

ANA PAULA MENDES DA SILVA

**O ENSINO E A CORREÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS, NO QUINTO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL, PELA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ALI
ATUANTES**

Presidente Prudente

2020

ANA PAULA MENDES DA SILVA

**O ENSINO E A CORREÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS, NO QUINTO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL, PELA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ALI
ATUANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto.

Presidente Prudente

2020

S586e

Silva, Ana Paula Mendes da

O ensino e a correção de produções textuais, no quinto ano do Ensino Fundamental, pela perspectiva das professoras ali atuantes / Ana Paula Mendes da Silva. -- Presidente Prudente, 2020
141 f.

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

1. Produção textual. 2. Correção de textos. 3. Ensino Fundamental. 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: O ensino e a correção de produções textuais, no quinto ano do Ensino Fundamental, pela perspectiva das professoras ali atuantes

AUTORA: ANA PAULA MENDES DA SILVA

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

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (VIDEOCONFERÊNCIA)

Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO (VIDEOCONFERÊNCIA)

Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Presidente Prudente, 05 de junho de 2020

*Seja forte e corajoso! Não fique desanimado, nem tenha medo, porque eu, o Senhor, seu
DEUS, estarei com você em qualquer lugar para onde você for!*
Josué 1.9.

*À minha mãe Elza
À minha irmã Ana Claudia
Aos meus queridos alunos do 3º ano A, turma de 2018 da Escola Adelaide (Martinópolis)*

AGRADECIMENTOS

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.

Eclesiastes 3:1

Agradeço em primeiro lugar a **DEUS**, que me abrigou (e abriga) debaixo de seus braços de amor e foi quem me permitiu trilhar esta jornada.

À minha **mãe** e à minha **irmã**, auxílios constantes, obrigada pelo apoio!

Ao meu querido tio **Airton Mendes** por acreditar na Educação e sempre me incentivar aos estudos.

À **Patrícia Regina de Souza**, companheira desde os tempos de graduação, principal motivadora para o meu ingresso no curso, ser de luz, que, desde o projeto de Mestrado até a conclusão da dissertação, está me auxiliando e motivando. Agradeço pelo apoio, pelas conversas, por ser tão paciente e por ouvir meus desabafos, obrigada por sua amizade!

À **Renata Daniela Cristo**, ser iluminado por DEUS, obrigada pela amizade e parceria constante.

À **Mayara Aparecida Menezes** por sua amizade e auxílio, e pelo companheirismo na profissão.

À **Valquiria Tonacio** por ser amiga e divulgadora de bom humor e de luz.

À minha querida orientadora **Ana Luzia Videira Parisotto**, exemplo de profissional e pessoa, obrigada pelas preciosas orientações e contribuições, agradeço por tornar possível esta jornada!

Agradeço à **Edimarcia Paes** por proferir “O seu sonho, é o meu sonho!”. Não tenho dúvidas de que as palavras são poderosas!

À **Nádia Caroline Martins** e **Simone Molina**, obrigada por todo o apoio e companheirismo, principalmente por me motivarem a fazer o curso.

À **Ediléia Regina Inácio Nunes**, amiga e conselheira formidável. Obrigada pelo apoio e pelas conversas leves e tranquilas em momentos de tanta ansiedade.

Às professoras **Lisandra Carla Orlando Fabris** e **Renata Cristina de Almeida** por me acolherem e ajudarem tanto. Sou grata a DEUS por ter permitido o convívio com docentes tão sábias e dedicadas aos seus discentes.

À **Deize Heloiza**, amiga querida, presente que Deus me concedeu nessa caminhada do Mestrado.

À banca examinadora: **Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado** e **Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias**, pelos olhares minuciosos e valiosos, e, principalmente, por aceitarem contribuir com o estudo.

À excepcional **equipe da Adelaide**, escola maravilhosa na qual lecionei por três anos, muito obrigada pelo apoio, especialmente durante as aulas da pós-graduação!

A todos os professores que fizeram parte da minha jornada acadêmica desde a educação infantil à pós-graduação, em especial aos inesquecíveis docentes: **Cristina Silva, Cristina Marioto, José Ricardo de Lima, Edileusa Oliveira, Iláide Mantovani Alves, Elcie Sanches Eller** e **Vera Valentin**. Obrigada por permitirem que sonhos fossem alcançados!!!

À **Michele Germani** e **Andrea Ramos** pelo apoio, pela disposição em sempre ajudar e pela sabedoria compartilhada.

À **Samanta Kasper** por gentilmente contribuir com o abstract.

Ao **Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”** que fomentou discussões sobre as instâncias educacionais; construção da escrita acadêmica; auxiliou na constituição do corpus teórico do estudo e enriqueceu meu olhar para a pesquisa, o ensino e a formação docente. Agradeço em especial às professoras doutoras **Ana Luzia Videira Parisotto** e **Renata Portela Rinaldi**, líderes do grupo, docentes excepcionais e referência no trabalho e nas pesquisas que desenvolvem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Presidente Prudente) que permitiu o encontro entre diferentes pessoas e culturas, seres singulares, com suas poesias e sotaques.

Muito obrigada!

SILVA, Ana Paula Mendes da. **O ensino e a correção de produções textuais, no quinto ano do Ensino Fundamental, pela perspectiva das professoras ali atuantes.** 2020. 141f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP. 2020.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da FCT/UNESP de Presidente Prudente e à linha “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”, tem por objeto de estudo a produção textual no Ensino Fundamental. O trabalho com a produção de textos geralmente não é apreciado pelos estudantes e as dificuldades podem estar relacionadas a aspectos discursivos, semânticos e gramaticais que se concretizam, dentre outros fatores, em dúvidas sobre: como iniciar um texto, quem será o interlocutor desse texto; qual é o modo de composição do gênero textual a ser escrito; se a pontuação e a ortografização estão corretas. Dessa forma, a avaliação/correção dos textos produzidos também costuma ser objeto de preocupação para os docentes. Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é investigar o processo de ensino de produção textual em dois quintos anos do Ensino Fundamental, com ênfase nas ações docentes voltadas para a correção de textos, analisando desde a proposta de produção inicial até as atividades decorrentes dela, uma vez que a produção de texto inicial não deve ser vista como produto final. E os objetivos específicos são: descrever o perfil teórico-metodológico do professor quanto a aspectos relacionados ao trabalho com textos; observar e descrever quais são as práticas docentes para o trabalho com a produção textual, enfatizando a produção escrita inicial; verificar e analisar o tipo de intervenção proposta pelo professor para a correção dos textos dos alunos e identificar e analisar os critérios de correção utilizados pelos docentes para corrigir quatro produções textuais elaboradas por alunos de cada turma pesquisada. Nesse sentido, por meio da pesquisa realizada, de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso, foi possível depreender que as participantes do estudo reconhecem a importância do ensino de língua materna e da escrita de textos diante das demandas do dia a dia. Também identificam a correção textual como uma etapa importante do trabalho com textos e pontuam que a correção permite que o estudante reflita sobre sua escrita. Desse modo, mediante a investigação, concluímos que não houve atividades individuais que favorecessem a revisão e a reescrita ricas em interação e diálogo nas duas turmas pesquisadas. Acerca da correção, as professoras aceitam que ela seja capaz de provocar a melhoria na escrita do aluno, revelando o que é errado e indicando o caminho correto. O tipo de correção realizada também merece atenção, pois, a partir dela, o trabalho com o texto continuará ganhando novos contornos através da revisão e da reescrita, favorecendo a reflexão sobre a escrita e um maior domínio da autoria. Analisando os dados obtidos por meio do questionário e os registros das observações em sala de aula, é imprescindível refletir sobre os cursos de formações de professores dos Anos Iniciais, pensar a respeito da concepção de língua e as capacitações oferecidas aos docentes atuantes no Ensino Fundamental. Faz-se necessário, da mesma forma, refletir sobre uma realidade que proporcione ao docente assumir o papel de pesquisador e produtor de textos, um indivíduo que seja capaz de formar produtores de textos.

Palavras-chave: Produção textual. Correção de textos. Ensino Fundamental. Formação docente.

SILVA, Ana Paula Mendes da. **Teaching and correction of textual productions in the fifth grade of elementary education from the teachers' perspective**. 2020. 141f. Dissertation. Graduate Program in Education, São Paulo State University - School of Sciences and Technology. Presidente Prudente/SP. 2020.

ABSTRACT

This research is associated with the Postgraduate Program in Education (Master level) of FCT/UNESP in Presidente Prudente and developed within line of research "Formative Processes, Teaching and Learning". Its object of study is the textual production in elementary education. The production of texts is generally not appreciated by students and the difficulties can be related to discursive, semantic and grammatical aspects that are materialized, among others, in doubts about: how to start a text, who the text interlocutor will be; what the composition of the textual genre is; whether the punctuation and spelling are correct. Thus, the evaluation/correction of the texts produced is also usually an object of concern for teachers. Therefore, the general objective of this study is to investigate the teaching process of textual production in two fifth grades of elementary school, with an emphasis on teachers' approaches related to the correction of texts. The analysis goes from the initial production proposal to the activities resulting from it, since the initial text production should not be seen as a the final product. Moreover, the specific objectives are: to describe the theoretical and methodological profile of the teacher regarding aspects related to working with texts; to observe and describe what the teaching practices for working with textual production are, emphasizing the initial written production; to verify and analyze the type of intervention proposed by the teacher to correct the students' texts and to identify and analyze the correction criteria used by the teachers to correct four textual productions made by students from each of class investigated. This way, through the conduction of qualitative research, and more specifically, a case study, it was possible to conclude that the study participants recognize the importance of teaching their mother tongue and writing texts before the day to day demands. They also identify textual correction as an important step in working with texts and point out that the correction allows the student to reflect on his writing. Therefore, we concluded that there were no individual activities in both groups that favored a meaningful review and rewriting regarding interaction and dialogue. When it comes to correction, teachers accept that it is capable of improving student's writing, revealing what is wrong and indicating the right path. The type of correction carried out also needs to be highlighted, since, from there, the text will continue to gain new outlines through revision and rewriting, favoring reflection on writing and its mastery. Analyzing the data obtained through the questionnaire and the classroom observations records, it is essential to reflect on the Early Grades teacher education courses, on the language concept and on the training offered to Elementary Education teachers. It is also necessary to reflect on a reality that allows the teacher to take on a role of researcher and producer of texts, an individual who is capable of training texts producers.

Keywords: Textual production. Text correction. Elementary School. Teacher education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Planilha de correções das produções textuais do 5º ano.....	86
Imagem 2 - Texto 1 – Turma A.....	87
Imagem 3 - Texto 2 – Turma A.....	90
Imagem 4 - Texto 3 – Turma A.....	91
Imagem 5 - Texto 4 – Turma A.....	92
Imagem 6 – Proposta de escrita da Avaliação da Aprendizagem em Processo.....	96
Imagem 7 - Texto 1 – Turma B.....	97
Imagem 8 - Texto 2 – Turma B.....	97
Imagem 9 - Texto 3 – Turma B.....	98
Imagem 10 - Texto 4 – Turma B.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções de linguagem.....	23
Quadro 2 - Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita.....	34
Quadro 3 - Os saberes dos professores.....	48
Quadro 4 – Primeiro texto sem correção.....	78
Quadro 5 – Primeiro texto após correção.....	79
Quadro 6 – Segundo texto sem correção.....	80
Quadro 7 – Segundo texto após correção.....	81
Quadro 8 – Questão 1.....	100
Quadro 9 – Questão 1.1.....	102
Quadro 10 – Questão 1.2.....	103
Quadro 11 – Questão 2.....	104
Quadro 12 – Questão 2.1.....	105
Quadro 13 – Questão 3.....	106
Quadro 14 – Questão 3.1.....	107
Quadro 15 – Questão 4.....	108
Quadro 16 – Questão 4.1.....	109
Quadro 17 – Questão 5.....	110
Quadro 18 – Questão 5.1.....	111
Quadro 19 – Questão 5.2.....	111
Quadro 20 – Questão 5.3.....	112
Quadro 21 – Questão 5.4.....	113
Quadro 22 – Questão 6.....	114
Quadro 23 – Questão 6.1.....	116

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
GELP	Grupo de Estudos em Língua Portuguesa
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
MG	Minas Gerais
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica
ONG	Organização Não Governamental
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 Linguagem e texto.....	21
2.2 Fatores da textualidade	36
2.3 Gênero textual e tipo textual.....	40
2.4 Correção textual	41
2.4.1 Correção indicativa.....	42
2.4.2 Correção resolutiva.....	42
2.4.3 Correção classificatória	43
2.4.4 Correção textual-interativa	43
2.4.5 Correção classificatória interativa	44
2.5 Formação docente.....	45
2.6 Alfabetização no Ensino Fundamental I	51
2.7 A produção de texto no 5º ano de acordo com a Base Nacional Comum Curricular	54
3 METODOLOGIA	58
3.1 O perfil das professoras pesquisadas.....	63
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
4.1 Análise do Plano de Ensino da Unidade Escolar	66
4.2 Questionário.....	67
4.3. Observação.....	73
4.3.1 Observação – Turma A.....	73
4.3.2 Observação - Turma B.....	82
4.4 Análise das produções textuais – Turma A.....	87
4.5 Análise das produções textuais - Turma B.....	95
4.6 Análise das entrevistas.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	131
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR.....	131

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.....	134
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA	138
ANEXOS	139
ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	139
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140

1 INTRODUÇÃO

*Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Encontrar as palavras na hora de fazer um texto não é uma tarefa fácil, chegando até a ser um processo árduo para muitas pessoas. Assim como o poema de Carlos Drummond de Andrade relata, às vezes as palavras estão dentro de nós, mas colocá-las no papel e construir um texto é muito difícil para a maioria das pessoas, como nos revela também Marcuschi (2010, p. 65):

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual.

O processo de escrita de texto exige do aluno um grande esforço, pois é necessário escrever de forma clara e objetiva, envolvendo a mobilização de intrincadas estratégias cognitivas para participar do processo de interação verbal. Além disso, é essencial atentar para dimensões discursivas, semânticas e gramaticais, que se concretizam, dentre outros aspectos, em dúvidas sobre: como iniciar um texto, quem será o interlocutor desse texto; qual é o modo de composição do gênero textual a ser escrito; a pontuação e a ortografização estão corretas?

A elaboração de uma sequência didática, atividade elaborada para o trabalho com um gênero textual, pode solucionar essas dificuldades acima descritas, visto que tem

[...] a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83).

Costa Val (2006, p.3) também enfatiza a situação de comunicação, definindo “texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

Inegavelmente o texto faz parte do ensino, seja de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas - na escola não há escapatória. É necessário ler para aprender a escrever textos. Nesse contexto, o trabalho com a escrita deve ter sentido. Desde a educação infantil o nome do aluno se constitui como uma palavra texto, e é igualmente significativo. É vital que o aluno enxergue que a escrita se faz presente no nosso cotidiano e sempre tem uma função.

A leitura deve ser bem desenvolvida para o sucesso do aluno na escrita, é necessário que o leitor se distancie de seu texto, leia e reflita, visto que

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita... (LERNER, 2002, p.73).

Portanto, devemos estar atentos à qualidade dos textos que oferecemos aos alunos, se são interessantes e atrativos aos olhos daqueles a quem se destinam, e se são de diferentes gêneros. Logo, a leitura constitui-se como alicerce para repertoriar e amparar o aluno durante o processo de escrita, pois, segundo Lerner (2002, p. 90):

[...] leitura e escrita se inter-relacionam permanentemente: ler “para escrever” é imprescindível quando se desenvolvem projetos de produção de textos, já que estes sempre exigem um intenso trabalho de leitura para aprofundar o conhecimento dos conteúdos sobre os quais se está escrevendo e das características do gênero em questão [...].

Sendo assim, é primordial que o docente possibilite ao aluno o uso da tecnologia – do ler e escrever - adquirida atendendo à demanda das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, saber usá-la, envolvendo-se e apropriando-se destas práticas e utilizá-las socialmente e em contextos específicos, saber selecionar o que ler e ser crítico quanto a isso. Significa despertar o gosto pela leitura, levar o discente a enxergar as funções da escrita no mundo.

O contato com diversos textos, a leitura de diversos gêneros textuais facilita a produção escrita. A respeito disso, Pereira (2011, p. 79) expõe que “[...] a diversidade de textos precisa ser considerada, no ambiente escolar, e os esforços dos professores devem ser direcionados para explorá-los adequadamente”. Segundo Pasquier e Dolz (2002, apud PEREIRA, 2011, p. 79), “[...] não se aprende globalmente a escrever: aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc.”

Escrevemos em função de determinada situação, conseqüentemente, essa situação de comunicação e o interlocutor delinearão o texto tendo em vista a situação sociocomunicativa em que se insere, assim como esclarece Antunes (2018a, p.37):

Não existe fala nem escrita autônomas, no sentido de que sua adequação possa ser considerada sem se levar em conta as determinações das situações em que são usadas. A coesão, a coerência, a informatividade, por exemplo, precisam da referência à situação de uso para serem legitimamente avaliadas.

Ao abordar determinações das situações ou fazer referência à situação de uso da fala e escrita, a autora deixa claro que

[...] para interagir verbalmente, não existe outro recurso senão o texto, oral ou escrito. Em segundo, porque todo texto se submete a uma série de regularidades, que promovem, sinalizam e determinam seu teor de “peça com sentido”, capaz de funcionar como mediação interativa. (ANTUNES, 2018a, p.37).

Precisamente, escrever um único gênero textual não basta, e sim escrever conforme a necessidade de comunicação exige. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o aluno precisará

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. (BRASIL, 2018, p. 93).

O trabalho com o texto requer planejamento, não pode ser fragmentado e deve estar de acordo com seu público alvo, ou seja, ser interessante e desafiador. Ainda, exige levantamento de informação e pesquisas, pois o estudante não conseguirá escrever caso desconheça o assunto, exige também diálogos e revisão.

De acordo com Pereira (2011, p. 79), o melhor seria que os alunos escrevessem textos específicos, “[...] como uma notícia de acontecimentos ocorridos na escola [...]”. Neste caso, a demanda consiste em oferecer atividades de produção textual que estejam associadas à vivência do estudante, quer seja na escola ou fora dela.

O uso real da escrita é a finalidade da produção de texto, para tanto o discente deverá visualizar a necessidade de escrever, “O aluno tem de sentir que escrever é importante, especialmente para quem pode comunicar ao mundo alguma coisa de si mesmo” (PEREIRA, 2011, p. 82).

A intenção é formar alguém que escreva bem e com clareza, não somente nos bancos escolares, também socialmente e como um direito de expressão, como revela Geraldi (2008, p.11):

[...] ler e escrever, ao contrário do que previam o fim da era de Gutemberg, torna-se uma necessidade social, porque agora, tecnicamente falando, já é possível que todos tenhamos o direito à expressão, condição necessária para que a liberdade de expressão não seja um privilégio social daqueles que pertencem ao mundo da escrita.

Concordamos com Jolibert (1994), quando afirma que é necessário que as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita como leitoras, receptoras, produtoras, editoras e difusoras de textos. À vista disso, fazemos nossas as palavras de Antunes (2018a, p.38-39):

O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o *texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer*; é o texto que estabelece “um ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino. (Grifo da autora).

Porém, infelizmente a tradição escolar tem comprovado que a produção de texto não é apreciada pelos estudantes, já que não veem nela uma atividade autêntica de prática de escrita. O texto da escola não é dotado de unidade sociocomunicativa, semântica e formal, a começar pelo fato de, geralmente, ter o professor como destinatário único (CRUZ, 2008; COSTA-HÜBES, 2011).

Os alunos encontram muitas dificuldades para compor seus textos e essa situação já é bem antiga:

Ensinar a escrever no Brasil não é tarefa fácil. Muitos fatores negativos perturbam sua consecução, a começar por nossa história cultural, que tem favorecido pouco a atividade de escrita. Basta lembrar que, durante nossos primeiros trezentos anos, foi proibida aqui a impressão e a livre circulação de livros. Quem se aventurasse a escrever tinha de encontrar editor em Portugal, mas só depois de o texto ser devidamente aprovado pela Inquisição e, quando esta foi desmobilizada no governo do marquês de Pombal, pela Real Mesa Censória. (FARACO, 2009 apud GUEDES, 2009, p.11).

Nesse sentido, Faraco (2009) aborda na apresentação do livro “Da redação à produção textual: o ensino da escrita”, de Paulo Coimbra Guedes, que faz parte da nossa história, a “cultura da dificuldade de leitura e escrita”, tanto como o pouco desenvolvimento da prática de escrita e o acesso à leitura e impressão de livros. Tudo isso contribui para a inexistência de um Brasil de leitores e escritores, facilitando, assim, a criação e instauração de problemas relacionados à interpretação e produção textual em crianças brasileiras.

O bloqueio não se restringe aos alunos, os professores também possuem dificuldades de escrita, como Pereira (2011, p.78) descreve: “[...] os professores também reclamam de seus titubeios, vacilações e traumas, quando se trata de redigir”. Em nossa experiência como

docente, estudante e pesquisadora, percebemos que as dificuldades mencionadas por Pereira (2011) se fazem perfeitamente atuais.

Colaborando ainda mais para a instalação da dificuldade na produção de texto, existe uma falsa ideia sobre a escrita, “[...] uma relação mí(s)tica”, que o ato de “[...] escrever é coisa para gênios [...]”(GERALDI, 2008, p.10), ou seja, existe a opinião de que a escrita é permitida para poucos, e, assim, muitos não se aventuram neste campo, muitas vezes laborioso, porém, que possui imenso poder de comunicação, de expressão.

Ainda, sobre o ato de escrever, remetemo-nos a Antunes (2009, p.38-39):

A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. Desde cedo.

Redigir textos não é exclusividade de indivíduos dotados da capacidade de escrever, mas uma ação acessível a todos, é uma tarefa que requer dedicação, esforço e perseverança. Assim, a conclusão da escrita (o término do texto) não é o fim do trabalho, mas, sim, o início de uma nova etapa: a correção. Nesse sentido, o docente deve responsabilizar-se por intervenções no texto produzido pelos alunos, como apontam Menegassi e Gasparotto (2016, p. 1020): “[...] ao produzir seu texto e entregar ao professor, o aluno finda a primeira etapa de sua construção”.

A correção, segundo Serafini (1995), é uma operação complexa que faz parte do processo de produção textual, e muitos professores possuem dificuldades em corrigir os textos de seus alunos. As dificuldades são muitas, como a do aluno que enfrenta a inabilidade em produzir e a do professor, ao corrigir os textos, priorizando a correção gramatical, enfatizando a ortografia, descartando aspectos relacionados ao sentido e progressão do texto, como descrevem Germani, Henschel e Parisotto (2015, p. 33371).

Serafini (1995, p. 97) estabelece que “a correção é o conjunto das intervenções que o professor faz [...]”; a autora afirma que, ao corrigir, o docente indica os defeitos e os erros, para que o estudante reconheça as suas falhas e aperfeiçoe seu texto.

Conceição (2004, p.324) partilha dessa definição e acrescenta

[...] o aspecto construtivo e interativo que deve ter a correção, isto é, aquilo que pressupõe ao professor uma postura mais distante do juiz, do avaliador e mais próxima do interlocutor que está disposto a dialogar com o texto e seu autor.

O modo como a produção textual acontece também interfere na correção, que pode mostrar excessivos erros devido ao caráter artificial do texto, pois

[...] na maioria das vezes, a produção textual no ambiente escolar constitui-se em um processo discursivo artificializado e, de certo modo, vazio em termos de interação intersubjetiva. O aluno escreve para obter nota. O professor corrige para atribuir nota. (CAYSER; CRESTANI; DIEDRICH; 2016, p. 1415).

Ao corrigir uma produção escrita, o docente pode ter dificuldades devido à artificialidade empregada na escrita, como sugerem as autoras. Depois da correção como deveria proceder para continuar o trabalho?

Jesus (1995, p.54-55), em tese de doutorado intitulada “Reescrita: para além da higienização”, já revelava a existência de uma correção voltada para a higienização do texto, que se ocupa dos erros de ortografia, pontuação e concordância. A palavra “higienização”, que envolve limpeza, compara o erro a sujeira. Essa comparação expressa o preconceito linguístico em aceitar as variedades informais da língua. Nesse tipo de correção cabe ao aluno “passar a limpo” sua produção, eliminando os erros indicados pelo professor, consistindo em uma atividade sem reflexão. Dessa forma, a pós-produção textual merece ser objeto de investigação, por sua complexidade e por fazer parte do trabalho de produção textual.

O questionamento de como proceder o trabalho após a correção da produção textual foi o motivador deste estudo. A temática produção textual esteve presente em minha¹ vida acadêmica desde o primeiro ano de graduação em Pedagogia, em 2011, quando redigi um projeto acerca do tema, como exigência para aprovação na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico. Em 2015, após a colação de grau comecei a lecionar na Educação Infantil, na primeira etapa da pré-escola.

No ano de 2016, lecionando em um quarto ano do Ensino Fundamental, inquietava-me o trabalho com a produção textual. Questionava-me como deveria ensinar os estudantes a produzirem textos e, após a escrita do aluno, quais etapas deveriam ser percorridas. Estes eram pensamentos recorrentes no exercício da profissão. Ainda em 2016 fiz uma Pós-graduação em Alfabetização e Letramento e como trabalho final escrevi um artigo sobre o ensino de produção textual. Para maior aprofundamento sobre o tema, em 2017, iniciei o processo seletivo para o ingresso no Mestrado. Assim, no ano seguinte (2018) comecei o curso de Pós-graduação em Educação, buscando construir conhecimentos que pudessem ser aplicados em minha prática na sala de aula.

¹ A primeira pessoa do singular será utilizada para narrar a minha trajetória acadêmica e experiências pessoais que influenciaram na escolha do tema da presente pesquisa.

A escrita sempre me fascinou e o poder das palavras redigidas me encanta, contudo, escrever é um exercício laborioso e especialmente difícil quando não temos o amparo do outro para mediar e dialogar com o nosso texto. Há ainda maior complexidade quando precisamos ensinar as crianças a produzirem seus textos. Nesse sentido, a graduação em Pedagogia proveu uma base para a prática docente, mas para sustentá-la e edificá-la seria necessário continuar a estudar e pesquisar.

Desse modo, diante do levantamento bibliográfico realizado para elaboração de nossa pesquisa, entendemos que a produção de texto é um trabalho complexo, que reivindica mediação e interação, implica um fazer e refazer constante, e seu desenvolvimento deve ser orientado para a formação de produtores de texto. Posto isso, o nosso problema de pesquisa relacionou-se ao modo como se delineia o processo de produção de texto no quinto ano.

Assim, nossa atenção nesta pesquisa se voltou para o processo de ensino de produção de texto como objeto de estudo que merece grande atenção devido a sua importância, visto que aprender a produzir textos é um requisito para a participação e inclusão na vida social e profissional. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011). Por isso, a intenção foi buscar respostas para as seguintes questões norteadoras que se colocaram para esta pesquisa, quais sejam: como o docente desenvolve o trabalho com produção de texto? Quais são os procedimentos adotados pelo professor antes, durante e depois da produção textual? Como ocorre a correção dos textos produzidos pelos alunos no que tange ao processo executado pelo professor durante a correção?

Logo, o trabalho com a produção de texto precisa ser profícuo e capaz de inserir o discente no mundo da escrita diante das exigências sociais enfrentadas diariamente, não apenas privilégio de poucos. Portanto, a correção precisa ser eficiente no sentido de auxiliar o aluno em sua escrita, promovendo reflexão e aprendizagem.

Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar o processo de ensino de produção textual em quintos anos do Ensino Fundamental², com ênfase nas ações docentes voltadas para a correção de textos, analisando desde a proposta de produção inicial até as atividades decorrentes dela, uma vez que a produção de texto inicial não deve ser vista como produto final. E os objetivos específicos do estudo são:

- Descrever o perfil teórico-metodológico do professor quanto a aspectos relacionados ao trabalho com textos.

² A escola, local do estudo, é municipal e localiza-se em um município do interior do oeste paulista. Não iremos fazer a identificação da escola e do município em razão da confidencialidade da pesquisa.

- Observar e descrever quais são as práticas docentes para o trabalho com a produção textual, enfatizando a produção escrita inicial.
- Verificar e analisar o tipo de intervenção proposta pelo professor para a correção dos textos dos alunos.
- Identificar e analisar os critérios de correção utilizados pelos docentes para corrigir quatro produções textuais elaboradas por alunos de cada turma pesquisada.

A dissertação está dividida em seções, a primeira esta Introdução, as seguintes são intituladas de Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Discussões e por fim as Considerações Finais. No Referencial Teórico abordamos as concepções de linguagem e texto; os fatores da textualidade; a definição de correção; abrangemos os tipos de correção; tratamos também da formação docente; alfabetização no Ensino Fundamental I e a produção de texto no 5º ano de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

Na seção Metodologia, descrevemos as etapas da pesquisa, o percurso trilhado para a construção dos dados do estudo. Em Resultados e Discussões, seção 4, discutimos a análise do Plano de Ensino da Unidade Escolar (local da pesquisa), os dados do questionário, detalhamos as observações realizadas em sala de aula e trazemos as discussões e análise das entrevistas. Ao final, tecemos as Considerações Finais, buscando trazer as considerações acerca da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Linguagem e texto

No ensino de Língua Portuguesa o trabalho com a produção de textos abrange também as concepções de linguagem. Nesse sentido, Geraldi (2006) expõe três concepções: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem enquanto instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. O autor aponta que essas concepções se relacionam a três correntes linguísticas, respectivamente: à gramática tradicional, ao estruturalismo e transformacionalismo e à linguística da enunciação.

A visão da linguagem como expressão do pensamento explica os estudos tradicionais. Segundo o autor, se assumirmos esse conceito, aceitaremos que pessoas que não têm a capacidade de se expressar não pensam, enquanto a linguagem como instrumento de comunicação assume a língua como um código, o qual transmite uma mensagem ao receptor. Já a linguagem como uma forma de interação é entendida como um lugar de interação humana, “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, 2006, p. 41). Por meio da linguagem conseguimos estabelecer o diálogo com o outro, a interação é firmada.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, segundo Curado (2011, p.26),

O ser humano [...] representa para si o mundo por meio da linguagem, cuja função seria, pois, a de representar (“refletir”) seu pensamento, seu conhecimento de mundo. Um indivíduo que não pensasse, deixaria de se expressar bem, porquanto a expressão construir-se-ia no interior da mente, a instância de produção, secundarizando-se a língua, útil apenas por exteriorizar, traduzir o pensamento. A eficiência comunicativa dependeria da capacidade de o indivíduo organizar de maneira lógica seu pensamento; para tal organização, haveria regras disciplinando-o e, como consequência, a própria linguagem. Daí, a valorização das normas gramaticais do falar e do escrever “bem”. Diante de tal perspectiva, a enunciação (a ação de enunciar) põe-se como ato monológico, individual, prescindindo-se do outro e das circunstâncias, da situação social em que a enunciação ocorre.

A respeito da linguagem como instrumento de comunicação, Curado (2011) ressalta que a finalidade da linguagem é a de transmitir informações. Além disso,

O código deve ser de domínio dos falantes, usado de modo semelhante, convencionado, preestabelecido, para garantir a eficácia daquela

transmissão. O sistema linguístico, neste caso, sustenta-se como um dado externo à consciência do indivíduo.

Abstrata e coletiva, a língua define-se por um “código virtual”, isolado de sua utilização, e, enquanto norma pronta, disponível, opõe-se ao indivíduo, que se obriga a aceitá-la como tal. Isso motivou a Linguística a não considerar os falantes e nem tampouco a situação de uso como determinantes dos fatos e regras da língua. Ao se afastar o falante da língua, ou seja, da sua dimensão social e histórica, tem-se uma visão monológica e imanente (voltada para si mesma), formalista, valorizando-se o seu funcionamento interno. (CURADO, 2011, p. 26-27).

Em reflexão sobre a terceira concepção de linguagem, como forma de interação, o autor analisa que

O indivíduo, ao fazer uso da língua, não exterioriza apenas o seu pensamento, nem transmite somente informações; mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro. A linguagem passa a ser vista como lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da produção, construção de efeitos de sentido entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico. Conforme Travaglia (1996, p. 23), “[...] os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. Esses lugares possibilitam, então, a prática de atos diversos, suscitando reações, comportamentos, “[...] levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes” (KOCH, 1995, p. 10). Assim, sob esse ponto de vista, o diálogo (na medida da interação, da relevância do outro, do ouvinte/leitor) compõe-se como característica decisiva da linguagem. Tem-se uma perspectiva sedimentando o que se costuma chamar de gramática internalizada, conjunto de regras aprendido e usado na interação comunicativa, desenvolvendo a “competência textual/discursiva”, isto é, a capacidade de produzir e interpretar textos. (CURADO, 2011, p. 27).

Pensar a respeito de concepções de linguagem dentro da sala de aula, é entender que quando um docente adota a concepção de linguagem como expressão do pensamento, seu trabalho com a língua materna atenderá à gramática prescritiva, regras serão seguidas para que o sucesso da escrita e fala sejam alcançados. (CURADO, 2011; DORETTO, BELOTI, 2011; DUARTE, 2014). As aulas terão um enfoque gramatical, como pontua Duarte (2014, p.21):

Nessa perspectiva, a aula de língua é confundida com aula de gramática. Privilegia-se o trabalho com a forma em detrimento do uso. A memorização das estruturas é o principal objetivo do ensino de língua, pois se entende que, quanto maior o armazenamento de estruturas linguísticas, mais o aluno terá facilidade de expressar-se por escrito e oralmente.

Ao assumir a próxima vertente, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a gramática descritiva é priorizada, eleita em favor de garantir a

intencionalidade prática e comunicativa da linguagem. (CURADO, 2011; DORETTO, BELOTI, 2011; DUARTE, 2014).

Assumir a linguagem como forma de interação em aulas de português, corresponde ao trabalho com a gramática contextualizada, aceita-se o dialogismo, o diálogo entre os interlocutores. (DORETTO, BELOTI, 2011; DUARTE, 2014). Dessa forma,

Os processos de leitura e produção textual não estão mais voltados para a emissão e recepção de mensagens diretas e definidas, mas, sim, para um processo de construção de sentido que leva em conta, por exemplo, pressupostos, intenções implícitas entre outros mecanismos de construção textual. (DUARTE, 2014, p.26).

Para ampliar o entendimento sobre as ramificações das três concepções de linguagem abordadas, apresentamos o recorte de um quadro formalizado por Doretto e Beloti (2011), os quais sintetizam discussões acerca das vertentes.

Quadro 1. Concepções de linguagem

Conceitos Subjacentes	Concepções de linguagem		
	Expressão do pensamento	Instrumento de comunicação	Processo de interação
Sujeito	A linguagem é considerada dom, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação, logo, é “consciente” e “individual”.	A linguagem é competência, o sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a exatamente da maneira que foi intencionalizada.	A linguagem é interação, o sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, passa a ocupar posições sujeito determinadas.
Texto e Sentido	Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único.	Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único.	Texto: é o próprio lugar da interação, produzindo sentido conforme a situação. Sentido: polissêmico.
Produção Textual	Colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional.	Seguir os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.	Interagir com os demais sujeitos, a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos.

Principais Atividades de Ensino	Classificação de palavras; análise lógica; regras gramaticais.	Seguir o modelo; preencher lacunas; repetir, treinar; centro nas estruturas da língua.	Leitura; produção de textos (baseada nos gêneros discursivos); análise linguística; oralidade.
Objetivo ao Ensinar	Atividades Metalinguísticas para dominar a norma culta: estudo das regras e nomes.	Atividades Metalinguísticas para reconhecer as estruturas da língua e segui-las.	Atividades Epilinguísticas e Metalinguísticas para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas.

Fonte: DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influencia no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, 8 ed., jul./dez. 2011, p.100-101 (quadro adaptado pela pesquisadora).

No livro “O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de Língua Portuguesa”, no texto “Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguísticas? ”, Geraldi (2014) discute sobre suas produções da década de 1980 e revisita as escritas com um olhar crítico e passível de novos sentidos. O estudioso afirma que para aprender a língua é necessário praticar, sendo assim aprendemos a escrever escrevendo, e mais Geraldi (2014) enfatiza a importância e essencialidade da mediação na escrita, logo o professor exerce o papel de mediador.

Sobre a prática de escrita, Geraldi (2014, p. 215) expõe:

[...] escrever textos não é comportar-se segundo regras dadas! Há princípios, aqueles dados pela situação, pelo gênero, pelos objetivos etc., mas não há regras de como escrever um texto. E todo texto escrito sempre pode ser reescrito.

Além de certificar que não há regras para a escrita de um texto, o pesquisador alerta que não é necessário fazer exercícios para aprender a escrever para depois escrever, esta ação se caracteriza como artificial e bancária, “[...] em que o que se aprende é uma poupança que garantirá um futuro feliz [...]”. (GERALDI, 2014, p. 216).

Outro aspecto levantado por Geraldi (2014) é a diferenciação entre os termos redação e produção de textos, para o autor a palavra redação é costumeiramente vinculada a uma prova, a intenção maior do redator é expor que ele sabe escrever; portanto, a redação tem um caráter monológico. Quanto à produção de textos, o termo é definido como “[...] busca de diálogo [...]”. (GERALDI, 2014, p. 217).

Nesse cenário, o professor é o leitor mediador, um interlocutor, um coautor que em parceria com seu aluno reescreve o texto. (GERALDI, 2014, p. 217). Ao trabalharem juntos,

educador e educando, se estabelece a interação, logo “Considerar a interação na produção textual é dar vida ao trabalho de construção do texto”. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 110).

Ao refletir sobre os princípios teóricos linguísticos, Antunes (2018b, p.41) aborda duas grandes tendências sobre a linguagem:

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. (Grifo da autora).

Quando traz estas duas tendências, a estudiosa afirma que a segunda permite um trabalho em sala de aula que seja profícuo e pertinente. E ainda, conclui:

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2018b, p. 41, grifo da autora).

Nesse sentido, a atividade de produção de texto é interativa

[...] quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Assim, numa *inter-ação* (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. (ANTUNES, 2018b, p. 45, grifo da autora).

Tratar da interação na produção escrita é reconhecer a presença do outro, e também suas ações, é considerar as exigências impostas pelo outro. Cada indivíduo estabelece suas condições e depende do outro para regulá-las, logo uma teia de interações começa a ser entrelaçada a fim de estabelecer o diálogo. Assim “Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas”. (ANTUNES, 2018b, p. 45).

O encontro entre os sujeitos, que partilham a escrita, pode ser concomitante, como no repasse de pequenos bilhetes entre alunos durante às aulas, ou não exigir a presença dos interlocutores, contudo independentemente do quão perto estão os envolvidos na construção da escrita, o texto faz parte da faculdade da linguagem. (ANTUNES, 2018b).

Para a especialista “[...] *toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, que quer dizer, na interação com outro interlocutor [...]*” (ANTUNES, 2019, p. 18, grifo da autora).

Logo, a escrita, como ação da linguagem, requer o outro, contempla um “encontro”, “reciprocidade” e “disposição colaborativa”, como afirma Antunes (2019). A reciprocidade marca o caráter dialógico de toda ação de linguagem. (ANTUNES, 2019, p. 19).

Assim, uma das sustentações do viés dialógico “é o caráter social da linguagem”, “O social, aquilo que é exterior ao indivíduo, é que o constitui”. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 109).

A ação da linguagem pode ser entendida a partir do princípio teórico de que a linguagem é responsiva, “Quando falamos, de fato, estamos “respondendo”, no sentido de que, em geral, procuramos dizer aquilo que supomos ser uma resposta ao que o outro quer saber”. (ANTUNES, 2019, p. 19). Com a finalidade de explicar o caráter responsivo da linguagem, trazemos Antunes (2019, p.20) determinando que:

Uma ação de linguagem é, em qualquer condição, *um fazer, um agir de um com outro, de um para outro*, no sentido de que a finalidade última do que é dito é gerar uma resposta no outro. Tanto assim que essa resposta já é costumeiramente esperada. Grifo da autora.

Se ao conversar com o outro esperamos uma resposta, ao escrever, a resposta igualmente é almejada, porque quem lê certamente emite sua opinião sobre o texto lido, pode comentar, agradecer, responder, criticar, elogiar, dentre outros propósitos do texto; ademais, a mediação e intervenção feita pelo professor na escrita do aluno carrega indícios responsivos, pois o estudante espera que antes de qualquer sujeito o docente leia seu texto, teça comentários e ajude em sua composição. Vale destacar, as discrepâncias e divergências existirão na linguagem como ação dialógica, em razão da singularidade de cada sujeito e afinal, a interação é real. (ANTUNES, 2019).

A ênfase na presença do “outro”, a “interação” entre os sujeitos, a importância dos interlocutores na escrita é registrada por Antunes (2018b, p. 46) quando declara que: “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se”. Produzir um texto sem a definição de um interlocutor torna a tarefa de redigir pungente e aflitiva, institui-se assim a magnitude do interlocutor, inclusive em contextos escolares, como salienta a autora: “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita

escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”. (ANTUNES, 2018b, p. 47).

A interação humana acontece por meio da enunciação, definida por Bakhtin (2006, p. 114) como “[...] produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]”. Para o autor a enunciação é a palavra. Ao interagir, o indivíduo pronuncia a palavra a um interlocutor, sendo ela território comum de ambas as partes, do locutor e interlocutor (BAKHTIN, 2006).

Menegassi e Gasparotto (2019) afirmam que a palavra é “polifônica” na enunciação discursiva, pois ela é social. Ancorados em Bakhtin (2010) os autores discutem a concepção de palavra a partir das seguintes representações: palavra neutra, minha e alheia. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 110).

No que se refere à representação da palavra neutra, seu uso é atribuído em referência “à palavra em sua abstração, fora de uso”, quando a palavra é utilizada não existe neutralidade. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 110). A palavra alheia é o que o sujeito ouve e lê, este discurso é internalizado, logo começa a fazer parte de tudo o que o sujeito ouviu e leu. Quando o indivíduo adquire a palavra alheia realiza um julgamento, “[...] reelabora, reacentua e, então, a exterioriza, já em forma de palavra *minha*. A *minha* palavra é, portanto, o produto ideológico de tudo aquilo que é exterior somado à subjetividade”. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 110, grifos dos autores).

O texto é marcado pela interação entre dois sujeitos que praticam a ação de linguagem. Ao falar/escrever esperamos que um outro nos ouça/leia e responda. Esta interação é um aspecto importante da linguagem, o que, de acordo com Antunes (2018b), Bakhtin (1995) caracteriza como dialogismo. Menegassi e Gasparotto (2019, p. 109) explicitam que

Entender o conceito do dialogismo é compreender que todo evento comunicativo é regido por múltiplos outros discursos e também pela alteridade entre os interlocutores, num processo em que a enunciação é sempre uma resposta a discursos anteriores, assim como a devolução da palavra ao outro. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 109).

Para melhor compreensão, Menegassi e Gasparotto (2019, p. 112) definem o conceito de dialogismo:

- É o princípio constitutivo da linguagem, tendo em vista o seu caráter histórico. Nenhum dizer é novo, nem monológico, mas sempre carregado de múltiplas outras vozes que constituem o sujeito;

- As relações dialógicas são ininterruptas, ocorrem em fluxo contínuo e se estabelecem a partir de um ponto de vista do sujeito;
- Todas as relações dialógicas pressupõem um contexto imediato de interação verbal, um contexto mais amplo que permeia a enunciação e elementos extraverbaes que incidem diretamente sobre o evento enunciativo.

Tratar do conceito de dialogismo é criar possibilidades de entender a interação do evento enunciativo e do diálogo entre o produtor de textos e seus conhecimentos na hora de escrever, entre o docente e o produtor e o encontro entre as interações na revisão e rescrita (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 112).

Diante do exposto acerca da interação, palavra e dialogismo, o locutor e o interlocutor interagem por meio da palavra, buscando adequá-la de acordo com a situação e o grau de proximidade dos atores envolvidos na interação verbal, constituída, para Bakhtin (2006) como realidade fundamental da língua; assim o diálogo é uma das formas mais significativas da interação verbal. O vocábulo diálogo é compreendido “[...] não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Nesse sentido, com base em Bakhtin (2006), pode-se concluir que o texto é elemento de interação verbal, dispondo de locutor e interlocutor, além de ser redigido com adequações no sentido de atender a certa finalidade.

Dado o caráter essencial da linguagem no estabelecimento de certas ações humanas, nosso estudo assume que a linguagem é uma forma de interação, pois “[...] situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2006, p. 41), e “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”. (GERALDI, 2006, p. 42). O autor enfatiza que a língua existe por meio da interlocução.

Para Antunes (2018a, p. 21):

[...] a língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do *sistema em si mesmo*, do sistema autônomo em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis; algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de *sistema em uso*, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se. (Grifos da autora).

Na opinião da autora a língua, em seu aspecto concreto, não existe, mas sim os indivíduos que a usam em práticas sociais. Desse modo, a língua constitui-se em

Um fenômeno social, como prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. (ANTUNES, 2018a, p. 21, grifo da autora).

Logo, Antunes (20018a) delinea que o uso da língua envolve a linguística, questões de ordem política, histórica, social e cultural; nesse sentido, a autora alerta que somente a gramática ou manuais de redação não são suficientes para solucionar questões do uso da língua. Sobre o ensino da língua na escola, a autora considera importantes essas questões para possibilidade de formação de um cidadão consciente e participativo. Destacam-se a seguir os objetivos do ensino da língua:

Saber falar e escutar em contextos formais inserido no mundo da comunicação escrita e da comunicação virtual, saber apreciar os valores literários e todas as expressões da cultura, ter consciência das imensas possibilidades de criação e de participação social promovidas pelo uso da linguagem. (ANTUNES, 2018a, p.40).

Ao refletimos especificamente sobre os objetivos de saber falar e escutar em contextos formais no mundo da comunicação escrita, é possível apontar que a gramática unicamente não consegue atingir esta meta, como discursa Antunes (2018a, p.41): “no que concerne ao estudo de línguas, com raras exceções, temos tido, até o momento, um ensino centrado em gramática; melhor dizendo, em classificação e nomenclatura gramatical”. A autora critica este ensino como “transmissão de conhecimento”. No que confere à correção de textos, o foco gramatical tampouco ajudaria na aprendizagem do aluno ou na contribuição para a formação de um cidadão atuante em práticas sociais de escrita, como reflete a autora: “De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada”. (ANTUNES, 2010, p.53).

Assim, um bom texto não se constitui somente pela gramática, como acentua Antunes (2018a, p.59). Para a pesquisadora:

O texto “bom” não seria visto, portanto, simplesmente pela ótica da correção gramatical, conforme pensa muita gente. Um texto absolutamente correto pode estar fora das especificidades de seu gênero, por exemplo, e, assim, já não seria um exemplar da boa linguagem. Uma palavra mal escolhida pode

quebrar o fio de coerência ou gerar problemas de clareza que afetam o entendimento. É preciso que tenhamos olhos para ver outras coisas nos textos além de sua correção gramatical. A escola não pode centrar-se apenas no estudo da gramática e deixar para descrições sumárias e superficiais a complexidade das questões textuais.

Nesse sentido, o texto escrito atende a uma finalidade, não é construído unicamente para servir a princípios gramaticais ou a um mero exercício; o texto que Antunes (2018a, p. 38-39) preconiza

[...] é o texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer; é o texto que estabelece “um ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino. (ANTUNES, 2018a, p. 38-39, grifo da autora).

A ênfase empregada à gramática proclama a artificialidade do texto e desconsidera sua finalidade, além de engessar a escrita do aluno, como no caso da ortografia:

O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. (CAGLIARI, 2009, p.107).

O autor afirma que o controle ortográfico erradica o incentivo que a produção textual provoca no aluno (CAGLIARI, 2009). O estudioso, ao apontar a vigilância que os produtores de textos sofrem no que diz respeito à ortografia, traz mais evidências sobre as práticas equivocadas no ensino de Língua Portuguesa e a as dificuldades enfrentadas pelos alunos na escrita de textos. Para enfrentar e superar estes impasses, conhecer o objeto que tem sido o problema (o texto) é urgente. Assim, o texto, segundo Koch e Travaglia (2015, p. 8),

[...] é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Marcuschi (2015, p. 88) defende que “[...] o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”. O autor faz referência a uma unidade funcional, de natureza discursiva, assim o tamanho do texto não é pré-requisito para defini-lo como tal, o estudioso ainda exemplifica que uma palavra pode ser texto, a exemplo disso traz a palavra PARE, escrita em placas de trânsito. O que garante a legitimidade do texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação. (MARCUSCHI, 2015).

Ao definir o texto, os autores (KOCH; TRAVAGLIA, 2015; MARCUSCHI, 2015) consideram-no uma unidade linguística que os indivíduos utilizam em um momento que requer interação comunicativa, que, por sua vez, não tem a gramática como única preocupação.

Entende-se a importância da gramática no texto, porque “[...] **não existe atividade de língua sem gramática**; então, **ela é necessária** [...]” (ANTUNES, 2017, p.144, grifos da autora). Entretanto, o desenvolvimento de um trabalho com a escrita não pode ter a gramática como centro. Como salienta Cagliari (2009), a escola possui um apego à gramática normativa, portanto, o docente de Língua Portuguesa precisa mostrar ao seu aluno como a linguagem funciona, o que é uma língua, suas características e usos, e qual é o procedimento da sociedade frente aos usos linguísticos em diversas situações do dia a dia. (CAGLIARI, 2009).

Todavia, a gramática não é a única geradora de problemas no ensino da produção textual. Para produzir um texto é necessário que:

- a) Se tenha o que dizer;
 - b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
 - e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1993, p. 137).

O evidenciado por Geraldi (1993) revela a necessidade de um trabalho sistematizado e capaz de fornecer condições para a produção textual do discente, que não conseguirá escrever sem ter assunto ou informações, sem ter uma boa razão para a escrita e sem ter um interlocutor já predefinido.

Costa Val (2006), ao tratar das unidades sociocomunicativa, semântica e formal do texto ou discurso, define que “[...] um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (2006, p. 3-4) e destaca os fatores da primeira unidade, a sociocomunicativa, que contribuem para a criação de sentido, na produção e recepção do texto, quais sejam:

[...] as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face. (COSTA VAL, 2006, p.4).

A autora descreve as características que compõem o texto e sinaliza que o contexto sociocultural também é um elemento essencial para a construção de sentido (COSTA VAL,

2006). Durante a escrita, representamos no texto o contexto do qual se origina. Assim a significação acontece no compartilhamento deste.

A segunda unidade, a semântica, confirma a autenticidade do texto quando o interlocutor percebe o todo significativo, ou seja, a coerência, sendo o elemento encarregado pelo sentido. (COSTA VAL, 2006). A última unidade, a formal, é a coesão. A autora expõe que os componentes linguísticos precisam estar integrados, o texto deve ser um todo coeso.

Conforme a autora, para um bom entendimento de um texto são necessários três aspectos:

- a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;
- b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência;
- c) o formal, que diz respeito à sua coesão. (COSTA VAL, 2006, p.4-5)

Em concordância com Geraldi (1993) e Costa Val (2006), são muitas as propriedades envolvidas na produção de um texto; os elementos linguísticos necessitam de integração para a garantia de entendimento e estabelecimento de interação entre os interlocutores, inclusive para a correção do docente. Todavia, estas propriedades precisam ser trabalhadas no ensino de Língua Portuguesa para garantir o sucesso do autor de textos.

Ainda sobre o fator pragmático, Costa Val (2006) aborda a textualidade, definida por um agrupamento de características responsáveis por garantir a efetividade de um texto. Alicerçada em Beaugrande e Dressler (1983), a autora revela os sete fatores da textualidade, sendo eles: “[...] a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade” (COSTA VAL, 2006, p. 5).

Nesse sentido, em conformidade com a definição de texto e as particularidades que o definem como tal, Turkiewicz e Costa-Hübes (2017), com base nas condições de Geraldi (1993) e Costa-Hübes (2012), sugerem aos alunos que, ao produzirem textos, orais e escritos, ponderem sobre a esfera social, os interlocutores, o gênero, o tema, a finalidade e as estratégias de produção, para tanto a mediação docente é necessária, o profissional cria e gerencia “[...] uma necessidade de interlocução por meio de determinado gênero, em função de interlocutor(es) definido(s), de um tema, de uma finalidade e de formas de circulação do texto”. (TURKIEWICZ; COSTA-HÜBES, 2017, p.88).

Os autores supracitados, ao esclarecerem as condições de produção, contribuem para firmar o papel do professor como mediador responsável por encaminhar a escrita e

proporcionar momentos de reflexão ao seu aluno, e este espera direção e interação do docente durante o trabalho.

Menegassi (2004) assegura que o trabalho com a produção de texto requisita esta interação entre texto, professor e aluno, e alerta, amparado por Geraldi (1993), que a falta de interação pode qualificar o texto à categoria de redação, sendo uma atividade para cumprir as exigências do professor, com fim avaliativo e escolar (MENEGASSI, 2004); o autor acredita em uma interação orientada para a geração de novos sentidos, proporcionando assim aprendizado ao escritor. Por isso, além das condições de produção, a escrita reivindica leitura, diálogo, correção, revisão e reescrita.

A respeito da revisão e da reescrita, Menegassi e Gasparotto (2019, p. 108) relatam que “Ao defender o trabalho de revisão e reescrita de textos no contexto escolar, entende-se a interação entre professor e aluno como processo de significação, de internalização, de apropriação, de sistematização e de desenvolvimento de habilidades de escrita”.

A escrita de um texto não é somente redigir palavras, requer, segundo Antunes (2018b, p.54), “[...] várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita”. As etapas, comentadas pela autora, são: o planejamento, a escrita e a terceira etapa consiste na revisão e na reescrita. O produtor ao planejar precisa:

- a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade;
- b. eleger os objetivos;
- c. escolher o gênero;
- d. delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir. (ANTUNES, 2018b, p. 55).

Ao escrever, o planejamento será grafado, as palavras serão escolhidas e as estruturas das frases definidas em concordância com a primeira etapa, a situação à qual se destina o texto, a coerência e relevância. Na terceira etapa, a produção será analisada a fim de garantir que o delineado no planejamento foi alcançado, é também espaço de reestruturação, de conservar ou se desfazer de palavras ou frases (ANTUNES, 2018b).

A escolha do parceiro de interação, de interlocução e da escrita propriamente dita não satisfaz ou abarca os meandros da produção textual, pois

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma

função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (ANTUNES, 2018b, p. 54).

Em sua obra intitulada “Aula de português: encontro e interação”, Antunes (2018b) propõe um esquema que aborda as várias etapas da escrita as quais são descritas no quadro:

Quadro 2 - Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito: ampliar seu repertório;	É a etapa para o sujeito: pôr no papel o que foi planejado;	É a etapa para o sujeito: rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a continuidade temática ;
escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
prever as condições dos possíveis leitores ;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018b, p.57-58.

Como esquematiza a autora, a atividade de escrita requer três etapas diferentes: planejar, escrever e reescrever. Logo, não é uma prática que pode ser exercida de maneira apressada e sem esforço, é preciso tempo e oportunidade para executar as etapas de escrita e

obter um texto de qualidade desejável, como sugere Antunes (2018b). A concepção de que o texto ideal se encontra tão logo quanto é escrito pela primeira vez é motivo de reflexão, visto que Antunes (2018b) adota a reescrita com a terceira etapa. O trabalho de produção textual requer maturidade, como ilustra a autora ao explicitar que:

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é “uma conquista”, “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal. (ANTUNES, 2018b, p. 60).

Então, o tempo para a escrita é um elemento precioso e fundamental para alcançar um texto de qualidade desejável, tempo, inclusive, para praticar, porque a prática ensina e aprimora a escrita.

Restringindo o foco sobre a atividade escrita, trazemos o conceito de reescrita proposto por Fiad (2009, p.148), que a considera um “[...] conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal”. O aluno, ao receber seu texto corrigido, realiza várias alterações, que são mediadas pela interação entre aluno e professor, a fim de deixar a produção apta à intenção comunicativa. A respeito da reescrita, Fiad (2009, p.148) destaca:

É considerada importante no contexto de ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem.

O exercício de reescrita é comum entre os escritores consagrados, segundo Fiad (2009), e ainda tem como característica a prática social e a prática escolar. Social, pois é exercitada além das fronteiras escolares, e escolar, porque o trabalho de reescrita é feito como uma resposta à correção do professor, firmando sua autenticidade com a escrita fora da escola, o que permite aos estudantes agirem como escritores. Então, a correção precisa levar em conta a reescrita, permitindo respostas aos apontamentos do docente e autenticar o papel do produtor de textos.

Nas palavras de Fiad (2009, p.158), “[...] a reescrita é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de reescrever”. Dessa

forma, a importância da reescrita no ensino da produção de textos fica clara; no entanto, para que ela aconteça depende do direcionamento da correção realizada pelo docente.

Portanto, diante do apresentado, concordamos com Geraldi quando já afirmava em 1993 que o trabalho com a produção de textos, orais ou escritos, é o ponto de partida e de chegada do ensino e aprendizagem da língua.

2.2 Fatores da textualidade

A textualidade define critérios para que um texto seja reconhecido como texto. Os sete fatores da textualidade - coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade - certificam que um texto seja aceito como tal. Estes aspectos são explicitados com base em Costa Val (2006), que os aborda tendo por apoio estudos de Beaugrande e Dressler (1983).

De acordo com Costa Val (2006), a coerência é responsável pelo sentido do texto, portanto, é um elemento primordial da textualidade, e

[...] resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual [...] Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do *partilhar* de conhecimentos entre os interlocutores. (COSTA VAL, 2006, p.5, grifo da autora).

Os conceitos e as relações implícitas à superfície do texto constroem a coerência, implícita, pois Koch e Travaglia (2015) afirmam que o receptor precisa ativar seu conhecimento de mundo e dessa maneira determinar o sentido do texto; assim, o produtor e alocutário definem a coerência. Massini-Cagliari (2001) considera a coerência uma ocorrência relacionada à interlocução. No mesmo sentido, Koch e Travaglia (2015, p.21) afirmam que:

[...] a coerência está ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois coerência é global.

Diante da definição dos autores, entendemos que o produtor e interlocutor exercem papel fundamental na garantia de firmar a coerência do texto. Quanto à coesão, Costa Val (2006) alega ser a demonstração linguística da coerência, proveniente de mecanismos gramaticais e lexicais. Complementando, Koch (2016, p. 16) anuncia:

[...] que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequenciação que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.

Na opinião de Costa Val (2006), a ligação coerente entre as ideias é indispensável e o uso de recursos coesivos é conveniente, mas pode não ser obrigatório, ou seja, existem textos coerentes e sem coesão; entretanto, somente a coesão não garante que um texto seja considerado texto; porém, Koch (2016) salienta a importância de elementos coesivos para legitimar o texto.

Ainda de acordo com Costa Val (2006), a respeito dos fatores da textualidade, a pesquisadora explica a intencionalidade como a dedicação que o escritor emprega em um discurso para que este seja coerente e atenda aos objetivos da situação comunicativa, e a intenção conduzirá à construção do texto. A intencionalidade é o fator mais importante na atuação comunicativa (COSTA VAL, 2006).

Antunes (2018c) conceitua a intencionalidade enquanto vontade do falante em apenas revelar coisas com sentido, coerentes. Conforme citação de Koch e Travaglia (2015, p.97), “A intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados”. O enunciador esforça-se para tecer e oferecer um texto com sentido ao seu interlocutor.

Já a aceitabilidade,

[...] concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou cooperar com os objetivos do produtor. (COSTA VAL, 2006, p. 11).

A aceitabilidade relaciona-se ao interlocutor e a sua aceitação ao discurso do outro, previamente ele aceita como texto a sequência linguística que lê/ouve.

A situacionalidade refere-se à preocupação em responder à situação sociocomunicativa; o escritor atenta-se em produzir uma escrita de acordo com o contexto social. (COSTA VAL, 2006).

Outro fator abordado pela autora é a informatividade, ou seja, as informações no texto podem provocar o receptor a aceitar o discurso, as informações conhecidas ou não, em excesso ou não, têm o poder de convidar o alocutário ao discurso (COSTA VAL, 2006). Para a especialista, a informatividade no texto deve manter equilíbrio entre ocorrências conhecidas e novas, porque um texto que porta somente informações novas pode ser desprezado pelo

interlocutor, pois tende a achar difícil de processar, no entanto um texto que associe ocorrências conhecidas e traga novidades (o imprevisível) torna-se intrigante. (COSTA VAL, 2006).

Ainda, a autora apresenta outro requisito, além dos apresentados pela base teórica da pesquisadora, sem interferência de Beaugrane e Dressler (1983). Costa Val (2006, p. 14) propõe a suficiência de dados, “Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende”, afirmando a impossibilidade de o discurso apresentar todas as informações necessárias e a inconveniência de tal ação, contudo, o que for essencial para a compreensão deve ser claro.

A intertextualidade, último fator, consiste no apoio que um texto exige de outro (s) texto (s) para fazer sentido. Escrevemos ou falamos a partir de um outro discurso anteriormente já articulado, alguns textos só podem fazer sentido quando relacionados a outros, que agem como seu contexto. (COSTA VAL, 2006). Antunes (2018c, p. 36) determina que “a *intertextualidade* concerne ao recurso de *inserção, de entrada*, em um texto particular, de *outro (s) texto (s)* já em circulação” (grifos da autora). O texto produzido se relaciona ou precisa de suporte de outro (s) para ser entendido, ser complementado com informações enunciadas antes.

Sobre os fatores ou propriedades da textualidade, Antunes (2018c) pondera que a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade são propriedades do texto, estão ligadas à composição do texto. A intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade aproximam-se das condições de efetivação do texto, dizem respeito especificamente aos interlocutores.

Após adentrarmos nos meandros da textualidade, é fundamental expor os apontamentos e considerações de Marcuschi (2015, p. 93). Em sua avaliação, os critérios de textualidade, abordados por Beaugrande e Dressler (1981), devem ser considerados mediante três observações: primeira: “[...] não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. Alguns critérios são redundantes e se recobrem”, segunda “[...] não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma” e por último “[...] porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual, pois isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação tal como a frase, por exemplo.”.

Assim, o texto para Marcuschi (2015, p. 94) “[...] não é apenas um sistema formal e sim uma realização linguística a que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais”. O pesquisador considera o texto como uma proposta de

sentido, firmada pelo envolvimento de quem está lendo ou ouvindo. De acordo com Marcuschi (2015) todos os textos articulam-se em três aspectos: aspectos linguísticos, aspectos sociais e aspectos cognitivos. Desse modo, o autor e o leitor de determinado texto não estão distantes durante sua produção ou recepção.

Nessa linha de pensamento, as condições da textualidade para Marcuschi (2015, p. 97) são:

[...] critérios de acesso à produção de sentido. Esses sete critérios não têm todos o mesmo peso nem a mesma relevância. Além disso, não se distinguem de maneira tão clara com aparentam. Alguns são até mesmo redundantes. Também seria equivocado correlacionar esses critérios a alguma área da linguística [...] não é correto correlacionar a coesão com o nível morfossintático; nem a coerência com o nível semântico; nem a intencionalidade, situacionalidade e aceitabilidade com a pragmática; nem a informatividade com a relação tópico-comentário ou a intertextualidade com o estilo.

O autor não reconhece que os aspectos da textualidade operem como regras linguísticas, pois são critérios, e mesmo inexistentes não impossibilitam que se obtenha um texto. Assim, “O texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e não unidade linguística”. (MARCUSCHI, 2015, p. 97). O estudioso afirma que os sete critérios da textualidade estão ligados ao acesso à construção de sentido e não tanto aos princípios de uma boa composição textual (MARCUSCHI, 2015).

Os critérios podem ser notados sendo:

- a) dois deles são orientados pelo texto (coesão e coerência)
 - b) dois pelo aspecto psicológico (intencionalidade e aceitabilidade)
 - c) um pelo aspecto computacional (informatividade)
 - d) dois pelo aspecto sociodiscursivo (situacionalidade e intertextualidade).
- (MARCUSCHI, 2015, p. 133).

A partir do exposto, um texto pode ser percebido através de alguns aspectos centrais: “língua; cognição; processamento e sociedade” (MARCUSCHI, 2015, p. 133).

Ante a exposição acerca da textualidade, é admissível que os sete fatores aqui descritos sejam objetos de ensino, como defende Antunes (2018c, p. 30). Para a autora a textualidade deve ser assumida “[...] como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem”. O excerto mencionado confirma a relevância do ensino de produção textual e impõe critérios reguladores para a atividade, contudo não devem ser regras fixas como adverte Marcuschi (2015).

2.3 Gênero textual e tipo textual

O gênero textual e tipo textual pertencem ao universo do ensino de produção de textos, “Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. (MARCUSCHI, 2015, p. 154). Assim, o termo gênero textual

[...] refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística* [...] e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastantes estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2015, p. 155, grifo do autor).

Em contrapartida, tipo textual

[...] designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. (MARCUSCHI, 2015, p. 154-155, grifos do autor).

Segundo o autor, os gêneros não são modelos rígidos, mas dinâmicos. Ponderando a respeito da produção textual, os gêneros influenciam em nossas escolhas durante a escrita, direcionam, não permitindo a total liberdade no grau de formalidade, por exemplo (MARCUSCHI, 2015). É indispensável considerar que os gêneros e tipos textuais estão ligados e se complementam. (MARCUSCHI, 2015).

Ao tratar de assuntos referentes aos tipos textuais, Antunes (2018c, p. 43-44) explana:

A questão dos tipos de texto é mais simples, pois está menos sujeita a fatores de ordem pragmática do que os gêneros. De fato, os tipos são marcados por características linguísticas e estruturais, como, por exemplo, o modo de seleção lexical, a escolha dos tempos verbais. Distribuem-se em cinco

categorias, ou seja: os tipos narrativo, descritivo, expositivo, dissertativo e injuntivo. Cada um desses tipos pode acontecer na composição de diferentes gêneros.

Pensar em gêneros textuais é considerar que quando precisamos nos comunicar queremos atender à situação de comunicação, a situação regulará o discurso escrito (ou oral) e delineará os contornos do texto. Ao produzir uma fábula, por exemplo, fazemo-lo de modo diferente do de uma carta (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004):

Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação [...]. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83, grifo dos autores).

A concepção sobre gêneros de textos é um importante condutor para o trabalho com produção textual, já que os gêneros facilitam a comunicação e o esboço do texto a ser escrito. Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) sugerem um trabalho com gêneros cujo domínio os estudantes ainda não adquiriram ou aqueles aos quais não tiveram acesso.

Investir em gêneros textuais significa ampliar a edificação de modelos culturais, de produções relacionadas ao patrimônio cultural e também ao legado social, pertencente à teia da intertextualidade. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011).

2.4 Correção textual

A correção é explicada por Ruiz (2015) como a atitude do docente ao ler um texto e fazer marcações, frequentemente com a caneta vermelha, indicando os erros e as resoluções. Define-se correção como:

[...] 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. (RUIZ, 2015, p. 19).

Nesse sentido, o ensino da produção textual não é finalizado após o aluno terminar seu texto, em seguida o professor inicia uma nova etapa de trabalho, a correção, a qual

[...] atribui ao professor o papel de coautor e interlocutor real do aluno, pois, é nesse momento que apresenta intervenções que incidem na transformação

ou aprimoramento do texto produzido. (TURKIEWICZ; COSTA-HÜBES, 2017, p. 90).

O momento da correção é marcado pela participação ativa do docente na construção do texto em parceria com o discente, estabelecendo assim a coautoria. As intervenções precisam levar o estudante a mobilizar ações que lhe permitam refletir sobre sua escrita. Justamente por isso, o modo como o professor corrige merece atenção.

Serafini (1995) afirma que os professores elaboram sua própria metodologia de correção e, antes disso, para corrigirem textos se baseiam em técnicas dos seus antigos professores. A pesquisadora nos alerta que a atividade de escrita é uma prática pouco exercitada entre os professores, o que pode ser um dos motivos dessa dificuldade em corrigir.

Apoiando-se em Applebee (1981a), Serafini (1995) apresenta três tipos de correção: a indicativa, resolutiva e classificatória. Ruiz (1998, p.67), em tese de doutorado denominada “Como se corrige redação na escola”, pesquisa o tipo de correção textual-interativa, por meio da qual o corretor faz comentários após o texto do aluno. Os comentários são registrados como se fossem bilhetes, comunicando os problemas do texto ou sobre a correção realizada. Já Simioni (2012), segundo Turkiewicz e Costa-Hübes (2017), elabora a correção classificatória interativa tendo como base Serafini (1995) e Ruiz (2013 [2001]).

2.4.1 Correção indicativa

Na correção indicativa o professor utiliza a margem ou o corpo do texto para marcar os erros, que na maioria das vezes são os ortográficos e lexicais. Segundo Ruiz (2015), grande parte dos docentes realizam este tipo de correção.

2.4.2 Correção resolutiva

No tipo de correção resolutiva, todos os erros são corrigidos, palavras, frases e períodos inteiros são reescritos pelo docente. Serafini (1995, p. 113) explica o tipo de trabalho empregado pelo corretor:

O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

A partir da explicação da autora, concluímos que este tipo de correção não promove a interação entre o aluno, o texto e o professor. Para Menegassi (2004, p.106) “O trabalho com a produção de textos em sala de aula parte do princípio da interação tríplice [...]”. Ruiz (2015, p. 41) deixa claro que “[...] a resolutiva é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto [...]”, logo, o docente faz a tarefa que propiciaria aprendizagem ao discente.

A interação defendida por Menegassi (2004) diz respeito a um tipo que provoca a criação de novos sentidos e que possibilita aprendizado ao aluno, contudo este tipo de correção é limitado, não oferecendo diálogo.

2.4.3 Correção classificatória

A correção classificatória se constitui no reconhecimento sem ambiguidade dos erros por meio de uma classificação. O docente determina um símbolo para cada tipo de erro. A pesquisadora explica que o professor recomenda as alterações, mas geralmente deixa a cargo do aluno corrigir seu próprio erro, ou seja, o docente classifica o erro utilizando um termo que o estudante já conheça. Na visão de Serafini (1995), o último tipo de correção permite que o aluno faça a autocorreção e evita que suas intenções sejam ultrapassadas pela do corretor.

Sobre a ambiguidade dos erros, Ruiz (2015) discorda de Serafini (1995), afirmando que o aluno pode sim ter dúvidas para identificar o símbolo utilizado pelo professor para sinalizar o tipo de erro cometido.

2.4.4 Correção textual-interativa

Nesse tipo de correção, o corretor faz comentários após o texto do aluno. Os comentários são registrados como se fossem bilhetes, comunicando os problemas do texto ou sobre a correção realizada e, em algumas vezes, o docente também escreve sobre o empenho do aluno, fazendo elogios ou até mesmo cobrando do aluno uma revisão não realizada, pois o estudante pode seguir ou ignorar as sugestões, ou até mesmo ir além do conselho para mudança e melhorar o já sugerido. Assim, o bilhete deixado pelo docente pode promover a reescrita. O aluno lê o recado, revisa e faz as alterações necessárias. Para tanto, cabe ao corretor direcionar para tal prática, como Ruiz (2015, p.49) nota em sua pesquisa:

A maioria absoluta das correções textuais-interativas que incentivam o trabalho de reescrita pelo aluno, reforçando positivamente a revisão

realizada, ocorre na forma de “bilhetes” que revelam a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos.

Ruiz (2015) descreve que há casos em que podem ocorrer vários tipos de correções em um texto, uma combinação/hibridação de correções, como uma correção textual-interativa com característica da correção resolutiva.

As intervenções apresentadas ocorrem quando o aluno não está próximo do corretor e, após esse trabalho, o professor entrega ao aluno sua produção textual com a correção, se esta for do tipo textual-interativa o diálogo certamente tem possibilidade de acontecer, inclusive porque o aluno também pode deixar um bilhete, uma resposta ao recado do professor.

2.4.5 Correção classificatória interativa

Turkiewicz e Costa-Hübes (2017), no artigo “Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa”, indicam uma outra forma de correção: a classificatória interativa, adaptada por Simioni (2012), que a propôs com base em dois tipos de correção, a classificatória de Serafini (1989) e a textual-interativa de Ruiz (2013 [2001]) (TURKIEWICZ; COSTA-HÜBES, 2017).

Simioni (2012) publicou o artigo “Reescrita do gênero carta de leitor a partir da correção classificatória interativa” para divulgar um estudo sobre a investigação de sequências didáticas, de modo a compreender se as sequências realmente ajudam no desenvolvimento linguístico-discursivo de estudantes. Na pesquisa, a reescrita foi uma das etapas da proposta, e para corrigir os textos dos alunos a pesquisadora fez adaptações a partir de alguns tipos de correção. Assim, os textos foram corrigidos com base na correção classificatória de Serafini (1989), em uma lista de constatações adaptada pelo Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP) – a lista era fornecida aos alunos e continha perguntas como: Sua carta tem título? Sua carta tem saudação (vocativo)? – e a intervenção também era feita junto com o aluno, “dialogando face a face” (SIMIONI, 2012, p. 8). Por isso, a pesquisadora nomeou a correção de correção classificatória interativa e explicou a escolha:

Justificamos a nomenclatura por se tratar da junção do uso de códigos classificatórios para apontar no texto as inadequações, e do diálogo individualizado com o aluno explicando os sinais e fazendo-os refletir sobre sua escrita e sobre o que seria necessário alterar para adequá-la à situação de comunicação. (SIMIONI, 2012, p. 8).

Os cinco tipos de correções apresentados trazem contribuições valiosas para entender como o professor encaminha sua prática de correção no ensino de produção de textos. O tipo de correção realizado definirá o próximo passo do trabalho de escrita, já que a correção resolutiva, por exemplo, não permite a reflexão por parte do aluno, pois quem soluciona seu erro é o docente que assume por um momento a autoria do texto. Todavia, outras correções oportunizam a reescrita, esta, se bem encaminhada, pode fomentar reflexões sobre a língua e o texto.

Ruiz (2015, p.175) esclarece que

[...] revisões-frase, isto é, refacções que respondem a correções locais (sejam elas resolutivas, indicativas, e/ou classificatórias) mostram uma preocupação do aluno apenas com a superfície textual, enquanto revisões-texto, ou seja, reescritas que atendem a correções globais – indicativas e/ou classificatórias e/ou textuais-interativas –, demonstram um maior envolvimento do aluno produtor com aspectos mais profundos do próprio discurso.

Conforme o esclarecimento de Ruiz (2015), o tipo de correção interfere na aprendizagem do aluno. A autora compreende as revisões pós-correções locais como uma “varredura dos problemas” da produção, uma higienização do texto. Por outro lado, as revisões pós-correções globais ultrapassam a esterilização textual e impulsionam a formação do escritor (RUIZ, 2015).

Portanto, a correção docente no texto do aluno não é uma simples ação, é valiosa, além disso a intervenção do professor tem papel basilar no ensino da língua.

2.5 Formação docente

A pesquisa aqui retratada apresenta as vozes e as práticas de duas professoras, sendo que cada uma é compreendida individualmente como:

[...] profissional que se educa e forma-se no decorrer de sua existência, num processo de construção de si próprio como pessoa e na relação com os outros. Como sujeito histórico o professor tem a possibilidade de intervir, mediante seu trabalho, na transformação social, visto que sua profissão tem como objetivo a formação de outros seres humanos, uma atividade complexa para a qual se exige uma formação sólida e qualificada, não apenas inicial, mas contínua, que lhe dê condições de enfrentar os inúmeros desafios que o contexto educacional apresenta diariamente nas escolas. (LIMA, 2012, p.149-150).

De acordo com a autora citada anteriormente, o professor em sua prática diária não é responsável somente pela formação de seus alunos, mas pela sua própria formação.

Ampliando a discussão sobre a construção do profissional, Tardif (2010, p. 56-57) discorre que

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seus *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (Grifo do autor).

Em face disso, o exercício da docência interfere diretamente na identidade e formação do professor, constituindo o ser humano e o profissional (LIMA, 2012; TARDIF, 2010). Dessa forma, as professoras ao lecionarem ensinam seus alunos, aprendem e formam-se como sujeitos ao interagir com outros sujeitos. A interação é vital tanto para a formação enquanto ser histórico quanto no contexto de produção textual na interação do aluno e do professor, tendo em vista que a mediação docente é capaz de formar autores de textos, e, conseqüentemente, indivíduos atuantes na sociedade. Contudo, para que tais ações se tornem possíveis, é necessária uma formação sólida e qualificada, ao longo da trajetória profissional, que forneça a base para a atuação do professor.

A formação do docente deve ser sólida, pois segundo esclarece Lima (2012, p. 15) “compete ao professor dominar o conteúdo, saber ensiná-lo, relacionar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, desenvolver uma prática de investigação crítica e reflexiva sobre seu próprio trabalho”. Entende-se que a formação pode assessorar o professor no domínio do conteúdo e na ação de ensinar.

Os docentes polivalentes ministram aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017). Entretanto, diversos professores revelam que a maioria das aulas tem como foco primordial as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse fato decorre em virtude das cobranças impostas pelas avaliações externas, sendo um evento apontado por Lima (2012, p. 151) quando enfatiza que:

[...] muitos professores mesmo sendo polivalentes afirmam que focalizam em seu trabalho principalmente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Importante destacar que essas áreas são as que compõem as avaliações externas atualmente (SARESP e Prova Brasil) e são as que possuem maior carga horária nas matrizes curriculares.

O exposto pela pesquisadora revela que vários professores têm essa conduta de priorizar o estudo da língua materna e de conhecimentos matemáticos, porque serão os

conteúdos cobrados em avaliações de nível nacional e estadual. Diante das cinco disciplinas trabalhadas, entendemos que “Lecionar nos anos iniciais é uma tarefa complexa e desafiante, visto que os professores trabalham com diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formados para exercer a docência com qualidade”. (LIMA, 2012, p.152).

A julgar pela complexidade do trabalho docente e a exigência na formação para enfrentar tal multiplicidade de áreas do conhecimento, percebemos que o ensino da produção de texto, também complexo, requer uma formação sólida, garantindo, assim, o exercício da docência com qualidade e a formação de alunos proficientes na autoria de textos.

Formar exitosos escritores de texto implica contribuir para a formação integral de cidadãos, a formação integral de acordo com Lima (2012, p. 152) “consiste em formar o aluno como sujeito crítico e questionador, discutir as questões sociais e a formação da cidadania, propiciar-lhe compreender a sociedade atual e atuar em sua transformação”.

No que concerne à formação docente, a pesquisa intitulada “A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos Cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo”, realizada por vários pesquisadores e coordenada por Pimenta e Fusari em 2012 e 2013, indicou:

[...] a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los [...]. (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017, p. 18-19).

Sabemos que a formação inicial docente não é capaz suprir as demandas educacionais, por isso os profissionais da educação precisam estar em constante formação. Tendo isso em vista, para enfrentar as necessidades, o professor vive em um processo contínuo de aprendizagem da docência. A esse respeito Rinaldi (2017, p.2) reflete que:

Ao conceber aprendizagem da docência como um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e que a competência profissional para a docência não deriva apenas da realização de cursos de formação inicial, consideramos que o professor, nas diferentes fases da sua carreira, apresenta características e problemáticas próprias. Assim, futuros professores, professores iniciantes e aqueles mais experientes devem apresentar competências profissionais distintas e demandas de formação específicas.

A formação inicial, sozinha, não abarca a competência profissional para a docência, como foi exposto por Rinaldi (2017), o professor carrega consigo experiências e saberes

adquiridos em outros ambientes que não de formação profissional. Em referência aos saberes destes profissionais, Tardif (2010, p. 63) propõe um modelo tipológico a fim de reconhecer e catalogar os saberes dos professores, de onde vieram e como se relacionam ao trabalho pedagógico.

Quadro 3 - Os saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2010, p. 63.

A partir do quadro fica claro que a formação inicial não é a única responsável pelos saberes e pela competência profissional docente, a formação dos professores ultrapassa os ambientes escolares e universitários e provém de âmbitos pessoais. As interações sociais e experiências particulares que têm ao longo da vida também são fontes de aquisição dos saberes. Dessa maneira, muitas vezes, os docentes declaram que exercem determinada prática porque se espelham em seus antigos professores. Nesse sentido, para Tardif (2010, p. 64): “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolas, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”.

Imbernón (2011, p.31) expõe contribuições sobre a construção do conhecimento do professor ao declarar que:

[...] a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico. Entendo esse conhecimento como o utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse conhecimento não é absoluto, estrutura-se em uma gradação que vai desde o conhecimento comum (tópicos, sentido comum, tradições etc., semelhante ao que se denomina “pensamento espontâneo”) ao conhecimento especializado.

Em continuidade às discussões em relação aos conhecimentos e formação docente, Tardif (2010, p. 68) tece reflexões importantes acerca do vir a ser professor, da trajetória que conduz o indivíduo a tornar-se professor,

De acordo com uma abundante literatura (ver sínteses em Carter & Doyle, 1996; Raymond, 1998 e 1998a; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998), uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começaram a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Nessa perspectiva, o longo tempo vivenciado dentro de instituições escolares serve de referência para as práticas docentes, todo o conhecimento e crença adquiridos subsiste dentro do sujeito em sua formação inicial para a docência e durante o seu trabalho como professor (TARDIF, 2010).

Segundo Tardif e Lessard (2012), o docente tendo concluído sua formação inicial e ao ingressar na carreira educacional tem a interatividade como objeto fundamental de trabalho, as interações ocorrem com os alunos. Para os pesquisadores “[...] ensinar é um *trabalho interativo*” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 235, grifo dos autores). A interação não acontece somente no processo de produção textual, mas é a essência do ato de lecionar, por conseguinte “Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes. É isto, sobretudo, que explica que a docência, como várias outras profissões que envolvem relações humanas [...]”. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 268).

Concordando com o viés interativo de Tardif e Lessard (2012) e com o foco no profissional que atua na sala de aula, Lima (2012, p. 153) afirma que “Para ser professor é essencial ter clareza que seu papel envolve o ensinar, o aprender e o formar seres humanos, o que exige uma interação face a face e uma sólida e qualificada formação”.

Nessa perspectiva, e em consonância com Nóvoa (2013), entendemos que ensinar não é uma tarefa fácil, logo a interação com os alunos será válida se a formação inicial e contínua do professor for capaz de sustentar as necessidades que a interatividade exigirá.

O complexo trabalho docente exige uma formação sólida, contudo solicita um esforço coletivo por parte dos professores. Isso porque Nóvoa (2013, p. 205) aponta a ineficiência das práticas pedagógicas pautadas em tradições individualistas, “Hoje, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas; a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais”. O autor discorre sobre a importância de um espaço que integre professores, seus formadores (docentes universitários), escolas e pesquisa. Nóvoa (2013) também enfatiza o valor do trabalho coletivo, do diálogo e da cooperação entre docentes.

O diálogo e a interação entre os professores são fatores preciosos e necessários na formação, pois “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”. (IMBERNÓN, 2011, p.33).

Segundo Imbernón (2011, p. 47), “A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”. O pesquisador chama a atenção para o fato de que a formação ajuda no desenvolvimento profissional, contudo outros fatores reclamam melhorias “[...] salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.[...] têm papel decisivo nesse desenvolvimento”. (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

A formação, e somente ela, não é suficiente para ajudar no desenvolvimento docente, no entanto a soma de outros fatores torna possível o fortalecimento e progresso profissional. O desenvolvimento profissional do professor é definido:

[...] como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais. (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Ainda conforme o autor, a formação significa:

[...] descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

A formação inicial precisa criar um alicerce possível de sustentar a edificação de um conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2011). Já o trabalho docente, após a formação inicial, será permeado de pesquisa e investigação, uma vez que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2019, p. 31).

O delineamento sobre a formação do professor, seja ela inicial ou contínua, nos permite visualizar a complexidade que envolve o trabalho docente, de maneira que as formações ao longo da carreira podem não ser suficientes para enfrentar as dificuldades que surgem no dia a dia, por isso outros fatores (como o salário e estruturas, por exemplo) estão relacionados ao sucesso do professor na sala de aula.

É importante destacar que as discussões acerca da formação docente trazidas aqui têm como objetivo provocar reflexões sobre as especificidades que abarcam o estudo e trabalho do professor. Não são questões simples e não dependem unicamente do indivíduo que se propõe a estudar e se formar um docente, há uma multiplicidade de elementos que interferem na profissão, no êxito do profissional e de seus alunos.

2.6 Alfabetização no Ensino Fundamental I

Durante a análise do Plano de Ensino da unidade escolar, constatamos que nas turmas A e B existem alguns alunos em fase de alfabetização. Para articular o tema “alfabetização”, iniciamos a discussão com uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) o qual define diretrizes, metas e estratégias para a Educação em um período de 10 anos, de 2014 a 2024, sendo que a meta 5 consiste em: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2014, p. 6).

A alfabetização “[...] é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita [...]” (SOARES, 2016, p.29). Apropriar-se do sistema alfabético-ortográfico significa desenvolver a habilidade de leitura e de produção de palavras escritas. (SOARES, 2016).

Rojó (2009) define alfabetização como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado. Para Tfouni (2010, p. 11-12), “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita

enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual”.

Ligado à alfabetização está o letramento, ambos processos indissociáveis e interdependentes (SOARES, 2004), apesar do elo, cada processo tem suas particularidades, isto é, o letramento é “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais[...]”. (SOARES, 2004, p.97).

O letramento

[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. [...] o letramento [...] desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (TFOUNI, 2010, p.12).

Soares (2004, p.97) frisa a inseparabilidade dos processos de alfabetização e letramento, pois

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Em 2007, Magda Soares e a Secretaria de Educação do Município de Lagoa Santa (Minas Gerais) estabeleceram uma parceria e criaram o Alfalettrar, o projeto abrange todas as escolas (de Ensino Infantil e Fundamental I) atendidas pela secretaria de Lagoa Santa, tendo como objetivo conceder às crianças possibilidades de avançarem com sucesso na leitura e na produção textual.

O verbo Alfalettrar foi concebido notadamente com a finalidade de traduzir o ideal do projeto, assim, o termo vem sendo utilizado e reforça a inseparabilidade dos processos de alfabetização e letramento. Nesse contexto, ocorreu, então, a junção dos verbos alfabetizar com letrar formando o novo termo “alfalettrar”, propondo que os dois processos sejam realizados concomitantemente.

Em nível nacional, para aumentar a qualidade da alfabetização e erradicar o analfabetismo no Brasil, em 2019 foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), segundo o caderno explicativo da política a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) - aplicada em 2016 - 54,73 % de mais de 2 milhões de alunos que concluíam o 3º ano do ensino fundamental tiveram um desempenho considerado insuficiente no quesito de proficiência

leitora e deste total, aproximadamente 450 mil alunos estão no nível 1 de proficiência, estes estudantes não conseguem localizar informações explícitas em textos de no máximo cinco linhas e reconhecer a finalidade de textos (como por exemplo convites e receitas). (BRASIL, 2019).

Ainda de acordo com o caderno do PNA, no que tange à escrita, 33,95% das crianças encontravam-se em níveis 1, 2 ou 3, ou seja, insuficientes e

[...] aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto. (BRASIL, 2019, p.10).

O prazo para a alfabetização conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sofre mudanças, como é possível visualizar no trecho abaixo:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p.59)

O documento de caráter normativo antecipa o tempo de alfabetização, que antes era até o 3º ano do Ensino Fundamental I e atualmente passa a ser o 2º ano. A modificação exige agilidade em ações pedagógicas para cumprir o estipulado pela BNCC.

Independentemente do tempo proposto para que se ocorra a alfabetização, as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita podem se estender aos adolescentes, jovens, adultos e idosos, como aponta o Indicador de Alfabetismo Funcional ³(Inaf). Conforme os resultados preliminares de 2018, 7 entre 10 cidadãos brasileiros, entre 15 e 64 anos, são Funcionalmente Alfabetizados e 3 em cada 10 indivíduos apresentam dificuldades para ler e escrever.

Os dados do Inaf correspondem a uma faixa etária diferenciada da idade dos alunos do 5º ano (9 e 10 anos), mas revelam dados importantes sobre as dificuldades que a população tem enfrentado em questões relacionadas à leitura e à escrita, além disso, o estudante do 5º ano que conclui o Ensino Fundamental I em fase de alfabetização e continua apresentando dificuldades pode, infelizmente, fazer parte das estatísticas, pois, a partir de 6º ano, devido às

² Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa desenvolvida em colaboração entre o Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa com o suporte do IBOPE Inteligência. A investigação tem o objetivo de aferir o nível de Alfabetismo da população brasileira na faixa etária de 15 a 64 anos, o total de entrevistados a cada estudo é de 2.002 pessoas.

várias disciplinas e múltiplos professores, a ação de alfabetizar é mais difícil, torna-se necessária a realização de projetos alternativos para incluir estes estudantes em sala de aula e com efetiva participação.

2.7 A produção de texto no 5º ano de acordo com a Base Nacional Comum Curricular

Nesta seção, apresentaremos o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) advoga no tocante ao ensino de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, faremos uma breve explanação da organização do documento normativo.

A BNCC organiza o Ensino Fundamental em áreas do conhecimento, sendo: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso. As áreas de Linguagens e Ciências Humanas têm mais de um componente curricular, as chamadas competências específicas do componente, a área de Linguagens engloba: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa e Ciências Humanas agrega Geografia e História. As competências específicas percorrem os demais componentes curriculares.

No que confere ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I, em alusão ao eixo de Produção de Textos, o documento visa ampliar a busca sucessiva pela inclusão de estratégias de produção de textos de variados gêneros textuais, compreendendo “[...] as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2018, p.74).

A BNCC aborda a produção de textos compartilhada e autônoma, os objetos de conhecimento são: planejamento de texto, revisão de textos, edição de textos e utilização de tecnologia digital. Espera-se que as habilidades desenvolvidas a partir de cada objeto de conhecimento sejam:

- (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
- (EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
- (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF15LP08) Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. (BRASIL, 2018, p. 93).

Em referência ao ensino do 3º ao 5º ano, a escrita compartilhada e autônoma, tem como objetos de conhecimento a construção do sistema alfabético/convenções de escrita, a construção do sistema alfabético/estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão e o planejamento de texto/progressão temática e paragrafação. Assim, as habilidades são:

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. (BRASIL, 2018, p. 111).

No campo da vida cotidiana, a produção de textos (compartilhada e autônoma) tem a escrita colaborativa como objeto de conhecimento e reclama a habilidade de

[...] Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (BRASIL, 2018, p. 119).

A prática de escrita, compartilhada e autônoma, tendo como objeto de conhecimento a escrita colaborativa, segundo a Base, deve conquistar a habilidade de

Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (BRASIL, 2018, p. 119).

O campo da vida pública versa sobre a produção de textos (compartilhada ou autônoma), sendo a escrita colaborativa o objeto de conhecimento e as habilidades pretendidas consistem em:

Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e

vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2018, p. 123).

No campo das práticas de estudo e pesquisa, em relação à produção de texto, o objeto de conhecimento preconiza um trabalho para desenvolver as seguintes habilidades:

Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2018, p. 127).

Já na escrita autônoma, o documento apresenta as habilidades de “Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (BRASIL, 2018, p. 127).

Ainda neste campo, a prática de linguagem a ser trabalhada é a análise linguística/semiótica (Ortografização) e a forma de composição dos textos, adequação do texto às normas de escrita, forma de composição dos textos e coesão e articuladores são os objetos de conhecimento, logo as habilidades projetadas consistem em

Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.

Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade. (BRASIL, 2018, p. 129).

A BNCC, ao se referir ao campo artístico-literário, aborda a produção de texto, autônoma e compartilhada, e as seguintes habilidades:

Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto. (BRASIL, 2018, p.131).

O objeto de conhecimento escrita autônoma, do campo acima mencionado, tenciona desenvolver a habilidade de “Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos,

explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros”. (BRASIL, 2018, p.131).

Com base na descrição das práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades contidas na BNCC em referência ao ensino da Língua Portuguesa no 5º, o ensino da produção textual pauta-se na interação, autoria (seja individual ou coletiva), mediação do professor, considerando a situação comunicativa e os interlocutores, também propõe um trabalho de revisão e reescrita fundamentado na parceria entre docente e discente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa, do tipo estudo de caso, ocorreu em dois quintos anos de uma escola municipal, que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Vale explicitar que a escolha desta unidade escolar aconteceu devido à aceitação em participar da pesquisa e por possuir mais de uma turma do quinto ano.

A investigação teve como foco duas professoras e suas práticas pedagógicas. Diante disso, por se tratar de sujeitos em observação, caracterizamos a nossa pesquisa como qualitativa, como Chizzoti (2003, p.221) esclarece:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Complementando o acima explicitado, trazemos Godoy (1995, p. 58) definindo que a pesquisa qualitativa:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Sobre estudo de caso, André (1984, p.53) reflete com base em Walker (1980) que

[...] o estudo de caso deve ser um retrato vivo da realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidade própria. O pesquisador tem assim uma certa obrigação de apresentar as interpretações diferentes que diferentes indivíduos ou grupos desenvolvem sobre uma mesma situação e deve fazê-lo de tal forma que possibilite uma variedade de interpretações da situação.

Para André (1984, p.53), no estudo de caso, os dados construídos são expostos e permitem múltiplas interpretações, “[...] os leitores vão desenvolver as suas próprias representações e que estas são tão significativas quanto as do pesquisador”.

A autora aponta que os estudos de caso requerem contextualização de informações e de situações, pois a realidade é intrincada, e nesse sentido os fatores associados aos episódios precisam ser considerados (ANDRÉ, 1984). Assim, “[...] o estudo de caso focaliza o particular tomando-o como um todo, atendo-se aos seus componentes principais, aos detalhes e à sua interação”. (ANDRÉ, 1984, p. 54).

Quanto ao rigor metodológico, para André (2013) ele é confirmado quando há descrição precisa e detalhada do percurso trilhado e das ações do pesquisador ao administrar seu estudo, por isso retrataremos a trajetória da pesquisa desenvolvida.

No estudo de caso qualitativo, André (2013, p.97) alerta, com base em Peres e Santos (2005), sobre a existência de três pressupostos que precisam ser considerados: “[...] 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas”.

André (2013) faz algumas considerações ao explicar os pressupostos, sobre o primeiro informa a posição do pesquisador em ter como aporte um referencial teórico; contudo, novos fatos podem surgir e o investigador precisa ser flexível, ou seja, buscar outros estudiosos para abarcar as novas descobertas.

No que tange ao segundo pressuposto, para desviar-se do surgimento de interpretações levianas é recomendável ao pesquisador usar vários métodos de coleta de dados, assim como, instrumentos e procedimentos. E, por fim, o terceiro pressuposto requer do pesquisador ética. O material colhido durante a pesquisa precisa ser explicado; o leitor deve ter acesso aos pormenores do estudo. Os passos da pesquisa têm de ser narrados, pois esses indícios possibilitam a compreensão da análise, e os pontos de vista do pesquisador também fornecem respaldo para a construção da própria análise do leitor e meios de pontuar sua concordância ou não com as interpretações do investigador (ANDRÉ, 2013).

Sobre os métodos de coleta de dados, André (2013, p.99) traz as contribuições de Bassey (2003), o qual “[...] considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: **fazer perguntas** (e ouvir atentamente), **observar eventos** (e prestar atenção no que acontece) e **ler documentos**” (ANDRÉ, 2013, p. 99, grifos da autora).

André (1984, p.52) explica que “[...] a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo”.

Para maior aproximação com o caso dos quintos anos, combinamos várias técnicas, e, com o propósito de alcançar os objetivos fixados, também analisaremos os materiais didáticos que fundamentam a prática de ensino de produção de textos, bem como o Plano de Ensino, para verificação nos documentos de propostas e concepções para o trabalho com o ensino de produção de texto. E ainda, solicitamos aos professores que corrigissem quatro produções de cada turma.

Ao analisar o Plano de Ensino, utilizamos a técnica de análise documental. Os documentos podem ser “[...] 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”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para definir ou significar esta técnica, as autoras citam outro estudioso e afirmam que: “Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. (LÜDKE; ANDRÉ; 1986, p. 38).

Assim, “[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica”, além de ser “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem informações e declarações do pesquisador”. (LÜDKE; ANDRÉ; 1986, p. 39).

Portanto, ao analisar os documentos da unidade escolar nossa intenção foi levantar informações sobre a concepção que rege o ensino de produção de texto na escola e conduz a prática professoral, mas ela não será a única técnica empregada no estudo.

A pesquisa realizada foi definida como estudo de caso. Para Lüdke (1983, p. 17), tal estudo

[...] procura retratar naturalmente a realidade do fenômeno educacional em sua inteireza, sem depender muito de artifícios analíticos utilizados por outros métodos mais tradicionais da investigação científica. No esforço de retratar a realidade, o pesquisador dela procura se aproximar ao máximo, tanto pela sua maneira de agir durante o estudo, como pelo relato final.

Durante a pesquisa, procuramos registrar a realidade do fenômeno estudado, como indica Ludke (1983), assim fizemos uso de questionário (Apêndice A), para traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa, e de observação em sala de aula (roteiro de observação Apêndice B), que também proporcionou a aproximação entre os indivíduos participantes do estudo e a pesquisadora. A ação de observar promoveu o contato da pesquisadora com as práticas docentes. Antes disso, a aplicação do questionário já foi capaz de minimizar a estranheza típica do primeiro encontro entre o sujeito pesquisado e o pesquisador, pois, ainda que sejamos profissionais da educação, a situação é singular quando temos um docente pesquisando seus pares.

A fim de justificar a observação como um dos métodos adotados em nosso estudo, compartilhamos da leitura que André (2013, p.100) faz de outro teórico:

As observações, segundo Stake (1995), dirigem o pesquisador para a compreensão do caso. É preciso fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório final. Na observação de campo deve ser

dada atenção especial ao contexto, pois, segundo Stake (1995), para proporcionar experiências vicárias ao leitor, para “dar a sensação de ter estado lá”, as circunstâncias em que ocorrem as situações precisam ser muito bem descritas. A observação deve incluir plantas, mapas, desenhos, fotos. Não só o contexto físico deve ser descrito, mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político, todos aqueles que ajudam a entender o caso, adverte Stake (1995). O pesquisador fornece elementos que permitam apreender qual é a história, a situação, o problema. (Grifo da autora).

Para garantir que o leitor da pesquisa adentre no local de investigação, conheça os sujeitos pesquisados e “ouça” suas vozes, é preciso ter rigor científico ao realizar as observações; contudo, antes de ir a campo e observar é necessário planejar. Como sugerem Lüdke e André (1986, p.25),

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

As autoras supracitadas aconselham planejar com antecedência delimitando o quê observar e como observar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo as pesquisadoras, “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Algumas das vantagens da observação, além do contato direto, seria a imersão do pesquisador em seu objeto de estudo e todas as variáveis que o cercam, as interferências que provocam modificações e o constituem, e ainda, “A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Deste modo, ao entrar em contato com o objeto, “[...] o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26, grifo das autoras).

Logo, por meio das observações em sala de aula, é possível entrar em contato com as concepções e práticas docentes frente aos impasses que a educação, o ensino e o profissional enfrentam cotidianamente.

Quanto à participação e envolvimento do pesquisador na observação, Lüdke e André explicam alguns pontos semelhantes aos adotados em estudos de Antropologia e Sociologia.

Na observação, de acordo com Lüdke e André (1986), com base em estudos de Buford Junker (1971), o pesquisador pode desenvolver o papel de participante total, participante como observador, observador como participante e observador total.

Ao exercer o papel de participante total, o pesquisador fica imerso em determinado grupo, mas não revela sua identidade, tampouco o motivo de sua estadia ali. O participante como observador não revela por completo a razão de seu estudo, apenas comunica o que lhe convém, ou seja, o mínimo possível, a fim de não comprometer sua pesquisa com as possíveis mudanças de atitudes do grupo que será observado. Já o observador como participante, não oculta sua identidade e o motivo de sua pesquisa, tendo como finalidade colher diversas informações do grupo. E, por último, o observador total é aquele que não tem contato com o grupo, ao observar pode fazê-lo de forma oculta, sua presença não é registrada pelos sujeitos, ou seja, pode observar e ser visto; porém, não estabelece interações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Umas das importantes questões da observação é o tempo. Em nossa pesquisa as observações na turma A duraram cerca de duas semanas, porque nossos objetivos (para observação) consistiam em observar e descrever quais são as práticas docentes para o trabalho com a produção textual, enfatizando a produção escrita inicial.

O estudo de caso teve como evento inicial a aplicação dos questionários. Após essa etapa começamos as observações em salas de aula, acompanhando o processo de trabalho com a produção textual, observando como a professora dirige sua prática no ensino de produção de textos. Posteriormente, solicitamos quatro produções corrigidas da turma e depois a entrevista foi realizada com uma docente.

O valor das entrevistas semiestruturadas é esclarecido por Boni e Quaresma (2005, p.75)

As **entrevistas semiestruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (Grifo das autoras).

A respeito da entrevista, André (2013, p.100) faz uma leitura de Stake (1995):

Fazer perguntas e ouvir é muito fácil, afirma Stake, mas fazer uma boa entrevista não é nada fácil. Segundo ele, o pesquisador deve elaborar um roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao

respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações.

Para a realização da entrevista um roteiro (Apêndice C) foi elaborado para atender aos objetivos da pesquisa. Tal instrumento teve como finalidade esclarecer os critérios de correção adotados pelos docentes para a correção de quatro produções de cada turma e aprofundar questões do questionário. Nesse sentido, buscamos verificar o que faz a docente considerar as produções adequadas ou inadequadas, segundo os critérios adotados em sua prática de correção de textos, pois desse modo poderemos saber qual a concepção de “um bom texto” segundo a professora e quais aspectos valoriza e prioriza em suas correções.

Nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 34), “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”.

Com o intuito de colher informações valiosas optamos pela entrevista semiestruturada, “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

As estudiosas enfatizam a necessidade de realizar entrevistas que permitam adaptações e flexibilidade quando se trata de estudos em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3. 1 O perfil das professoras pesquisadas

Trataremos aqui do perfil do sujeito da pesquisa. Utilizaremos as palavras professoras; docentes; profissionais da educação; participantes; sujeitos e indivíduos da pesquisa (ou estudo); e educadoras por se tratarem de duas docentes do sexo feminino. Ainda, faremos uso de nomes fictícios, escolhidos pela pesquisadora, pois as docentes deixaram a cargo da investigadora a escolha do nome. As turmas serão designadas como turma A, da professora Elena, e a turma B, da docente Antônia.

Na escola, local da pesquisa, as aulas do período da tarde começam 12h30min e terminam às 17h30min, o turno é distribuído em 5 aulas de 55 minutos cada. Existem professores especialistas de Inglês, Educação Física e Arte; além disso, os docentes responsáveis pela sala ministram aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências. E ainda, há o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), desenvolvido no primeiro semestre de 2019 por um policial militar. Cada turma tem uma aula referente ao Proerd semanalmente. Ao longo da semana, os alunos

têm sete aulas de Língua Portuguesa, das quais uma é destinada à sala de leitura; duas aulas de História; duas aulas de Geografia; sete aulas de Matemática (sendo que uma aula pode ser realizada na sala de informática) e duas aulas de Ciências.

Cabe informar que, durante o período da tarde, existem duas salas de quintos anos que possuem uma quantidade reduzida de alunos, porque estas salas são oriundas de uma única turma que foi desmembrada. O desmembramento aconteceu no início de ano de 2018, pois até 2017 era uma turma numerosa. Portanto, pensando no aprendizado das crianças e em seu melhor aproveitamento, ocorreu a divisão da sala.

Sendo assim, a turma A possui 18 alunos, com idades entre 09 e 10 anos. De acordo com o Plano de Ensino (2019) do 5º ano, 15 alunos encontram-se no nível de escrita alfabético e 03 alunos no nível silábico-alfabético inicial. Quanto à leitura, 10 alunos leem textos fluentemente, 05 leem frases e 03 alunos leem palavras simples e leem sílabas complexas com dificuldade. Em relação à produção escrita, segundo o Plano de Ensino (2019), 10 alunos produzem textos com características do gênero e da língua escrita, 05 alunos produzem textos pequenos ou frases e 03 alunos não produzem textos, escrevem palavras com dificuldade (PLANO DE ENSINO, 2019).

A turma B possui 15 alunos. No que confere ao nível de escrita, 14 discentes estão no nível alfabético de escrita e 01 aluno encontra-se no nível silábico com valor. Em referência à leitura, 12 alunos leem com fluência, 02 estudantes leem com dificuldades palavras que apresentam sílabas complexas e 01 aluno reconhece as letras do alfabeto, porém não realiza leitura. Ao tratar da produção escrita, 11 discentes conseguem produzir textos com características do gênero e da linguagem escrita, 03 alunos escrevem frases e 01 aluno não compõe texto, escreve as letras do alfabeto. Segundo consta no Plano de Ensino (2019) acerca dos conhecimentos linguísticos e gramaticais, 10 estudantes têm boa ortografia, 02 discentes redigem textos bons, mas com a presença de erros ortográficos e de paragrafação e 02 alunos têm dificuldades ortográficas (PLANO DE ENSINO, 2019).

No que se refere à ortografia e conhecimentos linguísticos da turma A, 10 discentes escrevem obedecendo às regras de ortografia, coerência, coesão e inserem parágrafos e pontuação em um texto; 05 estudantes aplicam o descrito anteriormente de forma parcial e 03 alunos não obedecem às regras ortográficas e não demonstram ter conhecimentos linguísticos. (PLANO DE ENSINO, 2019).

Abordadas as particularidades da turma, agora trataremos dos perfis das responsáveis por lecionar em cada sala: a docente da turma A, participante do estudo, é efetiva. A

educadora Elena possui 60 anos⁴, atua nesta unidade escolar há 16 anos e, como professora há 30 anos. Possui formação inicial em História, tendo concluído em 1989; no ano de 2000 fez uma complementação em pedagogia. A profissional participou de um curso de Língua Portuguesa, concluído em 2004; especializou-se em Psicopedagogia Clínica e institucional em 2009 e fez um curso de Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, com conclusão em 2007. Todo seu percurso acadêmico na graduação e na pós-graduação aconteceu em instituições privadas, salvo seu último curso sobre Práticas de leitura e escrita.

A professora da turma B, que na pesquisa recebe o nome de Antônia, tem 34 anos, atua como professora há 13 anos, ministrando aulas na unidade há 4 anos. Formou-se inicialmente em Química, com conclusão em 2009 em uma instituição pública, depois graduou-se em Pedagogia em 2011, fez especialização em Psicopedagogia e concluiu o curso em 2012, de modo que ambos os cursos foram em instituições particulares.

⁴ É pertinente informar que a professora, participante da pesquisa, aposentou-se no mês de maio. Logo, ela não faz mais parte do quadro de professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na seção 4, discutiremos a análise do Plano de Ensino, os dados do questionário, descreveremos as observações realizadas em sala de aula e os registros feitos; também faremos as discussões e análise das entrevistas realizadas.

4.1 Análise do Plano de Ensino da Unidade Escolar

O Plano de Ensino, segundo aponta Libâneo (2006, p. 232-233), consiste em:

[...] um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre [...] e contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos).

Diante disso, na instituição escolar pesquisada, o documento é elaborado por todos os professores do município (local da pesquisa) em cada unidade escolar os professores se reúnem, no início do ano letivo, de acordo com seu ano e produzem o documento. Porém, antes de começar a elaboração, precisam aplicar avaliações diagnósticas para conhecerem seus novos alunos. Assim, de acordo com o resultado das avaliações, registram o perfil de cada sala no texto, após o detalhamento da turma, os docentes especificam os conteúdos e as expectativas de aprendizagem para o ano letivo escolar. Então, depois de pronto, cada escola encaminha seus Planos de Ensino para aprovação pelo Departamento Municipal de Educação, que promove a devolutiva. Desse modo, cada professor tem seu Plano de Ensino, de acordo com o ano que leciona.

Ao tratar do componente curricular de Língua Portuguesa, as competências específicas, os objetos de conhecimentos de produção de texto escritos e as habilidades estão em consonância com a BNCC, visto que são exatamente os mesmos encontrados na Base. Entende-se que os professores usam a Base Nacional Comum Curricular como alicerce para seus trabalhos.

A especificação dos conteúdos do Plano aborda os seguintes conteúdos relacionados à produção de textos: primeiro bimestre: produção de texto - conto de mistério e segundo bimestre: produção de argumentações orais e escritas e produção textual (sem especificar o gênero textual). No terceiro e quarto bimestre não há indícios de qual será o gênero textual a ser escrito, somente a indicação de produção textual. Nesta parte, o documento não explicita de forma minuciosa os conteúdos a serem trabalhados.

Com base nesse cenário, o componente curricular de Língua Portuguesa, as competências específicas, os objetos de conhecimentos de produção textual e as habilidades são idênticos aos instituídos pela BNCC. Através do Plano foi possível traçar o perfil de cada sala e conhecer melhor as particularidades de cada turma.

4.2 Questionário

O questionário elaborado (Apêndice A) possui três partes, de modo que a parte A refere-se ao perfil das professoras; a parte B trata da sua formação, tanto inicial como continuada; e a parte C aborda as concepções teóricas, bem como as práticas pedagógicas docentes.

A primeira questão referente às concepções teóricas e práticas pedagógicas verificou-se, durante a formação inicial, no curso de graduação, a professora teve alguma disciplina que abordasse conteúdos voltados à correção de textos. Frente a esta pergunta, Elena respondeu que fez uma disciplina de intervenção linguística, Antônio afirmou não ter tido nenhuma disciplina que abordasse este tema.

A oferta de disciplinas em cursos de formação poderia visar as maiores dificuldades da prática docente e assegurar a teoria para o enfrentamento destes obstáculos. Nessa linha de pensamento, em relação à prática pedagógica e à sustentação teórica, Antunes (2018b, p. 40-41) sentencia que:

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca e como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática.

A estudiosa, além de apontar o prejuízo da falta de base teórica no exercício do ensino, censura um conhecimento teórico sobre a linguagem pautado apenas na gramática (ANTUNES, 2018c).

Com relação à produção de textos pelas docentes, ambas as pesquisadas declaram escrever textos semanalmente, seja na escola ou em casa, pois a professora Antônio diz auxiliar seu filho a produzir textos toda semana, ajudando-o nas tarefas da escola.

Ao serem indagadas sobre os gêneros que produzem, Elena respondeu que produz textos juntos com seus alunos, os gêneros produzidos no decorrer do ano são: “descritivo,

argumentativo, narrativo, informativo, explicativo, expositivo”. De acordo com sua declaração, percebemos que ela não produz textos fora de seu ambiente de trabalho e no exercício de sua profissão auxilia seus alunos durante a produção textual. A profissional Antônia declarou produzir em parceria com seu filho “crônicas, autobiografia, relato e carta de leitor”.

Como podemos perceber, através das respostas das docentes, elas auxiliam na produção de tipos e gêneros textuais, fornecem sugestões e fazem a mediação. A partir da devolutiva do questionário, é perceptível que as profissionais trabalham a produção textual e produzem textos principalmente na escola, agindo como parceiras dos alunos ou até mesmo do filho, como afirmou Antônia. De modo geral, quando docentes se colocam como produtores de textos também ajudam seus alunos a escreverem e a exercitar essa prática tão malquistada por várias pessoas, pois, ao produzirem textos, aceitam enfrentar os anseios e dificuldades dos autores de textos, logo podem entender o que seus alunos passam ao escreverem.

Aqui apontamos um equívoco de Elena, ela descreveu os tipos textuais com que trabalha; contudo, a pergunta fazia referência aos gêneros. Talvez a formação inicial ou contínua não tenha sido capaz de colocar a professora em contato com o estudo dos gêneros e tipos textuais, além disso, ambos os conceitos são estudados com profundidade por estudantes do curso de Letras e Pedagogia, já a participante da pesquisa possui uma complementação em Pedagogia.

Partindo da discussão sobre tipo textual e gênero textual, Marcuschi (2015) denuncia que são poucas as vezes que os termos são definidos de maneira compreensível, inclusive, Elena confundiu-se ao diferenciar gêneros e tipos textuais e fazer essa diferenciação se torna essencial para todo o trabalho com o ensino de produção textual. (MARCUSCHI, 2002).

É fundamental compreender que qualquer texto ou cada texto é modelado e organizado mediante princípios do tipo e gênero, e “[...] que os tipos e gêneros não são categorias dicotômicas, antagônicas; mantêm uma relação complementar [...]” (ANTUNES, 2018c, p. 44). Diante do exposto pela autora, entende-se o distanciamento das particularidades linguísticas e estruturais dos tipos textuais e dos gêneros, mas também que ambas as categorias estão interligadas, integram-se na composição do texto.

A respeito da falta ou a escassa produção textual docente, Menegassi (2003, p.55) formaliza uma importante reflexão: “As relações do professor com a escrita normalmente ocorrem na situação de avaliação de textos em sala de aula. O professor não é um produtor de textos. É um avaliador dos textos produzidos pelos alunos”. O hábito de Elena, quando revela

produzir textos com seus alunos, está de acordo observação do autor; portanto, ela não se constitui como uma produtora de textos. Assim,

Na realidade, a participação do professor no processo de produção de textos em situação de ensino é restrita a dois momentos estanques: a entrega do comando ao aluno e a avaliação da redação produzida. Essa situação afasta o professor da produção, colocando-o no papel de avaliador. Assim, é possível afirmar que as relações do professor com a escrita são virtuais, pois se manifestam através dos alunos e não no seu próprio texto. (MENEGASSI, 2003, p.55).

Quando tratamos da definição de linguagem, Elena revela: “são meios pelos quais, utilizamos para comunicação, pode ser através da verbal ou não verbal: fala e escrita ou símbolos, músicas, gestos, desenhos, imagens”. Para Antônio “A linguagem é a forma de se expressar, sendo ela oral ou escrita”.

Ao ser questionada sobre o porquê ensinar Língua Portuguesa nas escolas, Elena conclui que é “para mostrar ao aluno como funciona a linguagem humana, quais os usos que tem, para abranger metas específicas, para ajudá-los em várias situações da vida”. Diferentemente da primeira participante, Antônio assume que “A Língua Portuguesa é complexa, sendo muito importante ensinar todas as áreas, como interpretar o que se lê”.

As professoras reconhecem a importância do ensino de Língua Portuguesa, destacam sua capacidade de influenciar vários aspectos da vida humana. Elena chama a atenção para a abrangência do ensino de língua materna, que possui o poder de perpassar todas as outras áreas, porque sempre temos que ler e interpretar independentemente da área, seja em outras disciplinas, no estabelecimento de um diálogo (seja escrito ou oral), buscamos ler e interpretá-lo. Contudo, não fazem referência ao papel central do texto no ensino de Língua Portuguesa.

Já o texto é definido pela docente Elena como “conjunto de palavras e frases com coerência e coesão, que permitem uma interpretação e transmite uma mensagem”. Para Antônio “texto é uma forma de expressão e conhecimento”. A finalidade da produção textual no quinto ano, para a primeira profissional, é “para eles [os alunos] reconhecerem diferentes gêneros textuais (orais e escritos) compreender sua função e uso em diferentes situações sociais”, a segunda participante responde que: “A produção de texto no quinto ano explora diferentes gêneros além de retomar os já estudados, auxiliando os alunos a organizar seus pensamentos, ordenando as ordens dos fatos”.

A presença do ensino da produção de texto, segundo as profissionais pesquisadas, é semanal em suas aulas. A escrita deve ser praticada com frequência para garantir o sucesso

dos autores, também é substancial que haja um parceiro que ajude em revisões e no estabelecimento de diálogo, que é capaz de fomentar novas ideias e gerar as interações.

Os gêneros textuais trabalhados na turma A são: “notícias, crônicas, carta de leitor, histórias em quadrinhos, relatos de experiência vividas, resumos, poemas, lendas, contos, histórias infantis, provérbios e seminários”. Em contrapartida a turma B produz “biografia; autobiografia; relato de experiência; carta de leitor; conto de assombração; crônica; conto de mistério; história em quadrinhos; cartas; anúncio e carta/e-mail”.

De acordo com as respostas, percebe-se a variedade de gêneros textuais trabalhados no quinto ano, como recomenda a BNCC. Declarar o objetivo da produção textual como um meio de reconhecer os muitos gêneros textuais e saber usá-los é também “Eleger o funcionamento da linguagem – que somente acontece em textos – como uma das prioridades do estudo”, e isso “significa promover a possibilidade da efetiva participação da pessoa, como indivíduo, cidadão e trabalhador” (ANTUNES, 2018c, p. 44).

Percebe-se que o trabalho com diversos gêneros textuais pode atuar diretamente na constituição de cidadãos que participarão ativamente da sociedade. Assim, é recomendável o desenvolvimento de atividades textuais que favoreçam o envolvimento com gêneros variados.

Para o trabalho com a produção textual em sala de aula, os materiais utilizados por Elena são “livros didáticos, livros paradidáticos, jornais, sala de informática”, já Antônia faz uso de “textos impressos; vídeos; sites e documentários”. Durante as observações, as professoras fizeram usos de pesquisas, livros, reportagens e textos diversos para fundamentar a escrita de seus alunos.

Quando orientamos a pergunta a fim de saber quais atividades podem facilitar o processo de escrita de um texto, obtivemos a seguinte resposta da professora da turma A: “reescrita, continuação de história, relatos de experiências vividas, bilhetes, cartas, relatórios e resumos”. A docente da turma B anunciou que “O repertório é muito importante; o aluno precisa ter contato com o gênero estudado em diferentes meios”.

Menegassi (2001) discute os processos de revisão e reescrita, os quais, segundo pesquisas do autor, possuem “[...] quatro operações linguísticas que orientam a construção do texto: a) acréscimo; b) substituição; c) supressão; d) deslocamento” (MENEGASSI, 2001, p. 50). O pesquisador explana as concepções de revisão e reescrita através de teóricos especialistas em ambos os processos:

Partindo da concepção de que a revisão é um processo recursivo (Hayes & Flower, 1980; Collins & Gentner, 1980; Hinckel, 1991; Serafini, 1992; White & Arndt, 1995), mostrando a ideia do texto em progressão, observa-se

a reescrita como oriunda dessa configuração; isto é, a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto. Segundo Gehrke (1993), a reescrita é vista como um processo presente na revisão, como um produto que dá continuidade a esse processo. Na verdade, é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto.

Menegassi (2001) deixa claro em sua explicação que primeiramente executamos a revisão no texto e a partir desta colocamos em prática a reescrita, que faz parte da revisão e permite a continuidade do processo de revisar e conseqüentemente reescrever. A reescrita autoriza a reconstrução do texto e, portanto, pode auxiliar o processo de escrita de um texto, como a professora Elena afirma. Apesar da excelência do processo, Menegassi (2001) reforça, com base em estudos de Seguy e Tauveron (1991) sobre discursos avaliativos de alunos, que a revisão e reescrita podem ser consideradas como alterações formais e correção de ordem ortográfica. Menegassi (1998, p. 22) exemplifica como deve ocorrer o processo de revisão: “Para que possa ser bem realizado, o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção”.

Conforme a citação anterior, o hábito de revisar o texto requer correção e avaliação, e depois, como produto da revisão obtém-se a reescrita. Considerando o exposto pelo autor, a revisão é uma atividade essencial para a formação e consagração do produtor de textos, desconstruindo assim a ideia de que o trabalho de escrita é somente escrever o texto e pronto. A letra escrita requer leitura, revisão e reescrita, tornando-se realmente um trabalho de idas e vindas, de retirar e acrescentar, de compartilhar, de dialogar e de refletir. Como lembra Menegassi (1998), pode acontecer a qualquer momento da escrita do texto, não é ação exequível somente ao final da produção. Então,

A revisão pode ser compreendida como etapa de reflexão e busca pela adequação do texto, com base nas orientações estabelecidas para determinada situação de produção e nos elementos das condições de produção. Conforme Menegassi (2016), em situação de ensino, a revisão pode ser realizada de três formas: a partir do próprio produtor do texto, da visão de colegas de classe, ou de seu professor, que efetua intervenções visando a tornar o texto do estudante mais adequado à proposta de escrita. (MENEGASSI; LIMA, 2018, p. 311).

Em relação ao porquê corrigir os textos, recebemos a seguinte explicação da profissional da turma A: “Porque com a correção o aluno vai percebendo onde errou, onde houve a falha e vai procurando escrever certo, analisando mais seu texto, para evitar novos erros”. Antônia explicou que “A correção é importante para auxiliar o desenvolvimento das produções futuras. Sempre sendo importante um retorno para o aluno analisar”.

Ambas as professoras consideram a ação de corrigir algo elementar no ensino da produção de texto, o ato de corrigir, na visão delas, proporciona aprendizagem ao aluno. A docente Elena declara que durante a correção o discente identifica seu erro e procura escrever certo, para isso passa a analisar seu texto, olhá-lo com mais atenção. Já Antônio ressalta a importância do contato do estudante com sua produção já corrigida para realizar a análise de seus próprios erros. Conforme a opinião das participantes, percebemos que acreditam na correção como uma ponte para a reflexão do seu aluno sobre sua escrita. No entanto, acreditamos que essa reflexão só fará sentido caso auxilie o aprendiz a se perceber como um sujeito que escreve textos com sentido, reunindo conhecimentos para produzir a sua escrita.

Questionadas sobre quais aspectos são relevantes na correção da produção textual dos alunos, as respostas de Elena e Antônio, respectivamente foram: “correção individual ou coletiva”, “A organização dos fatos, a coerência e a ortografia”.

Sobre os critérios de correção utilizados na correção das produções, a docente da turma A respondeu que utiliza “Às vezes correção individual, às vezes coletivas com a produção de um aluno. Geralmente observo a coesão e coerência do texto se está de acordo com o tema”. A professora da turma B preza “a organização dos fatos, a coerência e a ortografia”. E, após a correção dos textos, a professora Elena descreveu “Procurro sempre observar o que mais erraram e trabalhar de acordo com os erros apresentados ou naquele texto ou em um novo texto apresentado para a classe: coerência, coesão, erros ortográficos, tema...”, e Antônio promove “a socialização dos textos e passar a limpo”.

A prática de Elena, ao findar a produção de textos e a correção, consiste em desenvolver atividades com base em erros cometidos, assim é escolhido um texto com a finalidade de se discutirem os problemas apresentados. Antônio entrega os textos corrigidos e solicita que os alunos passem a limpo, escrevam novamente o texto fazendo as correções necessárias.

No momento da correção, o professor deve encarar os elementos do texto como um todo que não pode ser separado totalmente, pois

Tudo está intimamente entrelaçado e se interdepende. Uma questãozinha que parece ser só de gramática pode estar inteiramente relacionada com o entendimento global do que é dito. De maneira que vale a pena não perder de vista, em qualquer momento, *a relação de cada recurso com a visão de conjunto do texto*. Embora se possa focalizar um ou outro aspecto particular, o foco do entendimento deve ser essa dimensão global. (ANTUNES, 2018c, p. 45, grifo da autora).

Nesse sentido, “[...] (*os elementos de construção de um texto são inseparáveis*) e dessa possibilidade (*o particular pode ser visto em função do global*) [...]” (ANTUNES, 2018c, p. 45, grifos da autora).

Como a autora destaca, a inseparabilidade dos elementos textuais precisa ser considerada; logo, trabalhar em textos isolando frases para analisar a gramática implica também considerar o todo, o global, em suma “As frases são constituintes integrantes dos textos e, somente nessa condição (quer dizer, dentro dos textos que compõem), podem ser interpretadas”. (ANTUNES, 2017, p. 35).

4.3 Observação

Nesta seção discutiremos e analisaremos as observações realizadas na turma A e na turma B. No primeiro semestre de 2019 a observação ocorreu na sala da professora Elena e, no segundo semestre, realizamos a observação na classe da docente Antônia.

4.3.1 Observação – Turma A

Encerrada a aplicação do questionário, as observações (roteiro de observação Apêndice B) começaram na sala da professora Elena, no dia 09 de abril. A participante da pesquisa já havia anunciado aos seus alunos sobre a pesquisa e a presença da pesquisadora na sala de aula. Neste dia, a produção de texto seria parte da rotina da professora; ela explicou que, a partir de uma pesquisa que haviam feito em computadores da sala de informática e em livros, iriam escrever um texto do tipo expositivo sobre a poluição do planeta Terra para apresentarem no seminário que fariam no dia 22 de abril de 2019.

Embora a atividade continue restrita à unidade escolar, a intencionalidade da produção foi escrever um texto para apresentar em um seminário. Os estudantes tinham que redigir com o objetivo de satisfazer uma necessidade real de comunicação. Todavia, a motivação atende aos requisitos do âmbito escolar, configurando-se como uma determinação avaliativa, e tal vertente contribui para a artificialização do processo, tornando a proposta de escrita artificial.

Ter uma finalidade de escrita endossa o significado de elaborar determinado texto, pois têm o motivo e o interlocutor. Assim, Antunes (2018b, p.47) adverte: “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Os alunos produziram um texto a partir da leitura de outro texto: “A Terra está mesmo doente? ”. A turma A também já havia assistido a um seminário sobre o desastre de Brumadinho/MG⁵ apresentado pelo outro quinto ano da tarde. Este evento observado marca uma relação de coautoria e parceria entre aluno e professor. Menegassi (2004, p.106) enfatiza que “O trabalho com a produção de textos em sala de aula parte do princípio da interação tríplice que há entre o texto de apoio, o aluno e o professor, invariavelmente os três atores ali delimitados”.

A docente pediu que os discentes escrevessem um texto como preparação para o seminário que teriam que fazer. Apesar de requerer um trabalho pertencente aos gêneros orais, a profissional não retomou (caso já houvesse sido trabalhado) ou explicou as características do gênero requisitado. Bueno (2009) adverte que cotidianamente falamos e ouvimos mais do que redigimos, apesar disso os gêneros orais recebem menos atenção em comparação aos gêneros escritos. A professora criou uma oportunidade de aliar gêneros orais e escritos em uma mesma proposta de atividade, no entanto o gênero seminário (no momento de observação da pesquisadora) não foi trabalhado,

Dessa forma, se queremos ensinar os nossos alunos a agirem na sociedade por meio da linguagem, precisamos ensinar-lhes a usar os gêneros textuais, orais ou escritos, adequados a cada situação de comunicação; assim, ensinando os gêneros, levaremos nossos alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem. (BUENO, 2009, p. 10).

O desenvolvimento de um trabalho com textos orais implica tratar de

[...] contexto de produção, a sua organização textual, as marcas linguísticas e os meios não-linguísticos que o caracterizam, para que assim possamos ensinar ao aluno em que situações poderá usar esse gênero, como estruturá-lo, qual linguagem e postura utilizar, ou seja, poderemos levá-lo a desenvolver as capacidades de linguagem e as capacidades não-verbais de que ele precisará para participar plenamente das situações comunicativas. (BUENO, 2009, p. 11).

No caso do seminário, é necessário ensinar como realizar a leitura dos textos e como acontece a investigação que respalda a apresentação, também é preciso ensinar como expor a apresentação; através de eslaides, cartazes ou demais recursos; como lidar com o tempo do seminário, seja ao apresentar, ao estudar ou ensaiar para o seminário. (BUENO, 2009).

⁵ No dia 25 de janeiro de 2019, no município de Brumadinho, em Minas Gerais, a barragem de rejeitos de mineração da empresa Vale se rompeu e provocou a morte de 259 pessoas. Ainda segundo Parreiras (2020), em sua matéria ao Estado de Minas (online), 11 pessoas estão desaparecidas.

A falta de um trabalho sistematizado acerca do seminário remete à formação docente e aos saberes necessários para lecionar. Talvez o estudo sobre os gêneros orais também seja insuficiente em formações de professores, inicial ou continuada, como anunciado por Bueno (2009), ainda assim, para garantir o apoio pedagógico aos discentes, o docente pode realizar pesquisas e leituras a respeito do conteúdo a ser ensinado.

Ao comentar sobre o seminário, Elena disse aos alunos “Não gostaria que consultassem papéis durante a apresentação do seminário”.

Em seguida, iniciou-se a discussão do texto lido, a participante da pesquisa orientou os estudantes para “Fazer uma produção falando sobre a poluição e os problemas causados por ela”.

Para a produção escrita, os alunos usariam como base o texto: “Os rios precisam de um banho”, de João Paulo Machado Torres. Desse modo, antes da realização da produção escrita, conversaram a respeito do título e a educadora fez alguns questionamentos sobre ações que contribuem com a limpeza dos rios e a preservação da natureza. Nesse sentido, vale ressaltar que, anteriormente à produção textual, é fundamental proporcionar momentos de diálogos sobre os textos que serão usados como base para a escrita,

Na abordagem interacionista, também temos a leitura e a discussão como atividades prévias, no entanto, elas não ocorrem de forma dirigida, mas sim, por meio da interação entre os indivíduos, criando-se diálogos, produzindo-se sentidos, a partir das várias vozes ali encontradas. A produção textual escrita acontece em outro momento, o que propicia um distanciamento, isto é, um espaço temporal necessário para haver a internalização, que se dá de forma mais sofisticada, já que houve tempo para o amadurecimento e para que as palavras alheias se tornassem palavras próprias do produtor [...]. (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p.233).

Os autores contextualizam as práticas de leitura e de discussão de outros textos mediante a abordagem interacionista. Revelam que é necessário um hiato entre os diálogos e a escrita, uma pausa para a incorporação e reflexão do texto lido. A leitura do texto e a participação no seminário ocorreram antes, houve a interrupção; contudo, a discussão do texto e a produção textual aconteceram no mesmo dia. Portanto, não houve o tempo necessário para a internalização.

Antes de começaram a escrever, a professora pediu silêncio e solicitou que ninguém conversasse. Os alunos iniciaram a escrita do texto em seus cadernos e a docente quebrou o silêncio para dizer aos discentes “Falem sobre a poluição das águas ou outros tipos de poluição, comecem com a poluição das águas, das matas, ... qual a nossa atitude? E o que

devemos fazer para que isso melhore? Escrevam sobre as consequências, as causas e consequências”.

Após esta explicação, Elena colocou na lousa as seguintes palavras para seus alunos pensarem: Causa – consequências/ O que devemos fazer?

Em seguida, anunciou que iria de carteira em carteira ajudar quem precisasse, “Pergunte baixinho para não atrapalhar ninguém. Ao terminar, leia o que escreveu. Terão que ler alto para mim”.

Poder contar com as interferências mediadoras do professor dá ao aluno a sensação de segurança, de não estar só nesse prazeroso, porém árduo, caminho da escrita. Quando fazemos referência à interação, compartilhamos da concepção de Menegassi (2004), defendendo interações orientadas com a finalidade de gerar novos sentidos, proporcionando assim aprendizado tanto ao escritor como para o avaliador.

Vemos, portanto, a fundamental importância do mediador, cuja função social é mediar os conhecimentos, propiciando, ao aluno, a construção de um novo conhecimento e o desenvolvimento de uma atitude responsiva, conforme afirmam Bakhtin/Volochinov (1992). Além disso, o mediador também tem o papel de desestabilizar o outro, a fim de abalar suas estruturas e transformá-lo noutro indivíduo, promovendo a intervenção entre os elementos, numa determinada relação. (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p.234).

A mediação, nesse sentido, é crucial para a transformação do estudante e de sua aprendizagem, o ofício do professor mediador é impulsionar a escrita de seu aluno, gerando novos significados, “Portanto, para atuarmos como mediadores nos textos dos alunos e realizarmos as interferências necessárias para o seu crescimento, precisamos escrever e fazê-lo com competência” (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p. 247).

Como explicam os autores, a mediação terá sucesso caso o docente tenha respaldo em sua própria escrita; assim garantirá a realização das interferências necessárias. Somente se colocando como produtor de textos o professor conseguirá fazer seu aluno avançar. No entanto, “Não se pode esquecer a situação de vida de muitos professores, situação que dificulta a exigência de ele ser um leitor, um ‘escrevente’ assíduo, um pesquisador, um produtor do conhecimento que pretende fazer circular entre os alunos com quem convive” (ANTUNES, 2009, p. 27).

No dia seguinte, antes de redigir a data na lousa, Elena comentou a respeito das produções realizadas no dia anterior, a professora explicou aos alunos que havia levado alguns cadernos para casa a fim de corrigir os textos, mas avisou que não havia conseguido corrigir todos, por isso, anotaria o nome dos alunos cujos textos não tinham sido corrigidos.

Ao entregar o caderno de uma estudante, falou: “Olha o que eu corriji”, e disse à aluna F⁶: “têm algumas produções que vou corrigir com você”. Para outro aluno, comentou: “Praticamente, eu não vi nenhum erro de português”.

A última fala de Elena, sobre os erros de português, condiz com uma preocupação de Antunes (2018c, p. 38): “O fato de apenas nos fixarmos em questões de gramática, sobretudo naquelas ligadas à norma-padrão, nos faz deixar de ver muitos outros componentes também fundamentais para a comunicação relevante e adequada socialmente”. A especialista faz uma reflexão crítica a respeito do destaque da gramática em textos Segundo Antunes (2018c, p. 37):

Possivelmente, uma das maiores limitações que tem acontecido em nossas aulas de línguas tem sido a pressuposição ingênua de que um texto resulta apenas de um conjunto de elementos linguísticos. Ou seja, nessa suposição reduzida, as palavras bastam; a gramática basta. Por isso, ficamos Tateando por sobre elas, como se todo o sentido expresso estivesse na cadeia dessas palavras e na sua gramática de composição.

Em aulas de língua materna, delimitar no texto que a gramática o constitui e o forma é desconsiderar todos os outros elementos que compõem o discurso escrito, componentes que são vitais ao entendimento do interlocutor e estabelecimento do diálogo.

Depois de entregar a maioria dos cadernos, a educadora foi até à lousa e anotou a palavra “você” para explicar que esta é escrita sem o cedilha (ç); posteriormente, mostrou um caderno e disse: “Esse daqui eu estava corrigindo e parei porque quero corrigir junto com o aluno”. A preocupação e a responsabilidade da professora em atender seus alunos, individualmente, para corrigir as produções textuais, são traços do cuidado docente com o ensino da língua materna.

Assim que encerrou o discurso sobre a correção, iniciou uma explicação sobre o ponto final: “tem aluno que todo final de linha coloca ponto final, quando muda o assunto coloca ponto final, não podemos encher o texto de ponto final”.

Findada a devolutiva sobre as produções e considerando a aula anterior, Elena definiu sua rotina de Língua Portuguesa na lousa: Continuação da reescrita (reprodução), e explica aos seus alunos no que consiste a atividade do dia: “Vou passar um texto na lousa e vocês vão me ajudar a melhorá-lo. Vocês é que vão corrigir o texto na lousa”.

Para esta tarefa, a docente já havia escolhido previamente um texto de determinado aluno (o autor da produção não é revelado) para passar na lousa, com o intuito de que os alunos a ajudassem. Ao ir escrevendo o texto na lousa, proferiu: “Não vou dizer de quem. Não

⁶ Para preservar a identidade dos alunos, substituímos seus nomes por uma letra do alfabeto.

quero risadinhas, todos erram, a professora também erra, por isso não podemos rir do outro. Você pode ver que talvez cometa os mesmos erros, vão olhando. Depois vou corrigir os outros textos também, individualmente”. Mais uma vez aqui a professora demonstra respeito e cuidado, ao resguardar o nome do estudante escritor do texto.

Abaixo segue o texto produzido por um aluno e exposto à turma:

Quadro 4 – Primeiro texto sem correção

Os rios precisam de um banho
Se nois cortar as arvores a natureza fica des protegida e ten um cano cesai o chorume e polui a água cefica de baixo daterra e ésa água cefica de bai cho daterra ela ela vai contaminada pelo chorume. e su funsiona como amata siliar senamata siliar o nosso olho fica desprotegido funciona como a mata porissoce tence cuidar da mata.

Texto produzido por um aluno da turma A, 2019.

Após expor o texto aos alunos, a professora propôs que lessem e observassem a produção. Logo, Elena lê o título e um aluno diz que a palavra “os” está junto da palavra rio. A mediadora (a docente) acatou a sugestão e modificou as palavras e propôs: “Vamos colocar um ponto final ao terminar o título”.

Alguns termos presentes no texto do aluno (como mata ciliar, assoreamento e chorume) fazem alusão aos textos já trabalhados em disciplinas como Geografia e pesquisas realizadas pela turma, mas são retomados novamente e explicados pela professora.

Continuando com a atividade, Elena indagou: “O que está errado na primeira linha? O que podemos arrumar? ”E assim, os alunos apontam todos os erros ortográficos que identificam no discurso”. Terminando esta etapa, a educadora anuncia: “O que ficar de giz azul, está correto. Eu gostaria de não mudar o texto, deixar do jeito que o aluno escreveu”.

A professora sugere algumas mudanças, e uma aluna (que será identificada como aluna M) aponta modificações, ela indica que [...] saem o chorume deve ser trocado por [...] que são contaminados pelo chorume, justificando: “pois do canal não sai chorume”. M recomenda novas alterações, mas a educadora volta a afirmar: “Acho que não precisa para não mudar o texto do aluno”. Contudo, M defende sua ideia: “Prô, mas fica ruim”, argumentando em defesa da substituição proposta. Apesar do embate, Elena preserva o texto do aluno e decide não atender as sugestões propostas pela aluna.

Por meio da correção e das discussões entre M e Elena, identificamos que a correção proposta teve como foco aspectos ortográficos, o conteúdo do texto não foi melhorado, as informações continuaram as mesmas e a estrutura do texto permaneceu sem alterações. Desta forma ocorreu uma reescrita para higienização, como determina Jesus (1995).

Novamente, em outra frase presente no texto, M demonstra sua opinião: “Lá em cima já está falando que polui a água e depois fala que fica contaminada de novo”. Elena enfatiza: “O autor é o autor, posso consertar os erros de ortografia, mas não posso mudar um monte. O dono do texto não quer tirar”. A professora declara que o aluno produtor não aceita a modificação, porque, ao longo da atividade, os alunos descobrem de quem é texto. A criança responsável pela produção acabou revelando-se ao fazer algumas considerações acerca das várias mudanças sugeridas.

O discurso da docente aponta uma resistência, relutância em modificar o texto, em realmente corrigi-lo, pois sabemos que a correção textual não pode ser pautada somente em “arrumar os erros de ortografia”.

Antunes (2016, p. 17) sugere que “Convém, ainda, não centrar a revisão num trabalho de mera correção gramatical e ortográfica, [...], o que só faz reforçar a compreensão ingênua de que escrever bem, em qualquer circunstância, é escrever sem erros”. A revisão centralizada em correção gramatical e ortográfica pode criar no aluno a ilusão de que um texto bem escrito é aquele sem erros gramaticais e ortográficos.

Ao finalizar a correção, Elena recomendou uma nova leitura da parte escrita em azul, com a finalidade de descobrir erros, esclarecendo que podem existir equívocos. M confirmou: “Sim, todos erram”.

Depois da leitura, ainda visualizaram outro erro de ortografia; a palavra “cortamos”, segundo os alunos, devia ser escrita com a letra r entre a letra “a” e a letra “m”, compondo a palavra: cortarmos. O texto, depois das modificações, foi concluído:

Quadro 5 – Primeiro texto após correção

Os rios precisam de um banho.

Se nós cortamos as árvores a natureza fica desprotegida e tem canais subterrâneos de água que sai o chorume e polui a água que fica debaixo da terra e ela vai ficar contaminada pelo chorume. Os nossos cílios protegem os olhos isso funciona como a mata ciliar. O nosso olho fica desprotegido sem os cílios, funciona como a mata para os rios, por isso temos que cuidar da mata.

Texto produzido por um aluno da turma A, 2019

Novamente, M expressou sua insatisfação com algumas palavras, de modo que a professora disse: “Ela está querendo que tira a parte contaminada”, ao passo que a aluna reivindica: “Ah professora, tira, por favor! ”. Concluindo a discussão, a docente finaliza: “Texto é sempre assim, quanto mais lermos, mudamos. Mas, não quero mudar muito o texto do aluno. Eu separei dois textos, mas não vai dar tempo. Às vezes vou colocar outros textos

na lousa”. Elena continua seu discurso, agora chamando a atenção sobre a importância da caligrafia para o entendimento do leitor: “Tem dias que pego o caderno e não entendo a letra. Tem que melhorar”. Finalizando a atividade, Elena elogia quem melhorou a letra e cobra o texto finalizado de quem não terminou.

No dia 11 de abril, iniciando a aula de Língua Portuguesa, a professora comunicou: “Teve gente que ficou feliz e veio me abraçar porque coloquei o texto na lousa. Vou colocar outro texto na lousa, prestem atenção. Vou colocar do jeito que a pessoa escreveu, parágrafo e letra maiúscula. O tempo que vocês vão conversando, vão lendo o texto”.

Depois de explicar o que vai fazer e o que espera dos alunos, a docente escreve o seguinte texto:

Quadro 6 – Segundo texto sem correção

Os rios precisam de um banho

Muitas pessoas usam os rios como cestas de lixo. Jogam seu lixo nos rios e ele percorre a drenagem da água, isto é, o percurso da água, entopindo os bueiros, represas causando enchentes e alagamentos. Para que isso não aconteça, não jogue lixo nos rios e nem em outros locais inadequados.

Você sabia que existem matas ciliares? Essas matas ficam em volta dos rios, elas tem esse nome por causa dos nossos cílios, eles servem para proteger os nossos olhos para que não entre alguma sujeira nele ou algum objeto. As matas ciliares protegem os rios da mesma forma. Muitas pessoas cortam essas árvores e os rios acabam secando ou ficam sujos, causando poluição.

Texto produzido por um aluno da turma A, 2019.

Quando a professora começou a escrever a produção na lousa, prontamente M diz se tratar de seu texto. Ao findar o discurso escrito, Elena pede que os alunos façam uma leitura silenciosa. Depois de finalizarem a leitura a professora anuncia: “Eu gostaria que falasse um aluno por vez”.

Os dois alunos que tiveram seus textos expostos quiserem ser reconhecidos, o aluno do primeiro texto ficou feliz porque sua produção serviu de atividade para a aula. A atitude da professora, ao expor os textos, e dos alunos em se revelarem, mostrou que as crianças querem ser identificadas por suas autorias.

Elena iniciou a leitura da produção e inquiriu: “O que é drenagem? ”. Seguidamente, expõe na lousa a definição da palavra drenagem. A aluna M disse que pôs a palavra errada, a docente declarou: “Não tem problema, estamos aqui para ajudar. Ela percebeu que não está certo. Qual palavra podemos colocar no lugar de drenagem? ” Rapidamente, M se corrigiu: “Caminho”. A aluna fez a autocorreção e a professora a parabenizou por isso.

Avançando na correção, Elena sugeriu o emprego de uma vírgula: “Se eu colocar uma vírgula [... objeto, as matas] muda alguma coisa? ”, os alunos em uníssono: “Nada, não muda nada”, contudo M pontuou: “Se for ponto final seria outro assunto”.

A professora sugeriu: “Se acrescentarmos mais, quando as pessoas cortam as árvores o que acontece? O rio fica assoreado? Precisa colocar? ”, então M acrescentou: “causando a poluição da água”. Logo, Elena questionou: “O que acarreta se acontecer isso em todos os rios”. Um aluno, aqui nomeado por Y, respondeu: “Tem um desastre”.

Concluindo as discussões, a professora encaminhou para o encerramento da atividade: “Estamos estudando o nosso planeta Terra, porque vamos fazer um seminário no dia 22, dia do planeta Terra. Vamos copiar o texto no caderno, tem gente querendo copiar”. Um discente, tratado por C, indaga: “Aqui [Muitas pessoas] é parágrafo? ”. Elena respondeu: “Na verdade ela não colocou, mas é outro assunto, então fica certo colocar. Ela não colocou e eu não quis colocar, mas você pode colocar”.

Sobre o parágrafo, Serafini (1985, p. 55) faz a seguinte sugestão: “Em nome de uma melhor organização do texto, é possível, por exemplo, reagrupar mais de uma ideia do roteiro num único parágrafo ou associar à mesma ideia mais parágrafos”.

Com a contribuição dos alunos e da professora, a produção textual de M sofreu poucas alterações e foi concluída:

Quadro 7 – Segundo texto após correção

Os rios precisam de um banho Muitas pessoas usam os rios como cestas de lixo. Jogam seu lixo nos rios e ele percorre o caminho da água, isto é, o percurso da água, entupindo os bueiros, represas causando enchentes e alagamentos. Para que isso não aconteça, não jogue lixo nos rios e nem em outros locais inadequados. Você sabia que existem matas ciliares? Essas matas ficam em volta dos rios, elas tem esse nome por causa dos nossos cílios, eles servem para proteger os nossos olhos para que não entre alguma sujeira nele ou algum objeto, as matas ciliares protegem os rios da mesma forma. Muitas pessoas cortam essas árvores e os rios acabam secando ou ficam sujos, causando poluição da água no nosso planeta.
--

Texto produzido por um aluno da turma A, 2019.

Sem demora, após as correções, os alunos começaram a copiar o texto, exceto M, que já tem o texto corrigido pela professora em seu caderno. Este trabalho com a produção de texto se encerrou, pois no dia seguinte não haveria aula de Língua Portuguesa. Na semana posterior, os alunos haviam realizado simulados de Língua Portuguesa e Matemática, que são avaliações preparadas nos moldes das avaliações externas. A julgar pelos objetivos propostos

de observar e descrever quais são as práticas docentes para o trabalho com a produção textual, os objetivos estabelecidos para a observação em sala de aula foram alcançados.

As etapas percorridas pela docente e seus alunos foram várias. Elena realizou encaminhamentos antes do processo de produção textual. Previamente à escrita, os alunos realizaram leitura de outros textos, e a finalidade da produção foi esclarecida aos estudantes (escrever um texto para apresentar um seminário). Mas a professora não menciona os gêneros textuais abordados ao longo das etapas.

A produção textual foi de natureza individual, bem como a correção, e alguns textos foram selecionados para a realização de uma reescrita coletiva. Enquanto os alunos escreviam, Elena auxiliou na resolução de dúvidas, ajudou na construção do texto estabelecendo uma relação de parceria.

Quanto à correção, a docente a realizou em sua casa e entregou a maioria dos textos já corrigidos para os alunos, um dia depois de realizada a produção, sendo que, a partir da correção, atividades de reescrita foram realizadas. Elena adota dois textos para trabalhar uma correção coletiva, ou seja, primeiro ela realizou a sua correção; na sala de aula transferiu para lousa o texto como o aluno havia escrito e junto com os alunos outra correção foi feita. Contudo, a professora, algumas vezes, retoma a correção que fez no caderno do aluno enquanto realiza a correção coletiva, para ver como e o quê corrigiu.

4.3.2 Observação – Turma B

Após o término das observações na turma A, foram feitas várias tentativas de observação das aulas na turma B. Finalmente, quando conseguimos observar as aulas da turma B, no período em que a pesquisadora estava na sala, nenhum texto foi produzido pelos alunos, pois: os discentes estavam fazendo as provas do primeiro bimestre, também ensaiavam um teatro sobre a Abolição da Escravatura e confeccionavam foguetes para a participação na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), logo realizaram a prova teórica OBA.

Em outros dias, os alunos também realizaram diversos simulados, os quais objetivaram treiná-los para as avaliações externas do final do ano letivo. As correções dos simulados também eram feitas em sala de aula com a discussões das questões. No mês de maio, não foi possível observar aulas de produção de texto, pois as aulas de português ministradas no período de observação na sala não abordaram produção textual.

Sobre a falta de produção de textos, é pertinente lembrar que no questionário a professora Antônia declarou trabalhar a escrita de textos semanalmente, todavia o planejamento das aulas não pode ser rígido e engessar o trabalho docente, muitas vezes os profissionais precisam alterar suas rotinas e planos de aula para atenderem às demandas que surgem, no entanto, a inexistência de aulas de produção de textos pode prejudicar o avanço dos alunos, em razão da exigência da prática constante que a escrita requer.

Desde o início do ano letivo, os professores do 5º ano combinaram que em cada mês um docente seria responsável por elaborar simulados de Língua Portuguesa e Matemática, de modo que toda semana os alunos fizessem simulados com questões semelhantes às avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Quando isso ocorre, os simulados são corrigidos, as respostas tabuladas e as médias das notas são feitas.

Sendo assim, a retomada das observações só foi possível em 23 de setembro de 2019, após as avaliações que os alunos fizeram do 3º bimestre.

Em uma segunda-feira, o primeiro dia de observação do segundo semestre ocorreu após o intervalo, pois das três aulas antes do intervalo, duas eram aulas de professores especialistas. Quando a pesquisadora chegou, Antônia estava devolvendo algumas avaliações corrigidas para que os alunos pudessem ver suas notas, quais questões haviam acertado e quais haviam errado.

Ao findar a devolutiva das avaliações, Antônia disse: “Nós vamos fazer uma carta de leitor, sem olhar lá atrás no cartaz”. Ao se referir ao cartaz, a professora anunciou que os alunos não poderiam olhar nos diversos cartazes com as características dos gêneros textuais que retratavam os textos que haviam sido trabalhados.

Antes da produção, a docente entregou um texto para cada discente e declarou: “Vamos ler e depois fazer uma carta de leitor opinativa” e lembrou mais uma vez que não deviam olhar no cartaz, em uma tentativa de averiguar se os discentes saberiam escrever o texto sem o apoio do cartaz. A reportagem “A casa agora é dos cães – e não das crianças” de autoria de Cecília Ritto e Bianca Alvarenga, publicada em 4 de julho de 2015, foi lida pelos alunos em voz alta, cada discente leu um trecho. Em seguida, a professora perguntou para um estudante “Você lembra do outro texto que lemos?”, a criança indica que não lembra. Logo, indaga a uma aluna: “Você lembra o que escreveu a respeito do texto sobre o excesso de cuidado com os animais? ”, a educanda respondeu: “Sim, falei que tem crianças que precisam de materiais, roupas e os adultos ficam comprando coisas para os animais”.

Após a leitura e discussão, foi solicitado aos alunos que colassem no caderno de produção a reportagem lida e copiassem a comanda: Agora escreva uma carta ao jornal “O Estado de São Paulo” comentando e apresentando a sua opinião a respeito da matéria publicada: “A casa agora é dos cães – e não das crianças”.

Diferente da turma A, os discentes da sala B possuem um caderno de produção textual, no qual produzem textos que, contudo, não são corrigidos. O objetivo do caderno é verificar a melhoria, os avanços das produções ao longo dos meses. Este material foi implantado em 2017, por solicitação do Departamento de Educação do município. Porém, somente no ano de implantação foi requisitado seu uso, mas a professora continuou adotando o recurso para a escrita de textos.

As crianças perguntaram: “Quantas linhas no mínimo? ”, Antônio prontamente respondeu: “10! A de amanhã também”. Os alunos em coro questionaram: “Amanhã terá? ”, “Sim, a AAP [A Avaliação da Aprendizagem em Processo⁷] - respondeu a docente – agora silêncio, está parecendo que estão no recreio”. Um estudante reclamou de ter que ler novamente e a professora exigiu silêncio mais uma vez. Quando a maioria dos alunos termina, cada um vai até à frente da sala e lê sua carta de leitor e Antônio ouve cada leitura proferida pelos estudantes, assim, a aula de Língua Portuguesa se encerra e começa a aula da disciplina de Matemática.

Os textos produzidos no caderno de produção não são corrigidos por Antônio, às vezes, a coordenadora da unidade escolar solicita os cadernos e lê as produções feitas.

No dia seguinte, 24 de setembro, os alunos realizaram uma Avaliação de Língua Portuguesa, no dia 25, foram visitar a usina “Alto Alegre”, responsável pelo plantio de cana-de-açúcar e fabricação de açúcar e etanol. E no dia 26, realizaram uma avaliação de Matemática.

Os textos produzidos pelos alunos são escritos no caderno de produções, não há correções e a docente interfere o mínimo possível no processo de escrita, não realizando comentários. As produções que são corrigidas estão presentes em simulados ou avaliações, portanto coletamos quatro textos presentes na avaliação do terceiro bimestre de Língua Portuguesa, que foi a Avaliação da Aprendizagem em Processo.

⁷ A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é desenvolvida pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional e aplicada desde 2015 para todos os alunos de Ensino Fundamental e Médio. A avaliação é baseada no Currículo do Estado de São Paulo e tem o objetivo de acompanhar a aprendizagem dos estudantes. O conteúdo é fundamentado em expectativas dos materiais: Programa Ler e Escrever e Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI. A escola, local da pesquisa, adota a AAP como avaliação bimestral, pois usa como material didático norteador o Ler e Escrever e o EMAI.

Silva e Suassuna (2017) julgam ser fundamental a ação de avaliar os textos dos alunos, as autoras consideram

[...] a avaliação textual uma atividade de leitura, mediante a qual se busca construir sentido. Ou seja, é importante o professor ter em mente que avaliar um texto significa lê-lo, explorando todas as implicações de um ato de leitura. Essa concepção, por sua vez, exige uma postura de diálogo diante do texto: é preciso que se estabeleça uma relação interlocutiva entre o aluno e professor, na qual ambos se coloquem como sujeitos e como parceiros da atividade de escrita. Nesse sentido, defendemos que o professor se coloque como interlocutor de seus alunos, e não apenas como avaliador de seus textos. (SILVA; SUASSUNA, 2017, p. 224-225).

A avaliação permite diálogo e parceria na atividade de escrita, também possibilita que o professor direcione a sua prática docente, seja no repensar do conteúdo ou do seu método de ensino. Agora, para o aluno, a avaliação provoca aprendizagem. (SILVA; SUASSUNA, 2017). Além disso, ao ultrapassar as fronteiras escolares, percebe-se que a avaliação dos textos (orais ou escritos) é constante. Os interlocutores sempre se avaliam (por exemplo, durante uma conversa avaliamos se o locutor falou muito ou pouco), logo, a ação de avaliar se faz presente em práticas sociais em territórios escolares e não escolares (COSTA VAL et al., 2009).

Costa Val et al. (2009) reforçam que a avaliação integra o processo de interação linguística, de comunicação verbal (seja a fala ou escrita) e ainda, oportuniza que o discente desenvolva suas habilidades linguísticas. Assim, “A avaliação de um texto escrito pode e deve ter como objetivo sinalizar, para o aluno, as virtudes e os problemas do texto, explicitando as razões da sua adequação ou inadequação” (COSTA VAL et al., 2009, p. 32).

Não ter uma avaliação ou ter uma avaliação carregada de punição geram consequências ruins, “Isso porque não apontar nenhum erro, de um lado, e avaliar para punir, de outro, são atitudes que não dizem respeito ao uso da língua na interação social, nem tampouco colaboram para desenvolver a competência linguística do aluno” (SILVA; SUASSUNA, 2017, p. 225).

As pesquisadoras afirmam que, muitas vezes, ao escreverem textos, os estudantes recebem o silêncio, visto ou mesmo um conceito de seus professores, e não têm a devolutiva esperada, isto é, o diálogo (SILVA; SUASSUNA, 2017).

Os textos elaborados em sala de aula não eram corrigidos. A correção acontecia somente nas produções que eram realizadas em simulados e avaliações, por isso buscamos trazer os textos produzidos na avaliação, porque são corrigidos. Além disso, é perceptível que

as propostas de produção textual na turma tinham a finalidade de preparar os estudantes para a produção escrita dos simulados e consequentemente das avaliações externas.

Para corrigir os textos em avaliações e simulados, os professores do quinto ano utilizam a planilha de correções que consta no Caderno do professor com orientações de correção da AAP:

Imagem 1 – Planilha de correções das produções textuais do 5º ano

PLANILHA DE CORREÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DO - 5º ANO

O aluno deve demonstrar as seguintes competências		Nível 1 Insuficiente	Nível 2 Razoável	Nível 3 Bom	Nível 4 Muito bom
CI Tema	Desenvolver o texto, de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.	Apresenta dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolve um texto que tangencia o tema.	Compreende e desenvolve razoavelmente o tema a partir da proposta de redação, parafraseando os textos da proposta ou apresentando uma série de ideias associadas ao tema.	Compreende e desenvolve bem o tema a partir da proposta de redação, apresentando indícios de um projeto temático pessoal.	Compreende e desenvolve muito bem o tema a partir da proposta de redação, com base na definição de um projeto temático pessoal.
CII Gênero	Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.	Apresenta dificuldades em compreender a proposta de redação e apresenta indícios do gênero.	Compreende e desenvolve razoavelmente a proposta de redação e os elementos constituintes do gênero.	Compreende e desenvolve bem a proposta de redação e os elementos constituintes do gênero, mesmo que com desvios.	Compreende e desenvolve muito bem a proposta de redação e os elementos constituintes do gênero.
CIII Coesão / Coerência	Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.	Organiza precariamente as partes do texto, apresentando grande dificuldade em articular as proposições; além de demonstrar pouco domínio na utilização dos recursos coesivos.	Organiza razoavelmente as partes do texto, apresentando redundâncias ou inconsistências constantes, mas com alguns elos entre partes e proposições do texto, demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos.	Organiza bem as partes do texto, apresentando problemas pontuais na articulação entre as partes e / ou as proposições, e demonstra um bom domínio no uso dos recursos coesivos.	Organiza muito bem as partes do texto e demonstra um bom domínio no uso dos recursos coesivos.
CIV Registro	Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.	Apresenta muitas inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e / ou à pontuação.	Apresenta inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e / ou à pontuação, mas com indícios de seu domínio básico .	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresente alguns desvios recorrentes no uso dessas regras.	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. **Avaliação da**

Aprendizagem em Processo. Caderno do professor. 5º ano do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa e Matemática, 3º bimestre de 2018, 21 ed. São Paulo, 2018, p. 50.

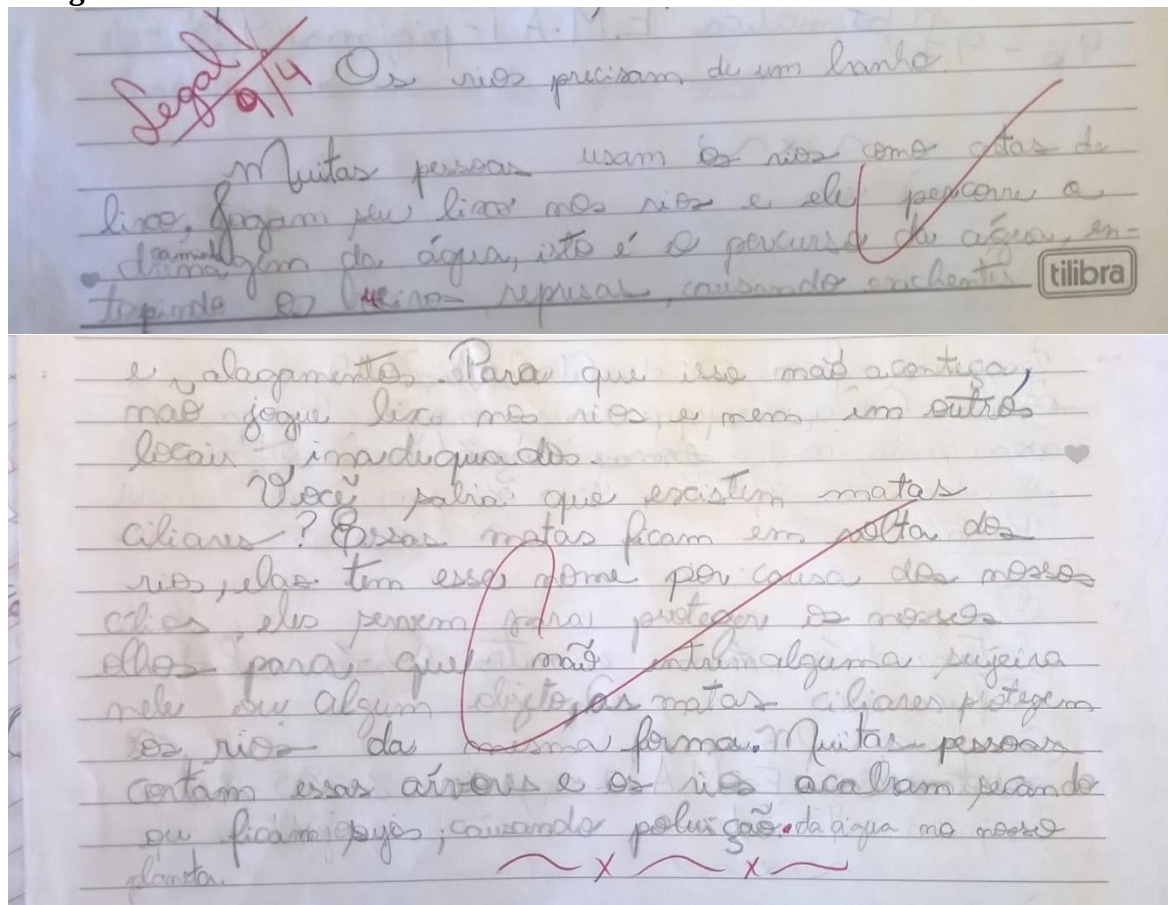
4.4 Análise das produções textuais – Turma A

A próxima etapa, após as observações, consistiu na coleta de quatro textos indicados pela professora como textos adequados e inadequados. As produções foram corrigidas pela docente. É relevante informar que os textos foram produzidos sob as mesmas circunstâncias presenciadas na observação, a produção foi feita como uma preparação para o seminário que a turma faria.

A fundamentação teórica utilizada como respaldo para a análise das produções textuais contempla Antunes (2019; 2018a; 2018b; 2018c; 2017; 2016; 2010; 2009), Ruiz (2015) e Costa Val (2009; 2006).

Ao solicitar à professora um texto “bom”, segundo seu julgamento, ela forneceu o texto 1, escrito pela aluna M. No texto há marcas de correção da docente que foram feitas com caneta vermelha.

Imagem 2 - Texto 1 – Turma A



Texto produzido por um aluno da turma A, 2019.

Ao observar o texto apresentado na imagem 1, é nítido que praticamente não existem correções, há duas marcas deixadas pela professora, uma de ordem ortográfica e outra de pontuação. A intervenção da docente é a mínima possível; como ela mesma deixa claro durante suas correções na lousa, a participante da pesquisa não quer interferir muito nos textos dos alunos. Ao classificar o texto como adequado, Elena considerou principalmente os aspectos gramaticais. Para ela, a falta dos desvios gramaticais é um parâmetro para elevar o texto à categoria solicitada, no entanto, podemos pontuar que o texto apresenta problemas de continuidade entre os parágrafos, há falta de articulação entre o primeiro e segundo parágrafo. Isso não afeta a compreensão, porém a intervenção da professora é necessária, pois ajudaria na tessitura da produção textual.

Diante deste panorama, entende-se que a correção coletiva proposta por Elena possui dimensão interativa, todavia, as análises das produções demonstraram o contrário, indicam uma correção limitadora do processo de interação. Menegassi e Ohuschi (2007, p. 242) retratam a dimensão da interação e mediação docente no processo de correção textual:

Observamos que a interação é fundamental no processo de produção textual dos alunos, já que toda escrita é para o outro. Portanto, o professor, no papel de mediador entre o texto e o aluno, promove um diálogo com ambos e não apenas o corrige e o devolve ao seu produtor, mas, aponta caminhos para ele dizer o que pretendeu dizer na maneira como escolheu, pois assim, sofrerá transformações e consequentemente melhorará sua escrita.

A interação durante a correção textual é assertiva quando um percurso pode ser indicado ao estudante; a direção apontada pelo corretor precisa agregar-se à escrita, trazer modificações. A questão da correção abrange uma tendência da escola apontada por Antunes (2018c, p. 15): “[...] o viés da correção gramatical, segundo o qual “basta o texto não ter erros gramaticais para estar bom””. Por meio da observação da autora, podemos depreender a respeito do quanto a gramática é soberana em questões de correção e certificação da qualidade textual. Sabemos a pertinência da gramática; todavia, ela não deve ser a única que garante e confere ao texto o caráter de ser aceitável ou não. Sendo assim, é preciso libertação, deixar de sermos “Refêns da concepção de que a gramática é que constitui o objeto ou foco principal do estudo da língua” (ANTUNES, 2018c, p. 22).

Ao refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa, Antunes (2018a) indica sua preocupação com a falta de destaque que o texto tem na escola. A autora afirma: “No que concerne ao estudo de línguas, com raras exceções, temos tido, até o momento, um ensino

centrado em gramática; melhor dizendo, em classificação e nomenclatura gramatical” (ANTUNES, 2018a, p. 41).

Por conseguinte, o espaço que a gramática ganhou e ganha nas aulas dificulta a aprendizagem voltada para a escrita de textos. A ênfase gramatical provoca conflitos. Os alunos passam a ter medo de escrever e errar a escrita das palavras, ou acreditam que escrever pouco diminui as chances de erro, e o professor reforça isso ao ater-se à gramática durante a correção das produções textuais.

Algumas dessas equivocadas ações por parte dos docentes - corrigir somente os erros ortográficos em produções ou considerar que todo texto sem erros gramaticais é um texto bom, entre outras - em nada ou pouco contribuem para a realização de uma boa situação de aprendizagem textual. Dar demasiada e até exclusiva atenção para os aspectos ortográficos e gramaticais limita a interação entre o aluno e professor durante o trabalho de aprimoramento da produção textual, pois, ao terminar e mostrar o texto ao professor, o aluno espera opinião, diálogo e avaliação; contudo, muitas vezes a correção limita-se apenas a uma higienização textual (JESUS, 1995), como há muito acontece, conforme concluem Silva e Suassuna (2017, p.226):

[...] desde muito tempo foi dada muita ênfase à correção gramatical, como se a única exigência para se obter um bom texto fosse ele estar gramaticalmente correto; nessa perspectiva, não era considerado o conjunto de normas sociais que rege as formas de se comportar verbalmente de acordo com cada situação.

As autoras informam que uma boa situação de ensino e aprendizagem aceita que a língua é uma interação social e se traduz em atender a uma situação de interação verbal (SILVA; SUASSUNA, 2017).

Imagem 3 - Texto 2 – Turma A

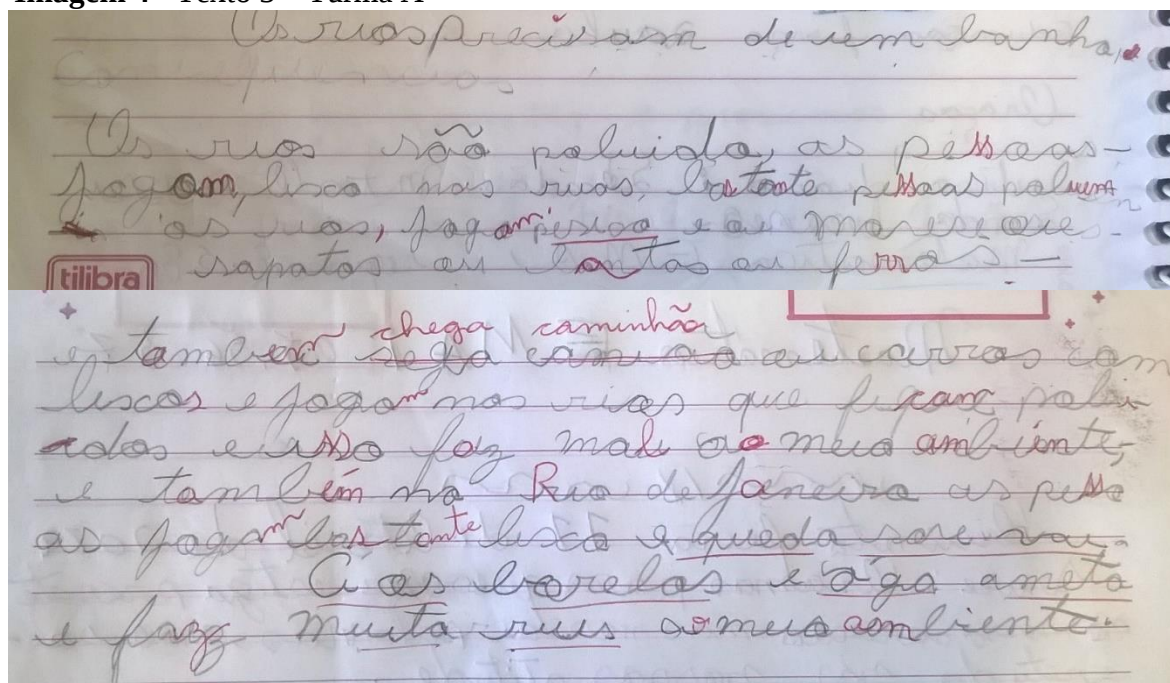
As p plugar
 Isto
 9/4
 Tem muita gente poluindo o ar
 eu acho que essa gente não tem noção, eu já
 vi pessoas que jogam o lixo e jogam no rio.
 As pessoas que queimam os plásticos e papel
 fazem uma fumaça preta poluindo o ar e
 muita gente morre respirando essa fumaça,
 poluindo também o meio ambiente.
 Tem gente que joga lixo no rio e não
 sabe que muita gente bebe ^{água} da ali. Ele
 pode beber água ^{dessa} e muita gente
 pode morrer ao beber essa água suja.
 E tem aquele que joga o lixo no
 chão ou cara um buraco e joga o lixo no
 buraco.
 E ~~tem~~ muita gente que morre também
 tem gente que morre porque a mãe mata
 a criança, causando doenças,
 furacões, terremotos, maremotos e terremotos.
 E também jogar mais papel como se fosse
 lixo.

Texto produzido por um aluno da turma A, 2019.

O texto 2 apresenta mais marcações da professora; contudo, são da mesma natureza do primeiro texto, ou seja, referentes à ortografia e à pontuação. Porém, mais uma vez é possível constatar que Elena procura abster-se de grandes intervenções ou sugestões; por exemplo, o texto escrito poderia ser melhorado caso houvesse sugestões de outra natureza, como em relação ao grau de informatividade do texto ou a organização das ideias no parágrafo. A profissional poderia interferir, sugerindo ao estudante uma mudança na primeira linha do texto (primeiro parágrafo), por exemplo, começar a escrita com outras palavras, com uma introdução ao assunto e, ainda, evitar a repetição das palavras “gente” e “muita gente”. É interessante observar que o autor do texto faz uso do pronome demonstrativo “aquele”, em

uma tentativa de evitar o vocábulo “gente”. Então uma mediação de Elena seria fundamental para reestruturação do texto.

Imagem 4 - Texto 3 – Turma A



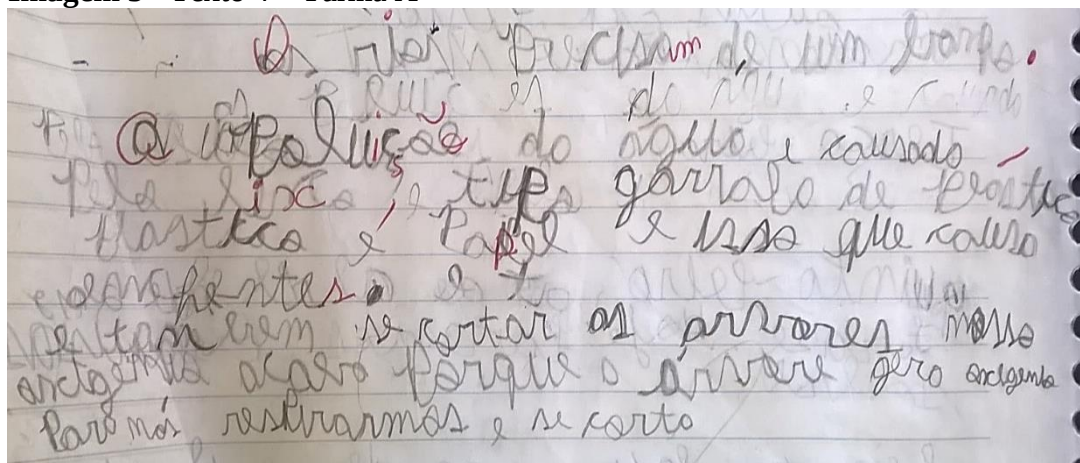
Texto produzido por um aluno da turma A, 2019.

O texto 3 faz parte do grupo dos textos considerados inadequados, segundo a opinião da professora, e são visíveis as inúmeras correções realizadas pela docente. Elena corrigiu os erros de ortografia e fez algumas linhas para sinalizar que não compreendeu determinadas palavras. A não compreensão promove problemas sérios. O texto não cumpre sua tarefa de se fazer entender, prejudicando a interação entre autor e leitor.

A ênfase em aspectos gramaticais revela que:

[...] falta ao professor uma prática contínua de análise, que possibilite o desenvolvimento da capacidade de enxergar os elementos que, para além do gramatical, são centrais para o entendimento do texto. Não por acaso, se formou nos professores e nos alunos uma visão de análise presa exclusivamente ao que aparecia na superfície do texto. (ANTUNES, 2018c, p. 14).

Imagem 5 - Texto 4 – Turma A



Texto produzido por um aluno da turma A, 2019.

O quarto e último texto, assim como os outros, apresenta correção ortográfica e de pontuação. Porém, o texto 4 está inacabado, seu autor não o concluiu; além disso, há escassez de informações. A estrutura de seu discurso também é equivocada quanto à paragrafação; entretanto, isso não foi apontado ao aluno. Eximir-se de apontar os equívocos e problemas do texto contraria o propósito da correção, pois, segundo Costa Val (2009, p. 32), “A avaliação de um texto escrito pode e deve ter como objetivo sinalizar, para o aluno, as virtudes e os problemas do texto, explicitando as razões da sua adequação ou inadequação”.

Em relação à insuficiência de informação, “A irrelevância de certos discursos, por exemplo, não deriva do pouco conhecimento gramatical; deriva, em princípio, de não se ter o que dizer, deriva daquilo que comumente chamamos de *pobreza de informação*”. (ANTUNES, 2010, p.67, grifo da autora).

No que diz respeito às categorias indicadas por Elena, partilhamos da opinião da docente ao indicar os textos 1 e 2 como adequados, e os textos 3 e 4 como inadequados, por apresentarem sérios problemas de sentido e continuidade.

A correção empregada pela participante da pesquisa limita-se principalmente aos erros de escrita de palavras: “[...] o olhar de professores e alunos sobre a construção do texto ainda é um olhar quase exclusivamente gramatical”. (ANTUNES, 2018c, p. 14).

De acordo com as análises efetuadas, averiguou-se que o tipo de correção empregada nos textos 1, 2 e 4 é classificada como correção resolutiva, como determina Serafini (1995). A ação da docente, como esclarece Menegassi (2004), não proporciona a interação entre o aluno, o texto e o professor. Ainda, ao resolver o problema (o erro), o professor nega ao aluno o direito de rever seu texto, ter o controle de sua autoria. No texto 3, ao sublinhar algumas

palavras, a professora emprega a correção indicativa, um signo que indica determinado erro, sem especificação.

No tipo de correção presente em três dos quatro textos, de caráter resolutivo, o estudante recebe seu texto com as marcações dos erros e as suas soluções. Ruiz (2015, p. 77) avalia que tal ação provoca uma reação do aluno: ele realiza todas as modificações sugeridas, “[...] para isso basta apenas incorporá-las ao seu texto original na forma de cópia”. Contudo, ao executar este tipo de alteração, quem cumpre a tarefa e faz a revisão é o professor, e não o aluno. Tal conduta, não acontece quando há a correção indicativa, classificatória ou textual-interativa, porque o discente lê seu texto, faz a revisão e pode realizar as mudanças por meio da reescrita.

Ruiz (2015) tece importantes reflexões sobre as correções indicativa, classificatória e textual-interativa. Estas correções permitem ao professor e aos alunos reflexão sobre o texto. A resolutiva convoca somente o educador à reflexão, pois, segundo a autora, a linguagem é um componente que participa dos cenários destas correções:

Na resolutiva, há só uma linguagem em jogo: a linguagem do texto sob análise; na indicativa, na classificatória e na textual-interativa, duas são as linguagens em pauta: a linguagem do próprio texto (a redação escrita pelo aluno) e uma outra, a linguagem acerca do texto, isto é, a linguagem da intervenção (a correção da redação pelo professor). (RUIZ, 2015, p. 78).

A pesquisadora analisa o teor reflexivo do discurso do aluno e da correção do professor:

Em lugar de postular uma reflexão acerca do que fora dito pelo aluno (no caso, o discurso produzido na forma de uma redação), a correção resolutiva propõe um outro discurso, que retoma o de origem. Assim, ao corrigir resolutivamente, o professor assume ou uma atitude de alterar a forma de dizer do aluno, ou uma atitude de alterar o próprio dizer do aluno. (RUIZ, 2015, p. 78).

De acordo com a diagnose de Ruiz (2015), corrigir pelo aluno não promove a reflexão, mas um alterar da forma, de dizer o que o aluno intenta, porém, com o discurso do professor. A autora, ainda, preconiza o caráter eminentemente dialógico das correções indicativa, classificatória e textual-interativa, destaca o forte grau monológico da correção resolutiva. Ruiz (2015), subsidiada em Bakhtin, reforça a característica dialógica de todo texto e a admissão de uma resposta do outro (réplica). Conforme explana, uma atitude responsiva (RUIZ, 2015).

Apesar de cada enunciado ser dialógico, a pesquisadora salienta os graus do dialogismo: “[...] os discursos, de modo geral, podem, ainda, se constituir ou por processos

dialogais (de várias vozes, o que é preponderante no oral) ou por processos *monologais* (uma só voz, o que é preponderante na escrita) ”. (RUIZ, 2015, p. 79, grifos da autora). A autora, faz este resgate para justificar seu julgamento acerca da natureza monológica da correção resolutiva:

Segundo me parece, quando a correção se dá na forma resolutiva, o texto do professor é monológico. Ao apresentar as alterações a serem aplicadas na reescrita, o discurso do professor anula totalmente a presença do *outro* (o aluno), que é, assim, destituído de voz. Tudo se passa como se o diálogo, constitutivo do próprio discurso do professor, estivesse oculto, escondido, mascarado sob a falsa aparência de uma única voz. Por outro lado, quando a correção se dá nas formas indicativa, classificatória, ou textual-interativa, ao contrário, o professor pressupõe explicitamente essa presença do *outro* em seu discurso, trazendo-o para dentro dele. Uma vez que se utiliza de uma metalinguagem, verbal ou icônica, que requer uma interpretação pelo *outro* e que aponta para a participação efetiva desse *outro* na construção das alterações a serem realizadas na reescrita, o professor dá literalmente voz ao aluno. A voz do *aluno/ outro* mostra-se, entrevê-se no próprio texto interventivo, revelando a perspectiva dialógica do discurso de correção. Nesse sentido, seu texto é, pois, *dialógico*. (RUIZ, 2015, p. 79-80, grifos da autora).

Em face do anunciado, a autora releva que há casos nos quais a intervenção resolutiva se torna essencial, como num trabalho de análise linguística, por exemplo; todavia, uma ação dialógica reforça no aluno a essência inacabada do texto. Ademais, a atitude de resolver o problema do texto para o estudante pode acontecer junto com o emprego de outros tipos de correção ou como uma das etapas das múltiplas revisões e correções que um texto pode ter (RUIZ, 2015).

Analisando as correções dos textos colhidos, observa-se que a correção da professora não permitiu a reescrita. A docente corrigiu os textos e não deu oportunidade para a reescrita discente. Ruiz (2015) confere à correção resolutiva o título de correção mais simples, mais fácil para o docente e o discente, pois o docente entrega ao aluno as respostas prontas. Ele mesmo já revisou o discurso, não há diálogo. Ao aluno basta fazer a reescrita (quando o professor solicita tal tarefa) sem nenhuma reflexão sobre sua ação (RUIZ, 2015).

Priorizar a simplicidade durante a correção pode ser uma atitude comum, devido ao tempo insuficiente que professores têm disponível para correções e preparo de aulas, por conseguinte, é inevitável ponderar que

As condições de trabalho do professor também têm dificultado a realização de práticas de escrita, sobretudo aquelas ligadas ao tempo de que ele precisa dispor para, de fato:

- criar,

- planejar,
 - orientar e
 - apoiar o desenvolvimento de outros na aprendizagem da escrita.
- (ANTUNES, 2016, p.20).

Antunes traz considerações fundamentais para o exercício docente, explorando a influência das condições de trabalho em práticas de escrita, as quais reclamam tempo para estudo. Dispor de um tempo maior para trabalho e estudo colaboraria para o aperfeiçoamento do tipo de correção, o que em sala de aula poderia possibilitar um trabalho com reescrita, por conseguinte, poderia ajudar o estudante a progredir em sua escrita, na aprendizagem da língua materna; ademais, ao se esquivar da correção para além da ortografia, o professor abdica de seu direito como mediador e responsável pela formação do aluno produtor de textos, abstém-se de formar um sujeito preparado para tecer textos com sentido, capaz de mobilizar conhecimentos para construir a sua escrita.

4.5 Análise das produções textuais – Turma B

Os textos produzidos no caderno de produção não são corrigidos pela docente, a coordenadora tem acesso ao material para ver a evolução da escrita dos alunos. Desse modo, não é possível analisar o tipo de correção empregado. Já os textos dos simulados e das avaliações são avaliados de acordo com os critérios da AAP, a seguir uma proposta de escrita e as produções⁸:

⁸ Os nomes dos produtores dos textos foram omitidos em razão da confidencialidade do estudo e a preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

Imagem 6 – Proposta de escrita da Avaliação da Aprendizagem em Processo

PRODUÇÃO ESCRITA

CARTA OPINATIVA DE LEITOR

A nota da redação da revista Planeta diz respeito a um crocodilo que convive com um pneu ao redor de seu pescoço. Proceda a leitura e análise o texto:

CROCODILO DO PNEU

Segundo agentes de conservação da Indonésia, o crocodilo de água salgada da foto feita na região do rio Palu, na ilha de Sulawesi, já convive com esse pneu ao redor do seu pescoço há mais de um ano.



Figura - Crocodilo indonêsio e seu "enfeite", há mais de um ano com esse objeto.

A interferência humana na vida dos animais selvagens chega a níveis surpreendentes. O crocodilo de água salgada da foto acima, tirada em janeiro na região do rio Palu, na ilha de Sulawesi (Indonésia), já convive com esse pneu ao redor do seu pescoço há mais de um ano, informam agentes de conservação do país. Eles prosseguem nas buscas para encontrar o animal e livrá-lo de seu bizarro ornamento.

FONTE: <https://www.revistaplaneta.com.br/crocodilo-do-pneu/> acesso em 10 jul.2018.

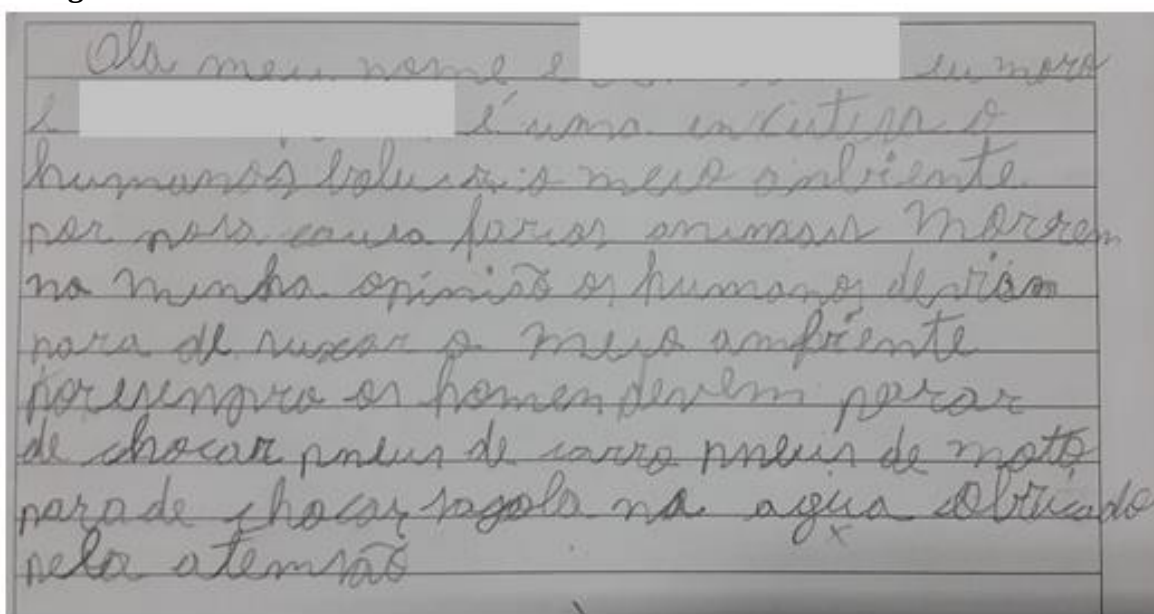
Agora escreva uma carta para a coluna "Painel do Leitor". Comente a nota publicada e apresente a sua opinião sobre o assunto e a interferência humana na vida do planeta.

Escreva pelo menos 10 linhas.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**. Prova do aluno. 5º ano do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, 3º bimestre de 2018, 21 ed. São Paulo, 2018, p. 14-15.

Os dois primeiros textos apresentados são considerados adequados por Antônio, ela avalia as redações, de acordo com a planilha, analisa a escrita e confere o conceito do texto escrito pelo aluno. Entende-se que a proposta textual foi a escrita de uma redação, pois possui caráter monológico e foi parte de uma prova (GERALDI, 2014). Apesar das redações estarem corrigidas, Antônio não deixou marcas de sua correção em todos os textos, apenas em uma produção há evidências de que foi empregada a correção resolutiva e os aspectos gramaticais foram corrigidos. Nesse sentido, entende-se que ela avaliou e apenas atribuiu o conceito.

Imagem 9 - Texto 3 - Turma B



Texto produzido por um aluno da turma B, 2019.

Imagem 10 - Texto 4 - Turma B

Olá meus amigos leitores eu sou o [redacted]
 e eu li, que o meio ambiente tá sendo
 poluído pelos humanos.
 Minha opinião é que as pessoas pare
 de jogar lixo, pela rua na rua, na
 rua, e na rua por que tem lixo, morrendo, pela
 poluição dos humanos eu acho, que as
 pessoas tem que cuidar do meio ambiente
 por que se não os animais vão morrer
 e as pessoas vão ficar, doentes.

[Signature]
 24/07/2019

Texto produzido por um aluno da turma B, 2019.

Os textos 3 e 4 não carregam marcas de correção, porém são apontados pela docente Antônia como inadequados, apesar disso, os dois produtores dos textos conseguem emitir suas opiniões, porém no texto 3 há palavras que foram escritas e não são passíveis de compreensão. Ademais, a estrutura do texto não corresponde ao gênero textual da carta de leitor, foi escrito em um único parágrafo e a pontuação é inexistente, mas o texto 4 exibe um excesso de vírgulas, dificultando a compreensão durante a leitura. Logo, os dois textos, em algum trecho, portam problemas de sentido decorrentes da falta ou excesso de pontuação, não permitindo que o interlocutor estabeleça continuidade de sentido. A grafia do texto 3 também compromete a leitura e o entendimento do texto, além disso o produtor da carta não utiliza ponto final para marcar o fim do enunciado e não faz uso de conectivos para garantir a continuidade do texto. O excesso de vírgula, no texto 4, não permite o estabelecimento de relação entre os enunciados anteriores e, nos dois textos, os produtores não mencionam o nome da revista e o título da matéria, sendo elementos integrantes da estrutura composicional da carta de leitor.

Diante das análises das produções e mesmo com os vários desvios mencionados, consideramos como adequados todos os quatro textos, embora as produções 3 e 4 portem problemas pontuais de sentido. Nesses casos, a intervenção específica da professora ajudaria a melhorar tais questões e a prática constante aprimoraria a escrita.

Ao analisar os textos produzidos pelos estudantes no caderno de produção e constatar que não há nenhum tipo de intervenção da professora e considerando que a escrita na avaliação tem caráter puramente avaliativo (neste caso), e não possui a intenção de promover um trabalho de revisão e reescrita, a prática com o ensino de produção textual na sala de Antônio sem a correção não promove a interação e o diálogo (entre aluno e professor), ambos tão necessários para o avanço dos produtores de texto.

Vale destacar que, a partir da avaliação, é possível a identificação das dificuldades e a proposição de atividades para superá-las, logo a educadora pode vir a trabalhar propostas de atividades que levem seus educandos a enfrentar os desafios da escrita. Contudo, a observação e a coleta dos textos na turma B foi limitada, vários dias de observação foram empregados, mas não houve o desenvolvimento de um trabalho que favorecesse a interação entre o escritor, texto e docente. É admissível supor que usar o caderno de produções, e somente ele, restringe o trabalho com a produção textual. No entanto, mesmo utilizando o caderno, a professora poderia selecionar um ou alguns textos dos cadernos de produção e elaborar atividades com base no (s) texto (s), já que esta ação seria exequível e talvez realizada em outros momentos. Deste modo, cabe destacar, que o tempo de observação em sala de aula não captou todas as práticas docentes decorrentes da atividade de produção textual.

4.6 Análise das entrevistas

Para maior aprofundamento do questionário aplicado e esclarecimento dos critérios de correção adotados pelas docentes para a correção das quatro produções, selecionadas de cada turma, realizamos a entrevista semiestruturada, que foi gravada e depois transcrita de acordo com protocolo da Norma Urbana Oral Culta (NURC). Para melhor visualização apresentaremos as respostas em quadros.

Inicialmente, perguntamos como era o ensino da produção textual durante a vida escolar das entrevistadas, abaixo seguem as respostas transcritas:

Quadro 8 – Questão 1

Respostas da professora Elena	Respostas da professora Antônio
como era o ensino ... como eu já disse era um pouco diferente de hoje né que a gente não fazia tanto tantas produções como a gente faz hoje hoje qualquer por exemplo é uma data comemorativa a gente aproveita todos os temas e acaba trabalhando produção de texto parece que naquela época não sei não tinha tantas produções não se cobravam tanto assim até a oitava série por exemplo não cobrava tanto produções e nem	que eu me lembro acho que era tudo mecânico sabe assim tinha um desenhinho você escrevia a cena não tinha muito gênero separado assim era mais uma coisa muito para contar férias ((de imagem)) é

tanta leitura assim de livros paradidáticos trabalhava mais o livro didático o que tinha na época mas produções não lembro assim TANTAS produções que a gente fazia não mais era a parte da gramática	
---	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

A partir da declaração da primeira professora, é perceptível que a produção textual em sua época escolar era pouco praticada, o foco nas aulas de língua materna era a gramática. Em aspectos atinentes à ênfase gramatical, aqui cabe a seguinte reflexão:

O professor de hoje foi aluno de uma escola que pregou uma “língua-gramática”, calcada em conceitos de “certo” e “errado”, em que se “doutrinou” que aprender a língua e ser eficiente em seu uso era sinônimo do domínio de suas regras, do professor a chamada “norma culta” – a que definitivamente separava os “merecedores do Olimpo” da massa que não ultrapassaria jamais um uso da “boca do povo na língua errada do povo”[...]. (OLIVEIRA; PARISOTTO, 2015, p. 33522).

As autoras ponderam acerca da geração de professores formados em unidades escolares adeptas de fortes concepções gramaticais para o ensino da língua, inclusive os responsáveis pelos alunos de hoje também foram estudantes destas escolas, e, assim, podem ainda acreditar em um ensino da língua materna pautado na gramática e perpetuar um ensino guiado por vertentes tradicionalistas.

A fala de Elena e Antônia deixa transparecer o exercício de escrita através de temas. Desse modo, a escrita do aluno será mais desenvolvida se este conhecer sobre o assunto que precisa escrever, em algumas ocasiões os estudantes sentem dificuldades em redigir, já que é necessário que produza um texto sem muito conhecimento do tema, sem ter o repertório necessário para construir um texto. Logo,

Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência [...] deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto. (ANTUNES, 2018b, p. 45-46).

Nesse contexto, para propor ao aluno a tarefa de escrever, é imprescindível criar possibilidades em que ideias sejam geradas, informações alcançadas, isto é, ajudar o estudante na construção de seu repertório, será mais desenvolto, todavia, ainda não há garantias para o surgimento do texto.

A resposta da professora Antônia descreve a tarefa de escrever a partir de imagens, cenas e o tema “minhas férias”, essas comandas não favorecem a função social da escrita, pois delimitam o destinatário, que não ultrapassa as paredes da sala de aula.

A próxima pergunta questionava as docentes se quando estudavam tinham facilidade em redigir textos e, se sim, qual era essa facilidade.

Quadro 9 – Questão 1.1

Respostas da professora Elena	Respostas da professora Antônia
ah eu sempre gostei assim de escrever ... eu não sei se é porque quando eu estudei eu já estudei já mais já adulta né não era criancinha ainda nem adolescente quando eu voltei para escola então quer dizer o que se ensina não era tão difícil para mim na época por ser já adulta madurecida mas éh::: ... o que eu gostava bastante de fazer era fazer leitura gostava muito da parte da leitura acho que pelo fato de gostar de qualquer coisa eu estava lendo procurando ler ou em casa né ...então facilitava um pouquinho a parte da escrita não encontrei tantas dificuldades assim até a oitava série não aí depois no ensino médio na faculdade principalmente na faculdade a gente já encontra um pouco de dificuldade para escrever	eu sempre gostei muito de escrever então tinha mais facilidade de escrever porque vejo que eu sempre li muito então eu tinha então eu acho que isso ajudava bastante então eu gostava muito de escrever até quando não era para escrever aqui na escola eu escrevia em casa escrevia carta escrevia relato eu sempre gostei muito mas eu acho que facilidade assim mas é por causa da leitura acredito que seja por causa da leitura

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

As duas profissionais declararam gostar de escrever e afirmaram acreditar que o fato de gostarem de ler influenciava em ter uma melhor desenvoltura na escrita. Elena também atribui a sua idade, seu amadurecimento, a facilidade em produzir textos.

A respeito da ideia de que a leitura influência na escrita, Antunes (2018a, p. 196) explica:

[...] não se pode estabelecer entre a *leitura* e *escrita* uma relação automática, de causa e consequência imediata e inevitável, segundo pensam alguns: *se alguém lê, escreve bem*. [...] a leitura constitui uma das condições que propiciam o sucesso da escrita. Mas, não de uma forma mecânica. Não existe uma relação milagrosa ou mágica entre uma coisa e outra. Ou seja, não podemos alimentar o simplismo de que *quem lê, necessariamente, escreve bem*. A competência em escrita é, do mesmo modo que todas as outras, resultado, também, de uma *prática constante, persistente, refletida*, num processo de crescente aprimoramento. Não basta, portanto, ler para escrever bem. (Grifos da autora).

A estudiosa não nega a importância da leitura para a escrita, porém faz alguns apontamentos pertinentes em relação à leitura e à escrita, e, deixa claro que a leitura permite a conquista de novas ideias, concepções, dados e diversas informações sobre a humanidade, de modo que, em situações de produções textual, ajuda no desenvolvimento da escrita.

(ANTUNES, 2018a). Concluimos que proporcionar repertório aos estudantes é necessário, mas repertoriar apenas não garante a competência escritora, é preciso saber usar as palavras, assim é imprescindível se certificar que ocorra a prática constante de escrita.

Sobre as dificuldades ao produzir textos, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 10 – Questão 1.2

Respostas da professora Elena	Respostas da professora Antônia
geralmente sinônimos de palavras né o vocabulário que a gente não tinha um vocabulário assim mais um nível mais elevado então eu acho que faltava assim a gente trabalhar bastante com o dicionário porque naquela época a gente pegava o dicionário todo mundo já tipo... -- nem sei se eu posso... [a pesquisadora diz que pode comentar] pode comentar -- às vezes tinha alguma brincadeira ai pegou papai dos burros então às vezes a gente tinha vontade de pegar e tinha um pouco de vergonha na sala de aula porque tinha uma certa risadinha mas eu acho eu penso assim que faltava mais vocabulário para a gente trabalhar mais a parte de palavras novas sinônimos de palavras	quando eles davam algum tema específico para você desenvolver os temas que talvez você não conhecia bem que seria mais difícil sem ter repertório era mais difícil

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

A dificuldade apresentada por Elena consistia em falta de repertório de palavras, em sua declaração ela chega a fazer uma confissão em relação ao empecilho em sua escrita. Dessa maneira, para tentar sanar a dificuldade recorria ao dicionário, entretanto esta atitude não era bem vista aos olhos de alguns estudantes, era motivo de deboche. Mais uma vez a falta de repertório aparece no discurso de Antônia, para a professora a dificuldade consistia em discorrer a respeito de um tema sem ter conhecimento para tal.

Nesse sentido, acerca do repertório, Antunes (2018a, p. 194) explana que: “Na grande maioria das vezes, o que nos falta, na elaboração de certos gêneros de texto [...] O que nos falta, frequentemente, são informações relevantes em torno das quais podemos nos dar ao exercício de desenvolver o tema”. A autora sugere alternativas de enfrentamento à ausência de repertório, segundo ela

É bom lembrar que pobreza de informação, de ideias, que o fato de não ter o que dizer sobre determinado tema, afinal, são problemas que só se resolvem com a ampliação de nosso repertório de informações e de ideias; com a nossa capacidade de, criticamente, ler, ouvir, refletir, tirar conclusões, estabelecer relações entre os fatos. Não são propriamente problemas que se resolvem com aulas de análise sintática, com a procura da distinção entre complemento nominal e adjunto adnominal [...]. (ANTUNES, 2018a, p. 195).

As duas docentes indicam a falta de repertório como sendo a dificuldade em produzir textos; entretanto somente uma prática persistente, aliada às informações, pode contribuir para a prática da escrita. Ter repertório não garante um bom texto.

Sobre a atividade de escrita a partir de um tema, expomos a opinião de Passarelli (2012, p. 115-116):

[...] com a incumbência de escrever um texto com base apenas em um tema ou título propostos pelo professor, a própria escola contribui para que muitos alunos desenvolvam a crença de que a escrita, à moda de fatídicas redações [...] é uma exigência exclusiva da escola, sem serventia fora dela.

Como explica a autora este tipo de comanda de produção textual reforça a ideia de que escrever cabe somente ao ambiente escolar e limita o olhar discente para enxergar as possibilidades da escrita em outros locais e situações, o ideal seria aliar a realidade do estudante ao trabalho de produção, pois “Escrever não pode ser tido apenas como um exercício escolar, distante da realidade do aluno”. (PASSARELLI, 2012, p. 115).

A pesquisadora reforça que “Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade” (PASSARELLI, 2012, p. 116).

É imprescindível não perder de vista o caráter social da escrita e sua função na sociedade, o professor precisa deixar isto claro ao seu aluno propondo tarefas que permitam o vislumbre de possibilidades da escrita no mundo.

Quanto aos materiais didáticos utilizados como apoio ao trabalho com a produção textual e a prática docente empregada com os materiais, registramos as respostas:

Quadro 11 – Questão 2

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônio
O que a gente utiliza hoje mais para a produção tem o livro didático mas tem produções mas não tanto e a gente trabalha o Ler e o Escrever que são as produções contos de mistério essas coisa e temas assim é projetos que faz na escola que a gente acaba fazendo as produções através dos projetos né de vários tipo... semana da pátria é que eles fazem também PROERD que tem produção e sobre o convênio que tem com a Usina Alto Alegre que tem produção de texto e os temas trabalhados na escola normalmente que tem projetos da escola.	Material didático...os livros eu procuro repertoriar eu trabalho por gêneros então eu repertorio bastante aquele gênero bastante mesmo tendo o livro didático trago de casa o gênero para eles lerem para eles terem contato com aquele gênero para depois poderem escrever o gênero

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

As duas docentes utilizam os livros didáticos e o livro Ler e Escrever. Elena revela que no livro didático não há muitas atividades de produção e as produções realizadas pelos alunos decorrem dos projetos da escola. A partir da fala de Antônio, é possível inferir que ela faz uso dos livros e também traz textos pesquisados em sua casa, a fim de proporcionar repertório aos seus discentes.

Após a descrição do uso de materiais didáticos foi solicitado que descrevessem uma aula de produção textual, e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 12 – Questão 2.1

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônio
... ah como foi mesmo a pergunta ((a pergunta é feita novamente)) de produção ...ah geralmente a gente acaba tirando deles tipo assim fazendo perguntas levantamento para saber o que eles sabem sobre aquele tema sobre aquele sobre assunto né para fazer com que eles acabem pensando sobre aquele assunto e a gente apresenta por exemplo uma poesia eu quero trabalhar poesia eu vou primeiro apresentar para eles vários tipos de poesias né poemas diferentes mostrar uma música tem uma certa poesia então a gente primeiro apresenta vários tipos de poemas para depois éh::... cobrar deles tipo uma produção de poesia ou seja uma produção de texto né se é para trabalhar um texto a gente apresenta primeiro várias formas de textos sobre aquele tema para depois cobrar a escrita deles a produção deles em cima daquele tema	qualquer uma...((sim)) pode ser produção de carta ((pode)) de carta de leitor ((pode)) então a carta de leitor tem no projeto do ler a gente faz eu fiz o projeto do ler só que eu achei muito pequeno o projeto que tinha lá então eu comecei a pegar as cartas que já vinham nas apps antigas e trabalhei com eles fazendo produção coletiva produção em dupla e depois eles começaram a produzirem as cartas sozinhos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

Quando vai iniciar seu trabalho, a entrevistada Elena, primeiramente, faz um levantamento, promovendo um momento de diálogo, do que seus alunos conhecem sobre o tema ou assunto, ela parte do que eles sabem para dar continuidade ao seu trabalho e, em seguida, apresenta diversos textos, fornecendo repertório para alicerçar a escrita, só depois exige a produção. A segunda entrevistada relata uma aula de produção de carta de leitor, exigida na AAP. Inicialmente, ela parte da proposta presente no Ler e Escrever, mas por achar um projeto curto amplia e acrescenta as propostas pelas Avaliações da Aprendizagem em Processo, realiza uma produção coletiva, em grande grupo, produção em duplas e, após, solicita um texto individual.

É importante destacar a autonomia docente presente no relato de Antônio, a profissional usa o material didático disponível para o 5º ano e agrega mais ao projeto do material utilizado, contudo também é necessário comentar o quão embutido está em sua prática o conteúdo das avaliações externas, vários outros assuntos que não o exigido na AAP,

inclusive de interesse dos estudantes, poderiam ser discutidos e ser tema da carta de leitor, até mesmo o uso da sala de informática para leitura de notícias e escrita de uma carta de leitor seria rico para a experiência de escrita, por exemplo. A exigência é tamanha que muitos professores vivem sob a pressão das avaliações e acabam dirigindo toda a sua prática com base no conteúdo de tais provas.

Durante o trabalho com a produção textual, seja antes, durante a escrita ou reescrita dos alunos, os professores podem perceber as dificuldades demonstradas, sobre isso questionamos quais são as dificuldades que os alunos possuem ao escrever textos, a devolutiva segue abaixo:

Quadro 13 – Questão 3

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônio
ah demonstram como se diz principalmente essa classe que tem dificuldades né eles apresentam sim dificuldades muitos deles até no caso que hoje em dia a gente ainda alfabetiza uma quinta série eles tem dificuldade sim de produção um ou outro que se sai muito bem na produção de texto mas hoje em dia algumas classes tem muita dificuldade no caso a minha éh::: ...apresenta dificuldade sim de produção ((a entrevistadora pergunta quais são as dificuldades)) as dificuldades ... alguns alunos apresentam dificuldades de tipo memorizar certa história se for uma descrição é mais fácil eles tão vendo mas às vezes eles tem a dificuldade de ... -- como que eu falo -- de sequência da história ou éh ::::... se for para reescrever uma história eles têm dificuldade em memorizar as partes da história esquece algumas e a maior dificuldade mesmo são os sinônimos de palavras porque eles ficam muito no mundinho deles assim então a gente precisa estar colocando palavras novas trabalhando com o dicionário pra enriquecer mais o vocabulário deles	alguns ainda tem uns alunos que não conseguem....é colocar a opinião deles é muito difícil colocar uma opinião no texto tem uns que escrevem muito errado tem dificuldade na escrita mesmo na grafia mesmo mas perto das outras salas que já peguei essa ainda é boa [risos]

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

Ambas as respostas refletem as dificuldades e desafios que as profissionais enfrentam, Elena diz que sua sala apresenta dificuldades de modo geral, inclusive alguns alunos estão sendo alfabetizados no 5º ano, as barreiras de escritas enfrentadas pelas crianças da turma A são: lembrar dos fatos e da sequência da história e usar sinônimos de palavras, para evitar a repetição excessiva. Ao dizer que “[...] eles ficam muito no mundinho deles assim então a gente precisa estar colocando palavras novas [...]”, a docente deixa claro que falta o repertório de vocabulário, torna-se imprescindível a reflexão sobre o conhecimento de textos e palavras com os quais as crianças chegam à escola, e ainda cabe o questionamento:

desde que etapa escolar os professores promovem a prática de escrita, isto é, quanto tempo está sendo investido na ação de redigir?

A resposta de Antônio não revela questões relacionadas à alfabetização, já que, para a professora, a dificuldade dos alunos está em expressar sua opinião, no caso do gênero carta de leitor opinativa. Outra dificuldade apontada seria a escrita das palavras, os erros ortográficos, mas mesmo com os empecilhos a entrevistada diz não haver tantas barreiras, como havia em outras turmas nas quais lecionou.

Conduzimos a próxima pergunta a fim de saber a opinião das professoras referente ao porquê das dificuldades apresentadas no momento de redigir textos, as participantes expressaram:

Quadro 14 – Questão 3.1

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônio
porque ... eu acho que falta cada vez mais trabalhar mais produções com ele com eles né quanto mais produções melhor... para o desenvolvimento deles e hoje em dia o que estou percebendo a gente tem que trabalhar muitas coisas muitas coisas e a gente acaba sendo sobrecarregada e não trabalha realmente ali a produção bastante com eles porque tem outras coisas que são cobradas que a gente tem que dar conta também então éh ::: ... uma das dificuldades que eu acho na produção é que nós deveríamos trabalhar muito mais e os alunos também tão chegando com uma certa dificuldade para gente e a gente acaba tendo que alfabetizar uma série mais elevada deveria estar todos eles alfabetizados para gente já deslanchar uma produção e sair uma produção num nível certo de cada classe né então tem uns vão bem e outros não porque a classe hoje em dia é toda heterogênea não tem classe que está todo mundo no mesmo nível então uma certa dificuldade que o professor encontra e a classe também tem essa certa dificuldade porque tem que trabalhar com aluno cada um está numa parte diferente né uns alfabetizando outros já tá no nível vamos supor bem mais elevado então acho que isso aí é uma certa dificuldade que tem mas eles tão muito devagar	ah eu acho que tem que ser uma coisa trabalhada desde o começo e também os professores não estão preparados eu mesmo não sei dar uma aula falar ah é assim que ensina dar uma aula de produção de texto não sei nunca tive assim ninguém me ensinou ah é assim que faz é assim que eles aprendem então eu acho que é um problema do ensino mesmo não ter ((nunca na universidade teve uma disciplina)) não nunca assim que você vai ensinar como eles vão ter que pensar não nunca

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

Elena comenta acerca do insuficiente trabalho com produção de texto desenvolvido na sala de aula, segundo ela, são necessários mais trabalhos com a escrita de textos, a profissional acredita que a demanda referente aos diversos conteúdos e projetos dificultam o ensino da produção textual, pois falta tempo frente às diversas cobranças, como alfabetizar alunos no quinto ano e a necessidade do trabalho individualizado com a criança. A professora Antônio faz uma autocrítica, menciona a inexistência de uma preparação para o trabalho com

o ensino de produção textual durante a sua formação inicial, expõe a ausência de uma disciplina a qual abordaria como ensinar as crianças a produzirem textos.

A docente da turma A reconhece que a dificuldade reside no pouco tempo delegado à produção textual. Por consequência, alunos que escrevem pouco enfrentarão dificuldade na produção de textos. Antônia sabe que a formação que possui não a preparou para um trabalho sistemático com o ensino da escrita. Uma possibilidade para afrontar esta falha em sua formação e minimizar os obstáculos enfrentados por ela seria buscar apoio em cursos e formações relacionados ao ensino de produção textual, procurar diálogo com seus pares, compartilhar os empecilhos e juntos construir possíveis respostas.

Depois de conhecer os processos anteriores à redação do texto, o processo de escrita dos alunos e os obstáculos enfrentados pelas entrevistadas e pelos estudantes, foi questionado como a correção das produções textuais dos alunos era realizada. Assim, foram dadas as seguintes respostas:

Quadro 15 – Questão 4

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônia
como eu corrijo às vezes é coletiva colocando na lousa a produção de um aluno para os outros irem percebendo e ir ajudando na correção e o próprio aluno percebe depois onde que ele errou onde ele acertou o que poderia ter mudado mas eu gosto mais de trabalhar individual porque a gente tá mostrando os erros para cada aluno para ele ir consertando dentro do que ele está errando para ele melhorar então eu gosto mais de trabalhar individual é mais trabalhoso mas difícil de fazer isso porque vai um tempo maior mas eu acho que dá mais retorno quando é corrigido individualmente trabalhado com ele ali lado a lado	eu vejo o gênero agora nossa coordenadora ela deu tipo um guia sabe para ajudar porque é muito difícil você corrigir uma produção de texto você vê o que tem que ter naquele gênero quais são os pontos mas assim mesmo você atribui uma nota para o aluno é difícil agora que está mais ou menos mais fácil que ela deu o papel se quiser depois eu te passo que tem que é uma orientação assim como que faz sabe mas é difícil

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

Como foi relatado na seção de observação da turma A (p.66), a professora da turma seleciona determinado texto, escrito por um aluno, corrige antes e o transfere para a lousa, após encaminha a correção coletiva. Apesar disso, confessa preferir a correção individual, lado a lado com o aluno, já que permite ao aprendiz ir consertando seus equívocos junto com a docente, entretanto pontua o tempo exigido por tal ação.

Nos aspectos atinentes ao trabalho com a produção individual do aluno, Antunes (2018b, p. 163) defende que “[...] em função disso, todos devíamos lutar – ‘por pensamentos, palavras e obras’ – para que o professor tenha menos alunos em sala de aula e mais tempo disponível para orientar os alunos em suas produções textuais! ”. Nessa linha de pensamento,

a autora defende que sejam dadas condições para que os alunos possam avançar em seus estudos, isto requer um olhar autêntico de autoridades políticas e maior participação da sociedade na busca por conquistas para educação brasileira.

A profissional da turma B, julga a tarefa de corrigir as produções muito difícil, por isso usa um guia (planilha de correção das produções textuais do 5º ano, Imagem 1, p.80) para correções fornecido pela coordenadora da unidade escolar. O guia tem como base analisar se a produção está adequada ao tema, gênero, coesão/coerência e registro, requerido na comanda da atividade.

Indagadas se, após a correção, os alunos recebem a devolutiva dos textos, registramos as falas:

Quadro 16 – Questão 4.1

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônia
se eles recebem o texto... ((a entrevistadora diz: depois que corrige)) sim porque geralmente é no caderno deles muitas vezes né quando é na lousa acabo não dando porque eles já estão vendo na lousa e copiam mas quando é no seu próprio cadernos eles ficam com seu caderno às vezes eles passam a limpo é corretamente depois que é corrigido põe em uma pastinha vão fazendo assim trabalhando dessa forma	Sim sim

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

Ambas as docentes responderam afirmativamente à pergunta, os alunos de Elena têm acesso aos textos corrigidos em seus cadernos ou na lousa. A frase “passam a limpo”, dita pela entrevistada, é o que Jesus (1995) denomina higienização do texto, reescrita do texto corrigindo os erros, principalmente de ortografia, pontuação e concordância. Antônia limita-se a responder “sim”, isto é, seus alunos recebem o texto com as correções, neste caso as crianças têm em mãos a devolutiva do texto realizado na avaliação, porque os textos corrigidos pela professora são os propostos em avaliações.

A higienização da produção textual coloca o estudante em uma posição inerte, a ele cabe o papel de corrigir os erros apontados pela docente, assim não conquista sua autonomia. Antunes (2018b, p. 163) faz uma dura crítica a este tipo de passividade, para a autora é inadmissível “[...] deixar que se instale no aluno a postura alienante de transferir para o professor o poder absoluto de revisar, julgar, avaliar e reformular seu texto”.

O costume de planejar a escrita, fazer o esboço, escrever a primeira versão e revisar são comportamentos que os docentes podem suscitar em seus discentes desde o início da

escolarização, reforçando, assim, a capacidade de encarar o texto como sempre suscetível a alterações e a busca por melhorias, sem o peso da ideia de “que tudo está errado” (ANTUNES, 2018b).

As práticas de correção das entrevistadas denotam a insuficiência de um trabalho voltado à interação e diálogo, e ainda expõem a fragilidade do ensino de produção textual em suas aulas de Língua Portuguesa.

A próxima pergunta solicitava a opinião das docentes a respeito da correção da produção textual e suas interferências na escrita do aluno, seguem os posicionamentos:

Quadro 17 – Questão 5

Respostas da professora Elena	Respostas da professora Antônio
sim totalmente eu acho quanto mais trabalha ali junto com o aluno corrige mostra para ele onde precisa melhorar onde tem erro o que pode fazer o que deve o que não deve ser feito eu acho que tudo isso é útil e é favorável na produção principalmente como se diz na leitura e na escrita na produção do aluno	sim

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

As participantes da entrevista aceitam a correção da produção como uma interferência capaz de provocar melhoria na escrita do aluno, algo que revela o erro e indica o caminho do acerto.

Para além do citado anteriormente, é profícuo que na correção o docente direcione o olhar do estudante para o sentido do seu dizer, se está claro, porque a clareza deve ser a primeira preocupação no momento da escrita e revisão, além disso, cabe ao aluno ser o primeiro revisor de seu próprio texto. (ANTUNES, 2018b). A revisão é uma tarefa com capacidade de levar o discente a repensar o que escreveu.

As atividades de revisão e reescrita permitem que o estudante seja leitor do seu próprio texto, observador de aspectos os quais podem ser melhorados, ademais, pode ser o protagonista de seu avanço como escritor de texto (FUZA; MENEGASSI, 2012). Por isso,

[...] é possível considerar a reescrita como um dos fatores essenciais do processo de produção, sendo seguido logo após pela revisão. É escrevendo seu texto e refazendo-o que a criança aprende e consegue apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos. (FUZA; MENEGASSI, 2012, p.50).

Reforça-se que “A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto”. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1021). No entanto, ambas as participantes da pesquisa, apesar de concordarem sobre a

relevância da correção, ao corrigirem limitam as ações de revisão e reescrita. Elena, por exemplo, ao empregar a correção resolutive, elimina qualquer chance que o estudante teria de revisar seu texto e reescrevê-lo. Antônio assume a importância da correção, porém, ao adotar o caderno de produção de textos, renuncia a ação de corrigir e nega ao seu aluno o direito de revisar e reescrever sua produção, bem como a oportunidade de estabelecer diálogo e parceria.

Quando indagamos sobre qual a relevância da correção do texto, a posição das professoras foi a que segue:

Quadro 18 – Questão 5.1

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônio
é muito importante é a base de tudo em português você dá um texto e não corrige ou não mostra para ele o que é o que está certo o que é errado dentro da língua portuguesa não vale nada se não for trabalhado dá um texto por dá e acabou então eu acho muito importante a correção e o trabalhar várias formas da melhor maneira possível com cada aluno para poder melhorar é válido sim é muito importante essa correção individual.	ele fez ... o aluno fez um texto ... eu vou corrigir na próxima vez que ele for fazer ele vai dizer ah eu lembro que a professora falou que não era assim ele já vai melhorando aos poucos ((ele percebe o erro)) sim

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

Segundo a docente Elena, é primordial a correção do texto e não fazê-la implica não cumprir o elemento basilar do ensino de português, mostrar o que é correto e incorreto dentro da língua. O fato de propor uma produção textual e não fazer a correção é considerada uma ação desnecessária pela profissional. A correção é importante para Antônio, porque, ao realizar a correção, o aluno percebe seus erros e gradativamente melhora a escrita. Para o sucesso de tal ação, a correção precisa ser um momento de aprendizagem, o professor deve discutir com o aluno os motivos de inadequação do texto e juntos, em parceria, buscar maneiras de melhorar e reconstruir o discurso (ANTUNES, 2018b).

Na próxima pergunta, questionamos se a correção interferia na prática de ensino de produção de texto, a ponto de novas atividades serem elaboradas a partir do que era observado nas primeiras produções dos alunos. As respostas foram as seguintes:

Quadro 19 – Questão 5.2

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônio
sim totalmente a partir dos erros que a gente percebe na classe ou em cada aluno a gente vai montando na hora de montar a aula da gente a gente vai pensando aquele aluno tem dificuldade em tal coisa então eu tenho que acrescentar isso no texto e trabalhar novos textos mostrando de acordo com a dificuldade de	sim eu vejo que tem texto que eles tem mais facilidade e outros que eu achava que eles iriam tão bem não vão tão bem então esses textos a gente tem que trabalhar mais repertoriar mais é mostrar muito mas outros não que já é mais conhecido deles é mais fácil

cada aluno ... geralmente a aula é montada imaginando a dificuldade da classe	
---	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

A correção, segundo Elena, indica um caminho a seguir durante o planejamento de aulas, os erros são indicadores de conteúdos que demandam o desenvolvimento de um trabalho. Desse modo, a docente seleciona textos a fim de trabalhar a escrita de acordo com as dificuldades discentes. Conforme Antônio, a correção sinaliza os problemas enfrentados por seus alunos na produção, logo ela expande o repertório para ajudar os estudantes no momento de redigir.

Quando indagamos se as docentes possuem facilidade ao corrigir o texto de seus alunos, tivemos as seguintes afirmações:

Quadro 20 – Questão 5.3

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônio
facilidades ... bom ... as facilidades assim ... deixa eu pensar bem aqui as facilidades o que eu ... facilidades na correção ... bom geralmente quando eu vou corrigir uma produção de um aluno individual ... a facilidade assim ... não é difícil assim tão difícil a correção individual o que eu acho que atrapalha -- você está pedindo as facilidades -- mas o que eu acho que atrapalha é o pouco tempo para corrigir a produção de aluno por aluno né agora assim dificuldades dificuldades ... ah não vejo como uma DIFiculdade para corrigir o que dá mais angústia na gente é que na hora nós que a gente está trabalhando junto com o aluno a gente quer que cada dia o aluno melhore maIS então dá uma certa ansiedade não é bem dificuldades dificuldades a dificuldade que eu encontro é::: ... para corrigir todos eles individualmente dá conta de tudo de todos os textos mas a facilidade aí é que é gostoso você trabalhar com aluno e corrigir as produções dele não é uma coisa difícil é gostoso é prazeroso só que dá uma certa ansiedade quando você quer que melhora melhora melhora e tem uns que vão com facilidade e outros não então esses que não vão às vezes com tanta facilidade é o que dá essa certa ansiedade mas não vejo assim uma coisa difícil não ser tra-balhado tudo é possível	não tenho facilidade nenhuma [risos]

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

Elena iniciou sua explicação afirmando não ser tão difícil corrigir, mas, conforme foi refletindo, apontou a correção individual como uma dificuldade para ela, porque requer tempo, outra dificuldade explicitada foi a vontade de ver o avanço do aluno, a ânsia pela melhora. A facilidade retratada pela entrevistada é o deleite em estabelecer uma relação de

parceria com o estudante durante a correção individual. Porém, Antônio limitou-se a demonstrar o fato de não possuir nenhuma facilidade em corrigir textos.

Para explorar mais sobre a correção, inquiremos qual seria a dificuldade no exercício de correção, as respostas transcritas foram:

Quadro 21 – Questão 5.4

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônio
ah eu já respondi acho que antes você pediu a facilidade eu falei mais da dificuldade a dificuldade é isso que eu acabei de colocar né o fato de corrigir individualmente todos mas é o único de jeito que facilita a uma um crescimento maior do aluno que eu vejo assim e aí voltando lá atrás na facilidade é quando a gente percebe quando o aluno está crescendo cada vez a gente quer fazer mais quer corrigir mais trabalhar mais com ele para ver se cada dia ele melhora essa é a facilidade que a gente ... né ... não sei bem aí é uma mistura de facilidade com dificuldade não sei bem se é a dificuldade ou facilidade ficou meio confuso isso daí	ah a dificuldade é você saber é um texto eu acho um texto bom eu vou comparar com o outro o outro também é bom também como você atribui nota como que você coloca você vai ver a grafia vai ver a pontuação vai ver a coesão sabe qual é a nota atribuída para cada item que tem que dar eu tenho muita dificuldade

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

O exercício de corrigir individualmente os textos produzidos pelos discentes demanda tempo, um recurso precioso no cotidiano docente, por outro lado, nas palavras de Elena, também favorece um crescimento maior de cada estudante, a correção de texto por texto e com a presença do aluno potencializa o exercício e enriquece a parceria entre aprendiz e professor. Entendemos que, na prática de Antônio, a correção dos textos acontece para atribuição de nota em avaliações, executar esta ação é uma dificuldade para ela, atribuir o conceito em concordância com as exigências de um texto.

Segundo Costa Val et al. (2009, p. 68), vários professores quando precisam avaliar os textos dos alunos se sentem incomodados, “[...] por saberem que qualquer leitura ou avaliação estará marcada pela subjetividade ou por decisões pessoais”. As dúvidas também podem surgir durante a avaliação (qual a melhor maneira de avaliar? Como avaliar e possibilitar o aprendizado? Como avaliar?), em função disso, ao avaliarem, alguns docentes fazem uma leitura minuciosa, sinalizam os erros de ortografia e pontuação, por exemplo; em uma tentativa de evitar que o erro seja cometido novamente; já outros profissionais realizam uma leitura global para obter o sentido completo da produção, reconhecendo e prestigiando a escrita do estudante. Ambos os procedimentos descritos, de acordo com a autora, em algum momento, estiveram fadados ao recebimento de críticas, seja por assinalar os erros, geralmente com caneta vermelha, e atestar que o aluno não sabia a atividade, ou pelo esforço

em buscar o sentido do texto e, conseqüentemente, não reduzir o discurso a uma forma gramatical (COSTA VAL et al., 2009).

Diante das atitudes descritas anteriormente, ou melhor, diante da ação docente, o discente cria uma reação, de modo que, ao perceber que o seu professor faz muitas marcações nos erros gramaticais, o estudante vai tentar melhorar os aspectos formais, mas, se lê comentários referentes ao conteúdo do texto, seu cuidado será dirigido ao sentido de suas futuras produções (COSTA VAL, et al., 2009). A partir da exposição, Costa Val et al. (2009, p. 69) consideram que “[...] os conhecimentos e a voz do aluno se revelam naquilo que tem a dizer e na forma como o diz”.

Faz-se oportuno colocar em discussão a questão da nota (ou conceito) em produções, na opinião de Costa Val et al. (2009, p. 95) “[...] a nota, principalmente por razões culturais, pode funcionar como estratégia para a constituição do conhecimento sobre a escrita, pode servir de referência para o professor e o aluno se situarem”. Esta concepção defende que o estudante tenha ciência de suas inadequações e dos sucessos na busca pelo seu entendimento acerca do funcionamento da língua (COSTA VAL et al., 2009). Deste modo,

A própria construção de um conjunto de critérios para avaliação do texto, desde que conte com a participação do aluno, pode se tornar uma estratégia importante para promover a aprendizagem. Essa forma de avaliação, em que todos os elementos envolvidos no processamento do texto são analisados e quantificados através de uma nota, poderá ser a síntese final de uma etapa do planejamento e da execução do trabalho escolar de ensino da escrita. Faz-se a avaliação do caminho percorrido e abra-se, pelo que ela revelou, um novo percurso, que retomará, em espiral, o constituído anteriormente. Assim, a nota não servirá apenas para aprovar ou reprovar. Na verdade, o mais importante são os aspectos qualitativos que se escondem por detrás dela e os possíveis usos e as interpretações que dela podem ser feitos. (COSTA VAL et al., 2009, p. 95).

Em continuidade à análise das entrevistas, a respeito da dificuldade enfrentada no ensino da produção escrita de texto, compartilhamos, a seguir, as respostas de cada entrevistada.

Quadro 22 – Questão 6

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônia
para esclarecimento e confirmação a pesquisadora pergunta: É então no ensino da produção textual a maior dificuldade é mais do tempo de correção? Entrevistada: do tempo da correção	eu como professora ((você como professora)) hoje em dia é bem mais fácil depois que você já escreveu muuuito mas eu lembro que quando a professora pedia na época de escola tudo era muito difícil você pensar então eu acho importante a professora na hora que pedir um texto fazer também para se colocar no lugar do aluno e ver a dificuldade que ele tem né porque é difícil você pegar um texto a professora dá

	lá um você lê e dá sua opinião então quando eu faço também eu vejo olha como ele teve a opinião legal é difícil para eles também ((formular)) é ((então quanto a correção você acha que é mais difícil do que dar a aula de produção)) corrigir é mais difícil ((é)) sim é mais difícil sim
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

Dado que a participante Elena já havia expressado e enfatizado sua maior dificuldade na pergunta anterior, novamente ela diz ser o tempo seu maior obstáculo no ensino da produção textual, assim “O tempo é [...] um fator de peso na instituição escolar: sempre é escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejamos ensinar em cada ano escolar”. (LERNER, 2002 p. 87).

Lerner (2002), ao refletir sobre o tempo na escola frente a exigência dos conteúdos, anuncia que a organização do tempo não é mais quantitativa no momento em que se decide expor os objetos de estudo abrangendo sua total complexidade, mas trata-se de uma questão qualitativa no uso do tempo didático. Com a finalidade de efetivar a mudança do quantitativo para qualitativo, é essencial conduzir sem rigidez a extensão das situações didáticas e recuperar os conteúdos em várias ocasiões sob diferentes pontos de vista, através de “ [...] projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes [...]” de forma concomitante e planejada durante o ano letivo. (LERNER, 2002, p. 87).

No entanto, mesmo com as sugestões acima, a autora afirma ser pertinente

[...] reconhecer que o tempo escolar é insuficiente [...] que sempre é necessário selecionar e deixar de lado aspectos que preferiríamos incluir, que a escolha é sempre difícil e que o único guia que até agora encontramos para decidir é este: administrar o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar. (LERNER, 2002, p. 92).

Ao resgatar lembranças do tempo de estudante, Antônia oferece elementos passíveis de reflexão: antes de propor a escrita ao aluno é fundamental que o profissional escreva também, coloque-se no papel do discente, perceba a tarefa através de outra posição, até mesmo para valorizar o esforço que o aluno emprega ao redigir. Tratando-se do ensino da produção textual, a correção é a tarefa mais laboriosa para a docente.

Ao procurar a opinião das participantes da pesquisa sobre qual a importância do ensino da produção textual na disciplina de Língua Portuguesa, as concepções encontradas foram:

Quadro 23 – Questão 6.1

Resposta da professora Elena	Resposta da professora Antônia
qual a importância da produção superimportante a produção textual desenvolvimento do aluno para ler para escrever para a vida lá fora para um emprego para tudo que ele vai fazer um preenchimento de uma ficha tudo vai depender do processo de produção dele que ele sabe na parte de escrita e leitura é muito importante Pesquisadora: então no ensino da produção escrita existem os entraves são só o tempo no ensino a correção então seria a maior dificuldade? sim o fato é tipo enquanto você está aqui com um aluno porque precisa todo do seu tempo você tem que trabalhar com os outros ainda ou com uma atividade a mesma ou com outras atividades porque tem uns que já vão acabando e você não deu tempo de corrigir terminar com aquele e já tem outro já para você trabalhar então uma dificuldade maior que eu vejo é o tempo para corrigir de todos tipo no mesmo dia é impossível você corrigir um monte de produções tem classe que tem vinte trinta trinta e cinco alunos depende de cada classe então aí eu vejo dificuldade de trabalhar individual principalmente com aqueles que tem dificuldades porque esse você tem que ter um tempo maior para eles	eu acho assim que ésuperimportante o aluno que sabe escrever bem esse aluno vai para frente ele coloca a opinião dele ele faz uma dissertação boa ele coloca a opinião dele a gente vê que esse aluno é um aluno que sempre vai escrever e lá na frente ele vai embora você viu o enem tem aluno que zera na produção do enem então porque não tiveram uma base né mas eu acho que ainda também os professores não estão preparados para dar essa base para os alunos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na transcrição das entrevistas (2020).

As duas professoras reconhecem que o ensino da produção de textual está imbricado ao ensino de língua materna, tanto que ambas utilizam a palavra “superimportante” para enfatizar a relevância da escrita, bem como identificam o papel do texto na sociedade, o destaque que a escrita tem na atuação em comunidade. Quando Elena se refere à descrição da ação de preencher fichas, seu discurso marca a função da produção textual em práticas sociais. A fala de Antônia diz respeito à relevância de escrever bem diante de avaliações, sendo que, para a docente, redigir um texto é a base para conquistas no mundo acadêmico, porém, segundo a profissional, os professores não estão aptos para fornecer este alicerce aos alunos, depreende-se que a entrevistada também se enxerga nesta situação.

Para finalizar a entrevista, indagamos se gostariam de comentar ou acrescentar alguma outra coisa que não foi abordada durante as perguntas, Antônia não comentou nada, mas trazemos abaixo manifestação da professora Elena:

[...] não acho que sobre a aprendizagem acho que não tem muito o que comentar não assim eu gosto ... do que eu faço ou produção ou qualquer outra disciplina e geralmente toda classe tem uma certa dificuldade umas mais outras menos o sonho da gente é que não encontre dificuldade que

todos eles cresçam cada vez mais mas infelizmente a gente tem grandes dificuldades para trabalhar em sala de aula dificuldade assim de aprendizagem de memorização por parte do aluno e a gente quer que cada vez ele cresça mais mas estamos aí [...].

O discurso da professora reflete a sua vontade de ver os avanços de seus alunos, a superação das dificuldades e o crescimento deles enquanto estudantes e cidadãos. A docente também demonstra a sua preocupação com as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos e professores.

A análise das entrevistas proporcionou um maior aprofundamento sobre a prática docente de Elena e Antônia, na entrevista as professoras explicaram como procedem com o trabalho com a produção de texto e permitiram que compreendêssemos suas escolhas e opções no desenvolvimento das atividades, de maneira que os seus desafios e anseios também foram captados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado investigou o processo de ensino de produção textual em quintos anos do Ensino Fundamental, com ênfase nas ações docentes voltadas para a correção de textos. Nesse sentido, o problema de pesquisa relacionou-se ao modo como se delineia o processo de produção de texto no quinto ano, assim a intenção foi buscar respostas para as seguintes questões norteadoras: como o docente desenvolve o trabalho com a produção de texto? Quais são os procedimentos adotados pelo professor antes, durante e depois da produção textual? Como ocorre a correção dos textos produzidos pelos alunos no que tange ao processo executado pelo professor durante a correção?

Cabe ressaltar que a intenção do estudo foi buscar respostas para as indagações através da prática de duas docentes, pois a prática dos professores promove aprendizado, reflexões, interação e diálogo, isto posto, a investigação não teve o propósito de determinar os erros e acertos, mas sim de refletir sobre as práticas a partir de referenciais teóricos e fomentar futuros questionamentos acerca de um tema complexo. Vale explicitar que uma parte dos resultados da pesquisa foi afetada, devido à falta de um trabalho com correção textual na turma B. A profissional responsável pela classe corrigia apenas os textos produzidos em avaliações, logo a solução foi analisar a correção empregada nas provas. Ao iniciar um estudo de natureza qualitativa envolvendo indivíduos em observação, não se pode prever a trajetória da construção dos dados. Na metodologia delineamos o caminho a ser seguido, todavia, ao entrar em contato com as singularidades de cada sujeito, percebemos a necessidade de realizar adequações.

Ante a exposição acerca do objetivo da pesquisa, das questões norteadoras e dos impasses surgidos, trazemos as reflexões construídas a partir do estudo.

Assim, considerando a análise de dados da investigação, constatamos que as docentes, Elena e Antônia, não tiveram em suas formações disciplinas que abarcavam o ensino de produção textual, também não são produtoras de textos, ambas produzem os textos juntos com seus alunos, isto é, auxiliam na produção, mas não são produtoras de textos. As participantes do estudo reconhecem a importância do ensino de língua materna e da escrita de textos diante das demandas do dia a dia, afirmam que o que seus alunos aprendem em Língua Portuguesa utilizarão em todas as outras disciplinas e no cotidiano, em práticas sociais da vida em sociedade. Também identificam a correção textual como uma etapa importante do trabalho com textos, pontuam que a correção permite que o estudante reflita sobre sua escrita.

No que diz respeito ao ensino da produção textual, Elena e Antônia proporcionam acesso à leitura de outros textos para que seus alunos tenham repertório para a própria escrita, e, dispõem de um momento de sua aula para discussões dos textos lidos, principalmente Elena é adepta desta prática.

Para corrigir as produções, a professora da turma A prefere corrigir individualmente, junto com o produtor do texto, entretanto esta ação é difícil para ela, porque demanda tempo e, devido às exigências de outros conteúdos e projetos, muitas vezes, tal prática não é exequível. Na correção coletiva, presenciada em um dos momentos de observação, as discussões foram ricas em interação e diálogo. Em contrapartida, Antônia trabalha com um caderno de produção de textos, ela fornece a comanda para a escrita textual e cada estudante produz o texto em seu caderno, contudo as produções não são corrigidas, os textos corrigidos pela profissional são os produzidos em avaliações, o que os caracteriza como redações (GERALDI, 2014), a docente ainda expõe a dificuldade que tem ao fazer as intervenções.

Ao corrigir os textos de seus alunos, Elena emprega a correção resolutive e indicativa, resolve os problemas encontrados no texto ou indica que há algum problema na produção. É válido reiterar que o tipo de correção resolutive retira do estudante a opção de refletir sobre sua escrita, rever o seu texto e ter o controle de sua autoria. (MENEGASSI, 2004; RUIZ, 2015). Para suas correções Antônia faz uso de uma planilha de correção da AAP, praticamente não deixando marcas de sua intervenção nas produções, todavia a planilha utilizada para corrigir não abrange somente aspectos gramaticais, mas engloba tema, gênero, coesão/coerência e registro.

Dado o caráter resolutive da correção da professora da turma A, os seus alunos passam a limpo o texto, num processo determinado por Jesus (1995) de higienização textual. Já os discentes da turma B, no período de observação não reescreveram seus textos, pois, no caderno de produção não há correção e os textos produzidos em avaliações limitam-se a receber um conceito, uma nota.

Diante desse panorama e mediante a observação em sala de aula, com relação às atividades de escrita decorrentes da correção, foi possível verificar que não houve atividades individuais que favorecessem a revisão e a reescrita ricas em interação e diálogo nas duas turmas. No entanto, é pertinente retomar que a prática de correção coletiva de Elena resultou em momentos de discussão pautados pela interação e diálogo, do mesmo modo é necessário refletir que o trabalho com a escrita requer prática, exercício constante, solicita planejamento e reescrita. (ANTUNES, 2018b).

Com relação à análise das entrevistas, verificamos que Elena e Antônia, como alunas do ensino básico, vivenciaram um ensino de produção textual pautado em redigir a partir de temas (predefinidos pelos professores). A profissional da turma A esclarece que o foco em aulas de Língua Portuguesa era a gramática, conforme apontam Oliveira e Parisotto (2015) e essa postura persiste nos dias atuais, porque alguns docentes presumem que, ao ensinar gramática, ensina-se a língua materna, como preceitua Parisotto (2017). As participantes da investigação também declaram que tinham facilidade em escrever, todavia, às vezes, não tinham repertório para discorrerem sobre os temas abordados nas produções textuais, logo “*Ter o que dizer*” é essencial para o sucesso da escrita (ANTUNES, 2018b, p.45-46, grifo da autora).

Em referência às dificuldades que os alunos das turmas A e B apresentam ao escreverem textos, Elena relata a insuficiência do trabalho com produção textual. De acordo com ela, os estudantes produzem poucos textos, em decorrência das diversas atribuições de conteúdo, em suma, da falta de tempo para cumprir o exigido. Para Antônia a dificuldade reside em uma falha de sua formação, em sua opinião ela não foi preparada para ensinar alunos a produzirem textos. Percebe-se que as profissionais se culpabilizam pelas dificuldades dos discentes em produzirem textos, no entanto “[...] o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola” (ANTUNES, 2018b, p. 17). Além disso, é preciso lembrar que diversos fatores contribuem para o sucesso do professor e do aluno, não somente a formação docente, mas vários elementos interferem, tais como salário e estrutura. (IMBERNÓN, 2011).

Acerca da correção, as professoras aceitam que ela seja capaz de provocar a melhoria na escrita do aluno, revelando o que é errado e indicando o caminho correto. Ainda, expressam a relevância da escrita na sociedade e nas práticas sociais empregadas cotidianamente, seja em unidades escolares, para fins acadêmicos ou na ação de preencher fichas ou formulários.

O tipo de correção realizada também merece atenção, pois, a partir da correção, o trabalho com o texto continuará ganhando novos contornos através da revisão e reescrita.

Analisando os questionários e os registros das observações em sala de aula, é imprescindível refletir sobre os cursos de formações de professores dos Anos Iniciais, pensar a respeito da concepção de língua e das capacitações oferecidas aos docentes atuantes no Ensino Fundamental. Faz-se necessário, da mesma forma, refletir sobre uma realidade que proporcione ao docente assumir o papel de produtor de textos, um indivíduo capaz de praticar e exercitar a escrita constantemente e ser um efetivo aliado do discente na tessitura das

produções textuais. Para atingir tal meta, é urgente a união consistente e ininterrupta entre universidade e escola; uma vinculação capaz de atingir e melhorar o percurso dos estudantes e professores, com ofertas de formações e capacitações aos profissionais da educação e com pesquisas dentro das unidades escolares. Sabemos que formar um vínculo, um elo entre universidade e escola significa romper barreiras construídas, pois muitos da comunidade escolar veem os pesquisadores como intrusos em busca de apontar os erros. Assim, não se abrem espaços para a entrada de pesquisas; além disso, muitos pesquisadores não enxergam a complexidade da unidade escolar.

As observações em sala de aula também revelaram que, às vezes, os professores vão deparar com alunos do 5º ano os quais ainda estarão em fase de alfabetização. Especificamente na unidade escolar onde foi realizada a pesquisa, constatamos também que principalmente a docente Antônia convive diariamente sob a opressão das avaliações externas (como a Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)), as quais reivindicam um amplo domínio da escrita no que concerne à produção de texto. Compreende-se o valor das avaliações externas, no entanto julgamos oportuno uma postura crítica diante da interferência e reações que elas provocam nos profissionais de educação que modificam ou moldam aulas em uma tentativa de ceder às pressões provocadas pelas notas de tais exames. Os resultados, muitas vezes, provocam competições entre escolas e alteram as concepções dos docentes, que acabam alterando conteúdos e aderindo ao emprego recorrente de simulados para atender ao exigido. Assim, mesmo resistentes aos dados quantitativos, tendem a ceder as imposições de superiores. O quantitativo não deve se sobrepor ao qualitativo, pois estamos lidando com seres singulares em formação. A aprendizagem dos alunos não pode ser medida apenas à luz de dados revelados em avaliações de larga escala, que podem camuflar a real situação de ensino e de aprendizagem. O ensino não pode se reduzir ao treino para avaliações.

Igualmente, é perceptível a pressão que o tempo exerce sobre os professores, lutadores em constante embate com prazos e exigências escolares. Deste modo, as condições impostas aos professores (falta de tempo ou questões salariais, por exemplo), muitas vezes, não permitem que eles atuem como pesquisadores e adentrem nos centros de pesquisas e ensino para construírem conhecimento junto com seus pares.

Portanto, o olhar que recai sobre o ensino da produção de textos, nesta pesquisa, também perpassa pela formação docente, seja inicial ou continuada, percorrendo a complexidade do trabalho docente. Contudo, sabemos que os cursos de formação de professores jamais dariam conta de sanar todas as reivindicações que os Anos Iniciais

conclamam (visto que vários fatores interferem no ensino e na aprendizagem), inclusive em Língua Portuguesa, que advoga um conhecimento complexo de teorias e concepções, mas defende-se que o garantido aos docentes e aos alunos seja capaz de ajudá-los frente às exigências do dia a dia. Assim, é oportuno que ao lecionar questionemo-nos: em benefício de quem? (ANTUNES, 2018b).

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Alfabetismo Funcional: **INAF BRASIL**. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião**: 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**. Maio, 1984. p. 51-54.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/753/526>. Acesso em: 07 abril 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. 5 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de Produção textual**. Editora Contexto, 2016, cap. 1, p. 9-21.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018a.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018b.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2018c.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud et al. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), jan./jul,2005, p. 68-80. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Plano Nacional de Educação, PNE. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Brasília: CC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC versão final. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação, PNE. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**, PNA. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 02 jan. 2020.

BUENO, Luzia. **Gêneros orais na escola**: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. In: Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v.11, n.1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18612>. Acesso em: 24 mar 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAYSER, Elisane Regina; CRESTANI, Luciana Maria; DIEDRICH, Marlete Sandra. As formas de intervenção do professor no texto do aluno e a construção da intersubjetividade. **Fórum linguístico**. Florianópolis, v.13, n.3, p.1415-1429, jul. /set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2016v13n3p1415/32722>. Acesso em: 07 jul. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. **Correção de texto**: um desafio para o professor de português, Campinas, v. 43(2), n.jan/jun, p. 323-341, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000200008>. Acesso em: 02 jul. 2018.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da Língua Portuguesa. **Revista eletrônica Línguas e Letras**. Número especial, XIX CELLIP, 1º sem., 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5486>. Acesso em: 29 jul. 2018.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça, et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/CEALE, 2009.

CRUZ, Mônica Cidele da. As condições de produção de textos no Ensino Médio. **Revista Ecos**. Ed. nº 007, jul. 2008, p. 75 – 82. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_07/75_Pag_Revista_Ecos_V-07_N-01_A-2010.Acesso em: 29 jul. 2018.

CURADO, Odilon Helou Fleury. Linguagem e Dialogismo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 26-33, v. 11. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40353/4/01d17t02.pdf>. Acesso em: 09 jun 2020.

DOLZ, Joaquim; GAGNON Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influencia no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, 8 ed., jul./dez. 2011, p.89-103 Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf. Acesso em: 09 jun 2020.

DUARTE, Álvaro Vinícius de Moraes Barbosa. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística**. Recife, 2014. 169 F. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12824/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20%c3%81lvaro%20Vinicius%20de%20Moraes%20Barbosa%20Duarte.pdf>. Acesso em: 11 jun de 2020.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon** (UFRGS), v. 23, p. 147-159, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ª ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, José Renilson. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 01, p. 41-56, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/222>. Acesso em 30 mai. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Ler e escrever** – uma mera exigência escolar? V.1, n.1, 2008. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20>. Acesso em: 29 jun, 2016.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

GERMANI, Michelle Mariana; HENSCHER, Natália dos Santos; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Escrever na escola: uma análise de produções textuais para além da dimensão gramatical. **Educere**. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16248_7269.pdf. Acesso em: 12 jul. 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, mar. /abr. 1995.

GUEDES, Paulo Coimbra. Apresentação: Carlos Alberto Faraco. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita para além da higienização**. 1995. 116 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkiria Setteneri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

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**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012. Disponível: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1767/1701>. Acesso em 20 jun. 2018.

LÜDKE, Menga. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, n.7,jan./jun. 1983.p.15-18.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: Coordenação: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Coleção explorando o ensino: língua portuguesa, ensino fundamental**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010. V.19, capítulo 3, p.65-84. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alia=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011_pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul.,2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MENEGASSI, Renilson. José. **Da revisão à reescrita de textos**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson_menegassi.pdf. Acesso em: 09 jun. 2019.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001. Disponível em: <http://caringtext.com.br/files/da-revisao-a-reescrita-operacoes-linguisticas-sugeridas-e-atendidas-na-construcao-do-texto.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2019

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 42, p.55-79, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639372/6966>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MENEGASSI, Renilson José. **Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula**. Máthesis (Jandaia do Sul), Jandaia do Sul-PR, v. 5, n.1, p. 105-125, 2004.

MENEGASSI, José Renilson; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 2, p. 230-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/577>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual-iterativa: aspectos teóricos-metodológicos. **Domínios da Linguagem**, p. 1019-1045. Vol. 10, n. 3, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>. Acesso em: 07 jul.2018.

MENEGASSI, Renilson José; LIMA, Nayara Emidio de. A contrapalavra em processos de revisão e reescrita. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 3, p. 308-327, dez. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/34711>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In GATTI, Bernadete Angelina (*et al*). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. AVALIAÇÃO E CORREÇÃO DE TEXTOS: A COCATRIZ DO TRABALHO DOCENTE. In: **EDUCERE** - XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. Anais do XII EDUCERE. Curitiba: PUC/PR, 2015. p. 33521-33537. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16331_7261.pdf. Acesso em 06 jan. 2020.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. O trabalho com gramática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 540-549, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1627>. Acesso em 09 abr. 2020.

PARREIRAS, Mateus. Buscas por desaparecidos de Brumadinho seguem mesmo no carnaval. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 23 fev. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/02/23/interna_gerais,1123911/buscas-por-desaparecidos-de-brumadinho-seguem-mesmo-no-carnaval.shtml. Acesso em: 23 fev. 2020.

PASSARELLI, Lílían Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. Cortez, 2012.

PEREIRA, Rony Farto. Produção de textos na escola. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 77-88, v. 11. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40357/3/01d17t06.pdf>. Acesso em: 29 jun, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO; Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jan 2020.

RINALDI, Renata Portela. Reflexões acerca da formação docente: política e prática. In: **II Seminário de Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, 2017, Dourados. Anais do II Seminário de Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola. Dourados: UEMS/UFGD, 2017. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/download/4171/4826> acessado em: 02/12/2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escolas e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**. Caderno do professor. 5º ano do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa e Matemática, 3º bimestre de 2018, 21 ed. São Paulo, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**. Prova do aluno. 5º ano do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, 3º bimestre de 2018, 21 ed. São Paulo, 2018.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de M.A.B de Mattos. 7 ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, E. N.; SUASSUNA, L. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v.06, n.01, p.223-242, jan./jun.2017.

SIMIONI, Claudete Aparecida. Reescrita do gênero carta do leitor a partir da correção classificatória interativa. **Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE** - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16448722-Reescrita-do-genero-carta-do-leitor-a-partir-da-correcao-classificatoria-interativa.html>. Acesso em: 07 jan 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos. Conteúdo de didática e alfabetização. **UNIVESP**, p. 96-100, 2004. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em 03 jan. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Shoffen; COSTA-HÜBES, Teresinha da Conceição. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. **Letras & Letras**, p. 81-107. Vol. 33, n.2, jul./dez. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

Caro (a) Professor (a)

Esse questionário é vinculado ao desenvolvimento da pesquisa intitulada “A concepção e a prática de ensino de produção de textos por professores do 5º ano” a ser conduzida pela aluna Ana Paula Mendes da Silva, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/UNESP, orientada pela Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, e, nesse sentido, solicitamos que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários.

Agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Idade (em anos) _____
2. Nome da escola em que atua: _____
3. Em que ano atua? _____
4. Há quanto tempo atua como professor nesta escola? _____
5. Há quanto tempo atua como professor no magistério? _____
6. Tem “acúmulo” de cargo? () Sim () Não

B. FORMAÇÃO

1. Formação inicial

Curso de Graduação: _____

Instituição: () Pública () Privada

2. Possui outro curso de graduação na área de educação:

Ano de conclusão:

Instituição: () Pública () Privada

3. Coursou Pós-Graduação? _____

Especialização (mínimo de 360 horas):

() em andamento. Ano de início_____ () concluído. Ano de conclusão:_____

Instituição: () Pública () Privada

Cursos sobre o ensino de Língua Portuguesa: _____

() em andamento. Ano de início_____ () concluído. Ano de conclusão_____

Instituição: () Pública () Privada

Mestrado:

() em andamento. Ano de início_____ () concluído. Ano de conclusão_____

Instituição: () Pública () Privada

Doutorado:

() em andamento. Ano de início_____ () concluído. Ano de conclusão_____

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Em sua formação inicial, no curso de graduação, houve alguma disciplina que abordou conteúdos voltados à correção de textos? Se houve, por favor, cite as disciplinas e os conteúdos dos quais se lembrar.

1.1. Com que frequência você produz textos?

1.2. Quais gêneros textuais você produz?

2. Como você define linguagem?

2.1. Por que ensinar a Língua Portuguesa nas escolas?

2.2. Como você define texto?

3. Qual a finalidade da produção textual no quinto ano?

3.1. Com que frequência o ensino da produção de texto acontece em sua sala de aula?

3.2. Quais gêneros textuais seus alunos produzem no quinto ano?

3.3. Qual (is) material (is) didático (s) você tem disponível (is) para o ensino da produção de texto?

3.4. Na sua opinião, quais atividades podem facilitar o processo de escrita de um texto?

4. Por que corrigir os textos dos alunos?

4.1. Quais aspectos você considera relevantes na correção da produção textual dos alunos?

4.2. Quais são os critérios de correção que você utiliza para corrigir produções textuais?

4.3. Qual atividade é realizada após a correção dos textos?

5. Gostaria de comentar/acrescentar alguma outra coisa que não foi abordada neste questionário? O que?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Roteiro de observação em sala de aula

Objetivos

- Observar e descrever quais são as práticas docentes para o trabalho com a produção textual, enfatizando a produção escrita inicial.

Período de observação: ____/____/____ a ____/____/____
5º ANO ____
Nº de alunos:
Professora:

Registrar as etapas da produção do texto:

Encaminhamentos realizados pelos docentes:

1. Antes do processo de produção

1.1. Os alunos realizam leitura de outros textos antes da produção escrita?

- ☐ Sim
- ☐ Não

1.2. Quantos textos os alunos leem antes de começar o processo de escrita?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 ou mais

1.3. O objetivo da produção é esclarecido aos alunos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

1.4. Existe alguma apresentação ou discussão sobre o gênero a ser produzido?

☐ Sim

☐ Não

2. Durante o processo de produção

2.1. As atividades de produção textual são realizadas através de sequências didáticas?

☐ Sim

☐ Não

2.2. Ou são realizadas através de projetos didáticos?

☐ Sim

☐ Não

2.3. As atividades propostas são de natureza

☐ Individual

☐ Coletiva

2.4. Durante a produção textual qual é o comportamento do professor?

☐ Auxilia em dúvidas, ajuda o aluno na construção do texto estabelecendo uma relação de parceria.

☐ Não auxilia em dúvidas e não ajuda o aluno na construção do texto.

3. Após a produção de textos dos alunos

3.1. O docente entrega as produções corrigidas aos alunos?

☐ Sim

☐ Não

3.2. Depois de redigidos os textos, quanto tempo o professor demora para entregá-los corrigidos?

☐ De 1 a 3 dias

☐ 1 semana

☐ Duas semanas

☐ Mais de duas semanas

3.3. Qual o tipo de intervenção empregada pelo professor durante a correção das produções?

- ☐ Aponta os erros
- ☐ Aponta os erros e reescreve as palavras, frases e períodos da maneira correta
- ☐ Classifica o erro e o aluno faz a correção de acordo com a classificação
- ☐ Escreve bilhetes na margem ou após o texto para falar sobre os erros, da correção realizada ou fazer elogios.

3.4. O docente prepara atividades a partir da correção nos textos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.5. São realizadas discussões sobre os erros mais frequentes cometidos nas produções?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4. Quantas aulas são destinadas para o processo de produção textual?

- ☐ De 1 a 2 aulas.
- ☐ De 2 a 4 aulas.
- ☐ De 4 a 6 aulas.
- ☐ De 6 a 8 aulas.
- ☐ 8 ou mais aulas.

5. Qual a frequência com que os alunos produzem textos?

- ☐ De 1 a 2 vezes por semana.
- ☐ Duas vezes ao mês.
- ☐ 1 vez ao mês.
- ☐ Os alunos não produzem textos.

Descrição das atividades realizadas pela turma					
Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Durante sua vida escolar como era o ensino da produção textual?
 - 1.1. Você tinha facilidade em redigir textos? Qual (is) facilidade (s) encontrava em escrever?
 - 1.2. E dificuldade? Qual (is) dificuldade (s) tinha ao produzir textos?
2. Em seu trabalho com a produção textual, você utiliza algum material didático como apoio? Se utiliza, por favor, cite qual. Descreva sua prática com o apoio do material.
 - 2.1. Descreva uma aula de produção textual em sua sala?
3. Seus alunos demonstram dificuldades em escrever textos? Quais?
 - 3.1. Por que você acha que os alunos podem apresentar dificuldades em redigir textos?
4. Como você realiza a correção das produções textuais de seus alunos?
 - 4.1. Os alunos recebem os textos após a correção?
5. Você acha que a correção da produção textual interfere na escrita do aluno?
 - 5.1. Para você, qual a relevância da correção do texto?
 - 5.2. A correção interfere em sua prática de ensino de produção de textos, a ponto de você elaborar novas atividades a partir do que observa nas primeiras produções dos alunos?
 - 5.3. Você possui facilidade em corrigir os textos de seus alunos? Qual (is)?
 - 5.4. E dificuldade? Qual (is)?
6. Qual (is) dificuldade (s) você enfrenta no ensino da produção escrita de texto?
 - 6.1. Para você, qual a importância do ensino da produção textual na disciplina de Língua Portuguesa?
7. Gostaria de comentar/acrescentar alguma outra coisa que não foi abordada nesta entrevista? O quê?

Agradecemos sua participação!

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONCEPÇÃO E A PRÁTICA DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS POR PROFESSORES DO 5º ANO
Pesquisador Responsável: ANA PAULA MENDES DA SILVA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 06886918.0.0000.5402
Submetido em: 01/02/2019
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1271707

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

LISTA DE APRECIACÕES DO PROJETO

Apreciação ↕	Pesquisador Responsável ↕	Versão ↕	Submissão ↕	Modificação ↕	Situação ↕	Exclusiva do Centro Coord. ↕	Ações
PO	ANA PAULA MENDES DA SILVA	1	01/02/2019	18/03/2019	Aprovado	Não	   

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A concepção e a prática de ensino de produção de textos por professores do 5º ano”

Nome do (a) Pesquisador (a): Ana Paula Mendes da Silva

Nome do (a) Orientador (a): Ana Luzia Videira Parisotto

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o processo de ensino de produção textual em quintos anos do Ensino Fundamental.
2. **Participantes da pesquisa:** duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental e seus professores.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) aplique um questionário para traçar o perfil do professor participante da pesquisa, analise os materiais didáticos que fundamentam a prática de ensino de produção de textos e a rotina semanal. E ainda, observe as aulas e analise quatro produções, corrigidas pelo professor de cada turma.
4. **Sobre as entrevistas:** serão realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado. Pretendemos fazer uso de gravador, que somente será utilizado com a sua autorização.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 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 desta pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o processo de produção textual em quintos anos do Ensino Fundamental, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa promover discussões

sobre concepções e práticas docentes no ensino e na correção de produções textuais. Dessa forma, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

- 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 e ainda 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 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: Ana Paula Mendes da Silva. Telefone para contato: (18) 996666533

Orientador: Ana Luzia Videira Parisotto. Telefone para contato: (18) 3229-5571

Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526. E-mail cep@fct.unesp.br