, 2006, p. 139).

Bunzen (2006, p. 140) destaca ser essa uma pedagogia da fragmentação e apresenta que o seu intuito “é discutir com os professores em formação quais são os objetos de ensino e quais são as práticas de letramento escolar”. Considerando os objetos de ensino sob,

[...] uma perspectiva sócio-histórica e cultural, constituindo e (des)construindo essa (sub) disciplina. Em outras palavras: o quê, como e por que alguns conteúdos, conceitos e concepções sobre o ensino da produção de texto estão sendo indicados como possíveis alternativas para o ensino de língua materna e não outros. (BUNZEN, 2006, p. 140).

Sabemos que há uma fragmentação do conhecimento na escola, o conhecimento é separado (didatizado) e se ensina por partes, como se a produção textual estivesse à margem do ensino da língua materna, por exemplo. Defendemos aqui que são aulas de língua portuguesa, e nessas aulas há o ensino dos aspectos linguísticos, da produção textual, da literatura, da oralidade. Tudo isso, sendo aula de português.

A produção de textos (pensando em uma perspectiva dos gêneros textuais em circulação) é um modo de participação social para refletir, intervir e enxergar o mundo, vendo o mundo, escrevendo-o, podemos pensar em como representá-lo por meio da produção textual, tendo o que dizer e sabendo como dizer. Eis a questão.

A escrita pode ser uma arma para traduzir o mundo, assim como a voz e a palavra no muro, atualmente, a palavra nas redes sociais, nas mídias impressas e digitais, nos *memes* entre outros novos gêneros em tempos de avanço das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, TDIC's.

Isso envolve, para além do letramento escolar, como afirma Rojo (2012), os letramentos críticos para que a escola avance do lugar de formação de um usuário funcional no intuito de garantir os “alfabetismos” necessários às práticas dos multiletramentos. É pelo domínio da escrita nos meios impressos e digitais que os nossos estudantes-cidadãos se efetivam no mundo com a participação social e o “status” que a escrita/produção textual pode dar-lhes.

Para Street (2014), as práticas de leitura e escrita devem ser concebidas cultural e ideologicamente, o autor questiona os letramentos associados somente as questões da escolarização e apresenta os estudos de caso nas salas de aulas nas comunidades dos Estados

Unidos, destaca o letramento cultural e apresenta os dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O autor critica o modelo autônomo e defende o modelo ideológico.

No modelo ideológico, ler e escrever não são habilidades técnicas e neutras, são práticas sociais de leitura e de escrita que relacionam-se com o contexto sociocultural, já no modelo autônomo se dá por diferenciados meios: o distanciamento entre língua e sujeito, a língua sendo concebida distanciada do aluno e do professor, são sujeitos passivos; os usos metalinguísticos, como se ler e escrever pedagogicamente fossem competências independentes e neutras, como um conjunto de habilidades técnicas e como se fossem superiores, sendo o uso da língua fora dos contextos sociais.

De acordo com Street (2014), os conceitos de letramento necessitam ainda ser ampliados com pesquisas no campo dos letramentos. O autor defende o modelo ideológico de letramento enquanto prática social. Concordamos com o autor, pois, também consideramos que há múltiplos letramentos que estão à margem da cultura escolar tida como privilegiada e dominante. Há muito que se estudar sobre as práticas sociais dos letramentos que acontecem em variados contextos sociais e não só nos contextos escolares.

Portanto, nossa pesquisa considera o processo de ensino e correção da produção textual dos textos dissertativos argumentativos, reconhecendo e evidenciando os variados contextos sociais onde acontecem os multiletramentos.

Destacamos, enfim, além da explicitação de como o processo de ensino da produção textual na terceira série do ensino médio se desenvolve, como são corrigidas as produções textuais dos estudantes, priorizando a compreensão do que a correção implica em relação ao processo de ensino da produção escrita dos nossos estudantes no ensino médio.

Sabemos que as reflexões e proposições não vão esgotar-se, entretanto, podemos tentar um avanço, um passo a mais com alguma descoberta que nos oriente no percurso do ensino e da correção da produção textual no Ensino Médio.

Nesta introdução, explicitamos a natureza da pesquisa, bem como os objetivos gerais e específicos, apresentamos as bases teórica sobre as quais esta pesquisa se assenta. Brevemente, traçamos a abordagem das Orientações Curriculares do Ensino Médio. Realizamos uma constextualização sucinta do caso e destacamos nosso foco que é o processo de ensino e correção das produções textuais na terceira série do Ensino Médio.

Na segunda seção, traçamos e aprofundamos os estudos e citações do referencial teórico que nos subsidia e abordamos os conceitos relevantes ao estudo.

Na terceira seção, descrevemos o percurso metodológico, os pressupostos teóricos e as estratégias empregadas para a coleta e análise de dados. Apresentamos quadro com a

sistematização de todo o trabalho, o perfil dos participantes da pesquisa e as características do local onde foi realizada.

Na quarta seção, adentramos na análise e discussão dos dados, descrevendo como as técnicas foram utilizadas, evidenciamos os diferentes tipos de correção, bem como as intervenções feitas pela docente, suas marcas de correção e a explicação da natureza dos problemas elencados nos textos corrigidos.

E, finalmente, nas considerações finais, apresentamos nossos argumentos que demonstram as evidências do processo de ensino e correção das produções textuais na terceira série do ensino médio.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

(Paulo Freire)

Apresentamos, neste capítulo, variados autores que contribuem com as nossas discussões por meio do embasamento teórico que sustenta a nossa pesquisa.

### 2.1 O texto, a linguística textual e a produção textual

Para falar do texto e da produção textual, cabe situar e conceituar o que é Linguística do texto. De acordo com Koch (2010a, p. 7), a Linguística do texto, LT, surgiu em 1960, mas foi em 1970 que se ocupou de “descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequência de enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase”.

Os estudos do texto passam por fases, por transformações que vão desde o momento de “análise transfrástica”, em que não havia bem delineado ainda, os fenômenos que eram ligados a coesão e, quais eram ligados a coerência textual. Superada a ideia de que um texto não era composto de frases isoladas, e sim, uma unidade linguística, formando um todo coerente e com sentidos, então, só em meados dos anos 1980 aparecem as Teorias do Texto.

Koch (2010a, p. 8) cita Beaugran e Dressler com os estudos sobre os fatores da textualidade e processamento cognitivo do texto: “Apontam como critérios de textualidade a coesão e a coerência (centrados no texto), e, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade (centrados nos usuários)”, segundo, a autora destaca, Beaugran e Dressler “Adotam, entre outros pressupostos o da semântica procedural, dando realce no estudo da coerência e do processamento do texto” (KOCH, 2010a, p. 8), isto é, considerando não só um conhecimento pelas proposições do enunciado, como também, o conhecimento tido por meio da vivência, sociocultural e mnemônica.

De acordo com Koch (2010a) Beaugran e Dressler, aproximam-se de Gívon (autor americano), da análise do discurso, que por um lado, ocupa-se do texto como uma sequência de frases, e, por outro já considera a questão do entendimento sobre o processamento do texto, no que refere-se aos processos de produção e compreensão.

À vista disso, apresenta resumidamente as ideias, as teorias de Weinrich, Van Dijk, Petofi e Schmidt, retoma os linguistas franceses, Charolles, Combettes, Vigner e Adam e destaca que “se dedicam aos problemas de ordem textual a à operacionalização dos construtos teóricos para o ensino de línguas” (KOCH, 2010a, p. 10).

Koch (2010a, p. 10-11) traz a definição de Marcuschi (1983) de que a Linguística textual “trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”. É o texto como objeto da Linguística Textual, para Koch (2010a, p. 11) “o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto”, é a visão do texto sendo muito mais que uma sequência e soma de frases, sendo, qualitativamente concebido, nas palavras de Koch (2010a, p. 11) “O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa”.

A linguística textual apresenta estreita relação entre linguagem e cognição, dessa forma, a construção de conhecimento nas situações de comunicação é resultado da interação social e não de pensamentos isolados, sendo que “o texto passa a ser considerado como resultado de processos mentais” (KOCH, 2009, p. 21). Nesse sentido, cabe a linguística textual,

[...] o desenvolvimento de modelos procedurais de descrição do texto “capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento de parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para a sua atualização e tratamento [...]. (KOCH, 2009, p. 22).

De acordo com Koch e Elias (2010, p. 10), “À luz de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos”. Queremos a constatação do quão ativos são os alunos dentro desse processo de planejamento, escrita, reescrita (revisão) e produção inicial e final do texto, mediados pelo olhar do professor, por meio da correção, que faz interferências nos textos produzidos pelos estudantes.

De fato definimos que o texto é isto: um todo de sentido completo que suscita diálogos em redor de si na construção de significados, ideias, histórias, relatos, argumentação e exposição, visando conforme o seu uso e as práticas sociais que mobiliza, entreter, informar, expor, relatar, persuadir e argumentar, a fim de construir pontos de vista em relação a fatos reais e/ou ficcionais. Para Koch (2010b, p. 26): “[...] o texto pode ser concebido como

resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”, (KOCH, 2010b, p. 26).

A autora nos apresenta o texto como “concretudes” que inferimos, podem ser faladas ou escritas, resultantes da interação humana em situações específicas de comunicação. Koch (2010b, p. 26) traz a definição da produção textual,

- a) a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contexto mais complexos de atividades [...];
- b) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização de objetivos; [...];
- c) é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Então, segundo a autora, a produção textual é “uma atividade verbal, consciente, criativa e interacional”, e dessa atividade resultam os textos, os gêneros textuais.

Ao voltarmos para a história do ensino da produção de textos, no Brasil, no intuito de conhecer os caminhos que foram trilhados, veremos que de fato, o ensino sistemático da produção textual tem ocupado um lugar de grande interesse para os pesquisadores, pois ensinar a ler e a escrever no Brasil exige certas condições, e muitas vezes, ficamos aquém dessa demanda.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, é destacada a importância da leitura e da escrita para a formação dos sujeitos, fala-se muito no ensino da leitura e da escrita e, em como se ensina, mas de fato, como se ensina?

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores competentes pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura por um lado nos fornece matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997, p. 40).

A questão da formação de leitores e escritores competentes é um desafio constante para os educadores, inicia desde os primeiros anos de escolaridade e segue até o ensino médio. Para Jolibert (1994), a formação de crianças produtoras de textos é um exercício da função social da escrita, a autora traz a escrita inserida na pedagogia de projetos com a cooperação e a interação, é indicado em seu livro que ao produzir os textos as crianças passem por experiências diversas, sendo a escrita uma maneira de ter autonomia.

Passados vinte e seis anos em que esse livro foi escrito e, ainda estamos discutindo a questão da função social da escrita e da formação de sujeitos voltada para a autonomia dos estudantes no que diz respeito à leitura e à escrita. Podemos refletir como se lê e se escreve na escola? Porque ler e escrever na escola deveria ser como ler e escrever fora da escola.

De acordo com Geraldi (2012, p. 65), “é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)”, e ainda esclarece que “A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota pra ele)?” (GERALDI, 2012, p. 65).

O autor argumenta que propõe um trabalho em que os textos produzidos em sala de aula tenham uma outra finalidade em relação às publicações, quem irá ler, com público-alvo e em situações reais para não tornar o trabalho com textos atividades artificiais.

Na história sabemos que várias são as definições para o que venha ser o texto. Continuamos a pensar sobre a constituição dos textos e das condições que fazem um texto ser um texto, e ainda ampliando, o conceito de texto

[...] o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação. (KOCH, 2010b, p. 27).

Notamos que para esses autores converge a questão da interação entre autor e o leitor, eles veem a escrita como prática social implicando as relações de escrita e de leitura, além da relação da construção de sentidos produzidos para esta atividade verbal que propicia a interação, e o texto como todo, um objeto completo de sentido amplo.

Em relação à trajetória do ensino da produção textual no Brasil, desde a década de 70 como aponta Hoffmann (2013), o ensino da produção de *redações* já era tido como problemático. Todavia, a partir de 1978, os vestibulares incluíram a escrita de redações em suas provas.

De acordo com Hoffmann (2013, p. 9), “A inclusão obrigatória da redação no vestibular, poderia, então, vir a exercer uma pressão benéfica sobre o sistema de ensino, voltado, em grande parte, à preparação dos jovens para o ingresso nas universidades”. Enfatizamos que estamos voltados para a reflexão sobre o processo de ensino da produção textual como formação do sujeito para exercer a sua cidadania plena, e não só para ingressar

nas universidades. Mais adiante, Hoffmann (2013, p. 11) aponta que o desempenho linguístico dos nossos estudantes não apresenta melhora,

Exames vestibulares, exames estatais, como a prova Brasil, o exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e exames internacionais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), entre outros exames e concursos, incluem provas de redação e revelam que a escrita dos estudantes brasileiros deve ser, de fato, uma preocupação de todos os educadores nas escolas e nas universidades brasileiras.

Para Lerner (2002, p. 33), “produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões... Escrever é uma tarefa difícil”. Antunes (2006 p. 167) também esclarece que “Antes de tudo, vale a pena considerar que a escrita de um texto, sobretudo a escrita de um texto formal, não é um evento isolado nem é um evento pontual que começa com o ato de se tomar o papel e se debruçar sobre ele”. As duas autoras concebem a escrita como atividade em processo, de durabilidade que vai constituindo-se paulatinamente, sobretudo por meio de nossas leituras, de nosso repertório e pelas informações que temos acesso, pois as mobilizamos ao escrever, estabelecendo relações com o assunto e ou tema que queremos discutir, expor, ampliar, refutar etc. Também nós assim consideramos a escrita desse ponto de vista.

Neste século XXI, com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) que propiciam ferramentas para maior participação na vida pública, o ensino da leitura e da escrita (produção de textos) ainda apresenta resquícios do ensino de língua portuguesa que trazia a leitura e a escrita desvinculadas das práticas sociais de leitura e escrita que acontecem, de fato, dentro e fora da escola. Constitui-se na leitura e na escrita “escolar”. Na área da linguística textual, de acordo com Marcuschi (2008, p. 39):

A partir dos anos 1960, surgiram a pragmática<sup>3</sup>, a sociolinguística<sup>4</sup>, a psicolinguística<sup>5</sup>, a análise de discurso, a análise da conversação, a etnolinguística<sup>6</sup>, e, neste contexto, não tem mais de 40 anos a tradição dos estudos sobre o texto na linguística. Hoje persistem muitas tendências, mas a visão sociocognitiva está de algum modo tomando conta.

---

<sup>3</sup> Aqui usamos o termo pragmática segundo Marcuschi (2008, p. 39) o definiu: “a pragmática é todo estudo da língua relacionado a fatores contextuais e discursivos, tendo como forma de análise o uso e não as formas”.

<sup>4</sup> Surgida em 1950,” trata da relação entre linguagem e realidade social” (MARCUSCHI, 2008, p. 39).

<sup>5</sup> A psicolinguística é a ciência que estuda como “adquirimos, entendemos, produzimos e elaboramos a linguagem”, seu criador foi Jacob Robert Kantor.

<sup>6</sup> Etnolinguística é o ramo da linguística que estuda a cultura das comunidades e sua relação com a linguagem.

Como produzir textos tem a ver com a construção de sentidos, na abordagem sociocognitivista<sup>7</sup> a linguagem não é uma mera representação das coisas do mundo, a linguagem acontece, dialogicamente, do exterior (aspectos culturais, sociais e históricos), para imbricar-se ao interior (nossas atividades mentais) que revelam o mundo, desse modo:

Conhecer um objeto como cadeira, mesa, bicicleta, avião, livro, banana, sapoti não é apenas identificar algo que está ali, nem usar um termo que lhe caiba, mas é fazer uma experiência de reconhecimento com base num conjunto de condições eu foram estabilizadas numa dada cultura. O mundo de nossos discursos (não sabemos como é o outro) é sócio-cognitivamente produzido. O discurso é o lugar privilegiado da designação desse mundo. (MARCUSCHI, 2005, p. 69).

Nessa perspectiva, a construção dos sentidos (significação das coisas), não é prioritariamente uma essência em si que por meio da linguagem mostra-se, mas, tudo são composições, versões de mundo que exteriorizamos.

Para Koch (2009, p. 32), a linguagem é concebida como construção social, dessa forma, a linguagem e os aspectos cognitivos são interligados, pois “não há possibilidades integrais de pensamentos ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos”. Pois há, na perspectiva da linguística textual o pressuposto de que o texto “passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por eles são construídos” (KOCH, 2009, p. 33). Sendo que, as competências comunicativas dão-se concretamente nas variadas situações sociointerativas e nas esferas sociais em que os textos circulam.

Marcuschi (2008) destaca que segundo a posição saussuriana “*o ponto de vista cria o objeto*” e cita Batista (1997), “aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesma), mas antes, um conjunto de conhecimento sobre as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas” (MARCUSCHI, 2008, p. 50). Segundo Marcuschi (2005, p. 68):

A nomeação e a referenciação é um processo complexo que precisa ser analisado na atividade sócio-interativa. A depender do ponto de vista dos interlocutores, vamos construir os seres e os objetos do mundo de uma ou outra forma. Para alguns Tiradentes é um traidor e para outros, um herói, a depender do período histórico ou da posição ideológica dos enunciadotes. O IBGE tem enorme dificuldade de

---

<sup>7</sup> Sociocognitivista o termo que tem no Brasil como referencial Koch (2009, p. 32), “a linguagem é tida como o principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sociocultural”.

classificar as pessoas por suas cores: quem é negro, mulato, mulatinho, marrom, branco ou seja lá o que for. Existem os termos e existem as pessoas, mas não existe uma relação de determinação categorial inequívoca e estável. Se você come um abacate na Alemanha está comendo um legume e se você come um abacate no Brasil está comendo uma fruta. (MARCUSCHI, 2005, p. 68).

Essa perspectiva de que o trabalho com a língua perpassa pela compreensão, análise e produção textual em seus contextos, explicita-se em,

[...] o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante a significação. Do enunciado a enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. [...] nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino. (MARCUSCHI, 2008, p. 55-56).

Sabemos que por muito tempo, o centro do ensino foram as normas gramaticais, e ainda, luta-se para superar esses resquícios da cultura do ensino da língua com foco no ensino da gramática normativa, de caráter prescritivo, mesmo que, no trabalho com a língua, a gramática tenha o seu lugar garantido, pois assim entendemos, que o trabalho com as condições de produção, quem produziu o texto, para quem, em que época, em que gênero são exploradas anteriormente à análise linguística do emprego da gramática em uso no texto.

Então, refletimos que não há língua sem a gramática como defende Antunes (2003 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 57), “A gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua”. E ainda, Marcuschi (2008, p. 57) aponta: “O problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua”, e mais adiante, “O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua”, enfim, “Assim, a primazia do aspecto cognitivo, comunicativo e social ou então textual e discursivo que o ensino assumiu não deveria obscurecer o aspecto sistêmico da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 57).

Havemos de pensar que trabalhos fragmentados com quaisquer desses aspectos prejudicam o processo de ensino. A linguística de texto (LT) tem como primazia que a língua não se dá de forma isolada, não constitui-se como fonema, morfema, palavras ou frases soltas, constituem-se em unidades de sentido denominadas texto, e podem ser textos orais ou textos escritos (MARCUSCHI, 2008). Desse modo, “sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão” (MARCUSCHI, 2008, p. 52-53). O texto é, pois, um todo coerente, e há etapas de ensino para construir esse “todo”. O modo como procede a análise linguística faz

diferença. Sobre a construção dos sentidos no texto há dois fenômenos a se considerar que são: a coesão e a coerência.

Quando falamos em ensino e correção da produção textual há um referencial teórico que nos subsidia para compreendermos não só o histórico dos estudos da produção textual e da correção dos textos, como também para nos aprofundarmos nas variadas concepções epistemológicas destes objetos de estudo: a produção textual e a correção de textos. Adotamos a concepção de ensino de textos sob a perspectiva do ensino dos gêneros textuais, mesmo que não seja isso de fato que constatamos.

Concordamos que é necessário ter claro os tipos de infrações que ocorrem nos textos produzidos pelos estudantes, além de tudo o que vem antes: prática pedagógica (o ensino e a intencionalidade), proposta, leitura, produção, correção, porque assim podemos refletir sobre que tipo de intervenção pedagógica se realiza, e como é conduzida a reescrita desses textos, a fim de colaborar com o processo de produção textual de um gênero textual.

Para tanto, Ruiz (2018) será a nossa fundamentação para a análise das correções, visto que a obra da autora constitui-se como um importante referencial teórico para os professores acerca da tarefa de correção. Isto remete-nos para a formação docente, pois o entendimento e compreensão das infrações, ocorridas nos textos dos estudantes, a análise e reflexão podem apontar possibilidades de ação pedagógica que incidem na produção final dos textos dos alunos contribuindo com a resolução dos problemas de escrita.

De acordo com Ferreiro (1995, p. 43), “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado coletivo da humanidade”. Não é um ato solitário, nem inaugural. Ensinar a produzir textos exige um conjunto de saberes dos professores que vai além dos conhecimentos específicos da disciplina, além dos conteúdos de ensino.

Segundo a teoria de Shulman (1987), existe uma base de conhecimento para o ensino que compreende quatro fontes de conhecimento pedagógico: a formação acadêmica na disciplina, as estruturas materiais pedagógicas do entorno, a investigação sobre a escolarização e, concluindo, a sabedoria adquirida com a prática - a base de conhecimentos docente. Tudo isso concerne para a prática do ensino da produção textual em sala de aula.

Para tanto faz-se necessário voltarmos a refletir sobre: a língua e a linguagem; sobre o texto, a produção textual e a linguística; sobre os aspectos da textualidade: coesão e coerência; sobre os gêneros textuais e as tipologias; sobre as práticas sociais e a sequência didática; sobre a produção textual e as avaliações (internas e externas); sobre o processo de ensino e a formação docente; sobre a correção textual e os tipos de correção.

## 2.2 A língua e a linguagem

As atividades de leitura e de produção textual estão inseridas dentro do contexto do ensino da língua, sendo que concebemos a língua, de acordo com Marcuschi (2008, p. 19) “a língua como um conjunto de práticas enunciativas e não como forma desencarnada”, isto nos incita a refletir que a língua realiza-se em textos, que são produções de sujeitos históricos e sociais. A produção de discursos, “a enunciação humana é sempre um ato social” (MARCUSCHI, 2008, p. 19). Os gêneros textuais são o resultado da interação social de sujeitos sociais e reais que produzem enunciados, atos concretos da atividade comunicativa.

De acordo com Antunes (2003, p. 44), “a escrita, como atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”, é a escrita feita em conjunto, e para atingir os mesmos objetivos, sendo que “o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também” (ANTUNES, 2003, p. 45) o ensino da escrita efetiva-se em uma “inter-ação” e, há a regulação por condições alheias, e ainda, segundo Antunes (2003, p. 45). “Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala” (ANTUNES, 2003, p. 45). E se assim não for, é um ponto para refletirmos sobre a dimensão interacional da linguagem, pois “Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (ANTUNES, 2003, p. 46).

Então, escrever, produzir textos não pode se dar fora dessa perspectiva, tem a ver com escrever para alguém, “Sem o outro do outro lado da linha não há linguagem”, (ANTUNES, 2003, p. 47). A autora retoma Bakhtin (1995, p. 113),

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. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim em uma extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (ANTUNES, 2003, p. 47).

O ensino da língua materna perpassa pelos conhecimentos da linguagem, e a maneira como enxergamos a linguagem define quem somos e como realizamos o nosso trabalho em sala de aula como professores, portanto, ensinar a escrever na escola pressupõe, carrega em si, os atos do ofício docente que está impregnado de procedimentos que mobilizam a ação pedagógica para ensinar a produzir os textos, os gêneros, e para tanto, faz-se necessário criar as condições de produção que garantam: o interlocutor, a alimentação temática, o debate dos temas, a ampliação de repertório, os estudos textuais, linguísticos e discursivos que são

suporte para o ensino do gênero em questão, várias leituras de apoio de outros gêneros que discutam o mesmo assunto sob pontos de vista díspares, assim defendemos. Acreditamos que essas são as condições de produção textual ideais.

Para Marcuschi (2008, p. 22), “todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade”, dialoga com Antunes (2003, p. 48) que reforça “A escrita, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza”. É a linguagem incorporando-se viva nos textos concretos e reais como os gêneros textuais e, a palavra sendo utilizada com sentido nas situações de uso e com intencionalidade e funções comunicativas a desempenhar.

As concepções de língua e de linguagem de acordo com Marcuschi (2008) foram aprimorando-se ao longo dos tempos, sendo o século XX marcado pelas dicotomias da linguística, tais como: sintonia, diacronia; significante, significado; sentido, referência; conotação, denotação; sintagmático, paradigmático; literal, figurado; social, individual, e, entre o formal e o estrutural.

Primeiramente, o estruturalismo saussuriano (Saussure) para quem, conforme Marcuschi (2008, p. 32), “a análise do sistema da língua como um conjunto de regularidades que subjazem à língua enquanto interioridade e forma, sendo que a variação ficava por conta das realizações individuais”, para Saussure a língua era concebida como sistema de regras.

Depois adveio a perspectiva funcionalista “a quem se deve a sistematização da noção de contexto de situação cunhada por Malinowski” (MARCUSCHI, 2008, p. 33), a ênfase recai nos aspectos funcionais, situacionais e contextuais de uso da língua e não mais apenas só no sistema. Estes estudos são a base da linguística de texto (MARCUSCHI, 2008). “Toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém” (MARCUSCHI, 2008, p. 20). É o aspecto da interação como primordial. De acordo com a concepção de linguagem de Geraldi (2012), a linguagem está na origem da comunicação, pois:

Assim a linguagem não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem a comunicação. (GERALDI, 2012, p. 22-23).

Acerca do ensino da língua portuguesa, segundo Geraldi (2012) fundamenta, as concepções de linguagem fazem parte de três grandes correntes da linguística (três concepções de linguagem) que são: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionismo; e a linguística da enunciação.

Primeiro, na concepção da linguagem como a expressão do pensamento (gramática tradicional), podemos refletir que, quem não se expressa pode não pensar. Nessa perspectiva, a língua é vista como estática e homogênea, sem considerar todos os aspectos que concretizam a produção de um gênero textual, segundo Travaglia (1998, p. 22) nessa perspectiva “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, não depende em nada, de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para que se fala”, diferentemente do modo como concebemos a linguagem, sendo não estática.

Segundo, a linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como código (TRAVAGLIA, 1998). Nessa concepção (os signos sendo considerados conforme as regras), mas já admite o emissor e o receptor em seus atos de comunicação, pelo domínio do código concretizam a comunicação. Para Marcuschi (2008, p. 60) esta concepção desvincula “a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social”, o sujeito falante tem uma mensagem a transmitir e pelo código a emite ao receptor, sujeito ouvinte. Segundo Marcuschi (2008, p. 60), “A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural. Essa perspectiva é pouco útil”, conforme o autor é uma visão ingênua, entretanto “comum nas teorias de comunicação”.

E, terceiro, a linguagem como uma forma de interação, os sujeitos praticam ações falando e escrevendo e considera-se o contexto ideológico e sócio-histórico. É a língua encarada como as práticas sociais e de linguagem, situadas em um tempo histórico e nas diversas esferas da comunicação (BAKHTIN, 2003).

Para Geraldi (2012, p. 41), “a linguagem é vista como um lugar de interação humana”. E sendo assim “Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos, que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2012, p. 41). E ainda, o autor defende que essa concepção “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”, (GERALDI, 2012, p. 41), isto é, a língua em funcionamento na sociedade, portanto, o estudo da linguagem está para além das estruturas da língua, e do código, engloba elementos verbais e não verbais, inferências variadas que se realizam, entre si, os interlocutores considerando os contextos de produção e recepção. Ruiz (2018, p. 28) aborda de forma concisa que a linguagem é concebida como atividade,

[...] como forma de ação, como lugar de interação social, onde indivíduos, constituindo-se como um eu ou como um tu (interlocutores), produzem-se como sujeitos e atuam com vistas a determinados fins, criando vínculos e negociando sentidos, sob determinadas condições de a produção (tempo, lugar, papéis socialmente representados, imagens recíprocas, conhecimentos, supostamente partilhados etc.). (RUIZ, 2018, p. 28).

Ruiz (2018) expõe assim de forma resumida a linguagem como lugar de interação social e dialógica, assim com Bakhtin (2003); Antunes (2003); Marcuschi (2008); Geraldi (2012), a concebem. E, sendo ela, a linguagem o pilar que sustenta a linguística textual, muito acrescenta no que diz respeito aos estudos do ensino da língua, tendo o texto e os gêneros textuais em foco. Dentro de uma concepção sociointeracionista da linguagem em que tem como foco a interação do sujeito com o seu meio considera os contextos históricos, sociais e culturais a fim de que a aprendizagem aconteça, seu representante mais conhecido é Lev Vygotsky.

### **2.3 A textualidade: um destaque à coesão e à coerência**

Há fatores que compõem o texto, que o fazem ser de fato um texto, esses fatores referem-se à textualidade. De acordo com Costa Val (2006, p. 5), “[...] chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto, seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. Os sete fatores já citados nesta pesquisa, são: a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade, a aceitabilidade, a coesão e a coerência (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983).

Para Marcuschi (2008), a intencionalidade é centrada no produtor de textos e tem a ver com o desejo dos produtores de texto para persuadir os receptores. E a aceitabilidade tem a ver com os receptores que (re) agem aceitando as intenções dos produtores. “A aceitabilidade, enquanto critério da textualidade, parece ligar-se a noções pragmáticas e ter uma estreita interação com a intencionalidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 128). Segundo Beaugrande (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008), este fator tem a ver com a produção textual e a situação, com o contexto da produção no que refere-se não só à recepção quanto à própria produção. A informatividade “diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido” (MARCUSCHI, 2008, p. 132). E, por fim, intertextualidade que é o entrelaçamento entre textos nos textos, são trechos de outros textos que compõem os textos, não há um texto “puro” sempre há uma heterogeneidade de vozes nos discursos que tecem os textos, um todo relacionado, ligado e coerente.

E, dentre estes critérios de textualidade a coesão. E, desse modo, Koch (2010b, p. 45) a define: “[...] como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (KOCH, 2010b, p. 45).

Podemos dizer que a coesão é a ligação que existe entre os elementos do texto dando-lhe uma unidade de sentido relacionada e sequenciada para trás e para a frente no texto e muitas vezes acontece pelo mecanismo da inferenciação, “Pode-se inferir o todo a partir de uma ou de algumas partes” (KOCH, 2010b, p. 47). Em se tratando de coesão realiza-se no texto por um sistema léxico-gramatical, ou seja, às vezes dá-se pela gramática e às vezes pelo léxico (KOCH, 2010a), sendo então, a coesão “uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação” (KOCH, 2010a, p. 16).

A autora, ainda, aponta “duas grandes modalidades de coesão: a remissão e a sequenciação”, (KOCH, 2010b, p. 46). A remissão tem “[...] a função de (re) ativação de referentes, quer a de “sinalização textual” (KOCH, 2010b, p. 46), por meio da referenciação em cadeias de ligação que se dão por elipse, pelos pronomes pessoais em terceira pessoa, e outros pronomes, por numerais, advérbios pronominais (lá, ali, aqui, por exemplo), artigos e até mesmo lexical, como por sinônimos, hiperônimos, isto é a referenciação anafórica (KOCH, 2010b). Conforme a autora,

A remissão para a frente – catáfora – realiza-se preferencialmente através de pronomes demonstrativos ou indefinidos neutros (isto, isso, aquilo, tudo, nada) ou de nomes genéricos, mas também por meio das demais espécies de pronomes, de numerais e de advérbios pronominais. (KOCH, 2010b, p. 47-48).

Em se tratando da referência ou remissão, coesão referencial em uso nos textos, o aspecto relevante é que quem produz o texto, faça-o de modo a “evitar, sempre que possível, a ambiguidade potencial de referência” (KOCH, 2010a, p. 52).

A outra modalidade é a sequenciação (coesão sequencial) que pode ser: frástica e parafrástica. A frástica apresenta a progressão textual sem procedimentos de recorrência e; a parafrástica traz procedimentos de referência (KOCH, 2010a), que são: a recorrência de termos; a recorrência de estruturas; a recorrência de conteúdos semânticos; a recorrência de recursos fonológicos e a recorrência de tempo e do aspecto verbal.

Na sequenciação frástica, os encadeamentos dão-se pelas marcas linguísticas que vão relacionando os enunciados que constituem o texto, os conectores, a manutenção do tema (com uso de palavras do mesmo campo lexical por exemplo) e a progressão temática. De acordo com Koch (2010a, p. 77):

[...] a coesão referencial e a coesão sequencial não devem ser vistas como procedimentos totalmente estanques. Há, na língua, formas que apenas efetuam encadeamentos (os conectores propriamente ditos) e outras que operam, ao mesmo tempo, remissão (ou referência) e encadeamento. (KOCH, 2010a, p. 77).

Ao produzir textos todos esses conhecimentos são postos em jogo, mesmo que de modo não consciente, tudo isso contribua para a escrita de um texto de qualidade, coeso e coerente.

Acerca da coerência textual Koch (2010b, p. 52) explica que é o “modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”, isto posto, concluímos que é o sentido decorrido do texto, segundo a autora não é “mera qualidade ou propriedade do texto”, mas constitui-se como “resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de um série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (KOCH & TRAVAGLIA, 1989 e 1990)” (KOCH, 2010b, p. 52).

A autora ressalta que se “a coerência não está no texto”, é verdade, também, que a coerência “deve ser construída a partir dele” (KOCH, 2010b, p. 53) e continua ratificando que é, “levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção de sentido” (KOCH, 2010b, p. 53). Dessa forma são os elementos utilizados que contribuem para a coerência, de modo que se utilizar os elementos sintáticos e semânticos inadequadamente será prejudicial à coerência, entretanto podemos ter um texto coerente sem a presença de elementos coesivos, assim como, a mobilização dos conhecimentos que são ativados corroboram a construção de sentidos,

Para que se estabeleçam as relações adequadas entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento socioculturalmente partilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário, na grande maioria dos casos, proceder a um cálculo, recorrendo-se as estratégias de negociação do sentido. (KOCH, 2010b, p. 53).

Podemos perceber que por meio da interação e interlocução entre produtor e receptor dá se a compreensão do texto. De acordo com a autora, a coerência acontece em diferentes níveis: “sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional, concorrendo todos eles para a construção da coerência global” (KOCH, 2010b, p. 53). Ainda Koch (2010b) aponta que alguns autores diferenciam a coerência entre :coesão global e coesão local.

O texto é tramado, tecido, produzido com entrelaçamento de dizeres que formam um todo coerente e coeso. Os aspectos da coesão e da coerência são fundamentais para a textualidade, a coesão sendo o elemento que interliga as partes textuais e a coerência de acordo com Charolles (1979 *apud* RUIZ, 2018, p. 31) foi definida “como a qualidade que se têm os textos de ser reconhecidos como bem-formados pelos falantes”. Bem-formados, ou seja, bem tramados, tecidos, um todo coerente, e significativo, com sentido.

A cartilha do ENEM de 2019 traz a definição da coerência como:

A coerência se estabelece por meio das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada ao entendimento e à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto. O leitor poderá compreender esse texto, refletir a respeito das ideias nele contidas e, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar, recusar, questionar e até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, partilhando ou não da sua opinião. (BRASIL, 2019, p. 19).

A coesão e a coerência estão para os textos, assim como os temperos estão para as comidas, eles que dão liga, sabor, definição e identidade aos pratos, sem coesão e coerência os textos ficam insossos, sem sentido.

## **2.4 Os gêneros textuais e as tipologias**

Os gêneros textuais são textos que circulam socialmente em esferas da comunicação, são enunciados “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 262), são uma atividade de interação social. Para Marcuschi (2008, p. 22), “todo uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade”, desse modo, há uma variedade de gêneros textuais orais e escritos para atender as demandas de comunicação em contextos variados de uso da linguagem em funcionamento.

De acordo com Antunes (2003, p. 50):

Os gêneros de textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições a que servem.

Concordamos com a autora no sentido de que não há uma “escrita uniforme”, porque se assim fosse seria mecânica e descontextualizada tornando-se apenas uma tarefa escolar.

O escritor, poeta, mineiro, Carlos Drummond de Andrade em seus poemas já dizia da tristeza que é ver meninos sem escolas, e mais triste ainda seria que estivessem a fazer exercícios ineficazes e inúteis, sem nada acrescentar para a formação deles. Precisamos realizar intervenções a fim de evitar que isso aconteça e ou prossiga, as atividades improdutivas, seja quanto ao ensino da leitura como da produção textual nas salas de aula. E nossa prática pedagógica e formação docente devem estar voltadas para evitar que as atividades sem significado aconteçam.

Ainda, segundo Marcuschi (2010, p. 19), “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”, podemos presumir se há comunicação, há gênero envolvido! E o caráter dinâmico dos gêneros textuais é assim definido pelo autor,

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Então, o exercício de escrever, mesmo sendo uma aprendizagem essencial e que é incentivada no dia a dia escolar, ainda constitui-se em um desafio, haja vista a dinamicidade e maleabilidade desses gêneros textuais.

Sabemos que, sobretudo, escrever se aprende escrevendo, e que ao longo do tempo tudo evolui, encontramos uma variedade e quantidade de gêneros textuais e, ainda, temos gêneros sendo engendrados nesses múltiplos contextos sociais, culturais, digitais e não digitais que ainda nem foram criados. O trabalho com os gêneros textuais pressupõe o ensino da língua em uso e isso é essencialmente dinâmico e instável.

Dolz e Scheneuwly (2004, p. 44), citando Schneuwly (1994), registram, a respeito da definição de gênero:

[...] desenvolvemos a ideia metafórica do gênero como (mega-)instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades desse tipo de instrumentos – como de outros, aliás – é que ele é constitutivo da situação: sem romance, por exemplo não há leitura e escrita de romance. [...] A mestria de um gênero aparece, portanto como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação.

No material da Olimpíada da Língua Portuguesa (OLP), no caderno do professor, Pontos de vista, Rangel, Gagliardi e Amaral (2014, p. 11), afirmam “Escrever se aprende

pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em todas as situações possíveis”. E, socialmente, exercemos a nossa plena cidadania por meio da participação social mediada pela escrita, “O indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional” (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2014, p. 11). Porque a escrita é uma ferramenta para a comunicação,

[...] a escrita mobiliza o pensamento e a memória. Sem conteúdos nem ideias, o texto será vazio e sem consistência. Preparar-se para escrever pressupõe ler, fazer registros pessoais, selecionar informações...atividades cognitivas todas elas. Mas escrever é também um auxílio para a reflexão, um suporte externo para memorizar e uma forma de regular comportamentos humanos. (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2014, p. 12).

Além de tudo isso, escrever traz benefícios para além do exercício, porque contribui para a organização e clareza das ideias. Em relação à linguagem e seu desenvolvimento saber produzir um bom texto implica ter uma maneira eficaz para dizer o que se tem a dizer e para atender às demandas da situação (comunicativa) de produção textual, considerando o papel de quem escreve, quem é o autor e os interlocutores que vão ler o texto, em qual suporte que será veiculado, qual instituição social e canal que irá circular (as esferas sociais).

Sobre as esferas sociais, Dolz e Schneuwly (2004, p. 61) refletem “que o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”, é situar o ensino da produção dos gêneros à prática de atividade da linguagem, para Dolz e Schneuwly (2004, p. 63), “Dentre as atividades humanas, a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação”.

Ainda, para os autores, Dolz e Schneuwly (2004, p. 62), “As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”, isso significa que a situação de comunicação é fundamental para a interpretação realizada pelos interlocutores que ocupam os seus lugares sociais.

De acordo com Bronckart (2009, p. 137), “texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. Para Bronckart (2009, p. 137), texto engloba “todo exemplar de produção escrita: artigo científico, romance, editorial, receita etc”. O autor também traz uma outra acepção de que o texto sendo uma unidade comunicativa superior, também abarca as produções orais, os textos orais que são: comunicações científicas,

conversações, sermões ente outros. Conforme Bronckart (2009, p. 137), os gêneros textuais ficam como modelos “para os contemporâneos e para as gerações posteriores”. De fato podemos concordar com essa afirmação.

Para refletirmos sobre as tipologias textuais ou sobre os tipos de discurso. Trazemos a seguinte definição dos tipos de discurso de acordo com Bronckart (2009, p. 149),

[...] como formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundo discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. (BRONCKART, 2009, p. 149).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 50) apresentam os gêneros textuais agrupados em cinco tipologias, entretanto afirmam que “não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos”, mesmo que apontem ser possível “determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento”. Os autores demonstram em uma tabela os cinco domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos que são: **narrar; relatar; argumentar; expor e descrever ações.**

E classificam alguns gêneros inseridos nessas tipologias, como por exemplo, textos de opinião dentro da tipologia argumentar em que as capacidades de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição são mobilizadas. Veja no quando abaixo esses aspectos das tipologias nas quais os gêneros são agrupados, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Quadro 1 - Aspectos tipológicos dos gêneros textuais

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR (Mimeses da ação através da criação de intrigas)	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de Enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR (Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo)	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Currículo vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico

Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR (Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição)	Texto de Opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR (Apresentação textual de diferentes formas dos saberes)	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES (Regulação mútua de comportamentos)	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102).

Sobretudo, é importante dar ênfase no fato de que “não é possível classificar um gênero de maneira absoluta” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 102), em uma tipologia apenas, podendo ter um gênero o predomínio de uma tipologia, mas conter outras coexistindo em seu interior. A nossa pesquisa encontra-se inserida dentro dessa perspectiva, em que a capacidade de linguagem que predomina é a argumentativa, aproximando-se do gênero “texto de opinião”. O trabalho que a professora desenvolve é com a dissertação escolar.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102), “é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento”, e como explicitam os autores, sendo assim, podem ser propícios para se desenvolver um trabalho didático. De acordo com os autores “Trata-se, mais simplesmente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Para os autores os agrupamentos contribuem com o trabalho com os gêneros, principalmente, no aspecto do desenvolvimento da progressão textual abordada ao longo dos anos/séries. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104),

O agrupamento de gênero revelou-se um meio econômico para pensar a progressão. Ou um mesmo gênero é trabalhado, em diferentes ciclos/séries, com objetivos cada vez mais complexos ou diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento podem ser estudados, em função das possibilidades de transferência que permitem. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Nessa perspectiva, nos anos/séries “é possível elaborar uma progressão em cada um dos cinco agrupamentos de gêneros” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104), o que significa que os agrupamentos são explorados em diferentes gêneros, considerando objetivos diferentes em cada ano/série. Por exemplo, nos gêneros pertencentes ao agrupamento argumentar, em que encontra-se o foco da nossa pesquisa, com o texto argumentativo-dissertativo, ao longo dos anos os objetivos de aprendizagem vão mudando. De acordo com os autores, “A cada ciclo/série aparecem novos objetivos de aprendizagem: dar sua opinião com um mínimo de sustentação, hierarquizar uma sequência de argumentos, escolher um plano de texto adaptado a situação, antecipar e refutar posições contrárias” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104). Espera-se que na terceira série do ensino médio os estudantes tenham a experiência do aprendizado dos gêneros, vivenciando essa progressão ao longo da escolaridade.

Diante das explicitações sobre os gêneros e as tipologias, abordamos sob o ponto de vista do conceito da dissertação escolar como gênero dissertativo, sendo defendido por Manzoni (2007). Assim também, Manzoni (2007, p. 95) explicita “nós nos apoiaremos nos três elementos já consagrados por Bakhtin (conteúdo temático<sup>8</sup>, estilo<sup>9</sup> e construção composicional<sup>10</sup>)”.

Definir um gênero textual não é simples, no entanto Manzoni (2007, p. 179), por meio da análise que considera a interdiscursividade, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, conclui que “Os alunos apresentam, dessa maneira, uma identidade no modo de enunciar observada pelo exame de textos dissertativos, fazendo com que a generalização de um modo recorrente de dissertar na escola seja depreensível dos próprios textos”. Manzoni (2007, p. 181) questiona, porém que “Teríamos, então, um poder e um saber dissertar um

<sup>8</sup> Segundo Manzoni (2007, p. 100), “o conteúdo temático está estritamente vinculado às informações do texto, delineando um gênero específico”. Quem produz um texto o estrutura com determinados temas. O texto concretizado carrega em si o tema vinculado às tipologias textuais (MANZONI, 2007).

<sup>9</sup> Consideramos o estilo segundo Bakhtin (2003, p. 265), “indissolivelmente ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciados”, e enfim como Manzoni (2007, p. 103) define: “o modo de dizer vai ser previsível enquanto um realizável num determinado gênero”.

<sup>10</sup> Na estrutura dos gêneros, ou melhor na construção composicional são organizados o conteúdo temático e o estilo (BACKHTIN, 2003). Segundo Koch e Elias (2010, p. 110), “do ponto de vista da composição dos gêneros, deve-se levar em conta a forma de organização e a distribuição da informações”.

texto como competência pressuposta do sujeito operador”, no entanto, há a incapacidade dos alunos para estruturar os textos, e argumenta isso citando Geraldi (2001),

[...] há uma incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas de nossos jornais, revistas, obras de ficção etc. (GERALDI, 2001 *apud* MANZONI, 2007, p. 181).

Diante disso, considerando o que foi explicitado em relação a linguagem e aos gêneros textuais focamos nosso olhar no aspecto como se ensina e concluímos que ensinar e corrigir a produção textual do gênero dissertação escolar na terceira série do Ensino Médio implica muitos fatores e vários aspectos que discutimos ao longo desta pesquisa, tais como o trabalho docente como mediador para apoiar os alunos a olharem para os seus textos e melhorá-los.

Entretanto, o professor como mediador para realizar esse ofício necessita ter meios, conhecimentos para encaminhar e caminhar junto com os alunos no percurso da produção textual, ao redigirem os gêneros textuais propostos na escola respeitando o tempo de aprender e o aspecto da progressão do ensino, conforme as séries aumentam, a complexidade dos conhecimentos apresentam uma progressão.

## **2.5 As práticas sociais e a sequência didática**

As práticas sociais, segundo Bautier (1995 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 62) “são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem”, manifestações estas relacionadas às práticas de linguagem diversas que são mediadas por meio da linguagem, de sujeitos que ocupam lugares sociais e particulares, os autores, Dolz e Schneuwly (2004, p. 63) mostram que os interlocutores dos textos são como atores que desempenham papéis e “Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados”, e

[...] entre produção, compreensão ou memorização, podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações de linguagem. Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito de adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63).

As ações de linguagem realizam-se nos gêneros textuais, mesmo que nas situações de ensino nas escolas podem ser “considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65), dessa maneira nomeiam como *gêneros escolares-guia*.

Interessam-se pelas características próprias dos gêneros, por sua representação do real e natural na produção de textos escritos, propõem as sequências didáticas para o seu ensino, em que os gêneros naturalmente sejam nascidos das situações escolares, pois a escola configura-se como local de comunicação real (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), visto que “Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 67).

Os gêneros textuais são os instrumentos que viabilizam a comunicação, e não devem ser ensinados como mera representação do real, são reais quando são produzidos e colocados como meios de comunicação entre sujeitos situados em lugares sociais.

A respeito da sequência didática, o centro da aprendizagem foca nas capacidades iniciais dos alunos; nos objetivos primeiros a fim de garantir novas aprendizagens; foca nas etapas, nos obstáculos e nos conflitos que interferem no processo da aprendizagem; nos apoios e na criação de condições que mostram os desafios a serem superados para que se possa aprender, e enfim, supõe uma quantidade reduzida de ajuda exterior aos alunos para que façam suas atividades de forma autônoma (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Barbosa (2011, p. 118) fez um estudo sobre a sequência didática com o gênero artigo de opinião, uma análise documental do material “Pontos de Vista”, e concluiu que,

O fato de as publicações serem organizadas de acordo com as etapas de uma *sequência didática* pode ajudar na formação do professor, pois apresenta a ele um modelo de sistematização das práticas de sala de aula. A apresentação de modelo é importante, porque ajuda a organizar o trabalho educativo, cuja essência sustenta-se em procedimentos formalizados e organizados em categorias. (BARBOSA, 2011, p. 118).

Cabe jogar luz na conclusão da autora de que os materiais sozinhos não conseguem “ressignificar a aprendizagem dos alunos, haja vista a necessária complementação dos materiais e o papel essencial do professor no processo de mediação de aprendizagem” (BARBOSA, 2011, p. 118).

É fato que a mediação docente ao ensinar a produzir textos é decisiva, no sentido de que conforme as dificuldades dos alunos vão se apresentando, o professor faz a mediação e a

intervenção necessária, seja pela indicação de atividades, materiais para leitura e pela correção dos textos com indicações do que os alunos necessitam aprimorar.

Como vimos descrito em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104) defendendo a sequência didática como o cerne do trabalho com o ensino dos gêneros textuais, porque os gêneros apresentam, primeiramente, uma progressão e, fato é, que “um mesmo gênero é trabalhado, em diferentes ciclos/séries, com objetivos cada vez mais complexos”; outro aspecto, segundo, é descrito pelos autores a progressão “em espiral”, em que pressupõe que em determinado momento com uma abordagem linear correspondente a diversidade dos gêneros em cada um dos níveis, “O que varia de um nível para o outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Tudo isso, a fim de se alcançar o melhor domínio do gênero em cada nível, pois “o aluno terá se exercitado na produção de gêneros pertencentes a diversos agrupamentos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

O terceiro aspecto, elencado pelos autores diz respeito ao tratamento de cada gênero de acordo com os ciclos/séries em que baseia-se na ideia de que “a aprendizagem não é uma consequência do desenvolvimento, mas ao contrário, uma condição para ele” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

O quarto aspecto diz respeito a complexidade que é produzir textos considerando que a aprendizagem dá-se devagar e leva um tempo longo, “A retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). Portanto, aprender a produzir os gêneros textuais leva tempo.

O quinto aspecto destacado pelos autores é que “cada gênero pode ser abordado em diferentes níveis de complexidade”, (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). E exemplificam: que o conto “será trabalhado em diferentes etapas do ensino fundamental, porém com objetivos graduados, tanto do ponto de vista da organização e da construção de personagens típicas como das unidades linguísticas que o caracterizam”. Então, são propostas as sequências didáticas para abarcar e garantir o aprendizado dos gêneros textuais orais e escritos.

Cabe ao professor fazer as escolhas dentre os diferentes níveis, considerando os objetivos para cada série, e cabe também, escolher as atividades que serão feitas em cada sequência. “A proposta só assume o seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em

sala de aula, e não o material a disposição, forem determinados pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107). Por isso, cada professor deve conhecer as dificuldades dos alunos ao produzir os textos, pois é fundamental dentro do processo de ensino dos gêneros textuais, considerar as dificuldades de cada um e fazer as intervenções necessárias. Ter uma sequência didática para ensinar é um instrumento valioso aos professores.

A respeito da sequência didática, o centro da aprendizagem foca nas capacidades iniciais dos alunos; nos objetivos primeiros a fim de garantir novas aprendizagens; foca nas etapas, nos obstáculos e nos conflitos que interferem no processo da aprendizagem; nos apoios e na criação de condições que mostram os desafios a serem superados para que se possa aprender, e enfim, supõe uma quantidade reduzida de ajuda exterior aos alunos para que façam suas atividades de forma autônoma (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Defendemos que um trabalho com a sequência didática para o ensino da escrita dos gêneros textuais possa ser mais produtivo e trazer bons resultados efetivos no que se refere ao ato de escrever.

Outro conceito que trazemos para fomentar a discussão sobre o ensino dos gêneros textuais em sala de aula é a *transposição didática*. De acordo com Lerner (2002), trata-se da transposição didática que altera a leitura e a escrita, das práticas sociais reais para práticas sociais escolares “é o abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita”, sendo veiculadas práticas fragmentadas e sem sentido “a língua escrita, criada para representar e comunicar significados, aparece em geral na escola fragmentada em pedacinhos e não-significativos” (LERNER, 2002, p. 33). E na escola a leitura e a escrita podem e devem ocupar o lugar de práticas sociais de leitura e de escrita que são de fato. Dessa forma criar as condições das situações reais em que os gêneros circulam é imprescindível, considerando a função, os interlocutores e o meio no qual circulam.

Defendemos o uso da sequência didática para ensinar a escrever, porque por meio dela podemos pressupor que todos os alunos podem aprender a escrever e um modo articulado e significativo.

Dessa forma, Dolz e Scheneuwly (2004), apresentam a sequência didática em que há um conjunto de procedimentos que são: a escrita da primeira versão do texto a fim de avaliar o que os alunos já sabem, depois adaptar e selecionar as atividades, pois na sequência didática há uma base de materiais que podem ser flexíveis no sentido de atender a situação de escrita na escola e as necessidades dos alunos, em seguida, são trabalhados dentro da sequência didática outros textos do mesmo gênero, escritos por especialistas, textos variados para

leitura, comparação e discussão, que formam um leque de referências do gênero ou texto que está sendo ensinado.

Logo após, sugere-se o trabalho sistemático com as dimensões verbais e da língua, com as estratégias para desenvolver as competências para escrever, determinado gênero ou texto dissertativo argumentativo, e enfim, encorajar os alunos para enfrentarem o papel em branco de forma autônoma e criativa.

Portanto, acreditamos que o trabalho com o ensino da produção textual em sala de aula apresenta melhores resultados quando há uma sequência didática sendo desenvolvida para o ensino de um gênero textual, e até mesmo quando não temos um gênero sendo ensinado, e sim textos dissertativo-argumentativos.

## 2.6 A produção textual e as avaliações

No que diz respeito à produção textual e ao seu ensino nas escolas, enfatizar o processo de ensino e a avaliação (interna e externa) parece-nos pertinente. Não raro o ensino faz-se com foco no preparo dos estudantes para a realização das avaliações externas. Para Hoffmann (2013, p. 11, grifo nosso):

Exames vestibulares, exames estaduais, como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e exames internacionais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), entre outros exames e concursos, **incluem provas de redação e revelam que a escrita dos estudantes brasileiros deve ser, de fato, uma preocupação de todos os educadores nas escolas e nas universidades brasileiras.**

Ademais, como Geraldí (2012) já apontou as atividades de produção de textos são artificiais e não se constituem como práticas sociais nas escolas, eis porque para nós a produção de textos é uma preocupação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) apontam que as unidades escolares devem preparar os alunos para terem condições de acesso ao Ensino Superior, que os estudantes necessitam ter também as condições para continuarem os seus estudos.

E sobretudo, nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 61) está descrito que o Ensino Médio deve “promover o contínuo aperfeiçoamento e as adequações necessárias às novas alternativas de ocupação profissional”. O Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, não se trata apenas de um exame constituído das provas que verificam o desempenho de seus estudantes, mas

também avalia a qualidade do sistema de ensino do país. Segundo Marcuschi (2006, p. 59), sobre o ENEM:

A partir de 2001, com ações políticas de convencimento junto às universidades e faculdades e com a adoção da gratuidade para os alunos das escolas públicas, o MEC consegue praticamente impor o ENEM como uma alternativa total ou parcial ao exame de ingresso no ensino superior, mesmo sem ter essa perspectiva como objetivo inicial declarado.

Desse modo, o ENEM obteve grande visibilidade, e ainda de acordo com a autora “seus exames e pressupostos passaram a ser objeto de estudo e análise tanto nas escolas de EM quanto por estudiosos das várias áreas avaliadas” (MARCUSCHI, 2006, p. 59). Em decorrência disso, as pesquisas da qualidade do EM, por essas avaliações de larga escala, incidem sobre a definição do perfil dos estudantes do Ensino Médio, apontam os saberes e objetos de ensino mais pertinentes e indicam o que deve ser priorizado nas propostas curriculares nas escolas.

No currículo pressuposto pelo ENEM, ao término do EM o aluno deve dominar a norma culta da língua portuguesa e ter uma leitura compreensiva dos textos, o que implica, entre outras capacidades, saber analisar as funções da linguagem e conseguir estabelecer relações entre os diferentes textos e o seu contexto sócio-histórico cultural. (MARCUSCHI, 2006, p. 81).

Para Antunes (2006, p. 167), “Se nossas avaliações funcionassem, de fato, como indicações da forma como acontecem os processos de ensino seguramente já teríamos comprovado mudanças significativas na forma de ensinar”. A autora esclarece que os alunos do Ensino Médio apresentam muitas dificuldades para produzir textos e não são só linguísticas, e mesmo assim a atividade de produção textual não é priorizada. A escola segue demonstrando que os discentes “não sabem escrever”, que os textos são vergonhosos, até em programas nacionais de humor acontecem essas discussões. De acordo com Antunes (2006, p. 167):

[...] a escola continua agindo como se nada dissessem esses textos, ignorando os sinais que se evidenciam nas atividades de avaliação. Isso significa que, na verdade, a avaliação não serve como parâmetro, como indicação de como deve ser conduzido o ensino, e os dias de prova são um evento pontual, sem maiores finalidades e com um grande desgaste de recurso humanos e materiais.

Retomamos que a escrita é um processo e como tal não deve acontecer pontualmente, é uma atividade pensada, refletida e com intencionalidades. Nas palavras de Antunes (2006,

p. 167), “A escrita é uma atividade processual, isto é uma atividade durativa, um percurso que vai se fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação”. Os nossos conhecimentos são mobilizados no ato de escrever. Colocamos tudo o que sabemos a serviço da nossa escrita. E se assim não procedemos precisamos aprender a estabelecer as relações entre tudo o que sabemos com o que não sabemos para aprendermos.

Antunes (2006, p. 167-168) conclui: “por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever”. Eis o seu caráter processual. Para Antunes (2006), a atividade de produção textual nas escolas tem “pouco êxito”, porque é vista como estática e pontual. Segundo a autora,

O comentário, o texto de opinião, o resumo que o aluno fará no terceiro ano do EM, por exemplo, começou a ser preparado em suas primeiras leituras e vem se consolidando cada vez que ele lê, que ele aprende algo novo cada vez que é feita a tentativa de dizer algo por escrito, não importa se a aula é de português ou não. (ANTUNES, 2006, p. 168).

Concordamos com a autora, sobretudo quando afirma que, o que o aluno realiza no Ensino Médio, já vem sendo preparado desde as suas primeiras leituras e porque não dizer, desde as suas primeiras escritas. Nesse sentido, Antunes (2006) ainda destaca que técnicas em redação, as dicas para se ensinar a escrever não tornam o sujeito competente para escrever. De acordo com a autora, “escrever um texto é uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística” (ANTUNES, 2006, p. 168).

Desse modo, assim como a produção textual não é uma atividade pontual, a avaliação também não pode ser “pontual, localizada e fechada”. “Não é uma atividade que acontece apenas quando se conclui o momento da escrita” (ANTUNES, 2006, p. 168). De acordo com a autora de alguma maneira,

A avaliação vai acontecendo também enquanto se está escrevendo: pela reflexão, pela análise cuidadosa, persistente, na procura da melhor palavra, da melhor e mais adequada forma de dizer o que pretendemos dizer. Isso vale, sobretudo, se a avaliação que temos em mente é aquela destinada a nos dar o parâmetro de nossa melhor escrita e não aquela que fará o professor com o fim de nos dar uma nota. (ANTUNES, 2006, p. 168).

Antunes (2006) descreve os procedimentos de avaliação dos textos dos alunos que são: apontar os erros da superfície textual como a ortografia e a concordância; apontar os erros

sem ensinar outras formas de dizer; apontar por um código as inadequações, aqui o próprio aluno precisa descobrir a natureza de seu erro, e enfim, os breves comentários que são registrados, muito generalizados não contribuindo para a melhora da produção textual.

Então, Antunes (2006), sugere que poderia ser estabelecida uma prática de avaliação de textos entre alunos e professores que fosse de reflexão e análise, que pudessem ser discutidas alternativas de outros modos de dizer, com foco nas variadas possibilidades de uso da língua. Para a autora, devemos ser fiéis “às condições sociais e culturais de nossas atuações verbais” (ANTUNES, 2006, p. 170). Portanto, esclarece:

Escrever bem na perspectiva da linguagem como atividade social de interação, exige que se atenda a esse momento e a essa prática social; ou seja, exige que se escreva mais ou menos claro, mais ou menos formal, de maneira mais ou menos cautelosa ou taxativa, de modo, mais ou menos convincente, ou ponderado, ou dominado pela emoção ou pela indignação; em suma, que se escreva conforme cada momento. (ANTUNES, 2006, p. 170).

O que Antunes (2006) reforça quando apresenta essa perspectiva de avaliação como reflexão e análise é que essa forma de avaliar propicia o diálogo cooperativo entre docente e discente. Sendo assim, amplia afirmando que a avaliação deveria comportar vários recursos e distintas estratégias afastando-se cada vez mais das práticas “tarefeiras”. De acordo com a autora “Assim, o professor poderia, a partir de certos trechos, fazer análises, fazer comentários, levantar hipóteses de outras formulações do texto, dentro das imensas possibilidades da língua” (ANTUNES, 2006, p. 171). E, desse modo, produzir textos não acontece sem que haja os conhecimentos linguísticos, de textualização e das situações em que os textos se materializam. Sendo assim, os parâmetros da avaliação da produção de textos seguem esses indicadores da aplicação do uso na escrita dos elementos linguísticos, dos elementos da textualidade e dos elementos da situação, isto é, a avaliação multidimensional, ampla e complexa. “Quem avalia orienta o caminho, pois por ele já passou e passa” (ANTUNES, 2006, p. 175).

Estamos de acordo com Antunes (2006) quando ela enfatiza a avaliação como uma função maior e reguladora do processo de aprendizagem, com foco maior no ensino, que é essencialmente uma atividade interativa em que o ensinar e o aprender são duas faces de uma mesma situação.

De acordo com Hoffmann (2012), “Em relação ao ensino e à avaliação de redações, penso que é preciso redobrar esforços pelo seu duplo valor formativo – de alunos e professores” (HOFFMANN, 2012, p. 43). Também pensamos como a autora a respeito do

duplo valor formativo que se tem ao ensinar e ao avaliar redações, por isso nosso empenho em compreender o processo de ensino e correção da produção textual, na terceira série do Ensino Médio. Para Hoffmann (2012, p. 43), “Se os alunos não estão escrevendo bem ao concluir o ensino Fundamental e Médio e se os examinadores das provas (professores, na sua maioria) revelam dificuldade de analisar a qualidade das redações, o problema remete à formação docente”. Hoffmann propõe encaminhamentos metodológicos que tenham a avaliação mediadora como intervenção pedagógica, como ação educativa em relação ao futuro e como atitude ética de quem avalia os textos.

## **2.7 O processo de ensino**

Sabemos que a prática de ensino é um processo de natureza social e que é movida por intencionalidades e ações que não podem ser totalmente definidas antes do momento do acontecimento da aula (SACRÍSTAN; GÓMEZ, 1998).

A ação docente dos professores pressupõe a elaboração de um plano de trabalho e o planejamento é o início do processo de ensino.

Para Sacristan e Gómez (1998, p. 204) “o ensino – processo social complexo desenvolvido num meio- não permite que se tenha ilusões de rigor, precisão e previsibilidade, exceto para conteúdos e objetivos muito limitados e bem definidos”.

No ensino da produção textual a situação própria de se produzir um texto na escola, em sala de aula, e as facilidades e dificuldades desse processo surgem no momento do ensino. Acerca do ensino,

A vida na sala de aula, dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem, tem muitas formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação em virtude das trocas e interações que se produzem, tanto na estrutura de tarefas acadêmicas como nos modos de relação social que se estabelecem. [...] A relação entre compreensão e intervenção forma uma espiral dialética na qual ambos os elementos estimulam-se mutuamente. (SACRÍSTAN; GÓMEZ, 1998, p. 81).

O ensino da produção textual, assim como qualquer ato de ensinar, remete aos dois sujeitos envolvidos no processo, o professor e o aluno, ambos têm as suas funções “a realidade da aula é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor” (SACRÍSTAN; GÓMEZ, 1998, p. 83).

Em sala de aula a comunicação efetiva-se gerando sentidos e compartilhamentos de saberes, são as “trocas educativas” como os autores definem. Há que se considerar, então, os

conhecimentos que os alunos possuem, a sua cultura e encaminhá-los para o interesse da “cultura dos adultos” sendo fundamental “olhar para a aprendizagem espontânea, cotidiana, que a criança realiza em sua experiência vital, para encontrar os modelos que podem orientar a aprendizagem sistemática em sala de aula” (SACRÍSTAN; GÓMEZ, 1998, p. 93).

O processo ao ensinar os adolescentes no ensino médio, acredito que englobe, desse modo também, os conhecimentos que os adolescentes têm sobre os gêneros textuais, mais especificamente aqui nesse estudo, sobre os textos dissertativo-argumentativos, pois esses saberes contribuem para a efetivação da aprendizagem sistemática da produção textual na sala de aula que está para além, ou que deveria estar para além da nota.

## 2.8 A correção textual

A atividade de produção textual assim como a leitura tem os seus momentos, o antes da produção, o durante e o após a produção. Situamos a correção textual no após a produção em que o professor faz intervenções por escrito nas “redações” dos alunos, depois e ler o que produziram e, adotaremos o mesmo conceito de correção que Ruiz (2018, p. 19), para quem a correção:

[...] é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.

As correções são os apontamentos que os professores realizam nos textos de seus alunos a fim de indicar as infrações (problemas), o professor sendo o leitor dos textos dos alunos, em uma perspectiva dialógica (texto/leitor/autor/sentidos do texto) faz interferências escrita nos textos, de acordo com Ruiz (2018, p. 20) “Problemas de produção surgem, desse modo, a propósito da atividade de leitura inerente a todo processo de produção de texto”.

A autora, também, coloca que há outras “estratégias interventivas”, que podem ser orais ou escritas para apoiar os estudantes a identificar e adequar os problemas no seu texto. Problemas estes, que a autora nomeia de problema e infração. Ruiz (1998, p. 25) concebe a escrita como um trabalho que dá-se por etapas “que podem ocorrer recursiva e concomitantemente”, apresenta que “a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita” (RUIZ, 1998, p. 25) e, a autora esclarece a perspectiva que adota, de olhar para a revisão, aquela que se faz

após o texto redigido. No nosso caso exploramos o processo de produção, o antes (a situação da produção, proposta e leituras), o durante (a produção feita pelos alunos), e o depois (a correção realizada pelo professor), sendo, nosso maior enfoque dado à correção dos textos.

De acordo com Passarelli (2012, p. 287), “escrever é um trabalho de criação, é preciso pensar que o ensino da escrita pela via processual precisa “burlar” o ritmo da rapidez e imprimir o ritmo sazonal – aquele que dá tempo para o trabalho criativo acontecer”. O processo de ensino da produção textual “pela via processual” e não técnica, diz respeito aos conhecimentos dos sujeitos envolvidos no trabalho de interação verbal, sendo construídos de maneira dialógica no espaço da aula.

Geraldi (2011 *apud* PASSARELLI, 2012, p. 287-288) aponta que “São os saberes do vivido que trazidos por ambos – alunos e professores – se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula”. Produzir os textos implica colocar em jogo tudo o que se sabe a favor do texto que se quer escrever, e não basta apenas ter o que dizer, é necessário engendrar os modos de dizer por meio dos gêneros textuais.

## **2.9 Os tipos de correção textual**

Em se tratando da correção é necessário ressaltar que existem diferentes tipos de correção textual. Utilizaremos como referencial a obra de Ruiz (2018), intitulada *Como corrigir redações na escola*.

O livro traz a apresentação feita por Ingedore Koch que aponta ser um texto bem fundamentado que pode trazer aos professores apoio para a tarefa de correção dos textos com o intuito do aprimoramento da escrita dos alunos por meio da reescrita. A obra é dividida em cinco partes: a introdução e quatro capítulos; o primeiro capítulo, “A correção (o turno do professor): uma leitura; o segundo “A revisão (o turno do aluno): uma leitura da leitura; o terceiro, “O diálogo correção/revisão (o turno do pesquisador): uma leitura da leitura da leitura e, o último capítulo “Como (não) corrigir redações na escola”.

Na introdução a autora apresenta as questões motivadoras para o seu trabalho e coloca a questão: Como é que se corrige uma redação escolar? Então, a partir dessa questão elabora um projeto de pesquisa para que possa realizar um diagnóstico de como as redações eram corrigidas, foca no trabalho mediador do professor, esclarece a metodologia da coleta de dados, retoma os conceitos e a fundamentação teórica em que se baseia, além de apresentar a natureza das redações analisadas “são redações e, como tal, escritas com um fim específico,

qual seja o de serem lidas, corrigidas e ou avaliadas”, e também, “utilizo, sem grandes distinções, as expressões redação, produção e texto, para me referir aos textos analisados” (RUIZ, 2018, p. 15).

Ruiz (2018, p. 19) traz a definição de que correção é, pois, “o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto”, enfatiza que sua análise considera as intervenções escritas que são a “correção” que aponta alguma “infração” textual. Utiliza as expressões problema e infração como sinônimos.

E, ainda, Ruiz (2018, p. 20) retoma Bakhtin (1997) e a sua concepção de linguagem de que “todo discurso é elaborado em função do outro, pois é o outro que condiciona o discurso do eu. O que atribui um sentido totalizante ao texto”, e ainda, “O que dá acabamento a um discurso é a mudança de locutor, isto é, a atitude responsiva do outro já nele presente” (RUIZ, 2018, p. 20), a autora expõe que quanto ao problema de produção, pode trazer algum tipo de estranhamento em quem lê, em razão do gênero, do tipo de texto, dos objetivos ou das condições tanto de produção quanto de recepção, a questão é saber de que tipo é esse estranhamento.

O leitor pode manifestar, em relação ao texto, um estranhamento, seja quanto à forma de organização do material linguístico na superfície textual, em face do tipo de texto, seja quanto a seleção lexical, em face do tem e dos modelos cognitivos ativados (scripts, frames etc., conforme Beaugrande, 1980); o leitor pode, também, manifestar um certo estranhamento quanto a quantidade de informação. (RUIZ, 2018, p. 21).

A autora traz, então, Dascal e Weizman (1987) a propósito das questões de compreensão em relação aos níveis de informação contextual (de caráter extra e metalinguístico) “que preencheriam os espaços vazios deixados pela falta de transparência intrínseca de todo texto” (RUIZ, 2018, p. 22). Ressalta que o leitor não é passivo diante do texto que lê, aponta ser o leitor altamente ativo, porque constrói um sentido, engendra uma leitura para o texto.

No primeiro capítulo, Ruiz (2018) demonstra as estratégias que os professores usam para realizar as intervenções por escrito nos textos dos alunos, nos apresenta os tipos de correção que são feitas, destaca os objetivos do trabalho de correção que é chamar a atenção para os problemas do texto, são as marcas no texto do aluno que o professor faz, “um texto sobreposto ao texto dos alunos” (RUIZ, 2018, p. 34) que podem estar ou no corpo do texto, ou na margem ou após o texto do aluno, de acordo com a autora “traços, sinais, abreviaturas, expressões ou comentários, produzidos ora na margem, ora no corpo, ora no “pós-texto”,

sintetizam de modo geral, as diversas estratégias de correção encontradas nas redações” (RUIZ, 2018, p. 35).

Ruiz (2018) traz como referência a autora italiana Serafini (1989, p. 113-115) que indica três tipos de correção: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. E, descreve os tipos de correção segundo esta autora,

- a) **A correção indicativa**, neste tipo de correção o professor marca junto a margem ou no corpo do texto as intervenções, geralmente, limita-se a indicação do erro circulando-o ou sublinhando-o, na margem do texto indica com um X ou asterisco, ou com outros símbolos, traça linhas, verticais, paralelas, chaves ou colchetes, a direção onde o erro ocorre, traz exemplos dessa correção. A autora define ser a correção indicativa uma estratégia de simplesmente apontar “por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado. Ruiz (2018) discorda de Serafini (1989) quando diz que o professor “altera muito pouco” o texto porque defende que o professor *não altera o texto* só **indica** as alterações a serem feitas. Ruiz (2018, p. 36) analisa que a indicativa “ocorre na esmagadora maioria dos casos; ou seja, todos os professores fazem uso da estratégia indicativa de correção, com maior ou menor frequência”. Um aspecto relevante que Ruiz (2018, p. 45) aponta, retomando as correções de caráter indicativo, é que “as correções de caráter indicativo incidem sobre as quatro operações de reformulação textual mencionadas (adição, substituição, deslocamento e supressão)”, e ressalta que o professor com esta correção meramente aponta os erros a fim de que os alunos operem em seus textos.
- b) **A correção resolutiva**, neste tipo de correção o professor altera o texto do aluno, reescreve as palavras, frases e até períodos inteiros. Conforme Serafini (1989), o erro é eliminado pela solução que o professor dá, o professor nessa correção separa o que é adequado, interpreta as intenções do aluno reescrevendo o texto da forma como considera correta. Ruiz (2018) destaca que essa foi a forma menos encontrada em suas análises e que elas são encontradas mais no corpo do texto. Para a correção resolutiva no corpo do texto há algumas estratégias adotadas pelos professores tais como: de adição, em que o professor acrescenta formas no espaço entrelinhas; de substituição, em que reescreve a forma que substitui a original do aluno “no espaço interlinear superior à linha” (RUIZ, 2018, p. 42); de deslocamento, em que reescreve em outro lugar a forma inadequada e indica o item

a ser deslocado; e estratégia de supressão, em que risca a forma que apresenta erros. Quanto à correção resolutive, nas margens do texto, o professor escreve “a forma alternativa na direção da linha em que ocorre o problema” (RUIZ, 2018, p. 43) e no “pós-texto” registra a forma sugerida, (reescreve indicando-as). A incidência da correção resolutive dá-se mais no corpo dos textos. Na correção resolutive pode ou não conter indicações, porém geralmente “concentram-se mais no corpo do texto que na margem ou pós-texto” (RUIZ, 2018, p. 41), “a resolutive é uma tentativa de o professor assumir, pelo alunos a reformulação de seu texto” (RUIZ, 2018, p. 41).

- c) **A correção classificatória**, “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação” (RUIZ, 2018, p. 45), em geral, o professor propõe ao aluno que corrija o seu erro, apontando a natureza do erro. Ruiz constata que a maioria dos professores “têm por método a utilização de um certo conjunto de símbolos (normalmente letras ou abreviações), escritos, em geral, à margem do texto, para classificar o tipo de problema encontrado” (RUIZ, 2018, p. 45). A autora exemplifica com uma tabela a relação de símbolos metalinguísticos classificatórios que são empregados pelos professores-sujeitos das redações analisadas. Destaca que a correção indicativa assim como a classificatória e a resolutive desempenham um papel de reforço para o processo de interlocução entre professor e aluno. Ruiz (2018) aponta que algumas classificações são bem claras, enquanto, outras não e de novo discorda de Serafini (1989) que afirma ser a correção classificatória uma identificação não ambígua de erros.
- d) Ruiz (2018) avança para além das três categorias de correção apresentadas por Serafini (1989), esclarecendo ser esta outra intervenção que constatou, **a correção textual-interativa** e define “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 (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”)” (RUIZ, 2018, p. 47). De acordo com a autora, são pequenos “bilhetes” que têm duas funções, primeiro: apontar os problemas do texto para a revisão e, segundo: de metadiscursivamente apontar para a própria tarefa de correção do professor, porque há algumas intervenções que realizadas no corpo do texto ou na margem que não parecem satisfatórias, então, o professor atua no “pós-texto”. A autora destaca que essa correção por bilhete é “um verdadeiro diálogo” e “altamente dialógica” (RUIZ, 2018, p. 49), afirma:

Essa troca de “bilhetes” nada mais é do que a expressão máxima da dialogia (Bakhtin, 1997) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É, pois, a marca por excelência do diálogo – altamente produtivo – entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso. (RUIZ, 2018, p. 50).

Enquanto Serafini (1989) apresenta-nos uma correção voltada à estrutura textual, Ruiz (2018) explicita uma estratégia mais voltada aos aspectos globais do texto, aponta o bilhete textual como forma de dialogar com os estudantes sobre suas inadequações no texto, fazendo-os refletirem sobre como escrevem e como podem reelaborar o seu texto (retextualizar). Notamos, então, que Ruiz (2018) avança a partir do que Serafini (1989) já havia feito.

E, à vista disso, contemplamos ser a correção feita pelo professor uma tarefa, um procedimento de extrema importância dentro do processo de ensino da produção textual. Nesta pesquisa, por meio do *registro de correção da professora feita* nos textos dos alunos vamos identificar e analisar os tipos de correção que são feitas e como estão ligadas aos objetivos do ensino inseridos nas etapas do processo de ensino da produção textual dos textos dissertativo-argumentativos, textos produzidos pelos alunos da terceira série do ensino médio.

Ainda, Ruiz (2018, p. 155), afirma que “a correção textual-interativa”, os “bilhetes”, são divididos “em duas categorias: os que remetem a problemas superficiais e os que remetem a problemas profundos do texto”. Na correção que aborda os problemas superficiais nos deparamos com a correção dos aspectos linguísticos formais, sendo que “para o professor falar daqueles problemas tipicamente formais, para cuja solução são suficientes apenas alterações revisivas de superfície” (RUIZ, 2018, p. 156), nesse caso, bastaria utilizar-se de um “código classificatório”, recurso que atende essa demanda de correção.

A correção dos textos a nosso ver necessitam englobar o todo textual, os seus sentidos completos inseridos em um macrocontexto, da situação de comunicação, não limitando-se à estrutura do texto. Sobre as marcações que o professor realiza, nas correções, nos textos dos alunos, de acordo com Ruiz (2018, p. 156):

Todo o contexto aí envolvido deve ser considerado para a construção do sentido pretendido pelo professor: os próprios problemas de redação tematizados, o nível de conhecimento linguístico do aluno, a convenção estabelecida entre professor e aluno acerca do próprio código em uso (o conhecimento metalinguístico partilhado) etc. Visto que não podem existir textos totalmente explícitos, o produtor de um texto (e, a seu turno, o professor) precisa (tanto quanto o aluno) pretender a um ajuste do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação (Nystrand e Wiemelt, 1991).

Portanto, envolve assim a procura pela “maior competência comunicativa por parte do professor que pode justificar a maioria de suas explicitações de correção” (RUIZ, 2018,

p. 156). E segundo Ruiz (2018, p. 159), para nós configura-se uma questão importante que é “saber qual é o projeto de dizer do professor corretor”. Então, aponta:

É resolver os problemas do texto para o aluno (resolutiva)? É apontá-los (indicativa)? É classificá-los (classificatória)? Ou tudo isso? Afinal, qual é o objetivo do professor que corrige redações? É interagir como o modo de dizer do aluno? É interagir com o dizer do aluno? Ou com ambas as coisas (textual-interativa)? (RUIZ, 2018, p. 159).

Sobretudo, a perspectiva do professor corretor perante o que considera essencial corrigir é parte fundamental, para o bom resultado do trabalho pedagógico com o processo de ensino da produção textual, nas salas de aula. Olhamos sob a perspectiva da análise linguística que permeia o caminho da correção com um viés mais reflexivo não apenas apontando os erros, as inadequações.

Em se tratando da revisão textual Ruiz (2018) cita o processo de “higienização”, do texto, de acordo com Jesus (1995), pois não trata-se apenas de “limpar” o texto, mas de uma etapa de ajuste e reajuste dos elementos em que o autor do texto coloca em jogo as estratégias para escrever e mobiliza os seus conhecimentos que são “certas práticas da produção escrita”, Ruiz (2018, p. 162), portanto, a correção textual não pode limitar-se, somente a essas práticas de higienização do texto.

## **2.10 O ENEM e o texto dissertativo-argumentativo**

O Ministério da Educação (MEC) instituiu, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), anualmente é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP, quem o realiza. No decorrer dos anos, foram mudando as características, antes o ENEM só avaliava as competências dos estudantes ao longo da educação básica, no entanto, muitas funções foram-lhes acrescentadas ao longo dos tempos, entre elas a de exame que seleciona para o ingresso nas universidades, no ensino superior.

A partir dessa função de seleção para ensino superior, a matriz de referência do ENEM modificou-se sendo avaliado o domínio das competências e habilidades nas quatro áreas de conhecimento e em redação.

A redação do ENEM prima pela elaboração de um texto dissertativo-argumentativo. Segue a definição que o exame adota, de acordo com a cartilha do ENEM de 2019:

O texto dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está

correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-la. (BRASIL, 2019, p. 16).

Sobretudo, o texto dissertativo argumentativo tem como objetivo “convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente” (BRASIL, 2019, p. 16).

Para tanto, dois princípios devem ser respeitados: apresentar e desenvolver uma tese por meio de um processo de argumentação consistente e; empregar e especificar os argumentos explicitados.

A prova do ENEM apresenta 180 questões em um teste de múltipla escolha, distribuídas nas quatro áreas do conhecimento. Conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2 - A prova do ENEM

ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANT. DE QUESTÕES	DISCIPLINAS
Linguagens, códigos e suas tecnologias	45	Língua Portuguesa, Literatura, Língua estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Comunicação e Informação
Matemática e suas tecnologias	45	Matemática (Álgebra e Geometria)
Ciências Humanas e suas tecnologias	45	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas tecnologias	45	Química, Física e Biologia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2019).

E a prova da redação proposta pelo ENEM exige um texto contruído sobre o esquema, tema, tese, argumentos e proposta de intervenção, pressupõe que as competências, ao longo da escolaridade os discentes do ensino médio, tenham sido desenvolvidas. Dos estudantes espera-se que defendam um tese “uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual” (BRASIL, 2019, p. 5). A redação é avaliada, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 3 - Redação do ENEM

<b>REDAÇÃO</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>
<b>Competência 1</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa
<b>Competência 2</b>	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa
<b>Competência 3</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista
<b>Competência 4</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação
<b>Competência 5</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2019, p. 6).

Para cada uma dessas competências são atribuídos seis níveis de desempenho. Conforme quadros descritivos a seguir:

Quadro 4 - Níveis de Desempenho – Competência 1 do ENEM

<b>PONTOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO</b>
200	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência
160	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita
120	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2019, p. 12).

Conforme tabela transcrita acima, a competência um do ENEM foca no desempenho dos estudantes em relação a modalidade escrita formal do português, são verificados os conhecimentos das convenções de escrita, como as regras ortográficas e acentuação.

Para isso, “o domínio da modalidade escrita formal será observado na adequação do seu texto em relação tanto às regras gramaticais quanto à fluidez da leitura, que pode ser prejudicada ou beneficiada pela construção sintática” (BRASIL, 2019, p. 11). Há um rol de

expectativa para o estudante do ensino médio entre elas de que a modalidade de escrita formal é a empregada nos textos dissertativo-argumentativos, então a construção sintática deve ser clara e apresentar fluidez.

Quadro 5 - Níveis de Desempenho – Competência 2 do ENEM

PONTOS	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO
200	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos a redação recebe nota zero e é anulada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2019, p. 18).

No que concerne à competência dois a avaliação, correção volta-se para o desenvolvimento do tema “a proposta exige que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é o tipo de texto que demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese” (BRASIL, 2019, p. 12). Portanto, a tese engendrada deve apresentar o tema de forma consistente.

Quadro 6 - Níveis de Desempenho – Competência 3 do ENEM

PONTOS	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO
200	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
120	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

80	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
40	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
0	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2019, p. 20).

Nesta competência três, “trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, ou seja, pela elaboração de um projeto de texto” (BRASIL, 2019, p. 19). Sob essa perspectiva, fatores como a seleção de argumentos e a progressão temática adequada são considerados, porque formam um texto com sentido, coerente.

#### Quadro 7 - Níveis de Desempenho – Competência 4 do ENEM

PONTOS	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO
200	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos
160	Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40	Articula as partes do texto de forma precária.
0	Não articula as informações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2019, p. 23).

Na competência quatro o foco é nas partes da redação em sua estruturação lógica e formal, considera a mobilização dos diversos recursos linguísticos que sustentam a coesão textual. Sendo assim:

A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos, em especial operadores argumentativos, que são responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto, por exemplo, relações de igualdade, de adversidade, de causaconsequência, de conclusão etc. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma

inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto por um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores. (BRASIL, 2019, p. 21).

Assim sendo, enquanto a competência três atua na “estrutura mais profunda do texto”, na coerência textual, a competência quatro atua mais na superfície do texto, avalia o emprego das marcas linguísticas, tais como: a estruturação de parágrafos e dos períodos e o uso da referenciação, por exemplo.

Quadro 8 - Níveis de Desempenho – Competência 5 do ENEM

PONTOS	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO
200	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
160	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
120	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
80	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto
40	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
0	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2019, p. 26).

A competência cinco requer dos estudantes “uma intervenção para o problema apresentado pelo tema significa sugerir uma iniciativa que busque, mesmo que minimamente, enfrentá-lo” (BRASIL, 2019, p. 23). Os temas abordados no ENEM são profundos, então exigem soluções que não são simples, nem fáceis de serem pensadas, solicita dos estudantes “usar seus conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua formação para a produção de um texto no qual, além de se posicionar de maneira crítica e argumentar a favor de um ponto de vista, você possa indicar uma iniciativa que interfira no problema discutido em sua redação” (BRASIL, 2019, p. 23).

A proposta de redação do ENEM traz “textos motivadores. Em geral, são textos em linguagem verbal e em linguagem não verbal (imagem) que remetem ao tema proposto, a fim de orientar sua reflexão” (BRASIL, 2019, p. 27). Esta organização propicia ao estudante ter meios para refletir mais profundamente sobre o tema que está sendo abordado.

As correções das redações do ENEM são feitas por dois professores avaliadores, que consideram os níveis de desempenho em cada uma das cinco competências requeridas para a produção da redação. As notas variam entre 0 e 200 em cada competência, podendo alcançar a nota máxima de 1000 (mil pontos) na redação.

A nota final da redação é a média aritmética das notas totais dadas pelos dois avaliadores. Se acaso as notas dos avaliadores forem muito divergentes, a redação será avaliada por um terceiro professor avaliador. E se assim for, a nota final será a média aritmética das duas notas totais mais próximas. Persistindo a discrepância, haverá uma banca presencial com três professores que atribuirão a nota da redação.

Pode haver redações com a nota zero, se alguns desses aspectos acontecerem: se o estudante fugir totalmente do tema; se não obedecer à estrutura textual dissertativo-argumentativa; se copiar integralmente partes de textos contidos na redação e ou do caderno de questões; se redigir o texto com até sete linhas; se tiver inapropriações, imagens (desenhos) e outras formas que podem anular a redação; se contiver números ou sinais em qualquer parte da folha de redação, sem nexo; se tiver trechos do textos totalmente desconectados ao tema proposto; se a assinatura ou qualquer tipo de identificação estiverem fora do local indicado para a assinatura do participante; se o texto estiver integral ou predominantemente em língua estrangeira e se a folha de redação ficar em branco, mesmo havendo texto na folha de rescalço (BRASIL, 2019).

O tipo de texto requerido pelo ENEM é o dissertativo-argumentativo “é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-la” (BRASIL, 2019, p. 16). Sendo assim conceituado, o texto dissertativo-argumentativo:

O texto dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. (BRASIL, 2019, p. 16).

Logo, podemos refletir que quem argumenta, faz em função da defesa de uma tese a fim de que pela ação de argumentar por meio de fatos, opiniões, citações, comparações, referências, etc. consiga defender o seu ponto de vista.

## **2.11 A formação docente**

No Brasil, as questões sobre a formação docente inicial e continuada sempre estiveram nas pautas de discussões e configura-se como uma preocupação pertinente, necessária e um

desafio para o panorama educacional. O que nos leva a refletir sobre a qualidade da educação que temos nas nossas escolas e sobre os processos de ensino que estão, intrinsecamente, relacionados à formação docente. Sobre a educação de qualidade destacamos:

Uma educação de qualidade visa a emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação esposada, que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. Assim, a “escola de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. (BRASIL, 2004, p. 33).

Nos quatro pilares da educação, elaborado em 1999 por Jacques Delors, no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” temos: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, acrescenta-se, a esses pilares, o aprender a aprender, habilidade requerida para o século XXI. O conceito aplica-se tanto aos discentes como aos docentes, adentramos, então, nas questões da formação docente.

No livro Saberes docentes e formação profissional, Tardif (2012) inicia a introdução com uma questão: Quais são os saberes docentes que são a base ao ofício de professor, quais conhecimentos e de tipo são? De natureza científica, técnica, erudita. Como são mobilizados por esses profissionais em suas salas de aula? E o autor prossegue questionando como esses saberes são adquiridos. Eis o cerne do que queremos destacar: como os saberes são adquiridos? Para Tardif (2012, p. 10): “[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão de maneira mais específica”.

Concordamos com o autor que o conhecimento dos professores não acontece fora do estudo que fazem sobre aquilo que ensinam, fora do caminho que percorrem ao aprender para ensinar. O professor é um sujeito que ocupa um lugar e tem uma história no contexto escolar e social (TARDIF, 2012), estes aspectos influenciam na prática de seu ofício docente. De acordo com Tardif (2012, p. 11), “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”, interessa-nos refletir sobre os saberes docentes para ensinar a produzir textos na terceira série do ensino médio. Ainda sobre o saber dos professores:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional,

com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p. 11, grifo do autor).

De fato, o saber dos professores está intrinsecamente misturado às relações docentes com os alunos e com todos da comunidade escolar, que compreendem o contexto de trabalho dos professores. Para Tardif (2012, p. 11) trata-se em não “reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais”, segundo ele “o saber dos professores é um saber social” (TARDIF, 2012, p. 12), apresenta-nos alguns argumentos “é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes” (TARDIF, 2012, p. 120); “é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema” (TARDIF, 2012, p. 12); “é social porque seus próprios *objetos* são objetos sociais” (TARDIF, 2012, p. 13, grifo do autor); é social porque o conhecimento do professor, seu saber, “não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural” (TARDIF, 2012, p. 14), “é social por ser adquirido em um contexto de uma *socialização* profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos [...] ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2012, p. 14, grifo do autor).

Compartilhamos desse mesmo entendimento que o autor, posto que para nós o saber vai sendo contruído socialmente por variados conjuntos de indivíduos que ocupam lugares sociais distintos. A construção do saber docente dá-se ao longo da sua vida profissional, nos espaços escolares e acontece de forma gradativa. De acordo com Tardif (2012, p. 16, grifo do autor), “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada por meio de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*”. E ainda, segundo o autor,

Como se pode, então, pensar essa articulação entre “o que sabe um ator em atividade” e o fato de o seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos e envolve milhares de outros trabalhadores que realizam uma tarefa mais ou menos semelhante à sua? (TARDIF, 2012, p. 16).

Tardif (2012) coloca o saber docente “na interface entre o individual e o social, entre o ato e o sistema” (TARDIF, 2012, p. 16), no intuito de desvelar as naturezas, social e individual, que formam o conjunto dos saberes dos professores. Conforme o autor, o saber do professor materializa-se a serviço do trabalho que o professor desempenha, não sendo apenas o saber cognitivo, mas o saber relacionado às relações que se dão no ofício docente. Para

Tardif (2012, p. 17), “Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula”. Baseado em Delbos e Jorion (1990), Tardif (2012, p. 17, grifo do autor) afirma que “não é um saber *sobre* o trabalho, mas realmente *do trabalho*”.

Outro aspecto que Tardif (2012, p. 20) ratifica é o saber plural e o saber temporal, este sendo e significando “dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Para Tardif (2012, p. 61, grifo do autor):

*Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.*

Tardif (2012) concebe o saber como o fio condutor da formação docente. Assim nós também o concebemos, pois, aprender sobre o objeto de ensino, como por exemplo, aprender o que é a produção textual, como faz para se produzir textos são fatores determinantes para poder ensinar a produção textual, em quaisquer que sejam as séries ou anos em que o professor leciona. Evidentemente, que não se resume só a esses fatores.

Como Tardif (2012, p. 31) destaca: “um professor, é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Podemos atualizar essa frase do autor dizendo que o professor é aquele que aprendeu alguma coisa e, portanto, consegue mediar os estudantes no caminho para apreender alguma coisa de certo objeto de conhecimento. Voltando-se, especificamente, ao nosso estudo, ao processo de ensino e correção da produção textual na terceira série do ensino médio, o professor que sabe como produzir textos, que sabe como corrigi-los pode ser o mediador ao ensinar, na sala de aula, a produção textual. Em uma disciplina “aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2012, p. 271). Sobretudo, nesta pesquisa buscaram-se as evidências de uma prática que revele esse aprender a ensinar a produzir textos, fazendo, ensinando, corrigindo.

Segundo Tardif (2012, p. 36), o saber docente é definido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. É a visão da fusão de coisas distintas que compõe um todo do saber docente, um todo da formação de professores que abarca a formação inicial, a formação acadêmica, curricular e de experiência que

percorrem a trajetória, por caminhos dos saberes pedagógicos, que são as concepções da “práxis” educativa, incorporada por meio das formações profissionais dos professores.

Para Tardif (2012, p. 37), “os saberes pedagógicos articulam-se com a ciência da educação”; por caminhos dos saberes disciplinares, “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2012, p. 38); por caminhos dos saberes curriculares “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2012, p. 38), e enfim, por saberes experienciais que surgem da experiência docente e são por ela validados (TARDIF, 2012). Os saberes experienciais não são aqueles adquiridos na faculdade, com os currículos, são saberes construídos pela prática no dia a dia do professor, são de acordo com Tardif (2012, p. 49), “a cultura docente em ação”.

Como podemos observar são esses saberes que constituem a formação docente, sendo o professor o sujeito que segundo Tardif (2012, p. 39, grifo nosso) “ o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um **saber prático** baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Então, desse modo, o domínio desses saberes todos são imprescindíveis para a atuação docente, são capacidades que o professor desenvolve para exercer o seu ofício ao ensinar, e nesse processo, dá-se também a produção dos saberes sociais vigentes constituídos ao longo dos tempos.

De acordo com Mello (2000, p. 98),

[...] a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica, e finaliza propondo a criação de um sistema nacional de certificação de competências docentes e a priorização da área de formação de professores nas políticas de incentivo, fomento e financiamento.

Mello (2000) apresenta em seu artigo um panorama elencando as distorções e oportunidades referentes à formação docente, destaca que ao longo da história com a democratização, o acesso e a busca pela melhoria da qualidade na educação, uma mudança ocorre nos âmbitos estaduais e locais com uma reforma educacional em vista disso, de acordo com Mello (2000, p. 98-99):

[...] a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos. (MELLO, 2000, p. 98-99).

É o foco do ensinar sendo definido na produção da aprendizagem e não nos conteúdos ensinados. Para Mello (2000, p. 99) “não se trata mais de reformas de sistemas isolados mas sim de regulamentar e traçar normas para uma reforma da educação em âmbito nacional; e atinge, mais que na etapa anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que o aluno deve aprender, o que ensinar e como ensinar”.

Mello (2000) aponta que no decorrer da história da formação de professores houve dois caminhos: o normal de nível médio e o superior. E destaca que,

A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras, imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo. (MELLO, 2000, p. 99).

A formação desse professor polivalente dá ênfase nos conhecimentos pedagógicos em detrimento dos conteúdos a serem ensinados, conforme Mello (2000, p. 100) “A lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo”, entretanto, como poderá o professor dar conta disso em sua formação docente se o conteúdo, a teoria, está desvinculada da prática em que acontece o movimento da transposição didática. Mello (2000) aponta a necessidade dos cursos de formação docente passar por avaliações, porque sua importância assume um papel estratégico no sistema educacional do país. Assim, conclui Mello (2000, p. 101):

É urgente investir na organização de um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificação de competências docentes radicalmente diferente da atual processualística de autorização e reconhecimento de cursos superiores em geral; apoiar escolas avaliadas e credenciadas, com assistência técnica e financeira; condicionar o exercício do magistério à conclusão do curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes.

A autora ainda ressalta que se trata de buscar modalidades de organização pedagógica a fim de que favoreçam a constituição de competência docentes para ensinar e garantir que os alunos aprendam de acordo com as diretrizes da educação básica Mello (2000). Visto que “Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si

mesmo” (MELLO, 2000, p. 102). E em se tratando da formação docente concordamos com Mello (2000) que esclarece:

É preciso que a formação docente propicie a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, que no futuro contribuirão para a melhoria da qualidade da educação básica. (MELLO, 2000, p. 102).

Relacionando à formação docente ao ensino da produção textual retomamos o que Mello (2000, p. 102) aponta “ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar”. Como facilitar o aprendizado da produção textual na terceira série do ensino médio se o professor não a aprimorar em si mesmo e é na formação docente que isso é possível. A formação docente tem tudo a ver com a qualidade dos processos de ensino nas salas de aula sejam quais forem os objetos de conhecimentos. Para tanto concluímos com Mello (2000, p. 109):

É preciso cobrar dos estudos pedagógicos que não limitem seu objeto de pesquisa à atividade do aluno e do professor, sem um sólido quadro teórico que leve em conta qual é e qual deve ser o conteúdo do ensino e, portanto, o conteúdo da formação do professor e da aprendizagem do aluno. Esse viés, responsável por um ativismo pedagógico que ilusoriamente induz a pensar que o ensino é moderno porque “ativo”, baseia-se num conceito limitado da didática. De fato, desde Erasmo na Idade Média, didática não é a escolha do método ou técnica de ensino, ainda que essa etapa final seja muito importante, mas o que a antecede: o estudo da relação entre aquilo que o professor sabe ou deve saber e aquilo que precisa ser aprendido pelo aluno.

Mello (2000) faz uma crítica em relação a ideia de que o conhecimento do aluno se constrói sob circunstâncias de ensino desestruturadas, falsa ideia relacionada ao construtivismo. Acredita ser o construtivismo um pressuposto benéfico à educação, o aprendizado se dá em situações sociais, no entanto, não pode ser em detrimento de estudos “sobre como se organiza a situação de aprendizagem para que o aluno construa ou reconstrua o conhecimento” (MELLO, 2000, p. 109). O que significa defender que o conhecimento construído deve ser didaticamente estruturado e organizado. Ensina-se melhor a produção textual com o uso de uma sequência didática, assim defendemos.

Outro aspecto relevante quando falamos da formação docente é a autonomia docente, porque ao ensinar o professor necessita dessa competência, no capítulo da análise jogamos luz na autonomia que a professora tem ao selecionar materiais, ao propor atividades de ensino da produção textual e ao corrigir os textos dos discentes.

Contreras (2002, p. 193) traz um panorama a respeito da autonomia docente em que considera três modelos de professores: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico, defende que a autonomia dos professores dá-se “no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos”. E ainda, explicita as três dimensões da profissão docente que são a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, defende-as como “qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar” (CONTRERAS, 2002, p. 193-194). Em se tratando do trabalho de ensinar, Contreras (2002, p. 194) explica:

É o que denominarei “profissionalidade”, e o fiz nem tanto por sua assimilação sociológica às profissões, mas pelo reconhecimento de que o profissionalismo como reivindicação, apesar de suas ambiguidades, foi a forma de expressar a necessidade do ensino enquanto ocupação dada as características interna dessa prática trabalhista, de exigir autonomia como forma de exercer a profissão.

Ao lidar com o ofício de ser professor a questão da autonomia faz-se em prol da qualidade da educação, “a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa” (CONTRERAS, 2002, p. 195). O que podemos refletir é que não raro os professores podem não ter condições para ter autonomia. A autonomia a nosso ver advém de formações iniciais e continuadas focadas para dar meios aos professores para desenvolverem-se de forma autônoma, reflexiva e crítica. E então, ao operarem no processo de ensino, seja qualquer a área de atuação, tenham as devidas condições didáticas, pedagógicas, técnicas e emocionais, para assim exercer o ofício de professor com dignidade e sabedoria docente.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O FIO CONDUTOR

*Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.*

(Antônio Machado – poeta espanhol)

Nesta seção, apresentamos os fundamentos da produção de conhecimento do objeto de estudo da área da educação com o percurso metodológico trilhado e os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam esta pesquisa. Explicitamos quem são os sujeitos da pesquisa e quais são os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

#### 3.1 A metodologia: as características e tipo de pesquisa

A pesquisa apresenta o percurso metodológico, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os estudos de caso “[...] procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação [...]” (ANDRÉ, 1984, p. 52), e, ainda, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 14) “A pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”, e nosso intuito é evidenciar o processo de ensino e correção da produção textual, na terceira série do Ensino Médio.

A pesquisa ocorre em uma escola particular do centro da cidade de Presidente Venceslau, estado de São Paulo, com 384 alunos matriculados. A escola engloba os Ensinos: Educação Infantil, Ensino fundamental Anos Finais, do 6º ao 9º ano e, o Ensino Médio da primeira série à terceira série.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são especificamente: uma professora que leciona na turma da terceira série do Ensino Médio e os estudantes dessa série.

Como afirmam Ludke e André (2018, p. 25), “O estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve”. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que engloba algumas etapas:

[...] etapa exploratória, planejamento, coleta de dados e evidências, análise dos resultados e apresentação do relatório. Não se reduz a um guia para levantamento de dados e informações de um caso. Segundo a abrangência e propósitos, um Estudo de Caso, poderá ser exploratório, descritivo [...]. (MARTINS, 2008, p. 11).

Ainda, pode ser destacado que,

Como estratégia de pesquisa, um Estudo de caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos, e a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados. (MARTINS, 2008, p. 11-12).

Fonseca (2002, p. 33) afirma que:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

E ainda,

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33).

O objetivo geral deste estudo é evidenciar o processo de ensino e correção da produção textual, na terceira série do ensino médio. E os objetivos específicos são, observar quais são os objetivos do professor ao eleger os conteúdos de ensino; analisar como se concretizam as propostas de produção textual; analisar os materiais utilizados pelo professor, bem como quais os conteúdos são privilegiados por ele; analisar como são abordados os conteúdos que o professor seleciona para ensinar e a metodologia aplicada e, finalmente; descrever e analisar quais e como são as intervenções que o professor faz na correção dos textos dos estudantes.

A fim de que possamos evidenciar, analisar e descrever o processo de ensino para que sejam respondidos os questionamentos, as questões-problema presentes, nesta pesquisa, que são: quando se ensina a produção textual, como se ensina e o que se ensina? Ao corrigir os textos dos alunos, como se corrige? E o que se corrige? Qual a relação entre a correção e o processo de ensino? O que é essencial ensinar quando se ensina a produzir textos?

De acordo com Godoy (1995b), o melhor modo de estudar e compreender um fenômeno é investigá-lo no contexto em que ocorre, analisando-o de maneira integrada ao todo do qual faz parte. E, ainda, enfatiza que:

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular [...]. Tem por objetivo proporcionar vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real. (GODOY, 1995b, p. 25).

Nossa análise será do processo de ensino do texto dissertativo-argumentativo, de como funciona na sala de aula, uma vez que, conforme André (1984), o conhecimento experiencial é valorizado no estudo de caso e o papel do leitor que gera conhecimento é destacado, porque necessita indagar-se: o que há nesse caso que possa ser utilizado no meu contexto?

Estudar o processo de ensino da produção textual do artigo de opinião e a sua correção a fim de revelar um quadro real, pode colaborar com outros professores, ajudando-os na interpretação e no entendimento desse processo de ensino e correção em suas múltiplas dimensões, contribuindo com a formação docente.

### **3.2 A coleta de dados**

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, utilizamos a entrevista, a observação da sala de aula (aula remota), os planos de ensino e os registros de correção da professora feitos em um caderno que foi escaneado para análise.

No que diz respeito à observação Ludke e André (2018, p. 29) enfatizam que “[...] a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática”, o que nos alerta para adotar um planejamento cuidadoso e, os registros descritivos com dia, hora, local da observação e período. O que ficou registrado, pois as aulas que assistimos foram gravadas e estão disponíveis em uma plataforma.

Em se tratando das anotações fizemo-las em arquivos, pastas no computador que as mantenham todas reunidas para serem revisitadas. Estão organizadas, segundo as etapas da coleta e análise dos dados. Foram salvas nas pastas, com os vídeos (da entrevista, das aulas), a transcrição da entrevista, e os textos dos alunos digitados. Assim como as correções feitas no caderno da professora, foram todas digitalizadas e salvas.

Nossa opção havia sido pela “observação participante”, inicialmente, e de acordo com Ludke e André (2018, p. 34) “O “observador como participante” é um papel em que a

identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado, desde o início”. Mesmo que, nesse tipo de observação, uma condição é ter que aceitar o controle do grupo que está sendo observado em relação ao que será ou não publicado da pesquisa feita (LUDKE; ANDRE, 2018).

Entretanto, mudamos o tipo de observação tendo em vista o contexto de pandemia da Covid-19 e as aulas acontecerem de forma remota. Então, a nossa observação deu-se de forma não presencial, assistindo pós-aulas, os vídeos com a sequência de aulas com a proposta de produção textual que selecionamos para realizar o trabalho que foi o trabalho com o tema do “Cancelamento social”.

Desse modo, não tivemos nenhum contato direto com os alunos e nem com a professora, só via aplicativos, plataformas e pelas mensagens trocadas via whatsapp com a professora. A docente comunicou aos alunos que as aulas seriam assistidas pela pesquisadora e explicou-lhes os objetivos da observação.

Realizamos a entrevista semiestruturada com a professora, primeiramente, por meio do aplicativo Google Meet, com roteiro, mas, com flexibilidade, fomos direcionando as questões, conforme foram surgindo. Nossa intenção foi traçar o perfil formativo e levantar quais eram as concepções teórico-metodológicas que embasavam o trabalho de ensino da produção textual do texto dissertativo-argumentativo. A última parte da entrevista teve o foco em como a professora organizava o seu ensino. Toda a entrevista foi gravada e transcrita para posterior análise. Com relação a esse instrumento de coleta de dados, Martins (2008, p. 27), afirma que:

Trata-se de uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem as questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador.

Ainda, sobre esse instrumento, de acordo com Ludke e André (2018, p. 39), “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Por meio da entrevista analisamos as concepções teórico-metodológicas da professora, obtivemos as informações pertinentes ao assunto pesquisado com maior profundidade. Cabe enfatizar, de acordo com as autoras,

Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais [...]. Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja

com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. (LUDKE; ANDRE, 2018, p. 39-40).

A entrevista é um instrumento básico de coleta de dados e, como tal, dedicamos uma atenção para a interação que se construiu propiciando um clima estimulante e de aceitação, conforme Ludke e André (2018) destacam.

Nossa opção foi pela entrevista semiestruturada, porque de acordo com Martins (2008, p. 27) “[...] o entrevistador busca obter informações, dados e opinião por meio de uma conversação livre, com pouca atenção a prévio roteiro de perguntas”. Mesmo com um prévio roteiro, também houve uma abertura para uma conversação intuitiva, construída, no momento, em que a entrevista aconteceu pelo aplicativo e de forma remota, antecipadamente, combinamos o dia e a hora com a professora.

Na próxima etapa, realizamos a observação das aulas gravadas, nas salas da 3ª série do ensino médio. Para atingir os objetivos específicos, desta pesquisa, analisamos o plano de ensino da professora, as propostas de produção textual do texto dissertativo-argumentativo, a apostila, as indicações de leitura e as pesquisas que foram indicadas para enriquecer o repertório dos estudantes, tudo registrado nos grupos de WhatsApp, posto que, neste ano, de 2020 as aulas aconteceram de forma remota, em virtude da Pandemia da Covid-19.

Ao analisar o plano de ensino e os registros da correção dos textos utilizaremos a análise documental que são documentos que “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45), são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974 *apud* LUDKE; ANDRÉ 2018, p. 45), e ainda, as autoras citam

Guba e Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educação educacional [...] resumem as vantagens do uso de documentos dizendo que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos. (LUDKE; ANDRE, 2018, p. 45-46).

Levantamos os conteúdos privilegiados, como são abordados e quais são as intervenções feitas no texto dos alunos, como são feitas, após a produção de texto e o que é privilegiado na correção dos textos, dessa forma juntamos à pesquisa documental o *corpus* das correções feitas nos textos produzidos pelos estudantes, analisando às correções e as

intervenções que a professora fez em um caderno com orientações para cada aluno, escaneamos essas intervenções para discussão. Realizamos a análise, dessas intervenções, que são as correções feitas nos textos dos estudantes, descrevendo-as.

Quanto à forma de análise dos resultados, os dados coletados foram analisados de acordo com o referencial teórico voltado para o ensino de língua materna (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2010a, 2010b; KOCH; ELIAS, 2010; ABAURRE; ABAURRE, 2012; PASSARELLI, 2012; GERALDI, 2012; RUIZ, 2018) e à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Segundo Bardin, há três fases da análise de conteúdo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise é a etapa da organização com esquema de trabalho e procedimentos definidos, na exploração do material é feita a escolha das unidades de registro, a enumeração e a escolha das categorias (classificação e agregação), na última etapa do tratamento dos resultados o pesquisador procurará validá-los e torná-los significativos. De acordo com a autora, essa é a definição da análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Podemos constatar que essa técnica aplica-se a vários tipos de comunicação, o que nos auxilia a interpretar a realidade social que investigamos. Segue abaixo o quadro com a descrição dos instrumentos de coleta de dados:

Quadro 9 - Objetivos, instrumentos e sujeitos da Pesquisa

<b>OBJETIVO GERAL</b>			
Evidenciar o processo de ensino e correção da produção textual, na terceira série do Ensino Médio.			
<b>Objetivos específicos da pesquisa</b>	<b>Geração de dados</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Análise</b>
1.Observar quais são os objetivos do professor ao eleger os conteúdos de ensino;	Plano de Ensino e Observação de aula (ensino remoto)	Professor	Roteiro de observação da aula – referencial teórico voltado para o ensino de língua materna (ABAURRE; ABAURRE, 2012; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2010a, 2010b; PASSARELLI, 2012; RUIZ, 2018, GERALDI, 2012)

2. Analisar como se concretizam as propostas de produção textual;	Observação de aula – vídeo da aula.	Professor	Roteiro de observação da aula – referencial teórico voltado para o ensino de língua materna (ABAURRE; ABAURRE, 2012; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2010a, 2010b; PASSARELLI, 2012; RUIZ, 2018; GERALDI, 2012)
3. Analisar os materiais utilizados pelo professor, bem como quais conteúdos são privilegiados por ele;	Plano de Ensino e Observação do material utilizado (Apostila)	Professor	Roteiro de observação da aula – referencial teórico voltado para o ensino de língua materna (ABAURRE; ABAURRE, 2012; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2010a, 2010b; PASSARELLI, 2012; RUIZ, 2018; GERALDI, 2012)
4. Analisar como são abordados os conteúdos que o professor seleciona para ensinar e a metodologia aplicada;	Entrevista e Plano de ensino	Professor	Roteiro de entrevista semiestruturada – análise de conteúdo (BARDIN, 2011) – referencial teórico voltado para o ensino de língua materna (ABAURRE; ABAURRE, 2012; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2010a, 2010b; PASSARELLI, 2012; RUIZ, 2018; GERALDI, 2012)
5. Descrever e analisar quais e como são as intervenções que o professor faz na correção dos textos, dos estudantes.	Análise da correção feita pela professora (observação dos registros de correção)	Professor/ Alunos	Análise documental – produções dos alunos - referencial teórico voltado para o ensino de língua materna (ABAURRE; ABAURRE, 2012; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2010a, 2010b; PASSARELLI, 2012; RUIZ, 2018; GERALDI, 2012)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no projeto de pesquisa (2020).

Os instrumentos são os subsídios para a nossa análise. A nossa compreensão da língua, nesta pesquisa, será analisada dentro de um contexto, e não na concepção de estudos da frase, de acordo com Ruiz (2018, p. 28) “[...] os estudiosos dessa área têm-se dedicado a estudar a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção”.

Consideramos a linguagem como interação entre os sujeitos, o que significa ter o texto no centro do processo de ensino, a sua produção e recepção, conforme a autora citada.

Por meio da análise verificamos como se efetiva esse ensino e a correção dos textos com foco em: quando se ensina a produção textual, como se ensina e o que se ensina? Ao corrigir os textos dos alunos, como se corrige? E o que se corrige? Qual a relação entre a correção e o processo de ensino? O que é essencial ensinar quando se ensina a produzir textos?

Defendemos o trabalho com sequências didáticas para o ensino dos gêneros, das tipologias e jogamos luz na necessidade de realizar um trabalho não só técnico de ensino de textos para se fazer apenas uma prova, mas que seja uma proposta de ensino que abarque os gêneros e suas condições de produção para além da escola e de ter bons resultados no exame

do ENEM. Esperamos que seja também um ensino em que o processo de ensino e a correção propicie uma revisão autônoma tanto do professor quanto do estudante. Almejamos que a produção textual seja feita fundamentada nos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo considerando o contexto social e a situação de comunicação real e, portanto que a relação do aprendizado da produção textual seja integral nas aulas de língua portuguesa refletindo bons resultados, inclusive no desempenho dos discentes em linguagens.

### **3.3 O perfil dos sujeitos participantes da pesquisa**

A professora participante desta investigação vai ser chamada pelo pseudônimo de Judite, a fim de que sua identidade seja preservada, de acordo com o preconizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos. É professora de escola pública e particular há mais de vinte e dois anos. Também participam indiretamente desta pesquisa os alunos os alunos da terceira série do ensino médio, turma de 2020. Em relação ao perfil dos sujeitos participantes da pesquisa utilizaremos as palavras “professora, educadora, docente e sujeito da pesquisa”.

Os alunos serão tratados como “estudantes, discentes, alunos” e na transcrição da observação das aulas serão denominados por letras do alfabeto e por combinação de letras do alfabeto que correspondem aos seus nomes, por exemplo: aluno A, aluno M ou aluno JP etc.

A professora leciona na escola, desde 1998, tem 44 anos. Neste ano de 2020, trabalha com as três séries do ensino médio. Como em anos anteriores, uma característica de sua atuação tanto na escola particular quanto na pública acompanha os alunos nos três anos em que frequentam a etapa do ensino médio.

A turma possui 23 alunos – com uma transferência, então são 22 alunos, sendo 6 meninas e 16 meninos. Os discentes têm um bom relacionamento com a professora e são bem participativos nas aulas, leem, debatem e realizam as atividades propostas pela professora.

### **3.4 O local da pesquisa - características da unidade escolar**

A pesquisa, inicialmente, seria realizada em uma escola pública, mas devido à pandemia da Covid-19 foi realizada em uma escola particular em Presidente Venceslau - SP, porque na escola pública os alunos ficaram no ensino remoto e tiveram uma baixa participação na entrega das produções textuais solicitadas, o que inviabiliza a coleta dos dados para se realizar a pesquisa, por não constituir um *corpus* para a análise das correções nas

produções dos alunos. Então, continuamos o estudo de caso com a mesma professora, entretanto mudamos a escola. E fica evidente o preparo dos alunos para o ENEM.

Sobre o local em que a pesquisa foi feita, a escola funciona desde o ano de 1980, iniciou como “A Escola Técnica de Comércio “Presidente Venceslau”. Iniciou com o Curso Técnico de Contabilidade e Comercial Básico, jurisdicionada à Diretoria de Ensino Região de Santo Anastácio. Autorizada pela Portaria SE MEC nº 210 - D.O.U de 31/03/58. Reconhecida pela Portaria Conjunta CEI – CENP de 31/3/80. Atende os ciclos: a) Curso de Ensino Infantil; b) Ensino Fundamental e c) Ensino Médio. Denominaremos, nesta pesquisa, a escola com o nome fictício de “Colégio Ágora”.

Em 2020, são 37 professores que ministram aulas na educação básica, sendo a professora Judite uma delas. A escola tem 17 salas. A Educação Infantil entra às 8h00 e sai às 12h00. O Ensino fundamental entra às 7h10 e sai às 12h30. O Ensino Médio tem 5 aulas de manhã e três horas/aulas no período da tarde, nas terças e quintas-feiras, são aulas de 50 minutos cada.

Na escola são matriculados 384 alunos ao todo. O colégio fica situado no centro da cidade de Presidente Venceslau, SP. A professora ministra três aulas semanais de redação, de 50 minutos cada, na turma 2020 da terceira série do ensino Médio. São alunos oriundos da zona central da cidade e com alto poder aquisitivo, portanto têm acesso à internet e a variados objetos culturais.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Escrever é procurar entender,  
é procurar reproduzir o irreproduzível,  
é sentir até o último fim,  
o sentimento que permaneceria  
apenas vago e sufocador.*

(Clarice Lispector)

Analisaremos, nesta seção 4, a entrevista; a observação das aulas (vídeos gravados); o plano de aula da professora e os materiais que utiliza; examinamos as redações, com foco nos registros de correção, nas marcas de intervenção feitas pela professora.

Como também, analisamos a proposta de produção textual, bem como, a correção que a professora realiza de forma interventiva nas redações produzidas pelos alunos, da terceira série do Ensino médio, turma de 2020.

### 4.1 A entrevista

Em 27 de junho de 2020, realizamos a entrevista com a professora por meio do aplicativo Google Meet que faz videochamadas on-line<sup>11</sup>. Já tínhamos o roteiro organizado. Optamos pelas questões discursivas, porque acreditamos que assim o diálogo concretiza-se de modo mais natural.

A entrevista foi assim organizada: a primeira parte focalizou o perfil da professora, depois fomos abordando aspectos relativos a sua formação, concepções teórico-metodológicas, seu modo de proceder nas correções textuais, bem como o processo de ensino da produção de texto. As primeiras quatro questões foram sobre o perfil da professora, sua idade e seu tempo como docente.

As próximas questões, também quatro, abordaram a formação docente da professora e as que se seguiram, sete questões se referem às concepções teórico-metodológicas e mais uma sobre a formação docente, em seguida, sete questões abordaram a temática da correção textual, e por fim, sete questões sobre o seu processo de ensino.

---

<sup>11</sup> <https://meet.google.com/bzi-mega-hnn>

#### 4.1.1 Sobre o perfil pessoal da professora

De acordo com as respostas emitidas pela professora,

- a) Tem 26 anos de magistério, desde 1994 e como professora no estado, 22 anos;
- b) Sempre leu de tudo (*mais de cem livros na quarta-série*);
- c) Investe em sua formação continuamente;
- d) Sempre adquire os livros da formação que embasam a sua formação;
- e) Fez vários cursos sobre a produção de textos;
- f) Reforça que nunca parou de estudar.

Nos quadros a seguir é possível observar, os pontos destacados da entrevista para análise.

Quadro 10 - Perfil Profissional da Docente

QUESTÕES	RESPOSTAS
Quanto tempo que você atua como professora nessa escola?	22 anos
Tempo de magistério	26 anos, desde 1994.
Qual é a sua situação funcional?	Professora Efetiva PEB II de Língua Portuguesa
Você trabalha em outra escola além dessa?	Sim
Qual é a sua idade?	44 anos
Situação Funcional	Efetiva
Tempo de experiência no EM	22 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista (2020).

De acordo com Tardif (2012, p. 57), “em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores”. O fato de a professora ter 26 anos de experiência docente compõe o seu “ser professora”, a sua identidade, “com o passar do tempo, ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc” (TARDIF, 2012, p. 57).

O fato de a professora declarar ser a sua formação contínua um processo ativo, pois nunca parou de estudar é um parâmetro relevante uma vez que, a formação continuada do professor, de acordo com Gadotti (2011, p. 41), “[...] deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica [...]”.

Isto posto, fica evidente a grande relevância da formação docente continuada, apresenta reflexos positivos na prática pedagógica dos docentes, quando são bem preparados podemos encontrar práticas bem sucedidas.

#### 4.1.2 Formação docente

Em se tratando da formação docente no que tange o ensino da produção de textos ou a qualquer objeto de conhecimento/ensino, podemos resgatar aquela ideia do profissional reflexivo e autônomo, ser autônomo pressupõe tomada de decisões, comportamentos, responsabilidades perante às situações da sala de aula que ninguém pode fazer, senão o próprio professor, Nodding (1986), e uma formação para Contreras (2002, p. 105), necessita “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática”. Quanto mais qualificada a formação será possível “recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração” (CONTRERAS, 2002, p. 106). Segue abaixo quadro com a formação da docente.

Quadro 11 - Formação docente da professora, Sujeito da Pesquisa

QUESTÕES	RESPOSTAS
Qual a sua formação? (Formação inicial)	Licenciatura plena em Letras e Pedagogia, pós-graduação em Letras e educação e Mestrado em Educação
Você fez a sua graduação em instituição pública ou privada?	Instituição Privada
Segunda graduação	Pedagogia
Pós-graduação	Mestrado em Educação
Fala um pouco sobre a sua formação continuada e sobre os cursos que você fez que você acredita que tenha tido algum impacto na sua prática enquanto professora na sala de aula.	O mestrado... ele trouxe uma visão mais científica do... a respeito do... eu comecei a ver a prática uma parte... de uma forma diferente digamos assim... baseada na teoria
Desses cursos mais significativos... você poderia falar pelo menos um?	Sim, o mestrado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista (2020).

Para Passareli (2012, p. 67, grifo nosso), “Aprender a aprender envolve prioritariamente ao que é inerente ao próprio fazer pedagógico – o ensinante nunca estar

pronto – e, portanto, ter noção das três dimensões da prática docente: **o saber, o saber ser e o saber fazer**”, segundo os autores Costa (2000), Cró (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), aponta que essas três dimensões precisam ser consideradas como um todo, sem se fragmentar a ação pedagógica da escola em relação aos fazeres pedagógico, técnico e político.

Como professores nunca estaremos prontos, porque surgem sempre novos conhecimentos e o estudo e a formação constantes são um modo de estar sempre se atualizando para saber atuar nesse fazer pedagógico, no ofício docente nessas três dimensões da prática. E, desse modo teoria e prática devem estar integradas porque, sendo assim seria uma visão, que de acordo com Gatti (1997, p. 57), “[...] globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem”, segundo a autora seria a chave para uma nova postura metodológica.

Como podemos constatar a professora investe em sua formação continuada, e neste estudo de caso inserido na formação de professores, cabe salientar que não é possível não investir na formação docente, se quisermos ter uma educação de qualidade, porque o saber docente envolve a prática. Nessa prática está subentendida uma teoria e para compreender, ou melhor, para conhecer a teoria que sustenta a sua prática o professor necessita da formação continuada. Isto posto, refletimos que para a prática da correção dos textos faz-se fundamental a formação dos professores continuamente, a fim de que possam para além de ensinar refletir sobre o que ensinam. Com uma prática reflexiva acreditamos ser possível traçar percursos interventivos que sejam favoráveis ao aprendizado.

A formação inicial dos professores, apenas, não é suficiente para constituir as competências requeridas pelos profissionais docentes, “Assim, futuros professores, professores inciantes e aqueles mais experientes deem apresentar competências profissionais distintas e demandas de formação específicas [...]” (REALI; TANCREDI, 2003, p. 2 *apud* RINALDI, 2017, p. 4).

Para uma educação de qualidade, há que se terem profissionais que dominam os conhecimentos a fim de que possam mobilizá-los para o ensino que resulte em aprendizagem, e a formação docente é fundamental. Libâneo (1994, p. 27), afirma que “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir completamente o processo de ensino”. A palavra dirigir implica saber a direção, os caminhos a percorrer e a formação docente orienta e subsidia para isso, sem ela a prática docente pode ficar desorientada.

E ainda, para Gadotti (2011, p. 43), “Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão”. O professor de língua portuguesa que tem essa dimensão política da sua formação desenvolvida pode atuar de forma mais ampla no ensino da língua falada e escrita, em uma perspectiva dialógica e interacional.

Libâneo (1994) expõe que o trabalho do professor necessita ser pensado como um processo educacional amplo, já que prepara as pessoas para ativamente agir em seu meio social. Segundo o autor, “A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Nesta perspectiva, nas salas de aula, professores têm que estar preparados para questionar os seus alunos, assim como a nossa professora exemplifica em sua prática para que possam ser ativos e não passivos quando aprendem a ler, a falar, a ouvir e a produzir os seus textos/gêneros orais e escritos.

#### 4.1.3 As concepções teórico-metodológicas

É importante destacar que, na entrevista, a professora afirma que acompanha os alunos nos três anos em que ficam no ensino médio “*então há uma **continuidade no trabalho pedagógico**, esse vínculo não é rompido, ele não é quebrado*”. A professora acompanha a turma nos três anos do Ensino Médio, destacamos o aspecto da **continuidade do trabalho pedagógico**, não é solto, e permite a professora conhecer melhor os estudantes com quem trabalha, podendo fazer as intervenções necessárias a fim de que os alunos exerçam uma prática social de produção de textos.

Sendo uma estratégia pedagógica para o ensino – uma pedagogia de continuidade. Acreditamos que desse modo conhecendo os discentes é possível intervir nas suas dificuldades de modo mais efetivo. Para Tardif (2012, p. 90), “Uma primeira dificuldade vivida pelos professores em situação precária diz respeito a impossibilidade de viver uma relação seguida com os mesmos alunos”. Aqui notamos que essa dificuldade não existe o que torna a situação propícia para o aprendizado. Um aspecto relevante dentro do processo de ensino.

Apresentamos as concepções teórico-metodológicas da professora com trechos da sua fala na entrevista, reproduzidos no quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Concepção de linguagem/texto/gênero textual

CONCEPÇÕES	SUJEITO DA PESQUISA – CONCEITO PARA A PROFESSORA
<b>Concepção de linguagem</b>	<p><i>[...] a linguagem a partir do conceito de língua... de que língua é viva... falada pelos falantes... não é o latim que é uma língua morta... então essa linguagem... ela é o que?... ela é dinâmica... ela vai se adequando aos contextos de produção.</i></p> <p><i>[...] hoje a gente tem a linguagem da internet... a gente tem... nossa... viva... a linguagem... a língua é viva falada por esses falantes... eles têm que se apropriar dela para conseguir se expressar... eu vejo assim... numa constante... numa dinâmica... a linguagem como forma de prestígio.</i></p>
<b>Concepção de texto</b>	<p><i>Tudo para mim é texto... uma fotografia é texto... um horário pregado na parede lá da sala de aula é texto... o texto narrativo... tudo que tem sentido... traz significado... certo?... e que um leitor consiga... um leitor consiga... vai depender dos níveis dele de letramento, que ele consiga entender.. então aí um emotion... um joinha... éh::: uma carinha feia é texto... tudo é texto... eu começo a aula... no primeiro ano eu falo para eles assim... para você o que é texto?... é só o que é linha escrita?... ta aí entre texto verbal... não-verbal né?... o::: o semiótico... tudo... eles conseguem ver tudo porque... às vezes... um aluno... ele não consegue ler um horário...</i></p>
<b>Concepção de gênero textual</b>	<p><i>o gênero textual apresenta certos modelos. Então um bilhete... como que ele se caracteriza para ser um bilhete? Tem uma estrutura... ele tem um estilo... como que é a crônica?... como que é a piada?... e como que é o artigo de opinião... e aí eu já entro na definição da competência dois... tô falando de ENEM tá?... das cinco competências...</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista (2020).

Notamos que a maneira como a docente definiu gênero está intimamente relacionada à forma do texto, ou seja, prioriza aspectos estruturais. Não apareceu o destaque para a função social dos gêneros e, sobretudo, para as questões ideológicas desses atos sociais mediados pela linguagem, manifestos nos enunciados/discursos.

Street (2014) apresenta a experiência com estudo de caso nas comunidades Americanas com o objetivo de entender o processo de “pedagogização” do letramento. Explicita que embora (OGBU, 1990) defina o letramento como “sinônimo de desenvolvimento acadêmico” e “a capacidade de ler e escrever e calcular na forma ensinada e esperada na educação formal”, há segundo Reid (1988) um letramento não ensinado em nenhuma escola, como o antigo alfabeto Indonésio. Inicia diferenciando a noção de letramentos fora da pedagogia, porque defende que há outros letramentos para além dos escolares.

O autor destaca o termo letramento associado à escolarização – “pedagogização do letramento”, questiona os letramentos sendo associados somente às questões da escolarização,

argumenta que o letramento das mulheres, suas práticas letradas, informais e de incorporação do oral ao escrito, suas funções de expressão e afetividade, as práticas não religiosas e burocráticas femininas, foram marginalizadas ou excluídas pelo letramento moderno ocidental, em consequência do letramento formal, masculino e escolarizado.

Street explicita, então, os estudos de caso nas salas de aula das comunidades do Estados Unidos destacando que começaram o projeto diferenciando práticas letradas na comunidade e na escola, o interesse dos pesquisadores recaí no modelo “autônomo” de letramento, que se dá por diferenciados meios: o distanciamento entre língua e sujeito, a língua sendo concebida distanciada do aluno e do professor, são sujeitos passivos; os usos metalinguísticos, como se ler e escrever pedagogicamente fossem competências independentes e neutras, e como se fossem superiores, tendo um “status” em relação ao discurso oral e a “filosofia da linguagem” o uso da língua fora dos contextos sociais, como se fosse neutra. O autor critica a ideia da consciência metalinguística estar associada ao letramento e questiona por que os aspectos formais da língua são enaltecidos em detrimento de outros fatores. Mostra a objetivação que acontece no ensino da língua na escola, sendo ela considerada externa aos alunos, negando o seu aspecto social, temos que refletir se ao ensinar com foco no preparo dos alunos para os ENEM não nos coloca nessa armadilha.

O autor, ressalta que vai além disso a “pedagogização do letramento” faz “parte de correntes sociais e culturais mais amplas” (STREET, 2014, p. 131). As práticas letradas em casa contribuíram com os usos do letramento na escola, em casa haviam jogos, brinquedos, vídeos voltados para apoiar o sucesso escolar. O autor defende no livro o desenvolvimento de “etnografias do letramento”, portanto sugere que as pesquisas não deveriam focar somente nos letramentos escolares, mas ampliar para letramentos “comunitários”. Conclui que os conceitos de letramento necessitam ainda ser ampliados com pesquisas no campo dos letramentos, defende o modelo ideológico de letramento enquanto prática social. O que concordamos, pois, como o autor também consideramos que há múltiplos letramentos que estão à margem da cultura escolar tida como privilegiada e dominante. Há muito que se estudar sobre as práticas sociais dos letramentos que acontecem em variados contextos sociais e não só nos contextos escolares.

Cabe pensar também se a formação docente tem contemplado as questões discursivas, a vinculação sócio-histórica dos textos etc. e se discutem os conceitos de letramento enquanto práticas sociais, ou se tem se prendido mais a exemplificação do ensino pautado com o enfoque na estrutura dos gêneros. A professora exemplifica a concepção de linguagem, a partir do uso da língua viva, usada pelos falantes, sendo dinâmica, flexível. Para Marcuschi

(2010, p. 9), “ é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática”, segundo o autor não é saber “como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina” (MARCUSCHI, 2010, p. 9). Isso é mais que produzir um texto tecnicamente para se alcançar uma boa nota em um exame, a nosso ver.

A respeito da definição de texto, a professora expõe que tudo que tem sentido e traz significado é texto, compartilhando das ideias dos autores aqui citados (GERALDI, 1997; KOCH, 2010a, 2010b) em que todos defendem a ideia de que texto tem a ver com construção de sentidos, não é meramente frases e enunciados soltos e descontextualizados.

Sobre a definição de gênero textual, afirma que “apresenta certos modelos”, como em Bakhtin (2003) que aponta os gêneros como “relativamente estáveis”, e discorre sobre o que podemos chamar de sequência de atividades para ensinar a produzir os gêneros textuais.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 83), “Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos”. Então, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam o procedimento da sequência didática como conjunto organizado e sistemático de atividades em torno de um gênero textual, adaptados nas situações comunicativas, porque cada situação demanda processos de redigir textos de maneira diferenciada, por exemplo não redigimos um e-mail do mesmo modo que redigimos um artigo de opinião.

A concepção sobre os gêneros textuais é um importante indicador do trabalho que a professora realiza quando trabalha com a produção textual em sala de aula, entretanto o seu trabalho, nesta escola particular é feito com a dissertação argumentativa, que a professora o concebe como um gênero, o gênero cobrado pelo ENEM. E como observamos não segue uma sequência didática de ensino do gênero proposto. Pelo menos não a proposta de sequência didática como em Dolz e Scheneuwly (2004).

Os PCNs de língua Portuguesa (BRASIL, 1998), assim como Dolz e Schneuwly (2004), apontam que o trabalho em língua portuguesa em sala de aula deve se dar pelo ensino dos textos orais e escritos concretizados em diferentes gêneros textuais. Por meio dos gêneros textuais nos comunicamos em diversas situações.

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos e orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 83).

#### 4.1.4 A correção e o seu processo de ensino: como a professora ensina

Sobre quando se ensina a produção textual, como se ensina? Alguns pressupostos revelados na entrevista:

#### Quadro 13 - Sobre a finalidade do ensino da produção textual para a professora

***Qual a finalidade de ensinar a produção textual na terceira série do Ensino Médio, para você?***

[...] então eu já trabalhei de várias formas... eu já comecei fixando.. parei... voltei... não deu muito certo... então a melhor metodologia... para o meu trabalho tá?... não estou falando para os outros... que deu mais certo para mim... a melhor didática... foi fazer isso... dar uma pincelada no primeiro semestre... uma retomada e:: trabalho... **no primeiro semestre trabalho as competências... são abordadas na competência um das cinco competências e habilidades do ENEM...** escrito... aí eu **reviso com eles a norma-padrão** todinha... **ortografia... crase... regência... concordância... operadores argumentativos...** tudo... tudo né? que tem... que precisa revisar... que até... até gente grande fica em dúvida ainda ((risos))... das **novas normas ortográficas...** tudo... e vou trabalhando a literatura junto e vou apresentando textos... mas assim não de uma forma muito complexa e em agosto eu entro com tudo... começo mesmo a sistematização total mesmo... aí e aí são assim:: eu deixo:: das cinco aulas... eu deixo três para produção...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista (2020).

Não foi possível acompanhar o trabalho da professora, conforme já explicado, com o ensino do artigo de opinião, logo, acompanhamos o trabalho que realiza com o ensino do texto dissertativo argumentativo preparando os alunos para a redação do ENEM.

A docente mencionou que faz um trabalho que parece-nos isolado com as questões gramaticais, uma revisão de regras etc.? Não demonstra que seja um trabalho de análise linguística articulada aos textos que os alunos escrevem (processos de revisão/reescrita).

Tivemos a impressão de que ela faz um trabalho isolado com a gramática, e portanto, ainda há resquícios da concepção de linguagem como código e não a plenitude da concepção de linguagem como forma ou processo de interação. Esta análise nos aponta para os desafios do trabalho docente para superar os modelos de ensino arraigados na educação brasileira.

Seguem alguns trechos da entrevista nos quais explicitamos o trabalho desenvolvido pela docente.

#### Quadro 14 - Descrição dos procedimentos da professora

**TRECHOS DA ENTREVISTA RELEVANTES PARA A ANÁLISE**

Trecho 1 - [...] *eu vou complementar no terceiro... eu vou me aprofundar mais no terceiro tá?... então assim... por que que é importante? ... porque esse aluno ele vai prestar um ENEM no final do ano... ele vai prestar... vai tentar uma escola no ensino superior... o aluno da escola pública ele é cotista e ele tem que saber disso... certo?... e a área de produção de texto é muito exigida no vestibular... não só no vestibular... como em todos os lugares da vida e eles ainda não têm.*

Trecho 2 - [...] agosto e setembro que eu faço aquela **tortura pedagógica** (grifo nosso) mesmo porque o ENEM era em novembro ((risos))... agora a gente não sabe...

Trecho 3- [...] **três meses eu faço um trabalho maciço**...na escola pública... porque na escola pública eu sou professora de português...

Trecho 4 - [...]tenho que dar conta da:: do outro... de toda a parte da língua portuguesa né? e na particular não... na particular eu tenho duas aulas só de redação... no primeiro e no segundo... e três que eu pedi para aumentar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista (2020).

Analisando o discurso da professora, notamos que ela enfatiza, na terceira série do ensino médio, o trabalho com o ensino dos textos dissertativo-argumentativos, pois os alunos irão prestar o ENEM e essa é uma preocupação da professora demonstrada ao longo do percurso que acompanhamos, como explicita, no trecho 1, destacado da entrevista.

No trecho 2, em que destacamos “tortura pedagógica”, supomos que seja em relação à intensidade com que o trabalho com a produção textual é abordado, porque são os meses que antecedem o Exame (ENEM). No trecho 3, destacamos a explicação da professora reforçando que faz o trabalho maciço, fazendo referência ao trabalho que desenvolve na escola pública, acreditamos ser pertinente essa informação para entendermos a prática pedagógica da docente.

A professora afirma que na escola pública é professora de português, pressupomos que na escola particular, também seja professora de português, com as aulas de redação, porque concebemos as aulas de português na sua integralidade. As aulas com foco nos aspectos linguísticos, são aula de português; as aulas com foco na produção textual, são português, as aulas com foco na leitura, são português; as aulas com foco na oralidade, são português, assim como, as aulas com foco na literatura, isto é, entendemos que mesmo na escola particular com as aulas de redação, continua sendo aula de português, as aulas de produção de textos, de análise linguística, de literatura são facetas das aulas de português.

No trecho 4, a professora Judite explica que na escola particular, por ter as aulas exclusivas de redação, foca no ensino da produção textual dos textos/gêneros que são cobrados ao longo do ensino médio. E então, refletimos que o ensino apenas com a finalidade escolar deveria expandir-se para favorecer vivências culturais mediadas pela linguagem, pela cultura, com a elaboração de enunciados materializados em gêneros textuais.

Apresentamos, no quadro 15, os materiais didáticos e a metodologia de trabalho com a produção de texto utilizados pela professora:

Quadro 15 - Materiais didáticos

PERGUNTA	RESPOSTA DA PROFESSORA
Quais materiais didáticos você costuma utilizar?	<i>O livro didático porque eu gosto bastante do Cereja [...] Eu trabalho com duas edições... uma um pouco mais antiga e atualizada e eu tenho <b> muito material próprio</b>... [...] Muito material meu. Eu sou assinante da Folha On-line, da Veja... então eu separo... o material é mais meu mesmo...</i>
Qual é a importância do contexto de produção no processo de ensino da produção textual?	<i>[...] num primeiro momento... <b> eu preciso saber em que ponto eles estão</b>... então eu vou trabalhando essa concepção de texto com eles certo? [...] <b> dou uma proposta para eles</b>... normalmente uma proposta mais fácil. <b> Coloco a definição do que é o texto dissertativo argumentativo ou o artigo de opinião</b>... faço um esquema para eles mais ou menos da estrutura e deixo eles fazerem essa <b> primeira escrita</b>... porque... a partir da escrita deles... eu sei em que ponto que eles estão... então a realidade do aluno da escola pública é uma e realidade do aluno da escola particular é outra.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista (2020).

Analisando o depoimento da docente refletimos como a ação de definir o texto aos alunos colabora na aprendizagem e no desenvolvimento? Porque acreditamos que vivenciar situações da leitura de alguns exemplares do texto em seus suportes, refletir sobre a função social do texto, construir com os alunos um processo reflexivo que os ajude a “ver “ o funcionamento da linguagem no texto seriam ações mais adequadas para o processo de ensino da produção textual.

Aqui um aspecto relevante ao qual queremos jogar luz é o fato de a professora, em seu depoimento, dizer que utiliza muito material próprio e prepara as aulas da produção textual com autonomia, firmando-se no conhecimento que tem do *ponto em que eles estão*, isto é baseada nos conhecimentos prévios que tem dos conhecimentos (o que eles sabem ou não sabem) de seus alunos.

Ao observar as aulas e todo o processo de ensino que a professora engendra, podemos afirmar que age de forma autônoma e consciente nas atividades que apresenta aos alunos e na condução das mesmas. Tem o planejamento das aulas já esquematizado em seu plano de ensino e segue de certo modo a intuição (intuição esta pautada em seus conhecimentos como professora de língua portuguesa que domina o conteúdo que ensina), quando as dificuldades dos alunos vão surgindo, no debate do tema nas aulas, faz intervenções orais e por escrito como veremos mais adiante.

Solicitamos à professora que falasse mais sobre esses materiais próprios no intuito de compreender como isso de fato acontece na prática de seu trabalho. Ela respondeu o que podemos visualizar no quadro:

Quadro 16 - Sobre os materiais selecionados pela professora

[...] eu quero trabalhar editorial... aí eu vou... vou no site da folha... da UOL... da CNN... então nós vamos falar a respeito dos efeitos da pandemia... aí eu vou... procuro um artigo que eu ache que está de acordo com o que eu quero trabalhar... e aí eu elaboro as questões... pego... pego copio... colo... éh:: levo para sala de aula... **faço** um levantamento de vocabulário... de tudo... de estruturação de texto... quantos parágrafos... toda essa questão... trabalho o tema...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista (2020).

Fica evidente que a professora prepara as aulas. Isso é essencial. Contudo ela não deixa explícito nas falas como os alunos se envolvem com esse fazer, um aspecto para reflexão e análise. Articulando a entrevista com o plano de ensino da professora fica claro o enfoque no trabalho voltado para o preparo dos alunos para realizar o ENEM, mesmo que a professora registre na entrevista que não é um trabalho só para o vestibular, *não só no vestibular... como em todos os lugares da vida e eles ainda não têm.*

A prática pedagógica ratifica ser um trabalho voltado sim para os alunos se prepararem para realizar o ENEM. E o trabalho feito apresenta bons resultados, no último ano de 2019 a média da redação do ENEM da terceira série do ensino médio foi 800, numa escala que vai até 1000. Esse dado nos impulsionou para esse estudo de caso e demonstra a conquista da professora ao alcançar autonomia para ensinar a produção textual na escola, tendo a confiança de seus gestores.

Neste trecho que se segue, retomamos a questão da **metodologia do ensino com os seguintes passos**: a professora faz um levantamento prévio para saber em que “ponto estão”, um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos; depois, entrega a proposta de produção para eles, coloca a definição do que é texto dissertativo-argumentativo.

Chamou-nos atenção a expressão verbal “coloco”, porque ficamos a refletir sobre a construção dos conceitos e debates com os alunos, evidentemente nos assombra a questão do ensino que “transmite” em detrimento do ensino que “constrói”, este aspecto, veremos explicitados quando apresentarmos as análises das aulas, de fato, as aulas são bem dialogadas e com debates entre a professora e os alunos.

A professora cita então, que eles fazem a primeira escrita. Se diz primeira escrita, podemos supor que há outras subsequentes, ao longo das aulas os alunos vão lendo as suas produções e a professora faz interferências orais sobre aspectos que podem melhorar na

produção de seus textos. Essa foi uma situação frequente que observamos em todas as aulas que assistimos. Logo após, retoma os textos de apoio que foram lidos, prioriza discussões acerca dos conceitos do tema da “Cultura do Cancelamento”. Neste parágrafo, visualizamos a sequência do trabalho realizado pela professora, mesmo não sendo o trabalho com um gênero, artigo de opinião, por exemplo, no entanto, há uma sequência de atividades do ensino do texto dissertativo argumentativo, em que inicia com a produção inicial, depois propõe atividades de leitura, análise, planejamento, escrita, revisão dos textos e reescrita.

Muitos textos são explorados, lidos como modelos de texto dissertativo-argumentativos, exemplificando os tipos de argumentos, conectores, coesão, coerência, e prosseguindo, os aspectos linguísticos são explorados, pois sustentam a forma como engendram os seus textos.

O trabalho na escola é desenvolvido com os gêneros e/ou tipologia (grifo nosso) que os alunos não têm domínio, ou que apresentam domínio insuficiente. Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) explicitam que o objetivo da sequência didática é apoiar o aluno a dominar melhor a produção textual dos gêneros, e ainda ressaltam que “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Não enxergamos no trabalho desenvolvido pela professora a sequência didática, mas sim uma sequência de atividades com propósito de orientá-los para redigirem cada vez melhor os textos dissertativo-argumentativos no intuito de se sobressaírem nas redações do ENEM.

Quantos desses alunos do Ensino Médio pensariam em ser articulistas escrevendo em jornais e/ou revistas impressas ou digitais, artigos de opiniões, textos de opiniões, dissertação argumentativa (não produzindo só no contexto escolar) sobre variados temas expondo seus pontos de vistas.

A escola cria as condições didáticas simulando as situações de comunicação reais em que a prática social da escrita se concretiza. Nem sempre isso acontece, não raro os textos produzidos na escola são para o professor ler e corrigir, apenas. Aqui o propósito é claro: preparar os alunos para irem bem na redação do ENEM. Nas aulas que observamos contatamos que os textos têm essa finalidade, as aulas são bem interativas e com a participação efetiva dos estudantes nas discussões, o que é um dado positivo, porque demonstra o interesse dos estudantes no tema discutido. Os propósitos da “aula de redação” são alcançados se considerarmos os objetivos da docente.

A professora, em seu relato na entrevista, esclarece **sua sequência de atividades**, com a apresentação da situação e com a primeira versão, antes da correção. A produção textual,

conforme a observação realizada nas aulas foi sendo redigida por etapas e corrigida por etapas também, conforme descrito nas aulas analisadas no item 4.3.

## 4.2 Análise do Plano de ensino

Ao analisar o plano de ensino da professora que é o planejamento do seu trabalho com o ensino da produção textual na terceira série do Ensino Médio, observamos que ele está dividido por bimestre – do primeiro ao quarto, compreende a identificação da unidade escolar, o número de aulas previstas, os conteúdos, os objetivos gerais, específicos e a metodologia. Notamos que é um plano conciso, primeiramente, focamos nos objetivos que a professora traçou em seu plano.

Objetivos gerais:

- Preparar os alunos para o mundo do trabalho, para **o exercício da cidadania** e para a continuidade de seus estudos;
- Promover o desenvolvimento das competências leitora e escritora nos alunos da referida série;
- Demonstrar compreensão de textos e atribuir-lhes sentido;
- Produzir textos coerentes, coesos e adequados ao **gênero textual** solicitado;
- Redigir textos de acordo com os padrões da escrita (norma padrão), observando as regularidades linguísticas e ortográficas;
- **Revisar** os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los;
- Permitir a **ampliação do repertório lexical** dos alunos e despertar-lhes o gosto pela leitura e escrita.

Os objetivos de ensino norteiam o fazer pedagógico do professor, para Libâneo (2013, p. 134), “Os objetivos educacionais são uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas”. Sem objetivos não há ensino sistemático.

Destacamos em negrito alguns aspectos que queremos analisar nesses objetivos tais como: a questão do **exercício da cidadania**. Já nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 15) traziam que “o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva [...] a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes

linguísticos, necessários para o exercício da cidadania”, desde o início da escolarização até o ensino médio essa é uma perspectiva, ensinar para o exercício da cidadania.

Paulo Freire (1967) já defendia uma educação que fosse dialógica e para a democracia, e concebia a cidadania como um direito de participação social. Por meio da produção textual, como prática social os estudantes podem exercer esse direito.

Destacamos também, dentro do processo da produção textual, a etapa da revisão, sendo um dos objetivos gerais da professora que os alunos **revisem os próprios textos**. No processo de revisão é dada ao aluno a possibilidade de pensar, refletir sobre o seu erro, pesquisar de que natureza são suas inadequações e o papel do docente é orientá-lo para ser de fato um “revisor”, não um “reprodutor” da revisão do professor. E enfim, como objetivo geral, **ampliar o repertório** lexical dos alunos.

Nos objetivos específicos apresentados a seguir há a descrição voltada para o desenvolvimento da escrita dos textos dissertativos-argumentativos com os verbos seguidos dos substantivos (o quê – a coisa -aquilo que se espera que os alunos façam), adequar (o registro escrito), reconhecer (as linguagens), estabelecer relação (entre tese e argumento), identificar (as ideias-chaves) e Reconhecer e Produzir (o texto dissertativo-argumentativo).

- **Adequar** o registro escrito a situações formais de uso social;
- **Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação;**
- **Estabelecer relação** entre a tese e os argumentos;
- **Identificar** ideias-chave em texto dissertativo- argumentativo.
- **Reconhecer** e produzir texto dissertativo- argumentativo.

Analisando o plano quanto aos conteúdos, entendemos os conteúdos como Zabala (1998, p. 30) define “tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem a atividades cognitivas, como também incluem as demais capacidades”. Os objetivos são, em essência, voltados para a produção proficiente do texto dissertativo-argumentativo.

No decorrer dos bimestres enxergamos a progressão que se faz presente. No primeiro bimestre, os conteúdos são: as esferas de atividades sociais da linguagem; sequências discursivas, recursos expressivos e gêneros textuais argumentativos; a estrutura dos textos dissertativos; leitura de propostas do ENEM; a textualidade – coesão e coerência e **rumo ao ENEM**; no segundo, recortamos o artigo de opinião, recursos linguísticos discursivos e **rumo**

**ao ENEM;** no terceiro, Matriz de referência de redação do Enem, Tipos de argumentos e **rumo ao ENEM** e, no quarto bimestre, Revisões: Coerências interna e externa, Recursos linguísticos, gênero dissertativo-argumentativo; Redação de vestibulares de instituições federais, estaduais e ENEM: texto dissertativo – argumentativo e **rumo ao Enem**.

Os conteúdos selecionados pela professora ao ensinar a produção textual durante os bimestres (quando ensina) a produção textual são: as esferas de atividades sociais da linguagem; sequências discursivas, recursos expressivos e gêneros textuais argumentativos; a estrutura dos textos dissertativos; a textualidade, coesão e coerência; o artigo de opinião, recursos linguísticos discursivos; tipos de argumentos; coerência interna e externa; recursos linguísticos, gênero-dissertativo-argumentativo.

Acerca dos conteúdos podemos inferir que englobam tudo o que os autores defendem para o ensino da produção textual dentro da perspectiva do ensino para conhecer o gênero, apreciá-lo e produzi-lo, **não com meras estruturas técnicas, mas de modo a compreender comportamentos de leitor e de escritor dos gêneros (com autoria) em sala de aula e fora dela**. Entretanto, por meio da observação das aulas, reconhecendo e evidenciando o processo de podemos afirmar que houve uma ênfase nas questões estruturais, mesmo que se visualize no plano de ensino alguns aspectos da abordagem dos textos situados historicamente, social e ideologicamente. Aqui no caso constatamos que o ENEM apresenta um critério de correção e, evidentemente, a professora trabalha para que os alunos tenham boas notas na redação, isto é explícito em todo o nosso trabalho, o que pensamos é que esse ensino pode ter um caráter instrumental, porque não sabemos se podemos tematizar o ENEM situando os textos argumentativos em atos sociais mediados pela linguagem. Cabe aqui uma nota de alerta, o domínio desses conteúdos pelo professor é fundamental e eis que a formação docente tem papel decisivo e importante para que, nas veredas das aulas, o processo de ensino desenvolva-se de modo satisfatório. Notamos que a professora tem conhecimento técnico e pedagógico acerca do conteúdo que ensina e investe muito nas aulas, priorizando a importância da leitura para o bom produtor de texto, conforme relatou na entrevista.

Defendemos que o processo de ensino da produção textual perpassa pelo movimento dialógico dos estudantes terem o que dizer, saberem como vão dizer, em que gênero, qual o gênero mais adequado. Saber a quem se destina o que dirão, em qual meio poderão veicular o texto. Ter o embasamento de muitas leituras e dentro do processo de escrita, estar a revisão sempre constante e contínua amparada por sequência didática e grades de correção, por exemplo. A professora, Judite, utiliza-se como parâmetro para a sua correção a tabela do ENEM, foca a correção nas 5 competências que o ENEM preconiza.

De acordo com Lerner (2002, p. 17), “o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores”. Podemos ratificar, ainda hoje, em 2020. Para Bunzen e Mendonça (2006) que discutem aspectos do ensino no Ensino Médio:

[...] os princípios teórico-metodológicos que norteiam os sistemas de avaliação oficiais e que são apresentados nas DCNEM e nos PCNEM priorizam a formação de competências e habilidades (saber fazer) necessárias às práticas de leitura e de escrita. Valorizam ainda a pesquisa e a reflexão como importantes formas de elaboração e reelaboração do conhecimento, além de apontarem para a construção de currículos plurais e interdisciplinares. (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p. 16).

Bunzen e Mendonça (2006) apontam que, no Ensino Médio, há o ensino com foco na gramática tradicional, transmissiva e de memorização, que não propicia o desenvolvimento e a ampliação das práticas de letramento e nem das competências e habilidades. É a confirmação de uma concepção de aprendizagem em que o aluno não é protagonista.

Ainda para Bunzen e Mendonça (2006, p. 21), “Trazer práticas sociais de leitura (literária, não literária, plurissemiótica) e de compreensão de textos orais, de produção de texto (oral e escrito) e de análise linguística para dentro da escola é uma das missões do EM”. Essas práticas não podem ser trabalhadas de modo supérfluo, artificial, repetitivas sem transparecer a progressão necessária que evidencia novas aprendizagens e torna o estudo significativo, conforme os autores esclarecem.

Podemos constatar pelas observações das aulas remotas que o foco priorizado pela professora é para preparar os alunos para o ENEM a fim de que estejam aptos para o exame. Há um grande investimento para municiá-los para conseguirem boas notas nas redações, o fato de terem muitos textos de apoio para a leitura e espaço para discuti-los nas aulas são fatores relevantes.

Tivemos em 2004 na grade do estado de São Paulo, aulas de leitura e produção de textos, com produção de material específico, mas essa iniciativa durou pouco, analisando a importância da competência escritora para que os estudantes sejam bem sucedidos não só para o ENEM, mas também, quanto a participação social e cidadã que se efetiva pelas práticas sociais de leitura e de escrita. São uma extensão das aulas de português, e perder esse espaço, acreditamos que foi prejudicial, dada a importância do investimento na formação de escritores. Persistimos que poderia ser esse um caminho para a educação pública do país seguir, dentre muitas possibilidades de potencializar o ensino da produção textual nas nossas escolas.

Ainda, em relação ao ensino da produção textual nas escolas, ao nosso ver, precisamos de mais tempo dispensado para esse exercício do ensino da produção textual nas escolas públicas, nas veredas das aulas, porque acontece, atualmente de forma aligeirada e superficial e desse modo, não alcançamos resultados satisfatórios.

Dentro dessa perspectiva destacamos para a análise o tempo, ou melhor, quantas aulas semanais são destinadas para o ensino da produção textual. O tempo que se tem para fazer todo o trabalho com a produção textual no Colégio “Ágora” são três aulas semanais durante todo o ano letivo e, na escola pública do Estado a professora relatou, na entrevista, que separa das aulas de língua portuguesa, que são cinco semanais, duas dessas aulas, e só no segundo semestre para trabalhar com a produção textual, isto é, são duas aulas semanais durante o segundo semestre. Será suficiente?

Outro aspecto, nas aulas de português produzir textos, assim como ler não deveria ser o tempo todo. Notamos que há a fragmentação do ensino da produção textual, pensamos que ler e escrever faz parte o tempo todo das aulas de português. No entanto, isso não é simples na prática.

De acordo com Koch (2010b, p. 26), a produção textual “trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal”. Toda essa condição de produção resgatada sobre o contexto remoto, em uma escola particular, os materiais, o foco no preparo dos alunos para o ENEM, com o trabalho realizado com o gênero/tipologia requerida: a dissertação argumentativa, tudo isso compõe as condições da produção textual e implica nos modos de dizer, e em como dizer e para quem dizer.

Portanto, concluímos que a manifestação verbal está comprometida com essas condições de ensino e correção da produção textual. O discurso oral interventivo da professora como uma estratégia pedagógica, supomos que interfere no desempenho dos discentes, mesmo porque só escrevemos bem sobre algum assunto que conhecemos.

### **4.3 A observação das aulas**

As observações das aulas foram feitas por meio remoto, observando, transcrevendo, descrevendo e analisando as aulas gravadas. Selecionamos a sequência de produção de texto com o tema: “Cultura do Cancelamento”.

Analisamos as quatro aulas gravadas descrevendo-as e focando em aspectos relevantes para a construção de dados observáveis para esta pesquisa com ênfase no **fazer pedagógico**

**da professora.** As aulas intitulam-se “Aula de redação, no Google Meet – gravadas na Plataforma Digital Plurall<sup>12</sup>”.

Ao analisarmos as aulas gravadas e os materiais utilizados pela docente, constatamos ser composto por (1º Semestre): Livro – texto, Caderno de Exercícios e Apostila Caderno; 2º Semestre: Apostila Módulo Faraday (Língua Portuguesa – Redação) – Volumes 1, 2, 3 e 4, Jornais, consulta a sites, revistas, dicionário, folhas de atividades extraclases; Interação e atendimento aos alunos por meio do grupo de whatsapp denominado “ 3º Redação” – do “Colégio Ágora”, focamos em alguns aspectos da metodologia da professora, dos conteúdos que ela seleciona e como trabalha para ensinar os conteúdos da produção textual para oferecer subsídios aos alunos para escreverem os seus textos.

O ensino acontece no espaço de uma plataforma para o ensino remoto, a Plataforma Digital Plurall, Utilizam a Cartilha do Participante de Redação do Enem e a proposta de ensino efetiva-se em um momento didático denominado: *atividade de criação* – metodologia acerca do desenvolvimento da escrita realizada pelos alunos, focamos no último objetivo, **reconhecer e produzir texto dissertativo-argumentativo.**

Podemos constatar que não é um trabalho com o gênero textual artigo de opinião e sim, um trabalho voltado para a produção textual da tipologia dissertativo-argumentativa, especificamente, a dissertação argumentativa.

Há uma diversidade de materiais disponíveis para leitura, a professora incentiva muito a pesquisa e o debate em sala de aula. Assim como são feitas leituras em voz alta dos textos de apoio. A professora solicita aos alunos que leiam em voz alta os textos. Esse aspecto da leitura, como é conduzida em relação ao ensino da produção textual é relevante, porque não são textos apenas lidos, e sim são textos lidos e discutidos, tudo o que se lê é questionado, debatido, faz-se uma alusão a outros textos, a situações da vida da professora e dos alunos. São diálogos que vão desde o léxico, do significado dos conceitos até ampliações sobre sentidos nos contextos abordados e como implicam no contexto da vida dos estudantes e no mundo globalizado em que estão situados.

Foram quatro aulas analisadas em que foi trabalhado o tema: “A Cultura do Cancelamento”, as aulas dos dias 22/04, 28/04, 29/04 e 12/05 do ano de 2020.

Na primeira aula da sequência no dia 22/04/2020, a professora apresentou o tema e os conceitos que envolvem esse termo “Cultura do Cancelamento”. Os alunos fizeram,

---

<sup>12</sup> É uma plataforma digital educacional acessível a qualquer hora e a qualquer momento de qualquer lugar, constitui-se como um ambiente virtual de aprendizagem.

previamente, pesquisas a respeito do tema, conforme orientação da professora, materiais indicados e sites. Anteriormente, no whatsapp a professora compartilhou com os alunos textos, sites, apostila, vídeos no YouTube não só com o tema discutido no momento, como também, vídeos sobre “Como escrever uma boa proposta na redação do ENEM, além de várias fontes sobre o tema, artigos: “A cultura do cancelamento”; “Cultura do cancelamento: precisamos mesmo cancelar as pessoas?; “Cultura do cancelamento expõe a intolerância desta geração”; “Cancelamento não é boa forma de apontar erros: como afeta a saúde mental”, e enfim, “A era do cancelamento – dá pra cancelar?”

Todos esses textos foram lidos e debatidos no momento das aulas. A professora afirma que durante as aulas remotas, ajuda muito ter esse material enviado pelo grupo de Whatsapp. Durante as aulas em vários momentos faz referência a esses materiais. Disponibilizou também, em pdf, o material “25 temas que podem cair na sua redação”, do site Descomplica. Anteriormente a essa aula, solicitou aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre a “Cultura do cancelamento” e que trouxessem para o debate.

A aula inicia-se com os alunos lendo os textos em voz alta e o tempo todo a professora vai dialogando e conversando com os alunos. Para Passarelli (2012, p. 67, grifo nosso), “[...] **o saber fazer** se dá pelo conhecimento da ação, reflexão na ação, e sobre a ação. Essa reflexão pressupõe uma interação com a situação vivida e exige intervenção efetiva”, Ao observar as aulas constatamos uma interação efetiva, dialogada e não mecânica.

Há um processo de discussão e construção de ideias. A professora cita exemplos de situações em que os sujeitos são “cancelados”, como o episódio de uma foto de uma mulher que estava em um aeroporto, na Espanha, falando no celular enquanto uma criança ficava no chão, pergunta aos alunos se eles se lembravam disso. A mulher foi bombardeada, cancelada, mas ninguém sabia o contexto.

Então, a professora solicita aos alunos que pesquisem e leiam sobre essa notícia. Vários exemplos são citados e discutidos entre a professora e os alunos.

A professora depois das leituras explica sobre como tem que ser escrita a introdução. Segue o trecho da transcrição da aula:

Quadro 17 - Sobre como escrever a INTRODUÇÃO

TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA AULA	EXPLICAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE COMO DEVEM ESCREVER A INTRODUÇÃO DO TEXTO
Aula expositiva – explicação da professora Judite	<i>Vocês vão escrever a introdução, pensem em tudo... introdução por flashes... será que eu consigo fazer ... é um tema difícil... é um tema difícil... não é um tema fácil. [...] as meninas que estão fazendo o cursinho... eu pedi para que elas refizessem a redação... elas já fizeram e vão refazer... tá bom... pronto... silêncio... agora... 8h26... alguma dúvida... se quiser me mandar aqui no privado no celular... tudo bem... ou se quiser abrir... tá bom?...</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na observação das aulas (2020).

Após essa orientação, várias dúvidas foram enviadas para a professora pelo celular. Desse modo, ela foi respondendo uma a uma. Outra dimensão, podemos resgatar a do **saber**, segundo Passarelli (2012, p. 67) à luz de Costa (2000), Cró (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), de natureza mais teórica “científica, integra os saberes acadêmicos relacionados com os conteúdos disciplinares, com os saberes pedagógicos e didáticos, geralmente adquiridos quando da formação inicial e /ou contínua”. É necessário saber para esclarecer as dúvidas e encaminhar o que se precisa fazer.

Notamos o domínio que a professora tem quanto aos seus objetivos ao ensinar. Uma condição *sine qua non* ao ofício da profissão docente. A professora fala que surgiu uma dúvida sobre como escrever a introdução, então explica que a introdução é o primeiro parágrafo de mais ou menos cinco linhas, aconselha não ser feita em menos linhas, diz que o parágrafo é distribuído em duas ou três frases, e que, se faz uma questão na introdução ela deverá ser respondida ao longo do texto. Podemos pensar ser uma técnica de redação, aqui é um modelo a seguir, sim. No entanto, tiveram muitas leituras e discussões acerca do tema da “Cultura do cancelamento”, o que municia os alunos para terem o que dizer. É fundamental em se tratando de produção textual que os estudantes, os produtores de textos tenham, e saibam, o que dizer e como dizer.

A professora Judite relatou que, em virtude do contexto remoto, modificou um pouco o modo de trabalhar, por exemplo, ela vai propondo a redação do texto por partes, desse modo, é apresentado o tema, discutido e após as leituras feitas, eles redigem a introdução. Leem para a professora que já vai fazendo as intervenções orais e elaborando questionamentos para os alunos pensarem no que estão escrevendo, nas ideias que querem transmitir. A professora na aula, explica os tipos de introdução que existem e que eles podem utilizar, os modos como irão organizar a parte da introdução.

Quanto aos materiais, citou na entrevista e constatamos que prepara um material próprio além da apostila do Colégio, selecionando vários sites como o “Descomplica”, artigos de revistas, além do material apostilado do Colégio “Ágora”, entre outros.

Nas propostas de produção textual são apresentados os temas aos alunos, então, realiza-se a aula de apresentação do tema com leituras de textos de apoio, os alunos leem (muita leitura e discussão do que se lê), realizam pesquisas antecipadamente à aula e, depois a professora proporciona um tempo para a produção que faz em etapas como explicamos anteriormente: primeiro, produzem a introdução, a professora faz as leituras e intervenções na aula, e depois, sucessivamente produzem o desenvolvimento e, por fim, a conclusão do texto dissertativo argumentativo, a dissertação escolar.

Segue outro trecho que queremos destacar em que a Professora diz que **a introdução** tem que estar feita e **bem feita**, sem repetição e **bem pontuada**, enfatiza que se não tiver, irá “arrancar” a nota deles, lembra que, no segundo ano, ainda está tolerante. Orienta-os que quem já está seguro pode partir para escrever o desenvolvimento (vai na lousa para explicar - escreve - desenvolvimento).

Segue o quadro, abaixo com as orientações feitas pela docente:

Quadro 18 - Sobre como escrever o DESENVOLVIMENTO

TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA AULA	EXPLICAÇÃO DA PROFESSORA SOBRE COMO DEVEM ESCREVER O DESENVOLVIMENTO DO TEXTO
Aula expositiva – explicação da professora Judite	<p><i>...normalmente o desenvolvimento são dois parágrafos.</i></p> <p><i>...eu tenho os tipos de desenvolvimento...eu posso...fazer... por exemplificação...</i></p> <p><i>eu posso fazer ...por analogia...</i></p> <p><i>por prova concreta...argumento de autoridade e eu posso colocar às alusões...certo?...aquí cabe...cabe os exemplos...também...por que que eu tenho que citar um exemplo?</i></p> <p><i>No desenvolvimento...acho que é só o M (indicação do aluno por letra do alfabeto) que está no desenvolvimento...</i></p> <p><i>Por que que eu tenho que citar...porque o corretor ele tem que pensar assim...nossa...olha...esse candidato aqui essa pessoa que está escrevendo ela está atendida...ela consegue estabelecer relações...entra na competência 3...viu AG(nome de outro aluno)?...</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na observação das aulas (2020).

Podemos analisar que o trabalho que está sendo feito é a continuidade de um trabalho, aqui chamou-nos a atenção o fato da professora citar o corretor, (que é o provável leitor para quem os alunos estão se preparando para escrever) supomos e, é o corretor das redações do ENEM. Os alunos entendem o que a professora diz e vão fazendo perguntas o tempo todo.

Um aluno pergunta se pode fazer já na introdução uma contextualização histórica, então, a professora responde dando uma explicação para todos afirmando que fará uma contextualização histórica e então observe as orientações:

Quadro 19 - Intervenção oral da professora: orientação aos alunos para escreverem

TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DA AULA	EXPLICAÇÃO DA PROFESSORA – RETOMADA DE COMO DEVEM ESCREVER A INTRODUÇÃO DO TEXTO
Aula expositiva – explicação da professora Judite	<i>eu aconselho, eu não quero direcionar, mas, eu vou ter que direcionar. Na introdução...eu aconselho que você estabeleça uma relação com a sociedade...essa sociedade tecnológica...tá?...e explique o que é a cultura do cancelamento...meio que uma definição...entendeu?...por que... depois você pode jogar como uma alusão...uma alusão histórica...também...porque se você já começar a citar essa parte histórica aí...você pode não estabelecer...é...[...].você pode não conseguir estabelecer... uma relação sobre o que é o termo...e o termo fica aí...meio que voando...entendeu?... aí eu vou ter que fazer uma correção sua em relação a coerência....entendeu J...joga para o segundo parágrafo eu acho melhor</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na observação das aulas (2020).

A professora fica o tempo todo consultando as dúvidas dos alunos no celular – no grupo de Whatsapp da sala e expõe que quem tiver com dificuldades de estabelecer a relação, orienta para que coloquem a definição do que é a cultura do cancelamento, lembra-os de falarem da sociedade globalizada. Está terminando a aula, então fica combinado de, na próxima aula, pesquisarem mais sobre o tema.

Outro trecho interessante para a nossa análise foi a orientação que a professora realizou com foco na coesão textual, alertou os alunos para terem cuidado com os elementos de coesão, esclareceu não querer algumas expressões tais como:isso, neste sentido, dessa forma, destarte, desse modo. Expõe para os alunos que não irá admitir que utilizemesses elementos, ressalta que são usados por quem está começando, admite até a segunda série do ensino médio.

Ressaltamos que não ficou muito claro quais os elementos que eles poderiam, então, utilizar. Entretanto, entendemos que a finalidade da professora era que os alunos ampliassem o seu repertório. De acordo com Antunes (2003, p. 111):

Em termos muito gerais as aulas de português seriam aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa, dentro de uma distribuição e complexidade gradativas, atentando o professor para o desenvolvimento já conseguido pelos alunos no domínio de cada habilidade. (ANTUNES, 2003, p. 111).

Na descrição das aulas da professora, efetivamente constatamos ser as aulas de produção textual um lugar de falar, de ouvir, de ler e de escrever textos. A professora tem uma atitude dialógica e questionadora durante as aulas instigando os alunos a pensarem, a pesquisarem a desenvolverem a linguagem tanto oral quanto escrita. Esse procedimento pedagógico da professora instiga os alunos para serem de fato produtores e receptores críticos dos textos/gêneros que leem e produzem e que circulam nas esferas sociais em que eles participam.

Na entrevista como ponto positivo no ensino da produção textual, a docente destacou a capacidade de análise que os alunos desenvolvem ao longo do processo. Ousamos afirmar que na prática docente da professora, em questão, há uma intervenção argumentativa oral que orienta os alunos para o desenvolvimento de tal capacidade.

A aula do dia 28/04/2020, segunda aula analisada, não foi gravada na íntegra. Dessa forma, tivemos acesso somente a parte do conteúdo apresentado, nesse dia. Começa a gravação no ponto em que um aluno estava lendo o texto de apoio “Cultura do cancelamento: precisamos mesmo cancelar as pessoas? O aluno C estava lendo um texto de apoio sobre alguns artistas que foram cancelados. A professora interrompe questionando quando é válido cancelar?

O aluno C continua lendo o texto sobre os artistas cancelados, como o namorado da cantora Rihana que a esmurrou no rosto e ela ficou desfigurada, como a modelo Pugliese que dava festas em tempo de pandemia, foi denunciada e foi cancelada, perdeu muitos contratos de propaganda, porque nenhuma marca quer se ver associada a pessoas que fazem festas em tempo de pandemia, e também, é exemplificado no texto o episódio do cantor Vítor, da dupla Vítor e Léo, que foi acusado de bater na mulher grávida, e foi cancelado. O aluno vai lendo o texto e a professora vai interrompendo e discutindo o assunto da “Cultura do Cancelamento” com eles, explicando termos, questionando quando aparece algum termo se os alunos sabem o que é.

A professora questiona-os sobre o conceito da “Cultura do Cancelamento” e vão lendo e debatendo o texto que cita mais exemplos. E vão lendo várias opiniões no texto sobre a “Cultura do Cancelamento”. Ela vai dando exemplos, conversando com os alunos, cita o exemplo de uma aluna que teve e ninguém na sala de aula conversava com ela. Era uma sala bem fechada, era um “Clã” que vinha já juntos a muito tempo e os alunos que entravam depois na sala de aula em outro período do ano letivo eram ignorados pela turma. A mãe da aluna a tirou da escola, pois, a aluna ficou depressiva.

A docente questiona os alunos sobre quem tem dificuldades para dialogar, ouvir e se expressar com os outros, solicita aos alunos que se expressem dizendo pelo Whats, solicita

que se identifiquem, e vai lendo as posições, quer verificar se eles têm senso crítico. Vai chamando aluno por aluno para se posicionarem.

Destacamos outra dimensão da prática docente, **o saber ser** em que o professor é também um aprendiz e o mediador no processo de ensino-aprendizagem “[...] que, ao acompanhar, observar, orientar e avaliar esse processo, procura estabelecer com o aluno e não para o aluno, um projeto transparente, com objetivos previamente traçados, com metas determinadas” (PASSARELLI, 2012, p. 68).

Nas aulas observadas, a docente Judite acompanha, observa e orienta o tempo todo os alunos, um fator relevante das aulas é a instituição efetiva do diálogo que se estabelece entre a docente e os estudantes. Acreditamos que o fato da professora estar com a turma desde o primeiro ano do ensino médio é um fator a favor dessa interação, pois a professora e os alunos se conhecem.

O aluno continua lendo o texto. Então, Judite retoma que tem ainda dois textos: “O Cancelamento não é boa forma de apontar erros como afeta a saúde mental” e “A era do Cancelamento, dá para cancelar”, para serem lidos, mas que dará tempo de serem lidos ainda na aula, afirma que depois irá encerrar a aula e orienta que deverão rever os textos, refazer, arrumar e depois irão digitar no espaço da plataforma.

Solicita ao aluno L, para ler o texto, uma notícia que tem também uma imagem, comenta sobre a imagem e o aluno segue lendo. A professora interrompe e diz que um outro aluno vai ler o próximo texto. Interrompe novamente, para perguntar a pronúncia da palavra “Chat”. Então, reforça para os alunos para continuarem lendo, e questiona-os por que o cancelamento é ruim? O aluno continua a leitura. Então, ela retoma as ideias presentes nos textos, discute a expressão “fada sensata”, sem dizer o que é, solicita que façam uma pesquisa. Outro aluno lê o último texto, “A Era do Cancelamento”, o tempo todo a docente vai parando e discutindo sobre as ideias veiculadas nos textos. Discute sobre a analogia de fazer justiça com as próprias mãos. A professora sugere que quem terminou releia o texto, que passe a limpo e, orienta que no outro dia eles irão digitar o texto no ambiente (na plataforma) e esclarece que não vai mais opinar nos textos. Só esclarecerá dúvidas a respeito de vocabulário.

Evidenciamos aqui a prática, pois os alunos oralizam o texto, o que sentimos falta foi da roda de conversa após para a construção dos sentidos em um debate, o que é essencial em uma abordagem sustentada na concepção de linguagem como forma de interação.

A aula do dia 20/04/20 inicia-se com a professora solicitando aos alunos que devem acessar a plataforma e digitar o texto que estão produzindo, sobre a “Cultura do

Cancelamento”. Orienta que devem dar o recuo do parágrafo e se tiverem dúvida é para enviar no WhatsApp.

Esclarece que é para fazer, nessa aula, senão ficarão ausentes. Os alunos começam a enviar por WhatsApp as produções que vão redigindo. O tempo todo a professora vai consultando o grupo do Whats e vai respondendo e direcionando as adequações que os alunos devem realizar.

Segue o quadro, com a explicitação de algumas dessas intervenções de trechos da transcrição da aula:

Quadro 20 - Intervenção oral da professora: alguns temas a serem corrigidos

TEMAS	ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA
<b>Aspectos linguísticos</b>	<i>(continua as orientações ao aluno L) ...indivíduo está faltando acento...concordância está errada...sociedade julga um indivíduo que consideram...sociedade não está no plural...contrário está faltando o acento...percebeu? ...rapidamente está errado...</i>
<b>Estrutura textual</b>	<i>Não ...aluna AY...não ..não é assim...tá...você começou...tal...você vai até o final da linha...o texto...ele... tem que ter uma uniformidade...entendeu...tradições ...crenças...você continua...dessa forma está errado.. Gente! Isso aqui é estrutura textual. Gente, o texto, quando eu mando um texto para vocês, eu mando um texto uniform,não mando? Eu mando um texto justificado. ...o que que é um texto justificado?...É assim.. oh... aqui é o parágrafo...o recuo do parágrafo...ele vai embora...ele vai embora...ele não vai assim ...assim...(gestos)...ele não vai igual a um poema...então, eu preciso ter a estrutura do texto...vocês vão usar isso em faculdade...tá bom...então...esse texto vai até o fim...a linha...ele volta...tá?...</i>
<b>Aspectos textuais</b>	<i>(Orienta o aluno C)...oh...você não pode conversar com o interlocutor...você não é Machado de Assis ainda...tá...então...você tira esse você...você pode começar assim...O que significa cultura do cancelamento...entendeu...</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na observação das aulas (2020).

As intervenções são de natureza linguística, estrutural e discursiva. Quando analisamos o processo de ensino da produção textual, consideramos uma sequência didática para o ensino dos gêneros, ou aqui no caso uma sequência de atividades aplicadas para a produção textual, podemos perceber que são etapas, da produção textual, adotadas pela professora que são a alimentação temática, aprimoramento do texto com foco nos aspectos linguísticos, estruturais e discursivos.

Outro trecho que gostaríamos de destacar é que um aluno perguntou a respeito do uso do mais ou “mas”, a professora orientou que as expressões, “mas, porém, contudo, todavia” eram conjunções adversativas e a expressão “mais” era para indicar adição, soma. E conclui que, geralmente, vai ser sempre usado o mas nas construções das frases argumentativas.

Nesta aula, há muitas orientações sobre a digitação na plataforma, muitos alunos com dificuldades de lidar com o ambiente, a professora segue com as intervenções sobre, concordância no texto dos alunos, o uso da vírgula, e sobre questões discursivas que não atendem a proposta da produção textual.

A professora chama alguns alunos no final da aula, retoma a conferência do dia anterior (reunião que teve com a coordenação da escola), e orienta que cada aluno ao entrar na plataforma, deve registrar o nome para não ter problemas dos professores não identificarem quais os alunos), dá alguns recados para o aluno A (identificação por letra do alfabeto) colocar no grupo paralelo dos alunos, reforça o recado para não entrarem na plataforma com apelidos. A professora lembra que faltam seis minutinhos para a aula terminar, avisa que quem não conseguir terminar deve continuar registrando no grupo de whats. Alguns alunos não terminam e ficam até o final redigindo e digitando a redação. A professora encerra a aula, e ainda questiona se alguém precisa dela.

Na nossa última aula, analisada no dia 12/05/20, a professora realiza a devolutiva da correção dos textos lidos, já estão corrigidos e com notas e os alunos irão ler os seus textos e a professora e os alunos vão fazer comentários acerca das redações produzidas. Solicita ao primeiro aluno que leia a redação, diz não estar com a redação e pede ao aluno para enviar no grupo de whats se ele não se incomodar. Ela explica aos alunos que todos os nomes que se referem a fatos, a Ministérios, a estados tem que ser com letra maiúscula, por exemplo: A Terceira Revolução Industrial. Chama a atenção dos alunos que ainda estão se perdendo na intervenção.

O aluno G, então, vai lendo a sua redação e a professora vai interferindo, explicando que é necessário no texto tudo estar bem esclarecido.

No decorrer da aula, muitas discussões sobre vários assuntos. A professora sempre questiona os alunos sobre os assuntos que vão aparecendo. Muitas expressões que estão nos textos dos alunos vão sendo discutidos, aparece a expressão “lugar de fala” e a professora joga para os alunos dizerem o que significa isso. Nas aulas, já que são ações sociais mediadas pela linguagem, fica evidente a interação professora-alunos, alunos-alunos. Assim se destacam fazeres docentes que dão voz aos estudantes e os fazem refletir sobre a cultura, sobre as produções de enunciados em contextos situados historicamente. Mesmo que

constatamos que no plano de aula e na entrevista há menos presença de conceitos que evidenciem uma concepção de linguagem como forma ou processo de interação.

Então, instaura-se uma conversa entre os alunos e a professora. Ela reforça que todos têm o direito de falar, por exemplo na aula dela todos podem falar, o que não significa que ela concorda com tudo o que eles falam e nem eles precisam concordar com tudo o que ela fala. Segue, então, com os alunos lendo as suas redações. Conforme foram lendo as redações, a professora chamou a atenção que quando há os textos publicados na internet para os alunos lerem os comentários, porque assim os alunos poderão ver os tipos de pensamentos que existem.

A professora destaca dois termos em uso a “polarização<sup>13</sup>” e a “capilarização<sup>14</sup>” e pede para os alunos pensarem e falarem sobre o que acham que é. Como usar esse termo “capilarização” no contexto da internet. Sobre polarização um aluno responde, sobre “capilarização” ninguém sabe responder, a professora diz que não vai falar que eles têm que pesquisar, faz isso muito nas aulas pergunta para eles responderem, fala que é vocabulário e eles têm que pesquisar. Alerta os alunos que eles precisam ler, ver debates, para saberem conhecerem, não para sair brigando com os outros, mas para entenderem as diversas visões das outras pessoas.

A professora retoma a discussão sobre a figura feminina, porque pode surgir como tema da redação do ENEM. Faz um resgate histórico, quando os homens foram para a guerra as mulheres tiveram que trabalhar, e que a visão de que mulher é só para procriar e cuidar do lar é uma visão reducionista. Fala da música do Mário Lago, “Amélia não tinha a maior vaidade, Amélia que era a mulher de verdade”, orienta que eles necessitam entender todo o histórico da emancipação feminina. Reforça que os alunos precisam ter argumentação com coesão e coerência. Precisam ler, ver vídeos. Não porque ela é chata, mas por ser necessário. Aponta que houve alguns erros de concordância nas redações que corrigiu. Questiona sobre bolhas sociais? Porque isso é citado em uma redação.

Um aluno responde no Whats, “essa escola”, a professora não entende. E questiona o aluno por que ele acha isso. Ele responde. Ela diz está bom. Pede ao aluno para continuar lendo, alerta o aluno para não usar a expressão “diante dos fatos supra citados”, como ele utilizou, reforça enfática: “não usa mais isso, por favor, pelo amor de Deus”! É bem objetiva, nessa intervenção, mas não explica o porquê para o aluno, não sabemos se isso foi feito em outro momento, na sala de aula. Inferimos que sim.

---

<sup>13</sup> Polarização diz-se de dois polos opostos que não permitem diálogos entre si.

<sup>14</sup> Capilarização ação de fazer com que alguma coisa seja melhor distribuída.

Encerra a aula solicitando aos alunos que leiam a letra da música da Amélia para depois debaterem. E lembra-os para pagarem a inscrição do ENEM.

Notamos na prática pedagógica da professora o ensino baseado na interação, os textos produzidos são para a professora ler, para os alunos lerem entre si e para melhorar, qualificar os textos, enquanto preparo para a produção da redação do ENEM. É um ensino da produção textual com foco nas cinco competências cobradas pelo ENEM. Possenti (2012, p. 36) afirma que “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”. E segundo o autor o domínio da língua “é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas”. (POSSENTI, 2012, p. 36).

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 24) destacam,

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações e confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

Possenti (2012), ainda, expõe que não há necessidade de se ensinar o que já é sabido, que é preciso considerar que os professores são capazes dessas demandas ao ensinar, devem ser prioridades ouvi-los, e ainda, afirma que:

Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita. Isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque essa é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la. (POSSENTI, 2012, p. 38).

Geraldi (2012) defende que a atividade em sala de aula articula uma opção política envolvendo uma teoria de compreensão da realidade, aponta que o ensino da língua portuguesa tem a ver com a concepção que se tem da linguagem, pelo que entendemos nas observações das aulas da professora Judite e, entrevista, a sua concepção é de que a linguagem é uma forma de interação, “Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”, (GERALDI, 2012, p. 41). Mesmo que coexista, também na prática da professora uma concepção formal focada nos aspectos linguísticos.

Percebemos as duas correntes do ensino na prática da professora, a formal e a funcional (RUIZ, 2018) em que, na formal, a língua sendo considerada um sistema sem as devidas condições de produção completa; e, a funcional, em que a língua é concebida como atividade inserida em situações de comunicação diversas (RUIZ, 2018).

A sala de aula sendo o lugar das relações sociais, posto que, esclarece Geraldi (2012, p. 42) “A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. É a interação construída pelo diálogo, é o exercício da cidadania com a participação social na sala de aula.

Atentando para os resultados no histórico de notas temos a média do Colégio “Ágora”, que são melhores comparando com os resultados da escola pública. Os resultados demonstram que a professora, com a sua metodologia e a autonomia que conquistou, obtem bons resultados conforme tabela abaixo, a média dos alunos na redação nos últimos quatro anos é de 718 e no último ano foi de 800 de 1000.

Entretanto, um aspecto chama-nos a atenção que é a nota dos alunos em Linguagens, como podemos observar na imagem, no ano de 2016, tiveram a maior nota 596,57. Realizando uma análise global desse dado, histórico de notas da escola, constatamos que em relação ao desempenho dos alunos, em linguagens, encontra-se estagnado sem avançar em torno de 573. Segue abaixo a Figura do histórico de notas da escola:

Imagem 1 - Dados sobre as notas da escola (2013-2019)



Ano	Linguagens	Matemática	Natureza	Humanas	Geral	Redação
2019	570,15	693,35	569,42	593,32	606,56	800,00
2018	579,06	628,70	543,55	643,28	598,65	692,85
2017	565,53	622,14	564,43	590,24	585,58	675,56
2016	596,57	666,31	581,06	603,59	611,88	706,67
2015	574,20	597,18	550,81	617,84	585,01	661,11
2014	581,14	588,14	592,58	627,95	597,45	712,00
2013	547,38	641,36	557,44	601,76	586,99	630,40

Fonte: <https://microdados.evolucional.com.br/microdados/35117262-52CCCEB>.

Nosso intuito aqui, ao apresentar esse índice, é para demonstrar que o trabalho pedagógico que a professora realiza traz bons resultados, independente da turma. No que tange aos resultados da produção textual da redação do texto dissertativo-argumentativo, no entanto, esse resultado não repercute nos resultados referentes ao desempenho dos alunos em linguagens.

#### 4.4 As produções textuais: descrição e análise da correção

Partimos do pressuposto de que a correção é parte integrante do processo de ensino da produção textual e, sendo assim, as intervenções pedagógicas que a professora realiza nos textos dos alunos, e ou em anotações a parte em seu caderno, têm o intuito de apoiar os discentes produtores de textos, a fim de que superem as suas dificuldades ao redigirem o texto e ao revisarem, reescrevendo-o, esperamos que tornem-se revisores autônomos de seus próprios textos.

Podemos pensar na correção como mais um modo de suscitar a autonomia dos alunos na revisão textual. Sabemos que é o professor quem realiza a correção, mas a maneira como procede pode ou não engendrar situações para o desenvolvimento da autonomia discente, pois está inserido na situação de comunicação, dentro do processo da produção textual o qual envolve planejamento, escrita, revisão e reescrita.

A correção feita pela professora foi registrada em um caderno com as intervenções sobre os textos dos alunos da sequência selecionada com o tema: “Cultura do Cancelamento”. Analisamos a correção feita em 19 (dezenove) redações produzidas pelos alunos. Cabe retomar que devido ao contexto da pandemia e do ensino remoto, a professora fez as intervenções/correções separadas dos textos dos alunos, realizou-as em um caderno à parte e depois, as reproduziu oralmente nas aulas para os alunos. Organizamos cópia desse material para a análise.

Fez em um caderno para dar a devolutiva aos alunos, de forma oral, nas aulas gravadas e pelo grupo de WhatsApp da turma da sala. Anteriormente, a professora tinha um combinado com os alunos de fazer as correções com a própria letra da professora, com canetas de cores diferentes e individual, na própria folha de redação de cada um. Nesse contexto, de ensino remoto essa prática precisou ser adaptada, porque digitaram suas produções em uma plataforma digital, mas o fundamental do trabalho permaneceu. Correção individual, aluno por aluno, letra da professora, canetas de cores diferentes (azul e vermelha), e os critérios de uso da cartilha do ENEM como parâmetro para as correções.

Na entrevista, a professora relatou que combina com os alunos um código na correção, por exemplo, C1 refere-se a competência um do ENEM; C2 a competência dois e assim por diante, mas nos registros de correção não visualizamos nenhum desses códigos. O que pode ter sido feito em outros momentos.

São avaliadas as 5 competências do ENEM: primeira, se há o domínio da língua padrão da língua portuguesa; segunda, se compreende a proposta de redação; terceira, se

seleciona e organiza às informações no texto (coesão e coerência); quarta, se demonstra conhecimento da língua para articular a argumentação; e quinta, se elabora uma proposta de solução para os problemas apontados com respeito aos valores e às diversidades socioculturais.

A proposta da redação consta de três textos de apoio para serem lidos. A proposta: “Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva um texto-dissertativo-argumentativo, empregando a norma padrão da língua portuguesa, sobre o tema: A cultura do cancelamento é uma boa forma de combater injustiças?”.

O trabalho da professora acerca da produção textual no Ensino Médio, nesta escola, é com o foco no preparo dos alunos para o ENEM, é um trabalho com os textos dissertativo-argumentativos, porque a modalidade mais requerida, nesse exame, é a dissertação argumentativa (Redação do ENEM). De acordo com Passarelli (2012, p. 240) sobre as especificidades da argumentação, “[...] entendida como um procedimento por meio do qual quem argumenta, valendo-se em especial de argumentos, objetiva levar o interlocutor a adotar uma posição, conduzi-lo a aceitar o que é transmitido, fazê-lo crer naquilo que é dito”.

Quem produz o texto faz escolhas argumentativas que segundo Perelman (1987 *apud* PASSARELLI, 2012, p. 240) diz respeito “tanto aos fatos e aos valores mencionados, como a sua descrição numa certa linguagem e com uma insistência que varia segundo a importância que se lhe atribui”. Passarelli (2012, p. 240) afirma que “Essa concepção tem a ver com a de linguagem” que segundo a autora é “vista como processo interacional entre sujeitos que, com o uso da língua, se comunicam, exteriorizam pensamentos, informações, mas sobretudo realizam ações, com o outro, sobre o outro”.

A correção nas aulas foi feita para além das correções registradas no caderno da professora. Houve, nessas correções, diálogo sobre as inadequações e os alunos eram provocados a pensar sobre o que queriam dizer, como diziam, e no que diziam de fato (vide transcrição das aulas). De todas as correções feita nos textos dos alunos a menor nota foi 5,0 e a maior nota foi de 8,0.

As correções foram feitas à parte dos textos dos alunos, não na margem, nem no corpo, nem em seguida pós-texto. Foram realizadas em um caderno separado da professora, em virtude do contexto da pandemia, do distanciamento social e do ensino remoto.

Quadro 21 - Quantidade de redações, tema e proposta

<b>Quantidade</b>	19 redações
<b>Tema</b>	“Cultura do Cancelamento”
<b>Proposta</b>	“Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva um texto-dissertativo-argumentativo, empregando a norma padrão da língua portuguesa, sobre o tema: A “cultura do cancelamento” é uma boa forma de combater injustiças?”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas correções feitas nos textos dos alunos (2020).

Nosso estudo é sobre a prática pedagógica, um estudo de caso de uma professora, ou melhor, especificamente, da sua prática pedagógica de ensino e correção da produção textual na terceira série do ensino médio.

Quadro 22 - Notas e quantidade de redações

<b>NOTAS</b>	<b>QUANTIDADE DE REDAÇÕES POR NOTAS</b>
8,0	2 redações
7,5	4 redações
7,0	4 redações
6,8	3 redações
6,5	3 redações
6,0	2 redações
5,0	1 redação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas correções feitas nos textos dos alunos (2020).

#### 4.4.1 Como e por que corrigir

São 19 redações, em que as marcas da correção da professora nos apontam possíveis caminhos de como corrigir e por quê. O tema que acompanhamos foi a “Cultura do cancelamento”, não é um assunto corriqueiro, é novo! E podemos dizer que é polêmico, pois muitos defendem essa “Cultura”, outros condenam. Na proposta, a questão central foi se a “Cultura do Cancelamento” é uma boa forma de combater injustiças?”. Em que os alunos tiveram que discorrer sobre esse tema.

Segue no quadro abaixo os tipos de correção realizadas pela docente, como procede e a evidência da correção (registros da professora).

Quadro 23 - Tipos de correção feitas pela professora

TIPOS DE CORREÇÃO	COMO	EVIDÊNCIA DA CORREÇÃO
<b>Correção Indicativa</b>	Anota indicando, por exemplo, "não use"; Circula, marca com X palavras no texto do aluno ou acentos; Sublinha; Coloca entre parênteses. Orienta: "detalhar melhor..."	
<b>Correção resolutiva</b>	Reescreve partes do texto, palavras, frases, até períodos inteiros.	
<b>Correção classificatória</b>	Não há	
<b>Correção textual-interativa</b>	Faz comentários sinalizando para os alunos, apontando as inadequações. Produz questões para os alunos, faz orientações, ordena como devem corrigir e o que devem estudar	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas correções feitas nos textos dos alunos (2020).

Na correção efetuada pela docente, fica evidente que acontecem ao mesmo tempo, os tipos de correção que são indicativas, resolutivas e textual interativa no mesmo texto. Há o

predomínio da correção indicativa, até mesmo quando há indício de uma correção mais interativa, com frase mais extensas adquire uma função indicativa. Comprovadamente, como nos diz Ruiz (2018), a maioria dos professores utiliza a correção indicativa e, nesta pesquisa, constatamos que a professora o faz com maior frequência.

Ao analisarmos a correção que a professora realiza, notamos que não há “um verdadeiro diálogo por escrito” (RUIZ, 2018, p. 49), e que constitui-se como um esboço da correção textual interativa em que o discurso entre a professora e seus alunos, assume um caráter indicativo suscitando que corrijam os seus próprios erros.

#### 4.4.2 Tipos de intervenções

Observando as aulas verificamos as interferências, ou seja as intervenções que a professora realiza nos textos dos alunos que acontecem, antes, durante e depois do texto redigido pelos estudantes, antes de forma oral em sala de aula no coletivo, e antes da versão final, porque os alunos fazem a primeira escrita, mostram para a professora que intervem e eles “melhoram o texto”. Nessa sequência de aula que acompanhamos, os estudantes foram produzindo o texto dissertativo argumentativo por partes, primeiro escreveram a introdução, mostraram para a professora que fez as intervenções, depois escreveram o desenvolvimento e enfim, a conclusão. Quando apresentaram a versão final, as correções foram consideradas. Como podemos visualizar é um trabalho árduo de processo e ensino da produção textual.

A docente não faz, especificamente, a correção textual-interativa em forma de bilhete, faz, especificamente comandos aos alunos e insere questionamentos, por exemplo: “O texto apresenta problemas de progressão temática: conectivos, ligação entre os parágrafos”, “dar um exemplo atual”, “Quais mídias?”, “Estudar o uso da crase (Urgente!)”, “Detalhar”, “Colocar o século XVIII/Idade Média[...] início desde a década de 1970 ou meados do século XX” etc.

Percebemos, como já explicitamos, anteriormente, “A correção textual-interativa (com função indicativa)” (RUIZ, 2018, p. 56). Em várias intervenções a função do “recado” da professora tem a função de indicar o que está errado, a fim de que o aluno possa rever e procurar por outra maneira de reescrever. Como quando corrige assim: “Estudar o uso da crase (Urgente!)”, indica, pelo “recado”, que faz ao aluno, não só o aspecto linguístico, como o uso inadequado no texto, mas aponta que precisa estudar. Inferimos que essa prática de demonstrar ao aluno a necessidade do estudo é relevante. Entretanto, não é puramente a indicação do uso inadequado da crase, mas uma indicação de mais estudo, o que demonstra

que o aluno não sabe usar a crase e precisa aprofundar seu conhecimento nesse aspecto linguístico. A indicação apenas do estudo da crase parece-nos que não resolve a dificuldade de seu uso. Parece óbvio, entretanto, sabemos que o óbvio em muitas situações necessita ser explicitado, dito, requerido. é tempo de trabalhar a análise linguística articulada à produção de texto, mas como a aula é fragmentada em Redação, essa articulação completa do objeto Língua Portuguesa fica comprometida.

Aprender a escrever não é técnica, é estudo, apropriação dos saberes linguísticos, textuais e discursivos sendo utilizados nos textos. Escrever se aprende escrevendo, revisando, reescrevendo, errando, acertando, fazendo adequações, construindo sentidos pelo uso da linguagem.

Notamos um diálogo da professora com os estudantes pela correção dos textos produzidos pelos discentes. Ela conversa com eles, questiona-os, provoca para falarem e aprofundarem nos temas. Há o predomínio na correção, que a professora realiza dos verbos no infinitivo (detalhar melhor, colocar, citar, apresentar, fazer alterações, iniciar, dar exemplos, etc.), indicação da ação de corrigir e da ação que os alunos deverão realizar na revisão/ reescrita.

Em seguida, observamos a frequência em que ocorrem esses tipos de correção no intuito de pensar o que predomina e em que esse dado pode ser valoroso para nós, como potencial para reflexões acerca do modo como se corrige, já que queremos trilhar as pistas da prática docente da professora Judite ao corrigir os textos dos seus alunos, porque acreditamos que os estudantes melhoram a maneira como escrevem. Temos a seguir o quadro com os dados que demonstram a frequência em que aparecem os tipos de correção.

Quadro 24 - Frequência em que aparecem as correções/comentários

<b>TIPOS DE CORREÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE DE REDAÇÕES EM QUE APARECE</b>	<b>OCORRÊNCIAS (FREQUÊNCIA)</b>	<b>DISCUSSÃO/COMENTÁRIO</b>
<b>Correção indicativa</b>	Em 19 das 19 redações	Mais de três vezes em cada redação.	A professora circula, coloca entre parênteses, escreve o que precisa melhorar, indica para substituir, acentuar, pontuar, reescrever concordando os termos.
<b>Correção resolutiva</b>	Em 14 das 19 redações	De uma a duas vezes por redação	A professora reescreve termos (palavras, frases), acentua. Reelabora a ordem de termos nas frases. Assume a tarefa da reformulação do texto. Assume o papel de revisora dos textos.

<b>Correção textual-interativa</b>	Em 10 das 19 redações	Uma vez	Pelas marcas da correção, notamos que a correção textual-interativa é feita com questões ao aluno (na verdade são indicações de ordem) do que o discente precisa reescrever e “arrumar”, e/ou estudar mais, adquire a função de <u>indicar</u> os erros e orientá-los para revê-los, mesmo que em alguns registros, notamos não só questões do texto em si, mas aspectos relevantes para a revisão, entretanto sem propor uma reflexão global dos sentidos do texto, pelo menos não explícitas nas marcas de correção.
------------------------------------	-----------------------	---------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

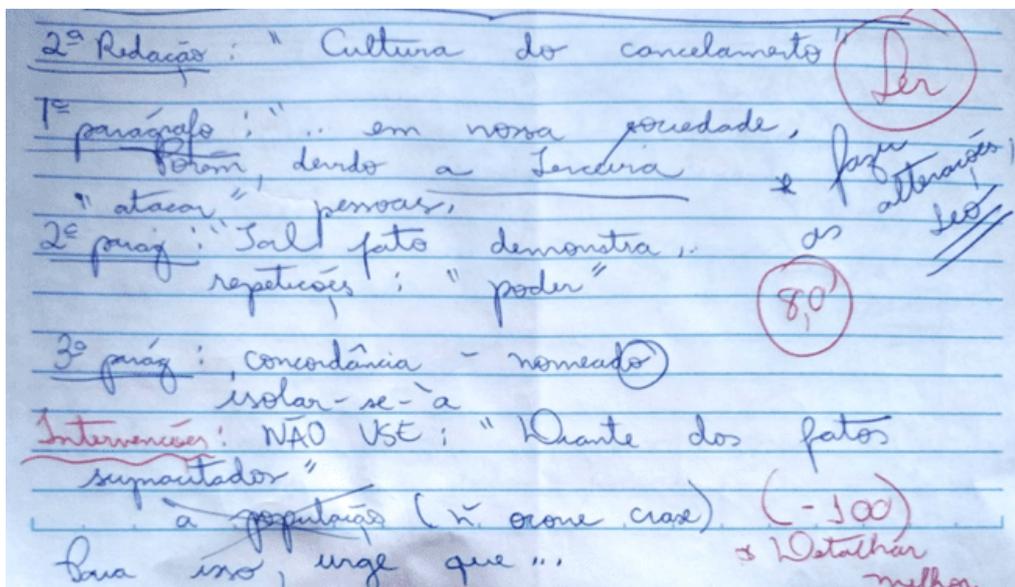
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas correções feitas nos textos dos alunos (2020).

Das dezenove redações corrigidas em todas há a mistura dos tipos de correção: a indicativa, que predomina na maneira da professora corrigir, a resolutiva (aparece em um pouco mais da metade das correções e a textual-interativa (aparece em metade das redações e com a função indicativa). Entretanto, há uma voz da professora no meio dessas correções com perguntas elaboradas para os alunos pensarem sobre aspectos textuais, estruturais e discursivos do texto em que estão trabalhando, aborda muito os temas da coesão e coerência.

Seguem as imagens das correções feitas nas redações:

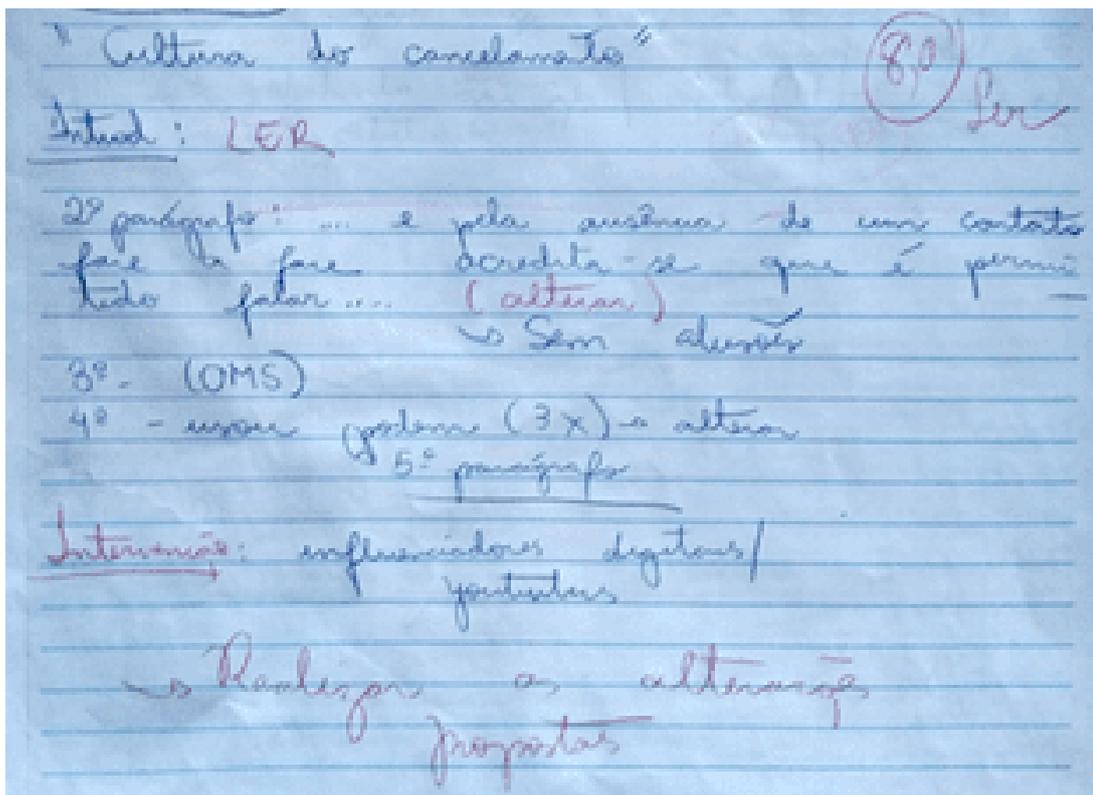
✓ Correção nas produções de nota 8,0 – Imagens 2 e 3

Imagem 2 - Correção I – produção textual nota 8,0



Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente investigada (2020).

Imagem 3 - Correção II – produção textual nota 8,0

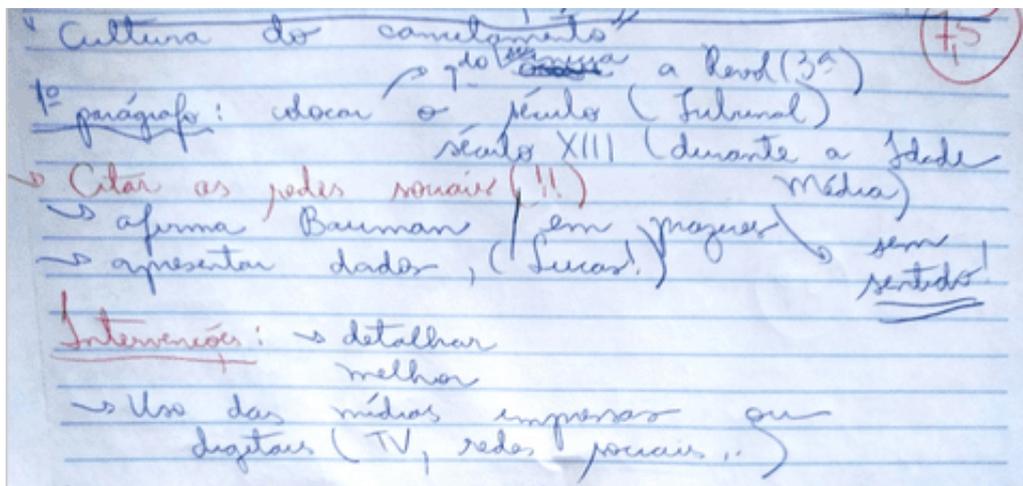


Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente investigada (2020).

Observamos o modo como a professora realiza a correção, utiliza a correção indicativa sublinhando e circulando as inadequações. Tem uma voz da professora quando indica “NÃO USE”, quando pede para fazer as alterações e detalhar melhor (Supomos uma interação nessas partes um diálogo com o aluno). Vimos as estratégias indicativas presentes no registro de correção da professora, “o professor circunda (ou sublinha) a palavra em que ocorre o problema” (RUIZ, 2018, p. 37).

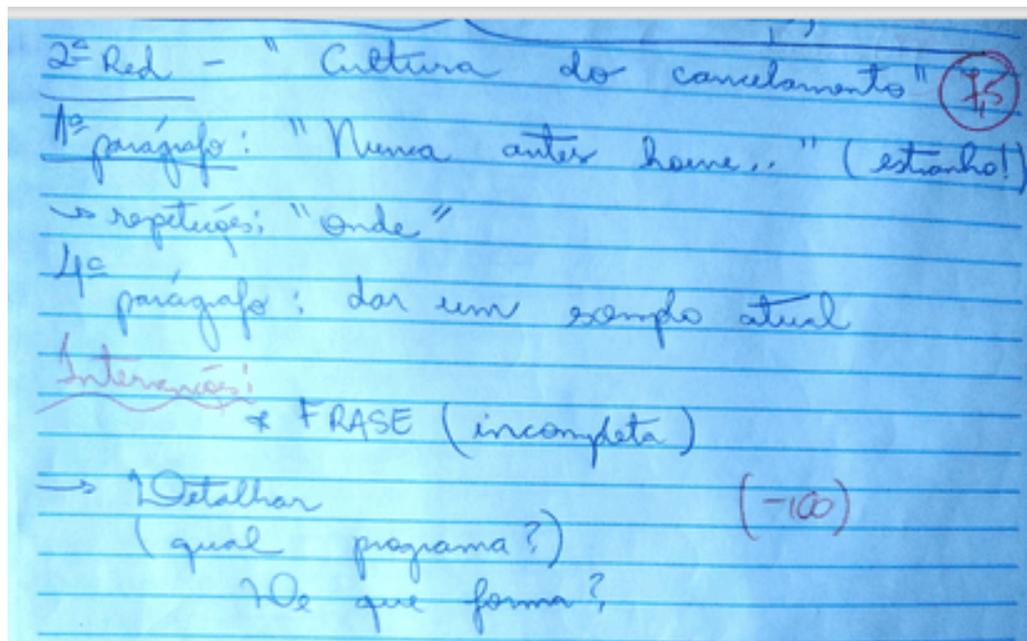
✓ Correção nas produções de nota 7,5 – Imagens 4, 5 e 6

Imagem 4 - Correção III – produção textual nota 7,5



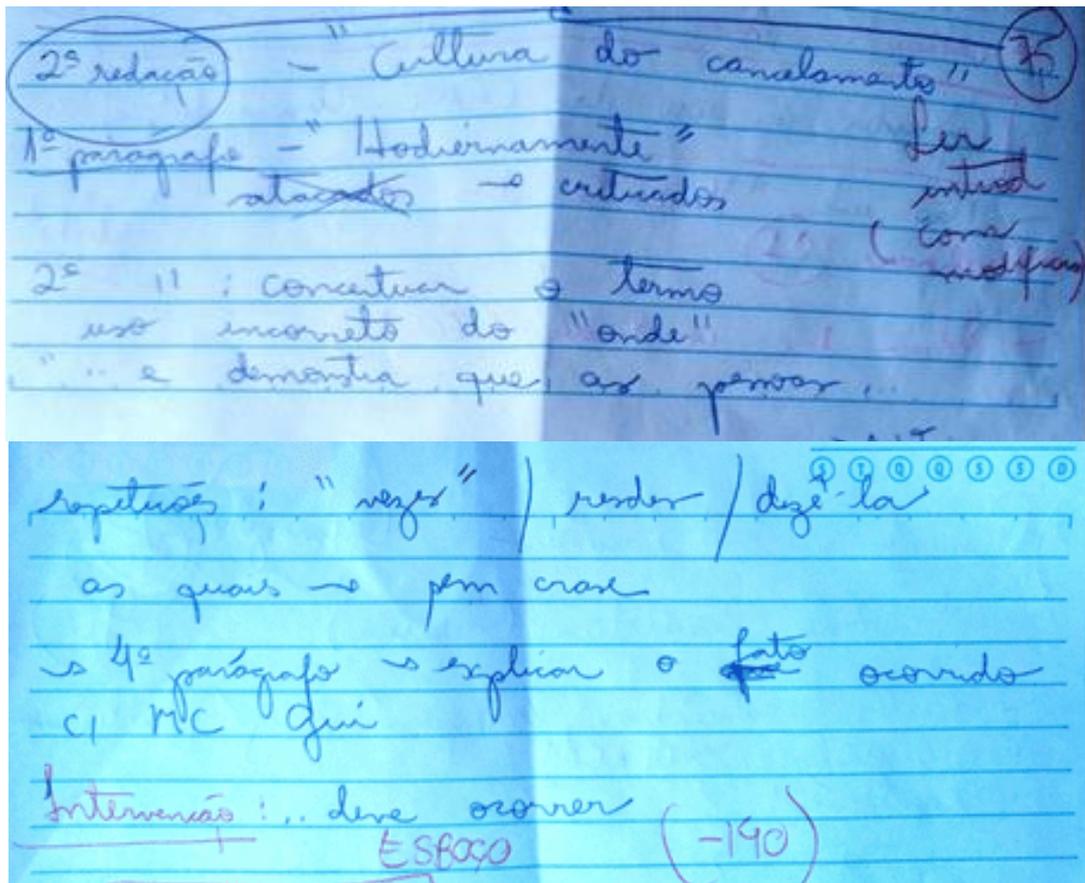
Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente investigada (2020).

Imagem 5 - Correção IV – produção textual nota 7,5



Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente investigada (2020).

Imagem 6 - Correção V – produção textual nota 7,5

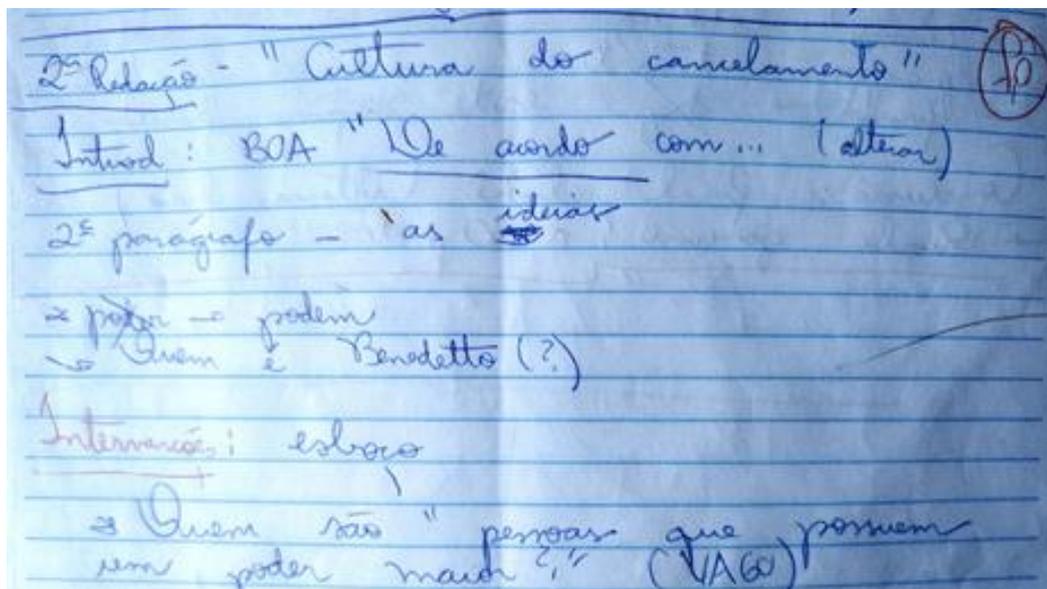


Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente investigada (2020).

Chama a atenção, nestas correções, os questionamentos que a professora faz aos alunos: de que forma? Qual programa? “Explicar o fato ocorrido com o MC Gui”. Esta correção a consideramos textual interativa em meio a todas as indicações realizadas nas correções. Há neste tipo de correção “Afora casos de incentivo ou de cobrança” (RUIZ, 2018, p. 51), segundo a autora a correção textual interativa é “a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno” (RUIZ, 2018, p. 52).

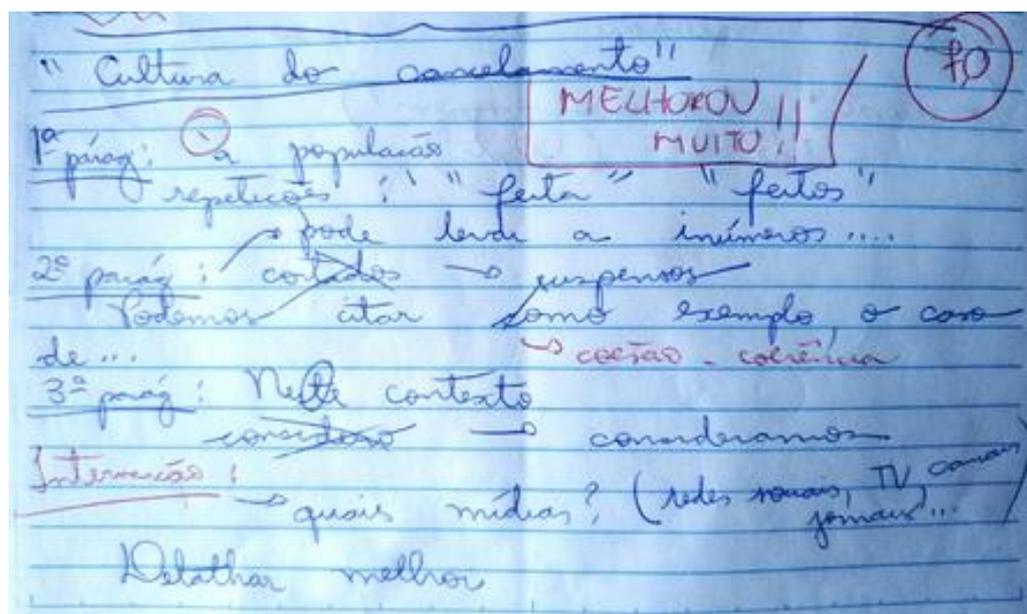
✓ Correção nas produções de nota 7,0 – Imagens 7, 8, 9 e 10

Imagem 7 - Correção VI – produção textual nota 7,0



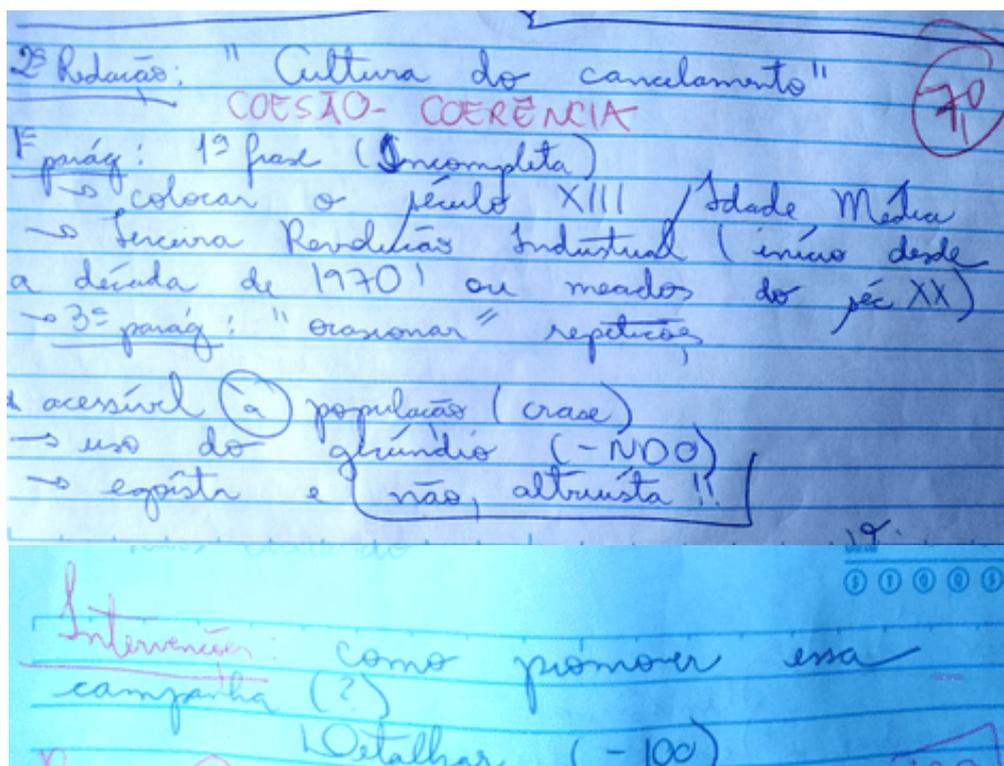
Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Imagem 8 - Correção VII – produção textual nota 7,0



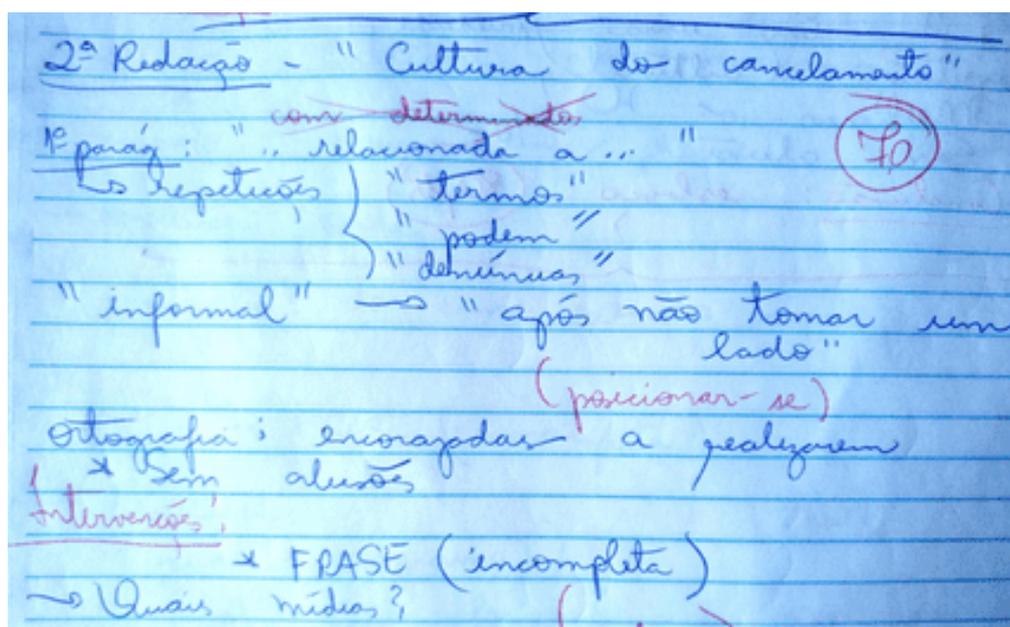
Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Imagem 9 - Correção VIII – produção textual nota 7,0



Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Imagem 10 - Correção IX – produção textual nota 7,0



Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

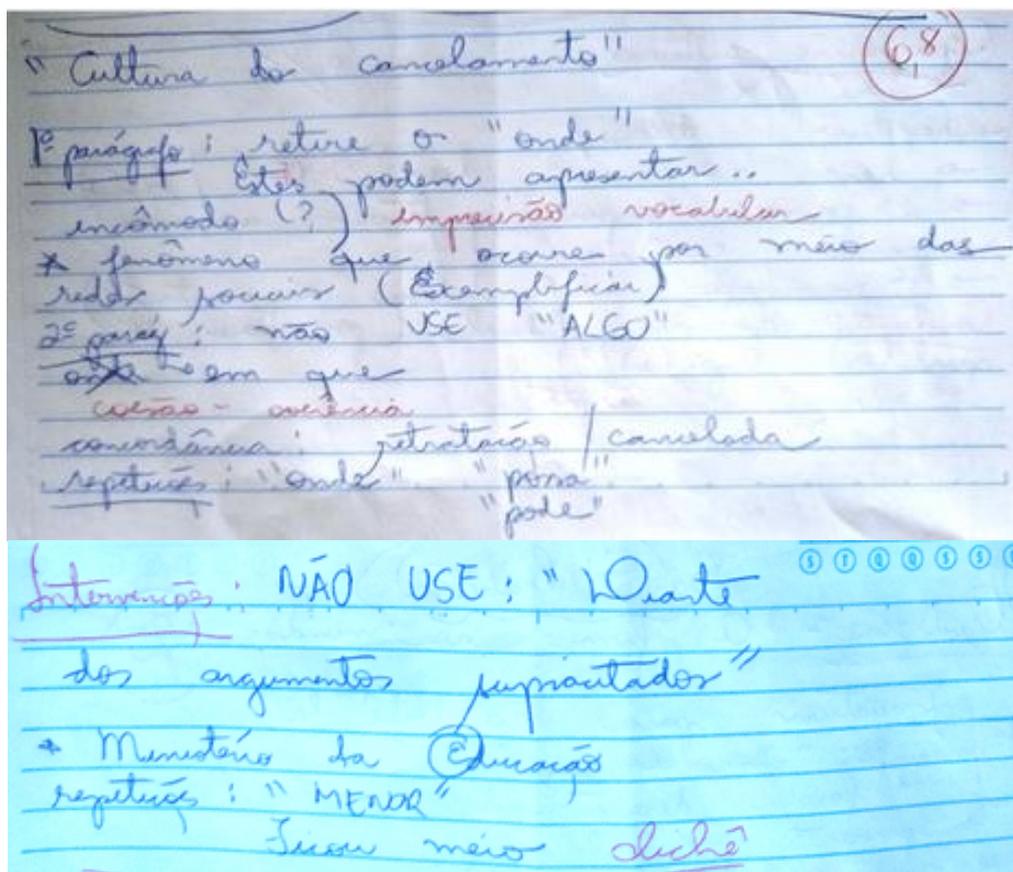
Outro aspecto que devemos destacar nas correções são os elogios feitos aos estudantes quando a professora registra, conforme imagem 8: “Melhorou muito”, entre outras sugestões e questionamentos aos alunos, adquirindo assim um caráter dialógico nas suas correções. Para

Ruiz (2018, p. 79), “Havendo, pois, matizes dialógicos mais acentuados ou menos acentuados em cada texto, os discursos de modo geral, podem ainda se constituir ou por processos dialógicos [...] ou por processos monológicos)”. Quando a professora redige questionamentos ao corrigir mesmo sendo de maneira indicativa com os questionamentos pressupomos a presença do outro. A docente instiga-os a refletirem sobre os seus erros.

Porém, quando a professora, simplesmente resolve os erros, reescrevendo da forma correta, correção resolutive, o aluno reescreve mecanicamente utilizando-se da solução que o professor fez, pois “Reescrever uma redação na qual o acento gráfico já aparece no seu devido lugar é bem diferente de revisar uma em que uma letra sublinhada, ou na qual se lê um A na margem: é preciso não apenas estar atento a significação do código e reler a própria redação” (RUIZ, 2018, p. 81). Assim, desse modo, a correção torna-se monológica, sem uma interação com o outro que produziu o texto. Nas correções feitas pela docente não verificamos nenhuma classificatória com o uso de códigos.

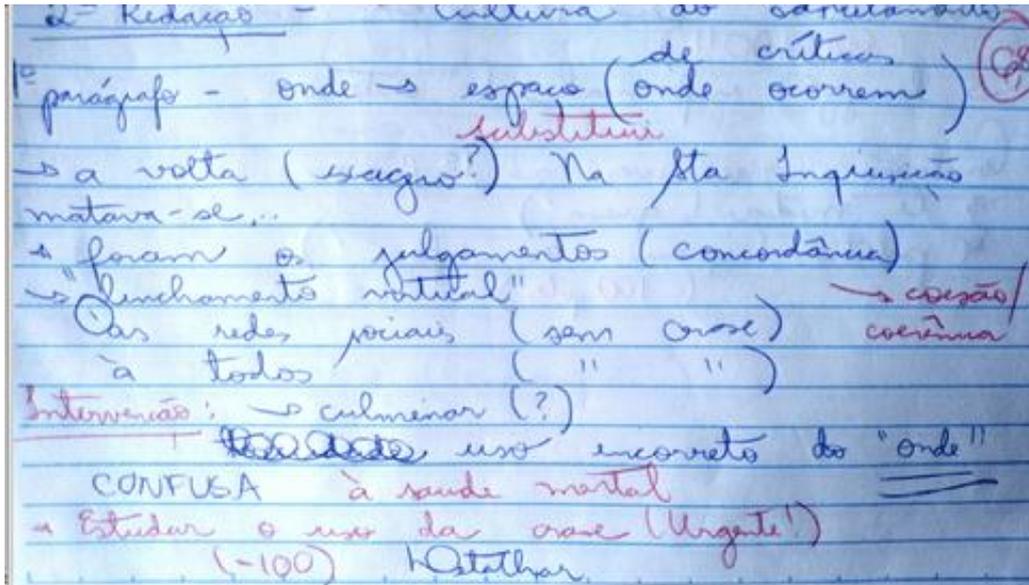
- ✓ Correção nas produções de nota 6,8 – Imagens 11 e 12

Imagem 11 - Correção X – produção textual nota 6,8



Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Imagem 12 - Correção XI – produção textual nota 6,8

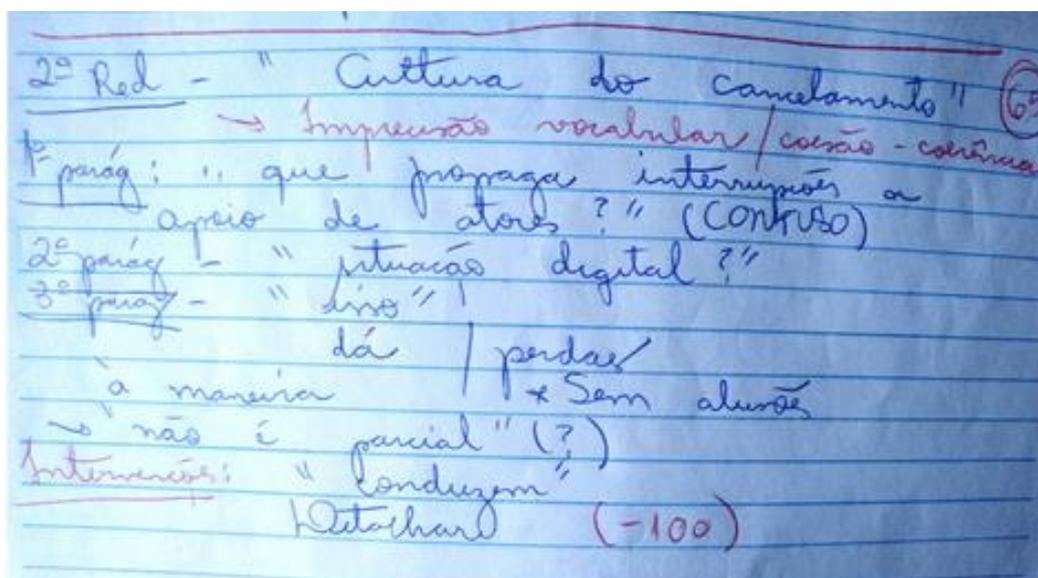


Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Em algumas correções nas variadas notas a professora indica na correção “coesão/coerência”. Pressupomos que os alunos entendam esses aspectos micro (coesão) de caráter linguístico e macro (coerência) de caráter semântico, porque supomos terem sido trabalhados com os alunos em outro momento e como faz parte das competências exigidas no ENEM, esses aspectos devem ter sido muito bem explorados, porque sabemos que todo trabalho da professora tem o foco no preparo dos alunos para realizarem essa prova de redação. O uso incorreto do “onde”, as imprecisões de vocabulário, tudo indicado pela professora. E também, em algumas redações ela indica o que o discente necessita estudar mais, como nesse exemplo: “Estudar o uso da crase (URGENTE!)”. Esta sendo uma intervenção que nos leva a refletir como apontamos anteriormente, se traz resultados esperados nas próximas produções que o aluno tenha que utilizar-se da crase. Destacamos a luz do que nos sinaliza Ruiz (2018), sobre a escolha do tipo de correção que envolve os fatores histórico e pessoal, a autora ressalta que esta escolha (do tipo de correção) envolve um conhecimento maior o menor de conhecimento teórico, pois subsidia a “sua própria técnica de correção, até necessidades práticas, ou conveniências momentâneas do trabalho docente” (RUIZ, 2018, p. 82).

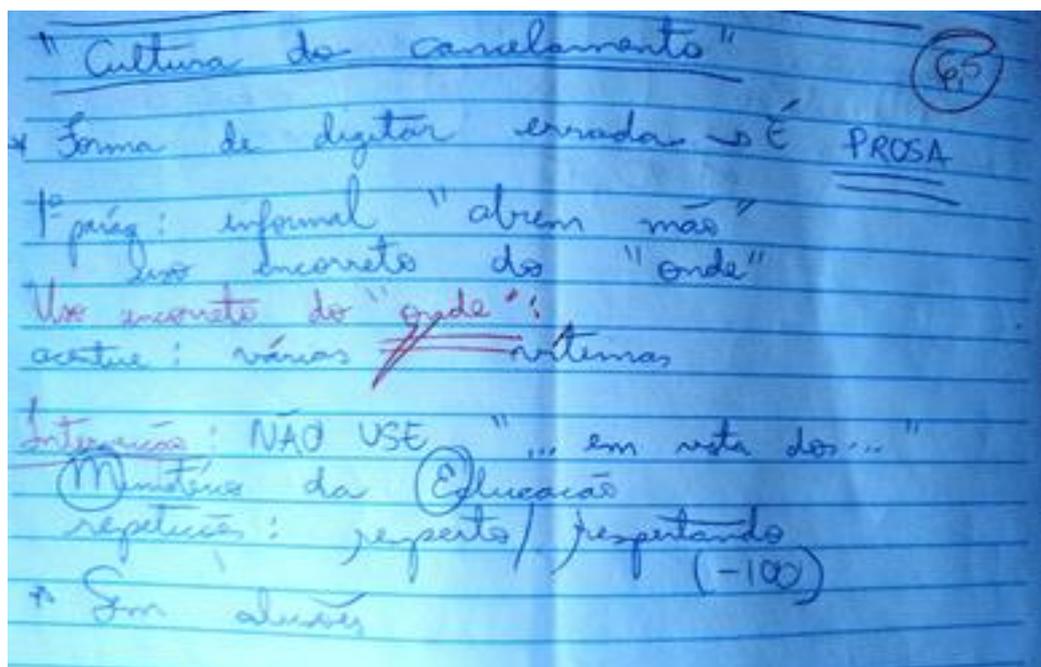
✓ Correção nas produções de nota 6,5 – Imagens 13, 14 e 15

Imagem 13 - Correção XII – produção textual nota 6,5



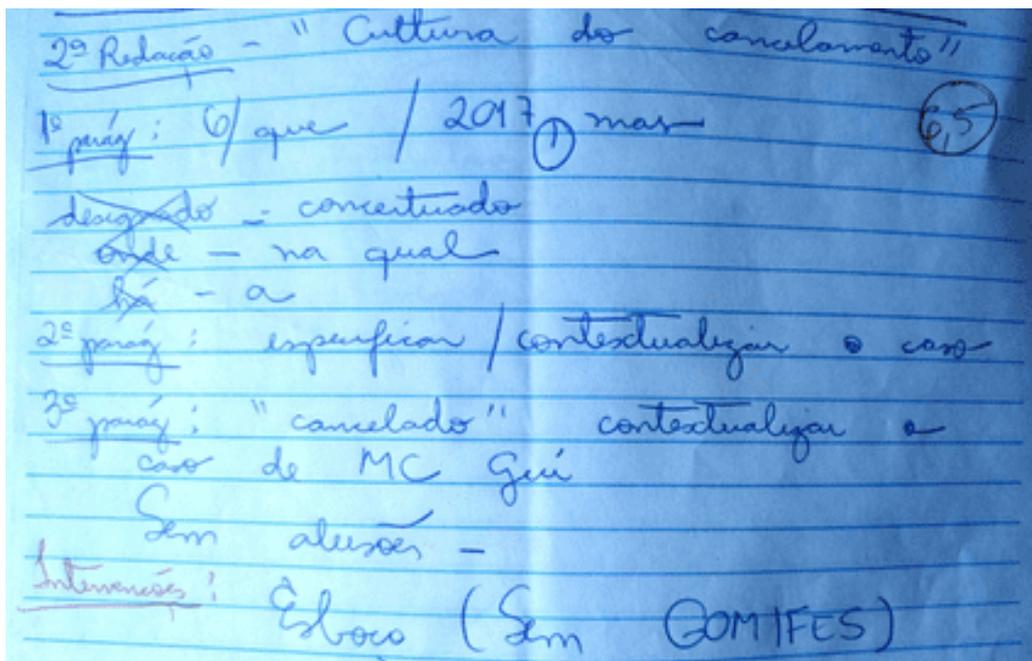
Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Imagem 14 - Correção XIII – produção textual nota 6,5



Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Imagem 15 - Correção XIV – produção textual nota 6,5

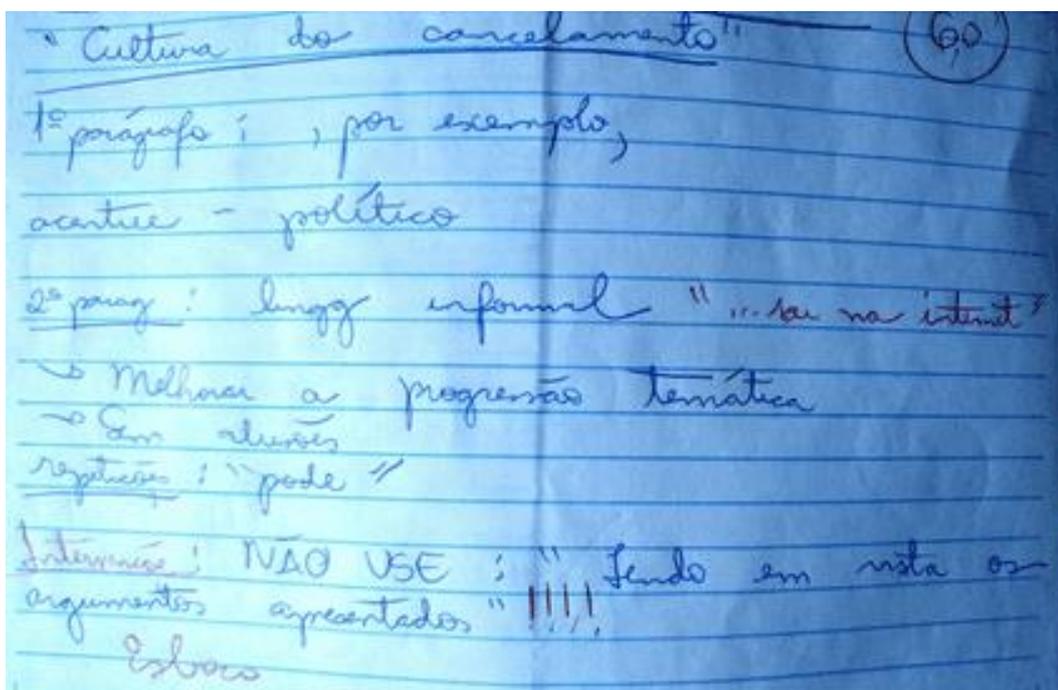


Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Nessas intervenções, verificamos as correções resolutivas mescladas com a indicativas e as correções da professora em todas as redações (de todas as notas) dá-se indicando em cada parágrafo o que deve ser revisado. A indicação "SEM GOMIFES", significa que o aluno não designou os agentes responsáveis para resolverem os problemas abordados na proposta de intervenção. GOMIFES é uma sigla que designa os sete agentes que são: Governo, Organizações não governamentais (ONGs), Mídia, Indivíduo ou Iniciativa privada, Família, Escola e Sociedade. Nas propostas de redação do ENEM, espera-se que na intervenção esses agentes estejam definidos nas esferas em que atuam para solucionar as situações-problema.

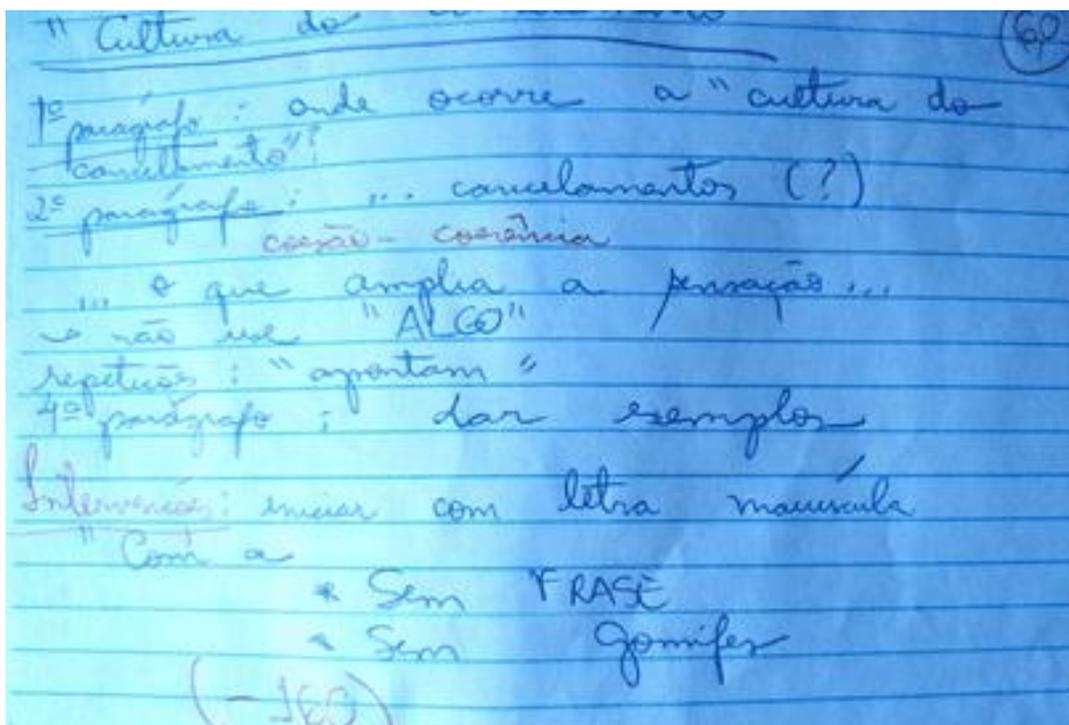
✓ Correção nas produções de nota 6,0 – Imagens 16 e 17

Imagem 16 - Correção XV – produção textual nota 6,0



Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Imagem 17 - Correção XVI – produção textual nota 6,0



Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Seguem as correções indicativas e resolutivas, apontadas nas imagens 16 e 17 com as questões e ordem de “não use”, Indicação de iniciar a frase com letra maiúscula. E a utilização do asterisco destacando a indicação que a professora faz.

#### 4.4.3 A correção dentro do processo de ensino da produção textual

Notamos, na observação das aulas, as retomadas orais dessas correções, acreditamos que esse seja um aspecto positivo da prática da professora, que é discutir, chamar a atenção para as dificuldades que foram apontadas, e então, a professora faz explicações de ordem do conteúdo, da estrutura, de ter o que dizer e como dizer que alcançam todo entrelaçamento o texto dissertativo-argumentativo em seus aspectos também, discursivos.

Seguem uma amostra de três produções textuais que foram digitadas na plataforma, ambiente utilizado pela escola, analisamos as correções feitas nas dezenove produções. E Selecionamos aqui, três produções copiadas na íntegra: uma com a nota 5,0; com a nota 6,8; e a outra com a nota, 7,5.

Abaixo as imagens da correção da professora (que estão no caderno da professora e foram escaneadas) e as análises que foram feitas segundo o referencial teórico que é Koch (2010), Passarelli (2012) e, principalmente, Ruiz (2018).

#### **- Produção textual A (Cópia da Plataforma da maneira como foi registrada)**

*É conhecimento geral que cultura é conjunto de tradições crenças, arte, a moral, leis, costumes é adquirido pelos determinados grupos sociais. Mas com o últimos acontecimentos, ocorrido, pela "Cultura de cancelamento" a onde os artistas pratica ,bullying ,racismo homofobia ,machismo ,violência, O que é um fato inaceitável que leva o cancelamento nas mídias sociais.*

*Dês de Então ocorreu o movimento como o do #MeToo (# Eu Também, em português), campanha online que reuniu testemunhos de de mulheres vítimas de crimes sexuais, e estupro, a onde este movimento começou em dois mil e dezessete, após a denuncia do produtor Harvey Weinstein, acusado deste ato de violência, a onde foi imediatamente preso em Nova Iorque; fonte de reportagem [techtudo.com.br/noticias/2019/12/boicote-a-famosos-na-internet-entenda-a-custura-do-cancelamento](http://techtudo.com.br/noticias/2019/12/boicote-a-famosos-na-internet-entenda-a-custura-do-cancelamento) . ght.*

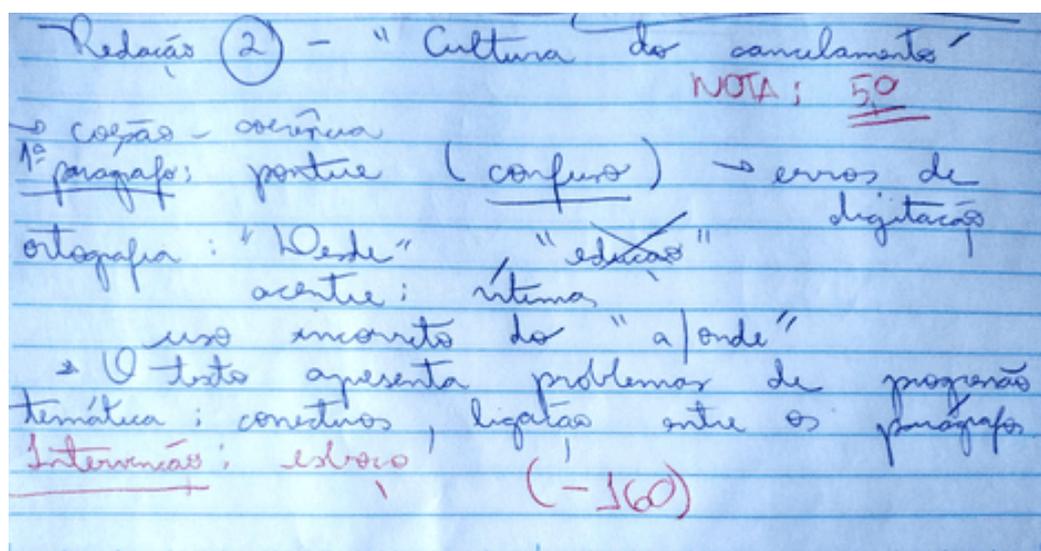
*Outro fato existente foi o do Mc Gui está envolvendo em uma polêmica durante as férias na Disney em Orlando, estados Unidos onde é acusado de humilhar uma menina*

enquanto seguia em trem para um dos parques do complexo.No vídeo ele foca em uma menina que está no fundo do brinquedo e comenta e rir. "Gente! Neiva do Céu' diz o artista. Mas ele logo apagou e se justificou,e relatou que não tinha feito bullying com a criança,no entanto não foi suficiente, algumas empresas cancelarem os shows, reportagem do f5.folha.uol.com.br/Mc pronuncia apos ser acusado de praticar bullying com criança na disney.

Ainda convém lembrar o cancelamento de Kavin Hart, que seria o apresentador do Oscar de dois mil e dezenove, no entanto, pelo seu acontecimento no passado, de ter feito piadas homofóbicas, a Academia exigindo que se desculpasse por esses tuítes, pois do contrário a instituição buscaria outras opções, todavia Hart. não se desculpou e prosseguiu, disse, que já tinha respondido sobre esse assunto em muitas ocasiões e que não poderia voltar constantemente ao passado., ele informou a Academia que se quisessem procurar outro apresentador, ele entenderia e não teria problema. De acordo com a fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/07/cultura/>.

Em virtude dos fatos mencionados Entende-se portanto que "cultura de Cancelamento" é uma foma de combater injustiças feitas nas mídias sociais como postura considerada condenada, ofensiva, e sendo preconceituoso. Afim de garantir, uma atenuação, neste acontecimento, o Governo Federal com parceria com ministério da educação fazer palestrar educativas, para todos crianças, adolescente e adultos, sobre o uso da tecnologia. Eles devem oferecer em escolas,em bibliotecas Municipais, para garantir mais alcance a população. Para terem o a compreensão das suas consequencial e seus benefícios,e sem afetar nem um direitos morais e nem culturais.

Imagem 18 - Correção XVII – Produção textual nota 5,0



Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

A professora realiza orientações indicativas e resolutivas, aponta os erros de digitação, faz intervenções acerca dos aspectos linguísticos (pontuação, acentuação, ortografia) – competência 1; aponta problemas quanto a progressão temática – competência 3; e na intervenção afirma que é um esboço – competência 5. Um aspecto que nota-se em algumas das correções feitas pela professora foi a “sua voz” falando com o aluno, a presença da correção textual-interativa entremeio às correções indicativas e resolutivas, no entanto, adquirindo o tom indicativo. Esta indicação (-)160 em vermelho entende-se que, na competência 5, fez apenas 40 pontos de 200, pois a intervenção foi escrita de modo precário, tangenciando o assunto.

A correção indicativa apontada por Ruiz (2018), segundo Serafini (1989), em que o professor circula, sublinha, aqui a professora direciona registrando o parágrafo em que está, e indicando, *pontue*. Aponta alguns problemas de ortografia, do léxico, de pontuação, de usos inadequados dos conectivos. Na imagem da correção acima, temos a marca do x indicando também um erro.

Na correção resolutiva, o professor resolve o problema reescrevendo para o aluno, reescreve o problema de ortografia e acentuação, reescrevendo do jeito correto. São resolutivas no pós-texto, em ou outro suporte anotações no caderno do professor. A professora escreve corretamente a palavra vítima (acentuando).

A professora fala dos problemas no texto com pequenas intervenções, chama a atenção dos alunos, coloca um asterisco e registra a frase: “O texto apresenta problemas de progressão temática, conectivos, ligação entre os parágrafos”. Desse modo, o aluno na revisão terá que rever esses aspectos. Há, por conseguinte, uma indicação dos problemas em um esboço de uma correção textual-interativa.

Essa é a correção feita na redação de nota menor. Deixamos para falar dessa indicação de número feito no final das correções, por exemplo, (-160), isto indica que dos 200 pontos que o aluno precisa pontuar ele fez apenas 40, considerando as competências exigidas no ENEM. A docente apontou questões linguísticas como acentuação, pontuação e ortografia. Demonstrou as questões de coesão, ligação entre as partes do texto e problemas de progressão temática o que interfere na compreensão global do texto (coerência). Desse modo, muitas reflexões esse aluno necessita fazer ao revisar o seu próprio texto. Em relação a proposta de intervenção a professora sinaliza ser um esboço, como o faz em muitas outras redações.

Após todas essas análises e descrições das intervenções/correções que a docente realiza, acreditamos ter alcançado o nosso objetivo geral desse estudo que é evidenciar o processo de ensino e correção da produção textual, na terceira série do Ensino Médio.

### - Produção textual B (Cópia da Plataforma da maneira como foi registrada)

A partir de 2017 com as várias denúncias de estupro em Hollywood e com a hashtag #MeToo que denunciava ainda mais casos de estupros o termo “cancelar” ganhou força. Era como se a carreira dos estupradores fossem canceladas e deixassem de existir.

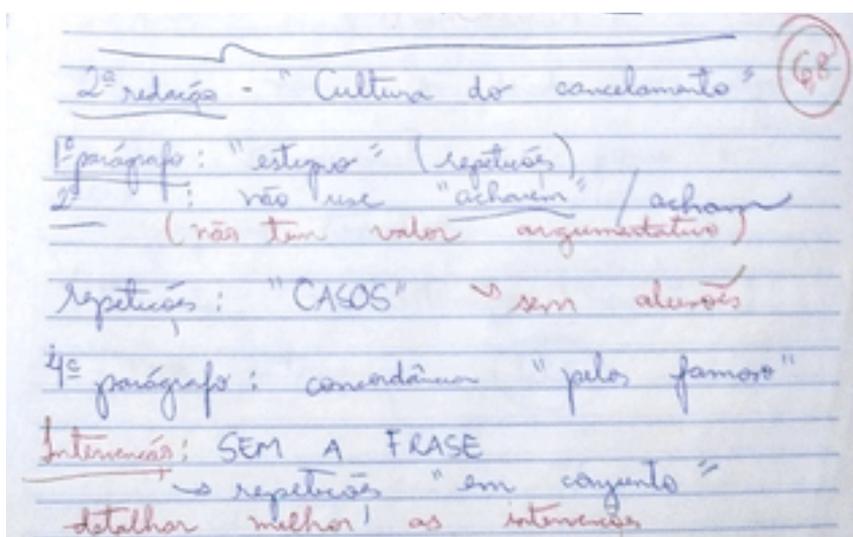
Ultimamente tem ficado claro uma consequência dessa cultura, que é as pessoas acharem que devem julgar o certo e o errado de acordo com os seus princípios, como uma militância seletiva. Não é raro casos de famosos que cometem erros gravíssimos mas são esquecidos e perdoados porque seus fãs acham que ele não queria realmente fazer aquilo.

Um exemplo dessa seletividade são os dois casos de abuso ocorridos no Big Brother Brasil, um no qual o participante Petrix abusou de outra participante e foi fortemente criticado e o caso chegou até a polícia. E o caso do participante Pyong Lee que também abusou de uma participante lá dentro mas não teve grande repercussão pois sempre “apoiava” o movimento feminista.

O outro lado do cancelamento é evidenciado pelos famosos que participam dos cancelamentos e ganham milhares de seguidores e muita visibilidade. Pelo fato do público passar a admirá-lo como alguém sensato ou alguém com as mesmas lutas que eles.

Como forma de minimizar os atos de cancelamento que muitas vezes são hostis os governos estaduais e municipais em conjunto com as escolas estaduais e municipais poderiam levar para os alunos cartilhas de educação digital com o intuito de conscientizar sobre a importância de não agredir verbalmente e promover injúrias sobre outras pessoas.

Imagem 19 - Correção XVIII - Produção textual nota 6,8



Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Percebe-se o uso pela professora da correção indicativa quando aponta o problema de concordância. A textual-interativa com as observações, solicita ao estudante que não use “Acharem/achem” e faz uma observação em vermelho do porquê. Marca a palavra “Casos” e explica que está sem alusões. Na Intervenção escrita pelo aluno coloca a expressão “Sem a frase”. Na aula observada isso fica esclarecido, não tem a frase que introduz a intervenção.

#### **- Produção textual C (Cópia da Plataforma da maneira como foi registrada)**

*O termo "cultura do cancelamento" surgiu em 2019 e foi eleito o termo do ano. É usado para designar o comportamento dos usuários das redes sociais: Facebook, Twitter e Instagram em "cancelar" celebridades e marcas famosas por atitudes e falas dessas pessoas e impresas que não os agradam. Esse modo de agir tem relação com a Inquisição, que surgiu em 1231 e caracterizava o comportamento da Igreja Católica em perseguir pessoas acusadas de cometer heresia, com a diferença que naquela época o advento da internet não existia.*

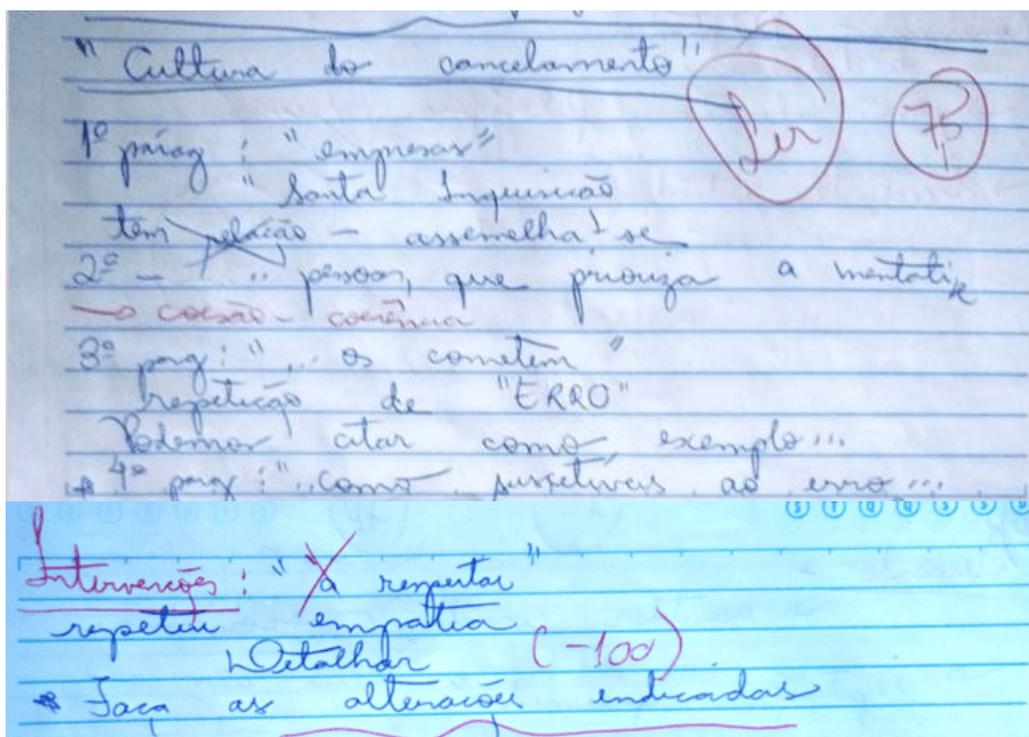
*De acordo com o psicanalista Lucas Liedker, o cancelamento está relacionado com o pensamento neoliberal das pessoas, em que é priorizada a mentalidade de consumo e substituição. Ele explica que as pessoas podem deixar de comprar produtos de uma empresa "cancelada" para comprar na sua concorrente, assim como se afastarem de familiares que divergem de seus ideais políticos.*

*Essa postura contribui para formar uma idéia de "ser humano perfeito", em que não são tolerados erros ou imperfeições, e que quando ídolos ou pessoas famosas cometem erros, "o tribunal da internet" julga essa personalidade se esquecendo que estão lidando com outro ser humano passível de erro. Em fevereiro de 2020, a youtuber "Boca Rosa" que estava participando do reality de show "BBB20" foi cancelada por suas ações e posicionamentos dentro da casa. Por esses motivos foi eliminada da competição e também perdeu 80 mil seguidores na sua conta do Instagram.*

*Para a atriz Marina Ruy Barbosa, essa cultura é muito prejudicial, e as pessoas deveriam ver os outros com como suscetíveis à erro e tentarem aprender com essas faltas, buscando sempre evoluir para a melhor versão de cada um.*

*Essa cultura fomenta uma maior polarização das pessoas, tornando-as menos empáticas. Portanto, na tentativa de diminuir essa problemática, é necessário que a Mídia trabalhe em conjunto com o Ministério da Educação na criação de programas que visem uma educação digital para jovens em que eles aprendam a respeitar os outros usuários, fazendo o uso da empatia e da educação.*

Imagem 20 - Correção XIX - Produção textual nota 7,5



Fonte: Imagem da correção fornecida pela docente, sujeito da pesquisa (2020).

Notamos que a professora faz uma correção resolutiva para resolver os problemas, de ortografia, registra a palavra correta entre aspas (uso de sinais). Acrescenta uma expressão, resolvendo o problema. Substitui a expressão "tem relação" utilizada pelo aluno por outro termo, "assemelha-se". Aponta problemas na coesão e coerência no segundo parágrafo, registra mentalidade, supomos ser uma referência ao problema apontado. Reescreve o trecho adequando-o. Solicita ao estudante que faça as alterações indicadas.

Um movimento que gostaríamos de ver nas práticas de correção textual independente se fossem indicativas, resolutivas, classificatórias ou textual-interativas é a de correção inicial com nota inicial, e após a reescrita e reflexão dos problemas apontados nos textos, independentemente de quais sejam eles, de caráter linguístico, textual ou discursivo uma possível revisão também nessa nota inicial.

Assim, tanto o professor quanto o aluno poderiam refletir na melhora da escrita inserida nesse processo de produção textual que engloba a escrita, a revisão, a reescrita porque a nota reflete a "medida" da escrita primeira, depois da revisão, reflexão, reescrita e aprendizado não seria coerente uma melhora nessa "medida"?

As ações de ensinar a produzir textos e corrigir as produções textuais são etapas do mesmo processo de ensino. A descrição do processo de ensino evidenciando as etapas do processo, de como se faz, além de nos mostrar como nos explicita Ruiz (2018, p. 174), que

“perceber que não é indiferente a forma como se dá a intervenção: a natureza de trabalho de intervenção do professor é altamente pertinente: dependendo da maneira como se realiza a correção”, no processo de ensino da produção textual há os procedimentos para o planejamento do texto, escrita, revisão e reescrita.

E, por conseguinte, a correção textual relaciona-se diretamente à ação de revisar o texto. O professor pela correção desempenha esse papel, porém, quem escreve o texto, o produtor de texto, não pode delegar o exercício de revisão somente a outrem, ao professor. Espera-se que já na terceira série do ensino médio, os alunos já assumam esse papel, de revisores dos próprios textos. Quando fica somente a cargo do docente “a revisão pode ou não se mostrar como um passo produtivo em direção ao efetivo domínio da escrita pelo aluno”. (RUIZ, 2018, p. 174). O efetivo domínio pelo aluno dá-se a partir do momento em que ele compreende as intervenções propostas pelo professor. De acordo com Ruiz (2018, p. 175):

[...] a estreiteza da relação correção-revisão é tal, que mesmo aquelas alterações que os alunos realizam em seus textos por conta própria (não previstas por um dado texto corretivo específico do professor) podem encontrar explicações na relação mesma que se cria entre o professor, a linguagem que este usa para falar dos problemas do texto.

E, prosseguindo, Ruiz (2018) ratifica que:

O aluno, e a materialidade linguística que este manipula em seu texto para refazê-lo, ao longo do processo geral de intervenção (de forma mais longitudinal, quando se considera todo o ano letivo, ou um período de tempo maior do que aquele que considera todo o ano letivo, ou um período, de tempo maior do que aquele que vai da escrita à reescrita de um único texto, no qual o aluno tenha sido exposto diversas vezes à leitura de textos intervencionados, com fins de refacção). (RUIZ, 2018, p. 175).

Esta afirmação da autora corrobora a defesa nossa de que o acompanhamento da professora, ao longo dos três anos, dos mesmos alunos só pode ser um aspecto benéfico, em se tratando do ensino da produção textual, nesta pesquisa, verificamos a evidência do trabalho resultante do acompanhamento que a docente faz, ao longo de todo ensino médio, com esses estudantes, isto pode indicar que há uma estreiteza relacional e dialógica entre docente e discente, fato que pode contribuir para os bons resultados alcançados na redação do ENEM ao longo dos anos.

Por outro lado, o que observamos é um processo de produção textual com uma avaliação feita pelo docente como um investigador de inadequações e “apontador” de erros, e a ação dos discentes quando revisam o seu texto considerando as intervenções do professor e

refletindo sobre esses aspectos apontados é o que irá determinar a maturidade dos alunos produtores de textos, não só para se prepararem para o ENEM, por exemplo.

A respeito dos critérios avaliativos poderia haver combinados entre o professor e os alunos para encontrarem uma maneira de registrarem o avanço, após as reflexões feitas com as atividades de correção, em que a correção do professor dialoga com os saberes ou não dos alunos. A formação docente, acreditamos é o caminho para subsidiar os professores quanto as condições e procedimentos para o ensino da produção textual.

E poderia, dessa maneira, apoiar na formação docente a fim de possam e saibam criar as condições para esses textos serem lidos e debatidos por outras pessoas da escola, por exemplo, debate entre os terceiras séries, ou entre as séries do ensino médio, debatendo o mesmo tema sob pontos de vistas divergentes. Que os textos dos alunos tivessem a circulação garantida em blogs da escola, ou em murais, porque texto escrito é para ser lido, debatido, sendo assim, uma prática social de escrita que vai muito além do preparo para apenas escrever a redação do ENEM.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa, nosso objetivo geral foi reconhecer e evidenciar o processo de ensino e correção da produção textual, na terceira série do ensino médio. Dessa forma, acreditamos ter conseguido explorar o campo da sala de aula e trazer algumas evidências que apontam para a proposta didática de ensino da produção textual, voltadas para a apreensão das capacidades de domínio da linguagem escrita, com foco no preparo dos alunos para redigirem as redações do ENEM.

Notamos as condições criadas, como a alimentação temática, por meio das leituras dos textos de apoio, com aprofundamento do tema discutido. Acompanhamos discussões do tema da “Cultura do cancelamento”, não de modo superficial, mas de maneira intensa. A professora conhecia o tema, discutia argumentos, questionava, exemplificava, negociava para que os discentes esclarecessem os seus pontos de vista. A oralidade foi muito bem explorada, o que ajudou muito na interação.

Defendemos que quando os docentes trabalham com os procedimentos didáticos, como por exemplo, uma sequência didática para o ensino de um gênero, esse percurso pode ser o caminho mais viável para contribuir com a formação dos alunos para se tornarem produtores de textos autônomos. Nesse caso, não se valoriza apenas o fato de obterem um bom desempenho em um exame, em uma prova, porque uma sequência didática pressupõe discutir o gênero que está sendo ensinado, as suas características, aspectos textuais, linguísticos e discursivos. Suscita o contato com modelos do gênero em questão, a função da escrita e o trabalho feito em módulos (de uma sequência didática), apresentando uma progressão, ao longo das séries e ao longo da mesma série, comparando, lendo, dialogando com os textos, e principalmente escreve-se para uma situação de comunicação real. Dessa forma, criam-se as condições de produção mais próximas dos contextos sociais em que circulam os gêneros.

Entretanto, nesta pesquisa, evidenciou-se que a professora não fez o uso da sequência didática para o ensino de um gênero, pois seu trabalho todo foi com o texto dissertativo argumentativo, porém cabe salientar que a docente segue uma sequência de atividades com foco no preparo dos alunos para escreverem a redação do ENEM. Desse modo, deparamo-nos com uma prática, uma sequência de atividades no trabalho desenvolvido com o texto dissertação escolar.

Toda sequência pressupõe a escrita de uma versão inicial, ou primeira versão, com o intuito de o professor fazer um diagnóstico do que os alunos sabem. Cabe destacar que a

professora faz isso em seu trabalho. Eis outro indicador. Então, quando se ensina a produzir textos não há como não trabalhar com a primeira escrita, ou versão inicial. Escrever é um exercício que pressupõe escrita e reescritas.

Posteriormente, em uma sequência há a seleção e adaptação das atividades considerando as dificuldades e necessidades dos alunos. Na descrição dos procedimentos realizados pela docente, sujeito desta pesquisa, podemos verificar isso, e ratificar a autonomia da docente ao selecionar os materiais ao construir o seu plano de ensino.

Ao escolher acompanhar a turma ao longo dos três anos em que ficam no ensino médio, significa, ou pode significar, de fato, que a professora conhece os alunos, o que é outro ponto, que nem sempre podemos garantir, porque às vezes, os professores não conseguem fazer essa escolha, por não serem professores com estabilidade, efetivos, por exemplo.

Em seguida, ainda trilhando os possíveis caminhos da sequência didática e/ou sequência de atividades, há a preparação das aulas de leitura, faceta do ensino do português, que apoiam o conhecimento das características de textos do mesmo gênero. Nesta pesquisa, o contato com leituras de textos dissertativo-argumentativos para exploração das características, argumentos, aspectos linguísticos, discursivos e textuais, foi intenso e aprofundado com debate entre a professora e os alunos.

Outro fator importante, além do foco de ensino da professora ser o preparo para o ENEM, é que, em vista disso, todo o trabalho corretivo que a professora realiza considera, pauta-se, norteia-se pelas cinco competências que são cobradas, nesse exame. Essa clareza a professora tem o tempo todo.

E, enfim, na sistematização do trabalho as competências do ENEM são o norte para o seu processo de ensino e correção das redações. Há o estímulo aos estudantes para melhorarem, em muitas correções a professora registra pelas intervenções, na maioria, a correção indicativa, do que necessitam, estudar, melhorar, detalhar, reescrever, reler, reelaborar.

Há alguns aspectos que podemos sinalizar como reflexões importantes, como o fato de a professora, mostrar um ensino da produção textual, como sendo aulas de redação, desvinculadas das aulas de português, quando diz: dar aulas de redação, nesta escola, e não de português. E, ficamos a pensar se não seria esse o ponto para nossa reflexão, pois as aulas de produção textual, leitura e de exploração dos aspectos linguísticos, são tudo, aula de português que não podem dar-se fragmentadas, sendo assim seria um caminho para buscar também os melhores resultados do ENEM quanto ao domínio de linguagens.

Quanto às questões norteadoras para esta pesquisa: ao corrigir os textos dos alunos, como se corrige? E o que se corrige? Qual a relação entre a correção e o processo de ensino?

O que é essencial ensinar quando se ensina a produzir textos? Os dois primeiros questionamentos nos levaram às seguintes respostas: neste estudo, as correções foram realizadas por meio de intervenções feitas num caderno de correção, em que eram registradas as inadequações e os questionamentos para que os estudantes refletissem sobre a sua escrita, a partir da correção da professora; foram corrigidos, essencialmente, os aspectos linguísticos (pontuação, ortografia, concordância), textuais (coesão e coerência) e discursivos com o foco, principalmente, na proposta de intervenção feita no textos dos alunos, considerando as cinco competências requeridas para a redação do ENEM. Vale ressaltar ainda, sobre as correções, que elas são variadas, dos tipos indicativa, resolutiva e textual – interativa (questionamentos que a professora faz aos alunos). Foram feitas pós-texto (registros no caderno da docente) e pré-texto (discussão oral na sala de aula). Não foram encontradas nenhuma correção classificatória.

Quanto aos dois últimos questionamentos, observamos que há, nas veredas da aula, a discussão das correções, com a explicação da professora que tem o domínio do que ensina, orienta os alunos individual e coletivamente. Acreditamos que essa prática interfere nos bons resultados do trabalho da professora, como mostramos no histórico de notas da escola, independente da turma da professora, ao longo dos anos os alunos tecnicamente produzem redações, sendo a média dos últimos cinco anos em torno de 700 (setecentos). A nota máxima é 1000. Entretanto, ampliar o trabalho com as concepções que consideram os textos como gêneros textuais para além da estrutura textual abarcando as dimensões de linguagem em seus processos histórico, social e de interação, ainda se faz necessário tanto nas práticas na sala como na formação docente de modo mais intenso para de fato terem reflexos nos processos de ensino no que se refere ao ensino da produção textual.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é que, na avaliação realizada pela professora, os estudantes tiram em média, notas entre 7,0 (sete) e 8,0 (oito). Esse dado de resultado interno confere com o dado da avaliação externa (o ENEM). Talvez aqui um alerta, mas analisando a média, da escola, dos últimos anos, dos alunos nas redações do ENEM foi de 718. Uma equivalência entre os contextos da realidade. Na produção final dos textos, segundo a docente, muitos tangenciaram o tema, tanto que a nota maior da redação dos alunos foi 8,0 (oito).

Um ponto que já foi mencionado e nos gerou bastante inquietação diz respeito ao desempenho dos estudantes na área de linguagens estar em torno de 543 pontos. Possivelmente, como já alertado por vários outros pesquisadores, a desvinculação das aulas de português das aulas de redação pode ser um fator determinante, visto que muitos autores

alertam, há muito tempo, para os malefícios do ensino fragmentado. As aulas de português são compostas para ensinar os aspectos linguísticos, leitura, oralidade, literatura e produção de textos. Então, a maneira como essas facetas são tecidas entre si deve integrar o ensino da língua portuguesa como um todo e, conseqüentemente, o ensino da produção texto será concebido com inerente a uma prática social.

Diante disso, assim como o texto não é considerado como um conjunto de “frases soltas”, o processo de ensino também não pode ser. Não é solto, ou melhor, não poderia ser. Há todo um contexto de aula, com fatores que são internos e outros externos que influenciam diretamente ou indiretamente nas veredas da aula. Há na aula intencionalidade e planejamento. Há os sujeitos envolvidos. E conhecer quem são esses sujeitos, o que eles pensam, dizem, escrevem e leem são apontamentos significativos para compreender o processo de ensino e correção da produção textual.

Nesta pesquisa, durante o período de coleta de dados, a produção de texto funcionou como pretexto para preparar os discentes para a obtenção de boas notas na redação do ENEM. Essa era a intencionalidade da professora, no período pesquisado. No entanto, o ensino da produção de textos não deveria contemplar apenas essa intencionalidade se nosso intuito é formar produtores de texto proficientes e críticos.

Portanto, nesse sentido, a formação docente desempenha um papel decisivo, importante e crucial. A prática da produção de textos em sala de aula não pode limitar-se a uma redação que tem apenas professora como interlocutora, para o preparo para o ENEM, senão corremos o risco de estar propiciando “receita” e ensino técnico para os atos de escrita.

O processo de ensino da produção textual engloba muitos aspectos relacionados à formação docente. No caso de nossa pesquisa, a professora é mestra em Educação e está sempre em processo de atualização. Em seu trabalho, conquistou autonomia quanto aos procedimentos ao ensinar, quanto aos materiais que utiliza e se considera uma pesquisadora assídua. Adota uma prática docente de continuidade, acompanha os alunos no decorrer do ensino médio, o que lhe permite conhecer tanto as peculiaridades quanto as potencialidades e fragilidades dos alunos em suas aprendizagens. Ela faz um bom trabalho, de acordo com a intencionalidade que possui para o ensino da prática de escrita para o ENEM, todavia seu trabalho poderia ampliar-se rumo a práticas de escrita para além de redações em avaliações externas. Essas considerações são tecidas a partir do que foi observado no recorte de nossa pesquisa, o que não quer dizer que a docente não possa trabalhar de outra forma, em outros momentos. Há que se considerar ainda, as dificuldades inerentes ao ensino, durante a pandemia de Covid-19.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012. (Cotidiano Escolar: Ação docente).
- ANDRADE, Ranyelle. Cultura do cancelamento expõe a intolerância desta geração. **Metrópoles**. 12 mar. 2020. Disponível em: <https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/comportamento/cultura-do-cancelamento-expoe-intolerancia-desta-geracao>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, São Paulo, p. 51-54, mai. 1984.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva. **A contribuição da Sequência Didática no desenvolvimento da leitura e da escrita no Ensino Médio**: análise dos materiais didáticos “Sequência Didática Artigo de Opinião e “Pontos de Vista”. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Sequência Didática**: Artigo de Opinião. São Paulo: SEE, 2000. (Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio em Rede).
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.
- BEAUGRANDE, Robert A.; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2019/redacao\\_enem2019\\_cartilha\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 out. 2020
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Brasília, DF, 2006. v. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**: Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 2.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**: Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. A Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DIAS, Juliane Aparecida da Silva. **Revisão e Reescrita do texto escrito no Ensino Fundamental II**: Uma proposta de avaliação da produção textual em uma perspectiva dialógica. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ENEM: conheça as 4 áreas de conhecimento do exame. **Vestibulares**. 09 jan. 2020. Disponível em: <https://dicas.vestibulares.com.br/enem-areas-de-conhecimento/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzáles *et al.* São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzáles *et al.* 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 2).

GAGLIARD, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Pontos de Vista**. São Paulo: Cenpec, 2004.

GARCIA, Diego. Cancelamento não é boa forma de apontar erros: como afeta a saúde mental. **VivaBem – UOL**. 21 mar. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/03/21/cancelamento-nao-e-boa-forma-de-apontar-erros-como-afeta-a-saude-mental.htm>. Acesso em: 02 mai. 2020.

GARCIA, Jane Fernanda de Godoy. **O trabalho com o gênero “artigo de opinião” no 9º ano do Ensino Fundamental**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Editora Autores, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995a.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995b.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 42. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações**: metodologias e instrumento de avaliação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IZEL, Adriana. A cultura do cancelamento. **Correio Braziliense**. 17 mar. 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/03/17/internas\\_opiniaio,834742/artigo-a-cultura-do-cancelamento.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/03/17/internas_opiniaio,834742/artigo-a-cultura-do-cancelamento.shtml). Acesso em: 03 mai. 2020.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010b.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANZONI, Rosa Maria. **Dissertação escolar**: um gênero em discussão. 2007. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 57-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-22.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASCIMENTO, Danielle Silva do. **A escrita argumentativa no Ensino Médio**: Um estudo de caso. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

NASCIMENTO, Mara Lúcia de Sant'Anna. **O Reescrever em contexto escolar**: um estudo sobre produção de textos no Ensino Médio. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

NYSTRAND, Martin; WIEMELT, Jeffrey. When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions. **Test**, v. 11, n. 1, p. 25-41, 1991.

OLIVEIRA, Ariane Aparecida. **A prática de correção textual por professor de língua portuguesa no Ensino Médio**. 2010. 81 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2010.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Produção textual e formação docente: uma relação possível. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano XII, v. 3, n. 14, p. 115-127, jan./dez. 2006.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. **Escrevendo o Futuro**, p. 1-9. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em outubro de 2020.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 32-38.

PSICOLINGUÍSTICA: a ciência da mente e da linguagem. **A mente é maravilhosa**. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/psicolingustica-ciencia-da-mente-e-da-linguagem/>. Acesso em: 16 out. 2020.

RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI; Eliana; AMARAL, Heloísa. **Pontos de Vista: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec. 2014.

RINALDI, Renata Portela. **Informática na Educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras**. 2006. 196 f. (Dissertação em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **A prática de escrita na escola: uma análise do processo ao produto**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**, 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2018.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SACRÍSTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.

SERAFIM, Renata. A era do cancelamento – dá pra cancelar? **meio&mensagem**. 02 dez. 2019. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/opiniao/2019/12/02/a-era-do-cancelamento-da-pra-cancelar.html>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SHULMAN, Lee S. “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, **a Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, Primavera 1987. (Copyright by the Presidente and Fellows of Harvard College). Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

STANGE, Paula. Cultura do cancelamento: precisamos mesmo cancelar as pessoas? **A Gazeta**, Vitória, 06 mar. 2020. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/revista-ag/comportamento/cultura-do-cancelamento-precisamos-mesmo-cancelar-as-pessoas-0320>. Acesso em: 16 mai. 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

### I. PERFIL DA PROFESSORA

- a. Há quanto tempo atua como professora nesta escola? \_\_\_\_\_
- b. Qual sua situação funcional?
- c. Trabalha em alguma outra escola?

### II. FORMAÇÃO DOCENTE

A Formação inicial

- d. Qual sua formação?
- e. Graduação? Pós-graduação?
- f. Descreva sua trajetória profissional.

Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: ( ) Pública ( ) Privada

Pós-graduação:

Títulos:

Fale um pouco sobre a formação continuada, os cursos que fez:

Enumere três mais significativos e justifique se quiser.

### III. CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1. Para você o que é processo de ensino e produção textual?
2. Defina Gênero textual:
3. Com qual frequência você costuma trabalhar a produção textual na terceira série do ensino médio?
4. Você costuma trabalhar com o ensino da produção textual de quais gêneros textuais na terceira série do ensino médio?
5. Quais materiais didáticos você utiliza? Por quê?
6. Como você define o que é texto e o que é o contexto de produção?
7. Qual o objetivo de produzir textos na escola?
8. Qual a importância do repertório e como a leitura está relacionada ao processo e ensino da produção textual? Quantos textos, aproximadamente, os alunos leem antes da produção?
9. Quanto ao ensino do artigo de opinião qual a metodologia utiliza?
10. Em relação ao ensino da produção textual do artigo de opinião você sente que tem alguma dificuldade? Em caso afirmativo, quais seriam essas dificuldades?

11. Em relação à produção textual quais são as dificuldades que você observa nos seus alunos?
12. Em relação a correção que realiza nos textos dos alunos quais procedimentos você utiliza? Usa alguma estratégia específica? Pode descrever como realiza essas intervenções? Acha-as importantes por quê?
13. Você sente necessidade de que tipo de formação específica em relação ao ensino da produção textual do artigo de opinião ou outro gênero?
14. Quais atividades você apontaria como positivas quando trabalha com o ensino do artigo de opinião?
15. Gostaria de apontar algum outro aspecto que considera importante no processo de ensino da produção textual?

## APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistadora: - - vamos começar aqui tá?... - - éh:: há quanto tempo que você atua como professora nessa escola?...

Professora: nessa escola vinte e dois anos... mas no magistério... não sei se te interessa...

Entrevistadora: interessa...

Professora: (...) desde:: desde mil novecentos e noventa e quatro... no magistério...

Entrevistadora: tá?... e qual que é a sua situação funcional?...

Professora: professora efetiva... PEB II... de língua portuguesa...

Entrevistadora: tá... certo e você trabalha em outra escola além dessa?...

Entrevistadora: sim... num colégio particular e também já dei aula na Faculdade também... na antiga:: Fafiprev né? naquela época era...

Entrevistadora: certo... e qual que é a sua idade?...

Professora: quarenta e quatro anos...

Entrevistadora: uma jovenzinha professora... tão boa e tão jovem ((risos))...

Professora: e com idade para aposentar e que não vai ((risos))...

Entrevistadora: u::... e qual a sua formação?...

Professora: letras... éh:: licenciatura plena né?... pós-graduação em letras e educação e mestrado em educação...

Entrevistadora: certo... você fez a sua graduação na instituição pública ou privada?...

Professora: privada... na antiga Eprev...

Entrevistadora: certo... tá... e o mestrado?...

Professora: em privada também... fui bolsista do Estado...

Entrevistadora: ótimo... éh:: fala um pouco sobre a sua formação continuada e sobre os cursos que você fez que você acredita que tenha tido algum impacto na sua prática enquanto professora na sala de aula...

Professora: você quer que eu fale sobre os cursos ou você quer que eu fale como a minha formação como leitora lá desde pequenininha?...

Entrevistadora: pode ser...

Professora: pode falar tudo?...

Entrevistadora: pode... pode...

Professora: tá... então assim... eu... eu fui uma criança filha de pais professores né?... minha mãe de primeira a quarta... meu pai professor de faculdade e em casa sempre teve jornal... revista... livros... e... assim... era uma coisa é:: para nós muito natural a leitura né?... leitura... de tudo... não uma:: você só vai ler clássico... não... a gente sempre leu de tudo... na quarta série eu me lembro que eu... chamava naquela época composição... não era a produção de texto... era composição... eu tive uma composição... era aluna da Dona Marta Cardoso... publicado no jornal... NA QUARTA SÉRIE... falava sobre:: era uma descrição de um dia na fazenda... nossa... estou voltando no passado... Marli ((risos))...

Entrevistadora: que maravilha ((risos))...

Professora: e... assim... e eu lia muito... então na quarta série eu já tinha lido mais de cem livros... então esse processo de:: assim... eu acho que não dá para você ser escritor se você não for leitor... é impossível... é impossível... né?... e aí assim eu sempre de boa aluna... sempre gostei da área de humana né?... terminei o ensino médio... fui fazer a letras e já pensava em continuar uma especialização... então a formação... assim... ela só veio agregar... ela ajudou muito... mas a minha vontade a minha busca veio também... assim... em primeiro lugar porque... se o professor não quiser... ele se inscreve no curso e ele só está inscrito... então ele tem que... eu sempre comprei os livros... os livros da formação né?... sempre fiz vários... todos os cursos que me interessavam na área de produção de texto... em outras áreas também eu fazia... então a minha formação ela é contínua... ela é contínua... fiz as do Inova agora também... gostei muito da área de tecnologia... que é uma área que eu estou pensando em ((risos)) me aventurar aí mais para frente... mas eu estou meio assim... mas eu nunca parei de estudar... nunca...

Entrevistadora: é... ainda mais nesses tempos né? que a gente tem que aprender coisas novas para lidar com essa tecnologia digital... tá certo... aí então desses cursos mais significativos... você poderia falar pelo menos um?...

Professora: você quer que eu fale a respeito do que?... do mestrado?...

Entrevistadora: pode ser... sim... pode ser...

Professora: não... o mestrado... foi assim... o mestrado... ele trouxe uma visão mais científica do... a respeito do... eu comecei a ver a prática uma parte... de uma forma diferente digamos assim... baseada na teoria né?... e a minha orientadora me ajudou muito porque tudo ela falava para mim o porquê... por quê?... por quê?... o porquê... então... assim... eu vejo que depois do mes/... eu fui uma pessoa antes do mestrado e depois outra pessoa... completamente diferente... o mestrado foi um ponto assim de... foi um diferencial na minha na minha formação acadêmica...

Entrevistadora: ótimo...

Professora: a publicação de artigos também né?... que eu tenho publicação de artigos em livros... você sabe disso?...

Entrevistadora: ah:: eu até tenho... sim... eu li o seu livro... lembra?... eu li o seu artigo... não lembro agora nem o título dele... mas eu lembro que eu li na época... já tem uns cinco anos?...

Professora: tem não... tem mais tempo...

Entrevistadora: é... sim...

Professora: e tem um que foi publicado também da:: da Unoeste também...

Entrevistadora: sim... está certo... aí agora entrando nas concepções aí... qual a finalidade de ensinar o artigo de opinião da terceira série do Ensino Médio para você...

Professora: ah:: ôh:: a gente vai... eu posso falar né?... tanto na particular... na particular... eles são meus alunos desde o primeiro... primeiro... segundo e terceiro ano do ensino médio... então eles ficam três anos comigo... no estado eles ficam comigo dois anos... a me::esma turma porque eu sou a primeira da pontuação... então eu pego... a turma do segundo é a turma do terceiro do próximo ano... então há uma continuidade no trabalho pedagógico... esse vínculo não é rompido... ele não é quebrado... então assim é:: eu... o que eu trabalhei no segundo que eu acho que faltou... eu vou complementar no terceiro... eu vou me aprofundar mais no terceiro tá?... então assim... por quê que é importante?... primeiro é:: porque esse aluno ele vai prestar um ENEM no final do ano... ele vai prestar... vai tentar uma escola no ensino superior... o aluno da escola pública ele é cotista e ele tem que saber disso... certo?... e a área de produção de texto é muito exigida no vestibular... não só no vestibular... como em todos os lugares da vida e eles ainda não têm... pela idade assim... eles não têm muita consciência disso e quando eu vou... vou trabalhando essa ideia na cabeça deles... essa concepção... essa importância... e quando chega no terceiro ano... aí mesmo é que eu trabalho praticamente assim... eu pego mais... Marli... mais agosto e setembro que eu faço aquela tortura pedagógica mesmo porque o ENEM era em novembro ((risos))... agora a gente não sabe...

Entrevistadora: sim...

Professora: (...) quando vai ser né?...

Entrevistadora: não...

Professora: então eu já trabalhei de várias formas... eu já comecei fixando.. parei... voltei... não deu muito certo... então a melhor metodologia... para o meu trabalho tá?... não estou falando para os outros... que deu mais certo para mim... a melhor didática... foi fazer isso... dar uma pincelada no primeiro semestre... uma retomada e:: trabalho... no primeiro semestre trabalho as competências... são abordadas na competência um das cinco competências e habilidades do ENEM... escrito... aí eu reviso

com eles a norma-padrão todinha... ortografia... crase... regência... concordância... operadores argumentativos... tudo... tudo né? que tem... que precisa revisar... que até... até gente grande fica em dúvida ainda ((risos))... das novas normas ortográficas... tudo... e vou trabalhando a literatura junto e vou apresentando textos... mas assim não de uma forma muito complexa e em agosto eu entro com tudo... começo mesmo a sistematização total mesmo... aí e aí são assim:: eu deixo::: das cinco aulas... eu deixo três para produção...

Entrevistadora: ah tá::...

Professora entendeu?...

Entrevistadora: nesses... nesses meses de agosto e setembro né que você falou?...

Professora: agosto... setembro ou outubro...

Entrevistadora: certo...

Professora: três meses eu faço um trabalho maciço... na::: na escola pública... porque na escola pública eu sou professora de português...

Entrevistadora: uhun...

Professora... então eu tenho que dar conta das literaturas né?...

Entrevistadora: tem...

Professora: que você sabe né?... a portuguesa e a brasileira...

Entrevistadora: uhun... sim...

Professora: tenho que dar conta da:: do outro... de toda a parte da língua portuguesa né? e na particular não... na particular eu tenho duas aulas só de redação... no primeiro e no segundo... e três que eu pedi para aumentar...

Entrevistadora: certo...

Professora: (...) já faz vários anos...

Entrevistadora: já é diferente...

Professora: é... então fica... vamos dizer assim... um pouco mais fácil para mim na particular entendeu?...

Entrevistadora: entendi...

Professora: porque tem uma outra professora que dá a norma padrão... igual agora... agora eu percebi que eles estão com dificuldades na acentuação e na crase... [...] outra professora... ela vai trabalhar... ela vai retomar essa parte gramatical para mim entendeu?...

Entrevistadora: ah::: entendi... você trabalha essa parte vinculada com as necessidades aí dos alunos para produzir os textos né?...

Professora: é::...

Entrevistadora: então assim oh:: como você já até respondeu qual frequência que você costuma trabalhar... então você costuma trabalhar durante esses três meses de agosto setembro e outubro... três aulas...

Professora isso...

Entrevistadora: três aulas semanais... dá seis... que são seis né? você trabalha para produção textual... é isso?...

Professora: são três das cinco...

Entrevistadora: ah:: são cinco... isso... verdade...

Professora: são cinco...

Entrevistadora: isso... não sei porque que eu falei seis... ok... aí assim... éh:: defina o que você acha... qual a sua definição para gênero textual?... **10 MINUTOS...**

Professora: bom... o gênero textual... ele apresenta um formato né?... você vai querer que pega aquelas definições do Bakhtin?...

Entrevistadora: não... não... as suas definições...

Professora: ((risos))...

Entrevistadora: ((risos))...

Professora: não... óh:: como que eu falo para eles?... eu falo assim éh:::...

Entrevistadora: é ((risos))... isso...

Professora: ahn:::?...

Entrevistadora: a sua definição...

Professora: eu falo para eles assim óh::: que o gênero textual ele é::... ele apresenta certos modelos... tá?... então um bilhete... como que ele se caracteriza para ser um bilhete?... aí ele tem uma estrutura... ele tem um estilo... como que é a crônica?... como que é a piada?... e como que é o artigo de opinião... e aí eu já entro na definição da competência dois... tô falando de ENEM tá?... das cinco competências...

Entrevistadora: tá... uhun... tá...

Professora: e aí eu apresento para eles... um:: um... um fácil assim... um texto de artigo de opinião de fácil compreensão e tal... um vocabulário mais simples né?... ih:: porque muitos alunos... eles têm pouquíssimo contato com leitura... você sabe disso né?...

Entrevistadora: sim... uhun...

Professora: apesar de no tercei/... de no segundo e no terceiro eu trabalhar os clássicos com eles... mas você sabe têm muitos que não leem né?...

Entrevistadora: não...

Professora: tem muitos que só ficam no resumo...

Entrevistadora: ah:: sim...

Professora: a gente tenta porque a gente sempre acredita que se você conseguir salvar um... você já está no lucro... né?...

Entrevistadora: sim...

Professora: e aí éh:: eles... eles sabem mais ou menos... eles sabem... mas eles não guardam... óh:: anúncio publicitário e tal... e aí eu coloco a estrutura do artigo de opinião para eles... apresentei o texto... um primeiro texto de fácil compreensão... éh:: esse ano eu apresentei... comecei com o texto do Dráuzio... gosto muito do Drauzio Varella...

Entrevistadora: ah... o Drauzio...

Professora: uhun... eu apresentei um texto do Dráuzio... depois eu apresentei um outro texto... “Juntos somos mais fortes” da Folha de São Paulo também... do contar do Calligaris...

Entrevistadora: ah:: ele é ótimo...

Professora é... aí eu fui na sequência... foi o que eu... assim... estou falando da sequência agora para outra porque...

Entrevistadora: tá... aí deixa eu perguntar... éh:: além do artigo de opinião... quais os outros gêneros que você costuma trabalhar na terceira série do médio?... você até tinha me falado antes né?...

Professora: é::: o editorial...

Entrevistadora: uhun...

Professora: a carta... a carta... a carta do leitor...

Entrevistadora: sim... uhun...

Professora: éh::: a resenha crítica e descritiva...

Entrevistadora: uhun...

Professora: e o gênero dissertativo argumentativo...

Entrevistadora: está certo... ih:::...

Professora: e também charge... cartoon... né?... mas... éh:: assim... isso daí eu procuro trabalhar mais para o primeiro semestre... no segundo semestre... eu fixo mais e também tinha aquele trabalho do SARESP né Marli?...

Entrevistadora: sim...

Professora: aquele trabalho... esse ano nem vai ter SARESP né Marli?...

Entrevistadora: então... não sei... ainda não falaram nada sobre isso oficialmente né?... não sei como vai ficar...

Professora: será que vão fazer on-line? ((risos))...

Entrevistadora: ((risos))...

Professora: vão fazer em casa on-line? ((risos))...

Entrevistadora: diz que não vai dar né? ((risos))... e outra coisa... quais materiais didáticos você costuma utilizar? e por quê?...

Professora: ah:: eu utilizo:: éh::: o livro didático porque eu gosto bastante do Cereja... eu tenho:: eu trabalho com duas edições... uma um pouco mais antiga e atualizada e eu tenho muito material próprio...

Entrevistadora: ah:: tá... material próprio...

Professora: muito material meu que eu estou éh::: sempre... eu sou assinante da Folha Online... éh::: da veja... então assim... eu... eu que separo... o material é mais meu mesmo...

Entrevistadora: mas fala para mim...

Professora: ahn?...

Entrevistadora: mas fala só para eu entender melhor um pouco mais sobre esse material próprio aí que você falou... você prepara em cima da sua leituras?...

Professora: então tá... eu vou na área... por exemplo... eu quero trabalhar editorial... aí eu vou... vou no site da folha... da UOL... da CNN... então nós vamos falar a respeito dos efeitos da pandemia... aí eu vou... procuro um artigo que eu ache que está de acordo com o que eu quero trabalhar... e aí eu elaboro as questões... pego... pego copio... colo... éh::: levo para sala de aula... faço um levantamento de vocabulário... de tudo... de estruturação de texto... quantos parágrafos... toda essa questão... trabalho o tema...

Entrevistadora: ah tá...

Professora: quais os temas?... aqui cabe o que?... cabe saúde... cabe a economia... eu quero que eles tenham uma visão macro assim... e essa visão tem que ser construída... não é fácil... né?...

Entrevistadora: é... verdade... agora... já que você falou disso sobre texto e... e o que é texto para você?... para você... definição do texto...

Professora: ai... pronto... agora você quer que eu fale ((risos))...

Entrevistadora: ((risos))...

Professora: tudo para mim é texto... uma fotografia é texto... um horário pregado na parede lá da sala de aula é texto... o texto narrativo... tudo que tem sentido... traz significado... certo?... e que um leitor consiga... um leitor consiga... vai depender dos níveis dele aí de::: de letramento né?... que ele consiga entender.. então aí um emotion... um joinha... éh::: uma carinha feia é texto... tudo é texto... eu começo a aula... no primeiro ano eu falo para eles assim... para você o que é texto?... é só o que é linha escrita?... ta aí entre texto verbal... não-verbal né?... o::: o semiótico... tudo... eles conseguem ver tudo porque... às vezes... um aluno... ele não consegue ler um horário... Marli... você já parou para pensar nisso?...

Entrevistadora: sim...

Professora: tem um horário lá... segunda... terça... quarta... quinta... ele olha assim... ele não consegue ler aquilo... então aqui óh::: uma lista... aqui a minha lista de chamada é texto?... eu pergunto para eles... aí eles ficam assim... ahn::?... não... por quê?... porque não tá escrito em linha com um título... não... é texto... tem um significado né?... então eu trabalho bem focado nisso...

Entrevistadora: ótimo e::: a respeito do contexto de produção?... a partir dessa definição do texto aí que você deu.... qual que é a importância do contexto de produção desse processo aí de ensino da produção textual?...

Professora: aí você fala da::: da prática da produção... quando eu vou fazer o texto com ele?...

Entrevistadora: isso... isso... uhun...

Professora: tá... então... assim... num primeiro momento... eu preciso saber em que ponto eles estão... então eu vou trabalhando essa concepção de texto com eles certo?... estamos falando do terceiro ano né?...

Entrevistadora: sim...

Professora: é isso... sistematizado no terceiro ano...

Entrevistadora: isso...

Professora: aí eu dou uma proposta para eles... normalmente uma proposta mais fácil... éh::: coloco a definição do que é o texto dissertativo argumentativo ou o artigo de opinião... faço um esquema para eles mais ou menos da estrutura e deixo eles fazerem essa primeira escrita... porque... a partir da escrita deles... eu sei em que ponto que eles estão... então a realidade do aluno da escola pública é uma e realidade do aluno da escola particular é outra... né?...

Entrevistadora: isso...

Professora: e aí a gente vai ter que ver em qual que a gente vai focar...

Entrevistadora: tá porque aí você está falando...

Professora: porque o meu trabalho na pública é quadruplicado...

Entrevistadora: ah:: sim... por conta da:::...

Professora: entendeu?...

Entrevistadora: certo... então você está me falando da sua sequência didática para ensinar na escola pública né?... tá certo... [...] você começou a falar das suas etapas aí... que você costuma organizar... que é a produção inicial para você ver as dificuldades dos alunos...

Professora: isso...

Entrevistadora: aí depois...

Professora: aí essa produção inicial... Marli... ela é feita numa folha... numa folha de rascunho...

Entrevistadora: uhun...

Professora: e eles não levam para casa... a produção é toda em sala de aula... eles não vão levar para casa...

Entrevistadora: tá certo...

Professora: porque eu não quero a interferência de ninguém... entendeu?... eu não quero eles copiando de nada... e aí::: eles levam umas três aulas para acabar... para terminar... tá?...

Entrevistadora: tá certo...

Professora: aí eles têm uma folha que é própria da escola... tudo... com 30 linhas que foi padronizada por mim... passam a limpo naquela etapa crua mesmo assim... inicial... e aí eu levo para casa e aí eu vou corrigir ...aí eu procuro corrigir... entrar na parte da correção já né?...

Entrevistadora: isso...

Professora: (...) dentro das cinco competências do Enem...

Entrevistadora: tá... então os seus critérios de correção são éh::: a respeito das cinco competências do Enem?...

Professora: isso da base.. éh::: da base... da cartilha do Enem... eu tenho abaixo... baixo todo ano... mas não muda... faz três anos que não tem mudado os critérios...

Entrevistadora: está certo...

Professora: não tem mudado em nada praticamente...

Entrevistadora: e você acha importante né? corrigir o texto desses alunos... por quê?...

Professora: se eu acho importante?... lógico...

Entrevistadora: uhun... tá...

Professora: porque::: porque eu preciso saber como eles estão::: caminhando... o que eu preciso redirecionar minha prática... não é verdade?...

Entrevistadora: ótimo... sim... e aí assim...

Professora: eu tenho um aluno que não consegue escrever uma frase com sentido e ele não percebeu isso...

Entrevistadora: verdade...

Professora: então... assim... é um trabalho muito árduo... é...

Entrevistadora: tá...

Professora: (...) e você tem que ter bastante prática e experiência porque senão você também se perde... então assim... normalmente... eu começo... sei lá... com a Mariazinha... né?... a Mariazinha começou a escrever... ela escreveu 15 linhas... divididas em ((risos)) um parágrafo... então ela não tem a noção de nada... porquê que ela não tem essa noção?... porque ela não é leitora... então olha o trabalho que eu tenho...

Entrevistadora: sim...

Professora: eu tenho que introduzi-la no texto... tananá... e assim éh::: graças a Deus tem dado resultado né?... não resultado ainda que eu acho que seja bom para pública né?... mas na particular eu tenho resultado melhores né?... **20 MINUTOS E 01 SEGUNDO...**

Entrevistadora: voltando para essa questão da correção... éh::: como que você corrige?... qual é o seu procedimento no texto do aluno?... como que você faz?... usa a caneta vermelha?... como que você faz?...

Professora: eu usava caneta vermelha... agora eu uso a caneta rosa... aqui óh:::....

Entrevistadora: ah::: ((risos))... ah tá... e como você faz no texto do aluno?... você coloca... quero que você descreva para mim como que você faz essa correção...

Professora: então... eu tenho meio que uns combinados com eles... a competência um... quando eu coloco ortografia... éh::: concordância... o C1... aí eles já sabem que está se referindo à competência um... tá?...

Entrevistadora: hum:::...

Professora: o C2... são os aspectos linguísticos... coesão... coerência... então eu desenvolvo esse combinado com eles...

Entrevistadora: ah:: tá...

Professora: porque... o quê que eu percebi?... quando eu fui para cooperativa... eu cheguei lá e eu fui... C1... C2 né? ((risos)) aí uma mãe apareceu lá surtada... quê que é isso?... o quê que é esse C1?... que minha filha tirou C na prova... que não sei que ((risos))...

Entrevistadora: entendi...

Professora: mas como já era uma coisa incorporada na minha prática... aí eu fui para a lousa e expliquei para eles... até chegar no C5... C5 que é a proposta de intervenção e conclusão...

Entrevistadora: tá certo... aí você vai fazendo essa sua correção no meio do texto do aluno... coloca do lado?... como que é?...

Professora: não... no final...

Entrevistadora: só para eu entender...

Professora: no final...

Entrevistadora: ah:: tá...

Professora: a minha folha... ela tem um espaço...

Entrevistadora: ah:: você faz essa:... no final então... você coloca...

Professora: é... no final...

Entrevistadora: está certo...

Professora: aí eu coloco repetições... agora eu estou tendo que fazer e mandar... mandar fotos né? da correção para eles...

Entrevistadora: ah:: tá... verdade...

Professora: agora eu mando foto... mas como eu já tenho todo esse código... eles já entendem tudo...

Entrevistadora: tá certo... e::: depois dessa correção que é feita no texto dos alunos... quais outras atividades são propostas?... depois dessa correção... como que você faz?... que vem depois...

Professora: aí assim... aí::: éh:: eu abro para aquele aluno que queira ler o seu texto... que queira dividir... que queira compartilhar... entendeu?... tem uns que eu já marquei ler porque são os textos que eu acho que têm... que estão com um potencial melhor e aquele aluno lá que aí... professora... eu tirei seis... eu quero... eu quero compartilhar... eu quero saber o que eu posso melhorar... aí a gente faz assim uma reescrita coletiva na lousa... agora que está sendo oral... mais oral né?... mas nós já ficamos duas... três aulas aí escrevendo texto na lousa...

Entrevistadora: ah::: tá...

Professora: a reescrita na lousa mesmo...

Entrevistadora: a reescrita na lousa coletiva?... é essa que você está falando?...

Professora: isso... é a reescrita coletiva e aí eu vou perguntando... eu vou pontuando... éh::: questões de imprecisão vocabular né?... porquê que que essa palavra aqui... porquê que você não pode colocar errado e você vai usar equivocada... equivocada fica melhor... por quê?... porque você sabe que você tem que dominar a norma padrão... errado já vem o julgamento com juízo de valor... tudo isso...

Entrevistadora: está certo... - - está quase acabando... [...]... falta só umas três aqui... ((risos))... - -

Professora: - - não... está tranquilíssimo- -...

Entrevistadora: e é bom que você foi respondendo...

Professora: não... eu adoro falar disso... ahn?...

Entrevistadora: e é bom que você foi respondendo já tudo junto aqui... que bom...

Professora: ((risos))...

Entrevistadora: ih::: aí... outra coisa...[...] você éh::: depois da correção... ah::: já perguntei... você sente necessidade... que tipo... você sente necessidade de que tipo de formação específica em relação ao ensino da produção textual?... do artigo de opinião ou outro gênero?...

Professora: hoje?...

Entrevistadora: é...

Professora assim... na minha prática?...

Entrevistadora: é...

Professora: para mim... é isso?...

Entrevistadora: isso...

Professora: ou você fala da rede como um todo?...

Entrevistadora: na rede como um todo e para você... fala dos dois... por favor...

Professora: ah::: eu acho assim que na rede como um todo éh::: é necessário porque assim óh:::... o que eu percebo?... o::: corrigir... para você conseguir corrigir o texto... você tem que ter uma formação... éh::: uma boa formação... teórica e sólida... você tem que saber o que você está fazendo... para hora que:::.... não é só você jogar lá sete... você tem que apontar o que::: porque::: que essa criança... esse aluno tirou sete... não é simplesmente jogar isso né?... então assim eu demoro

bastante para corrigir... no máximo... não consigo corrigir mais que vinte textos por dia... porque eu vou fazendo os apontamentos... então assim... éh:: eu gostaria de mais formação na parte da correção...

Entrevistadora: uhn::...

Professora: principalmente no::: no naquele item que é a proposta de intervenção...

Entrevistadora: certo...

Professora: que é onde eu já fiz o levantamento... já fiz... dos cursinhos onde os alunos frequentam por aí que os alunos têm mais dificuldades... por quê?... porque o aluno tem que entender o problema e estabelecer relações... não relações utópicas... então seremos todos felizes e seremos uma só nação... que são os clichês... não... ele tem que entender a sociedade em que ele está inserido... e aí eu gostaria de ter um trabalho maior lá na escola... nas duas escolas que a gente tem... mas eu ainda acho que ainda falta... como as outras disciplinas... como filosofia... como história... éh::: sabe assim?... a gente tem que ter a parceria porque ele te que entender... se ele tem o problema lá da::: da mobilidade urbana... quem vai ajudar ele a resolver o problema da mobilidade urbana?...

Entrevistadora: sim::... ótimo...

Professora: entendeu?... então é um trabalho conjunto... e... às vezes... o professor de redação... ele se vê meio sozinho nisso... sabe?....

Entrevistadora: verdade... e::: qual que você acha que é assim... em relação à produção textual... ah::: o aspecto positivo... quais as atividades você apontaria como positivas quando trabalha o artigo de opinião?... por exemplo...

Professora: ai... a capacidade de análise... ah::: nossa... eles melhoram muito... muito... eles passam a ver assim... éh::: a capacidade de análise... de respeitar a opinião do outro... acho também que a gente consegue desenvolver isso nele... tá?... então um está falando... o João está falando... a opinião do João é diferente da opinião do Arthur... por exemplo... então nós vamos ouvir e vamos chegar num consenso ou cada um respeita a opinião do outro... e fundamentar... não é eu acho... eu acho.. eu não... eu sim...

Entrevistadora: tá...

Professora: porque no começo eles colocam assim... porque sim... gente o quê que é isso?...

Entrevistadora: é... porque sim não é nada...

Professora: não existe... mas eles não conseguem entende/... porque eu acho... eles falam... eu acho não tem poder argumentativo nenhum...

Entrevistadora: é baseada em que né?... tá certo... e aí... enfim...

Professora: é desenvolver no jovem essa capacidade de análise... isso é o que me fascina... você vê uma transformação assim... sabe?... aí eles começam a ler.. ler... aí... se eles lessem... tudo seria tão fácil né?...

Entrevistadora: é... e óh:: já que você falou disso... em relação à produção textual... quais são as dificuldades que você observa nos seus alunos?... quais as maiores dificuldades?... uma é essa daí de ler que você falou?...

Professora: sim... da leitura... deles conseguirem estabelecer relações...

Entrevistadora: uhun...

Professora: éh:: eles não se sentem inseridos na sociedade... assim... eles não param para pensar que daqui um tempo eles vão ter dezoito anos... vão estar no mercado de trabalho... vão estar em uma sociedade globalizada... eles não conseguem ver isso Marli... eles não se veem como sujeitos ainda... são... nossa... dá para contar nos dedos quem se vê como um sujeito do mundo em que está... entendeu?...

Entrevistadora: entendi... ok... aí éh:: em relação a tudo isso que nós conversamos... como que você enxerga o conceito de linguagem?...

Professora: a linguagem?... a linguagem a partir do conceito de língua... de que língua é viva... falada pelos falantes... não é o latim que é uma língua morta... então essa linguagem... ela é o que?... ela é dinâmica... ela vai se adequando aos contextos de produção né?... hoje a gente tem a :::: linguagem da internet... a gente tem... nossa... viva... a linguagem... a língua é viva falada por esses falantes... eles têm que se apropriar dela para conseguir se expressar... eu vejo assim... numa constante... numa dinâmica... a linguagem como forma de prestígio... não é?... eu conseguir éh:: me impor... não no sentido de::: de imposição... de postura conservadora... mais de conseguir defender as minhas ideias por meio da linguagem e não por meio da força né?...

Entrevistadora: aquela que é diferente da do Fabiano do vidas secas né?...

Professora: é...

Entrevistadora: que ele não conseguia falar...

Professora: fazer parte desse mundo... desse contexto... e isso tá tão... você não tem ideia... Marli... óh:: vou te dar um exemplo... assim... nós colocamos lá... uma professora colocou... tu... olha... estamos à disposição... nosso grupo de WhatsApp... dúvidas no privado e as dúvidas não chegavam e as dúvidas não chegaram desse grupo... aí ela mandou para mim... o menino colocou assim... professora... mostra para mim... por favor... do celular onde está a opção privado...

Entrevistadora: a:::i não entendeu que era para falar no particular... não lá no público...

Professora: Marli... isso é óbvio...

Entrevistadora: eu entendi... mas...

Professora: eles estão mexendo no celular o tempo todo... ela mandou pra mim... falou... ((risos))... eu estou te mostrando ((risos))...

Entrevistadora: ((risos))...

Professora: porque será que entendeu privada?... só faltava ter... aí ela foi lá e falou não.. privado quer dizer particular... uma palavra... Marli...

Entrevistadora: certo...

Professora: aí ele mandou todas as dúvidas que ele tinha...

Entrevistadora: pois é... é assim mesmo...

Professora: ele não domina essa linguagem... tão simples...

Entrevistadora: tá... eu não sei se você já respondeu essa... **30 MINUTOS**... éh:: que é a penúltima pergunta aqui... “quais atividades você apontaria como positivas quando trabalha com o artigo de opinião?”... você vai...

Professora: a textualização... a leitura né?... a leitura... a textualização... as estratégias de leitura...

Entrevistadora: uhun...

Professora: o trabalho com a linguagem... com a norma padrão... a importância... mas dentro de um contexto... né?...

Entrevistadora: uhun... uhun...

Professora: a argumentação... a::: a busca de::: de uma proposta de intervenção... eu acho éh::: fantástico eu acho... trabalhar com texto dissertativo... eu sou apaixonada por isso...

Entrevistadora: ai que bom...

Professora: e tem um raciocínio lógico que eu acho que ele tem que desenvolver e não é fácil... óh::: eu recebi um aluno o ano passado... o ano retrasado... ele veio de um outro colégio... ele tinha tirado trezentos e oitenta na redação do ENEM no primeiro ano... o primeiro texto que ele fez comigo éh::: eu dei três... não valia meio... eu dei três... aí eu chamei... falei para ele olha... ele ficou meio assim né?... que ele viu a nota dos outros e tal né?... eu falei assim... olha... você tem... ai... professora... eu não vou conseguir... eu falei não... calma... vamos pega/... você vai fazendo... e falou... sabe quanto que ele tirou na redação do ENEM o ano passado?... ele terminou o terceiro... ele é filho até de uma professora... depois se você quiser... você pergunta para ela que eu não estou mentindo ((risos))... ele tirou oitocentos e oitenta... ahn?...

Entrevistadora: olha... que maravilha né?...

Professora: ele tirou oitocentos e oitenta...

Entrevistadora: bom trabalho...

Professora: ele entrou pelo SISU numa estadual do Paraná...

Entrevistadora: olha... que maravilha...

Professora: e o texto que ele escreveu para mim depois...

Entrevistadora: nossa... eu imagino...

Professora: eu tenho guardado até hoje... olha... eu não chorei porque eu já vinha recebendo um monte ((risos))...

Entrevistadora: ((risos))...

Professora: ((risos)) então eu já estava ((risos))...

Entrevistadora: ((risos)) muito bom...

Professora: e é isso... e a gente consegue... mas tem que trabalhar...

Entrevistadora: tem que trabalhar...

Entrevistadora: muito bem... e em torno de quantos textos os alunos leem... Luciana?... durante todo esse processo aí... mais ou menos assim... só para a gente pensar... porque você falou bastante dessa importância da...

Professora: então... porque daí eu também mando link no grupo de WhatsApp... ah:: eu não te falei né?...

Entrevistadora: hum...

Professora: a gente tem os grupos de WhatsApp próprios éh::: nos ( ) são os próprios de redação...

Entrevistadora: certo...

Professora: aí eu mando os textos... os links... eles têm que ler...

Entrevistadora: uhun...

Professora: ai... Marli... eu acho que dá de uns vinte a vinte e cinco... por aí...

Entrevistadora: está certo...

Professora: se não der mais...

Entrevistadora: muito bem... quer dizer... é muita leitura né?...

Professora: muita...

Entrevistadora: (...) durante todo esse processo...

Professora: eu estou com uma aluna que ela veio de outra escola... é uma escola particular... e ela está num processo só de ler artigo... ela já leu quinze...

Entrevistadora: olha que maravilha... é isso aí...

Professora: ela não escreveu nada ainda porque ela tem... ela está né?... ela não teve esse trabalho antes... ela não teve esse trabalho... ela tá só na fase de ler... ela tá professora... até quando?... eu falo para ela vai lendo... vai lendo... aí a gente vai entrar na parte do resumo... dela conseguir resumir as ideias... ah:: eu também trabalho bastante resumo viu...

Entrevistadora: ah tá...

Professora: resumo dissertativo...

Entrevistadora: ok... aí para terminar essa conversa boa...

Professora: ((risos))...

Entrevistadora: você gostaria de apontar algum outro aspecto que você considera importante que eu não falei?... ou que eu não abordei?... o quê que você acha assim em relação a::o ao ensino da produção textual?...

Professora: é um contínuo... o que então assim... então assim o que que eu vejo?... é muito... é que é uma reali/... isso é uma utopia né?... a gente só consegue fazer na escola que::: que tem um professor efetivo que tá lá há mais tempo... que gosta de trabalhar com isso também... o ideal seria aquela continuidade sabe?... foi seu aluno no primeiro... no segundo... no terceiro... então essa parte que não... foge à nossa governabilidade... mas essas interrupções... ficar sem professor... isso tudo se reflete tudo no ensino... tudo...

Entrevistadora: ah:: sim...

Professora: porque éh:::...

Entrevistadora: você está falando...

Professora: éh::: o professor... por quê que eu consigo?... porque eu fico com eles no segundo e no terceiro...

Entrevistadora: sim...

Professora: então... por exemplo... se eu eu acho que no último bimestre teve alguma éh::: teve apresentação... teve a feira de não sei o quê... aquela época de novembro lá... outubro que tem um monte de feira nas escolas... se eu acho que éh:::...

Entrevistadora: sim... ciências....

Professora: é... que eles vão ser meus do terceiro ano que vem... o finalzinho lá... o simbolismo não foi bem trabalhado... eu retomo no outro ano...

Entrevistadora: sim...

Professora: então para mim é mais fácil... eu tenho isso a meu favor... por eu ser a primeira da escala... por eu ter a confiança da diretora... entendeu?...

Entrevistadora: entendi...

Professora: eu já pego... você sabe disso porque você conhece como que era né?...

Entrevistadora: sim...

Professora: então para mim facilita... isso facilita o meu trabalho... agora se eu pegasse também um terceiro que eu né?...

Entrevistadora: entendi...

Professora: também dificulta o trabalho... então essa continuidade do professor com as classes... eu acho que:::....

Entrevistadora: então você acha que:: isso é... dentro do processo de ensino da produção textual...

Professora: atrapalha mu:::ito... eu acho que essa quebra.. entendeu?...

Entrevistadora: entendi... essa interrupção né?...

Professora: essa interrupção... é... e também.. assim... nem todo professor de português gosta de trabalhar com produção...

Entrevistadora: ah::: tá... é... sim... é bem trabalhoso né? é uma coisa que exige bastante trabalho...

Professora: e também não tem facilidade... às vezes ele não tem... ele não domina... ele prefere dar uma norma orográfica... entendeu?... ele prefere ficar mais assim do que essa parte que ela é pesada... ela é densa né?... o texto dissertativo ele é denso...

Entrevistadora: sim... e você costuma escrever?...

Professora: escrevo...

Entrevistadora: os seus textos...

Professora: eu escrevo... mas eu... assim... eu escrevo mais reflexões...

Entrevistadora: ah:: tá... ok...

Professora: reflexões assim... textos... éh:: nos últimos:::... nos últimos 10 dias eu escrevi dois... bem grandes...

Entrevistadora: ah tá:::...

Professora: mas eu não mostro para ninguém além de... além do pessoal da casa...

Entrevistadora: ah:: tá ((risos))...

Professora: ((risos))... eu não eu não socializo...

Entrevistadora: ((risos)) devia...

Professora: não... eu não ((risos))...

Entrevistadora: vai chegar o tempo... muito bem... olha...

Professora: o único que... os que foram socializados foi a composição lá em mil novecentos e oitenta e quatro ((risos))...

Entrevistadora: ((risos))...

Professora: e que a minha mãe tem colada lá numa folha sulfite ((risos)) que eu nem lembrava mais...

Entrevistadora: olha só... que orgulho né?...

Professora: e os artigos de opinião...

Entrevistadora: e a tese né?... do:...

Professora: é... e os artigos que foram publicados nos livros assim né?...

Entrevistadora: - - está certo... olha... muito obrigada tá?... por essa conversa... por essa entrevista... parabéns pelo seu trabalho...

Professora: imagina...

Entrevistadora: e a gente vai conversando então tá?... muito obrigada... depois a gente combina as outras etapas aí desse nosso trabalho...

Professora: tá... os outros detalhes né? ((risos))...

Entrevistadora: isso... muito obrigada viu?...

Professora: espero que dê certo... Marli... tente... argumente lá firme...

Entrevistadora: vai dar... tem que dar... obrigada tá?...

Professora: um beijo... tchau...

Entrevistadora: um beijo... - -..

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO DAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL – ARTIGO DE OPINIÃO		
Data:	ESCOLA:	
Professor(a):		
Disciplina:	Ano/Série:	Turma:
Pesquisador/Observador(a):		
Objetivos da aula:		

Aspectos	Indicadores	Observação/Evidências
<b>Em relação ao plano de ensino do professor</b>	1. O planejamento das aulas está sendo seguido no que diz respeito ao ensino da produção textual	
	2. O plano de ensino tem a previsão de quantas aulas serão necessárias	
	3. O professor realiza alguma adequação no plano de ensino?	
<b>Em relação as atividades propostas e aos materiais utilizados e conteúdos privilegiados</b>	4. Aplica as Sequências Didáticas/Atividades propostas para o ensino da produção textual	
	5. Demonstra conhecimento do material selecionado, domínio do conteúdo e dos procedimentos de ensino que utiliza	
	6. Considera os conhecimentos prévios dos alunos no desenvolvimento dos	

	conteúdos mobilizados para a produção textual do artigo	
	7. Propicia atividades de leitura, exploração dos temas/ Alimentação temática	
<b>Em relação as estratégias de ensino (como são articuladas à produção textual)</b>	8. Propicia oportunidades de trabalho cooperativo entre os alunos (em grupos)	
	9. Demonstra ter uma metodologia bem definida quanto à aprendizagem de todos os alunos para produzirem os textos	
<b>Em relação ao contexto de produção</b>	10. Como é o contexto de produção	
<b>Em relação a correção dos textos dos alunos</b>	11. Como é feita a correção nos textos dos alunos 12. Há critérios definidos previamente com os alunos 13. Utiliza grade de correção ou não? Como faz as intervenções nos textos dos estudantes	
<b>Descrição das Atividades</b>		

APÊNDICE D - AMOSTRAS DE CORREÇÕES FEITAS PELA PROFESSORA

1)

2ª Relação - "cultura dos cancelamentos" (6,5)

Introd: BOA "De acordo com... (leitor)"

2ª parágrafo - as ideias

2ª parte → podem  
 Quem é Benedetto (?)

Intervenções: esboço

3 Quem são "pessoas que possuem  
 sem poder maior?" (VAGU)

2)

1ª pará: 6/que / 2017 (6,5) mas

~~desig~~ do - conceituado  
 onde - na qual  
 há - a

2ª pará: especificar / contextualizar o caso

3ª pará: "cancelado" contextualizar o  
 caso de MC Gui

Sem alusão -

Intervenções: Esboço (Sem GOMIFES)

3)

Cultura do cancelamento

1º parágrafo: , por exemplo,  
 acentue - político

2º pará: langg informal " ...se na internet"

↳ Melhorar a progressão temática  
 ↳ Sem alusões  
 repetições: "pode"

Intervenção: NÃO USE: " sendo em vista os argumentos apresentados"!!!!

Esboço

4)

"Cultura do cancelamento" (6,8)

1º parágrafo: retire o "onde"  
 Estes podem apresentar ..  
 incômodo (?) impressão vocabular

\* fenômeno que ocorre por meio das  
 redes sociais (Exemplificam)

2º pará: não USE "ALGO"

onde em que  
coisas - coesão

concordância: retratação / cancelada

repetições: "onde", "pode", "pode"

5)

"Cultura do cancelamento" (6,5)

\* Forma de digitar errada → É PROSA

1º pará: informal "abem mas"  
 uso incorreto do "onde"

Uso incorreto do "onde":  
 acentua: várias ~~artemas~~

Intervenção: NÃO USE "... em vista dos..."  
 (Ministério da Educação)  
 repetições: respeito/respeitando (-100)

↑ Sem alusões

6)

"Cultura do cancelamento" (10)

1º pará: a população  
 repetições: "feita" "feitos"  
 → pode levar a inúmeros...

2º pará: conteúdos → suspensos  
 podemos citar como exemplo a casa  
 de... → coerência - coesão

3º pará: Neste contexto  
 consideramos → consideramos

Intervenção: quais mídias? (redes sociais, TV, canais  
 formais...)

Debatida melhor

7)

2ª Redação: "Cultura do cancelamento" (ler)

1º parágrafo: "... em nossa sociedade, foram dando a terceira e <sup>força</sup> <sup>alternativa</sup> ~~de~~

"atacar" pensar,

2º pará: "Tal fato demonstra repetições: "poder" (80)

3º pará: concordância - nomeado) isolar-se - a

Intervenções: NÃO USE: "Diante dos fatos supracitados"

a população (v. crime case) (-100)

boa ins, urge que... → Detachar melhor

## ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA																							
<p><b>- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA</b></p> <p> <b>Título da Pesquisa:</b> A produção textual no ensino médio: o processo de ensino e correção do artigo de opinião  <b>Pesquisador Responsável:</b> MARLI DE OLIVEIRA GERALDO  <b>Área Temática:</b>  <b>Versão:</b> 1  <b>CAAE:</b> 27630719.2.0000.5402  <b>Submetido em:</b> 23/12/2019  <b>Instituição Proponente:</b> Faculdade de Ciências e Tecnologia  <b>Situação da Versão do Projeto:</b> Aprovado  <b>Localização atual da Versão do Projeto:</b> Pesquisador Responsável  <b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio         </p> <div style="text-align: right;">  </div> <p style="text-align: right;">Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1491841</p>																							
<p><b>+ DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA</b></p>																							
<p><b>- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Apreciação</th> <th>Pesquisador Responsável</th> <th>Versão</th> <th>Submissão</th> <th>Modificação</th> <th>Situação</th> <th>Exclusiva do Centro Coord.</th> <th>Ações</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PO</td> <td>MARLI DE OLIVEIRA GERALDO</td> <td>1</td> <td>23/12/2019</td> <td>18/02/2020</td> <td>Aprovado</td> <td>Não</td> <td>   </td> </tr> </tbody> </table>								Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações	PO	MARLI DE OLIVEIRA GERALDO	1	23/12/2019	18/02/2020	Aprovado	Não	   
Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações																
PO	MARLI DE OLIVEIRA GERALDO	1	23/12/2019	18/02/2020	Aprovado	Não	   																

**ANEXO B - TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: **“A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: O PROCESSO DE ENSINO E CORREÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO”**

Nome do(a) Pesquisador(a): Marli de Oliveira Geraldo

Nome do(a) Orientador(a): Ana Luzia Videira Parisotto

- 1. Natureza da pesquisa:** você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o processo de ensino e correção do artigo de opinião a fim de compreender o processo de ensino da produção textual do artigo de opinião, quando se ensina a produção textual do artigo de opinião, como se ensina e o que se ensina? Ao corrigir os textos dos alunos, como se corrige? E o que se corrige? Qual a relação entre a correção e o processo de ensino do artigo de opinião? O que é essencial ensinar quando se ensina a produzir artigo de opinião?
- 2. Participantes da pesquisa:** 01 (uma) docente de uma escola do município de Presidente Venceslau.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que seja realizada uma entrevista em horário e local a serem agendados mediante o seu conhecimento, bem como se dispõe a permitir que a pesquisadora realize a observação das aulas com protocolo de observação e filmagem.
- 4. Sobre a entrevista:** A entrevista será em função de compreender como você trabalha com o processo de ensino do artigo de opinião na terceira série do ensino médio em que leciona e quais os procedimentos de ensino que utiliza, qual a sua formação e concepção teórico-metodológica ao trabalhar com o ensino do gênero textual artigo de opinião.
- 5. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, pois o participante fica resguardado de qualquer meio de divulgação dos dados coletados que não estejam estritamente de acordo com este termo de consentimento e, também, quaisquer registros (escrito/falas/filmagem) coletados ficarão sob o sigilo da pesquisadora durante a realização da pesquisa e após o seu término por um período de 5 anos, sendo incinerados após esse período. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 6. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**7. Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo revele informações importantes sobre como tem sido o processo de ensino e correção da produção textual do artigo de opinião na terceira série do ensino médio, bem como contribua para o melhor entendimento do processo de ensino e correção do artigo de opinião para assim corroborar a formação dos professores no que se refere ao modo como se ensina e se corrige o artigo de opinião na terceira série do ensino médio. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior. Para a escola participante será entregue um exemplar digital da dissertação de mestrado, assim como socializaremos os resultados da investigação com a escola parceira.

**8. Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar ou se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que você possa participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisador:** Marli de Oliveira Geraldo. (18) 99763-7568

**Orientador:** Ana Luzia Videira Parisotto. Telefone: (18) 3229- 5571

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa:** Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

**Vice-Coordenadora:** Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

**Telefone do Comitê:** (18) 3229-5315 ou (18) 3229-5526

E-mail: cep@ftc.unesp.br