



**PPGEDUC**

PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**Cenas de Produção e Avaliação de texto na  
alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica**

Cláudio Rodrigues Martins



**UFG**

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS

---

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

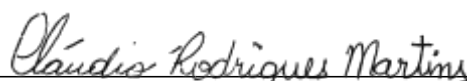
Nome completo do autor: Cláudio Rodrigues Martins

Título do trabalho: Cenas de Produção e Avaliação de texto na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica


**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 16/03/2018

---

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

**Cláudio Rodrigues Martins**

**Cenas de produção e avaliação de texto na alfabetização: um  
olhar sobre a prática pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, linha de pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna, e Ciências da Natureza como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Lopes Rossi.

**Catalão – GO  
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

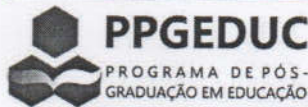
Martins, Cláudio Rodrigues  
CENAS DE PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTO NA  
ALFABETIZAÇÃO [manuscrito] : um olhar sobre a prática pedagógica /  
Cláudio Rodrigues Martins. - 2018.  
142 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Catalão, 2018.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino. 2. Avaliação. 3. Produção Textual. 4. Prática Pedagógica. I.  
Rossi, Maria Aparecida Lopes, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/CAMPUS CATALÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

## ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CLAUDIO RODRIGUES MARTINS

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC  
PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE  
CLAUDIO RODRIGUES MARTINS

Em 01/03/2018, às 14:30, no Brinquedoteca, Bloco i, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de Claudio Rodrigues Martins, intitulada: **“Cenas de Produção e Avaliação de Textos na Alfabetização: um Olhar sobre a Prática Pedagógica”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Maria Aparecida Lopes Rossi (PPGEDUC/UFG – Orientação e Presidente da Banca), Eleone Ferraz de Assis (UEG/Campus Cora Coralina – Membro Externo) e Selma Martines Peres (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguíram sobre a dissertação apresentada, tendo a/o discente explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública, foi anunciado o resultado: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão.

Maria Aparecida Lopes Rossi –

Eleone Ferraz de Assis –

Selma Martines Peres –

Secretário

Vinicius dos Santos Reis Costa  
Técnico Administrativo em Educação  
Universidade Federal de Goiás  
SIAPE 1749488 - Matr. 98461

*Dedico este estudo a todos os professores que buscam melhorar suas condições enquanto sujeito ativo do processo de ensinar e aprender. Dedico também a quem me auxiliou a buscar as respostas que eu precisei para concluir esta pesquisa e a todas as pessoas que se colocaram ao meu lado, incentivando e apoiando em todos os momentos.*

## AGRADECIMENTOS

*“Se quer ir rápido, vá sozinho.  
Se quiser ir longe, vá acompanhado.”  
Provérbio africano*

Este trabalho representa a conclusão de uma etapa importante da minha vida. Ao longo dessa caminhada de grandes desafios e aprendizados, aqui, me vejo diante de mais um deles: conseguir agrupar em duas páginas tantas pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

Começo agradecendo a Deus pelas bênçãos sempre a mim dispensadas, e por ter sido presente em todos os momentos de minha vida, fortalecendo-me e encorajando-me a prosseguir.

Não posso deixar de atribuir essa conquista e expressar minha gratidão aos meus queridos pais: José Rodrigues Galvão Sobrinho e Guilhermina Martins Galvão (*in memoria*), e também aos meus nove amados irmãos/irmãs, com suas respectivas famílias, pelas contribuições, torcidas, orações e incentivos.

Agradeço também minha querida esposa e grande educadora, Hérica, por insistir para que eu fizesse o processo seletivo do mestrado, encorajando-me a acreditar que seria possível a concretização deste sonho. A você querida, obrigado por tudo! Principalmente pelo companheirismo, por dividir comigo meus sonhos, projetos e também meus estresses. Você faz dos meus dias um poema de amor.

Às minhas queridas filhas, Jéssica e Júlia. Vocês são minhas fontes de inspiração! Obrigado pela alegria, pelo entusiasmo, pela força e por compreender minhas ausências. Tudo isso me encorajaram a continuar.

Agradeço a todos os professores do PPGEDUC, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, que aceitaram compartilhar conosco, seus ricos conhecimentos e experiências divididos através das disciplinas ministradas, pelas importantes contribuições nos seminários de pesquisa ou por intermédio dos saberes profissionais acumulados, sempre comprometidos com a educação. Dentre esses, destaco: Maria Aparecida Lopes Rossi, Aparecida Maria Almeida Barros, Wolney Honório Filho, Janaína Cassiano Silva, Maria Marta Lopes Flores, Selma Martines Peres, Altina Abadia da Silva, Dulcéria Tartuci, Wender e Maria Zenaide Alves.

De forma especial, agradeço a professora doutora Maria Aparecida Lopes Rossi, pelas trocas, pelo incentivo constante às reflexões, e, principalmente, por compartilhar comigo, como primeira e principal interlocutora deste trabalho, realizando sua leitura atenta, e cooperando com o seu vasto conhecimento sobre o ensino da língua.

Utilizando os nomes do Roberto e do Vinícius, agradeço a todos os servidores administrativos pela presteza, gentileza, cuidado e atenção dispendidos durante o curso.

Aos meus amigos da sexta turma do Mestrado em Educação, muito obrigado pela companhia agradável durante estes dois anos e, pelas contribuições nos momentos de discussão durante as aulas, seminários ou, até mesmo, pelas redes sociais. Agradeço-lhes também pelos instantes agradáveis e indispensáveis, nos almoços e lanches, sempre acompanhados de muito riso, descontração e alegria.

Faço um agradecimento especial aos meus companheiros de estrada: Adilson, Ana Karenine, Ângela, Giselle, Igor, Lion, Luciana, Rafael, Hérica, Jéssica, Júlia, Bratislene, e Sebastiana, que fizeram encurtar meu caminho, com suas companhias e diálogos agradáveis.

Agradeço aos diretores, coordenadores e alunos das escolas-campo, pela acolhida e por permitirem que esta pesquisa se concretizasse. De forma especial, agradeço aos professores participantes dessa pesquisa, que, abrindo as portas de suas salas de aula, aceitaram dividir seus saberes e suas práticas, sempre receptivos, amáveis e prestativos, além de ceder materiais e dados importantes para análise, sem os quais, não seria possível a realização deste estudo.

Aos professores doutores: Maria Aparecida Lopes Rossi, Selma Martines Peres e Eleone Ferraz, muito obrigado por compor a minha banca de qualificação e defesa e pelas valiosas contribuições nesta pesquisa.

Por fim, sou grato a todas as ajudas e colaborações que recebi, sem elas, eu não conseguiria, realizar o presente estudo. A todos o meu muito obrigado!

*Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se entrelaçarem pelas interações. (...) Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando as rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento.*

*Bartolomeu Campos Queirós*

## RESUMO

Este estudo objetiva investigar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores do último ano do ciclo I, terceiro ano do ensino fundamental, da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no que diz respeito, ao ensino e a avaliação da escrita. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e teve como instrumentos de coleta de dados, a entrevista, a observação e a análise documental. O estudo teve como sujeitos, três professores que ministram aulas de língua portuguesa. Nas análises, focamos nosso olhar em sete propostas de produção textual, e cento e sessenta textos corrigidos. Adotamos nesta pesquisa os pressupostos do interacionismo, que concebe a linguagem enquanto meio de interação social. Os principais autores estudados e que defendem esses postulados foram Bakhtin e um de seus principais interlocutores no Brasil, Geraldi e outros. A análise dos resultados revelou que apesar dos docentes considerarem importante o trabalho com a produção textual, ainda não é dado pela maioria deles o espaço e as condições necessárias para sua realização. Observamos que ainda se tem a concepção de que o ensino da produção textual só deve acontecer quando já se tiver dominado o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ou seja, a técnica da escrita. Os resultados mostraram, que as propostas de produção textual apresentadas aos alunos se mostraram sem atividades prévias, artificiais, mecânicas e repetitivas, com temas prontos eminentemente do gênero narração literária e, muitas vezes, apoiados em imagens, tendo por interlocutor, a escola e o professor. Quanto a avaliação da produção escrita, percebida pelas marcas de correção deixadas pelos professores nos textos dos alunos, percebemos, que, os docentes assumem a correção do tipo indicativa, resolutiva e textual sugestiva, em detrimento da textual interativa. E, quando realizam a textual sugestiva, demonstram a concepção de avaliação de caráter monológica, ou seja, não propicia o diálogo e a interação, portanto, não contribuindo para que o aluno perceba e melhore o seu texto. Esse resultado foi percebido pela análise das marcas de correção deixadas pelos docentes nos textos dos educandos. Além disso, esses destaques priorizam a análise metalinguística em detrimento da epilinguística, apontando mais para os problemas da superfície do texto do que para os aspectos responsáveis pela textualidade e discursividade. Quanto a prática da reescrita individual, percebemos que, apesar de solicitada pelos professores, não houve, durante as observações, um acompanhamento desses nas refações dos textos, exceto na prática da professora Magda, que realiza, na própria sala de aula, junto ao aluno, a reflexão epilinguística. Já a reescrita coletiva, observada na prática de todos os docentes, aconteceu de forma interativa, com o professor e o aluno problematizando e refletindo sobre o texto, numa atitude colaborativa, visando a melhoria do texto e para a formação de escritores de textos mais eficientes. Pelas análises realizadas, compreendemos, que o ensino da língua, apesar de já ter avançado muito, ainda apresenta nuances desafiadoras, revelando ainda uma distância considerável, entre o saber teórico produzido, e a prática pedagógica realizada.

**Palavras-chave:** Ensino. Avaliação. Produção textual. Prática pedagógica

## ABSTRACT

This study is aimed to investigate the pedagogical practices of literacy teachers of the last year of cycle I, third year of elementary school education in Goiânia's Municipal Education Network, which regards to the teaching and evaluation of writing. This research is qualitative and has as instruments of data collection, an interview, an observation and a documentary analysis. The study had as subjects, these teachers who teach Portuguese classes. In the analysis, we focused on seven textual production proposals, and one hundred and sixty corrected texts. In this research we adopted the presuppositions of interactionism, which conceives language as a means of social interaction. The main authors studied and who defend these postulates were Bakhtin, and one of its main interlocutors in Brazil, Geraldi and others. The analysis of the results showed that although teachers consider the work with textual production important, the space and the necessary conditions for its realisation are still not given by most of them. We observed that there still is the conception that the teaching of textual production should only happen once the Alphabetic Writing System (SEA), that is, the writing technique, has already been mastered. The results showed that the textual production proposals presented to the students were without prior activities, artificial, mechanical and repetitive with eminently ready themes of the literary narration genre and these were often supported by images, having as interlocutor the school and the teacher. As for the written production evaluation, noticed by the marks of correction left by the teachers in the students' texts, we perceived that the teachers assume the correction of the indicative type, resolute and textual suggestive, to the detriment of the textual interactive. And, when they perform the suggestive textual, they demonstrate the conception of evaluation of a monological character, that is, it doesn't provide dialogue and interaction, therefore, it doesn't help the student the student perceive and improve his text. Another aspect that was perceived is that the marks of correction left by the teachers in the students' texts do not collaborate so that they can reflect on their textual problems and solve them. Moreover, these highlights prioritise metalinguistic analysis in detriment of epilingualism, focusing more on the problems on the text surface than on those responsible for textuality and discursiveness. Regarding the practice of individual rewriting, we noticed that, although requested by the teachers, there was no follow-up during during the observations in the pieces of the texts, except in the practice of the teacher Magda, who performs, in her own classroom, with the student, the epilingualistic reflection. The collective rewriting was observed in the practice of all teachers, it happened in an interactive way, with the teacher and the student problematising and reflecting on the text, in a collaborative attitude aimed at improving the text and for the formation of writers of more efficient texts. From the analysis carried out, we understand that language teaching, although it has already advanced a great deal, it still presents challenging nuances, revealing a considerable distance between theoretical knowledge produced and pedagogical practice.

**Keywords:** Teaching. Evaluation. Text production. Pedagogical practice.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, segundo os censos demográficos, Brasil, 1872 a 2000.....	22
<b>Tabela 2</b> - Demonstrativo de Teses e Dissertações descartadas por inadequação temática com a presente pesquisa.....	131

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Esquema representativo do processo de avaliação da produção textual na Escola.....	53
<b>Quadro 2-</b> Texto corrigido mediante reflexão da professora Magda e seu aluno.....	102
<b>Quadro 3-</b> Texto coletivo corrigido com a intervenção da professora Ângela.....	106
<b>Quadro 4-</b> Quadro demonstrativo de dissertações que se relacionam com a Pesquisa .....	132

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Proposta de produção textual 1 – Professora Magda .....	79
<b>Figura 2</b> - Proposta de produção textual 1 – Professora Ângela .....	80
<b>Figura 3</b> - Proposta de produção textual 2 – Professora Ângela .....	80
<b>Figura 4</b> - Proposta de produção textual 1 – Professor João .....	80
<b>Figura 5</b> - Proposta de produção textual 2 – Professora Magda .....	84
<b>Figura 6</b> - Proposta de produção textual 2 – Professor João .....	87
<b>Figura 7</b> - Proposta de produção textual 3 – Professor João .....	90
<b>Figura 8</b> - Correção individual 1 - realizada pela professora Ângela .....	92
<b>Figura 9</b> - Correção individual 2 - realizada pela professora Ângela .....	94
<b>Figura 10</b> - Correção individual 3 - realizada pela professora Ângela .....	95
<b>Figura 11</b> - Correção individual 1 - realizada pelo professor João .....	96
<b>Figura 12</b> - Correção individual 2 - realizada pelo professor João .....	98
<b>Figura 13</b> - Correção individual 3 - realizada pelo professor João .....	98
<b>Figura 14</b> - Correção individual presencial, realizada pela professora Magda.....	102
<b>Figura 15</b> - Exemplo de texto escolhido para a correção coletiva da professora Ângela.....	105

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>MEC</b>	-	Ministério da Educação e Cultura
<b>SME</b>	-	Secretaria Municipal de Educação e Esporte
<b>RME</b>	-	Rede Municipal de Educação
<b>PNAIC</b>	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>SEA</b>	-	Sistema de Escrita Alfabética
<b>MEP</b>	-	Momento de Estudo e Planejamento
<b>NAP</b>	-	Núcleo de Avaliação e Pesquisa
<b>PCN's</b>	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>UFG</b>	-	Universidade Federal de Goiás
<b>PNE</b>	-	Plano Nacional de Educação
<b>SAEB</b>	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>EJA</b>	-	Educação de Jovens e Adultos
<b>EAJA</b>	-	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
<b>BDTD</b>	-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>CMEI</b>	-	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CEI</b>	-	Centro de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAP. 1 - CONCEPÇÕES DE TEXTO, ENSINO E AVALIAÇÃO DA ESCRITA</b> .....	30
1.1- Concepções de língua e o ensino da língua materna.....	31
1.2- O texto no centro do processo de ensino da língua .....	35
1.3- A produção de texto na escola.....	39
1.4- A escrita na alfabetização.....	45
1.5- A avaliação como elemento fundamental para a processo de ensino .....	49
1.6- A avaliação da produção textual .....	51
<b>CAP. 2 – CAMINHANDO E APRENDENDO NO CAMINHO: O TRAJETO DA PESQUISA</b> .....	57
2.1- Contextualizando a pesquisa .....	58
2.2- Os sujeitos da pesquisa em cena .....	59
2.3- O lócus da pesquisa .....	60
2.4- Os instrumentos de coleta de dados .....	61
2.5- Procedimentos para análise dos dados.....	64
<b>CAP. 3 – A PRODUÇÃO E A AVALIAÇÃO DA ESCRITA EM CENA</b> .....	67
3.1- O que os professores dizem sobre o ensino da produção textual .....	68
3.2- O que os professores dizem sobre a avaliação da escrita.....	77
3.3- O que as cenas do ensino da escrita nos mostram.....	79
3.3.1- Escrita a partir de ilustrações .....	80
3.3.2- Escrita a partir de um texto lido ou contado.....	84
3.3.3- Escrita a partir de uma história a ser concluída pelo aluno.....	88
3.3.4- Escrita a partir de um tema dado .....	90
3.4- O que as cenas da correção individual da escrita nos revelam.....	93
3.5- O que as cenas da correção coletiva da escrita evidenciam .....	106
3.6- A prática da reescrita em cena.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
<b>APÊNDICE</b> .....	130

## INTRODUÇÃO



<https://educar.files.wordpress.com/2007/01/mafalda.jpg>

Vivenciamos um contexto de intensas mudanças na sociedade, fruto da indústria cultural e tecnológica em que, os domínios da leitura e da escrita, se tornam cada vez mais exigidos, e o papel da escola e do ensino da língua se volta para o centro das discussões e debates educacionais.

Diante de tais exigências dessa sociedade denominada por alguns autores como grafocêntrica, Soares (2001a) afirma que, não basta ensinar a codificar e decodificar a escrita. Para ela, assim como para Ferreiro (2001), não é suficiente apenas levar os indivíduos ao domínio da escrita alfabética de forma superficial e mecânica, vez que se impõe sobre esses, uma necessidade de saber utilizar a escrita em contextos sociais diversos como leitores e autores de seus escritos. Ferreiro (2001, p. 18) ressalta que:

A compreensão do sistema de escrita, como tal, já é um grande passo, mas isso só não basta. A escola deve permitir um acesso inteligente às condições de enumeração próprias da escrita: é preciso aprender a solicitar, argumentar, contar, dar instruções, perguntar, responder, informar, comentar e dialogar por escrito.

Nesse contexto, a escola tem o papel fundamental de subsidiar a formação dos sujeitos aptos a participar dos eventos escritos com autonomia, como inventores, descobridores, questionadores, que saibam aprender a aprender, como acrescenta (FERREIRO, 2001, p. 25): “Então, a criança é um criador. O que ela inventa? Nada menos que os instrumentos de seu próprio conhecimento”.

Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) também destacam o importante papel da escola no ensino da escrita, uma vez que esse domínio possibilita a participação e interação efetiva dos sujeitos na vida social. Nesse sentido, esse documento preconiza que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p.21)

Por outro lado, a falta desses domínios exigidos por esta sociedade letrada produz a marginalização do sujeito. Nesse contexto, a leitura e a escrita surgem como uma ferramenta de habilitação e poder capaz de fazer do sujeito, um agente de mudança frente às novas exigências sociais. Diante disso, afirma Kleiman (1995, p. 8):

O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da

tecnologia, e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder. Daí os estudos sobre o letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizam o efeito potencializador, ou conferidor de poder do letramento. A palavra de ordem nos estudos sobre o letramento que se voltam para a transformação da ordem social é, “empowerment through literacy”, ou seja, potencializar pelo letramento.

O desafio posto, remete-nos, como educadores que entendemos o pressuposto de que é tarefa da escola, a inserção cada vez mais ampla dos sujeitos nessa sociedade letrada, permitindo conhecer e aprofundar estudos e pesquisas na área da alfabetização, especialmente aqueles que apontam para a problematização das práticas pedagógicas. Isto porque, mesmo havendo inúmeras pesquisas na área, o fenômeno da alfabetização ainda apresenta nuances desafiadoras que precisam ser melhor compreendidas para que alcancemos melhores resultados. Uma delas diz respeito ao ensino da produção escrita aos alfabetizandos. Alguns professores ainda acreditam que seja necessária uma “preparação”, isto é, uma aprendizagem prévia do código linguístico, para que, a partir daí a criança seja capaz de iniciar o processo de produção de textos. Contrária à essa visão Rojo (2010, p.44) esclarece:

Uma das concepções arraigadas na escola que impede que nós alcancemos este objetivo é que, ainda hoje, é comum encontrarmos professores alfabetizadores que creem que os alunos não podem produzir textos antes de dominarem a escrita alfabética, de estarem alfabetizados. Essa crença se baseia na concepção que estes professores têm de texto, de escrita e das relações destas escritas com outras linguagens.

Soares (2001a), nessa mesma direção, aponta duas faces do processo de aprendizagem da escrita que, para ela, são imbricados e indissociáveis.

Apropriar-se do sistema de escrita é uma das faces do aprender a escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito. [...] a distinção que é feita [...] entre estas duas faces visa apenas tornar mais clara e mais didática a exposição, já que, na perspectiva da psicogênese e psicolinguística aqui assumidas, essas são faces tão indissociáveis quanto as duas faces de uma mesma moeda: aprender a escrever não é um processo de etapas sucessivas, em que, numa primeira etapa instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema de escrita), e só numa segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita. (SOARES, 2001, p. 64) grifos da autora)

O desconhecimento desses aspectos no ensino da escrita ressaltados por Rojo (2010) e Soares (2001a) tem deixado fragilizado o ensino da língua, uma vez que, o professor, ao escolher as estratégias de ensino da escrita, desconsidera seus usos sociais e culturais, apoiando sua prática no ensino da técnica de alfabetizar, condicionando esta etapa à aprendizagem da etapa posterior, qual seja, o ensino e a utilidade da língua em contextos reais. A esse respeito

Kramer (2010, p. 62) diz que: “ou os usos não são levados em conta, ou os professores remetem para o futuro a utilidade da escrita”.

Diante desse quadro de insucesso que se encontra o ensino da língua, a questão que tem nos movido a desenvolver este estudo, se ancora no fato, de um grande número de crianças com três anos de escolaridade no ensino fundamental ainda não sabe ler e escrever, ou, em outras palavras, não se encontra alfabetizado. No ano de 2007, o Governo Federal, imbuído das estatísticas e dos resultados da federação, referentes à avaliação da alfabetização no país, parte para a construção de estratégias e metas para corrigir os desvios dos resultados desta etapa da escolaridade. Para tanto, reuniram-se representantes de todos os entes federados e municípios de nosso país e construiu-se um programa orientador em nível Nacional chamado: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>1</sup>, um programa do Ministério da Educação e Cultura, que estabelece orientações para que a alfabetização aconteça nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A questão também assumiu lugar de destaque no documento, Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano Nacional de Educação faz parte da política nacional construído decenalmente. Esse plano possui metas e estratégias para elevar os índices e resultados da educação nacional. Têm como sujeitos participantes na sua elaboração, todos os segmentos da educação nas esferas nacional, estaduais e municipais.

No Estado de Goiás, em específico na Rede Municipal de Educação de Goiânia, foco do presente estudo, em cumprimento com a meta 5 do PNE, em que, os entes federados deveriam promover avaliações e acompanhamento do processo de alfabetização, ocorre periodicamente uma avaliação diagnóstica, organizada pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP). O objetivo dessa avaliação é a verificação do domínio da leitura e produção de texto dos alunos dessa rede. Após a coleta e análise dos dados, os resultados são apresentados para a supervisão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, sendo realizada em seguida uma devolutiva para as escolas da Rede Pública Municipal de Educação para elaboração de um plano de ação, visando a melhoria da capacidade de leitura e escrita dos educandos.

---

<sup>1</sup> *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.*

Na devolutiva de 2015, em reunião com representantes do NAP, diretores, coordenadores e professores, foi possível observar que ainda têm ocorrido distorções em relação à qualidade das produções escritas, leitura e compreensão dos alunos com idade de 8 anos.

Especificamente, com relação à produção de texto, o NAP aplicou a avaliação a 8.980 educandos. Deste universo, foram analisadas, por amostragem, 449 produções textuais. O resultado aponta que, 41% dos educandos, não se apropriaram da escrita alfabética, se apropriaram parcialmente, deixaram em branco, fizeram cópia ou, ainda, produziram textos confusos e sem textualidade. Além disso, a pesquisa também mostrou que, apenas 6,07% dos textos analisados, apresentaram alta informatividade.

Se considerarmos o que os documentos oficiais orientam, precisamos nos aproximar dessa questão, para que, apoiados em teóricos da área, possamos problematizá-la. No caso da cidade de Goiânia, cerca de 42% das crianças das turmas C's, ou 3º ano do Ensino Fundamental, ainda apresenta, no ano de consolidação do processo de alfabetização, dificuldades para produzir textos com autonomia, discursividade, problemas de estruturação, coerência e coesão em seus textos.

Sobre essa questão, as orientações a respeito da Alfabetização na Idade Certa contidas nos documentos do PNAIC chamam a atenção para a necessidade de se estabelecer um compromisso coletivo de docentes, gestores, instituições formadoras para minimizar o percentual médio brasileiro de 56% das crianças que ainda estão nos níveis 1 e 2 de leitura, segundo dados apontados pela Avaliação Nacional da Alfabetização, a ANA<sup>2</sup>, pelas consequências que isso pode representar nas possibilidades de progresso escolar do aluno. O Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por ações pedagógicas intencionais e progressivas, que se iniciam no 1º ano (para muitas crianças, começam ainda na Educação Infantil), aprofundam-se no 2º e consolidam-se no 3º, preparando uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida a fim de promover uma educação efetivamente democrática e socialmente justa. (BRASIL, 2012)

---

<sup>2</sup> *Dados da ANA 2014 mostram, no Brasil, que 56% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar (na região Norte, 72%; Nordeste, 73%; Sudeste, 43%; Sul, 46% e Centro-Oeste, 52%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, está assim distribuído: na região Norte, 5%; Nordeste, 6%; Sudeste, 17%; Sul, 14% e Centro-Oeste, 10%, sendo a média do Brasil de 11%. (BRASIL, 2012)*

Com a mesma preocupação a respeito dos baixos índices no campo da alfabetização entre alunos de 8 anos de idade apontados pelo censo de 2014 entre alunos da escola pública, o Plano Nacional de Educação (PNE), também orienta:

O fenômeno do analfabetismo funcional, cuja raiz é encontrada nas séries iniciais do ensino fundamental, expressa dificuldades presentes nos processos de escolarização, mostrando o seu distanciamento de adequados padrões de qualidade. Dados do Censo Demográfico de 2010 revelaram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas. A situação mais grave foi a encontrada nas regiões Norte (27,3%) e Nordeste (25,4%), sendo que os estados do Maranhão (34%), Pará (32,2%) e Piauí (28,7%) detinham os piores índices. (BRASIL, 2014, p. 26)

Em outra parte do texto, o documento (BRASIL, 2014, p.26) determina:

[...] no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), entre as ações que visam a qualidade do ensino, ficou determinada, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes federativos com a alfabetização das “crianças até, no máximo, os 8 (oito) anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia.

Imbuídos dessa preocupação, intentamos, com esse estudo, compreender como têm se desenvolvido as práticas de ensino e avaliação da língua escrita nos anos finais da alfabetização. Diante da presente questão é que se insere a atual pesquisa. Com ela, investigamos as práticas alfabetizadoras empreendidas nessa etapa da escolarização, no que se refere ao ensino e a avaliação da escrita.

Como suporte teórico dessa pesquisa, utilizamos, dentre outros autores: Antunes (2003); Britto (1990); (2007); Cagliari (2009); Evangelista et al (1998); Ferreira e Morais (2006); Freire (1996); (2006); (2010); Geraldi (1996); (1997); (2008) e (2011a e 2011b); Koch (1990); Koch e Elias (2017); Kleiman (1995); Leal e Guimarães (1999); Marcushi (2004); (2006) e (2008); Marinho (1997); Ruiz (2001); Val et al (2009); Val (2016); Rojo (2000); (2003); (2009); Serafini (1995); Smolka (2012); Soares (2001a); Suassuna (1986, 2006) e outros.

Com esse estudo, buscamos contribuir com as pesquisas na área do ensino e avaliação da produção escrita de modo geral e, especificamente, nos anos finais da primeira fase do ensino fundamental. Para isso, revisitamos escritos e vivências de outros pesquisadores, confrontando e comparando com as análises dos dados coletados por esse trabalho de campo.

Não esperamos ter esgotado o assunto sobre o tema, que é complexo, mas ter contribuído para possíveis formulações de novas questões e descobertas. O debate sobre a melhoria das práticas pedagógicas referentes ao domínio da escrita integrado com a leitura, abre-se para a confirmação de caminhos já estabelecidos e para a descoberta de novas possibilidades. Tais possibilidades desta investigação, revestem-se, ao mesmo tempo de um caráter instigante, mas, também, desafiador. Instigante, por se tratar de um tema de grande relevância social e, desafiador, porque busca problematizar o processo de ensino e avaliação da escrita, no ano da consolidação da alfabetização dos alunos da primeira fase do ensino fundamental, que, se não forem recuperadas, dificultarão a atuação dos alunos como sujeitos ativos e participativos das práticas sociais letradas, promovendo a manutenção da ordem social dominante e, com isso, reproduzindo as desigualdades sociais.

Pelo conhecimento da história da educação no Brasil, sabemos, que os resultados negativos que temos presenciado na atualidade, estão intimamente ligados aos desajustes da escola brasileira no decorrer do tempo.

Portanto, para compreendermos melhor nosso atraso em relação as habilidades leitoras e escritoras, explicitado acima, em um contexto de mudanças sociais, exigências de novas competências educacionais e cobranças sociais, precisamos lembrar os aspectos sócio-históricos da educação brasileira, especificamente os que se referem à herança de insucesso da alfabetização. Aspectos esses, que, segundo Demerval Saviani (2013), marcaram profundamente nossa história pelo fracasso escolar e o analfabetismo. Tais problemas educacionais ainda são atuais e têm gerado um quadro de exclusão social, afrontando uma sociedade democrática de direitos e participação.

Para se ter uma ideia, no final do século XIX, entre a população de 5 a 9 anos, registrava-se no país um número assustador de analfabetos, totalizando mais de 10 milhões de crianças que estavam fora da escola, ou que, mesmo dentro dela, ainda não conseguia ler e escrever. Esse número representava uma taxa percentual de 82% da população nacional. (ROJO, 2010)

Entre o século XIX e XX ocorreu um fato paradoxal, segundo Ferraro (2002, p. 33): “a queda secular da taxa de analfabetismo e o aumento, também secular do número absoluto de analfabetos” (grifos meus). Em outras palavras, houve um decréscimo na taxa de analfabetos, mas, com o crescimento populacional, elevou-se também o número de analfabetos em relação ao censo anterior. Esse número só começou a decrescer no final da década de 90, conforme apresentado na tabela 1, apresentada por Rojo (2010).

**Tabela 1:** *Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, segundo os censos demográficos, Brasil, 1872 a 2000<sup>3</sup>*

ANO DO CENSO	POPULAÇÃO		
	TOTAL	NÃO ALFABETIZADA	
		Nº	%
1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1890	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	43.573.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
1991	130.283.402	31.580.488	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7

No censo de 2010, a proporção de crianças de 10 anos de idade que não sabiam ler e escrever era de 6,5%. Apesar desse percentual sinalizar uma queda no número de analfabetos, ainda há muito a ser feito para, de fato, erradicar o analfabetismo no Brasil<sup>4</sup>

Segundo Rojo (2010), apesar dos passos “cambaleantes”<sup>5</sup> que já foram dados no final do século passado na direção da mudança desse cenário de exclusão e injustiça social, provocados pela baixa escolaridade do povo brasileiro, ainda há muito a melhorar na direção de uma escolaridade de longa duração, com significado para a formação do cidadão, contribuindo assim para um caminho histórico de insucesso escolar.

Considerando, portanto, nossa história educacional em que o baixo rendimento dos alunos, no que se refere às habilidades de ler, escrever e contar, evidenciado pelas pesquisas, há que se visitar as políticas públicas e as práticas educacionais, para que superemos as lacunas que ainda persistem. É preciso, então, despertar para um ensino que, de fato, contribua para que os sujeitos aprendizes se apropriem de práticas de letramento para garantir a sua inserção nessa sociedade que cada vez mais requer tais domínios e habilidades. Sobre isso, Rojo (2010, p.23) orienta:

[...] cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um

<sup>3</sup> Tabela extraída do livro *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social* de Rojo (2010).

<sup>4</sup> Dado extraído da página: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>. Consulta realizada no dia 05/11/2017.

<sup>5</sup> Expressão utilizada por Rojo (2010), no livro *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*.

percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de “melhorar a qualidade de ensino”.

No Brasil, o último resultado apresentado pelo SAEB<sup>6</sup> mostrou que 33% dos alunos com 4 anos de escolaridade ainda são analfabetos. Isso nos leva a compreender que, se antes tínhamos o problema da falta de vagas e/ou acesso das crianças à escola, hoje, com a democratização do ensino, enfrentamos outra problemática: a criança está na escola, mas não têm obtido resultados satisfatórios com relação à sua aprendizagem, pondo em discussão, os processos e práticas de ensino.

De acordo com Soares (2003), para superarmos o fracasso da alfabetização da escola brasileira, precisamos conhecer, considerar e esclarecer dois aspectos inseparáveis e imprescindíveis nesse processo: a técnica da escrita e o letramento. Em outras palavras, a autora renomeia esses termos com a explicação de que, o primeiro, representa a especificidade da alfabetização, e o segundo, os usos da escrita mediante às práticas sociais.

Nessa mesma direção, Carvalho (2009) concorda que alfabetizar representa a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, como resultado de ensinar e de aprender o código alfabético em sua especificidade de letras e sons. Contudo, esta autora, esclarece que existem outra explicação para o termo que abrangem também a competência da compreensão, a produção de textual e até o conhecimento de mundo. Porém, esta autora, se posiciona dizendo que defende seu argumento delimitando sua explicação sobre o termo, como um processo limitado no tempo, no conteúdo e nos objetivos.

De acordo com Soares (2016), os conceitos de alfabetização e letramento no Brasil se misturam, se superpõem e constantemente se confundem. Segundo essa autora, isto não é bom, pois, tratam-se de dois conceitos interligados, porém, distintos.

A diferença de um sujeito alfabetizado e letrado é que, aquele domina as relações grafofônicas<sup>7</sup>, ou seja, a técnica da escrita e pode até ser capaz de ler e entender textos simples, mas, não é, efetivamente, usuário da leitura e da escrita na vida social. Já esse, consegue utilizar o que aprende na escola para fazer uso socialmente e, traz conhecimentos da vida que se articulam com os adquiridos na escola, (SOARES, 2016).

---

<sup>6</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é realizado de dois em dois anos por amostragem de alunos. O sistema é composto por dois processos, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Esta última foi instituída em 2013 para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

<sup>7</sup> São as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons.

Devidamente apropriado desses conceitos, o educador que se dedica a alfabetizar letrando, necessita, de fato, buscar conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem da língua, bem como questionar, esclarecer, aguçar e problematizar a curiosidade sobre os aspectos preliminares e práticos da escrita, tais como: para que ela serve? Quem escreve na sociedade que vivemos e com quais finalidades? Quais gêneros textuais<sup>8</sup> estão em uso na sociedade que participamos? O que é um texto e qual o seu papel no ensino da língua? Que função tem a escrita como instrumento social e ideológico? O que pensam as crianças a respeito da escrita? Quais atividades são propostas para o exercício da escrita? Como têm sido feitas as intervenções e avaliações da produção textual dos alunos e que resultados são obtidos?

Tentar responder a essas questões e analisar essas práticas de ensino e avaliação da produção de texto na escola à luz de um cenário conceitual, teórico e metodológico é o objeto principal desse estudo ou, em outras palavras, é perceber como as ações pedagógicas voltadas para a produção textual e avaliação dessa, estão sendo operadas no contexto escolar, no ano de consolidação da alfabetização, a saber, no terceiro ano do ensino fundamental.

Para iniciar nosso itinerário da pesquisa, buscamos conhecer um pouco mais sobre as produções acadêmicas produzidas sobre o tema. Nesse sentido, foi realizada uma consulta bibliográfica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT) no dia cinco de julho de dois mil e dezesseis, às dez horas. Nessa pesquisa utilizamos as seguintes palavras chaves: prática de ensino, produção de texto e avaliação. O período da consulta na BDTD foi de dois mil e seis a dois mil e dezesseis, portanto, as produções dos últimos dez anos. Nessa consulta, utilizando as palavras: ensino, produção de texto e avaliação, encontramos 113 documentos entre dissertações e teses. Dentre essas foram desconsideradas 107 por não estarem relacionados com a temática dessa pesquisa<sup>9</sup>.

Dos trabalhos consultados foram selecionados e lidos, na íntegra, quatro trabalhos que se relacionam com a presente pesquisa por discutirem a temática do ensino e da produção

---

<sup>8</sup> Segundo Brasil (1997b) todo texto se organiza dentro de certo gênero. Os diversos gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que as noções de gêneros estão relacionadas a “família de textos” que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articule, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

<sup>9</sup> Ver demonstrativo completo no apêndice dessa pesquisa.

textual. Desse modo, estas dissertações passaram a fazer parte do corpus teórico e da fundamentação dessa pesquisa<sup>10</sup>.

Na dissertação, “Os professores e a avaliação da produção textual: concepções e práticas”, Souza (2010) tem como objetivo analisar as práticas avaliativas da produção textual de professoras do 5º ano do ensino fundamental. Nessa análise, busca identificar as concepções de língua, de escrita e avaliação que fundamentam o trabalho dos docentes através dos aspectos priorizados na correção através das marcas deixadas pelas professoras nos textos dos alunos. Os instrumentos utilizados foram a entrevista e a análise documental. Esta pesquisa apontou como resultados, que as práticas avaliativas das docentes, no que diz respeito à correção dos textos dos alunos, enfatizam uma avaliação monológica, ou seja, que não propicia o diálogo nas observações deixadas por elas nos textos. Outro ponto observado na conclusão da pesquisa é que o trabalho com os gêneros não superou a dimensão estrutural e que o caráter discursivo do gênero ainda não é considerado na prática de ensino e na avaliação, o que aponta para a prática enraizada na perspectiva da redação escolar. Quanto aos aspectos percebidos pelas professoras, sujeitos da pesquisa, nos textos, destacam-se os presentes na superfície textual (problemas gramaticais e ortográficos) em detrimento dos aspectos relativos à textualidade, que, segundo Costa Val (2016, p. 5), são:

[...] sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência, e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo comunicativo.

Souza (2010) concluiu sua pesquisa demonstrando que o trabalho com a língua materna ainda parece ser um terreno difícil de trilhar pelos educadores e que há ainda uma distância, considerável entre o saber teórico e a prática pedagógica.

O estudo de Souza (2010) contribuiu significativamente para a construção do presente estudo, uma vez que discute concepções de língua, escrita e avaliação textual presentes em práticas docentes no ensino fundamental. Esta autora utiliza, como instrumentos de pesquisa, a entrevista e a análise documental.

Por outro lado, esta presente investigação se volta para a análise das propostas de produção escrita observadas na sala de aula, além de analisar também a prática da avaliação do texto do aluno percebidas nas marcas de correção realizadas pelo professor. Para tanto, utilizamos neste estudo, além da entrevista e análise documental, a observação das aulas.

---

<sup>10</sup> Ver quadro com as dissertações no apêndice.

Quanto aos resultados, eles se aproximam em alguns pontos. Por exemplo, na correção ainda prevalece o destaque aos aspectos normativos da língua em detrimento da análise epilinguística e aos aspectos discursivos. O estudo de Souza (2010) se aproxima desta pesquisa também no que se refere ao trabalho com gêneros que ainda precisa avançar na prática pedagógica.

A investigação de Cardoso (2013) tem como objetivo geral identificar as abordagens teóricas que subjazem aos métodos avaliativos adotados por professores do ensino fundamental em relação à produção textual. Para atingir esses objetivos, a autora, inicialmente, mapeou os modelos de correção textual utilizados pelas professoras para ter um panorama do ensino da escrita, bem como, levantou um material teórico capaz de fundamentar a prática avaliativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, construída a partir dos instrumentos: entrevista semiestruturada e análise documental, que contou com sete professores do ensino fundamental em escolas públicas e particulares, e trinta e cinco textos escritos por alunos, cinco de cada professor-informante, que leu e corrigiu esses textos, deixando neles suas marcas. Após a análise, a autora chegou a três manifestações com relação à abordagem teórica dos docentes: A primeira refere-se àquelas focadas no sistema, quando os mestres priorizam os aspectos formais da escrita. Suas marcações, ainda que, embora busquem esporadicamente os aspectos discursivos do texto, não são suficientes para que os alunos reflitam sobre o uso da língua. A segunda percepção trata-se daquelas que flutuam entre o estruturalismo e o sociointeracionismo. Estas são observadas quando o professor, embora utilizando práticas de caráter interacional, ainda deixa espaço para as correções formais. Por fim, a terceira diz respeito à concepção marcada por uma abordagem sociointeracionista, cujas marcas avaliativas demonstraram, respeito pela autoria, apreciação do texto, intervenção significativa e convite à reflexão. Cardoso (2013) conclui que, dessas práticas, emergem dois papéis sociais dicotômicos assumidos pelo professor, o de revisor que tem profunda relação com as práticas avaliativas de medição, e o de leitor-avaliador, em que além de ser possível perceber os fundamentos sociointeracionistas e as práticas avaliativas formativas ligados à sua metodologia de trabalho, contempla um outro aspecto singular destacado, a afetividade.

A pesquisa de Cardoso (2013) também foi importante para a construção do nosso estudo, uma vez que discute as abordagens teóricas que subjazem aos métodos avaliativos adotados por professores do ensino fundamental, no que diz respeito à produção textual. Os resultados também apontam que as correções ainda estão focadas no sistema, nos aspectos formais da escrita.

Em Silva (2010) observa-se uma pesquisa cujo objetivo é investigar de que forma a intervenção do professor na avaliação de textos escritos dos alunos interfere no desenvolvimento de sua competência textual. A autora avalia, com base nos fundamentos da linguística textual, três produções textuais de três alunos-autores, que estudam no ensino médio (EJA), em uma escola pública de Belo Horizonte. Utilizou como instrumentos da pesquisa a observação, um questionário e análise documental. Os resultados alcançados pela pesquisadora demonstraram que, diferentes tipos de intervenções, realizadas nos textos dos alunos-autores, bem como a aplicação de atividades, contribuíram positivamente, para o desenvolvimento de suas habilidades textuais. Contudo, percebemos também que no processo de revisão, os estudantes atenderam apenas às observações, realizadas em suas produções iniciais, que conseguiram compreender. Segundo esta autora, esse fato é indício de que o tipo de avaliação empregada interfere no desenvolvimento da habilidade escritora do aluno. A autora conclui que o processo de avaliação de textos pode ser uma oportunidade para o estabelecimento de uma relação mais profícua entre professor e aluno.

O estudo de Silva (2010) mostra interlocução com os objetivos do presente estudo ao problematizar o impacto da intervenção pedagógica do professor na avaliação e revisão de textos escritos dos alunos. Ou seja, evidencia em que medida essa prática interfere no desenvolvimento da competência textual dos educandos.

Já, a pesquisa de Oliveira (2014) busca refletir sobre como têm se efetivado as escolhas do professor sobre a produção textual, pautadas nos documentos oficiais<sup>11</sup>, tendo como base os estudos linguísticos ou a gramática normativa. A autora aponta que tais documentos, bem como os livros didáticos e o currículo, ainda têm influenciado os professores a conceberem a língua enquanto sistema e como instrumento de comunicação, desconsiderando a concepção de língua enquanto interação e que o sujeito que escreve tem o que dizer a um outro sujeito interlocutor. Para a autora, não é necessário abandonar a gramática e os aspectos estruturais do texto, mas, sim, acrescentar o trabalho com o sujeito do discurso<sup>12</sup> e sua subjetividade, concebendo que esse fator também faz parte do trabalho de ensino da língua portuguesa. Tal pesquisa se articula com o presente estudo à medida que se preocupa em perceber as concepções de língua que subjazem às práticas escolares de produção de texto, no entanto, ela se volta para a análise

---

<sup>11</sup> *Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares e Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica*

<sup>12</sup> *Ser sujeito do discurso, segundo (OSAKABE, 2011 p.26), é conferir a cada enunciado produzido, a relevância identificadora que lhe dá um papel substantivo no contexto de produção, concebendo uma identidade específica ao seu enunciador. Em outras palavras, o discurso assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e seu interlocutor.*

documental, enquanto que a presente investigação se volta também para perceber as práticas de ensino no cotidiano da sala de aula e para a análise da avaliação, realizada nos textos produzidos pelos alunos.

A partir desse levantamento bibliográfico é que realizamos a presente investigação que está organizada da seguinte forma: **introdução**, em que expomos a emergência de estudos que investigam o ensino da língua materna no Brasil, em um contexto que apresenta, de um lado, as exigências sociais na formação de um sujeito que seja alfabetizado/letrado tendo domínio da linguagem oral e escrita para interagir como participante ativo da vida social. Por outro lado, vivenciamos os passos de uma escola que ainda busca um ensino que, de fato, capacite o aluno para tais habilidades e participação.

O **Capítulo I: Concepções de Texto, de Ensino e Avaliação da escrita**, discute, à luz da literatura da área, o que se entende por texto e ensino da língua, especialmente, no período da alfabetização, bem como apresenta a função da avaliação como parte fundamental do processo de ensino, com destaque para a avaliação da produção textual. O capítulo mostra a importância desses conceitos e práticas para o ensino e avaliação da língua materna.

No **Capítulo II: Caminhando e aprendendo no caminho: o trajeto da pesquisa**, baseados em teorias específicas da metodologia científica, buscamos descrever o itinerário da pesquisa, seus atores, os lócus da investigação, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados. Além disso, o capítulo apresenta o objetivo geral e os específicos da pesquisa, além de delinear o problema que se constituiu em objeto da pesquisa.

O **Capítulo III: Analisando os dados da pesquisa**, se dedica à problematização dos dados da pesquisa relacionando-os às discussões do referencial teórico adotado nesse estudo. Nessa parte do trabalho, destacamos a concepção de ensino e avaliação da escrita que fundamenta a prática dos professores alfabetizadores. Tal discussão é realizada a partir da análise das propostas de produção textual colocadas para os alunos e pelas marcas de correções deixadas pelos professores nos textos desses.

Nas **Considerações finais**, apresentamos alguns resultados e apontamentos suscitados a partir das impressões da pesquisa, deixando em nossos interlocutores a tarefa de interagir conosco sobre o tema que poderá fomentar outras discussões e debates em prol da problematização do ensino da língua portuguesa em nosso país.

## CAPÍTULO 1

### Concepções de texto, de Ensino e Avaliação da escrita

*Muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação desta situação injusta. [...] E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito da oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão sujeitos das suas próprias histórias.*

*João Wanderley Geraldi*

## 1.1- Concepções de Língua e o Ensino da Língua materna

Para entendermos um pouco sobre a constituição do ensino da língua no Brasil iniciamos com o estudo feito por Soares (2016) que discute sobre as novas perspectivas do ensino da língua portuguesa no país e suas implicações para a alfabetização. Nesse estudo, a autora apresenta um panorama de como foi se apresentando esse ensino no cenário Nacional. Ela mostra que esse ensino era inicialmente restrito à burguesia, e priorizava a gramática normativa, as classes gramaticais e a ortografia, mostrando-se desvinculado da realidade cotidiana de uso da língua. Além disso, privilegiava a norma culta em detrimento das demais variedades de uso da língua.

Nessa concepção, a língua era definida como um conjunto de normas, fechado, acabado, abstrato, artificial, reprodutivista e sem interferência social. Portanto, a enunciação se limitava a um ato monológico, tendo, muitas vezes o professor, como o único interlocutor dos textos dos seus alunos. Por conta disto, Silva (1986, p. 53) pontua:

O destino da nossa escrita é sempre a pasta, a mesa ou as mãos do professor - e só dele, e mais ninguém. Ele é o nosso interlocutor, o para quem de nosso trabalho. Não a sua pessoa, que dificilmente chegamos a conhecer, mas a função que desempenha no contexto escolar e que o investe de todas as características próprias desta instituição. É a imagem que temos da instituição, dos valores por ela difundidos, dos parâmetros e objetivos por ela fixados para a escrita que orientam o nosso trabalho e definem o nosso interlocutor e a nós mesmos. É a função aluno quem escreve para a função professor.

Como reflexo desse ensino, o aluno responde cumprindo os intentos da escola, realizando leituras e produzindo textos artificiais e desconectados com as experiências reais de interação social. Nessa direção, os professores propunham produções de textos apenas como pretexto para corrigir desvios relacionados à norma padrão. Nesse sentido, predominava nas atividades, a prática da metalinguagem em detrimento da análise epilinguística da escrita e reflexão dos aspectos discursivos envolvidos nos textos produzidos. Nesse sentido:

[...] na escola, tudo se passa de modo diferente. De maneira geral, temos um aluno que fala a um professor, dizendo aquilo que “é permitido dizer” no contexto escolar, com o objetivo de atestar que aprendeu e sabe “por em prática” os conceitos e as regras da gramática normativa tradicional. (SUASSUNA, 2011, p. 87)

Nas últimas décadas, esse tema tem sido contemplado por diversos pesquisadores e grupos de pesquisa que têm se dedicado ao estudo sobre a questão, o que refletiu no aumento significativo da produção acadêmica sobre o assunto. Contudo, ainda temos questões que não foram superadas. Uma dessas questões que se apresenta como desafio a ser transposto pela

escola moderna é o fato de que o ensino da língua ainda tem priorizado a inculcação de regras da parte normativa da língua, praticando-se o ensino da codificação e decodificação da escrita sem a preocupação com desenvolver uma escrita intencional, discursiva, significativa e que esteja sempre coerente com o contexto e usos adequados. Esse ensino desconsidera o aluno como parte integrante desse processo construtivo, reflexivo e dialógico.

Nessa visão, a escola desconsidera o aluno enquanto sujeito, como interlocutor ativo dessa interação, cerceando-lhe o direito à palavra, à voz. (BRITTO, 1990 e DUCROT, 1977)

No que se refere especificamente ao ensino da escrita, objeto desse estudo, Geraldi (1997), ao discutir a diferença entre redação e produção de texto, mostra, como aquele ensino condiciona o aluno a apenas dar respostas predeterminadas de forma assujeitada e passiva, ao que o professor e a escola traçam e elegem como adequados, impossibilitando-lhe de fazer uso real da linguagem. A esse respeito Geraldi (2011a, p. 128) diz que: “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”.

Quando se trata do ensino da escrita na alfabetização, esta questão ganha contornos ainda mais visíveis, pois, a escola, ainda precisa repensar o trabalho inicial com a leitura e a escrita. Já nos primeiros anos de escolaridade a criança já é um falante que consegue se comunicar e entender com desenvoltura diante das interações sociais que precisa usar a linguagem, porém, ainda não sabe ler nem escrever.

Entretanto, o ensino da língua portuguesa é trabalhado na escola como se seus aprendizes não fossem falantes dessa língua, ou seja, trabalham da mesma forma como se estivessem ensinando português a estrangeiros.

Nessa direção, Cagliari (2009, p. 24) problematiza e ao mesmo tempo esclarece:

Mas, se o aluno já sabe português, vamos ensinar o quê? Em primeiro lugar, não é bem verdade que o aluno já sabe português. Ele sabe algumas coisas e não sabe outras. Mas há muita coisa a se fazer de novo e interessante no ensino da língua materna e isso não se restringe à alfabetização, apesar de este período ser, na verdade, muito especial.

O ensino da língua necessita apresentar, em todos os anos de escolaridade a começar pela alfabetização, sua funcionalidade, seus usos nas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida e interação humana. Em outros termos, o autor explica:

[...] o professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de vida. (CAGLIARI, 2009, p. 24)

Na fase inicial da aprendizagem da escrita, a criança revela um apego maior às formas fonéticas da língua, relacionando oralidade e escrita em detrimento das formas ortográficas e normativas. Isto porque, segundo Garcia (2008), o ingresso na escola não se dá através de cisão entre a linguagem oral e aquela considerada padrão na sua forma escrita, mas numa união esquemática que proporciona uma linguagem viva e dinâmica em que a própria criança utiliza os recursos que tem para interagir com o seu meio.

Quando um aluno erra - porque cria certas —regularizações, escrevendo por exemplo, *mininu* no lugar de *menino* - está nos revelando que elabora suas próprias representações através da escrita das palavras, que não é mero repetidor das formas escritas ao seu redor. (MORAES, 2001, p. 37)

Numa fase seguinte, o professor vai ensinando para a criança que é necessário a aprendizagem da escrita convencional, para padronizar a leitura e a escrita ortográfica utilizada na sociedade, uma vez que se cada um escrevesse de uma forma particular seria muito confuso, (CAGLIARI, 2009).

Isto posto, concordamos que, na prática do ensino da língua, é imprescindível considerar os aspectos da fala, da escrita e da leitura na realização das atividades docentes no ensino da língua portuguesa, compreendidos como aspectos distintos, interligados, mas que têm realizações próprias e independentes quanto aos usos e funções.

É nesse sentido que a escola, muitas vezes, com seus programas a cumprir, ignora os conhecimentos prévios que a criança traz consigo de mundo, da escrita, da leitura e da oralidade fazendo com que ela sinta como se estivesse aprendendo um outro idioma.

Cagliari (2009) acrescenta a esta prática pedagógica desconectada da experiência real, e, portanto, excludente, o fato de não se considerar as variantes linguísticas que os alunos trazem de seu mundo social. A respeito disso, o autor chama a atenção ao dizer:

A escola não parte do conhecimento que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas para, a partir daí, ensinar o que deve. A escola parte de um abecedário e de uma fala (típica de professora primária) completamente estranha à criança. [...] Mas sem dúvida alguma, essa não me parece uma maneira correta de tratar a linguagem na alfabetização. (CAGLIARI, 2009, p.25)

Estudos como o de Geraldi (2011a), Antunes (2003), Smolka (2012), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo e Machado (2013) apontam, que é necessário superar a lógica mecanicista e tradicional de perceber o aluno como mero reprodutor passivo que repete o que a escola diz. O relato de uma aluna, citado no estudo de Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p.82) evidencia essa necessidade:

Se os professores tivessem uma atitude mais proativa de apresentar aos alunos exatamente como se constrói um texto, mostrando passo a passo a elaboração, com temas previamente discutidos para que o discente construa seus próprios argumentos, os problemas em relação à produção textual já poderiam ser dados como superados.

É no bojo desses estudos que surge, já na alfabetização, a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, interativas, que extrapolem com o cartesianismo do ensino tradicional, em que o aluno seja instigado a ouvir e entender, falar e fazer-se entender de forma oral e escrita. Para isso, propõe-se um trabalho articulado da linguagem em sala de aula, através de momentos de leitura e compreensão, práticas de oralidade, produção de texto e análise da língua, que propicie aos alunos aprenderem sobre a linguagem e ao mesmo tempo, assumirem uma posição de sujeitos ativos de seus discursos. Diante dessa concepção de ensino da língua na alfabetização, Smolka (2012, p. 35 grifos da autora) enumera as seguintes razões:

Primeiro, porque, para mim, a alfabetização implica leitura e escritura que vejo como *momentos discursivos*. Segundo, porque o próprio *processo de aquisição* também vai se dando numa *sucessão de momentos discursivos*, de interlocução, de interação.

O ensino da escrita pressupõe um trabalho efetivo com os gêneros textuais diversificados e significativos, isso torna-se uma atividade desafiadora que colabora com a inserção ativa do sujeito na vida social moderna. Tais práticas de ensino da escrita têm sido bastante exigidas em todos os setores da vida social, tanto para a prática da leitura, enquanto reconstrução de sentidos e apreensões de significados na interação entre interlocutores, quanto para a exigência da escrita como elaboração individual ou coletiva, e, por isso, tem sido considerada um recurso de disputa hegemônica quanto à participação social. De acordo com Koch (2017 p. 31):

Se houve um tempo em que era comum a existência de comunidades ágrafas, se houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhete, e-mail, listas de compras, etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia-a-dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc., etc.).

Se a leitura e a escrita são práticas emancipadoras do sujeito. Se estas habilidades constituem em exigências que se evidenciam e se propagam cada vez mais nessa sociedade grafocêntrica à qual nos inserimos, porque tantas crianças ainda não aprenderam efetivamente os seus usos e funcionamentos, ou sequer, foram alfabetizadas?

Questões como está nos movem a refletir sobre a concepção de língua e de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da concepção de avaliação que subjaz nas práticas pedagógicas de produção textual.

Geraldi (2011a) diz que a língua é um produto social. Essa produção se dá em um contexto e tempo específicos. No contexto brasileiro, vivenciamos uma realidade de desigualdades sociais, econômicas e culturais que privilegia um pequeno grupo e retira direitos de uma grande maioria de marginalizados.

Para esse autor, o contexto de desigualdades e de segregação reflete e está associado à dicotomia: “miséria social” e “miséria da língua”, em que uma minoria historicamente tem acesso aos seus usos e domínios, e uma outra grande parcela fica desprovida dessas habilidades para garantir a reprodução desse sistema excludente. Para entender esse processo de ensino, faz-se necessário nos aprofundar um pouco mais no conhecimento do que é um texto e seu uso nas práticas de ensino da língua materna. Estas concepções serão problematizadas no item seguinte.

## **1.2- O texto no centro do processo de ensino da língua**

Colocar o texto como recurso principal e essencial no ensino da língua, tanto em sua expressão oral quanto escrita é hoje um consenso de estudiosos da área (GERALDI 2011a, ANTUNES 2003, POSSENTI 2011, BRITTO 1990, 2007 e outros). Essa é também a orientação dada por Brasil (1997).

Em concordância com a essa ideia, Geraldi (1997) e Marcuschi (2008) concebem o texto em sala de aula como um recurso indispensável para o ensino da língua materna, que deve estar cada vez mais presente nas práticas pedagógicas, tanto no ensino da leitura, quanto no ensino e na prática da produção de texto. Nesse sentido, ratifica Geraldi (1997, p.105):

O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino da língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.

Para falar sobre o texto e seu papel no ensino da língua é necessário conceituá-lo e defini-lo. Segundo Brasil (1997, p. 23), o texto é “o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. ”

Segundo Geraldi (1997), um texto é o resultado de uma atividade discursiva em que uma pessoa diz algo para uma outra pessoa. De outro modo, assim define esse autor:

[...] um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado ao público, isto é, cumprindo a sua finalidade de ser lido, o que demanda o *outro*. [...] No entanto, o sentido que se quer dar aqui a *publicado* é o sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o *outro* inexistia, não produz textos. (GERALDI, 1997, p. 100, grifos do autor)

Nesse estudo, há que considerar os textos (orais e escritos) como ponto de partida e não como ponto de chegada do processo de ensino da língua padrão. Isto não só do ponto de vista ideológico de entregar a palavra àqueles a quem foram e são todos os dias tolhidos dessa prática, mas, também, porque é no texto que a língua se manifesta em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que está associado a uma intersubjetividade constituída no próprio processo de enunciação marcada e determinada por questões históricas e sociais.

O fato que requer melhor compreensão e aprofundamento sobre a questão é quanto aos usos desse recurso (texto) na prática pedagógica escolar que, muitas vezes têm se mostrado superficiais e equivocados.

Algumas práticas não concebem o texto como uma unidade de sentido, utilizam-se do mesmo apenas como pretexto para se trabalhar unidades isoladas, como fonemas, morfemas, palavras e frases destacadas do contexto, ignorando-o como comunicação linguística e produção discursiva, desconsiderando seu caráter enunciativo, atribuindo-lhe uma concepção formal. Nessa direção, Brasil (1997, p. 23) esclarece que o texto:

É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Em conformidade com Brasil (1997), Marcuschi (2008, p. 73) concebe que a língua:

[...] não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos.

Os estudos realizados por esse autor, a partir do século XX, ancorados na linguística do texto, destacam as relações interfrásticas, ou seja, ressaltam que o entendimento linguístico de uma frase depende da compreensão do texto como um todo.

O estudo mostra também que a linguística do texto observa o funcionamento da língua em uso real e não de forma artificial e estática. Desse modo, não é priorizado o estudo das propriedades estruturais, ou aspectos gramaticais da língua, focado principalmente nas

nomenclaturas e memorização de regras. Ao contrário, a linguística do texto, pautada nos estudos atuais, dedica-se à prática de construção de sentidos e compreensão de enunciados, bem como as diferenças dos gêneros textuais, os aspectos sociais e o funcionamento discursivo da língua. A esse respeito Marcuschi (2008, p. 76) ratifica que “O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos.

Dito de outra forma, o estudo contemporâneo a respeito da língua portuguesa, na perspectiva da linguística do texto, percebe que no ensino da língua, mais do que se ocupar em repassar ensinamentos de regras ou normas deve se ocupar das variadas produções e suas contextualizações na vida cotidiana. Além disso, o texto acontece mediante ações enunciativas e não apenas como uma relação sequenciada de signos.

Outra questão importante a relatar sobre o texto é que ele não pode ter uma sequência aleatória, do ponto de vista linguístico, discursivo e cognitivo. Isso implica dizer que precisa ser planejado, que requer uma organização das operações tipicamente linguísticas para promover um melhor entendimento de seu sentido e de sua compreensão.

Pelos postulados de Marcuschi (2008), construir um texto pelos critérios de textualidade, implica oferecer condições de acesso a algum sentido por meio de informações necessárias, pela relação e contextualização dos dados, pelo cuidado e observação às restrições e violações de relações lógicas ou incompatibilidade informativas. Desse modo, quando se fala em produção de texto atribuindo-lhe sentido, significa compreendê-lo não como uma simples ação mecânica de codificar e decodificar, mas, como um processo complexo que requer reflexões no cotexto<sup>13</sup> e no contexto. Exatamente por esta complexidade, Marcuschi (2008, p. 99), explica que, “produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais.”

Para tanto, na produção de um texto é preciso estar atento, segundo Marcuschi (2008), aos aspectos de operacionalização dos critérios de textualidade, tais como: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

A Coesão é a parte constituinte da linguística textual que estabelece um subconjunto dos requisitos de sequenciação textual. É composta por fatores que regem a conexão referencial,

---

<sup>13</sup>Palavra utilizada por Marcuschi (2008) para designar os elementos internos usados no texto que se relacionados a um contexto definido.

composta por aspectos semânticos, e por conexão sequencial, que diz respeito aos conectivos relacionados à cotextualidade da produção.

Para muitos autores da área da linguística textual, a coesão é um dos critérios mais importantes da textualidade. Contudo, compartilhamos com Marcuschi (2008) que esse critério não é indispensável, nem prioritariamente necessário, nem suficiente para garantir a textualidade, podendo sua ausência em um texto não impedir a sua inteligibilidade, compreensão e textualização.

Na concepção de Koch (1990), a coesão textual representa os processos de sequenciação que garantem uma conexão linguística significativa entre os elementos que interagem na superfície textual. Para esta autora, a coesão é desejável para facilitar a compreensão da produção de sentido de um texto.

Segundo Marcuschi (2008), a coesão, em sentido estrito, diz respeito à continuidade baseada na forma. Já a coerência, à continuidade baseada no sentido textual. Para esse autor, as relações que possibilitam estas continuidades (textual e semântico-cognitivas) não se restringem às propriedades léxico-gramaticais imanentes à língua enquanto código, conforme já postulado anteriormente, mas nas atividades linguísticas, cognitivas e interacionais interligadas que permitem a construção de sentidos compartilhados ou pelo menos que possibilitem pistas para o seu acesso.

Nesse sentido, a coerência é o resultado de um conjunto de atos de enumeração (falada ou escrita) que se encadeiam sucessivamente e que constitui um todo com sentido completo.

Outro aspecto da textualidade é a intencionalidade. Ao construir um texto, seu autor elege alguns elementos e sequências de enunciados para causar os efeitos desejados no leitor do que intenta enunciar, ou, do conteúdo que deseja publicar. Tomemos como exemplo a lista telefônica. Desse modo, a intencionalidade diz respeito ao que os produtores daquele texto pretendiam, ou tinham a intenção quando produziram aquele texto. Com base nessa explicação e exemplo, pressupõe-se, que todo enunciado, que todo texto produzido, tem o objetivo ou finalidade que deve ser extraído pelo leitor, sabendo que o leitor também não é passivo nesse processo e, também, tem intencionalidade enquanto lê um texto.

Quanto ao aspecto da aceitabilidade, trata-se, segundo Marcuschi (2008), da atitude do interlocutor do texto de recebê-lo como aceitável, interpretável e significativo. Um texto pode ser aceitável mesmo que alguns de seus enunciados violem a gramática em sentido estrito. Como exemplo para o exposto temos uma frase citada por Marcuschi (2008, p.128): “Hoje levantei cedo e tomei um banho, um café e um táxi para a universidade.” Conforme explica o

autor, esta é uma expressão que, mesmo violando os aspectos sintáticos usuais da língua, é entendida no que diz respeito ao sentido

A intertextualidade é outro aspecto citado por Marcuschi (2008) que constitui a textualidade. Para esse autor, todo texto possui relações com outros textos pelo fato de que nenhum deles se encontra isolado e solitário no que diz. Segundo Koch (2017), de uma forma ampliada, a intertextualidade está intimamente relacionada com a própria interdiscursividade, pois, um discurso se refere a um outro, isso ocorre, porque, o que se tem a dizer sempre acontece trazendo algo que já fora dito.

Marcuschi (2008) aponta três tipos de intertextualidade: a relativa à forma e conteúdo (quando se utiliza um gênero textual em outro contexto para causar outro efeito); a intertextualidade explícita (no caso das citações, discursos diretos, referência documental com fonte, resumos e resenhas) e a intertextualidade com textos próprios, alheios ou genéricos (aludir a seus próprios textos, citar textos sem autoria específica como os provérbios e os ditados populares).

Como último aspecto da textualidade elencado por Marcuschi (2008), temos a informatividade. Nesse tópico, o autor demonstra que um texto que tem informatividade é um texto que esclarece, que tem conteúdo, cujo produtor tenha o que dizer como autor do seu discurso.

Todos esses aspectos elencados acima sobre o texto, contribui para a formação docente, no que diz respeito ao domínio teórico quanto ao trabalho efetivo com a língua de forma geral, e a produção de texto especificamente, para que o aluno tenha condições de produzir textos com tais elementos, portanto, interessantes, claros, coerentes e coesos.

No item a seguir, discorreremos sobre o que diz a literatura sobre a produção de texto na escola e os desafios vivenciados na prática.

### **1.3- A produção de texto na escola**

Para iniciarmos esta discussão, tomamos emprestado dois conceitos adotados por Geraldini (1997): o conceito de produção textual e redação escolar. Começando por esse último, o de redação escolar, nele constatamos, que os textos são geralmente escritos para atender as orientações e exigências do currículo e da escola, geralmente, tendo como apoio o livro didático ou atividades em folhas avulsas, desconectados da vivência real e cotidiana dos educandos. O autor chama a atenção para estas atividades, ressaltando que, nelas, há mais escrita do que texto, ou discursividade em que o sujeito se manifeste em sua subjetividade.

Já a Produção de texto, para esse autor, requer um planejamento do que se vai escrever que considere: que se tenha o que dizer, um motivo ou uma razão para dizer o que se tem a dizer e que se tenha clareza de para quem será dito. Nessa prática, o locutor assume o papel de sujeito de seu discurso<sup>14</sup> escolhendo estratégias e o gênero apropriado para organizar o seu texto, a fim que ele cumpra o seu objetivo e intencionalidade.

Desconsiderando tais requisitos, na redação escolar, a proposta de produção, geralmente, é desencadeada a partir de temas prontos, repetitivos e recorrentes, tais como: minhas férias; carta ao papai Noel; dia das mães ou outras datas comemorativas. Rossi (2011), em sua pesquisa sobre os propósitos comunicativos das atividades de escrita propostas para os alunos do quarto ano do ensino fundamental, na rede pública da cidade de Catalão, no estado de Goiás, demonstra, após analisar noventa e seis atividades de produção de texto, que, dessas, vinte eram relacionava às datas comemorativas, trinta três apresentavam apenas o título para que o aluno escrevesse sobre o tema, outras que dava o início para que o aluno apenas concluísse a história, além daquelas em que eram dadas balões ilustrados para que o aluno completasse a cena. Diante dessas propostas, a autora conclui: “[...] fica evidente então, é que as situações comunicativas colocadas para os alunos escreverem, dificultam ao aluno construir um discurso próprio.” (ROSSI, 2011, p. 570).

O que vemos nas propostas de produção de texto na escola é que ainda faltam planejamento, leituras, discussões e atividades que promovam o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito que tenha o que dizer de forma oral ou escrita. Por isso, Rossi (2011) ao concluir suas análises chama à atenção:

As atividades de produção recolhidas mostram que, na maioria das vezes, os alunos recebem uma folha de papel, xerocada ou mimeografada, com orientações como: Escreva o que você sabe sobre a bandeira. Ou, é dada ao aluno, uma folha com o título; Páscoa é vida, seguida de ilustração sobre a páscoa como ovos de páscoa e o coelho da páscoa, e, a partir desse direcionamento, o aluno deve escrever sobre o tema solicitado.

Nessa mesma direção, Rossi (2011, p. 570, *grifos da autora*) coletou outras propostas baseadas em datas comemorativas como:

“As estações e eu”  
“A importância da árvore”  
“Escreva o que você sabe sobre a bandeira”  
“A quadrilha”  
“Este é o meu pai”

---

<sup>14</sup> Segundo os PCN's, ao produzirmos linguagem, produzimos discurso, ou seja, sempre que digo alguma coisa a alguém, o faço de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico. O documento acrescenta que, o que é dito, ainda que possa ser inconsciente, nunca é aleatório, pois, é decorrente das condições em que esse discurso foi realizado.

“Como é ser um professor? Crie uma oração para ele?”  
“Escreva um belo poema sobre a bandeira do Brasil”  
“Fale das contribuições que o negro trouxe para a nossa cultura escrevendo uma história”  
“Vamos voltar ao tempo? Tente contar, em forma de narrativa, a descoberta do Brasil. Não se esqueça de descrever a surpresa dos personagens”  
“Meu querido Brasil”  
“Festa junina”  
“Meus pais”  
“Barbi em um conto de natal”  
“21 de setembro dia da árvore”  
“Dia do índio”

O que fica claro é que a escola se preocupa com atividades propostas muitas vezes pela sequência do livro didático, e que, tais propostas não preenchem os requisitos necessários para que o aluno, de fato, produza um texto. Pelo contrário, muitas vezes, o aluno as realiza sem interesse, tendo como único interlocutor o professor, escrevendo textos sem conexão com os usos da escrita na vida cotidiana e apenas com o objetivo de atender às orientações dadas pelo mestre com o intuito de ser avaliado e receber uma nota, escreve textos procurando ter o mínimo de erros gramaticais possíveis sobre um gênero cuja estrutura fora decorada, geralmente, a narração. Esta prática conduz o aluno a crença de que, só se escreve sobre estas coisas. Cujo tema, nem sempre é debatido, vivenciado, ou, relevante para ele, não lhe inspirando a contar e discutir como sujeito do discurso, mas, assumindo uma postura de mero reprodutor do discurso alheio.

É exatamente por isso que Bortoni-Ricardo e Machado (2013) e Silva et al (1986) dizem que essas práticas de produção de texto têm se restringido a uma escrita assistemática, espontaneísta, improvisada e restrita às aulas de língua portuguesa com o objetivo principal de treino ou exercício de fixação da escrita do ponto de vista normativo, metodológico, técnico e formal, como se, só a partir dessa aprendizagem, o educando fosse capaz de produzir textos autonomamente. Nessa mesma linha de raciocínio, Geraldi (2011a, p.128) aponta que estas práticas acontecem:

[...] porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas, simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando o hoje como não vida. É o exercício.

É exatamente por considerar tais atividades como treino, exercício que Possenti, (2011, p. 35) adverte: “ Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. ”

Quando falamos de práticas efetivas e contextualizadas imaginamos interlocutores reais, em contextos reais, para quem dirigimos nosso discurso, com intuito de chamar-lhe a atenção para o que está sendo dito. Nesse sentido, Segundo Ducrot (1977, p. 17), ter o que dizer é buscar um interlocutor com quem compartilhamos o que será dito: “[...] já que falar a alguém é reclamar-lhe a atenção, não se pode falar legitimamente a outrem, senão, daquilo que se considera que possa interessar-lhe”. Antunes (2003), nessa mesma direção, colabora, dizendo que a escrita intencional ou aquela que tem propósito comunicativo definido, considera que: “Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. ”

A ausência de um interlocutor, segundo Bortoni-Ricardo e Machado (2013), é possivelmente a causa do desinteresse dos alunos por produzir textos, ou fazê-lo apenas para cumprir uma exigência da escola, como treino dos aspectos formais da escrita, não levando em conta os aspectos sócio-comunicativos da mesma. Por isso as autoras advertem:

Redações escritas “para ninguém”, numa mutilação ostensiva do outro sujeito que integra a atividade comunicativa, só pode resultar no desinteresse e na ineficiência de que somos testemunhas. [...]. Assim, seu ato de escrever constitui-se muitas vezes, em escrita-cópia, escrita-norma; e por configurar-se também como escrita-castigo. (BORTONI-RICARDO e MACHADO, 2013, p. 84)

O escritor, cujo enfoque seja sociointeracionista entende que, a relação dos indivíduos entre si, através do texto oral ou escrito, se estabelece em situações interacionais de fala entre um locutor com um interlocutor. Geraldi (2011a).

O que tem ocorrido, muitas vezes nas propostas de redações, é que não se estabelece com o aluno, para quem ele irá escrever. E isso é um problema, pois, temos convicção que a escolha, está intimamente relacionada a definição lexical, a formalidade ou informalidade do texto, ou a seleção do gênero específico, uma vez que, todas estas escolhas dependerão do interlocutor escolhido.

Nessa perspectiva, estudos como de os de Geraldi (1997, 2011a e 2011b) afirmam que esse é um dos principais problemas das redações escolares que, não deixando claro ao aluno o interlocutor no ato de sua produção, corroboram para que todos os seus escritos sejam direcionados a um único leitor, o próprio professor.

Outro aspecto que necessita ser esclarecido a respeito do que é um texto está relacionado ao seu tamanho. Uma “unidade máxima de sentido funcional”, como denomina Marcuschi

(2008), não necessariamente precisa ter um tamanho predeterminado para ser um texto. Por exemplo, uma placa de trânsito com a escrita “PARE” tem um sentido completo e uma funcionalidade para uma determinada sociedade, o seu nome escrito em uma lista de nomes de alunos da turma, ou, mesmo mais extensos como uma enciclopédia. Portanto, o tamanho pequeno ou grande não interfere na noção de texto em si. O que torna de fato um texto ser um texto é sua discursividade, inteligibilidade e articulação que ele estabelece na construção de sentido com seu (s) interlocutor (res).

O fato é que o ensino, de uma forma geral e aqui, especificamente o ensino da escrita, ainda está arraigado em práticas tradicionais e conservadoras. Tal ensino está alicerçado no treino, na fragmentação, na memorização, na falta de interlocutores, na cópia e reprodução, sem os pilares fundamentais desse ensino, que, de acordo com Geraldi (2011a) e Marcuschi (2008), deveriam pressupor a prática da leitura, da produção textual e da análise e reflexão linguística, como processos interdependentes e imprescindíveis ao ensino da língua<sup>15</sup>.

Estudos como os de Geraldi (2011a); Bortoni-Ricardo e Machado (2013); Marcuschi (2008); Soares (2001a, 2006); Kleiman (1995) e Demo (2009), apontam para um novo modo de olhar para a prática docente no ensino da língua portuguesa. Nesses estudos, o docente precisa apoiar o aluno, partindo do que ele traz consigo, de sua vivência. Nessa abordagem é preciso respeitar o que ele traz do seu contexto, de sua cultura, de modo a formá-lo como sujeito de seu próprio discurso, do seu próprio desenvolvimento.

Nessa visão de ensino, valoriza-se a língua como forma de interação entre os sujeitos e os discursos materializados nos textos como o lugar em que o ensino deve acontecer. Atribui-se importância ao trabalho de grupo, possibilitando que os alunos falem sobre seus trabalhos, o trabalho uns dos outros, e que pensem alternativas para sanar as questões que surgem dessas reflexões.

Em seus estudos, Antunes (2003) também destaca que o sucesso na produção de um texto escrito, não está atrelado apenas ao ato de codificar, de escrever ou emitir sinais gráficos, mas que, para a escrita de um bom texto, é necessário um sujeito que diz e a execução de etapas importantes como o planejamento do texto, passando pela escrita propriamente dita, pela revisão do texto em todos os seus aspectos, e, por fim, pela reescrita do mesmo.

---

<sup>15</sup> Apesar desses processos serem interdependentes, esse trabalho se restringirá apenas à prática da produção textual, entendendo-a como um dos pilares do ensino da língua.

Na primeira etapa, o planejamento do texto. Nesse momento, o escritor<sup>16</sup> precisa estar atento a: delimitar o tema e o que lhe dará unidade de sentido, estabelecer objetivos, escolher o gênero adequado, definir a sequência das ideias a partir de uma ordem de prioridades, tentar antecipar o perfil do seu interlocutor para estabelecer uma comunicação linguística interativa (mais formal, menos formal).

Já na segunda etapa, a escrita do texto representa o momento de colocar no papel o que foi previamente planejado, conforme etapa anterior. Nessa etapa, ao registrar as ideias, o escritor dá forma ao projeto. Aqui, são tomadas as decisões de escolhas do léxico, ou seja, das palavras que serão utilizadas no texto, bem como da ordem sintático-semântica que, em outros termos, representa a decisão das estruturas das frases que serão utilizadas no texto. Esse momento é importante estar sempre atento para garantir sempre o sentido, a coerência e a relevância do que está sendo escrito.

Por fim, a terceira etapa é o momento de revisão e refacção do texto. Nesse momento, o escritor torna-se o primeiro leitor crítico do seu próprio texto, analisando a clareza da exposição das ideias, a fidelidade ao tema, a adequação às normas da língua, se há adequação da sintaxe e da semântica, se os objetivos planejados foram alcançados, se há encadeamento entre as ideias do texto, se se verificou os aspectos da superfície do texto como ortografia, pontuação, divisão do texto em parágrafos. Nessa fase da escrita também se decide o que fica, o que se retira e o que se refaz. Antunes (2003, p. 56) ratifica essa prática citando uma frase de Ernest Hemingway: “A cesta de papéis é o primeiro móvel da casa de um escritor”

Dessa forma, produzir um texto, segundo os autores estudados implica em uma organização sistemática que tem uma forma, uma estrutura e um sentido pré-estabelecido, e, portanto, não se trata de uma ação aleatória. A escrita de textos precisa promover, por exemplo, o estabelecimento de vínculos comunicativos, relacionando-os com o que acontece no ambiente social do educando.

Contudo, para romper com as lacunas existentes nas práticas pedagógicas de leitura e produção de textos que ainda continuam presas à velhas ações de ensino, precisamos nos aproximar dos estudos realizados pela academia e dos atores que atuam nesse cenário. Esta ação transformadora da prática não é tarefa apenas dos pesquisadores, dos professores ou da escola, mas, de todo sistema educacional e seus respectivos atores na construção e implementação de

---

<sup>16</sup> A expressão nesse trabalho não se refere ao ofício de quem produz obras literárias, culturais e científicas, mas, àqueles que escrevem e utilizam a escrita em contextos sociais.

políticas de investimentos como o desenvolvimento de pesquisas e uma sólida formação de professores.

Em seguida, aproximamos nosso olhar sobre o ensino da produção textual na etapa da alfabetização, fundamental para o processo de formação do escritor.

#### **1.4- A Escrita na Alfabetização**

A alfabetização é considerada um período imprescindível no processo de aquisição da língua. Segundo as teorias interacionistas, essa fase não pode ser concebida apenas como momento em que se ensina ou que se aprende apenas a ler e escrever, mas, se ensina e aprende uma forma de linguagem com o propósito principal de estabelecer a interação entre os sujeitos. Para Smolka (2012), a escola não tem exercido seu papel na construção do conhecimento com seus alunos, pelo contrário, tem silenciado a sua fala na reprodução de letras, sílabas, palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e sem sentido.

A forma com que a escola tem desenvolvido o ensino da escrita no período alfabetizador, ainda está atrelada a posturas tradicionais que não cooperam para o domínio e a apropriação e utilização da língua pelo aluno.

Por outro lado, vemos que o aluno, mesmo antes de entrar para a escola, participa de forma direta ou indireta de práticas letradas. Estas práticas vão desde visualizar um cartaz nas ruas, identificar nomes de produtos pelos seus rótulos ou mesmo conhecer o itinerário do ônibus que deverá embarcar até a audição de textos literários lidos por alguém.

Esses conhecimentos que a criança traz do seu contexto letrado, nas formas orais e escritas são desconsideradas pela escola que, diante do ensino da escrita, prioriza o estudo da gramática. Cagliari (2009) é enfático em dizer que para a criança, mesmo na fase inicial da escrita, aprender a escrever, não necessita do domínio ortográfico e gramatical padrão. Para esse autor, talvez esta seja a possível explicação para o fato da escola demorar tanto a ensinar e, por parte do aluno, conseqüentemente, uma aprendizagem tardia.

Para Soares (2016) quando a criança entra na escola cheia de expectativas e vontade de aprender a ler e a escrever o que encontra é o que ela denominou de “período preparatório”, momento em que é ensinado a cobrir linhas e ligar o desenho da esquerda que for igual ao da direita. Para ela, nesse período ocorre um processo de aprendizagem/desaprendizagem quando a criança, especialmente, aquela das camadas populares concebe os textos das cartilhas como modelos de textos para serem lidos e escritos. Inculcando-lhes assim uma falsa ideia de texto com sentenças soltas e desprovidas de vinculação e sentido. Para esta autora, portanto, a escola

tem exercido um papel oposto ao de ensinar a escrita como interação autor/leitor, de práticas de subjetividade e de intersubjetividade.

Os objetivos dessa prática escolar ainda se limitam, ao que a autora chamou de “prestação de contas”, em que as atividades de escrita são devolvidas pelo aluno à escola, em uma prática reprodutora e mecânica negando a sua subjetividade. Logo, professor e alunos se negam enquanto sujeitos desse processo.

Contrário a essa visão, Cagliari (2009) diz que o professor alfabetizador, preocupado com aprendizagem significativa do aluno, quanto ao ensino da língua deve permitir que o sujeito aprendiz escreva o que pensa, do jeito que sabe, desde do início do processo de alfabetização, apropriando-se cada vez mais do sistema de escrita alfabético, tão importante para a produção de texto, necessária em todas as situações da sua vida. Nesse sentido, o autor explica:

[...] após os primeiros contatos com a escrita de palavras, incentiva-se o aluno a produzir textos da maneira que achar melhor, usando espontaneamente a língua que sabe, isso o estimulará a escrever do modo que lhe parece fácil, correto e apropriado nas mais diversas situações. (CAGLIARI, 2009, p. 106)

Encorajando o aluno a arriscar-se na sua escrita, o docente mostra-lhe a forma do que será produzido a escrita, se um bilhete, uma história, uma lista ou outros. A partir dessa produção, o docente pode refletir com aluno sobre tudo que julgar importante, da análise discursiva à ortografia do texto.

Segundo Soares (2016), diante desse encorajamento, o aluno vai arriscando a escrita de palavras novas, não treinadas, incluindo e refutando hipóteses sobre a correspondência grafema/fonema, utilizam a escrita com função pessoal e intencional, expressando seus sentimentos e interagindo através da sua escrita com seu (s) interlocutor (s).

Desse modo, a prática pedagógica da produção de texto na alfabetização não pode ser feita de forma fragmentada e dicotomizada quanto aos usos reais que se faz da língua, a partir de elementos normativos da escrita, isolados e desconectadas entre si, separando o ensino da técnica, do ensino das práticas letradas e discursivas.

Geralmente, as condições que o aluno é levado a produzir um texto na escola são motivadas a partir da repetição de uma história que leu, fazendo uso das palavras que já aprendeu, dirigindo-se a um interlocutor que também já conhece bem o texto lido, o professor, cujo objetivo é examinar se o aluno está escrevendo corretamente. (SOARES, 2016)

Essa ação pedagógica contrasta como o fato de que, a criança que está acostumada com as regras discursivas da oralidade, que já tem habilidade, por exemplo, de contar casos, expando

orações com unidade temática, coerência e coesão, ao chegar na escola fica presa, à reprodução, às regras gramaticais e a artificialidade dos textos, geralmente acartilhados e empobrecidos com a finalidade de atender ao público que ainda está no início do processo alfabetizador.

Esta prática pedagógica, cujo objetivo principal é a apreensão do código linguístico, da norma convencional gráfica, induz a construção de textos sem textualidade, unidade temática e coerência necessárias a um texto que tenha sentido e significado para quem lê. Estas produções, geralmente, são compostas de sentenças autônomas, independentes, descritivas e declarativas ao que Rocco (1981) denominou de “não-texto” por esses não apresentar critérios mínimos à textualidade. Soares (2016, p.108) nos apresenta um exemplo de produção sem textualidade realizada na alfabetização:

Que bonita é a sacada de Dalila!  
Ela dá um mimo a Olavo?  
Ela dá um mimo a Moema?  
Que ideia de Dalila!  
Olavo viu o mimo?

De acordo com Soares (2016), esse treino da escrita, as redações ou composições têm o caráter ou a função puramente escolar e, portanto, desvinculado da escrita fora da escola, de caráter enunciativo e interativo das relações sociais, como: a escrita de bilhetes, cartas, registrar informações variadas, construção de registros de apoio para memória, leitura de livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicação de trânsito, lista de compras, nomes de avenidas, de linhas e ônibus e outras inúmeras formas.

Por esta razão, segundo Smolka (2012), Soares (1999), Geraldi (2011a e 2011b), Ferreiro (2001) e Rojo (2010), no período inicial da escolarização, a alfabetização com caráter discursivo tem sido colocado em um segundo plano, adotando-se em seu lugar, uma prática equivocada de texto que pressupõe uma produção em que o aluno não conta a sua história, mas, constrói-se um intertexto a partir de um texto dado anteriormente ou de uma imagem em que na sua escrita não se percebe nenhuma, ou poucas ideias próprias além das já apresentadas.

Por isso, Smolka (2012) defende o ensino da escrita na alfabetização como um momento importante da aprendizagem da língua, em que o aluno vai aprendendo, concomitante à aprendizagem da técnica da escrita, praticar, utilizar, experimentar e registrar o que pensam e o que desejam, desde o início do processo alfabetizador, considerando os aspectos sociais de usos da língua, sem medo de errar. Para esta autora:

As crianças aprendem a escrever, escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam,

combinam.... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem para o professor corrigir. Elas usam, praticam a leitura e a escrita.” (SMOLKA, 2012, p. 150 e 151)

Nessa perspectiva, ancorados nos estudos de Soares (2016), percebemos que existem também situações escolares exitosas em que são dadas oportunidades ao aluno de, mesmo não dominando a escrita ortográfica padrão, utilizar-se-á da escrita de forma discursiva para escrever textos verdadeiros, ou seja, vividos por ele, demonstrando informatividade, unidade temática, coesão, coerência e continuação, como o exemplo a seguir:

A Lulu  
 A lulu e uma cachora levada  
 Ela cebe core muito e  
 Late muito a gente asvese fica  
 Com dor de cabesa  
 Um dia eu estava na casa da minha  
 Tia e estava andano na hora que eu estava distraida  
 A Lulu passou e gal um foguete e eu cai.

(SOARES, 2016, p.111)

Nesse enfoque, a escola, ao propor uma produção de texto aos alunos necessita considerar textos que relatam o pensamento do aluno, que tenham sentido, que demonstrem continuidade, coesão, coerência e que utilize a escrita em seu papel central, que é o de ser um veículo para se chegar a um interlocutor ausente e alcançar um objetivo pessoal de interação.

Os estudos de Marcushi (2008), Antunes (2003) e outros autores preconizam que, o texto produzido, deve exercer uma função social interativa entre locutor/interlocutor ou leitor/ouvinte, pois, trata-se de atos de linguagem, e, portanto, necessitam sempre que possível, dirigir-se a interlocutores/ouvintes concretos e diversificados, e, que possam, no momento do planejamento do texto, serem previstos e levados em conta no ato da escrita, para que nessa ação de escrever, o escritor possa tomar as devidas decisões do que dizer e para que dizer. (GERALDI, 1997; ANTUNES,2003 e COSTA VAL, 2009).

Outro fator a se considerar na prática de ensino da língua na alfabetização, com vistas na formação de produtores de textos eficientes, é trabalhar com as estratégias de leitura e compreensão de textos desde os primeiros dias de aula da criança. De acordo com (GIROTTO e SOUZA, 2010), a escola não tem ensinado estratégias de leitura aos alunos nem possibilitado a reflexão sobre os textos que leem, não contribuindo assim com a formação de um leitor proficiente que saiba o que é um texto, que faz uso da literatura infantil diversificada, que faz inferências sobre as leituras que faz, que estabelece relações e comparações do que leu com outros textos realizados.

Nesta perspectiva, as reflexões feitas com os alunos sobre o texto e a sua compreensão, propiciam, momentos de diálogos e de produção compartilhada do conhecimento, fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto leitor/autor.

Para Costa Val (2016), a escola só conseguirá formar seus alunos como autores/leitores fluentes, quando trabalhar com as estratégias de leitura, e reflexão textual. A criança aprende a ouvir, a compreender as outras pessoas através da leitura e, também, a tomar os cuidados necessários para ser entendida quando fala através da escrita, seus diferentes modos de ver e dizer sobre o mundo. Vai compreendendo que um texto não tem sentido em si mesmo. Esse sentido é construído não apenas pelo produtor, mas também pelo receptor que precisa deter os conhecimentos necessários para a sua efetiva interpretação. Daí o caráter dialético e interdependente entre leitura e a escrita de um texto, conforme Smolka (2012).

A tarefa de ensino da produção textual, especificamente na alfabetização, requer, portanto, um trabalho contínuo e integrado com as estratégias de leitura, aquisição da escrita e produção de texto de forma reflexiva e interativa, requerendo estudos teóricos, bem como de uma constante análise e avaliação do fazer pedagógico. Nesse sentido, nos detemos, a seguir, ao estudo da avaliação, entendida aqui também, como outra etapa imprescindível desse processo.

### **1.5- A avaliação como elemento fundamental para a processo de ensino**

Para entendermos melhor o fenômeno avaliativo, Luckesi (2011) faz um recorte histórico e explica que o processo de avaliação não é tão antigo, já a prática do exame, foi estabelecida nos séculos XVI e XVII e, ainda hoje, resguardada algumas mudanças que já ocorreram e que ainda opera com essa matriz tradicional para nos conduzir e orientar no processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos.

Segundo esse autor, foi em meados de 1930 que o americano Ralph Tyler desenvolveu um estudo que foi sendo difundido e compreendido sobre a avaliação da aprendizagem. Esse estudo teve como motivação o fato de que, de cada cem crianças que adentravam na escola, apenas trinta eram aprovadas. Esse fato lhe preocupou muito, pois, isso significava, que setenta por cento dessas crianças não tinham processado uma aprendizagem significativa.

De acordo com o pensamento desse autor, Ralph Tyler, propôs, que ao ensino fossem instituídos em objetivos, para que, tanto o aluno soubesse o que deveria aprender em um determinado período com clareza e precisão, quanto o professor tivesse convicção do que fazer para que o educando, de fato, aprendesse.

Fernandes e Freitas (2007), na discussão sobre esta dicotomia: avaliação e objetivos, acreditam serem esses dois componentes do processo ensino/aprendizagem, complementares e inseparáveis que cooperam para a melhoria dos resultados do ensino.

A relação estreita e indissociável entre avaliação e ensino se justifica pelo fato de que, se o objetivo do ensino é a aprendizagem, e ela ocorre diariamente, do mesmo modo o processo avaliativo precisa ocorrer a todo momento. Nessa mesmo enfoque, Antunes (2003, p. 160) ratifica: “A avaliação, em função mesmo de sua finalidade, deve acontecer em cada dia do período letivo, pois a aprendizagem, também, está acontecendo todo dia”.

Nesse sentido, tomando o processo avaliativo como parte integrante e reflexo da forma de ensino e de aprendizagem constantes em sala de aula, é importante considerar diariamente a efetivação e os resultados desses processos pedagógicos (Vasconcelos, 1994).

De acordo com a pesquisa de Fernandes e Freitas (2007), a avaliação ainda está centrada no professor, sem nenhuma participação e reflexão por parte do aluno e tem como principal finalidade, a verificação dos conteúdos aprendidos. Uma outra finalidade da avaliação segundo a pesquisa é acompanhar o desenvolvimento do aluno e diagnosticar as dificuldades dos docentes. Além disso, observar o seu desenvolvimento e avanços, verificar se os objetivos foram atingidos e analisar a existência de pré-requisitos e cumprir com as formalidades escolares.

A pesquisa também mostrou que no interior da sala de aula se evidenciou pouca utilização da avaliação como recurso para diagnosticar problemas de aprendizagem do aluno e atuar corretivamente sobre eles.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa, acreditamos que se faz necessário um planejamento de ações com objetivos de ensino claros, referentes ao processo de ensino e avaliação do educando. Como postula Suassuna (2011), na perspectiva da avaliação formativa, a prática pedagógica não se prende apenas ao produto ou ao resultado, apesar de não os desconsiderar, mas, na busca permanente da compreensão de todo o percurso compreendendo os problemas e obstáculos interpostos à aprendizagem. Em outros termos, mais que a identificação das dificuldades, a avaliação formativa tem por finalidade a promoção de ajustes e readequações dos procedimentos de ensino em prol de uma aprendizagem significativa.

A avaliação formativa pressupõe, comunicação, interação entre os sujeitos envolvidos, sendo imprescindível informar ao aluno, as falhas e as dificuldades levantadas nas atividades realizadas. O apontamento dessas informações pode, não só facilitar ao discente, envolver-se na ação educativa, como levá-lo a refletir a respeito dos processos e produtos de sua aprendizagem e a conscientizar-se da distância existente entre o real e o almejado. Assim, o

aluno poderá estabelecer estratégias de superação. Nesse sentido, o educando é chamado a responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento, sua própria aprendizagem.

De forma sintética, a avaliação formativa é um paradigma em construção que está comprometido com uma educação democrática, que busca qualificar o ensino e a aprendizagem, tem função diagnóstica, enfatiza aspectos qualitativos, considera o sujeito como agente desse processo que não só visa os resultados, mas, o percurso que os culminaram.

Por outro viés, sabemos que há uma necessidade de rompermos com a lógica avaliativa tradicional da escola moderna, que foge dos princípios de uma avaliação qualitativa, democrática e preocupada com a aprendizagem significativa do aluno, sendo, muitas vezes substituída por uma prática examinadora, classificatória, autoritária e seletiva, que historicamente tem sido responsável pelo fracasso da escola e do ensino.

Nesse sentido, como disse Luckesi (2011), necessitamos, primeiramente, “aprendermos a avaliar” e não somente “avaliar a aprendizagem” como um processo mecânico e sem reflexão, considerando também, nesse processo avaliativo, a proposta e a prática pedagógica.

Portanto, é dentro dessa perspectiva teórica que esse trabalho concebe o presente par de categorias, objetivos/avaliação, como necessários e inseparáveis para a prática pedagógica que visa o desenvolvimento efetivo do aluno. No presente estudo, utilizamos dessas categorias para analisarmos, tanto as propostas de produção de texto, quanto os aspectos do texto que são priorizados na avaliação dos professores pesquisados.

Adiante discutimos, especificamente sobre a avaliação da produção textual na escola.

## **1.6- A avaliação da Produção Textual**

Para iniciar esse tópico, julgamos importante começar esclarecendo que, avaliar o texto do aluno não pode se restringir à correção dos aspectos linguísticos pertinentes à variedade padrão da língua. Uma explicação para isso é que, a forma gramatical correta, não garante, por exemplo, que o sentido do texto seja compreendido. Pode-se produzir textos sem nenhum problema de pontuação, acentuação e ortografia, entretanto, confuso, superficial ou contraditório em se tratando do sentido e da discursividade. Então, concluímos que, conteúdo e forma são complementares. Contudo, na intervenção do professor, esse, precisa ser prioridade sobre aquele, ou melhor, após a produção do seu texto, e os seus ajustes na direção do que quis expressar, atendendo aos propósitos da situação comunicativa é que o docente necessita realizar os ajustes relativos às normas, regras e convenções da escrita. No entanto, para Geraldi (2011a)

a escola ainda tem realizado um trabalho oposto a esse. De maneira similar, Costa Val et al (2009, p. 52) dizem que:

Na avaliação das redações escolares, a visão tradicional tende a ressaltar apenas a correção dos aspectos linguísticos pertinentes à variedade de prestígio – a chamada “língua padrão”, como se a dimensão formal do texto existisse solta, desgarrada dos elementos discursivos e contextuais que a geraram. Tende a levar em conta questões relativas ao vocabulário, à ortografia, à pontuação e à paragrafação, à concordância, à estruturação sintática dos períodos, esquecendo-se de que esses aspectos estão no texto em função do conteúdo que o aluno quer expressar e da maneira como ele entendeu os objetivos que a sua escrita deve cumprir na situação comunicativa em que se insere.

Concebemos então, que o papel do professor é fundamental nesse processo de avaliar o texto do aluno, uma vez que seu olhar precisa se voltar para as aprendizagens adquiridas e aquelas que ainda precisam ser conquistadas na escrita dos alunos em um processo de análise do texto, tanto nos seus aspectos estruturais quanto em seus aspectos discursivos. Dito isso, conforme a comparação apresentada por Naspolini (2009), quanto ao papel do professor ante ao texto do aluno, de que o professor é como o expectador, e a escrita do aluno o artista, sobre o qual se projetam suas reações, críticas e impressões. Esse exercício tem o papel fundamental de capacitar o aluno para o domínio da comunicação e interação social através da escrita. Para Naspolini (2009):

Avaliar textos escritos é colocar-se como plateia; é estar atento para tudo aquilo que ocorre no palco (escrita); é penetrar no ponto de vista do escritor; é ouvir; é tornar visível para si o que está dentro do autor/ator; é criar sentido para uma forma, às vezes insuficiente ou desajeitada; é ler o pensamento antes que os sinais gráficos, muitas vezes mal-arranjados; é projetar no palco suas reações e críticas, visando tornar o aluno cada vez mais competente em sua escrita. (NASPOLINI, 2009, p. 69)

Contudo, a prática avaliativa de produção de texto na atualidade não está muito distante das práticas tradicionais e ainda priorizam apenas os erros da superfície do texto, como: os ortográficos, os de acentuação gráfica, pontuação e concordâncias. Esses erros, normalmente são destacados de vermelho e seguidos da alternativa correta do lado. Tal prática é denominada por Serafini (1995) como correção resolutive. Esta correção, segundo a autora:

Consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre os 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. (SERAFINI, 1995, p. 113)

Esse tipo de correção, geralmente, não oportuniza ao aluno a reflexão sobre sua escolha, ou a explicação da substituição apontada. Nesse sentido, acaba recebendo passivamente a intervenção do professor, avançando para a próxima experiência sem ter internalizado a aprendizagem de forma significativa, sendo, portanto, incapaz de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve. (ANTUNES, 2003)

A avaliação deve servir para que o aluno tome consciência de seu percurso, de seu desenvolvimento, no aprendizado das habilidades e competências propostas. Ao professor, esse recurso deverá servir de indicativo hipotético do que os alunos têm acerca do uso falado e escrito da língua, para que, quando necessário, reformule tais hipóteses sem a experiência traumática e desencorajadora de se sentirem incompetentes, diminuídos. Em suma, o professor necessita transformar cada tempo da avaliação em um instante de reflexão, de estudo, de reorientação do saber anteriormente adquirido sem o ranço das atitudes meramente “corretivas”, de “caça aos erros”, como se o professor só enxergasse no texto do aluno aquilo que não está certo.

Segundo Antunes (2003), no que se refere à avaliação<sup>17</sup>, outro equívoco que a ser desfeito na cabeça dos alunos é que, só existe uma forma de dizer as coisas. Por isso, é necessária uma prática que explique que existem várias formas de dizer uma determinada ideia, em um mesmo contexto, ou em contexto diferente, ou seja, trata-se do caráter flexível da linguagem.

O professor precisa valorizar cada tentativa, cada esforço do educando mesmo que haja muitos déficits em sua aprendizagem. Sobre esse aspecto a autora diz que:

[...] neste trabalho de avaliação, o professor deve valorizar, deve estimular cada tentativa, cada conquista do aluno, favorecendo, em todo o momento, a formação de uma autoestima elevada, responsável, agora e sempre, pela disposição de tentar falar e escrever, mesmo sob o risco da incompletude e da imperfeição. (ANTUNES, 2003, p. 160)

De acordo com a reflexão dessa autora, dentre tantos fatores que devem ser observados pelo professor, na organização e produção de um texto, deve-se primar pela clareza e a precisão da linguagem (como a escolha da palavra certa), das expressões, o desenrolar dos segmentos do texto, bem como o sentido, a importância e o interesse por aquilo que é dito. Se o foco da atenção do professor se fixar nos padrões de correção ortográfica, por exemplo, perde-se o foco de perceber a coerência, a coesão, a informatividade, a clareza, e outras propriedades do texto.

---

<sup>17</sup> Antunes(2003) entende a avaliação como a atividade que deve proporcionar ao aluno a consciência de seu percurso e desenvolvimento e, ao professor, indicar as hipóteses que os alunos têm acerca do uso falado e escrito da língua.

Outro aspecto que pode ser observado na avaliação da escrita, principalmente nos anos iniciais de escolarização da criança, é que esta precisa considerar a língua materna, fugindo do discurso escolar que demonstra preconceito às formas de realização oral e não-padrão da língua. De início é comum que a criança, na tentativa de escrever, transcreva suas palavras a partir de sua oralidade proveniente de seu convívio social. O professor deve considerar não como um erro ortográfico espontâneo, mas, como uma reprodução de como ela fala. Desse modo, exemplifica Cagliari (2009):

Uma criança que escreve dissi não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. (CAGLIARI, 2009, p. 26. Grifos do autor)

Na prática o que deveria ser a leitura do texto do aluno, toma outra conotação que se tornou discurso do aluno, quando esse, pergunta: professor, o senhor já corrigiu nossas redações, nossas provas? “Corrigir” implica em uma outra palavra, “erro”. Isso implica que o professor não tem lido e avaliado o que os alunos escrevem, ele tem corrigido, por que só volta o seu olhar para o que falta e que apresenta algum problema.

Além disso, Geraldi (1997) é bastante provocativo ao dizer que o professor, ao ler e avaliar o texto de seus alunos, fazem desses objetos de trabalho sobre a linguagem, mas não levam em conta o trabalho que se faz com a linguagem. Dessa forma, Suassuna (2011, p. 88) apresenta um esquema que representa e descreve esse processo avaliativo da produção textual na escola da seguinte forma:

**Quadro 1:** Esquema representativo do processo de avaliação da produção textual na escola

QUEM	ESCREVE	O QUÊ	PARA QUEM	ONDE	PARA QUÊ
Aluno	Devolve/ Reproduz	Discurso autorizado	Professor	Escola	Atestar a aprendizagem

Estudos nos mostram que a escola chega a ser cruel com quem foge desse esquema rígido e dessa fixidez. Um exemplo disso, Suassuna (2011) nos relata a história de Guilherme, uma criança da 2ª série cujos pais haviam se separado. Na escola, após a leitura de um texto sobre um menino e seu cão, Guilherme recebeu a seguinte proposta de redação: Após ter concluído a leitura sobre a sólida amizade do menino e seu cão e, sabendo que todos nós temos pelo menos um grande amigo, escreva algumas linhas sobre o seu grande amigo. Guilherme, de forma mais sincera e subjetiva, escreve: “Meus dois grandes amigos são o meu pai e o meu

novo irmão que tem dois meses. Professora, me desculpe, eu não queria falar sobre isso agora”. (SUASSUNA, 2011, p. 89)

Como Guilherme não reproduziu o discurso esperado pela escola, nos quesitos tanto da quantidade de linhas, escreveu quatro das doze contidas na folha, quanto à resposta esperada com relação ao seu grande amigo, sua redação recebeu um X vermelho em desaprovação, custando-lhe fazer a prova novamente, uma vez que seu nível de conhecimento foi considerado insatisfatório pela escola. Diante do ocorrido, Guilherme pode ter aprendido duas lições: Não pode escrever mais nada a partir de sua subjetividade já que não teve vantagem nenhuma com isso, ou, vai estar atento ao discurso da cartilha e do professor para não ser reprovado pela escola como afirma Suassuna (2011).

Consideradas todas as questões apresentadas acima, especificamente no que se refere ao ensino e avaliação da língua, objeto dessa dissertação, aproximamo-nos de questões particulares que precisam ser estudadas e examinadas com cuidado. Conforme Antunes (2003), na avaliação dos textos dos alunos ainda ocorrem equívocos como, fixar-se na prática da “caça aos erros”, a ponto de a leitura e análise do professor sobre a produção do aluno, conforme já dito, ser denominada de “correção”. Para além disso, o processo de ensino, pressupõe constantemente de uma prática avaliativa intencional, diagnóstica, reflexiva, buscando sempre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, uma vez que, essa aprendizagem, também é diária e constante.

Segundo Geraldi (2011a), o professor de português tem gastado muito tempo com o ensino e avaliação da língua voltado para a prática da análise metalinguística através da aplicação de exercícios e treino de redações.

Por outro lado, Antunes (2003) esclarece, que a avaliação precisa acontecer como prática contínua de aprendizagem. Desse modo, a atitude básica requer discutir com o educando em que, e porque, o seu texto não está adequado. Nesse sentido, o professor, deverá ensiná-lo a refletir sobre os seus erros, sendo o primeiro leitor de seus próprios textos, aprendendo o valor da revisão e refacção<sup>18</sup> da sua escrita.

Essa revisão, para Marcuschi (2008), mais do que se atentar apenas a correção dos aspectos sintático-ortográficos da língua, requer buscar meios de ir capacitando o aluno a refletir e compreender cada vez mais os aspectos referentes a textualidade e discursividade de seu texto.

---

<sup>18</sup> Trata-se do exercício de refazer o texto após o mesmo ter sido revisado.

A partir da discussão teórica realizada, analisamos nesta pesquisa, no que se refere a avaliação da produção de texto, as marcas de correção deixadas pelos professores nos textos dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental da rede pública de ensino do município de Goiânia, objeto central desse estudo. Esta análise teve a finalidade de compreender quais os aspectos da escrita são priorizados pelos docentes no ato da correção/avaliação dos textos dos alunos.

Nessas análises foram possíveis observar aspectos como a concepção de texto, componentes da textualidade, as questões relativas a superfície do texto como a sua estrutura, a ortografia, a concordância, pontuação e a paragrafação são apontadas pelo professor e como têm sido feitas estas intervenções.

No próximo capítulo problematizamos o itinerário metodológico adotado nesse estudo.

## CAPÍTULO II

### **Caminhando e aprendendo no caminho: o trajeto da pesquisa**

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

*(Paulo Freire)*

## 2.1- Contextualizando a pesquisa

Nesse capítulo, discutimos o percurso desta pesquisa, que foi submetida ao Conselho de Ética, no mês de junho de 2016, tendo recebido parecer de aprovação no dia 18/07/2016, sob parecer número 1.641.170 e CAAE: 57003116.1.0000.508. Após essa autorização, iniciamos a pesquisa de campo nos meses de junho a setembro do corrente ano. A pesquisa aconteceu em três escolas públicas municipais da cidade de Goiânia, capital do Estado de Goiás.

Para iniciarmos a discussão desse estudo, retomamos nosso objetivo geral e os específicos. Em seguida, discutimos, à luz de nossas opções conceituais, o trajeto teórico-metodológico que foi adotado nesse estudo para a construção e análise dos dados. Logo depois, apresentamos os sujeitos participantes, discutindo os instrumentos utilizados na construção do *corpus* desta pesquisa.

Esta pesquisa teve como objetivo geral, investigar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores das turmas C's, 3º ano do ciclo I da Rede Pública Municipal de Goiânia, no que diz respeito ao ensino e a avaliação da escrita. Nossos objetivos específicos visaram analisar a concepção de ensino da escrita que fundamenta as práticas dos professores que atuam nas turmas de terceiros anos das escolas pesquisadas; compreender que metodologias são utilizadas nas aulas para o ensino e avaliação da escrita dos estudantes e investigar as correções/intervenções realizadas nos textos dos alunos, evidenciadas pelas marcas de correção realizadas pelo professor, entendendo quais critérios foram contemplados nessas correções e como foram realizadas.

Diante desse desafio, buscamos, em nossos estudos, perceber se a teoria e a metodologia adotada na investigação estavam intimamente relacionadas com o tipo de fenômeno que buscávamos compreender. Por isso concordamos com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), quando dizem que, não existem metodologias boas ou más, e sim, as que são adequadas ou inadequadas para utilização na busca de resposta a um determinado problema.

Utilizamos, para esse estudo, os postulados da pesquisa de cunho qualitativo por permitir entender a complexidade do objeto que nos propusemos analisar, seus sujeitos e suas subjetividades em situações particulares.

Nossa escolha pela investigação qualitativa foi em virtude de considerar que a mesma é imprescindível para compreendermos e interpretarmos os dados que construímos e que nos propusemos a investigar, uma vez que, segundo Bortoni-Ricardo (2008); Lüdke e André (1986); Minayo (2001) e outros, a pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, aproxima-se do objeto pesquisado no contexto em que ele ocorre de forma direta e com um período de tempo

satisfatório para verificar e registrar as observações e os dados levantados. Nesse sentido, André (1986) diz que, a pesquisa qualitativa no espaço escolar é importante por que:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue perto da escola para tentar entender como operam no dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ser e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Dessa forma, nos propusemos investigar a prática pedagógica do ensino e da avaliação da produção textual nos terceiros anos do ensino fundamental da rede pública da capital de Goiás.

A produção dos dados aconteceu de junho a setembro de dois mil e dezesseis. Inicialmente realizamos as entrevistas. Estas ocorreram em locais e horários previamente combinados com os professores entrevistados. Após as entrevistas, passamos às observações das aulas de língua portuguesa, designadas pelo professor para o ensino da produção textual.

## **2.2- Os sujeitos da pesquisa em cena**

Foram escolhidos três professores efetivos, que atuam como alfabetizadores em turmas de terceiros anos do ensino fundamental a mais de três anos em escolas públicas, situadas em diferentes bairros da cidade de Goiânia e que aceitaram participar da pesquisa. Além desses critérios, os professores selecionados atenderam ainda ao perfil de serem formados em pedagogia.

Todos os professores selecionados, e que aceitaram participar dessa pesquisa, têm mais de quarenta e cinco anos, cumprem jornada dupla de trabalho e possuem alguma especialização em alfabetização.

Esses professores receberam pseudônimos para preservar suas identidades. Tais pseudônimos são nomes educadores e pesquisadores renomados das áreas de linguística e de alfabetização. São eles: Magda, em homenagem a Magda Soares. João, em homenagem a João Wanderley Geraldi, e Ângela, em homenagem a Ângela Del Carmem Bustos Romero Kleiman.

Com relação aos alunos, mesmo não sendo o objeto dessa pesquisa, poderá ser necessário registrar suas falas em contextos de participação nas aulas, intervenções e/ou diálogos. Desse modo, para manter o anonimato desses participantes, utilizarei a letra “A” em referência a palavra “aluno”, seguida do número para diferenciar os educandos quando houver a participação de mais de um, no turno de participação.

As escolas nas quais esses sujeitos atuam também receberam nomes fictícios para serem igualmente resguardadas em anonimato. Dessa forma, receberam pseudônimos que foram inspirados em atributos importantes para a formação do sujeito, são eles: Escola Interação, Escola Mudança e Escola Autonomia.

### **2.3- O lócus da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Município de Goiânia, Capital do Estado de Goiás, na Rede Municipal de Ensino. Esse Município foi oficialmente criado mediante o decreto promulgado no ano de 1933. A cidade foi inaugurada no ano de 1937. No que se refere a implantação do sistema educacional que teve sua administração escolar atrelada ao governo estadual até 1959, quando foi criado o Departamento Municipal de Educação, contudo, foi somente após 1961 que ganhou autonomia com a instituição da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME). Inicialmente, essa rede era composta de escolas, em sua maioria situadas na zona rural, e com o acelerado crescimento da cidade, fruto do aumento do fluxo migratório iniciado na década de 1950 e acelerado na década de 1960 com a construção da nova Capital Federal, novas escolas foram construídas, sobretudo por iniciativa de entidades religiosas, segundo Dourado (1990) e Clímaco (1991).

Hoje, a Rede Municipal de Educação de Goiânia possui 358 instituições educacionais, sendo, 173 unidades escolares que oferecem ensino nas modalidades Educação Infantil, Ciclos I, II, III e EAJA. Essas escolas atendem de acordo com o estudo de rede<sup>19</sup> que é realizado todos os anos. Algumas atendem somente no período diurno. Outras, além de atenderem no diurno, também atendem no período noturno. Além dessas unidades educacionais a RME de Goiânia também possui, 141 CMEI's<sup>20</sup> e 44 CEI's<sup>21</sup> que atendem crianças de 0 a 5 anos com a concepção de cuidar e educar.

As escolas, cujos professores foram selecionados, são escolas que possuem entre quatrocentos e mil e duzentos alunos e estão localizadas na periferia da cidade, em diferentes regiões. A Escola Interação, atende apenas no diurno. Possui ciclos I e II. Não tem quadra esportiva nem biblioteca. Tem apenas uma sala de leitura onde os alunos participam semanalmente de projetos de leitura que ocorrem na escola e que contemplam um trabalho de empréstimo de livros aos alunos.

---

<sup>19</sup> A SME de Goiânia realiza um estudo anual a fim de verificar a demanda da região, em relação ao atendimento dos alunos.

<sup>20</sup> Centros Municipais de Educação Infantil

<sup>21</sup> Centros de Educação Infantil

A Escola Mudança atende no diurno e também no noturno. É a maior das escolas pesquisadas. Atende os ciclos I, II, III e EAJA. Os Ciclos II e III são no turno matutino. No turno vespertino atende os ciclos I e II e, no noturno, a EAJA<sup>22</sup>. A escola possui uma estrutura bastante privilegiada com ambiente informatizado onde os alunos participam de momentos em que aprendem em contato com computadores. A escola possui uma ampla biblioteca, nessa, os alunos vão durante a execução dos projetos, e até mesmo na hora do recreio para ler e solicitar livros para empréstimos. Esta escola também tem uma quadra poliesportiva, além de um espaço específico para apresentações artísticas.

A escola Autonomia, atende os ciclos I e II no matutino e vespertino. Possui uma estrutura mediana. Não tem quadra de esportes, tem apenas sala de leitura, possui um espaço coberto entre os pavilhões onde ocorrem as aulas de educação física e apresentações artísticas, quando ocorrem os eventos. O pátio descoberto é de chão. Nessa escola também são realizados projetos literários com empréstimos de livros e contação de histórias.

#### **2.4- Os instrumentos de coleta de dados**

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista, a observação e a análise documental. No levantamento dos dados pudemos perceber que esses foram se complementando para a compreensão do problema de pesquisa.

Em relação a entrevista, Zago e Carvalho (2003) dizem que ela é um dos principais instrumentos de coleta de dados, pois, não se constitui apenas de uma técnica que transpõe mecanicamente os dados. Ela representa uma construção sociológica do objeto de estudo. Visa a problematização, o estudo da realidade e a análise dos resultados. Como afirmam esses autores, ela contribui para a compreensão dos fenômenos sociais e suas riquezas; tem uma estrutura flexível; utiliza-se de um roteiro guia como norte; tecnicamente sintonizada com aquilo que se propõe buscando a objetivação, porém não aos moldes quantitativos e meramente técnicos. Tais autores sustentam que a entrevista precisa considerar os sujeitos e o contexto da pesquisa como sendo dinâmicos, requerendo estar atento a todo processo.

Nas pesquisas de natureza qualitativa, o número de entrevistas também não é fator de destaque, visto que a preocupação é compreender mais que descrever, medir ou quantificar.

As entrevistas realizadas com os professores, sujeitos dessa pesquisa tiveram um caráter semiestruturado, ou seja, com questões do roteiro e outras questões abertas em que os sujeitos tiveram momentos livres para falar sobre o tema. Isso ocorreu muitas vezes quando o professor

---

<sup>22</sup> Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

respondia uma questão que seria perguntada posteriormente ou pontuava questões que não estavam no roteiro de forma fluida e natural. Dessa forma, as questões não tiveram um caráter rígido. Salientamos que essa prática, por nós adotada, está em consonância com a proposta teórica da qual defendemos, em que a língua é considerada como veículo de interação, como diálogo e por isso possibilita essas trocas. Essa prática de aplicação da entrevista está de acordo com Bogdan e Bicken (1994, p. 136). “As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista.”

Realizamos uma entrevista piloto com uma professora que não fez parte do grupo que foi selecionado para participar de todas as etapas da pesquisa. Esta entrevista possibilitou perceber pequenas confusões e dúvidas e, portanto, possibilitou a reelaboração do roteiro que subsidiou na construção dos dados.

Em seguida, realizamos três entrevistas, uma com cada um dos professores selecionados. Estas entrevistas foram previamente combinadas, dessa forma, os professores puderam escolher em que momento e local da escola seria melhor acontecer. Magda, preferiu no início, antes de começar às observações. Ângela, achou melhor no dia do seu Momento de Estudo e Planejamento (MEP)<sup>23</sup>, ou seja, após a segunda observação. O professor João disse que poderia ser ao final das observações, pois, estava com muita coisa para fazer naquele momento.

O passo seguinte da pesquisa, foi a realização das observações, conforme cronograma das aulas de língua portuguesa, devidamente acertado com os participantes.

Ludke e André (1986) descrevem a observação como uma ferramenta necessária no processo de pesquisa:

A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva do sujeito e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Por último, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 43)

O pesquisador, ao observar, deve ter claro seu objeto de pesquisa, ou seja, requer ser consciente das informações que está buscando e, portanto, necessitará ter uma observação

---

<sup>23</sup> Sigla utilizada pela escola. Uma vez por semana o professor não entra em sala. Nesse dia realiza atividades de estudo, planejamento e atendimento individualizado conforme organização da escola.

atenta às peculiaridades do fenômeno em estudo. Para tanto, deverá planejar suas ações, ter um roteiro da observação com vistas na antecipação do “que” e “como” observar, sempre ancorado na fundamentação teórica adotada.

Portanto, no que se refere à observação e à entrevista, acreditamos, na estreita relação de complementaridade entre ambos instrumentos. Isto porque, se complementam e ampliam os ângulos de percepção e compreensão do objeto de estudo de acordo com Bogdan e Bicken (1994).

Durante as observações, utilizamos um diário de bordo em sala de aula, para registro das atividades e das metodologias utilizadas nas aulas. Também analisamos as respostas, as impressões e reflexões a partir dos registros colhidos durante a entrevista para verificar os fundamentos teóricos que embasam a ação pedagógica dos professores a respeito do tema, sua experiência como professor e especificamente sua prática de ensino da língua escrita na formação do aluno-escritor no período da alfabetização.

Foram feitas cinco observações em cada escola, totalizando quinze. As aulas observadas foram aulas de Língua Portuguesa voltadas para o ensino da produção textual, previamente combinado com os professores participantes.

Por fim, foi realizada a análise documental, que, no caso dessa pesquisa, foram considerados documentos, os textos produzidos pelos alunos e corrigidos pelo professor. A utilização de documento para análise, constitui, em um suporte importante para a memória e, portanto, para a produção dos dados, pois, o documento escrito constitui uma fonte importante e preciosa para todo o pesquisador nas Ciências Humanas. Nesse sentido, especifica Alves Mazzoti e Gewandsnajder (2004, p. 169):

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, arquivos etc. [...] No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados.

Nessa pesquisa foram analisados cento e sessenta textos, produzidos a partir das propostas de produção de texto aplicadas nas aulas investigadas. Desses, sessenta da professora Ângela e cem do professor João. Não foram analisados textos de alunos corrigidos pela professora Magda porque, essa professora não recolhe e corrige o texto do aluno, deixando suas marcas de correção. Realiza a correção coletivamente ou, individualmente, fazendo intervenções diretas junto ao aluno em sua mesa. A discrepância do número de textos do professor João em relação ao da professora Ângela foi em virtude do quantitativo de alunos

daquele professor ser maior e pelo fato de o docente ter aplicado uma proposta de escrita a mais. Nas análises, buscamos perceber tanto as propostas de produção textual quanto as marcas de correção deixadas pelos professores nos textos dos alunos. Tais textos são tratados como documentos e fazem parte da construção dos dados que colaboram para a compreensão, reelaboração e complementação das informações relativas ao fenômeno pesquisado, segundo Lüdke e André (1986).

Diante dos instrumentos utilizados nessa pesquisa, e dos dados construídos é que, no próximo capítulo, a luz da fundamentação teórica estudada, refletimos, analisamos e também problematizamos os resultados encontrados, a fim de perceber, quais as concepções de ensino e avaliação da produção textual estão subjacentes às práticas pedagógicas dos professores sujeitos da pesquisa.

## **2.5- Procedimentos para análise dos dados**

Neste item explicamos como foi realizada a análise dos dados que foram produzidos durante as entrevistas, a análise documental e as observações referentes às aulas de três professores, em três escolas municipais de Goiânia. A produção dos dados aconteceu de junho a setembro de dois mil e dezesseis.

As entrevistas aconteceram antes das observações em locais escolhidos pelos professores, momentos em que esses puderam responder sobre suas práticas de ensino da escrita. Em alguns momentos solicitavam a repetição ou esclarecimentos sobre alguma das questões propostas. Todos os entrevistados responderam a todas as questões do roteiro.

Durante as observações, fomos bem recebidos pela escola, pelos professores e pela turma. No período das observações ocorreram poucos contratempos. Na Escola Interação, ocorreu o imprevisto de não poder acontecer a observação em dos dias previstos em virtude da falta de um professor, levando ao reagrupamento<sup>24</sup> dos alunos. Outro fato que também impediu a realização de uma das observações, conforme calendário inicial, foi na Escola Mudança devido a um evento realizado na escola que modificou a rotina da mesma. Em ambas as escolas, reagendamos outra data e concluímos todas as observações.

---

<sup>24</sup> *Tipo de mobilidade do ciclo de formação e desenvolvimento humano que possibilita a formação de novos grupos de educandos de modo a criar situações de aprendizagem e desenvolvimento a todos. Acontece de acordo com as necessidades, interesses e potencialidades de acordo com as dimensões da formação e do desenvolvimento humano, dentre eles: o cognitivo, o afetivo, o social, o cultural, o ético e o estético. Deve acontecer de forma planejada, com periodicidade diária, semanal, quinzenal, mensal ou outra. As atividades do reagrupamento são planejadas a partir de temas, áreas de conhecimento, habilidades, centros de interesses. Goiânia (2016)*

As produções de textos dos alunos foram coletadas e digitalizadas, após as correções dos docentes, com a anuência desses e, posteriormente, devolvidas.

Nossas investigações foram desenvolvidas à luz da literatura estudada, buscando entender um pouco mais sobre as práticas de ensino e avaliação da produção textual no terceiro ano do ensino fundamental, buscando entender, as metodologias e concepções subjacentes a estas práticas.

Na análise dos dados, focamos nosso olhar, tanto nas propostas de produção textual, quanto nas correções dos textos, observadas pelas marcas deixadas pelos professores nas produções textuais dos alunos. Salientamos que a opção por problematizar as propostas e a avaliação dos textos, percebida pelas marcas de correção desses, se justifica à medida que concebemos que avaliação e objetivo do ensino estão interligados e se interdependem, como ratificam Fernandes e Freitas (2007). Nessa mesma direção, Antunes (2003, p. 155) ratifica:

No processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem. Não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim, um alimenta o outro – tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objeto maior que é desenvolver competências nos campos que elegemos.

Na discussão dos dados, optamos por fazer inicialmente uma problematização com os dados obtidos nas entrevistas e nas observações sobre o ensino da escrita. Após, fizemos a problematização dos dados referentes à correção dos textos percebida tanto nas falas dos professores quanto nas marcas deixadas nos mesmos.

Com as perguntas iniciais da entrevista, buscamos saber como os professores concebiam o ensino da produção textual na alfabetização, para tanto, elaboramos questões que buscavam compreender o grau de importância que é dado à produção escrita nessa etapa da escolaridade, especificamente, no ano de consolidação da alfabetização, segundo o PNAIC (2007). Outras questões tiveram como objetivo, compreender quais propostas de produção textual eram desenvolvidas nas aulas e a visão do professor relativa ao ensino da escrita. Trouxemos também questões para saber dos professores, em qual momento necessita-se iniciar o trabalho com a produção textual na escola. Buscamos também através da entrevista, entender, a frequência que são realizadas atividades de produção textual na escola, bem como saber dos professores quais dificuldades eles tinham em ensinar a produção textual na escola. Com relação a avaliação da escrita, elaboramos questões que buscaram compreender como ela ocorre, quais as estratégias

utilizadas, o que o professor considera importante avaliar, se ele realiza a refacção textual e qual a concepção que tem de “erro”<sup>25</sup>

Nas observações das aulas, buscamos perceber as propostas de produção textual e tentar compreender se elas contemplavam o que Geraldi (1997) chamou de requisitos básicos para se escrever um texto, ou seja, ter o que dizer, uma razão para dizer, para quem dizer e ainda tenha o gênero textual específico dessa produção. Foram apresentadas sete propostas de produção textual, sendo duas da professora Ângela, duas da professora Magda e três do professor João. Focamos nosso olhar, durante as observações, também nas correções dos professores, percebendo as marcas deixadas por eles nos textos dos alunos. Das sete propostas de produção apresentadas pelos professores, cinco foram recolhidas e o texto corrigido individualmente pelo professor. Destas, duas foram da professora Ângela e duas do professor João. A professora Magda não adotou esta metodologia de recolher e corrigir o texto do aluno.

Através das marcas deixadas pelos professores, tentamos perceber a metodologia que eles utilizaram na correção, ou seja, se chamaram a atenção para os aspectos referentes à forma (sinais gráficos, palavras ou estruturas sintáticas) ou se destacaram os aspectos responsáveis pelo conteúdo, sentido e discursividade. Consequentemente, ao realizar este momento de observação, analisamos que concepções permeiam as práticas dos docentes, no que se refere a compreensão de texto, de ensino de língua e de avaliação.

---

<sup>25</sup> *Concebemos o “Erro” como ponte que permite superar obstáculos, sobrepujar dificuldades. Uma abordagem do erro, enquanto indicador de superações, contribui para o desenvolvimento e a formação sujeito crítico, criativo, empreendedor, dinâmico, com o domínio do saber. Não o percebemos como transgressão, que serve para culpar, condenar e excluir, o papel do docente é perceber o educando na condição de sujeito histórico em permanente devir. Errar é um sintoma do problema, por isso quando erro, vejo no erro um desafio a ser superado. O erro é um alerta que o professor reconhece como um sintoma, e não como um mal. Do mesmo modo que a febre nos alerta de possíveis infecções, os erros na aprendizagem nos informam de estratégias inadequadas, de lacunas de conhecimento, de falhas na compreensão, de lapsos na execução etc. O bom médico não se limita a eliminar a febre, a dor ou as palpitações, mas se vale delas para diagnosticar a origem do mal. (PEREIRA E PEREIRA, 2012); (TORRE, 2007).*

### CAPÍTULO III

#### **A Produção e a Avaliação da Escrita em cena**

*Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide.*

*(Irandé Antunes)*

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados coletados na pesquisa referentes à prática de ensino e a avaliação da escrita. Esses dados foram construídos a partir das entrevistas e das observações realizadas. Inicialmente discutiremos os dados referentes às entrevistas, em seguida o que foi percebido nas observações e por último os dados relativos à avaliação dos textos.

### **3.1- O que os professores dizem sobre o ensino da produção textual**

No momento da entrevista, perguntamos aos professores sobre a importância que é dada ao ensino da produção textual na alfabetização e obtivemos dos mestres as seguintes respostas:

Hoje é fundamental trabalhar a produção escrita, se antes, era pouco cobrada, atualmente ela não está só na escola, mas, também presente em todos os espaços da nossa vida, em casa, no supermercado, na igreja, nas ruas. Daí penso ser importantíssimo que o professor se organize para dar conta de subsidiar os alunos para que eles possam participar de forma efetiva dessa sociedade letrada. (Magda, Escola Interação, 02/08/2016)

A prática da produção de texto é fundamental, sobretudo, na alfabetização, pois, fundamenta o aluno dessa habilidade para interagir com as outras pessoas. (Ângela, Escola Mudança, 03/08/2016)

É muito importante. Saber ler e escrever passou a ser mais que uma necessidade e se tornou uma exigência. Nessa sociedade, ou você sabe se comunicar ou você está fadado a ficar à margem dela. Nossa função como professores é colaborar para a formação de cidadãos e cidadãs participantes dessa sociedade. (João, Escola Autonomia, 02/08/2016)

Percebemos pelos relatos, que todos os entrevistados concebem o ensino da produção textual como imprescindível habilidade a ser trabalhada pela escola, dadas as exigências do contexto sociocultural e econômico que vivemos e que o desafio da escola brasileira é de preparar nossos alunos para saber utilizar a escrita em qualquer situação de participação social.

O professor João, em sua fala, afirma, que ler e escrever é uma exigência social. Por esta afirmação percebemos que ele demonstra compreender a importância do ensino da língua apenas como um subsídio para atender a determinação social. Além disso, notamos ainda, pelo que foi dito por ele, que, sua concepção, ainda associa o objetivo do estudo da língua apenas ao ato de se comunicar, desconsiderando o seu papel interativo e de participação social. A concepção desse professor está associada a teoria da comunicação e vê a língua como mero código com suas regras instituídas, em que o locutor é capaz de transmitir ao seu receptor alguma mensagem. (GERALDI, 2011a)

Procuramos também saber dos entrevistados, quando eles acreditavam que deveriam iniciar o processo de ensino da produção textual na escola. A respeito dessa questão, obtivemos as seguintes respostas:

Acho que é importante começar lá no comecinho mesmo, na turma do primeiro ano. Primeiro a professora deixa os alunos irem falando e vai sendo escriba deles. Construindo a historinha junto com eles, e assim eles vão aprendendo sendo incentivados a colocar no papel o que pensam. Porém não são todos os professores que pensam assim. (Magda, Escola Interação, 02/08/2016)

Acredito que se deve iniciar o trabalho com a produção textual na turma do segundo ano em diante, pois, na turma do primeiro ano eles ainda são muito imaturos e estão no início do processo de alfabetização. No segundo ano você já pode ir mostrando as frases e interligando uma ideia na outra formando o texto. (Ângela, Escola Mudança, 03/08/2016)

Dá um pouco de trabalho, mas acho que precisa iniciar na turma do primeiro ano. O professor desde o início da alfabetização necessita estimular a oralidade, para ela falar o que pensa, nesse sentido também vai tendo coragem de escrever o que tem vontade, sempre sendo estimulada pelo professor. (João, Escola Autonomia, 02/08/2016)

A professora Magda e o professor João trouxeram em suas falas a importância de se trabalhar a escrita desde o início do processo escolarização articulada com a oralidade. Também ratificaram a importância do papel do educador em promover um ambiente favorável para que a criança possa ir sendo estimulada a não só falar, produzindo textos orais, mas, também, produzindo textos escritos. Estas falas indicam que os pensamentos dos educadores estão de acordo com os estudos da área que orienta o trabalho efetivo com a produção de textos orais e escritos desde a Educação Infantil, propiciando expressão dos sentimentos, das ideias e do pensamento, além de propiciar o respeito de ouvir e ser ouvido.

Nesse sentido, é necessário estimular, desde a alfabetização o desenvolvimento da linguagem tanto oral quando escrita dos alunos, tendo em vista que essa habilidade lhes será necessária não só para sua trajetória escolar como também para toda a sua vida social. Nesse aspecto, Geraldi (1996, p. 28), salienta que o ensino da língua deve oportunizar a apreensão das diferentes instâncias sociais, uma vez que “os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social”. Por isso ser fundamental, desde a alfabetização, de acordo com Koch e Elias (2017), levar o aluno a perceber as características da modalidade presentes na escrita inicial.

Quando a professora Magda diz que, “Primeiro a professora deixa os alunos irem falando e vai sendo escriba deles, [...] assim eles vão aprendendo sendo incentivados a colocar

no papel o que pensam”, seu pensamento está de acordo com as orientações dos PCN’s e de autores como: Smolka (2012), Soares (2016), Rojo (2010), Cagliari (2009), Koch e Elias (2017), quando dizem que, mesmo antes da criança dominar o SEA<sup>26</sup>, ela precisa ser incentivada e desafiada a registrar, mesmo que inicialmente necessite da cooperação do professor ou dos colegas para fazer seus registros. Mediante esse trabalho colaborativo, o aluno, iniciante na escrita, posteriormente, vai conquistando a sua autonomia e se torna capaz de realizar a produção, a grafia e a revisão de seus próprios textos.

Essa concepção de ensino vê a aprendizagem da escrita como um processo em dois momentos paralelos: o de compreender o sistema de escrita da língua (aspectos notacionais) e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever (aspectos discursivos), conforme salientam Koch e Elias (2017); Antunes (2003); Soares (2016) e Geraldi (2011a e 2011b).

Diante desses dois processos, os estudos da área concluem que é possível, saber produzir textos sem saber grafá-los e, opostamente, saber grafar sem conseguir produzir.

Por outro lado, quando a professora Ângela diz que deveria começar o trabalho com a produção de texto no segundo ano pela imaturidade e falta de domínio técnico da língua que os alunos apresentam, ela demonstra outra concepção de que é preciso um preparo anterior, para só depois ensinar a produzir textos. Essa concepção não considera que o aluno está imerso numa sociedade letrada e isso não pode ser desconsiderado no ato do ensino da língua.

Autores como Smolka (2012); Soares (2001a, 2003 e 2016); Cagliari (2009); Kramer (2010); Carvalho (2009); Rojo (2010); Naspolini (2009) são contrários a concepção apresentada pela professora Ângela. Para eles, desde o início do primeiro ciclo é fundamental que os alunos produzam diferentes textos, que se arrisquem na escrita desses escritos que se realizam em distintos espaços de enunciação social e que aprendam a escrever, escrevendo. A respeito desse processo de desenvolvimento e formação inicial da criança enquanto escritora, Naspolini (2009) diz que:

É natural que, inicialmente e durante algum tempo, apresente textos “desajeitados”. Trata-se da insuficiência de esquemas motores e linguísticos, cuja construção acontece progressivamente. Aos poucos ela vai compreendendo a forma, diferenciando esquemas e criando outras possibilidades para tornar visível o conteúdo. (NASPOLINI, 2009, p. 68)

---

<sup>26</sup> Termo utilizado nos documentos do PNAIC para denominar o Sistema de Escrita Alfabética.

O fato do aluno ainda não conseguir escrever autonomamente ou convencionalmente, não é impeditivo que o professor vá colaborando para que a criança tenha acesso à textos escritos diversos, vivenciando a escrita em diversas circunstâncias arriscando-se nesse processo de interação, fazendo anotações e registros do que está aprendendo nas aulas. Nesse sentido, concordamos com Smolka (2012) e Cagliari (2009) de que “se aprende escrever, escrevendo, imitando, se arriscando”. Segundo Brasil (1997), o domínio da linguagem escrita deve ser conquistado o quanto antes, pois, só assim, os alunos avançarão na aquisição dos demais conhecimentos e formas de escrita dentro e fora do espaço escolar.

Fazendo assim, o educando vai praticando a escrita desde o primeiro ciclo, aprendendo a organizá-las no caderno, consultar o dicionário ou outras fontes escritas para solucionar os problemas lexicais e ortográficos, organizar seus argumentos para um debate, fazer uma lista para auxiliar a memória, interagir com outras pessoas, dentre outras possibilidades.

Nessa direção, de acordo com nossos estudos, esta concepção de ensino da produção escrita nas séries iniciais, estará contribuindo, de forma significativa para que os educandos avancem rumo à condição de sujeitos autônomos e partícipes dessa sociedade, como preconiza Brasil (1997, p. 67) quando ratifica que a alfabetização, “[...] é o início de um caminho que os sujeitos deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita”. Comungam também desse postulado, Koch (2017), Soares (2001a, 2016), Cagliari (2009), Antunes (2003), Smolka (2012) e Marcuschi (2008).

Fizemos também aos professores uma pergunta para saber qual a periodicidade com que eles trabalhavam o ensino da produção escrita na escola. A professora Ângela e o professor João disseram que trabalham uma ou duas vezes por semana. Já a professora Magda disse o seguinte: “ Trabalho pelo menos duas vezes por semana. Não faço isso apenas quando estou ministrando aulas de língua portuguesa, mas, em qualquer disciplina. ”

Sabemos que o espaço que é dado ao ensino da língua é fundamental para capacitar seus usuários. Compreendemos também que às vezes, a rotina da escola, a dinâmica da aula e o currículo a cumprir prejudicam, em uma certa medida, o trabalho que deveria ser realizado com a escrita.

A fala da professora Magda nos parece oportuna para discutirmos essa questão. Quando ela diz que trabalha no mínimo duas vezes, e que o faz também com outras disciplinas, além da língua portuguesa, expressa o conhecimento de que ler e escrever não são atributos apenas do professor de língua materna ou tarefa específica dessa disciplina. Pelo contrário, todas as disciplinas precisam exercitar essa prática, em especial na alfabetização, pois, o educando, para

ser bem-sucedido em sua vida escolar e social, dependerá dessas habilidades e domínios. A respeito disso, Guedes e Souza (2011) ratificam que ler e escrever são atribuições e responsabilidade da escola e de forma geral, de todas as áreas do conhecimento, uma vez que tais habilidades são imprescindíveis para a formação do estudante. Nesse sentido, podemos inferir que a professora está trabalhando com a produção escrita em todos os dias, já que o faz não apenas nas aulas de língua portuguesa. Apesar da relevância dessa discussão, o trabalho com a escrita nas demais disciplinas ministradas pela professora, não será objeto da presente investigação, vez que nosso foco foram o ensino e a avaliação da escrita observados especificamente na disciplina de língua materna.

Outra questão que apresentamos foi a respeito do tipo de atividade de produção de texto que os professores escolhiam para trabalhar com os seus alunos.

Todos os professores responderam que trabalham com gêneros textuais diversificados e demonstraram saber da importância desse recurso pedagógico. A professora Magda disse que utiliza vários gêneros, mas que dá ênfase aos gêneros narrativos como, contos, fábulas e outros. Esta professora disse ainda que gosta muito de utilizar, nessa fase do ensino, as ilustrações para aguçar o imaginário da criança. A professora Ângela relatou que apresenta primeiro a estrutura do gênero e seu uso na sociedade, em seguida, os alunos produzem um texto com o gênero estudado. Já o professor João diz utilizar em suas aulas: fábulas, receitas, entrevistas, histórias. O professor acrescentou que usa muitas imagens pois acredita que isso facilita para o aluno na hora da escrita.

A discussão sobre os gêneros textuais no ensino de língua vem ganhando cada vez mais espaço. Hoje, como diz Marcuschi (2008), esse conceito tornou-se moda no mundo todo dado a sua intensa utilização por estudiosos de diversas áreas como: teóricos da literatura, sociólogos, retóricos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas da computação, analistas do discurso, professores de língua e outros. Esse fenômeno tem tornado o estudo de gêneros textuais, cada vez mais multidisciplinar.

Nesse caso, os professores investigados demonstraram conhecer a necessidade de se trabalhar com os gêneros, pois, concebem a necessidade do estudo da língua interligado ao cotidiano, apresentando-se em suas múltiplas formas de interação humana.

É exatamente isso que recomendam Souza (2010) e Antunes (2003) quando dizem que o ensino da língua precisaria privilegiar a leitura, a produção textual e a análise dos diferentes gêneros. Acrescentam também que a escolha desses gêneros deveria acontecer de acordo com cada etapa da escolaridade, vindo principalmente da observação das vivências comunicativas

atuais, utilizadas no cotidiano de nossas transações sociais. Por isso, Brasil (1998) recomenda que a escola trabalhe com gêneros que são mais recorrentes ao contexto social de uso. Nesse sentido, o documento preconiza:

A seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 26).

Por tudo que foi dito, não é suficiente disponibilizar aos alunos modelos de textos de gêneros variados, alguns que provavelmente nunca concretamente vão necessitar usar. É necessário refletir sobre as formas de utilização de cada um, considerando seu contexto, sua função, bem como os seus interlocutores. Dessa forma, estaremos trabalhando a língua como uma unidade de ensino e os gêneros a serviço desse.

Indagamos ainda aos professores pesquisados se eles tinham ou não alguma dificuldade no trabalho com o ensino da escrita e, se tinham, quais. Obtivemos as seguintes respostas.

“Tenho dificuldade em motivá-los para escrever. Uns têm mais facilidade, outros, não”. (Ângela, Escola Mudança, 03/08/16)

“Não tenho muitas dificuldades. Trabalho a produção escrita com todos as disciplinas e não apenas em língua portuguesa. Meu grande desafio é fazer com que todos consigam produzir textos com autonomia enquanto sujeitos de suas escritas.” (Magda, Escola Interação, 02/08/16).

“Não sei às vezes o que fazer para que eles percam o medo de escrever. Não sei o que acontece, alguns têm mais facilidade, outros precisam ser muito estimulados para produzir alguma coisa.” (João, Escola Autonomia, 02/08/2016)

Ao analisar a fala dos professores João e Ângela, percebemos, que estes, ainda concebem a escrita enquanto aptidão de alguns que detém a potencialidade para tal e, outros, não. Essa concepção está associada ao mito do dom<sup>27</sup> que defende que, existem aprendizes que nascem com inspiração e dom para certas habilidades, enquanto aos outros, por não terem tais requisitos, cabe apenas conformar-se. Tal concepção, atribui o ensino a um fatalismo e a uma ineficácia antecipada, ao acreditar que ensinar aos alunos com dificuldades, ou “que não possuem esse dom” é transformá-los em constantes aprendizes de algo que, de antemão, já se sabe que nunca aprenderão. Nesse sentido, Souza (2010, p. 26) diz que:

---

<sup>27</sup> O mito do dom é um dos componentes da pedagogia behaviorista e não diz respeito apenas à redação. Soares (2001a).

Essa dinâmica é desenvolvida muitas vezes, pelos professores na prática de sala de aula, ensinando a escrever sem acreditar que todos são capazes de aprender, mesmo que não tenham consciência disso. Entendemos que nossas aprendizagens derivam das oportunidades sociais que vivenciamos: pertencer a uma determinada cultura, a educação que recebemos em nossa família ou na escola, nos capacitam para desenvolver habilidades, como por exemplo, a escrita.

Outro ponto que nos chama a atenção na fala dos professores Ângela e João, pode ser traduzido também pelos seguintes questionamentos: Como motivar meus alunos para que eles escrevam? Como faço para que percam o medo de escrever?

Estas questões podem encontrar respostas quando saímos do plano sistemático de perceber o ensino da língua como apropriação de regras e normas, de treinos de redação escolar a partir de propostas artificiais, sem um motivo ou razão para a escrita e que, sequer, tenha um interlocutor/leitor e um objetivo de interação. Por essa razão, Smolka (2012, p. 65) acrescenta: “Assim sendo, o processo de alfabetização como interação (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado.” É necessário avançarmos na direção de uma prática significativa de usos concretos, na qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a uma outra pessoa. Nessa perspectiva, acreditamos que o aluno se sentirá motivado para escrever, uma vez que o que tem a falar lhe diz respeito e é de seu interesse.

Quanto ao medo de escrever de alguns alunos, expresso na fala do professor João, este pode ter origem na mesma explicação, uma vez que, na escola, “escrever bem” é não ter erros ortográficos, de pontuação, acentuação e outros elementos formais da língua padrão. Nesse sentido, na alfabetização, em que a criança ainda está se apropriando do sistema alfabético da escrita, focar demasiadamente nas correções gramaticais e ortográficas e deixar de trabalhar o conteúdo e o sentido do que foi escrito, pode provocar sensação de incapacidade e, esta, o medo de arriscar-se. Nesse sentido, tal prática colabora para que o aprendiz não escreva ou, para errar menos, escreva pouco. Esse fato nos leva a perceber a distância que ainda existe entre a língua que é ensinada na escola e a língua do cotidiano do educando.

A possível saída para tal problema, pode estar na mudança do paradigma de corrigir um texto olhando, primeiro o que o aluno quis dizer em sua escrita espontânea e, a partir dela, ensiná-lo a apropriar-se da escrita ortográfica padrão. Nessa direção, Soares (2001c, p. 66) esclarece que:

[...] não há paradoxo entre atividades de escrita espontânea e a aprendizagem do sistema ortográfico; ao contrário, como já se disse anteriormente, são as atividades de escrita espontânea que permitirão à professora levar a criança à apropriação das normas, regras e convenções da escrita: é só pela análise dos

textos espontâneos produzidos pela criança que a professora poderá identificar em que estágio do processo e apropriação do sistema ela se encontra, interpretar as hipóteses com que está operando, selecionar e organizar dados, decidindo quais os aspectos que devem ser trabalhados no estágio em que a criança se encontra, explicitar para ela as suas hipóteses, leva-la a confrontá-las com as convenções e regras do sistema, e a partir disso conduzi-la à escrita ortográfica.

Magda também demonstrou em sua fala preocupação de que seus alunos possam melhorar enquanto escritores autônomos, que tenham o que dizer em seus escritos. Nesse sentido, essa professora expressa seu desejo, dizendo: “[...] meu grande desafio é fazer com que todos consigam produzir textos com autonomia enquanto sujeitos de suas escritas.” Essa afirmação mostra a concepção que a professora tem, de que, no ensino da língua, deve-se considerar, em primeiro lugar, aquele que escreve como sujeito ativo nesse processo, que precisa ser ensinado para ir ganhando cada vez mais autonomia de dizer a sua palavra em situações comunicativas diversas do seu cotidiano. Essa concepção se opõe a crença de que o aluno deve redigir passivamente a partir de imposições ou sugestões modelos, utilizando-se de palavras e frases que já aprendeu. (SOARES, 2001c)

Outra questão que foi feita aos docentes é se eles tinham o hábito de incentivar os alunos a divulgar suas produções. Sobre esta questão obtivemos as seguintes respostas:

Algumas eu coloco no mural da escola, geralmente quando tem alguma culminância de algum projeto. (João, Escola Autonomia, 02/08/2017)

Público quando consigo realizar todo o processo de acompanhamento da produção, de proceder com a correção e acompanhar a reescrita. (Ângela, Escola Mudança, 03/08/2017)

Fazemos várias exposições de trabalhos sob a forma de texto coletivo em cartaz e mesmo através de atividades individuais, sempre corrigidas, que afixamos nos painéis da escola para que outros alunos vejam. Os alunos gostam muito de ver seus trabalhos expostos. (Magda, Escola Interação, 02/08/2017)

Segundo a resposta dos professores entrevistados todos buscam divulgar os trabalhos dos alunos. Esta prática de estabelecer nosso interlocutor concreto, transforma e dá significado para as produções textuais, uma vez que, ao dar uma designação para elas, estabelece-se o objetivo maior para um escritor: escrever para ser lido. (GERALDI, 2011)

A partir do momento que temos um leitor para os nossos textos, preocupamos com a relação existente entre o sujeito e linguagem. Nesse contexto de produção, segundo Geraldi (2011b, p. 123): “[...] passamos a nos preocupar com aspectos formais -correção gramatical, qualidade do manuscrito, limpeza, ordenação gráfica, letra, etc..” Com isso, o aluno vai

melhorando a sua escrita e gostando de escrever e ser lido, conforme explica Geraldi (2011b, p. 123):

Essa experiência com a produção de texto tem demonstrado que o aluno, ao melhorar o seu desempenho linguístico, passa a gostar de ser lido. Por isso, os textos circulam para além da sala de aula, onde foram escritos, por meio de murais, revistas e debates sobre eles.

Quando a professora Ângela diz: “Publico quando consigo realizar todo o processo de acompanhamento da produção, de proceder com a correção e acompanhar a reescrita. Demonstra preocupar-se com a escrita enquanto trabalho e atividade que requer organização e um planejamento prévio que começa na proposta de produção, passa pela correção, reescrita e culmina na publicação, superando assim, os jogos de palavras e frases soltas, de textos não lidos ou lidos apenas pelo professor com a finalidade de dar uma nota em resposta aos aspectos formais da escrita.

Questionamos também aos docentes quais propostas de produção textual eles propunham para o desenvolvimento da linguagem escrita de seus alunos. Eles responderam:

Trabalho com diversos gêneros textuais. Dou ênfase aos gêneros narrativos. Tirinhas com sequência de acontecimentos, textos lacunados, textos para organizar, contos e recontos, fábulas e outros mais. (Magda, Escola interação, 02/08/2016)

Trabalhamos com gêneros textuais diversificados como bilhete, carta, convite, histórias, cartaz, classificados etc. (Ângela, Escola Mudança, 03/08/2016)

Trabalho vários gêneros textuais como: fábulas, receitas, entrevistas, diário, histórias e também com imagens. (João, Escola Autonomia, 02/08/2016)

Todos os professores disseram que trabalham com gêneros variados. Essa prática é orientada pela literatura da área ao considerar que as práticas comunicativas exigem um texto de estrutura e conteúdo diferenciado de acordo com a situação de interação e função social específico. Diante disso, Koch (2017, p. 55 grifos da autora) diz que:

Dessa forma, todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos *gêneros*. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura.

Diante das análises realizadas referentes ao que os professores disseram e das análises realizadas, no próximo item, discutimos o que os professores disseram sobre a avaliação da escrita.

### **3.2- O que os professores dizem sobre a avaliação da escrita**

Neste ponto da entrevista, buscamos conhecer qual a concepção de avaliação dos professores bem como quais suas metodologias quanto o trabalho com a correção dos textos dos alunos e suas interferências nesse processo.

Inicialmente procuramos saber se os mestres realizavam as correções das produções textuais de seus alunos e, se faziam, como acontecia essa correção.

Em resposta a esse questionamento os professores relataram:

Nem sempre dá tempo de corrigir individualmente. [...] Quando passo uma produção individual, levo para casa, corrijo e devolvo a eles com as observações que achar necessárias. [...] Quando faço coletivamente, escolho uma redação que tenha mais erros, e fazemos juntos a reflexão no quadro. (Ângela, Escola Mudança, 03/08/2016).

Não é sempre que dá para corrigir todas individualmente. Tenho 35 alunos, é muito difícil. Às vezes, elenco algumas questões que considero mais recorrentes e devolvo para eles. [...] Gosto mesmo é de fazer a correção coletiva. Vejo mais resultados nela. Olho o que estão errando mais e escolho uma para trabalhar com a turma. Retiro o nome do autor, para resguardá-lo e digo que o texto foi tirado da turma e sua função é mobilizar nossas reflexões sobre a língua. As vezes pego um texto de uma turma e trabalho em outra. Não deixo espaço para críticas. (João, Escola Autonomia, 02/08/2016)

Realizo a correção de duas formas: dou uma outra atividade para os alunos e enquanto eles fazem, vou chamando na minha mesa de um por um, e, refletindo sobre seus erros, ele vai refazendo seu texto. Outra forma que realizo a correção e que vejo mais resultados é com a correção coletiva. Monto uma produção com os principais erros da turma. Coloco no quadro ou em um cartaz no papel pardo ou escrevo mesmo na lousa e vamos fazendo questionamentos sobre a escrita daquele texto. Geralmente eles descobrem onde está o problema e o que fazer para corrigi-lo. Por fim, pergunto mostrando para os dois textos, qual ficou melhor. (Magda, Escola Interação, 02/08/2016)

Nesta pesquisa, adotamos a concepção de que a avaliação é parte integrante do processo de ensino, por isso, concordamos com Souza (2010, p. 63) de que “a avaliação não começa na correção do texto, mas no planejamento das atividades.” Em concordância com essa autora, Silva (2003) defende que a avaliação é um processo que perpassa todo o trabalho pedagógico cooperando para a qualificação dos resultados. Para ela:

A avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem e poder orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada. (SILVA, 2003, p. 45)

Visto por esse ângulo, percebemos que os professores, Magda, João e Ângela demonstram em suas falas, compreender a importância da correção no processo de ensino e aprendizagem da língua. Quando todos propõem a necessidade da reflexão sobre a produção escrita, estão de acordo com a literatura da área que sugere que seja feita uma análise epilinguística sobre a produção escrita para aprimorá-la, melhorando o texto, facilitando suas funções interativa e dialógica.

Estamos de acordo com os professores João e Magda quando dizem que elegem alguns erros recorrentes do texto dos alunos para serem trabalhados no momento da reflexão coletiva. Esta prática está em consonância com alguns princípios essenciais que a autora Serafini (1995) aponta como uma boa metodologia para correção de produções textuais. De acordo com essa autora, os erros devem ser reagrupados, classificados e catalogados para que, tanto o professor, quanto o aluno tenham claro a natureza do erro e o que fazer para corrigi-lo. Outro ponto que encontramos consonância dos professores pesquisados e da autora citada é que, para ela, o professor precisa corrigir poucos erros em cada texto, para evitar abordar muitos pontos ao mesmo tempo, dificultando a assimilação por parte do aluno em concentrar sua atenção e compreender onde errou e o que precisa fazer para corrigir.

Perguntamos aos professores o que eles consideravam mais importante avaliar no texto dos alunos e tivemos as seguintes respostas:

Avalio o que ele quis dizer e se conseguiu fazer isso. Também observo a parte ortográfica, a paragrafação e a utilização de letras maiúsculas e minúsculas. (Ângela, Escola Mudança, 03/08/2017)

Faço avaliação do texto do aluno verificando se sua escrita está apropriada para seu agrupamento/série no que se refere a ortografia, a pontuação e a estrutura do texto, mas também vejo a coesão e a coerência de seus textos. (João, Escola Autonomia, 02/08/2017)

Observo se o que ele escreveu está com sentido. Se tem coesão e coerência. Início meio e fim. Por último observo também a ortografia, a pontuação, a concordância e outros aspectos da língua. (Magda, Escola Interação, 02/08/2017)

Quando o professor João diz que, ao avaliar o texto do aluno buscando verificar a compatibilidade do texto dele ao seu agrupamento/série, no que se refere aos aspectos normativos da língua, demonstra um olhar mais atento à gramática prescritiva do que com a língua enquanto interação. Segundo Antunes (2007) existem vozes que reforçam essa prática como a de muitos educadores e pais

cheios de boas intenções, que acreditam ser fundamental para o aluno, a aprendizagem da gramática para que ele possa ter um bom domínio linguístico conseqüentemente. Esses, desconhecem a importância dos conhecimentos sobre teoria da linguagem e pensam que, basta conhecer língua para exercer as atividades de linguagem com eficiência. Diante disso, Antunes (2007, p. 62) diz que:

É preciso que os estudos mais recentes da teoria linguística – estudos que privilegiam as leis do discurso, as estratégias de textualização, os componentes da cena comunicativa – cheguem, de fato, aos programas de ensino das salas de aula. Falta chegar ainda a muitas escolas o sopro desses novos ventos; e, sem eles, tudo continua exatamente como se nada de diferente tivesse sido descoberto.

A professora Ângela, em sua fala, também revela a preocupação com a parte gramatical e normativa dos textos, enfatizando corrigir o uso de letras maiúsculas, ortografia e paragrafação. Apesar de dizer que busca avaliar a eficácia do texto do aluno, observando se este conseguiu dizer o que pretendia, não deixa claro como faz essa avaliação, dando ênfase aos aspectos formais do texto em detrimento da textualidade.

Já a professora Magda enfatiza a preocupação com os aspectos da textualidade como coesão e coerência, além da progressão discursiva, quando diz que observa se os textos apresentam: início, meio e fim. Ela também salienta a preocupação com os aspectos gramaticais como ortografia, concordância, mas o faz de forma secundária, uma vez que em sua fala, ressalta voltar seu olhar para os aspectos que contribuem melhoria do sentido do texto avaliado. A concepção dessa professora demonstra sintonia com a compreensão da língua enquanto atividade e interação, em que um texto tem sempre um conteúdo anunciado, uma função social e também um leitor em potencial que colabora na produção de sentido como interlocutor ativo nesse processo.

Diante do que foi percebido nos dizeres dos professores sobre avaliação da escrita, buscamos perceber como esse ensino acontece no cotidiano da sala de aula, dados que serão objetos de discussão no item seguinte, percebidos pelas observações das aulas.

### **3.3- O que as cenas do ensino da escrita nos mostram**

Foram observadas cinco aulas de língua portuguesa, destinadas ao ensino da produção textual de cada professor, totalizando quinze. Durante estas observações, buscamos perceber como ocorre essa prática pedagógica no cotidiano das aulas e, desse modo, avançar na direção da compreensão do nosso objeto. Observamos a metodologia de ensino utilizada pelos docentes no ensino da língua. Focamos nosso olhar para as propostas de produção textual e para a avaliação destas produções, percebidas pelas marcas de correção do professor no texto do aluno

e para o momento da reescrita e também nas observações feitas nos momentos de correção individual e coletiva com os alunos. A prática de correção presencial com cada aluno foi percebida em uma das professoras sujeito da pesquisa.

Os subtópicos levantados, a seguir, correspondem, às quatro categorias que emergiram na análise dos dados construídos a partir das observações das propostas de escrita dos professores participantes dessa pesquisa. São elas: a escrita a partir de ilustrações; a escrita a partir de um texto lido ou contado; a escrita a partir de uma história continuada e a escrita a partir de um tema dado.

### **3.3.1- Escrita a partir de ilustrações**

A produção a partir de imagens foi observada em quatro aulas, sendo uma da professora Magda, duas da professora Ângela e duas do professor João. Estas propostas solicitavam que os alunos, orientados e apoiados pelas informações das imagens dadas, criassem seus textos. Nestas propostas de escrita, a imagem teve como função subsidiar e motivar o aluno na produção de seu texto. Para tanto, os professores em suas propostas, utilizaram das seguintes orientações: “Observe as cenas e escreva uma historinha ao lado. Seja bem criativo!”

Segundo os professores pesquisados, a criança precisa do recurso visual, tanto para suas leituras, quanto para suas produções. De fato, o recurso da utilização de imagens na prática da produção de texto é bastante recorrente, principalmente no período da alfabetização por chamar a atenção da criança para esses recursos visuais. De acordo com Bárbara (2007) Lins e Silva (1994), o procedimento de utilização de imagens em textos infantis é fundamental. Para elas, pode-se ouvir ou ler a história, mas, ver as ilustrações, complementam e fecham os sentidos dos textos, tanto dos que o aluno lê, quanto dos que ele escreve.

Com um certo cuidado ao que foi exposto, especificamente em se tratando da produção textual e, de forma oposta, Napolini (2009), Geraldi (1997) e Soares (2016) alertam que é necessário um trabalho de monitoria dessa metodologia de ensino da escrita, uma vez que a mesma, pode produzir dependência do texto à imagem, desmotivar o aluno para a escrita, tendo em vista que, geralmente, estas ilustrações se mostram de forma artificiais e descontextualizadas com a realidade do educando e, ainda, comprometem aspectos como: a informatividade, a ausência da discursividade, a textualidade e a interlocução. Nesse sentido, Napolini adverte:

[...] o conteúdo da redação já é dado a priori, a partir da figura, O aluno não elabora, não cria. Ele apenas tenta traduzir na escrita o que vê no desenho. [...]

Dai dizer-se que a ilustração pode determinar, em muitas casos, a qualidade do texto. (NASPOLINI, 2009, p. 74).

De forma análoga, Geraldi (1997) também chama a atenção a respeito dessa metodologia, dizendo que, diante da tarefa de falar por escrito sobre algo que não lhe interessa, o aluno escreve para cumprir os intentos da escola. E esta, por sua vez, reconhece qualquer texto como texto, por que visa a escrita “certa ou errada”, diante disso, para esse autor, tanto o que dizer, e o para que dizer, ficam anulados. Para esse autor:

O que se tem a dizer é uma história suscitada pela gravura, ou seja, não se trata de contar algo vivenciado e que, por extraordinário na cotidianidade, merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem. (GERALDI, 1997, p. 138)

Nessa mesma linha de raciocínio, Soares (2016, p. 113) diz que, os textos espontâneos e vinculados à realidade do aluno, superam essa escrita que apenas reproduz de forma fragmentada o que vê no desenho. Por isso, diz essa autora: “a criança narra uma história real, vivida por ela, não apenas repete a história lida no livro didático ou imposta por um desenho: e foge da “lista de sentenças”: seu texto tem unidade temática, continuidade, organiza-se com coerência, mediante recursos de coesão. ”

Vejamos alguns exemplos de propostas utilizadas pelas professoras Magda, Ângela e João em que foi utilizado o recurso de ilustrações para motivar a escrita dos alunos.

**Figura 1:** Proposta de produção textual 1 - Professora Magda



**Figura 2:** Proposta de produção textual 1 – Professora Ângela



**Figura 3:** Proposta de produção textual 2 – Professora Ângela



**Figura 4:** Proposta de produção textual 1 – Professor João



Nas propostas de produção escrita, correspondentes às figuras 1, 2, as orientações se limitam à solicitação de uma produção escrita criativa de uma história.

Este modelo de atividade se enquadra no gênero redação escolar. Estas propostas solicitam uma escrita para a escola, vez que buscam atender a objetivos específicos de um ensino voltado para a prática de uma escrita-treino, que não tem compromisso com a interação social. No caso, essas propostas de produção, de acordo com os postulados de Geraldi (1997), não preenchem os propósitos comunicativos da escrita, pois, o que se tem a dizer é uma história a partir de ilustrações dadas, cujo objetivo é atender à solicitação do professor, sendo este, o único interlocutor destas produções. Nas propostas de produção textual das professoras Magda e Ângela, o conteúdo a dizer, está, a priori, descrito pelas ilustrações da sequência de imagens, contidas nos quadrinhos. O motivo desta escrita, ou sua razão, é fomentada pela própria orientação realizada pelo docente: Que se produza uma história (inha), sendo bem criativo.

A pesquisa de Rossi (2011) nos dá pistas para perceber as concepções de linguagem que permeiam tais propostas de escrita e o que é considerado no ensino da língua. Para Rossi (2011) e Brito (1990), quando ocorre a ausência de critérios comunicativos e sem propósitos de interação, a produção de texto se restringe a uma situação particular, artificial, vez que o uso da língua, perde algumas de suas características básicas de uso como a funcionalidade, e o seu caráter interlocutivo. Quando a proposta de produção não deixa claro para o aluno os objetivos do texto, nem o gênero que deverá ser escrito, segundo Antunes (2003), a escrita se limita e se reduz a treino e exercício escolar sem função, mecânica, inexpressiva e descontextualizada. Toda escrita responde a um objetivo e propósito funcional qualquer, o que possibilita a realização de atividades sociocomunicativas entre pessoas em contextos específicos. Então, se falar é uma forma de comportamento, a escrita também o é, e, portanto, nunca falamos nada, oralmente ou por escrito, que não tenha desdobramentos e consequências, segundo Antunes (2003), parece que só a escola ainda não tem se dado conta disto.

Por outro lado, quando a escola se empenha na ampliação desses recursos comunicativos/interativos dos alunos, dando-lhes oportunidade de aumentarem seu domínio da língua e das suas capacidades de interlocução em situações concretas diversificadas, e, sempre que necessitarem, esses saberão utilizar a língua para se colocar em qualquer situação de interação. Na perspectiva da linguagem enquanto interação (ação entre), o aluno vai adquirindo os domínios necessários para se comunicar por escrito com os seus pares com a mesma facilidade que realiza através da fala. Como diz Antunes (2003, p. 45), “[...] a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala”. Isso porque, a atividade interativa pressupõe interdependência entre duas ou mais pessoas na busca dos mesmos objetivos ou propósitos comunicativos. Por isso, para Antunes (2003), na visão interativa da

escrita precisa haver parceria, encontro, envolvimento entre sujeitos para que ocorram informações compartilhadas, ideias comungadas e intenções pretendidas.

De maneira oposta a essa visão, temos a proposta de produção de texto do professor João que contou uma história e pediu oralmente que os alunos fizessem o relato da mesma. A história contada foi “A verdadeira história dos três porquinhos”<sup>28</sup>, que os alunos deveriam recontar do jeito que conseguissem. Para tanto, o professor entregou a folha (figura 3) como complemento da proposta de produção que fizera oralmente aos alunos. Analisando esta proposta, percebemos que, da mesma forma que as anteriores, também faltam a essa, propósitos comunicativos claros. Além da imagem de três porquinhos e linhas para que o aluno produza o texto, a orientação é apenas para o relato, sem indicação do interlocutor ou da própria motivação para se escrever.

No sentido de problematizar a mudança que ainda precisa ocorrer no contexto escolar, no que se refere ao ensino da língua, Geraldi (2011, p. 139) questiona: “É possível contornar esta artificialidade? É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores? ”

Costa Val et al (2009) e Geraldi (2011b) salientam que tais mudanças só chegarão na escola quando esta deixar de realizar atividades artificiais e mecânicas e se dedicar à prática de atividades que visem a situação, ou seja, aquelas que consideram e interpretam todos os elementos que compõem o contexto comunicativo (quem fala ou escreve, para que, para quem, onde e quando).

### **3.3.2- Escrita a partir de um texto lido ou contado**

Durante as observações, presenciamos uma segunda aula de produção textual da professora Magda. Nessa aula, foi feita uma proposta de escrita, a partir da leitura realizada pela professora do livro “O mundinho”<sup>29</sup>. O tema central do livro correspondia ao assunto tratado no projeto sobre o meio ambiente. Segundo a professora, sua prática visava a reconstrução de um texto já existente levando o aluno a conhecer um determinado modelo de texto. Nesse caso, os objetivos desse recurso pedagógico utilizado pela docente é a adesão ao

---

<sup>28</sup> Livro escrito por (SCIESZKA, A verdadeira história dos três porquinhos. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2005)

<sup>29</sup> Livro literário escrito por BELLINGHAUSEN, I. B. O Mundinho Azul, São Paulo. DCL Editora, 2010.

texto selecionado, respeitando seu tipo de linguagem, as marcas do gênero, o tema e a sua estrutura.

Na preparação para a escrita, a professora Magda, antes de ler, aguçou a curiosidade dos alunos lendo com eles o título, a autora e, mostrando a capa, foi fazendo perguntas, como por exemplo, o que eles achavam que ia tratar o livro. Os alunos demonstraram muito interesse e iam respondendo o que supunham que ia tratar o livro. Esta metodologia utilizada pela professora Magda está de acordo com os estudos recentes quanto ao ensino da língua. Ela utilizou estratégias de leitura que são técnicas ou métodos que os leitores utilizam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. São planos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão. (GIROTTTO e SOUSA, 2010)

Ao fazer perguntas para os alunos sobre o que eles imaginavam que contava a história, a professora utilizou da estratégia de antecipação de hipóteses sobre a leitura, procedimento que desperta na criança o interesse por saber o que será lido, e que, durante e ao final da leitura vão sendo refutadas ou confirmadas as hipóteses que levantaram inicialmente.

Em seguida, a professora Magda foi lendo e mostrando cada página devagar para que todos os alunos pudessem ver as ilustrações do livro. Ao final da leitura, entregou uma folha com pauta aos alunos, nela, já havia uma linha menor, reservada para o título. Um pouco acima do título, no alto da folha o enunciado da proposta de produção textual, “Reescrita de texto a partir de história ouvida”.

Ao utilizar de estratégias para levar os alunos a compreender o texto, a docente atraiu a atenção da criança para a história lida, perceptíveis pelo interesse, concentração e participação delas durante a leitura. A professora Magda, ao final da aula, mostrou-se satisfeita com a metodologia adotada relatando que:

“Senti que os alunos estavam motivados para querer escrever o que ouviram da história. Os textos deles ficaram bons. Muitos que, quase não escrevem, escreveram bastante. Acredito que as atividades que antecedem a produção textual são fundamentais para que os alunos tenham o que dizer”.

(Magda, Escola Interação, 08/08/2016)

Contudo, percebemos que esta proposta de produção da professora não aponta para o aluno quem seria o leitor de seu texto, com que finalidade ele o escreveria e, em qual gênero deveriam produzir. Embora, o gênero não estivesse sido solicitado pela docente, pode-se inferir, pela estrutura da folha da proposta de produção e de suas dicas, que os alunos escreveriam seus

textos a partir da leitura, do jeito que cada um entendeu a história e, que não esquecessem os parágrafos, caprichassem na pontuação e na escrita das palavras. Pressupõe-se que sua expectativa, era que os alunos escrevessem o que ouviram, no mesmo gênero. Além disso, é importante salientar que a professora foca a sua preocupação na tarefa de lembrar os educandos a ficar atentos aos aspectos formais da língua, no entanto, não faz nenhuma observação com relação aos aspectos relativos ao sentido e a textualidade. Essa prática reforça ao aluno a preocupação primeira com os aspectos estruturais do texto em detrimento aos responsáveis pelo conteúdo e o sentido. Isso, segundo o que defende Antunes (2003), é reflexo de uma prática, que concebe a escrita de forma mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas, e que, para muita gente, “saber escrever” ainda equivale a escrever sem erros ortográficos. Essa prática observada nos dá indícios de que a escola precisa voltar seu olhar para o ensino do texto como unidade de sentido, que tenha padrões de textualidade, para expressar intenções, que tenha conteúdo e sentido a serem compartilhados nas interações, numa perspectiva discursiva.

**Figura 5:** Proposta de produção textual 2 - Professora Magda



O professor João, também, utilizou como proposta de produção textual (Figura 4), a contação de uma história “A verdadeira história dos três porquinhos”. Fez perguntas diversas sobre o livro como, o que seria para eles a verdadeira história dos três porquinhos? Depois dessa introdução disse que iria contar a história e que depois de concluí-la, eles iriam fazer, do jeito deles, o relato por escrito. Em seguida, o professor entregou a folha com a proposta de produção escrita para eles produzirem seus textos.

Quando o referido professor utilizou, antes de iniciar a contação da história, de estratégias de leitura, ele abre um diálogo ativo entre o texto e seu interlocutor, esta atitude

pedagógica aguça a curiosidade e permite a inferência e o levantamento de hipóteses, portanto, um excelente recurso didático para o ensino da língua. (COSTA VAL, 2016)

Após a utilização da estratégia de leitura, João continuou sua metodologia dizendo aos alunos que iria entregar-lhes uma folha para que eles recontassem a história do jeito que eles puderam entender. O fato da referida proposta não apresentar orientações mais específicas, dando apenas uma folha com a imagem de três porquinhos dificulta a retomada do aluno para a atividade a ser executada, no que se refere a: o que, como e para quem necessita dirigir seu enunciado.

Fica claro na proposta apresentada pelo professor uma ausência dos elementos que a literatura da área sugere. Por exemplo, não foi sugerido pelo professor em que gênero deveria ser escrito o texto. O ensino da escrita requer que as propostas de produção textual apontem para os gêneros textuais, pois eles, representam fatores importantes no ensino de Língua Portuguesa, que precisa ser vista em sua funcionalidade e nas suas diversas situações de uso, em um processo interativo e dinâmico entre locutores e interlocutores.

Nessa proposta do professor João, o aluno não teve maiores informações que o subsidiassem no momento da escrita. Como não foi direcionado o interlocutor, o aluno fez seu texto pensando que escreveria mais uma vez para que o professor, corrigindo, dissesse se ele estava “escrevendo bem ou não”, nesse caso aqui como a escola acredita que é “escrever bem”, ou seja, não ter erros ortográficos, de pontuação, de concordância, de paragrafação ou de regência.

Quando o professor João não deixa claro o interlocutor para o aluno, no momento da escrita, se opõe ao que aponta Geraldi (2011) de que orientar o aluno a pensar no seu interlocutor é um princípio que garante a interação humana, já que, por meio da linguagem, o sujeito que fala, efetua ações que não seriam possíveis se não fosse falando, estabelecendo compromissos e vínculos. Britto (2011), acrescenta que, a presença do interlocutor no discurso não é neutra e sem valor. Desse modo, o ensino necessita se voltar para os objetivos que visem mais a interação humana do que se preocupar apenas com o ensino das nomenclaturas, classificações e regras gramaticais e ortográficas da língua. Sobre isso Geraldi, (2011 p. 42) diz: “[...] é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam, do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”.

A escola necessita ensinar que o discurso do locutor se justifica pelo propósito do enunciado a um interlocutor. Britto (2011) adverte que, talvez esse seja um dos problemas no

ensino da língua. Para tanto, esse autor aponta, que, grande parte das atividades com redação escolar não tocam na questão do interlocutor. Esse é um dos obstáculos para a escrita: escrever para ninguém.

Nesse sentido, entendemos que a atividade de escrita proposta pelo professor João, não cumpriu efetivamente um dos elementos fundamentais de uma escrita com propósito, apontar o interlocutor do texto. A esse respeito, Antunes (2003, p. 46) diz: "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." Nesse caso, esclarece Britto (2007, p. 70), que esse tipo de texto não busca o comprometimento de um leitor qualquer, tendo em vista que desconsidera "o processo de construção da interlocução (relação autor-leitor), identificando quem está escrevendo, para quem escreve, por que escreve, que imagem quer que o leitor faça dele."

Muitas propostas de produção escrita apresentadas na escola, marcadas pela leitura e contação de história, de textos escolhidos pelo professor, pressupõem a escrita como consequência natural<sup>30</sup> de tais atividades prévias, presumindo que apenas as leituras/contação são suficientes para que o aluno seja capaz de interiorizar aquela história e/ou aquelas palavras, sendo capaz de as recontar com suas palavras. Por causa disso, Geraldi (2011b, p. 88 e 89) diz que tais práticas, sem atividades prévias significativas, são apenas exigências didáticas de um escrita-treino que não considera as reais necessidades do educando. Por isso, esse autor conclui que: "Produzir parece ser uma consequência natural dessa atividade prévia e é o que se chama de consequência imposta didaticamente. "

### **3.3.3- Escrita a partir de uma história a ser concluída pelo aluno**

Esse tipo de proposta de produção foi utilizado apenas pelo professor João. Segundo o professor, essa, foi retirada, de um livro didático e teve como propósito aguçar a criatividade da criança para que ela pudesse, com base nos conhecimentos prévios da história do chapeuzinho vermelho, dar outro final criativo para a história.

Aqui também se percebe a ausência do valor comunicativo do texto do aluno, uma vez que, à sua finalidade, sua interlocução e a sua função social são desconsideradas. Esta atividade se restringe a um exercício de escrita que se prende a terminar uma história já iniciada pelo

---

<sup>30</sup> *Refere-se às produções realizadas a partir de uma leitura, uma pesquisa de campo, um filme, uma contação, um passeio, uma palestra, que atuará como pretexto para a realização de um exercício de escrita.*

professor a que o aluno deveria dar apenas um final interessante, atendendo às expectativas do docente. Essa prática ignora o aluno como o autor integral do seu texto e o torna um escritor que, simplesmente, completa ideias inacabadas. Essa proposta de produção afasta-se de um ensino de escrita que considera a vivência, a situação, a função e a interlocução. Nesse sentido, se mostra mecânica, artificial e, por isso, foge completamente aos propósitos sócio-comunicativos e interativos de uso da língua. Para Geraldi (2011), os alunos, diante dessa prática, se sentem desmotivados por escreverem para ninguém ou apenas para o professor que o lerá para dar uma nota a ele. Para Geraldi (2011, p. 77) tais temas de redação servem: “[...] para uma aula, uma escrita, cuja leitura centra-se na verificação do uso de conteúdos estudados ou na assimilação prática de regras gramaticais”.

**Figura 6:** Proposta de produção textual 2 - Professor João

**Chapeuzinho Vermelho**

Chapeuzinho Vermelho vive no meio da floresta com seus pais e irmãos. Um dia, sua mãe lhe chamou e pediu-lhe que levasse alguns docinhos para a sua vovozinha que morava do outro lado do bosque.

Mas, antes que ela saísse com a cestinha sua mãe lhe fez algumas recomendações, entre elas para pagar o caminho de costume. Chapeuzinho desobedeceu e criou um enorme problema: foi parar dentro da barriga do lobo, juntamente com sua vovozinha.

Você pode ajudá-la a sair dessa enrascada, criando outro final para essa bela historinha?

Desse modo, a atividade apresentada pelo professor João, ao seguir a proposta de produção de escrita, sugerida pelo livro didático, vê a escrita como exercício mecânico e artificial, desconsiderando-a como trabalho, que valoriza todo processo, em que, uma atividade encadeia outra e, todas, culminam numa ação pedagógica de uma escrita que leva em conta a significação, o contexto e as necessidades cotidianas dos educandos. Quando o aluno aprende a escrita como trabalho, produz o seu próprio texto, diante de condições reais e efetivas, compreende, como salienta Geraldi (2011b, p. 93) que: “[...] escrever é trabalho, é construção do conhecimento; estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e conseqüentemente aprender a variedade padrão e inteirar-se dela. ”

### 3.3.4- Escrita a partir de um tema dado

Em sua primeira aula de produção textual, realizada nos primeiros dias após o retorno das férias, o professor João conversou um pouco com os alunos sobre as férias. Logo em seguida, disse que na aula de produção textual daquele dia eles iriam fazer um texto sobre as férias. Pediu que eles fossem bem criativos. Uma aluna disse ao professor que não havia viajado, e se, mesmo assim, precisaria escrever? O professor João disse a ela e a turma que “férias é tudo que fazemos durante o período de trinta dias, que não estamos na escola”. Acrescentou que deveriam escrever e que poderiam relatar coisas cotidianas, mas, que marcaram seu período de descanso como a ida na feira, na casa da avó e assim por diante. Nesse momento, após dar as instruções iniciais, entregou uma folha para a turma contendo apenas a frase: “Minhas férias foram...” e, logo abaixo, uma imagem de duas crianças em um carro, pegando a estrada com malas no bagageiro.

Quando o professor entregou a folha com a proposta de produção, também recomendou atenção às questões relacionadas à estrutura do texto, além de dizer que os alunos não precisavam colocar título, porque na folha já tinha: “Minhas férias foram...”. Essa concepção também traz implícita a prática da redação escolar quando prioriza os aspectos normativos e traz modelos prontos, artificiais, com o objetivo de treino e exercício da escrita.

Para Rossi (2011), essas práticas artificiais contribuem para a continuidade da prática da redação escolar e, conseqüentemente, impedem, que os alunos produzam texto e construam um discurso próprio. Esse fato mostra que a sala de aula ainda não tem sido um lugar de interação e trocas que confrontam saberes e conhecimentos entre alunos e professores. Aponta ainda, que, a escola ainda não tem conseguido sintonizar uma prática em que o aluno também participe das discussões e proposições, não só sobre o tema da produção, mas, sobre todas as etapas e intenções do seu texto. Por trás dessa prática, subjaz a concepção de sujeito passivo, assujeitado, um cálice vazio que precisa ser preenchido, ou, simplesmente, um mero ocupador de um espaço social qualquer. Nessa concepção, o sujeito realiza a redação para a escola, conforme salienta Geraldi (1997).

A exemplo do que apontou Gribel (1999), em sua crônica: *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, o dilema e as dificuldades de Guilherme para escrever sua redação pode ser um indicador dessa não superação da escola brasileira, que ainda não estabelece seu trabalho ancorado na diversidade de gêneros textuais, privilegiando os do “tipo” escolares em que o aluno é um mero treineiro de uma escrita ainda mecânica e sem funcionalidade interativa.

Essa afirmação é percebida pela prática do professor João de propor a produção de um texto sobre as férias, sem indicar ao aluno outras informações sobre o gênero que escreveria, com que finalidade e para quem seria escrito, ou seja, quem seria seu leitor alvo. Além disso, pelas observações dadas pelo professor no momento da escrita, como “gente, vejam, já tem o título, comecem o texto na linha de baixo, não se esqueçam dos parágrafos, letra maiúscula no início das frases, escrevam com atenção as palavras”, notamos que a concepção do professor João ainda é voltada para a prática da redação escolar, uma vez que prioriza o tipo narrativa literária, nele, destaca os aspectos normativos da língua, visando cumprir as expectativas do interlocutor, o professor, que lê e corrige as questões superficiais do texto.

Provavelmente na tentativa de atender os anseios do professor, exclusivo leitor dos textos da turma, um dos alunos, diante do enunciado “Minhas férias foram...”, escreve:

Brincando de pique pega, andei de bicicleta, fui na feira, comprei morango, laranja e fritura, também brinquei de esconde esconde. Banhei de piscina, depois, comi morango, comi laranja, peguei caju, fui a praça, fui ao banco, no escorregador, na gangorra. (Diário de bordo, 17/08/16)

A ausência das funções interacionais do texto a ser produzido, observada nas orientações dadas pelo docente com relação aos elementos necessários para se escrever um texto, pode ter causado dúvidas se o aluno deveria escrever uma narração que contasse sobre suas férias ou se faria, uma lista de atividades realizadas nas férias, motivado por dar continuidade ao que sugeria o título “Minhas férias foram...”

Esses pontos de vistas podem ser evitados, de acordo com Brasil (1997), se entendermos que o ensino da produção textual na alfabetização requer planejamento e cuidado. O professor precisa subsidiar o aluno em sua produção escrita, uma vez que ele precisa coordenar decisões sobre o que dizer, ou seja, organizar as ideias que comporão o seu texto. O aluno também precisará pensar na decisão de como dizer. Nesse momento, ele elegerá as palavras, os recursos coesivos, o gênero de texto que escolherá para dizer o que tem a dizer e por fim ele necessita saber para quem será dito, ou seja, o interlocutor do texto. Nesse sentido, a proposta requer ser organizada a fim de dar ao aluno todos os elementos que são essenciais para que ele possa produzir o seu texto.

Quando o professor João também se preocupa em alertar os seus alunos quanto às questões da parte normativa do texto, ele demonstra uma concepção, que, conforme já dito anteriormente, ainda está presente nas práticas pedagógicas da escola, centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto signos e regras, desvinculando-a de suas condições de realização. Por outro lado, existe uma concepção que é perceber a língua enquanto atuação

social, que acontece enquanto ação e interação verbal entre dois ou mais interlocutores e, desse modo, enquanto, sistema-em-função, ligado, dessa forma, às circunstâncias reais e diversificadas de sua atualização, (ANTUNES, 2003).

**Figura 7:** Proposta de produção textual 3 - Professor João



A proposta do professor João também considera a escrita como dom, ou seja, é necessário apenas um título ou um tema para que os alunos produzam um bom texto. Essa concepção desconsidera a importância das atividades prévias para o embasamento e interiorização de vozes e discursos alheios incorporados pelos alunos adquiridos por leituras diversas, palestras, filmes, músicas e outras fontes de informação que lhes desenvolverão uma escrita com propriedade e senso crítico.

Um outro aspecto que consideramos relevante destacar neste item, diz respeito à resposta dos professores durante a entrevista, em relação ao tipo de propostas de produção textual que eles realizavam com os alunos. Todos os professores foram unânimes ao dizer que trabalhavam com gêneros textuais variados, contudo, o que foi possível perceber na prática observada é que os docentes priorizam o gênero narração literária. Entretanto, deixamos claro que, devido ao tempo da observação ser limitado, os professores podem ter realizado atividades com outros gêneros em outras aulas não observadas. Mesmo assim, é necessário ressaltar a importância do trabalho com gêneros desde o início do processo de escolarização, tendo em vista que esta prática, habilita o aluno para as interações sociais, vez que o possibilita identificar suas características e funções, oportunizando-lhe uma escolha adequada do tipo de texto que

deverá produzir em uma determinada situação comunicativa. Nesse sentido, Koch (2017, p. 56 grifos da autora) diz que:

[...] os indivíduos desenvolvem uma **competência metagenérica** que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. É essa **competência** que orienta, por um lado, a leitura e a compreensão de textos, e, por outro lado, a produção escrita (e também oral).

No item a seguir problematizamos os dados referentes a avaliação da escrita dos textos dos alunos, percebidas nas marcas de correção individual, pela correção presencial individual e também pela correção coletiva, realizadas pelos docentes, bem como nas atividades de reescrita.

### **3.4- O que as cenas da correção individual da escrita nos revelam**

No decorrer das observações, buscamos compreender ainda como eram feitas as correções dos textos dos alunos e, quais as marcas de correção os professores deixavam nos textos que corrigiam. Dos três professores pesquisados, dois, a professora Ângela e o professor João, adotaram a metodologia de recolher os textos individuais dos alunos para a correção, desses, foram recolhidos cento e sessenta textos corrigidos para análise e discussão. Nas aulas observadas desses professores, percebemos que, em um dia posterior ao da produção, o professor devolvia para os alunos já com suas correções e apontamentos.

Com relação a avaliação do texto individual do aluno, a professora Magda, adotou uma metodologia diferenciada dos outros professores. Não recolhia e, portanto, não deixava suas marcas no texto do aluno. Isso porque, segundo ela, sua sala estava cheia e sua rotina não possibilitava aquela metodologia. Justificava ainda que, não era sempre que dava tempo, mas, que fazia um esforço para, pelo menos uma vez no mês, realizar a correção individual chamando os alunos em sua mesa e refletindo com eles sobre os aspectos do texto que precisariam ser melhorados (realizava uma análise epilinguística com os alunos, ou seja não via apenas aspectos formais e desvios ortográficos), e, ali mesmo, o aluno ia apagando e aprimorando o seu texto. Durante as observações, Magda conseguiu fazer a correção individual em sua mesa, com oito educandos. A fim de realizar tal atendimento, deu outra atividade para os demais alunos e, enquanto eles realizavam, ia chamando e atendendo um por um. Sabe-se que a rotina da escola e o número de alunos interfere de maneira considerável na qualidade do trabalho de ensino da língua. A respeito disso, Antunes (2007) chama a atenção dizendo que todos deveriam lutar para que o professor tivesse menos educandos em sala de aula e mais tempo disponível para orientá-los em suas produções textuais.

Na análise dos textos corrigidos e entregues aos alunos, buscamos compreender as concepções subjacentes de ensino, de língua, de texto e de avaliação, através das anotações deixadas pelos professores nos textos produzidos pelos educandos e suas implicações para o ensino da língua.

Adiante, destacamos estas intervenções pedagógicas no texto do aluno, percebidas pelas marcas e impressões deixadas em seus textos. Faremos a análise destas intervenções ancorados na literatura da área, a fim de perceber que concepções podem estar subjacentes nas práticas pedagógicas observadas.

A professora Ângela corrigiu sessenta produções textuais. Essas, decorrentes de duas propostas de produções textuais. Uma que trazia cenas do Chico Bento e a Mula sem cabeça, para que os alunos produzissem uma história e a outra, também, que apresentava personagens da turma da Mônica em uma situação bem-humorada de levantamento de peso. Essa também sugeria ao aluno que se produzisse uma história.

Vejamos abaixo exemplos dessas correções individuais realizadas pelos professores, seguidas de algumas análises.

**Figura 8:** Correção individual 1 - realizada pela professora Ângela



Observa-se pelas marcas de correção da professora Ângela que ela realiza a correção indicativa. Segundo Ruiz (2001) e Serafini (1995), essa correção é a mais recorrente de todas,

e se limita a destacar o problema (circulando, sublinhando ou outro destaque), geralmente, palavras escritas fora dos padrões ortográficos, como se vê na (Figura 8), em que as palavras circuladas foram: beto, incontrol, seicabesa, quado, ficol, muido, asutado, mutol. Outra marca deixada pela professora nesse texto é o lembrete: “Preste atenção nos sinais de pontuação”, na tentativa de deixar um recado ao aluno para que ele pudesse refazer o seu texto e assim melhorá-lo. Contudo, o que foi possível perceber é que a professora, indicou alguns erros, omitiu outros, de mesma natureza e colocou o recado de um problema que o aluno deveria descobrir por si só, como: onde necessitaria ter o sinal de pontuação que o docente lhe advertiu?

Outra marca deixada pela professora no texto do aluno foi um sinal de “meio certo”. Esse tipo de marcação não deixa claro para o educando se ele atendeu ou não os objetivos do docente em relação à sua escrita. Essa marca apenas diz ao aluno que, o que escreveu estava em parte correta e, em outra, com algum problema. Contudo, esse problema não foi mostrado ao aluno. Marcas como estas não dialogam com o educando, nem dão a ele pistas do que precisa considerar e o que necessita corrigir em seu texto. O que se conclui, então, é que, as marcas deixadas pela professora no texto do educando não estabelecem uma interlocução com o aluno a respeito do seu texto, pois, estas, não lhe orientaram sobre o que precisaria melhorar na sua produção escrita.

Nesta perspectiva, Souza (2010) acrescenta que, certos bilhetes e marcas, não produzem uma interação entre professor-aluno, vez que não promovem entendimento, reflexão, possibilidade de refacção e melhoria do texto. Por isso, para Costa Val (2009), é indispensável que o professor volte o seu olhar para sua própria visão de texto e avaliação, percebendo o reflexo das marcas de sua correção deixadas no texto do aluno e sempre se questionar se estas marcas vão colaborar para uma melhor adequação daquele texto e se vão ajudar a desenvolver a escrita do aprendiz. Por fim, a professora também deixou o incentivo: “Continue melhorando”. Esta prática se justifica para que o aluno não se sinta tolhido pela correção, tendo-a como autoritária. Muitas vezes, o professor, por esta concepção, ou desconsidera a correção necessária, ou a faz de forma parcial e/ou até superficial. Nesse sentido, concordamos com os estudos na área que admitem que tão equivocado quanto ter uma atitude autoritária em relação a avaliação do texto do aluno é a postura espontaneísta, que nega ao sujeito aprendiz o direito de tomar conhecimento, ser corrigido, e também orientado a ir se desenvolvendo, de forma autônoma buscando o domínio de ler e revisar o próprio texto para melhorá-lo, pois, só assim, com a intervenção do professor nessa capacitação e nesse desenvolvimento é que o aluno se

tornará um escritor competente que saberá ler, refletir e dizer nas múltiplas formas e situações que necessitar.

**Figura 9:** Correção individual 2 - realizada pela professora Ângela



Neste outro texto, a professora Ângela indicou através de suas marcas de correção apenas duas palavras escritas fora dos padrões ortográficos: cuando (quando) e cem (sem). Isso demonstra que seu olhar está voltado para as questões gramaticais e ortográficas do texto, não tendo nenhuma observação, por exemplo, sobre as repetições e os problemas de coesão e coerência percebidos no texto. A avaliação ignora problemas de textualidade percebidos no texto em questão tais como a desarticulação entre as partes e a ausência de progressão discursiva.

Outras marcas deixadas pela professora Ângela no texto são: o incentivo, “Muito Bom!” e, novamente, dois sinais de “certo”. Tais marcas corroboram a concepção de avaliação voltada para os aspectos ortográficos e gramaticais do texto, em detrimento dos discursivos, além de deixar vago para o aluno o que precisa ou não ser feito para melhorar seu texto.

De um modo geral, constatamos, pelas observações realizadas que, apesar da referida professora em sua entrevista, ter respondido que considera mais importante avaliar o texto do aluno no sentido de perceber o que ele quis dizer e se conseguiu fazer isso, nota-se, pelas marcas de sua correção, que ela não considera tais aspectos, fixando o seu olhar apenas para alguns desvios da norma padrão, no que se refere a parte normativa da língua.



Já o professor João corrigiu cem produções textuais, referentes a três propostas de produções escritas. Sua sala era a mais cheia de todas as observadas, variando o número de frequentes entre trinta e três e trinta e nove alunos por dia. O professor João trouxe as seguintes propostas de produção textual: As minhas férias foram..., um conto da verdadeira história dos três porquinhos, motivada por sua contação de história e pela leitura de um texto sobre chapeuzinho vermelho em que a criança deveria dar continuidade ao texto. Todas as propostas de escrita, apesar do professor não ter evidenciado de forma clara, em que gênero o aluno escreveria, suas orientações durante a aplicação da atividade e pequenas frases no final do texto como: “Você pode ajudá-la a sair dessa enrascada criando um outro final para essa história”, demonstraram que sua expectativa era que os alunos escrevessem uma narrativa. Vejamos a seguir alguns textos corrigidos pelo referido professor.

**Figura 11:** Correção individual 1 - realizada pelo professor João



Ao observar as marcas deixadas (figura 11) neste texto avaliado pelo professor João, percebemos que ele corrige o texto do aluno, grafando por cima do que foi escrito: a forma ortográfica da palavra, colocando, letra maiúscula, acentos e sinais de pontuação que não foram colocados. É o que percebemos com as palavras “Brincandon”, “ti” em que o professor, naquela riscou a última letra e nessa acrescentou a vogal “o”. A correção do professor João se enquadra às características da correção do tipo resolutiva, pois, de acordo com Serafini (1995) e Ruiz (2001, p. 107), nesse tipo de correção:

[...] o professor resolve no próprio corpo do texto praticamente todos os problemas superficiais e localizados de produção: ele acrescenta, retira ou altera acentos gráficos, vírgulas e pontos, reescreve palavras com ortografia incorreta, modifica morfemas de gênero e número em formas nominais, ou morfemas de modo, tempo e aspecto em formas verbais, e assim por diante.

Para essas autoras, esse tipo de correção é o menos indicado, uma vez que, ao dar a resposta pronta, impede que o aluno pense e revise o seu próprio texto, cabendo-lhe apenas copiar o que já fora pensado e modificado pelo docente.

Outro ponto que se destaca pelas marcas deixadas pelo professor, é que, esse, se limita a corrigir apenas os aspectos que se referem à escrita ortográfica padrão e aos sinais de pontuação. Desse modo, nota-se, que o professor não fez nenhuma outra correção no texto do aluno relacionada ao gênero, ao conteúdo e aos demais elementos responsáveis pela textualidade.

A ausência de alguma correção e observação desse professor quanto à adequação ao gênero e a estrutura do texto, pode ser explicada pelo fato de que sua proposta de produção escrita não deu essa orientação. Talvez por isso, a maioria dos textos observados dessa proposta de escrita, se assemelhou a uma lista de atividades realizadas nas férias. Esse professor, da mesma forma que a professora Ângela, não avaliou os demais aspectos da textualidade como informatividade e progressão discursiva. Nessa perspectiva, a correção não aponta para o aluno se seu texto atendeu à proposta dada, mesmo porque, ao não indicar o gênero a ser escrito e tão pouco os objetivos para tal, o professor fica sem elementos que orientem o aluno para uma escrita eficaz e socialmente funcional.

Segundo estudos de Antunes (2007) e Costa Val (2009), apesar dos esforços, essa prática de correção priorizando os aspectos ortográficos em detrimento dos relativos ao conteúdo e sentidos do texto ainda é recorrente na escola brasileira. Esse é o desafio que ainda está posto no ensino da língua: que a escola e o professor possam contribuir para que o aluno entenda que o sentido do que ele diz, a clareza com que necessitará ser dito, são elementos mais significativos e relevantes do que a busca implacável por uma escrita ortograficamente correta. Não que esta não seja importante e não deva ser trabalhada, mas que, tendo seu espaço reservado, não assumo o papel principal no ensino da produção textual.

Trazemos adiante mais dois exemplos de correção individual realizados pelo professor João.

Figura 12: Correção individual 2 - realizada pelo professor João




Figura 13: Correção individual 3 - realizada pelo professor João

**Chapeuzinho Vermelho** Cecília Meireles

Chapeuzinho Vermelho vivia no meio da floresta com seus pais e irmãos. Um dia, sua mãe lhe chamou e pediu-lhe que levasse alguns docinhos para a sua vovozinha que morava do outro lado do bosque.

Mas, antes que ela saísse com a cestinha sua mãe lhe fez algumas recomendações, entre elas para pegar o caminho de costume. Chapeuzinho desobedeceu e criou um enorme problema: foi parar dentro da barriga do lobo, juntamente com sua vovozinha.

Você pode ajudá-la a sair dessa enrascada, criando outro final para essa bela historinha?



Um dia, um capoteiro apareceu como sempre e não fez mais nada e pediu para o lobo ir para a floresta e voltar com o lobo. Depois a vovozinha chegou e quando chegou de volta com a vovozinha e Chapeuzinho Vermelho e sua mãe, e a vovozinha falou: "Muito obrigado!" e se despediu deles. Ela não pôde mais fazer nada com o lobo, porque na sua casa ela estava com o capoteiro, então ela não pôde mais falar. Depois que os dois foram e o capoteiro apareceu e foi para a casa do lobo. A vovozinha e o Chapeuzinho Vermelho chegaram felizes para sempre.

Nestes exemplos o que se revela é que, embora João também tenha dito que faz a avaliação do texto do aluno verificando se a escrita dele está apropriada para seu agrupamento/série no que se refere à ortografia, pontuação, estrutura do texto, e que,

igualmente, verifica a coesão e a coerência, o que percebemos pelos exemplos acima, é que se destaca apenas a parte normativa da língua. Compreendemos que há ainda um distanciamento do que é dito pelo professor e o que é feito em sua ação pedagógica. Esse fato se justifica, tanto pelo que suas marcas destacam, de forma resolutiva e pronta, os aspectos formais da língua que o aluno incorreu em sua produção textual, quanto pela ausência de sua interlocução com o aluno em relação aos elementos discursivos, contextuais e relativos ao sentido e à textualidade. A prática de avaliação do texto do aluno, realizada pelo professor João, demonstra a concepção de língua focada nos elementos formais da norma padrão. Ao responder a indagação de avaliar o quê no texto do aluno, Costa Val et al (2009, p. 39) diz que:

Quem concebe a língua como um código que pode ser compreendido pela análise de suas formas tenderá a responder à pergunta acima dizendo que, num texto escrito, deve-se avaliar a correção das formas – sinais gráficos, palavras e estruturas sintáticas -, tomando como parâmetro único a sua correspondência como o padrão escrito culto e formal. Durante muito tempo, essa foi a postura predominante. A “correção” de redações era um momento de acerto de contas, em que o professor verificava se o aluno tinha aprendido as lições da gramática normativa. O professor então checava a ortografia, a pontuação, o uso da crase, a concordância e a regência e quase nem se lembrava de ler o texto. [...] No entanto, essa atenção exagerada e exclusiva às formas passou a ser vista como equivocada, porque, ao olhar para a forma, deixava-se de lado o sentido.

Nos textos individuais corrigidos pelos professores Ângela e João, o que se observou pelas marcas deixadas, é que as correções, priorizaram os aspectos da gramática normativa, como ortografia, uso de maiúsculas e sinais de pontuação. O professor João apenas corrigia de forma resolutiva o texto do educando. Já a professora Ângela, em sua prática avaliativa, mescla entre a correção resolutiva e a indicativa, sendo esta última mais recorrente. Além dessas, Ângela também realiza a prática de deixar pequenos recados em forma de bilhetes, incentivos e alertas que, a exemplo do que chegou a pesquisa de Souza (2010), não pode ser considerada como correção textual interativa, pois, essa, segundo Ruiz (2001), não estabelece um diálogo produtivo entre professor e aluno no que se refere a melhoria da produção textual. Nesse sentido, tais registros deixados por Ângela não podem ser considerados interação, vez que não ocorre a interlocução entre o professor-corretor e o aluno-produtor no que refere à melhoria da qualidade da sua produção textual. Desse modo, adotaremos a mesma nomenclatura utilizada por Souza (2010), de que, Ângela, adota a correção “textual sugestiva”. Nessa, o corretor deixa apenas registros que, geralmente se tratam de sugestões de correção ou incentivos e alertas deixados em cima, na margem ou ao final do texto do aluno. Essa prática é resquício da tradição escolar de mandar o aluno escrever e não o ensinar a escrever, por isso, conforme Costa Val et al (2009, p. 132) essa atitude:

[...] correspondia à postura assumida na chamada correção: ou apenas assinalar os “erros” ou anotar comentários lacônicos do tipo “Precisa melhorar”, “Você já fez redações melhores”, “Texto confuso”, o que não fornece ao aluno elementos para identificar seus problemas nem aponta maneiras de superá-los.

Diante do que foi exposto até aqui, percebemos que, nem o professor João, nem a professora Ângela, adotam, conforme a teoria estudada, uma prática pedagógica de avaliação individual que colabore, efetivamente, para a reflexão e a aprendizagem significativa da língua. Destacamos também que suas intervenções no texto do aluno não priorizam os aspectos relativos a adequação ao gênero, ao conteúdo, ao sentido e textualidade das produções, dando ênfase aos elementos formais da norma padrão. Constatamos também que suas marcas não interagem com o aluno, no sentido de dar-lhe subsídios para identificar os problemas do seu texto e corrigi-los, adquirindo habilidades e domínios sobre a língua e, portanto, tornando-se um escritor eficiente. Diante disso, como salienta Ruiz (2001), é fundamental considerar o processo de correção/revisão, vez que, um é dependente do outro. Cabe, portanto, ao professor refletir e pensar na importância de suas marcas interventivas, sabendo que elas são imprescindíveis para que o aluno tome consciência do que precisa melhorar.

Entretanto, no que se refere a prática da avaliação do texto realizada pelos professores João e Ângela, percebida por suas marcas de correções, deixamos claro que, essas análises, se basearam, apenas nos textos recolhidos desses docentes durante a pesquisa, não descartando a possibilidade de ter havido, em outros momentos, a correção de aspectos referentes ao conteúdo e a textualidade, conforme afirmaram os docentes.

Já na prática de avaliação da escrita da professora Magda, não observamos a metodologia de recolher os textos dos alunos e depois devolvê-los com marcas de correção. Magda, opta por realizar uma intervenção individual e presencial com os alunos, levando-os a refletir sobre os textos que produziram. Magda realizou duas propostas de produção escrita: uma sobre o tema meio ambiente a partir de uma sequência de imagens de uma situação de desmatamento e reflorestamento, e a outra, de um conto a partir de uma história literária, lida por ela para os alunos. A professora escolheu a proposta do meio ambiente para realizar sua avaliação individual presencial. Para realizar essa avaliação, organizava uma atividade extra para toda a classe e, enquanto eles faziam-na, ia chamando de um por um em sua mesa para realizar sua intervenção. Esse trabalho aconteceu durante duas horas e trinta minutos da aula dessa professora. Nesse tempo, Magda conseguiu, além de explicar a atividade extra para toda

a turma, atender oito educandos, refletindo com cada um sobre os seus textos. O tempo médio estimado para cada atendimento foi de aproximadamente vinte minutos.

A prática da professora Magda está em conformidade com sua fala no momento da entrevista. Quando perguntamos como realizava a correção do texto do aluno ela disse:

Realizo a correção coletiva. Que considero mais adequada à rotina da sala de aula, mas também faço a correção individual na minha mesa, junto ao aluno. Apesar de ter o desejo de acontecer mais vezes, não tem como pela dinâmica da escola e também da sala. (Diário de bordo, dia 02/08/2016)

Na prática da avaliação individual, Magda, ia lendo com o aluno o seu texto questionando e refletindo com ele sobre o que estava bom e o que seria fundamental melhorar para ficar mais claro para quem o lesse ou, se o que ele queria dizer era aquilo mesmo. Quando chegavam a um consenso, o aluno fazia a correção e eles continuavam a atividade. Vejamos um trecho de parte dessa intervenção:

**Magda:** Vamos ler o seu texto? Você colocou aqui: João foi a um terreno e as árvores estavam tudo estavam cortadas? O que você quis dizer ficou claro?

**A<sub>5</sub>** - não, tá meio...

**Magda:** meio o que?

**A<sub>5</sub>** - estranho.

**Magda:** então vamos pensar. Você quis fazer uma pergunta, mesmo?

**A<sub>5</sub>** - não. Queria dizer que ele chegou e viu as arvores cortadas.

**Magda:** a tá, então não precisa desse sinal de interrogação aqui. Ele só é usado quando no final de uma frase interrogativa, de uma pergunta, entendeu? E se a gente dissesse assim: João chegou em um terreno e as árvores estavam todas cortadas. Fica bom? É como você quis dizer?

**A<sub>5</sub>** - isso mesmo que eu quis dizer.

**Magda:** ótimo, então vamos corrigir, apague aqui e refaça o seu texto.

(diário de bordo 16/08/16)

Se a professora Magda tivesse apenas feito marcas no texto do aluno dos desvios padrão da língua, certamente o aluno não teria avançado em relação à sua competência escritora de monitorar sua escrita para que a mesma tenha o que dizer e com sentido. Quando a professora não dá respostas, faz perguntas e convida à reflexão, ela vai auxiliando o educando a ir adquirindo autonomia e maturidade para ser um leitor crítico do seu próprio texto e também o seu revisor, atitude imprescindível a todo escritor. Vejamos abaixo o texto original do aluno da professora Magda e em seguida o texto corrigido e reescrito reflexivamente com ele.

**Figura 14:** Correção individual presencial, realizada pela professora Magda



**Quadro 2:** Texto reescrito mediante correção/reflexão da professora Magda e seu aluno

#### Meio ambiente

João foi a um terreno e as árvores estavam cortadas. Então decidi plantar outras. Ele afou a terra, jogou as sementes, logo, elas estavam nascendo. João as regou, e elas cresciam.

Depois de um certo tempo, João foi vê-las e, para sua surpresa, elas estavam lindas! Então ele disse:

- Nunca vou deixar de cuidar desse terreno.

Nessa refacção do texto com o aluno, a professora foi discutindo com ele, questões de utilização do referente, como “João” e “Ele”. Além do mais, Magda também problematizou com o aluno questões inerentes à continuidade do texto, coesão e coerência, sempre com a finalidade de dar mais clareza, sentido e compreensão ao seu texto.

Apesar da importância da prática realizada pela professora Magda, nesse trabalho individual presencial de reflexão sobre a língua, compreendemos que a implementação dessa prática na rotina da sala de aula é complexa se considerarmos toda a dinâmica pedagógica envolvida no contexto escolar. Magda, por exemplo, em duas horas e trinta minutos conseguiu atender oito de seus trinta alunos. Essa professora ressalta que apesar da importância dessa prática reconhece que dá muito trabalho, pois, exige atenção ao ler e repensar junto ao aluno a sua escrita e isso nem sempre é possível se se considerar a disciplina da turma e o tempo de reflexão necessário utilizado com cada um.

Quando consideramos a correção individual realizada pela professora Magda, percebemos, por sua fala de que: “apesar de ter o desejo de acontecer mais vezes, não tem como realizar, pela dinâmica da escola e também da sala”, compreendemos, que ela ainda acredita na crença

antiga de que toda produção textual que o educando escreve tem que ser corrigida. A respeito disso, Costa Val et al (2009, p. 138 - 139) apresenta a seguinte explicação:

Outra causa é a cristalização de uma prática fundada no pressuposto de que todo texto que o aluno escreve o professor tem de corrigir, e corrigir integralmente. A consequência imediata é que, mesmo tomando conhecimento de novas teorias de abordagem da escrita, o professor se vê aprisionado pela rotina aprendida e legitimada: numa aula os alunos escrevem, em outra ele devolve as redações corrigidas.

Os pressupostos teóricos apontados por essa autora no que diz respeito a uma prática de escrita produtiva, aponta, que o aluno necessita aprender a escrita de preferência escrevendo e, o professor ensina também no momento em que esses escrevem. Isso reduz a preocupação de tentar ver tudo no texto do aluno o tempo todo. Ao invés disso, é necessário que haja um planejamento do que será lido e avaliado pelo docente e isso pode precisar de algumas aulas e não apenas de uma.

Esse trabalho sequencial, que pode ser feito na própria sala de aula, contribui para que o aluno vá tomando consciência dos seus problemas textuais e assim, segue aprimorando sua capacidade de escrever textos mais elaborados. Isso segundo Costa Val et al (2009, p. 139) evita “que o professor tenha de estar sempre com pacotes e pacotes de redações para ler e avaliar”. Dessa forma, não é recomendável que a professora Magda tenha que avaliar individualmente em sua mesa todos os aspectos do texto de seus alunos. Ao invés disso e de forma planejada talvez a professora pudesse elencar elementos específicos de sua avaliação e ir realizando essa intervenção e reescrita individual com o aluno não apenas em uma aula, mas em um período maior para contemplar todos os alunos. De outro modo se desgastará tentando conseguir fazer isso em um tempo menor e se frustrará.

De um modo geral, ao analisarmos a prática avaliativa da escrita dos professores pesquisados chegamos à conclusão de que a concepção da professora Magda, mesmo sendo dificultada pela rotina da sala de aula e próprio tempo escolar, está mais próxima da literatura da área, pois, cria situações de inserção do aluno no processo discursivo como sujeito que participa ativamente de seu desenvolvimento e aprendizado, pensando e refletindo sobre a melhor forma de dizer em interação e diálogo. Além disso, essa prática avaliativa, aponta para o aluno os aspectos positivos e os problemas do seu texto, explicando os motivos de sua adequações e inadequações de forma clara. Costa Val et al (2009). Entretanto, entendemos a dificuldade de implementar tal prática no cotidiano da sala de aula, devido ao cotidiano da escola e ao próprio número de alunos dentro das salas de aula.

No próximo tópico discutiremos a prática da correção coletiva evidenciado na ação pedagógica de todos os docentes pesquisados.

### **3.5- O que as cenas da correção coletiva da escrita evidenciam**

Uma outra forma de correção observada foi a correção coletiva, realizada pelos três professores sujeitos da presente investigação. Foram realizadas três correções coletivas, uma de cada professor. A metodologia foi mais ou menos a mesma. As professoras Ângela e Magda, escolheram um texto entre os escritos dos alunos e, guardando o anonimato desse, o passaram no quadro, problematizando-o com a turma toda. A professora Magda trouxe o texto escolhido em um papel pardo com todos os problemas que queria refletir e, do lado, na lousa foi lendo com os alunos e refletindo com eles, ao final fez a leitura dos dois e, de forma comparativa perguntou aos alunos qual ficou melhor.

O professor João fez uma montagem com fragmentos de textos dos alunos que foi registrada no quadro para, em seguida, refletir com eles sobre os problemas detectados. Segundo esse professor, sua intenção era trabalhar erros mais recorrentes da turma.

A professora Ângela, no momento da correção coletiva ia problematizando o texto, perguntando aos alunos se tinha uma maneira melhor ou diferente de dizer aquela frase, aquela ideia. Quando lia uma palavra que estava escrita com problemas ortográficos, perguntava se aquela palavra escrevia daquele jeito mesmo ou se tinha outra forma de escrever. Sempre que ia fazendo as correções com os alunos fazia o exercício de reler o que tinha feito e então passava adiante no texto.

Da mesma forma, a professora Magda e o professor João iam, igualmente, provocando os alunos para pensar no problema e propor sugestões para os problemas do texto, ou formas de melhorá-lo.

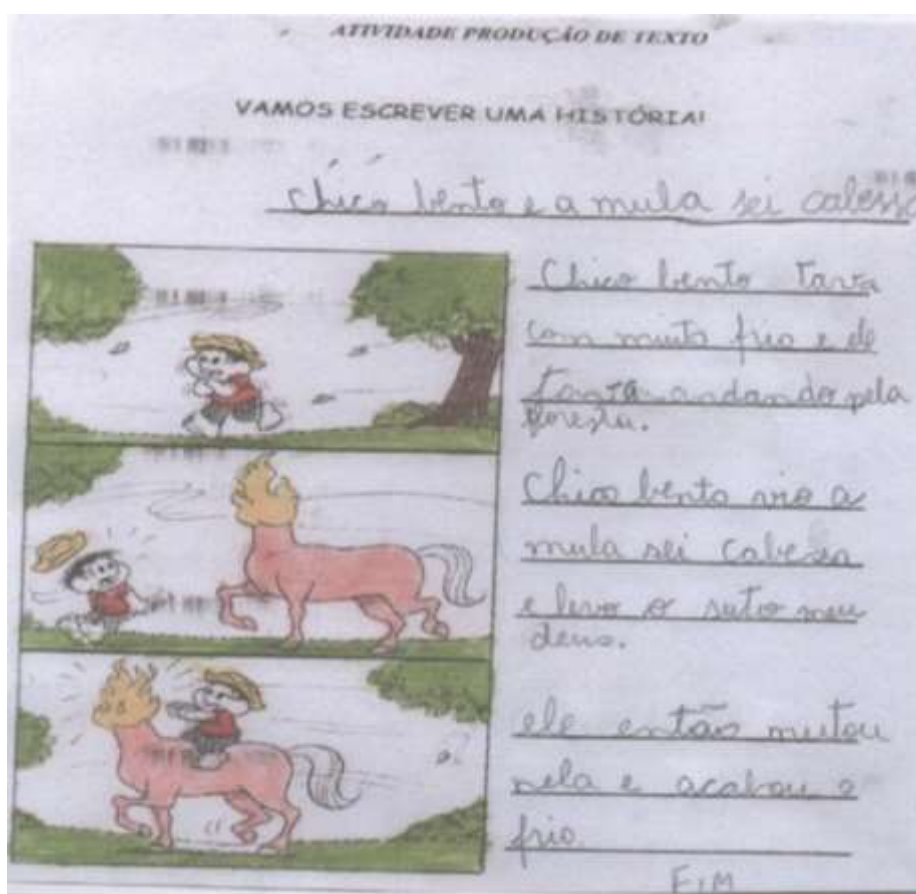
A postura dos docentes, de estabelecerem uma interação com os alunos durante a correção, aponta para uma prática cuja concepção atribui ao aluno o papel de sujeito no seu processo de ensino e valoriza a avaliação como algo importante nesse processo, afastando assim, a possibilidade recorrente de correções inócuas, improdutivas, não reflexivas, que culminam na não aprendizagem, conforme Bortoni e Ricardo (2013).

Foi possível perceber, na prática da correção coletiva dos professores Ângela e João, apontamentos diferentes daqueles evidenciados quando a correção foi realizada individualmente no texto de cada aluno. Enquanto nessa, as correções apontavam apenas para

os aspectos da superfície do texto, na correção coletiva notamos que ocorreram intervenções na coesão, na coerência e no sentido do que o aluno queria dizer. Segundo Ruiz (2001), isso pode ter uma explicação possível pela interação entre professor e aluno no momento da intervenção sobre a escrita. Nesse tipo de correção, o professor questiona e dialoga com a turma, sobre o que o autor do texto queria dizer naquele ponto, e, de forma interativa, ocorrem, sugestões e mudanças. Por isso, o professor precisa atentar para a prática da reescrita, que não é apenas um recurso do processo de ensino aprendizagem, mas, um imprescindível e rico fazer pedagógico, em que os fatores: problemas do texto, a forma da intervenção do professor e a resposta do aluno se relacionam para promover uma aprendizagem significativa.

Vejamos um exemplo de correção coletiva realizado pela professora Ângela:

**Figura 15** – Exemplo de texto escolhido para a correção coletiva da professora Ângela



A professora Ângela escolheu um dos textos que havia recolhido dos alunos e o copiou no quadro negro para que eles pudessem ajudá-la a melhorá-lo. Ela foi lendo e questionando com a turma, vejamos alguns trechos desse diálogo:

**Ângela:** Vamos fazer a correção coletiva desse texto para torná-lo melhor?

**Alunos:** Sim!

**Ângela:** Vamos começar lendo esse título (leu coletivamente com a turma).

Após a leitura, a professora questionou:

**Ângela:** Do que vocês acham que vai falar o texto?

**Alunos:** Do Chico Bento e a Mula sem Cabeça.

**Ângela:** Isso mesmo! Mas a escrita do título está clara e correta?

**A5:** Não o Bento é nome próprio e está com letra minúscula.

**Ângela:** Muito bem! A5. O que mais podemos melhorar no título?

**A8:** Lá está escrito “sei cabeça” e o correto é “sem cabeça.” O “sem” é com “m” e o “cabeça” não é com dois “ss” e sim com “ç.”

**Ângela:** Isso mesmo!!!

Nesse momento a professora começou a leitura do primeiro parágrafo do texto, exatamente como foi escrito originalmente pelo autor e, após a leitura perguntou à turma:

**Ângela:** O que entendemos quando lemos esse trecho?

**A6:** Entendi que ele estava andando pela floresta

**Ângela:** E o que mais:

**A7:** Que estava com frio.

**Ângela:** Vamos ler de novo e ver se tem uma maneira melhor de dizer isso?

Após a leitura da professora os alunos iam dando sugestões e a professora ia arrumando o texto. A seguir o texto corrigido coletivamente:

**Quadro 3** – Texto coletivo corrigido com a intervenção da professora Ângela

### **Chico Bento e a mula sem cabeça**

Chico Bento estava andando pela floresta em um dia muito frio. De repente, apareceu a mula sem cabeça e, de susto, ele gritou:

- Meu Deus!

Nesse momento teve uma ideia brilhante, montou na mula e o frio passou.

Quando a professora Ângela questiona os seus alunos sobre o que eles entendem quando lêem um determinado trecho e problematiza se existe uma maneira melhor de escrevê-lo, ela busca refletir com seus alunos sobre os aspectos da eficácia da escrita no que se refere ao sentido, ao conteúdo, logo, considera os aspectos da textualidade. Quando Ângela faz isso, dá a oportunidade para que o aluno possa comparar e rever sua escrita original, muitas vezes confusa, fragmentada, sem coesão e coerência e prossiga melhorando, produzindo textos como autonomia e textualidade. Percebemos que tal prática fornece elementos para todos os alunos repensarem seus próprios textos.

Além disso, a professora demonstra considerar o trabalho com o texto como um processo de produção de sentido que envolve interdependência entre o próprio texto, a intencionalidade do aluno-produtor e os conhecimentos que lança mão o leitor no ato da leitura para completar o processo de compreensão e interação através da leitura. Segundo Koch (2017, p. 194, grifos da autora): “[...] na atividade de escrita entendida em perspectiva interacional, a coerência não se “localiza” no texto, também não se localiza apenas nas intenções do autor, nem apenas nos conhecimentos e experiências do leitor, mas no conjunto desses fatores.”

Da mesma forma, o professor João e a professora Magda realizam, na correção coletiva, uma reflexão do texto, verificando os aspectos discursivos, semânticos e gramaticais. Esses docentes também vão problematizando elementos do texto, formulando questões do tipo “vamos ler aqui...”, “será o que o autor quis dizer com isso? ”, “Podemos escrever de outra maneira? ”, “aqui é um ponto final mesmo? ”, “Está repetindo muito essa palavra, como podemos resolver isso? ” E outras.

O que pudemos perceber é que, na correção coletiva, os professores avançaram mais na reflexão epilinguística sobre a língua, não se detendo apenas nos aspectos normativos e gramaticais. Nessas intervenções, os professores discutiam os aspectos relativos à coesão, à coerência e à progressão discursiva, evidenciando elementos relativos à textualidade.

Nessa perspectiva avaliativa, o aluno é considerado parte fundamental no processo e, como sujeito ativo, reflete, toma decisões junto ao professor e encontra saída para a correção dos problemas do texto no sentido de aperfeiçoá-lo. Costa Val et al (2009)

Dessa forma, a prática dos docentes em estabelecer uma reflexão coletiva do texto, retira o professor daquele lugar de único detentor do conhecimento, cabendo ao aluno reproduzir técnicas e regras transmitidas por ele, e o coloca como uma das partes importantes na mediação desse processo, que deixa de considerar o aluno como um mero reproduzidor e o torna produtor ativo. Por isso que, diante dessa perspectiva, Antunes (2003, p. 163) diz que é:

Inaceitável 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. Assim não se desenvolve no aluno a autonomia, que requer procura crítica, autoavaliação levantamento de hipóteses, não mecanicista.

No tópico seguinte, discutiremos a prática da reescrita observada, mostrando se este trabalho supervisionado pelo professor, realizado após à correção e, que, faz parte de uma das etapas importantes do ensino da escrita, foi ou não realizado.

### 3.6- A prática da reescrita em cena

Reescrever é um componente fundamental do processo de ensino da escrita. O motivo dessa afirmativa é que nenhum texto ganha forma já na sua primeira versão. Esse exercício requer esforço individual de fazer-se entender pelo que se quer dizer. Esse é o objetivo maior da escrita. Segundo Ruiz (2001), o professor deve incorporar ao ensino essa prática, uma vez que ela é bastante comum entre os escritores, seja ao mesmo tempo que se escreve, ou, após a escrita. Esse trabalho de esforço realizado na refação, faz o aluno voltar os seus olhos para o seu próprio texto e, com a intervenção do professor, através de suas marcas de correção ou por sua colaboração na reflexão oral, vai subsidiando o educando a checar os problemas existentes no texto, afim de solucioná-los, além do mais, possibilita ao educando ir descobrindo as várias possibilidades de dizer através da língua. Esse exercício tem o objetivo de cooperar para que a produção escrita do aluno cumpra os propósitos comunicativos a que se intencionou.

A professora Ângela orientou seus alunos que realizassem a partir de seus apontamentos a reescrita individual dos textos que produziram referentes às propostas de produção que apresentou, contudo, não acompanhou se esse trabalho foi feito e se, tendo sido feito, se o aluno entendeu as correções apontadas. Essa professora também, escolheu um texto feito por um dos alunos referentes a uma de suas propostas de produção textual e procedeu com a reescrita coletiva.

Da mesma forma o professor João corrigiu individualmente todas as produções de seus alunos, referentes as suas três propostas de produção escrita solicitando que eles observassem as correções do texto individual e reescrevessem com atenção no caderno. O professor João também não acompanhou a etapa da reescrita do aluno. Desses textos, escolheu também um e procedeu com a reescrita coletiva com toda turma.

Já a professora Magda realizou duas propostas de produção escrita, dessas, escolheu uma e realizou a reescrita individual, em sua mesa, junto ao aluno. No decorrer da observação foi possível verificar essa prática com apenas oito alunos, devido à dinâmica da aula. Contudo, durante o período de observação não foi possível verificar se a professora deu continuidade, conseguindo atender todos os alunos com sua intervenção no trabalho com a reescrita. Além da reescrita individual, Magda realizou, igualmente aos demais professores, a revisão e reescrita coletiva.

Consideramos importante salientar que, embora não tenhamos visto durante o período de observação a prática da reescrita individual dos professores Ângela e João, não podemos afirmar que essa prática não possa ter ocorrido em outras aulas.

Pelas observações, constatamos, que os professores realizam a metodologia conforme disseram em seus relatos. Naquele momento da pesquisa, perguntamos a eles, se em suas rotinas de ensino da produção escrita, eram reservados momentos para a prática da reescrita e, se ocorria essa prática, como se efetivava em suas aulas. Obtivemos então as seguintes respostas:

Ângela- acho mais prático realizar a reescrita coletiva. A reescrita individual é uma prática que eu necessito agregar a minha rotina de sala de aula, pois geralmente não dá tempo. Apenas corrijo e oriento a refazer os erros apontados pela correção. Mas não acompanho.

João- infelizmente não é sempre que dá para acontecer a reescrita individual. Geralmente faço as correções e peço aos alunos para refacção no caderno. Mas não é toda vez que confiro se fizeram. Contudo, a reescrita coletiva acontece sempre.

Magda- sim. Faço isso junto ao aluno, principalmente de forma coletiva e, ainda, de forma individual com o aluno, contudo, essa última é mais complexa devido a rotina das aulas. Ocorre assim, a medida que vamos pensando e modificando sua produção ele vai tomando consciência dos próprios problemas e ainda a reconhecer o dos outros, colaborando na reescrita de uma nova versão.

A fala dos professores Ângela e João demonstra uma certa preocupação de não estar conseguindo realizar a reescrita individual devido à dinâmica da escola e também da sala de aula. Já Magda realiza a individual presencial, contudo, considera a dinâmica complexa de ser realizada devido sua rotina. Destacamos que os professores João e Ângela, apesar de afirmarem a importância da reescrita, declaram a dificuldade de incluir tal atividade em suas práticas e, a professora Magda, a dificuldade em ampliá-la.

Segundo Costa Val et al (2009), esse problema da inclusão e ampliação dessa prática à rotina dos professores pode ser resolvido com o planejamento de aulas suficientes para mediar a reescrita individual dos alunos. Para Antunes (2003), o trabalho de revisão e reescrita individual deve ser uma busca constante do professor. Esse exercício possibilita o aluno ir se empoderando a verificar por si mesmo o que poderia ser alterado em seu texto em função dos objetivos e dos leitores pretendidos naquele ato específico de comunicação, além de perceber aspectos gramaticais, de apresentação formal do texto, adequação à situação de circulação e, é claro, às especificidades do gênero. Para essa autora, a realização desse trabalho requer condições favoráveis como a diminuição de alunos por sala de aula e a garantia de mais tempo disponível para orientação dos educandos em suas produções textuais.

A professora Ângela e o professor João relataram na entrevista que, após realizar a correção individual orientam os alunos a fazerem a refacção, contudo, o trabalho de monitoria

e acompanhamento da reescrita não foi percebido durante as observações das aulas desses professores.

Quando o professor João e a professora Ângela apontam que fazem as correções e apenas pedem para que o aluno refaça e não acompanham esse momento, demonstram não ter consciência da importância da refacção no processo de ensino da escrita. Nesse sentido, Ruiz (2001) chama a atenção de que, se essa reescrita não acontece, a correção se limita à exposição de problemas, sem que o aluno seja mobilizado a compreendê-los e solucioná-los.

Dessa forma, o exercício de melhoria do próprio texto pressupõe, segundo Costa Val et al (2009, p. 29), que as escolas, ao realizarem estratégias de escrita: “Podem e devem incluir momentos e recursos para que o aluno refaça o texto como um todo ou ajuste algumas ocorrências linguísticas específicas”. Para essa autora, o aluno, desde o momento de sua escrita, vai desenvolvendo estratégias de melhorar o seu texto, adquirindo habilidades de avaliá-lo e melhorá-lo, numa busca constante de reflexão e reescrita, já que:

Quem escreve avalia o próprio texto, e, nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita, o que não precisa ser necessariamente realizado apenas na escola nem numa única aula.

Com essa ação pedagógica o professor também se avalia quando reflete os impactos de seus apontamentos, questionamentos deixados por suas marcas de correção nos textos dos alunos e, se elas, contribuem para melhorar o texto do aluno. Além do mais, o ato de avaliar orienta o professor no seu trabalho com a língua, vez que ele permite detectar os elementos que necessitam ser trabalhados com o aluno para que ele possa avançar no domínio da escrita e se torne um produtor eficiente de textos. Dessa forma a mediação do professor é fundamental, tendo em vista que a compreensão do processo de produção textual é complexa e que o aluno necessita de orientação do docente para aprender a produzir um texto mais elaborado. Para isso, é necessário um planejamento de ações que permita ao aluno aprender mais do que sabia no momento em que iniciou uma determinada atividade de aprendizagem da escrita. Nessa direção, Costa Val et al (2009, p. 131) ressalta que:

Uma decorrência fundamental da compreensão da complexidade do processo de produção de texto é que é difícil para o aluno descobrir tudo sozinho e, portanto, é necessário que o professor ensine. Parece óbvio, mas nem sempre esteve presente na escola a prática de ensinar a escrever.

A professora Magda faz a correção individual presencial e nesse mesmo momento já procede com a reescrita do texto junto ao aluno, todavia, segundo Magda, não é sempre que dá para realizar essa metodologia.

Entrando, mesmo com a queixa da falta de tempo para a realização da reescrita individual, a professora Magda afirma que, quando acontece, é nítido a melhoria dos resultados. Esse depoimento pode estar relacionado com o fato de que, suas intervenções, conforme já dito anteriormente, possibilitam a reflexão, o pensamento e conhecimento do aluno com relação a aprendizagem da língua, logo, tendem a ampliar a sua competência escritora.

Magda, Ângela e João realizam a reescrita coletiva. Em todos os momentos que foi observado percebemos que ocorreu a reflexão do texto escolhido para análise. Neste trabalho os professores se posicionaram na condição de mediadores dessas refacções. Essa prática, colabora de forma significativa para a formação do aluno-escritor uma vez que exercita, junto ao professor, sua autoavaliação e sua autorreflexão sobre sua própria escrita. Nessa direção, quando a professora Magda aponta que possibilita ao educando, ir pensando e modificando sua produção, a fim de que ele possa ir tomando consciência dos próprios problemas textuais e ainda reconhecer o problema nas produções de outros, demonstra, ter clareza da importância do trabalho com a reescrita.

Portanto, a prática de refletir com o aluno de forma individual e coletiva sobre os problemas textuais possibilita-lhe ir aprendendo a ser um escritor analisando o seu próprio texto ou o de outros autores, analisando, compreendendo e corrigindo os problemas nele apresentados. Dessa forma o educando vai descobrindo que todo texto precisa ser revisado e refeito para ser considerado um texto que pode ser publicado<sup>32</sup>, pois, está bem escrito e de fácil compreensão a seus interlocutores. Por isso é que Costa Val et al (2009, p. 145) orienta que:

É possível pensar, escolher, rascunhar, escrever e reescrever, produzindo várias versões na busca da melhor forma. É assim que os melhores escritores escrevem. No entanto, frequentemente, na escola, a oportunidade de revisão e alteração do texto antes de colocá-lo em circulação ainda é negada ao aprendiz, pretendendo-se que o texto escrito atinja a plenitude logo na primeira versão.

Tal prática requer que o professor, no exercício da reescrita considere não apenas os problemas de ortografia, de regência, de concordância, de pontuação ou outros referentes à superfície textual, mas, que, reflita com o aluno o seu texto procedendo com troca de palavras,

---

<sup>32</sup> Publicado aqui tem a conotação de colocado em circulação para a leitura de outras pessoas.

reordenação de períodos, novas disposições de parágrafos, sempre tentando que o texto atinja os objetivos a que se propôs.

Pelas marcas de correção individual do professor João e a professora Ângela, podemos deduzir que suas práticas estão mais alinhadas com o primeiro grupo dito acima, porque, se os alunos reescreveram os seus textos, tomando por base os apontamentos dos professores, modificaram apenas alguns aspectos referentes a superfície de suas produções textuais. Por conta disso, ao analisar, em sua pesquisa, a prática da reescrita, Geraldi (2011b, p. 104) revela que:

A reescrita transformava-se numa espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto “linguisticamente correto”, mas prejudicado a sua potencialidade de realização.

Considerando o que foi apresentado neste item percebemos que, Ângela e João, no que se refere à correção e à reescrita individual, tendem, a destacar apenas aspectos da superfície textual não propiciando momentos de reflexão e acompanhamento da refacção.

Outro fator que analisamos é que a reflexão sobre a língua tem ocorrido através da reescrita coletiva. Essa é uma das possibilidades importantes de ocorrência da refacção que propicia o desenvolvimento da escrita. Sobre a relevância da reescrita e as formas que ela pode ocorrer, Geraldi (2011b), diz que se trata de um componente relevante do processo de conhecimento da língua e pode ser realizado, tanto individualmente, em duplas, quanto em grandes grupos ou até com o coletivo da classe. Antunes (2003, p. 163) ratifica que esse trabalho de revisão e reescrita, “[...] pode realizar-se também em exercícios coletivos de análise.”

Na análise dessas observações percebemos que, na prática da reescrita coletiva, os professores pesquisados realizam um trabalho que também considera a reflexão epilinguística analisando e refletindo com os alunos elementos responsáveis pela textualidade. Esse trabalho segundo Antunes (2003) tem o propósito de discutir com os educandos em que e porque sua produção não está adequada e, conseqüentemente refletir com ele possibilidades de reconstrução do seu texto para tornar mais eficiente o seu dizer. Dessa forma, a avaliação do texto do aluno não se limita à nota, mas, na reflexão sobre a língua, com o objetivo de sua aprendizagem promovendo o domínio da escrita.

Notamos que a professora Magda realiza, tanto esse trabalho com a revisão e reescrita coletiva do texto do aluno, como também realiza um trabalho diferenciado de reflexão e

reescrita individual, pensando com o educando sua escrita, considerando a coerência, a coesão, a progressão, o sentido e o conteúdo de seu texto.

De um modo geral, percebemos a urgência de ressignificar mais momentos que propiciam a prática da reescrita na escola, seja na análise coletiva, mas, especialmente, no trabalho com a reescrita individual do texto do aluno, para que ele se torne um escritor competente, que produza textos adequados à situação de uso concreto da língua escrita em suas diversas possibilidades de realização e saia do plano de uma escrita artificial e mecânica, portanto, inadequada às interações sociais.

As análises aqui discutidas, nos ajudaram a entender e problematizar a prática de ensino da escrita no que se refere tanto às propostas de produção de texto quanto às atividades de avaliação dos textos produzidos pelos alunos, contribuindo assim para os estudos que têm como foco o ensino da língua materna. Adiante, passamos às considerações finais do presente trabalho de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos problematizar as cenas de produção e avaliação de texto na Alfabetização, e nela, contemplarmos a prática pedagógica, não imaginávamos a riqueza de conhecer mais de perto o grande desafio que nos está posto, de avançar no trabalho com o ensino e a avaliação da produção textual desse período tão crucial da escolarização.

Constatamos que a prática do ensino e a avaliação da produção textual ainda apresenta problemas que ainda não foram superados, tanto no que refere às propostas de produção escrita oferecidas aos alunos, quanto no exercício da avaliação e reescrita dessas produções. Isso reforça a tese de que, ensinar a ler e escrever não são tarefas simples e que, de fato, é necessário buscar novas estratégias e caminhos, sempre.

Segundo os dados levantados por essa pesquisa, há que se superar um ensino da produção textual que ignora ou não dá o devido valor à escolha da proposta de produção de texto como sendo uma das etapas fundamentais do processo de ensino da língua escrita. Etapa essa que orienta e determina, tanto o texto a ser produzido, apontando para a estrutura que o mesmo precisa ter, adequada ao gênero a ser produzido, quanto os elementos necessários para a escrita, como preconiza Geraldi (1997), de ter o que dizer, para que dizer e também, especificar, para qual interlocutor será escrito. Nesse sentido, orienta-se a superação de práticas pedagógicas cujas produções textuais são motivadas pelo livro didático, sem análise mais aprofundada quanto ao valor sociocomunicativo e interacional da escrita. Tais propostas de produção de texto têm se mostrado artificiais e desconectadas com a vida real. Algumas delas, como pudemos constatar nessa pesquisa, priorizam a utilização da imagem e de temas prontos sem discussão ou conhecimento prévio, culminando em produções textuais eminentemente descritivas, sem criticidade e com poucos elementos discursivos.

No quesito avaliação individual da produção textual, a prática escolar ainda necessita avançar com relação à lógica de priorizar a correção da parte normativa da língua. Pelas marcas de correção individualmente deixadas pelos professores Ângela e João, percebemos que são insuficientes para estabelecer um diálogo com o educando no sentido de dar-lhes pistas para notar seus problemas textuais e saná-los. Notamos também que há uma preocupação eminentemente focada nos aspectos gramaticais em detrimento dos responsáveis pelo sentido, conteúdo e textualidade. Não queremos dizer que a preocupação com a ortografia, a pontuação, a acentuação e demais elementos do aspecto normativo da língua, devam ser desconsiderados na prática pedagógica. Entretanto, dominar a língua requer muitos outros conhecimentos como:

conhecer os múltiplos recursos sintáticos e semânticos para produzir com as palavras, diversas possibilidades e efeitos de sentidos. É preciso conhecer diferentes gêneros de textos e suas funções sociais. Faz-se necessário conhecer estratégias e modos de construir o texto visando diferentes propósitos comunicativos de interação, seus contextos de uso e seus interlocutores. Portanto, compreendemos que, saber a gramática é apenas parte do que se precisa saber para se apropriar da escrita.

Apesar de perceber a prática de avaliação arraigada no aspecto normativo da língua, já se percebem, também, práticas que mostram uma outra concepção de língua. Foi o que se observou na prática da avaliação individual de uma, dos três professores pesquisados, a professora Magda, que sinaliza para o rompimento desta lógica, realizando uma análise do texto, junto ao aluno, refletindo com ele os elementos responsáveis pela coesão, coerência, informatividade e discursividade, presentes ou necessários para completar o sentido do texto em construção. No que se refere à avaliação coletiva, de igual modo, há uma aproximação com a análise epilinguística da língua presente na prática dos três professores pesquisados. Esses, ao praticarem a reescrita do texto coletivo, também refletem sobre a melhor forma de contribuir para que o texto atinja seus objetivos discursivos e atenda aos princípios da textualidade. Portanto, a reescrita coletiva aconteceu de forma significativa, tendo o aluno a oportunidade de rever, tomar conhecimento e refazer os seus problemas textuais, sendo sujeito dessa refacção.

Embora os professores João e Ângela tenham dito, na entrevista, que realizam a reescrita do texto dos alunos, não foi possível perceber durante as observações essa prática da reescrita individual. Estes professores apenas corrigiram e solicitaram que os alunos reescrevessem observando o que foi destacado pelas marcas de suas correções, contudo, esse trabalho não teve um acompanhamento posterior do professor. Averiguamos que, a ausência desse momento da refacção mostra que os problemas textuais são apenas identificados, mas não são objeto de reflexão, nem por parte dos professores, nem por parte dos alunos. Nesse sentido, os educandos não têm a oportunidade de refletirem e refazerem suas produções. Cabe, porém, destacar, que tal prática pode ter ocorrido em outros momentos posteriores ao período da pesquisa.

Outro aspecto apontado nas falas dos professores é que eles trabalhavam com a diversidade de gêneros textuais, no entanto, o que se pode perceber no período da observação é que os docentes priorizaram a narração literária no trabalho com a escrita.

Quanto ao trabalho com a reescrita individual destacamos que esta ocorreu apenas com a prática da professora Magda que, de forma presencial, refletia sobre a língua em sua mesa atendendo aluno por aluno. Contudo, segundo a própria docente, essa prática necessita ser

ampliada e reestruturada no que se refere a dinâmica da escola e da aula, de modo que sua ocorrência, alcance a todos os educandos.

Pelos resultados alcançados, supomos, que, talvez devêssemos ultrapassar, inicialmente, a tradição de se ensinar a forma em detrimento ao conteúdo e sentido, mesmo sabendo das dificuldades da escola, em romper com essa lógica, ainda arraigada, da prática da redação escolar que desconsidera a língua enquanto interação, com suas múltiplas funções e possibilidades.

As conclusões a que chegou essa pesquisa se assemelham às que chegaram: Souza (2010), Silva (2010), Cardoso (2013) e Oliveira (2014), de que o ensino e a avaliação da produção escrita ainda estão voltados para a análise metalinguística em detrimento da epilinguística. Estão em acordo também por tentar compreender as concepções de língua, de escrita, de avaliação da produção textual e de texto presentes nas práticas observadas. Comungam também da ideia, de que as avaliações da produção textual, materializadas pelas marcas da correção dos docentes, têm se mostrado de forma monológica, por não estabelecer com o aprendiz, diálogo e reflexão sobre o que ele precisa para melhorar o seu texto. Quanto ao trabalho com gêneros textuais, as pesquisas mostram, que ainda não se superou a dimensão estrutural e nem a discursiva. Tais conclusões nos mostram que ainda não ultrapassamos a prática enraizada da redação escolar e que ainda precisamos avançar bastante na direção de um ensino de língua que forme escritores eficientes de múltiplos textos de uso social.

Nesse sentido, diante de nossa pergunta inicial de como tem ocorrido a prática do ensino e avaliação da escrita no último ano de consolidação do processo de alfabetização (3º ano), chegamos à conclusão que muita coisa ainda precisa melhorar para que tenhamos uma prática pedagógica consciente e segura em relação ao trabalho pedagógico com a língua materna. Essa melhoria implica na busca individual e coletiva de querer conhecer mais sobre esse aspecto da prática pedagógica. Pressupõe também, e na mesma medida, investimentos em políticas públicas que garantam condições de trabalho, valorização profissional e formação continuada dos professores.

Apesar do mergulho nessas cenas não ter sido tão profundo como gostaríamos, dado ao tempo da pesquisa e do recorte realizado, mesmo assim, nos fizeram enxergar que o trabalho com a leitura e com a escrita na alfabetização não implica numa tarefa simples. Não basta apenas as estratégias chaves conhecidas como trabalhar com o texto do aluno, formar leitores críticos, estudar a gramática voltada para o texto, contribuir com que o aluno produza textos de gêneros variados, que o texto seja o centro do processo de ensino. Essas ações são fundamentais

ao trabalho pedagógico consciente e significativo, mas, sobretudo, é preciso mais que isso. Necessita do empenho de outros atores além do professor nesse processo, para que, dando a volta por cima, vejamos de todos os lados e, juntos, pensemos alternativas para melhoria do ensino de língua na escola brasileira.

Para aprofundamento do estudo, proponho novos olhares, quem sabe para entender o reverso dessa questão, ou seja, uma vez constatado que a avaliação do texto do aluno não tem propiciado uma interação entre professor e educando, para futuras pesquisas seria interessante abordar a partir do ponto de vista dos alunos. Investigar como ficam as produções dos educandos, reescritas a partir das correções realizadas pelos professores, na etapa de estudo inerente a esse trabalho que é a revisão textual.

Não tivemos a pretensão de esgotar um tema tão importante quanto esse, pelo contrário, esperamos que possam haver novas descobertas e, quem sabe, novos estudos que partam de possíveis brechas que possam ter sido deixadas por essa pesquisa. Estudos que investiguem a prática de ensino e avaliação da língua materna e apontem para melhoria destas ações pedagógicas destacando os desafios, caminhos e as possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, **Aula de português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**, São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. Trad. de M. Lahud e Y.W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**, Brasília, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2012, disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>. Acesso em; 15 novembro 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação**. 2014, disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf), acessado em: 24 abril 2016.
- BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da Pesquisa: monografia, dissertação e tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; RIBEIRO MACHADO, Veruska. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período de pós-alfabetização ao 5º ano.** E MARIA ALICE FERNANDES DE SOUSA. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

BRITTO, L. P. L. **A redação: essa cadela.** In: *Leitura – teoria e prática*, ano 9, no 15, jun., 1990, p. 17-21.1990.

\_\_\_\_\_. **O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar.** In: *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso.* São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

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

CARDOSO, Heloana. **Avaliação de textos produzidos na aula de língua portuguesa: abordagens teóricas, questões didático metodológicas e suas repercussões.** Rio de Janeiro, 2013, 144 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 6 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

CLÍMACO, A. C. de A. **Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961- 1973).** Goiânia: Editora da UFG, 1991.

DEMO. Pedro. **Aprender bem. Educação pela pesquisa.** [DVD]. São Paulo: Paulus vídeo, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento.** In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?** 1990. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística, dizer e não dizer.** Tradução de Carlos Vogt et al. São Paulo, Cultrix, 1977.

DUFFY, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M., Vavrus, L., Wesselman, R., Putnam, J. & Bassiri, D. (1987). **The effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies:** Reading Research Quarterly, 22, 347-368.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. **Professor-leitor – aluno-autor:** reflexões sobre avaliação do texto escolar. Cadernos CEALE, v.3, ano II, out. 1998.

FERNANDES, C.O.; FREITAS, L.C. **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação. Brasília: MEC, 2007.

FERRARO, Alceu R. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil:** o que dizem os censos? Educação e Sociedade, São Paulo, v. 23, n. 81, p. 21- 47, dez. 2002.

FERREIRA, A. T. B. & MORAIS, A. G. **Avaliação do texto escrito:** uma questão de concepção de ensino-aprendizagem. In: Org. LEAL, T. F. & BRANDÃO, A. C. P. **Produção de texto na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRO, Emília (org). **Os filhos do analfabetismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. Emília. **Alfabetização em Processo.** Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002 (col. Questões da nossa época).

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília et. Al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever.** São Paulo: Ática, 1996.  
FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do Alfabetizar Letrando:** da Oralidade a Escrita. São Paulo, Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GALABURRI, Maria Laura. **La enseñanza del lenguaje escrito: un processo de construcción.** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

GARCIA, Luiza Ferreira Belo. **Conhecimento Linguístico e a Aprendizagem da Leitura e Escrita.** Catalão, 2008, 51 p. Monografia (Especialização) curso de Especialização em Ensino e leitura. Universidade Federal de Goiás.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação.** Campinas: , 1984. Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.) **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste Editora Educativa, 2011a.

\_\_\_\_\_. CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

GOULART, Cecília M. A.A **Produção de Textos escritos Narrativos, Descritivos e Argumentativos na Alfabetização: Evidências do Sujeito na/da linguagem.** In: ROCHA, Gladys & COSTA, Val, Maria da Graça (Orgs.). Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2003.

GUEDES, Paulo Coimbra,; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 9 ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. **Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem.** In: SOUZA, R. J. de. et al. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência.** Goiânia, 2016. 132 p.

GONÇALVES, Fernanda Cargnin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola.**

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GOULART, Cecília M. A. **Ensinar a Ler e Escrever: novas perspectivas teórico-metodológicas.** Movimento, Rio de Janeiro, nº1, mai.2000.

GRIBEL, C. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. **As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental.** In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GUARDIÁN-FERNANDEZ, Alicia. **El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa.** Costa Rica: CEECC; AECI, 2007. p 197-203.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto.** 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

JESUS, Conceição Aparecida. **Reescrita: para além da higienização.** Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/Unicamp, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor.** Campinas: Pontes: 1989.

\_\_\_\_\_. Ângela (org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento.** In: BOCH, Françoise; CORREA, Manoel Luiz Gonçalves. (Org) Ensino de língua – representação e letramento. Campinha, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

\_\_\_\_\_. **Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos.** In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela. Letramentos múltiplos. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 17-37.

KOCH, Ingedore G. Villaça. ELIAS, V. M. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1999 [1990].

\_\_\_\_\_. **Ler e Escrever: estratégias de produção textuais.** 2. Ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2010.

LAKATOS, E. : MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Leiva F.V. **A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino.** Em ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça C. Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. **Analisando algumas relações entre produção e avaliação de textos por professores das series iniciais.** Anais da anped.org.br. 1999a. Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1065118597184.doc>Acesso em: 23. jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças?** R. Bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999b.

\_\_\_\_\_. **Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa.** Em: SILVA, J. F.; HOFFMAN, J. e ESTEBAN, M. T. (orgs.) Práticas avaliativas aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEON, F. L. L. & MENEZES FILHO, N. A. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil.** Revista Pesquisa e Planejamento Econômico, PPE, vol.32, n.3. Brasília, DF: IPEA/MPOG, dez, 2002, p.417-451.

LINS e SILVA, M. E. **O desenvolvimento da escrita de histórias.** Recife: UFPE, Dissertação de Mestrado. 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem.** São Paulo/SP: Cortez 2011, p.149-294.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUIZE, Andréa. **O Processo de Apropriação da Escrita na Infância: situações interativas na produção textual.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2007.

MANZINI, E, J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. Anais..., Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

\_\_\_\_\_. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um Programa de Pós-graduação em Educação.** Revista Percurso, Maringá, v. 4, n. 2. 2012 p.149-171.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas.** ONEESP. 2015. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista). Acesso em: out/2016.  
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o continuum qualitativo-quantitativo.** Revista da Aled. 2001.

\_\_\_\_\_. **As categorias de avaliação textual no discurso do professor.** Recife, UFPE, 2004a. Tese de doutorado.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da língua materna: concepções e práticas.** Revista de Letras, v. 1/2, nº 26, jan./dez. 2004b, Fortaleza: UFC.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.  
MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

MARINHO, J. H. C. **A produção de textos escritos.** In: DELL'ISOLA, R. L. e MENDES, E. A. (orgs.). Reflexões sobre a língua portuguesa – ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1997.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOYSÉS, L. **O desafio de saber ensinar.** Campinas: Papyrus, 1994.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo, SP: Editora Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa, volume único.** São Paulo, FTD, 2009.

NEGRI, Paulo Sérgio. **Comunicação Didática: A Intencionalidade Pedagógica como estratégia de ensino. Módulo I.** Londrina: LABTED/UUEL, 2008.

OLIVEIRA, Helen V. de. **Concepções de texto e a correção da produção escrita no ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2014, 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

OSAKABE, Haqira. **Ensino de Gramática e Ensino de Literatura**. In: Geraldi, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2011.

PELLEGRINI, M. C. K. (1996). **Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade São Francisco, Bragança Paulista.

PEREIRA, Regina C. B.; PEREIRA, Rosilene de O. **Avaliação escolar X Exclusão social**. Disponível em: <http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/AVALIACAOESCOLAR.pdf> .Acesso em: 10 de novembro de 2017.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. IN: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste Editora Educativa, 2011.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo funcional**: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, 1997, p. 144-158.

ROCCO, M. T. **Crise na linguagem - a redação no vestibular**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROCHA, Gladys; Costa Val, Maria da Graça (Orgs). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2003.

ROJO, R.H.R. **Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projeto**. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

\_\_\_\_\_. **Revisitando a Produção de Textos na Escola**. In. Rocha, G.;Costa Val, M. G. (orgs.) Reflexões sobre Escolares de Produção de Texto: o Sujeito Autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.  
ROSSI, M. A. L. **A escrita na sala de aula: entre a exaltação da Páscoa e a carta ao Papai Noel**. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-ontent/uploads/2014/06/volume\\_1\\_artigo\\_062.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-ontent/uploads/2014/06/volume_1_artigo_062.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2017.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, C. F. **O professor e a escrita entre práticas e representações**. Tese de doutorado.

Campinas: 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. de Maria Augusta Bastos de Mattos – 7 ed. São Paulo: Globo, 1995.

SERCUNDES, M. M. I. **Ensinando a escrever**. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, L. et al. **O ensino da língua portuguesa no 1º grau**. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, Janssen Felipe. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. São Paulo: Mediação, 2003.

SILVA, Cristiane R. da. **Produção e Reescrita de texto como processo de interlocução: Algumas reflexões**. Belo Horizonte, 2010, 109 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

SMOLKA, Ana Luiza Mustafante, **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Que professor de português queremos formar?** In: ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística, v. 25, p. 211-18, Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever**. In: ZACCUR, E. (Org.). **A Magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001c. p. 49-73.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da alfabetização. Presença pedagógica**, Minas Gerais, v.9 n.52 p.15-21, jul./ago., 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, A. A. B. **Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e praticas**. Recife, 2010, 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. 3 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade**, outubro de 2003a.

TORRE, Saturnino de la. **Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A. S. **Marxismo, materialismo dialético e materialismo histórico – ideias básicas** In: **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAL, M. G. C. & Outros. **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Redação e textualidade**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos, 1956 – **Construção do conhecimento em sala de aula**, 19ª ed.//Celso dos S. Vasconcellos. – São Paulo; Libertad, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAGO, N. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa**. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003. P.287-309

## Apêndice

### Roteiro de Entrevistas

As entrevistas com os(as) professores(as) aconteceram individualmente, em horários e dias agendados com antecedência, e o local ficará a cargo do professor definir onde achar mais conveniente. Serão feitas inicialmente estas questões abaixo citadas, no decorrer da pesquisa poderão surgir outras questões.

Questões Iniciais Para Entrevistas Semiestruturadas:

#### Identificação

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Qual a sua formação? Qual instituição estudou? Em que ano concluiu o curso?
4. Há quanto tempo atua no magistério?
5. Atua a quanto tempo na Rede Municipal de Goiânia?
6. Quanto tempo atua nessa instituição? Trabalha em outro lugar?
7. Quanto tempo de experiência na alfabetização?
8. Quanto tempo atua no 3º ano?

#### Concepções teóricas, práticas pedagógicas e formação

9. Qual a importância que você dá ao ensino da Produção de Textual no processo de alfabetização?
10. Quais propostas de produção textual você propõe para o desenvolvimento da linguagem escrita?
11. Com qual frequência você trabalha com produção de texto?
12. Você faz a correção das produções de textos dos alunos? Se sim, como acontece? E, nessa correção, o que você considera mais importante para a aprendizagem do aluno?
13. Quais estratégias você utiliza na correção dos textos produzidos pelos alunos?
14. Você combina com eles os critérios que serão avaliados? Dê um exemplo?
15. Você utiliza a reescrita da produção textual do aluno como recurso didático? Explique.
16. Quais as dificuldades você tem em trabalhar com o ensino da escrita?
17. Você tem o hábito de incentivar os alunos a publicar os seus trabalhos?

18. Como você concebe o “erro” na produção escrita da criança no 3º ano do Ensino Fundamental?
  19. Você já participou ou participa de alguma formação continuada na área da alfabetização, letramento ou linguagem? Comente.
  20. Nesses cursos são dadas orientações específicas sobre o ensino da escrita? Quais?
  21. Quando você acha que se deve começar a trabalhar com produção de texto na alfabetização?
  22. Você trabalha a produção de texto articulada com a leitura? Como?
- Você gostaria de abordar sobre algo que não foi comentado nessa entrevista?

**Tabela 2:** *Demonstrativo de Teses e Dissertações descartadas por inadequação temática com a presente pesquisa. Fonte: dados da pesquisa*

Qde	Temática principal
12	Formação de professores
4	Educação Especial
8	Práticas pedagógicas no Ensino Médio
5	Práticas de ensino da Língua inglesa
6	Práticas de ensino da Matemática
4	Práticas de Ensino da leitura
5	Práticas de Alfabetização e Letramento
4	Práticas de produção escrita em Ciências Biológicas
7	Práticas de ensino com enfoque na Saúde
2	Ensino de Gêneros orais
1	Progressão da Produção de Texto no livro didático
4	O ensino da Língua portuguesa pelas mídias digitais
3	Educação Ambiental
1	Educação a distância
1	Educação Patrimonial
1	Tutoria Educacional em parceria com a família
1	Aquisição da escrita em língua materna
3	Avaliação escrita e redação no ENEM
1	Lazer e Educação
1	Vestibular
1	Noção de Tempo
1	Gêneros textuais no livro didático
1	Sistema funcional práticas argumentativas e a escrita na escola
1	Cultura informacional e pesquisa
1	A crise educacional
1	Planos de ações articuladas
1	Análise de sistema
1	Práticas de pedagógicas de cursos de Educação Física
1	Práticas de produção de texto em português para falantes em Chinês

1	Leitura e compreensão de enunciados de prova
1	Práticas de ensino de professores de Administração
1	Estudantes Universitários
2	Ensino de gramática
1	Recursos didáticos em educação
1	Sistema de Ensino
4	Avaliação de redação e avaliação em larga escala
1	Métodos de avaliação formativa
1	Os significados do texto argumentativo/dissertativo
1	A produção textual 8ª série
1	Avaliação da produção em química
4	Enfoque na reescrita
2	Aspectos subjetivos da aprendizagem
2	Produção de texto no 5º, 6º anos
1	Aspectos da compreensão e produção de texto
TOTAL- 107	

**Quadro 4:** Quadro demonstrativo de dissertações que se relacionam com a pesquisa

Nº	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA	ANO
1	Os professores e a avaliação da produção textual: concepções e práticas	Alba Alves Vieira de Souza	UFPE	Dissertação	2010
2	Produção e reescrita de textos como processo de interlocução: algumas reflexões	Cristiane Rocha da Silva	USP	Dissertação	2010
3	Avaliação de produções de textos na aula de língua portuguesa	Heloana Cardoso	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	2013
4	Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental	Helen Vieira de Oliveira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	2014

## Documentos para submissão ao Conselho de Ética:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 REGIONAL CATALÃO  
 UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020  
 Fone: (64) 3441-5366.  
 Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
 Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é **Cláudio Rodrigues Martins**, RG nº **1919450** SSP/GO e CPF nº **467.837.091-91**. Sou Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão e pesquisador responsável pelo estudo intitulado “**Cenas de Produção e Avaliação de Texto na Alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica**”, sendo minha área de atuação a Educação.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do presente estudo, assine ao final desse documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa, você não será penalizada (o) de forma alguma.

Informações importantes sobre o estudo: O título da pesquisa é “**Cenas de Produção e Avaliação de Texto na Alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica**” Este trabalho faz parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão. O objetivo dessa investigação é pesquisar a prática de ensino e avaliação da produção de texto no ano de consolidação da alfabetização no ciclo I.

Para a realização dessa pesquisa, serão utilizados documentos oficiais, além de livros e artigos que tratam da temática especificada. Também será feita observação nas aulas de português no agrupamento C, que corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Os professores também participarão de uma entrevista semiestruturada que poderá ser gravada para uma melhor transcrição.

Cabe, portanto, ressaltar que essa atividade é espontânea. Caso não queira participar, isso em nada acarretará diante da escola ou da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão;

Caso não se sinta a vontade com alguma questão a ser observada, ou questionada, basta comunicar ao pesquisador, sem que isso implique em qualquer prejuízo.

As informações fornecidas através das observações e das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos. A identificação dos participantes será mantida sob sigilo, isto é, o pesquisador assegura o completo anonimato dos participantes;

Pode haver riscos para os professores e outros participantes da pesquisa a serem observados, como desconforto ou constrangimento; o que será amenizado com três ou quatro visitas antes da observação. Nesse caso, ambos estão livres para desistir da participação em qualquer momento desta pesquisa.

Como não haverá nenhum tipo de despesa para os professores participantes da pesquisa, não haverá nenhum tipo de ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Cláudio Rodrigues Martins à cobrar, pelo telefone (62) 999050714 ou pelo e-mail: [prof.crm@outlook.com](mailto:prof.crm@outlook.com). Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62) 3521-1075 ou (62) 3521-1076.

Goiânia, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Pesquisador



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 REGIONAL CATALÃO  
 UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020  
 Fone: (64) 3441-5366.  
 Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
 Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, AUREA DA PIEDADE SILVA MENDONÇA, RG/CPF nº 260.757.921-04, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Cenas de Produção e Avaliação de Texto na Alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica**” Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.

Declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador Cláudio Rodrigues Martins, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, a garantia do anonimato e sigilo, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me informado que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação na pesquisa, além de ter sido garantido que podemos retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto nos leve a qualquer penalidade ou prejuízo. Declaro, portanto, que concordo voluntariamente com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

- (        ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;  
 (        ) Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da Pesquisa;

Goiânia, Goiás, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016.

---

Aurea da Piedade Silva Mendonça  
 Nome e Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Cláudio Rodrigues Martins ( Pesquisador )

## ***TERMO DE ANUÊNCIA***

A Coordenadoria Pedagógica de Goiânia está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Cenas de Produção e Avaliação de Texto na Alfabetização: um olhar sobre a Prática Pedagógica**”, coordenado pelo pesquisador CLÁUDIO RODRIGUES MARTINS, desenvolvido sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. MARIA APARECIDA LOPES ROSSI na **Universidade Federal de Goiás**.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *agosto de 2016 até dezembro de 2016*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

**Diretor Pedagógico**

**Assinatura/Carimbo do responsável**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



**TERMO DE ANUÊNCIA**

A Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Cenas de Produção e Avaliação de Texto na Alfabetização: um olhar sobre a Prática Pedagógica**”, coordenado pelo(a) pesquisador(a) Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Lopes Rossi, desenvolvido em conjunto com o pesquisador(a) Cláudio Rodrigues Martins na Universidade Federal de Goiás.

A Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de agosto de 2016 até dezembro de 2016.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição**

## TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12*, e suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “**Cenas de Produção e Avaliação de Texto na Alfabetização: um olhar sobre a Prática Pedagógica**”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura</i>
<b>1. Cláudio Rodrigues Martins</b>	
<b>2. Maria Aparecida Lopes Rossi</b>	

---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Campus Samambaia  
(Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: [cep.prpi.ufg@gmail.com](mailto:cep.prpi.ufg@gmail.com)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**REGIONAL CATALÃO**  
**UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**“Cenas de Produção e Avaliação de Texto na Alfabetização: um olhar sobre a Prática Pedagógica”**

Responsável pela pesquisa: **Cláudio Rodrigues Martins**.

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. O responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador.

Meu nome é **Cláudio Rodrigues Martins**, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato a cobrar nos telefones: (62)85241375 ou (62)99050714. Em casos de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender como tem se dado o ensino da produção de texto no 3º do Ensino Fundamental.

Caso aceitar o convite o pesquisador realizará com o pesquisado(a) uma entrevista semiestruturada e participará sob forma de observação de 5 aulas de português. Este material

será analisado a fim de contribuir com os estudos sobre o tema em questão e será mantido em sigilo. Após a pesquisa será destruído. Os participantes receberão nomes fictícios para serem resguardados suas identidades.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante os encontros reflexivos. Todas as informações obtidas serão sigilosas.

Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. Entretanto, caso seja do interesse do participante a divulgação de seu nome ele/a(s) deverão demonstrar esta opção através da sua rubrica, em espaço específico no box acima das assinaturas.

Cláudio Rodrigues Martins.

Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“Cenas de Produção e Avaliação de Texto na Alfabetização: um olhar sobre a Prática Pedagógica”**, como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Cláudio Rodrigues Martins, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

#### **Box para consentimento de liberação da divulgação de imagem nos resultados publicados da**

Você participante (s) deve rubricar dentro do parêntese:

(  ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;

Assinatura e rubrica \_\_\_\_\_

(  ) Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura e rubrica \_\_\_\_\_

**Box para consentimento de liberação da divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa**

Você participante (s) deve rubricar dentro do parêntese:

( ) Permito a divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

Assinatura e rubrica \_\_\_\_\_

( ) Não permito a publicação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura e rubrica \_\_\_\_\_

Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Nome Assinatura participante

---

Nome Assinatura pesquisador