

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

RENATA MARIA BARROS LESSA DE ANDRADE

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: A AÇÃO DOCENTE NO BRASIL E EM
PORTUGAL**

RECIFE

2015

RENATA MARIA BARROS LESSA DE ANDRADE

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: A AÇÃO DOCENTE NO BRASIL E EM
PORTUGAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Telma Ferraz Leal

RECIFE
2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A553p Andrade, Renata Maria Barros Lessa de.
Produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal / Renata Maria Barros Lessa de Andrade. – Recife: O autor, 2015.
337 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Telma Ferraz Leal.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Língua portuguesa - Ensino e estudo. 2. Professores - Formação. 3. Ensino. 4. Ensino fundamental. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Leal, Telma Ferraz. II. Título.

469.8 CDD (23. ed.) UFPE (CE2015-78)

RENATA MARIA BARROS LESSA DE ANDRADE

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A AÇÃO DOCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor
em Educação.

Aprovada em: 27/10/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Margareth Brainer de Queiroz Lima(Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva Cruz (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Siane Gois Cavalcanti Rodrigues(Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Ao meu filho, Gabriel. Que me apresentou uma nova EU, e isso vou ficar lhe devendo para o
resto da vida.

AGRADECIMENTOS

Desde que me entendo por gente sempre fui muito determinada e costumava imaginar que “tudo dependia apenas de mim”, mas sem dúvida essa jornada do Doutorado me mostrou de todas as formas que estava errada. Eu mais do que nunca dependi de várias pessoas para que meu sonho se tornasse realidade e nesse processo compreendi que o sonho não era só meu! Meus agradecimentos a todos que participaram deste momento tão importante da minha vida. Só consegui chegar até aqui graças a alguns “colaboradores”. Dentre eles agradeço, especialmente:

A Deus, por guiar meus passos e interceder de forma tão precisa em minha vida.

À minha querida orientadora Telma Ferraz Leal, pela confiança, paciência e sabedoria ao guiar-me nesse processo e em tantos outros ao longo desses onze anos. Essa Tese não é minha, é NOSSA!

Aos professores Alexsandro da Silva, Magna do Carmo e Margareth Brainer, pela gentileza, pela leitura cuidadosa, pelas palavras de incentivo e valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação e pela participação na banca de defesa desse estudo.

As professoras Siane Gois e Ana Cláudia Rodrigues, pela aceitação e participação na banca de defesa dessa pesquisa.

À professora Maria Luísa Álvares Pereira, pela receptividade e pelos ensinamentos no estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Aveiro em Portugal.

A minha família, pelo amor e apoio na conquista dos meus sonhos:

Em especial a minha mãe Nelbe, que teve papel fundamental na escolha da minha profissão e que durante todos os dias da minha vida está do meu lado, em qualquer parte do mundo. Sem ela não teria concluído mais essa etapa.

Ao meu pai Xaxa e meu irmão Francisco pelo amor incondicional.

Ao meu filho, que apesar de tão pequenino já me ensinou, além de tantas outras coisas, que nos momentos mais difíceis um sorriso melhora tudo. Sem dúvida você é melhor (MUITO MELHOR) do que imaginei.

A Henrique pelo apoio e por “abrir mão” da convivência com o nosso filho por quatro longos meses que passamos no estágio de doutorado sanduíche em Portugal. Imagino como foi difícil a distância física do nosso pequeno que nem um ano tinha na época.

A minha prima-irmã Juliana e Luciano Vaz pelos incentivos e palavras de apoio desde sempre.

A tia Deja por me escutar, me aconselhar, acreditar sempre que posso mais e me incentivar a seguir firme em busca dos meus sonhos.

Aos meus primos por estarem presentes em todos os momentos até aqui vividos e por estarem sempre ao meu lado.

As minhas tias e tios pelo carinho sempre prestado.

As professoras que participaram como sujeitos desta pesquisa, exemplos de profissionais, pela confiança e disponibilidade em participar desse estudo.

As crianças, alunos que participaram como sujeitos desta pesquisa.

As minhas amigas, em especial:

A Fabiana Leal que sempre me escutou, incentivou e ajudou para que essa tese fosse concluída em meio à novidade de ser mãe e professora da Educação Básica.

A Hérica Karina, presente português em minha vida. Não tenho dúvida de que nossa amizade será eterna.

A Jane Berto, obrigada por tudo... Meu anjo da guarda em Portugal.

A Sirlene, minha dupla querida pela amizade e tradução do meu resumo para o francês.

A Ewerton Luna pela tradução do meu resumo para o inglês.

A Olívia Vieira, Joaquim Interaminense, “Dina” e “Leninha” pela ajuda prestada nos cuidados com Gabriel quando os prazos para conclusão das tarefas estavam se esgotando e não estava conseguindo dar conta sozinha.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e seus funcionários, em especial à Izabela Arlego (Bela), Morgana Marques e Karla Gouveia.

À CAPES, pela bolsa concedida durante todo o curso de doutorado e financiamento do meu estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Aveiro – Portugal;

À Márcia Souto, Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Olinda que abraçou minha causa e mesmo contra tudo e todos me concedeu a licença para os estudos no período do estágio do doutorado sanduíche.

*Aprendi que a vida bate sempre sem pudor
Que nem sempre as coisas são como a gente pensa
Que nem sempre o mundo gira como a gente quer*

*Aprendi que se eu cair devo me levantar
Que todo mundo vive altos e baixos
Que não vale a pena esperar*

*Viva intensamente
Desconfie do futuro, siga em frente
Basta acreditar, vale a pena sonhar*

*Nunca desista, vá em frente até acertar
E nunca deixe que o medo impeça de tentar
Leve na raça, faça o que o coração mandar
Não deixe nada para depois, não dá para esperar*

*Dê valor a todo instante que você viver
A todo mundo que te quer o bem
Como se não houvesse o amanhã
Não duvide, não tenha medo de se arriscar
Enfrente tudo e venha o que vier
Conte com a sorte para te ajudar*

Matheus e Kauan Aleixo

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar práticas docentes em situações de produção de textos, buscando investigar saberes pedagógicos subjacentes ao ensino da escrita. A base teórica central do estudo foi o sociointeracionismo, sobretudo pautado no interacionismo instrumental e as reflexões sobre os gêneros discursivos. Participaram da pesquisa duas professoras e seus alunos, de duas turmas de escolas públicas, uma do último ano do Ensino Fundamental 1 (5º ano) do Recife e uma do último ano do 1º ciclo do Ensino Básico (4º ano) de Aveiro. A metodologia constou de entrevista com as duas professoras e observações de aulas nas duas turmas. Nas entrevistas, foi percebido que elas acreditavam que a formação inicial para o ensino de produção de textos tinha sido insuficiente, sobretudo porque reconheciam que as demandas escolares e concepções sobre o que seria ensinar a língua materna tinham mudado. Em contrapartida, foi percebido que elas valorizavam os conhecimentos produzidos nos cursos de formação continuada e em diferentes momentos da entrevista indicaram diferentes fontes de conhecimentos para a organização do trabalho pedagógico. As docentes também evidenciaram que os conhecimentos oriundos desses diferentes espaços e materiais de formação passavam por um processo de validação que ocorria na prática de ensino, que, segundo elas, também favorecia a construção de conhecimentos. Quanto às observações da prática das duas professoras, foi possível identificar algumas dimensões pedagógicas que estão presentes no dia a dia da sala de aula, que estão relacionadas aos saberes específicos relativos ao ensino de produção de textos, e dimensões que não estão restritas ao trabalho com o eixo de produção de textos, mas que influenciam tal trabalho: forma de agrupamento dos alunos; retomada de atividades anteriores para iniciar a escrita do texto; realização de atividades prévias para a escrita do texto; leitura de textos de apoio; discussão sobre o texto lido; exibição de vídeo; projeção de textos; escrita do texto com intervenção da professora (durante o processo); e retomada do que foi escrito a fim de refletir sobre a continuidade da escrita. Desse modo, foi possível concluir que o ensino de produção de textos demanda diferentes saberes que possibilitam o desenvolvimento de variadas estratégias didáticas de ensino de produção de textos. Foi possível também evidenciar que os diferentes saberes emergem das variadas concepções sobre o que é ensinar Língua Portuguesa. Os dados mostraram que as duas docentes proporcionaram boas condições de produção de textos aos seus alunos, entretanto apresentaram oscilações quanto à concepção de um ensino mais tradicional, em que as crianças escrevem textos a serem lidos apenas pela professora e colegas, sem delimitação de propósitos que extrapolam os objetivos didáticos, e ênfase em conteúdos gramaticais normativos, e um ensino mais voltado para as concepções do ensino a partir dos gêneros discursivos, em que as crianças escrevem para dar conta de propósitos de interação que extrapolam os objetivos didáticos, de modo a interagir por meio dos textos escritos, com leitores que não fazem parte do contexto da sala de aula. Essas oscilações na prática do professor decorrem de que os professores não buscam uma coerência teórica na construção e seleção dos saberes docentes que são mobilizados no desenvolvimento das atividades didáticas. Foi possível concluir que os saberes docentes norteiam os modos como os professores tecem suas práticas e as redes de ensino precisam levar em consideração esse movimento de profissionalização docente para subsidiarem o professor em seu trabalho.

Palavras-chave: Produção de textos. Saberes docentes. Prática docente. Ensino.

ABSTRACT

This study aims to analyze teachers' practice in writing situations investigating pedagogical knowledge subjacent to teaching of writing. The central theoretical basis of the study was social interactionism, mainly in instrumental social interactionism and reflections about textual genres. Two teachers and students participated of this study. The students were from two classrooms of public schools: one last year of elementary school (5th year) from Recife and one last year from 1st cycle of Basic School (4th year) from Aveiro. The methodology was through interviews with the two teachers and class observations in both classrooms mentioned before. In interviews, it was observed that teachers believed that their initial formation about teaching of writing had been insufficient, mainly because they recognized that school demands and conceptions about what would be mother tongue teaching had changed. In the other side, it was observed they valued knowledge constructed in continual formations courses and, in different moments of the interviews, they indicated different sources of knowledge in order to organize pedagogic work. The teachers also evidenced that knowledge came from different spaces and material of formations were validated in a process that occurred in teaching practice and this favored knowledge construction as well. In relation to teachers' practices observed, it was possible to identify some pedagogic dimensions that occur in classroom routine, which it is related to specific knowledge about writing (articulation among different curricular components; relation among axes of language teaching; articulation of classes; articulation of activities in classes; diversity of activities; utilization of didactic recourses; stimulus to collaboration among students; incentive to explicit knowledge by students; among others), and dimensions which are not restrict to the teaching of writing but influence this work: the way students are grouped; resumption of previous activities to initiate text writing; realization of previous activities to text writing; reading of support texts; discussion about text read; exhibition of video; projections of texts; writing with teacher's intervention (during the process); and resumption of what was written in order to reflect about writing continuity. Thus, it was possible conclude that teaching of writing demands different knowledge which allows the development of several didactic strategies. It was also possible evidence that different knowledge emerges from several conceptions of what is teaching Portuguese language. Data pointed out that two teachers provide good writing conditions to their students, however they presented oscillations related to a more traditional conceptions of teaching, in which children write texts to be read only by teacher and classmates, without delimitation of purposes that extrapolate didactic objectives, and emphasis on normative grammar contents, and a teaching more related to teaching conceptions from textual genres, in which children write based on purposes of interaction that extrapolate didactic objectives, in way that they can interact through written texts, considering readers that do not belong to classroom context. This oscillations in teachers' practice are due to the fact the teacher do not search a theoretic coherence in construction and selection of teaching knowledge mobilized in the development of didactic activities. It was possible to conclude that teachers' knowledge guides the way they conduct their practices and teaching systems needs to consider this movement of teacher's professionalization in order to support teacher in his work.

Keywords: Writing. Teacher's knowledge. Teacher practice. Teaching.

RÉSUMÉ

Cette étude visait à analyser les pratiques d'enseignement lors de la production de textes, en cherchant à étudier les savoirs pédagogiques subjacents à l'enseignement de l'écriture. Le fondement théorique central de l'étude a été le socio interactionnisme, basé principalement sur l'interactionnisme instrumental et sur les réflexions sur les genres faîtes. Ont participé à la recherche deux enseignantes et les élèves de deux classes d'écoles publiques, une de la dernière année de l'école primaire (5e année) du Recife et une de la dernière année de l'école primaire (4e année) du Aveiro. La méthodologie a inclu des entretiens avec les enseignantes et des observations dans les deux classes. Lors des entrevues, nous avons observé que les professeurs pensaient que la formation initiale pour l'enseignement de la production de textes avait été insuffisante, en particulier parce qu'elles avaient reconnu que les exigences scolaires et les conceptions sur ce que serait l'enseignement de la langue maternelle avaient changé. Toutefois, nous avons réalisé qu'elles valorisaient les connaissances acquises lors de cours de formation continue et dans différents moments de l'entrevue, elles ont indiqué d'autres sources de connaissance pour l'organisation du travail pédagogique. Les enseignantes ont également montrés que les connaissances provenant de ces différents lieux et supports de formation passaient pour un processus de validation qui avait lieu pendant la pratique de l'enseignement, ce qui, selon elles, favorisait la construction des connaissances. En ce qui concerne la pratique des deux professeurs, il a été possible d'identifier certaines dimensions pédagogiques présentes dans la salle de classe au quotidien, qui se rapportent aux connaissances spécifiques relatives à l'enseignement de la production de textes et les dimensions qui ne sont pas limitées au travail dans l'objectif de production de textes, mais qui influencent ce travail: la manière de regrouper les élèves; la reprise d'activités antérieures pour commencer l'écriture du texte; la réalisation d'activités antérieures à la rédaction du texte; la lecture de textes d'appui; la discussion sur le texte lu; l'exhibition de vidéo; la projection de textes; l'écrit du texte avec l'intervention de la professeur (pendant le processus); et la reprise de ce qui a été écrit afin de réfléchir sur la continuité de l'écriture. Ainsi, il a été possible de conclure que l'enseignement de la production de texte exige différentes connaissances qui permettent le développement de diverses stratégies didactiques de l'enseignement de la production de textes. Il a également été possible de montrer que les différentes connaissances surgissent des multiples conceptions sur ce qui est l'enseignement de la Langue Portugaise. Les données ont montré que les deux professeurs ont donné à leurs élèves de bonnes conditions pour la production de textes, toutefois, elles ont présenté des oscillations sur la conception d'un enseignement plus traditionnel, où les enfants écrivent des textes qui seront lus uniquement par les enseignants et les camarades de classe, sans délimitation d'objectifs qui extrapolent les objectifs didactiques et en mettant l'accent sur les contenus grammaticaux normatifs, et sur un enseignement axé vers les conceptions de l'enseignement à partir de genres discursifs, dans lequel les enfants écrivent à des fins d'interaction qui vont au-delà des objectifs didactiques afin d'interagir par le biais de textes écrits avec des lecteurs qui ne font pas partie de la salle de classe. Ces oscillations dans la pratique de l'enseignant proviennent du fait que les enseignants ne cherchent pas une cohérence théorique lors de la construction et de la sélection des connaissances des enseignants qui sont impliqués dans le développement d'activités éducatives. Il a été possible de conclure que les connaissances des enseignants guident les formes selon lesquelles les enseignants tissent leurs pratiques et les réseaux d'enseignement doivent considérer ce mouvement de professionnalisation des enseignants afin d'aider l'enseignant dans son travail.

Mots clés: Production de textes. Connaissances de l'enseignement. Pratique de l'enseignement. L'enseignement.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

MEC: Ministério da Educação

OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Ideb: Índice de desenvolvimento da educação brasileira

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica

PNAIC: Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa

PNEP: Programa Nacional do Ensino do Português

Protexos: Grupo de pesquisa sobre produção de textos da Universidade de Aveiro

P: Professora

P1: Professora 1

P2: Professor 2

A: Aluno

AS: representa o momento em que alunos falaram ao mesmo tempo

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

UA: Universidade de Aveiro

CISE: Centro de Interpretação da Serra da Estrela

I: Individual

D: Duplas

G: Grupos

C: Coletivo

LJ: Leitores do jornal

M: Mães

O: outras pessoas que circulam na sala de aula

Cz: cartaz

Cd: caderno

Ct: cartão

F4: Folha de papel A4

Jor: jornal

A1: Aluno 1 da turma 1

A2: Aluno 2 da turma 1

A3: Aluno 3 da turma 1

A4: Aluno 4 da turma 1

A5: Aluno 5 da turma 1

A6: Aluno 6 da turma 1

A7: Aluno 7 da turma 1

A8: Aluno 8 da turma 1

A9: Aluno 9 da turma 1

A10: Aluno 10 da turma 1

A11: Aluno 11 da turma 1

A12: Aluno 12 da turma 1

A13: Aluno 13 da turma 1

A14: Aluno 14 da turma 1

LISTA DE SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS E DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS

... Pausa

(...) Supressão de trecho do texto original

Também foram utilizados nas transcrições os sinais de pontuação gráfica: ponto final (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!) e vírgula (,).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas municipais do Recife mais bem colocadas no resultado do Ideb 2011.....	96
Quadro 2 - Notas da Prova Brasil das escolas municipais do Recife mais bem colocadas no Ideb 2011.....	97
Quadro 3 - a escolha da turma brasileira a partir dos critérios de seleção.....	97
Quadro 4 - Caracterização da turma 1.....	99
Quadro 5 - Caracterização da turma 2	105
Quadro 6 - Síntese das aulas observadas na turma 1.....	117
Quadro 7 - Síntese das aulas observadas na turma 2.....	124
Quadro 8 - Eixos do ensino da língua trabalhados nas aulas observadas na turma 1.....	136
Quadro 9 - Eixos do ensino da língua trabalhados nas aulas observadas na turma 2.....	136
Quadro 10 - Aspectos relativos à mediação nas situações de produção de textos.....	159
Quadro 11 - Dimensões sociointerativas da atividade de produção de textos observadas nas aulas das turmas 1 e 2.....	191
Quadro 12 - Gêneros discursivos produzidos pelos alunos da turma 1.....	192
Quadro 13 - Gêneros discursivos produzidos pelos alunos da turma 2.....	193
Quadro 14 - As finalidades das atividades de escrita na turma 1.....	201
Quadro 15 - As finalidades das atividades de escrita na turma 2.....	203
Quadro 16 - Destinatários dos textos produzidos pelos alunos da turma 1 e 2...	204
Quadro 17 - Portadores dos textos produzidos pelos alunos da turma 1 e 2.....	207
Quadro 18 - Comandos das atividades de produção de textos da turma 1.....	208
Quadro 19 - Comandos das atividades de produção de textos da turma 2.....	211
Quadro 20 - Orientações quanto ao atendimento a forma composicional do gênero discursivo.....	218
Quadro 21 - Frequência de aulas que as professoras trabalharam o planejamento do texto.....	253
Quadro 22 - Frequência de aulas que os alunos realizaram revisão textual.....	274
Quadro 23 - Forma de agrupamento dos alunos nas atividades de revisão	

textual.....	276
Quadro 24 - Comandos das atividades de revisão textual dados pela professora 1.....	282
Quadro 25 - Comandos das atividades de revisão textual dados pela professora 2.....	285

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência de sujeitos quanto a idade na turma 1.....	99
Tabela 2 - Frequência de sujeitos quanto a idade na turma 2	105
Tabela 3 - Dimensões da prática pedagógica que estão presentes no dia a dia da sala de aula e que impactam o trabalho de produção de textos.....	132
Tabela 4 - Aspectos linguísticos abordados nas aulas de produção de textos nas turmas 1 e 2.....	228

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação dos saberes dos professores proposta por Tardif (2013).....	34
Figura 2 - Quadros de descritores de desempenho para os anos 1, 2, 3 e 4, presentes no Programa de Português para o Ensino Básico de Portugal, quanto ao ensino da escrita.....	41
Figura 3 - Concepções de linguagem da educação brasileira dos tempos da colônia até o final do século XX.....	55
Figura 4 - Gráfico da evolução da média do Ideb na Rede municipal de ensino da cidade do Recife/PE.....	94
Figura 5 - Texto produzido pela aluna A10 na aula 2.....	170
Figura 6 - Texto produzido pela aluna A3 na aula 2.....	171
Figura 7 - Texto produzido pela aluna A8 na aula 2.....	171
Figura 8 - Texto produzido pela aluna A11 na aula 2.....	171
Figura 9 - Texto produzido em grupo na aula 3 pelo grupo de “delegada”.....	172
Figura 10 - Texto produzido na aula 2 pelo aluno A6.....	175
Figura 11 - Texto produzido na aula 2 pelo aluno A7.....	176
Figura 12 - Texto produzido na aula 3 pelos alunos A6 e A7 em dupla.....	176
Figura 13 - Texto produzido na aula 2 pela aluna A1.....	182
Figura 14 - Texto produzido na aula 2 pela aluna A2.....	182
Figura 15 - Texto produzido na aula 2 pela aluna A14.....	182
Figura 16- Texto produzido na aula 3 em grupo pelas alunas A1, A2 e A14.....	183
Figura 17 - Cartaz com características das crônicas que estava fixado na parede da sala de aula.....	221
Figura 18 - Cartaz com características dos textos de informação científica que estava fixado na parede da sala de aula.....	222
Figura 19 - Planejamento coletivo elaborado na aula 1.....	264
Figura 20 - Planejamento coletivo elaborado na aula 8.....	265
Figura 21 - Texto produzido por um dos grupos na aula 1.....	269
Figura 22 - Texto de uma aluna da turma 1 produzido na aula 5 com as “correções” feitas pela professora.....	277
Figura 23 - Texto revisado pela professora em conferência com a aluna A1	289

Figura 24 - Texto de A1 após mudanças indicadas pela professora 1.....	289
Figura 25 - Texto revisado pela professora em conferência com a aluna A3.....	291
Figura 26 - Texto de A3 após mudanças indicadas pela professora 1.....	291
Figura 27 - Texto revisado pela professora em conferência com a aluna A14....	292
Figura 28 - Texto de A14 após mudanças indicadas pela professora 1.....	293
Figura 29 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A12...	293
Figura 30 - Texto de A12 após mudanças indicadas pela professora 1.....	294
Figura 31 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A6.....	294
Figura 32 - Texto de A6 após mudanças indicadas pela professora 1.....	295
Figura 33 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A13...	295
Figura 34 - Texto de A13 após mudanças indicadas pela professora 1.....	296
Figura 35 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A4.....	297
Figura 36 - Texto de A4 após mudanças indicadas pela professora 1.....	297
Figura 37 - Texto revisado pela professora em conferência com a aluna A2.....	298
Figura 38 - Texto de A2 após mudanças indicadas pela professora 1.....	298
Figura 39 - Texto revisado pela professora em conferência com a aluna A10....	299
Figura 40 - Texto de A10 após mudanças indicadas pela professora 1.....	300
Figura 41 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A7.....	300
Figura 42 - Texto de A7 após mudanças indicadas pela professora 1.....	301
Figura 43 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A11...	302
Figura 44- Texto de A11 após mudanças indicadas pela professora 1.....	303
Figura 45 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A8.....	303
Figura 46 - Texto de A8 após mudanças indicadas pela professora 1.....	304

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de médias do Ideb 2011 das escolas municipais do Recife.....	95
Gráfico 2 - Frequência dos tipos de agrupamento dos alunos nas aulas de produção de textos na turma 1.....	161
Gráfico 3 - Frequência dos tipos de agrupamento dos alunos nas aulas de produção de textos na turma 2.....	162

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	24
2. SABERES DOCENTES.....	31
2.1. SABERES DOS PROFESSORES: DIFERENTES ENFOQUES E TIPOS	31
2.2. SABERES PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	35
3. A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE LINGUAGEM	51
3.1. A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM	51
3.2. O ENSINO DA LÍNGUA NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	54
4. PRODUÇÃO DE TEXTOS	58
4.1. OS MODELOS TEÓRICOS SOBRE OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: COMPARANDO TRÊS ABORDAGENS TEÓRICAS	58
4.1.1 O MODELO DE PROCESSAMENTO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM HAYES E FLOWERS	58
4.1.2 O MODELO TEÓRICO DE BEREITER E SCARDAMALIA	60
4.1.3. A ABORDAGEM DA PRODUÇÃO DE TEXTOS PROPOSTA POR SCHNEUWLY	64
5. O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	73
5.1. AS PRÁTICAS DOCENTES RELATIVAS AO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	73
6. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	91
6.1. OBJETIVOS DO ESTUDO	91
6.1.1. PRESSUPOSTOS RELATIVOS À METODOLOGIA ADOTADA	91
6.1.2. O ESTUDO DE CASO COLETIVO	91
6.2. PROCEDIMENTOS	93

6.2.1. A ESCOLHA DA TURMA BRASILEIRA	93
6.2.2. A PRODUÇÃO DOS DADOS NA TURMA BRASILEIRA	100
6.2.3. A ESCOLHA DA TURMA PORTUGUESA	102
6.2.4. A PRODUÇÃO DE DADOS NA TURMA PORTUGUESA	106
6.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	106
 7. OS SABERES DOCENTES E O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	 110
 8. SABERES PEDAGÓGICOS GERAIS SUBJACENTES AO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	 132
 9. SABERES DOCENTES RELATIVOS AO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: ORIENTAÇÕES E DIMENSÕES CONTEMPLADAS	 158
9.1. SABERES RELATIVOS A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	158
9.2. SABERES RELATIVOS AOS ASPECTOS SOCIOINTERATIVOS DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	191
9.3. SABERES RELATIVOS AOS ASPECTOS COMPOSICIONAIS DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	215
9.4. SABERES RELATIVOS AOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	226
9.5. SABERES RELATIVOS AO ENSINO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE PLANEJAMENTO E REVISÃO DE TEXTOS	251
9.5.1. AS ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE PLANEJAMENTO ADOTADAS PELAS PROFESSORAS	252
9.5.2. AS ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE REVISÃO TEXTUAL ADOTADAS PELAS PROFESSORAS	270
 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 312
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 322

APÊNDICES	331
ANEXOS	335

1. INTRODUÇÃO

Este estudo trata da produção de textos escritos na escola, enfocando, sobretudo, a prática docente nesse tipo de atividade. Partimos da ideia de que é por meio da produção de textos, sejam eles orais ou escritos, que interagimos na vida cotidiana. Nesse sentido, o ensino da língua materna, sobretudo nos anos iniciais de escolaridade, deve ser voltado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que tornem os estudantes usuários autônomos da escrita e da fala. No entanto, estudiosos sobre o tema (Geraldi, 1997; Tardelli, 2002; Leal e Brandão, 2006; Leal e Morais, 2006) e os próprios profissionais da educação têm apontado que os alunos brasileiros demonstram fragilidade na apropriação de conhecimentos básicos quanto à produção de textos escritos no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em Portugal, outro país que tem a Língua Portuguesa como idioma oficial, o panorama é semelhante ao do Brasil. Isto é, autores como Sim-Sim e Ramalho (1993), Carvalho (1999) e Cabral (2004) nos chamam atenção para o fato de que pela opinião dos professores e pelos resultados dos estudos que se tem realizado com a população do país, muitos alunos continuam a ter dificuldades na leitura e na escrita.

De fato, a tarefa de produzir textos não é fácil, visto que diversas habilidades são acionadas durante a atividade e o escritor precisa coordená-las durante todo processo de produção. Bronckart (2009) aponta vários elementos que exercem influência sobre a forma como o texto que produzimos é organizado. Para o autor, o produto textual é consequência de ações que são desenvolvidas num determinado contexto de produção, tanto físico (o lugar; o momento; o emissor; e o receptor do texto) como sociosubjetivo (o lugar social; a posição social do emissor; a posição social do receptor; e o objetivo da interação). Consequentemente, para atender ao comando da produção textual seria preciso construir representações pertinentes acerca da situação de produção, o que determinaria a organização e a estruturação do texto escrito, tal como é apontado por Schneuwly (1988). Em outras palavras, ao produzir um texto, realizamos várias escolhas, seja com relação ao gênero discursivo, aos recursos linguísticos mais apropriados para a situação, ao(s) objetivo(s), ou interlocutor(es) da tarefa. Para dar conta de todas essas ações de forma coordenada, revisamos continuamente o texto que está sendo produzido.

Schneuwly (1988) defende que é a partir da construção de uma base de orientação para a escrita dos textos que se determinam diferentes modos de construção textual. Assim, são as representações das condições dadas para a escrita que guiam a atividade de produção textual.

Além do que, durante a geração do texto, a base de orientação também pode sofrer revisão contínua. Nesse sentido, os movimentos de revisão textual ocorrem constantemente (em todo processo de geração do texto escrito) e são motivados pelas condições dadas. Os modos de revisar e os critérios de revisão são dependentes dos modos como os produtores representam a situação de interação.

No entanto, isso não significa que o texto gerado num primeiro momento de produção (primeira versão) deve ser considerado na escola um produto pronto e acabado, mesmo concebendo-se que o escritor, durante sua elaboração, pode revisá-lo continuamente. Retomar esse texto em momentos posteriores (revisão do produto) também faz parte da ação de produzir textos, independentemente de o escritor ser iniciante ou não. Sendo assim, elaborar o texto é uma atividade complexa, pois demanda que os processos e as decisões tomadas até a escrita do texto final sejam conscientes, o que requer do aluno sua apropriação e aprimoramento.

Percebemos, então, que o ensino da produção de textos precisa ter foco prioritário, sobretudo, nas ações de planejamento e revisão, tanto antes da escrita propriamente dita, quanto durante o processo e após conclusão de versões do texto (produto).

O planejamento, conforme Schneuwly (1988), inicia-se quando são construídas as representações sobre o contexto de interação e mobilizados os conhecimentos necessários à escrita do texto. Continua com ações de tomada de decisão acerca das estratégias a serem adotadas para a elaboração textual e das próprias estratégias discursivas: forma composicional a ser adotada, organização sequencial do conteúdo textual, vocabulário a ser utilizado, recursos coesivos e expressivos, dentre outros.

A revisão textual, como é proposto por Rocha (2008), é um procedimento que permite não apenas ver melhor o que já foi escrito, mas, também, ver de outra perspectiva. É revisando que o aprendiz pensa sobre o texto e sobre suas estratégias de escrita. É revisando que o estudante analisa a situação de escrita, buscando construir um texto adequado a tal situação. É revisando que ele analisa o produto (texto) ou partes dele quanto a diferentes dimensões: aspectos sociodiscursivos, composicionais, estilísticos, adequação às convenções gramaticais.

Brandão (2007) alerta para o fato de que muitos professores têm a crença de que a ação de revisar textos, por ser complexa, não é uma atividade adequada para o trabalho com as crianças. No entanto, Mayrink-Sabinson (1997), a partir da análise de indícios de reescritas por crianças ainda não alfabetizadas, constatou que muito antes da criança entender o princípio alfabético da escrita encontram-se indícios de que ela é capaz de julgar o próprio

texto classificando sua escrita como “errada”, recusando-a, às vezes apagando-a e refazendo-a.

Por ser, a produção de textos, uma atividade complexa, a interação entre alunos reunidos em duplas ou grupos de trabalho é vista na perspectiva sociointeracionista como estratégia favorável de ensino, por oportunizar inúmeras aprendizagens, dada a necessidade de negociar ideias, confrontar opiniões e lidar com as posições ocupadas pelos diferentes sujeitos na interação. Entretanto, resultados de pesquisas (PENIN, 1997 em MELO e SILVA, 2007; LEAL e LUZ, 2001; COSTA, 2002; ARAÚJO, 2004) alertam-nos que mais importante do que a estratégia de distribuição dos alunos para o trabalho é o caráter e/ou a qualidade da interação entre os agentes.

Nessa perspectiva, as boas condições de produção na escola só podem ser garantidas se os professores desenvolverem estratégias ricas para auxiliar os estudantes a desenvolver as habilidades necessárias para a participação em atividades sociais de modo autônomo. Assim, “não basta que os alunos sejam solicitados a escrever, eles precisam ser auxiliados no processo de escrita” (GUERRA, 2009, p. 185).

Logo, planejar situações diversificadas para o ensino da produção de textos se torna fundamental. Essas situações devem propiciar condições de produção favoráveis e também uma variedade de situações quanto ao agrupamento dos estudantes.

Entretanto, a investigação, principalmente no que concerne ao ensino da revisão textual para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizada no Brasil (como, por exemplo, os estudos de Rocha, 1999; Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 2002; Araújo, 2004), é recente, escassa e os limites e possibilidades, ainda, pouco conhecidos.

Em estudos anteriores (Seal e Andrade, 2007; Andrade, 2010; Andrade, Seal e Leal, 2012) buscamos analisar o processo de revisão de textos por crianças. As pesquisas originaram muitos e valiosos dados - que nos indicaram que as crianças são capazes de retornar, em momentos posteriores, aos seus escritos e revisá-los, realizando mudanças no mesmo, com o intuito de melhor adequá-los às situações de produção propostas. No entanto, algumas questões permanecem em aberto, como por exemplo, como professoras consideradas bem sucedidas ensinam seus alunos a produzir textos? Que orientações são dadas aos aprendizes ao serem levados a produzir textos? Os alunos levam em consideração tais orientações ao produzirem seus textos? Quais são as semelhanças e as diferenças no ensino de produção de textos por professoras que atuam no Brasil e em Portugal? .

Diante de tais questionamentos reafirmamos que produzir textos escritos é uma ação complexa, visto que envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar

operações de vários níveis e conhecimentos diversos, como: os princípios do sistema de escrita; as normas gramaticais de concordância; os recursos coesivos; a estruturação das frases; vocabulário; conhecimentos sobre o gênero discursivo a ser produzido; sobre o conteúdo a ser tratado, entre tantas outras demandas. Logo, o ensino de produção de textos também é complexo e envolve diferentes saberes tanto em relação aos aspectos pedagógicos gerais de gestão da sala e monitoramento das interações, quando saberes específicos relativos a essa unidade de ensino.

Sendo assim, essa pesquisa pretende investigar as práticas docentes em situações de produção de textos, buscando apreender os saberes pedagógicos subjacentes ao ensino da escrita. Para tal, são objetivos específicos do estudo: 1) Identificar e analisar saberes pedagógicos gerais subjacentes ao ensino de produção de textos, tais como os envolvidos nos processos de gestão da sala de aula e monitoramento das interações; 2) Identificar e analisar saberes docentes relativos às estratégias didáticas de ensino de produção de textos, enfocando os tipos de orientações explicitadas pelas docentes e as dimensões textuais contempladas nessas orientações; 3) Identificar as formas de mediação que as docentes realizam no Brasil e em Portugal.

Optamos por realizar a pesquisa, também, em Portugal, porque, além das similaridades com o Brasil (língua materna e baixo rendimento dos alunos na escrita de textos), o país vem realizando um conjunto ousado de medidas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico (destinado a crianças com idades entre 6 e 9 anos). Em 2007, a partir da determinação de reestruturar os Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, pelo Ministério da Educação de Portugal (na Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril), foi formada uma equipe de docentes que desenvolveu materiais de apoio, para o trabalho com os diferentes eixos do ensino da língua a partir da perspectiva sociointeracionista. A partir desses materiais de apoio e de outros aportes, o currículo de Língua Portuguesa do Ensino Básico foi reestruturado e homologado em março de 2009. Seis meses depois, iniciaram-se, no país, as formações na área de Língua Portuguesa para docentes do 1º ciclo do Ensino Fundamental, com o intuito de instrumentalizá-los para a gestão do novo currículo no cotidiano das escolas, trabalho que aconteceu também no ano letivo de 2010. O novo currículo entrou em vigor no ano letivo de 2011-2012 e segundo relatório elaborado e publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2009), as mudanças que vêm sendo realizadas irão contribuir no aumento dos níveis de qualidade do ensino básico, e devem ser estudadas por outros países que enfrentam questões e desafios semelhantes.

Desse modo, professoras e crianças de duas turmas de escolas públicas, uma do último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental¹ (5º ano) do Brasil (Recife) e uma do último ano do 1º ciclo do Ensino Básico² (4º ano) de Portugal (Aveiro) foram participantes desta pesquisa.

Com relação à escolha da etapa escolar, essa foi decorrente da necessidade dos estudantes já terem se apropriado do sistema de escrita alfabética, e por consequência terem autonomia para registrar suas ideias no papel, quando solicitados a produzir seus textos. Essa escolha também decorreu de que, por se tratar do ano final do Ensino Fundamental 1 (no Brasil) e do último ano do 1º ciclo do Ensino Básico (em Portugal) na maior parte dos documentos curriculares oficiais, espera-se que as crianças consolidem as aprendizagens relativas ao domínio da leitura e da produção de textos.

O fato da escolha das duas professoras justifica-se porque buscamos, a partir da análise de boas práticas de ensino³, contribuir para o aprofundamento das pesquisas sobre os processos de produção de textos e propiciar informações mais consistentes, que possam contribuir para os planejamentos de ações de formação docente quanto à atividade de produção de textos nas séries iniciais.

Optamos pela produção dos dados da pesquisa em duas turmas por que acreditamos que o estudo de caso coletivo (estudar conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno) permitiu uma melhor compreensão sobre as práticas docentes quanto ao ensino de produção de textos na escola.

Os resultados dessa pesquisa podem impulsionar algumas mudanças tanto na prática pedagógica de professores quanto em propostas curriculares de ensino da Língua Portuguesa. A base teórica central do estudo é o sociointeracionismo, sobretudo pautado no interacionismo instrumental de Dolz e Schneuwly (2004) e as reflexões sobre os gêneros realizadas por Bakhtin (2000). Outros autores sociointeracionistas também são fonte de apoio para construção teórico-metodológica.

Para melhor expor os princípios teóricos adotados e os diálogos estabelecidos com os autores que investigam tal temática, a fundamentação teórica está organizada em quatro capítulos. No primeiro tratamos dos saberes docentes. No segundo capítulo da perspectiva

¹ Correspondente ao regime de nove anos de ensino de escolarização básica brasileira. Assim, espera-se nessa etapa escolar alunos com 10 anos.

² Correspondente ao regime de nove anos de ensino de escolarização básica portuguesa. Assim, espera-se nessa etapa escolar alunos com 9 anos.

³ Consideramos que as professoras escolhidas têm boas práticas de ensino pelo bom aproveitamento da turma em avaliações de larga escala no final do ano letivo anterior, no Brasil e em Portugal, pelo reconhecimento da coordenadora do PNEP, que conhece o trabalho dos professores de Aveiro com o ensino da língua portuguesa, bem como pela descrição dada pelas professoras do trabalho com produção de textos em sua turma.

sociointeracionista de linguagem. No terceiro capítulo, dos processos da produção de textos. Por fim, no quarto, discorremos sobre o ensino de produção de textos. Dando continuidade, no quinto capítulo apresentamos os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e nos três capítulos seguintes 6, 7 e 8 realizamos a análise e interpretação dos nossos achados. No capítulo 6 tratamos, mais detidamente, do que pensam as docentes, sujeitos deste estudo, sobre sua formação inicial, continuada e também sobre sua experiência profissional. No capítulo 7, discorremos sobre os saberes pedagógicos gerais subjacentes ao ensino de produção de textos, ao apresentar os dados quanto às dimensões que não estão restritas ao ensino de produção de textos, mas que impactam tal trabalho. Por fim, no oitavo e último capítulo, tratamos de analisar os saberes docentes relativos às estratégias didáticas de ensino de produção de textos mobilizadas pelas duas professoras, enfocando os tipos de orientações explicitadas pelas docentes e as dimensões textuais contempladas nessas orientações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. SABERES DOCENTES

Como dito anteriormente, é a partir da análise do trabalho do professor em sala de aula que investigamos e procuramos compreender sua prática em situações de produção de textos escritos por crianças do último ano do 1º ciclo do ensino básico (5º ano no Brasil e 4º ano em Portugal). Nesse sentido, em que se baseia a atuação do professor? Quais saberes estão envolvidos na prática pedagógica? Quais saberes precisa ter o professor para ensinar a produzir textos?

É a partir da tentativa de resposta a essas questões que organizamos esse primeiro capítulo. Assim sendo, na primeira parte apresentamos de uma forma mais geral os saberes presentes na prática docente, e na segunda parte nos centramos na discussão sobre os saberes para ensinar a produzir textos, mais especificamente.

2.1. Saberes dos professores: diferentes enfoques e tipos

Um mesmo planejamento de aula pode ser aplicado por variados professores e cada um deles irá trabalhá-lo de uma maneira diferente. Isso acontece devido à prática pedagógica ser permeada por diversos saberes que têm os professores, tal como defende Tardif (2013):

o saber do professor é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (p. 11).

Segundo o autor supracitado, os docentes, ao longo da vida, se apropriam de saberes que guiam suas práticas na sala de aula. Mas, nem sempre se pensou dessa forma.

É relativamente recente (a partir da década de 1990) que se busca no Brasil novos enfoques para compreender a prática docente. Nunes (2001) e Tardif (2013) afirmam que, neste período, iniciaram-se pesquisas que, sobretudo, resgataram o papel do professor, reforçando a ideia de que é preciso pensar numa formação que vá além da acadêmica, isto é, numa formação que englobe o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Tardif (2013) defende que o saber docente supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Nessa perspectiva, o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Segundo tal autor, os saberes dos professores são formados pelos saberes da formação profissional, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são os decorrentes das Ciências da Educação, isto é, o conjunto de saberes transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e continuada pelas instituições de formações de professores (faculdades e universidades de ciências da educação), bem como os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, isto é o saber-fazer, legitimados cientificamente e que também são transmitidos ao longo do processo de formação.

Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências educação, pois de modo sistemático tentam integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem a fim de legitimá-las cientificamente. (TARDIF, 2013).

Os saberes disciplinares são o conjunto de saberes que integram a prática docente através da formação inicial ou continuada nos cursos de formação de professores, nas diversas disciplinas. Isto é, se refere ao conhecimento do conteúdo das diferentes áreas do conhecimento a ser ensinado. São saberes produzidos e acumulados pela sociedade no decorrer da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e são as instituições educacionais que possibilitam o acesso a esses saberes.

Já os saberes curriculares, são definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e apresentam-se sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar, ou seja, tem relação com a transformação da disciplina em programa de ensino.

Quanto aos saberes experienciais, são aqueles baseados na prática da profissão, no cotidiano e no conhecimento de seu meio (esses saberes brotam da experiência e são por ela validados). Ou seja, é resultado do exercício da atividade profissional dos professores e são produzidos através de vivências relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas entre alunos e demais profissionais da educação.

Tardif (2013) defende que os saberes experienciais ocupam uma posição de destaque com relação aos demais saberes, visto que os professores não controlam a produção e

circulação desses outros saberes. A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação.

Entretanto, Chartier (2007, p. 203) nos alerta que, até em uma ação inconsciente, o professor pode esquecer que determinados conhecimentos que aplica em sua prática foram produzidos na sua formação inicial ou continuada e podem pensar que eles surgiram apenas da prática.

No dia a dia da profissão, os professores vivenciam situações em que se faz necessário ter habilidade, interpretar e improvisar, bem como ter firmeza para decidir os melhores caminhos a seguir diante das circunstâncias que se apresentam. As circunstâncias dos acontecimentos nunca são exatamente iguais, todavia algumas apresentam semelhanças, permitindo ao professor utilizar-se de estratégias utilizadas com êxito em eventos anteriores para solucionar novas demandas.

Segundo o autor, os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes e os professores mobilizam-nos a partir das demandas que vão surgindo no fazer docente. Desse modo, Tardif (2013) propõe que é a partir do entendimento de que os diferentes saberes estão relacionados entre si que se pode elaborar um modelo que tenha validade para compreender e analisar os saberes dos professores. Vale salientar que nessa perspectiva os saberes dos professores não são construídos de forma individual, mas sim a partir das relações estabelecidas no decorrer de sua vida, seja no convívio familiar, escolar, profissional ou qualquer outra esfera de convivência social.

Tardif (2013) apresenta um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. A partir desse modelo, o autor tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares que os professores atuam, com as organizações que os formam e/ou trabalham, com seus instrumentos de trabalho e com sua experiência profissional. Na figura a seguir apresentamos tal modelo.

Figura 1- Classificação dos saberes dos professores proposta por Tardif (2013).

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

O quadro acima evidencia que os saberes nele identificados são utilizados pelos professores no dia-a-dia da profissão, que usam constantemente seus conhecimentos pessoais, programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares quanto às matérias ensinadas, em suas experiências e em elementos da sua formação profissional. Bem como, podemos perceber a natureza social do saber profissional. Isto é, diversos saberes dos professores são exteriores ao ensino, visto que emanam de lugares sociais anteriores à carreira docente.

Diante do exposto até o momento, defendemos a ideia de que o professor é um sujeito ativo no processo de ensino, visto que na sua prática não só aplica os saberes provenientes da teoria, mas também produz saberes oriundos da sua prática. Essa visão acerca do professor e da profissão docente nos faz acreditar que ao investigar a prática docente em atividades de produção de textos escritos, é de fundamental importância nas nossas análises considerar os diversos fatores que interferem nessa prática, pois, sabemos que a mesma é uma atividade altamente interativa, como acrescenta Tardif (2013), ao defender que,

Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (p.50)

O entendimento de que a prática docente pressupõe um saber sobre estar em relação com outros é uma realização teórica fundamental para o professor, pois nesse sentido a interação entre professores e alunos é determinante no processo de ensino e aprendizagem.

Perrenoud (2000), embasado em resultados de pesquisas, lista em seu livro 10 novas competências para ensinar. As dez competências listadas por ele orientam a formação inicial e continuada dos professores. Para o autor, as competências apresentadas contribuem na busca pela superação do fracasso escolar, promovem a cidadania e enfatizam uma prática reflexiva. São elas: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua.

Diante do exposto, notamos que a capacidade de dominar, integrar e mobilizar os saberes é fundamental para a prática do professor, visto as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes docentes.

Logo, o ofício do professor está intimamente relacionado aos saberes produzidos durante sua particular história de vida. Entretanto, diante do nosso objeto de estudo, nos convém questionar, mais especificamente, sobre quais são os saberes envolvidos no ensino da produção de textos. No tópico a seguir iremos discutir sobre essa questão.

2.2. Saberes para o ensino de produção de textos

Para iniciar a discussão nesse tópico, acreditamos que é importante, inicialmente, partir das orientações curriculares sobre o ensino da produção de textos em documentos oficiais. Assim como Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), acreditamos que esses textos oficiais “sinalizam, embora com muitas tensões, para o quê, em determinado momento histórico e em determinado espaço social, está sendo concebido como dever da escola” (p.52). Logo, refletir sobre as orientações curriculares para o ensino de produção de textos que têm circulado na escola é fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.19) nos chamam atenção para o fato de que “sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente

ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever”, sendo necessário entender se tais dificuldades ocorrem pela ausência desse eixo de ensino no currículo escolar ou por problemas relativos aos modos como tal eixo é concretamente vivenciado no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) reforçou a quebra de paradigma no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula, ao propor que desde o início da escolarização é necessário inserir os estudantes em práticas de uso da escrita.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), o ensino da língua é pautado nos gêneros discursivos e não mais nos tipos textuais e/ou “gêneros escolares” (produtos da escola com o objetivo de desenvolver e avaliar sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos – em que o foco se dava na escrita de descrição, narração e dissertação). Corrobora-se, assim, a ideia de que quanto melhor dominamos os gêneros discursivos, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2000).

Esta forma de conceber a língua também modificou as orientações quanto ao trabalho com produção de textos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) defendem que a escola, nesse eixo de ensino, tem como finalidade formar escritores capazes de produzir textos coerentes e coesos. Nesse sentido, um escritor,

é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (BRASIL, 1997, p.47-48)

Quanto ao ensino, neste mesmo documento, é apresentada uma lista ao professor com alguns procedimentos, que o documento defende como importantes para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola. São elas: oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura; solicitar aos alunos que produzam textos

muito antes de saberem grafá-los; propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar; a conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências.

Mas, será que as propostas curriculares elaboradas pelos Estados e Municípios brasileiros também corroboram com tais pressupostos pedagógicos?

A pesquisa realizada por Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014) pode nos auxiliar quanto a uma possível resposta para a questão posta. O estudo investigou as orientações curriculares relativas ao eixo da produção de textos escritos. Para tal, foram analisados 26 documentos oficiais, sendo 14 de redes estaduais e 12 de secretarias municipais de educação de capitais brasileiras, em que se buscou identificar se havia, nos documentos, implicitamente ou explicitamente, orientações quanto as dimensões sociointerativas relacionadas ao trabalho de produção de textos.

Os estudiosos numa primeira exploração dos 26 documentos analisados (destinados aos anos iniciais do ensino fundamental) mostraram que a abordagem teórica mais fortemente mobilizada na construção dos princípios e orientações aos professores é a perspectiva sociointeracionista (22 documentos).

Os demais dados da pesquisa revelaram que 69,23% dos documentos explicitaram a necessidade de produzir textos com delimitação de finalidades. Os pesquisadores perceberam, também, que embora sejam dadas orientações de que é preciso definir claramente as finalidades dos textos a serem escritos, pouca ênfase é dada à reflexão sobre tais situações, visto que apenas 50% dos documentos sinalizam que não é suficiente propor comandos de escrita claros quanto às finalidades ou destinatários, deixando claro que é importante discutir também sobre a situação que gerou o texto. Segundo a pesquisa, 69,23% das propostas alertam que é preciso definir para que o texto vai ser escrito, mas apenas 50% abordam a necessidade de refletir sobre o porquê de o texto dever ser escrito. Entretanto, é contrastante o dado de que 73,03% dos documentos tratam da motivação para a leitura dos textos e apenas 26,92% abordam o gosto pela escrita (LEAL, BRANDÃO, SANTANA e FERREIRA, 2014).

O estudo também aponta que há várias propostas (65,38%) que recomendam a variação dos gêneros a serem solicitados nas atividades de escrita. Mas, apesar da orientação de que é preciso garantir a variedade, há pouca discussão sobre as relações entre o gênero e o

suporte. Apenas 34,61% dos documentos trataram dessa questão e em apenas 11,38% dos documentos aparece que é preciso diversificar os suportes textuais.

Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014) chamam atenção para o fato de que

tal carência pode reforçar práticas em que os textos ficam circunscritos ao espaço da sala de aula, pois são produzidos em cadernos ou em livros didáticos, de modo que as finalidades ficam restritas muitas vezes aos contextos escolares, sem articulação com as práticas extraescolares (p.60)

Outro dado relevante apontado é que em 86,76% das propostas aparece a indicação da necessidade de refletir sobre os destinatários do texto, mas, de acordo com os autores, não dão a mesma ênfase para que o aluno reflita sobre o seu papel como autor do texto produzido (50%) ou sobre as esferas sociais e suportes desses textos (espaços de circulação).

Em relação à forma composicional dos textos Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014) observaram que poucos documentos (50%) demonstram preocupações relativas a familiarizar os estudantes com textos do mesmo gênero a ser escrito como forma de ajudá-los a melhor planejar seus próprios textos. Os autores da pesquisa relatam, ainda, que a categoria “*escrever corretamente atendendo às prescrições gramaticais*” foi a mais recorrente (92,3%), além de constatarem que apenas 34,1% dos documentos inserem orientações sobre a necessidade de refletir com os estudantes sobre a diversificação dos recursos linguísticos como estratégias de construção de sentidos e 53,84% sobre a utilização de recursos linguísticos para garantir clareza textual e coerência.

De acordo com os pesquisadores, o “*desenvolvimento de estratégias/habilidades de revisão de textos*” é enfatizado por 80,76% dos documentos investigados. No entanto, apenas 53,84% dos documentos orientam acerca da importância do planejamento do texto.

Em suma, Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014) concluíram que

São as orientações gerais relativas à promoção de comandos claros, com indicação das finalidades e destinatários que aparecem de modo mais recorrente. As reflexões mais aprofundadas acerca das práticas de linguagem, dos papéis sociais assumidos no ato da escrita, da natureza das situações geradoras do problema a ser resolvido com a produção do texto aparecem de forma mais tímida. Por outro lado, a grande frequência de orientações relativas às prescrições gramaticais e à revisão do texto (que também favorece o atendimento à norma gramatical) revela que tradições curriculares misturam-se às novas proposições teóricas (p.65).

Diante de tais dados, pode-se notar que as propostas curriculares brasileiras, em comparação com documentos do Século passado, avançaram, por contemplarem orientações

importantes, relativas, sobretudo, aos tipos de situações de escrita a serem vivenciadas na escola (delimitação e diversificação dos gêneros e das finalidades do texto). No entanto, alguns aspectos relevantes na abordagem sociointeracionista não são suficientemente abordados.

Em Portugal, os principais documentos curriculares oficiais que regem o ensino da língua no país atualmente são o Programa de Português do Ensino Básico (REIS et al., 2009) e as Metas Curriculares (BUESCU et al., 2012), que foram elaborados a partir de outros documentos oficiais existentes: o Currículo Nacional do Ensino Básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001); Competências Essenciais (2001) gerais e específicas para cada nível de ensino; o Programa Nacional do Ensino do Português (2006) para a formação de professores de 1º ciclo, e o Plano Nacional de Leitura (2007), sob a responsabilidade do Ministério da Educação (REIS et al., 2009) .

De acordo com o documento de orientação “Programa de Português do Ensino Básico”, a disciplina de Português deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplem aspectos essenciais da utilização da língua, como: a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como atividade corrente e crítica, a escrita correta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc. Nesse documento, entende-se que a escrita é o resultado, dotado de significado e conforme a gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planejamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto).

Ao explorar o documento quanto ao eixo do ensino de produção de textos no 1º e 2º anos do Ensino Básico, vimos que é esperado que os alunos sejam capazes de “escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho”. Já no 3º e 4º anos do Ensino Básico, os resultados esperados são: recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação; utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas; escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita; produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fechamento, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.

De acordo com o documento supracitado, os quatro primeiros anos de escolarização básica portuguesa devem permitir aos alunos o exercício efetivo da escrita, através da escrita

de textos que possibilitem, por um lado, a realização de atividades reguladas por modelos e, por outro, a escrita pessoal e criativa, bem como, que as atividades a serem realizadas proporcionem a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos que respeitem a estrutura, a organização e a coerência textuais.

O Programa de Português do Ensino Básico de Portugal apresenta quadros com os descritores de desempenho nos quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. A seguir, apresentamos os quadros quanto ao eixo do ensino da escrita presentes no documento.

Figura 2 - Quadros de descritores de desempenho para os anos 1, 2, 3 e 4, presentes no Programa de Português para o Ensino Básico de Portugal, quanto ao ensino da escrita.

Escrita - 1º e 2º Anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO		CONTEÚDOS
Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))	- Perceber que a escrita é uma representação da língua oral. - Respeitar a direccionalidade da escrita (1). - Usar adequadamente os instrumentos de escrita. - Utilizar a linha de base como suporte da escrita. - Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas. - Assinalar a mudança de parágrafo. - Aplicar regras dos sinais de pontuação. - Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção (orto)gráfica e gerindo correctamente o espaço da página (2): - palavras e frases de acordo com um modelo; - palavras e frases sem modelo; - pequenos textos ditados; - legendas de imagens. - Dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador. - Copiar textos, tendo em vista a recolha de informação: - de modo legível e sem erros; - em suporte de papel ou informático. - Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e actividades. - Planificar pequenos textos em colaboração com o professor (3): - organizar a informação; - pesquisar mais informação.	Escrita (DT C1.1) Direccionalidade da escrita Maiúsculas e minúsculas Parágrafos Sinais de pontuação: vírgula – enumeração; ponto final; ponto de interrogação; ponto de exclamação; dois pontos Palavra, frase, texto, imagem Planificação de textos Listas de palavras; ordem alfabética; esquemas; quadros

NOTAS

Cf. Plano da Representação gráfica e ortográfica; Plano discursivo e textual

Ex.: Utilizar regularmente, gramáticas, dicionários, prontuários e outros instrumentos sistematizadores, em suporte convencional ou digital, de apoio à produção escrita.

(1) Ex.: com a utilização do computador as crianças vão-se apercebendo da orientação da escrita (esquerda-direita; cima-baixo).

(2) Ex.: Quadro, papel, computador...

(3) Ex.: Mobilizar conhecimentos prévios: propor momentos para que o aluno possa pensar "no que sei sobre?"; organizar a informação em mapas ou esquemas com a ajuda do professor (mapas de perguntas; de tópicos...).

Levar o aluno a pensar: "o que sei é suficiente para escrever o texto?", habituar as crianças a confrontar as suas informações e conhecimentos com o objectivo do texto a produzir (em colaboração directa com o professor).

Mobilizar os conhecimentos e ferramentas adquiridas na compreensão e expressão oral e na leitura.

DESCRITORES DE DESEMPENHO		CONTEÚDOS
Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))	- Redigir textos: - de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor; - respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; - evitando repetições. - Utilizar materiais de apoio à produção escrita (4). - Escrever pequenas narrativas. - Elaborar uma descrição – de uma cena, objecto, paisagem, personagem (5). - Elaborar um pequeno texto informativo-expositivo. - Escrever pequenos textos instruccionais. - Escrever uma curta mensagem – recado, aviso, nota, correio electrónico. - Rever os textos, com apoio do professor: - identificar erros (7); - acrescentar, apagar, substituir a informação; - reescrever o texto; - expandir o texto. - Cuidar da apresentação final dos textos (8).	Textualização Progressão temática; configuração gráfica Texto narrativo, expositivo, descritivo e instrucional Título Introdução, desenvolvimento e conclusão Personagem, espaço, tempo, acção Fórmulas de fecho e abertura de histórias (6) Instruções Receitas Regras Legenda Revisão Tipos de erros

NOTAS

(4) Ex.: Dicionários ilustrados; listas de palavras; cartazes...

(5) Ex.: Utilização de adjectivos para a caracterização de cenas, objectos, personagens...

(6) Ex.: Construir, p. ex., listas de palavras e expressões com as crianças para *começar* e *acabar* as histórias; para *caracterizar as personagens* e *os espaços*; para *não repetir sempre as mesmas palavras* (ex. *depois...*) – conectores discursivos.

(7) Nas actividades de identificação e gestão do erro, o professor deverá ter em conta os diferentes níveis de análise da língua, não se restringindo apenas ao erro ortográfico.

(8) Ex.: Integrar os textos em circuitos pedagógicos de divulgação (jornal da escola, blogues, ...).

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO		CONTEÚDOS
Escrever em termos pessoais e criativos	• Escrever pequenos textos por sua iniciativa (9). • Escrever textos mediante proposta do professor (10).	

NOTAS

(9) e (10) Ex.: Utilização de um caderno de escrita pessoal, de acordo com regras previamente negociadas, no qual o aluno pode escrever *o que quiser, quando quiser e onde quiser*; realização de oficinas de escrita, participação em concursos, projectos de escrita colaborativa.

"Jogar com a escrita": caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra...

Escrita - 3º e 4º Anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO		CONTEÚDOS
Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))	- Copiar textos, formulários, tabelas... tendo em vista a recolha de informação: - de modo legível e sem erros; - no computador. - Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários. - Utilizar técnicas específicas para registar, organizar e transmitir a informação. - Planificar textos de acordo com o objectivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos (10): - recolher a informação em diferentes suportes; - organizar a informação. - Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (11)).	Escrita (DT C1.1) Registo e organização da informação Resumo Abreviatura, formas de destaque, nota, apontamento, sumário, índice, gráficos, tabelas, mapas, esquemas... Planificação de textos Textualização Escrita compositiva Coesão e coerência, deixis, anáfora, progressão temática, configuração gráfica: pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia

NOTAS

Articular o trabalho de escrita com os diferentes planos do CEL

Utilizar regularmente gramáticas, dicionários, prontuários e outros instrumentos sistematizadores, em suporte convencional ou digital, de apoio à produção escrita.

(10) Ex.: Mobilizar conhecimentos prévios: propor momentos para que o aluno possa pensar "no que sei sobre?"; organizar a informação em mapas ou esquemas.

Ex.: Levar o aluno a pensar: "o que sei é suficiente para escrever o texto?", habituar as crianças a confrontar as suas informações e conhecimentos com o objectivo do texto a produzir (em textos de apoio, no manual, perguntando ao professor).

DESCRITORES DE DESEMPENHO		CONTEÚDOS	NOTAS
Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))	- construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura... - elaborar uma descrição – de uma cena, objecto, paisagem, pessoa ou personagem (12); - elaborar um texto informativo-expositivo – relativo a uma experiência/observação, explicação de um fenómeno, uma viagem, desenvolvimento de um tema... - elaborar cartazes; - redigir uma notícia breve ou um pequeno artigo (13); - escrever uma curta mensagem – recado, aviso, nota, correio electrónico; - redigir uma carta, com intenção específica; - elaborar um texto instrucional; - elaborar um texto, integrando situações de diálogo (banda desenhada, entrevistas...).	Texto narrativo, expositivo, descritivo, instrucional, conversacional, poesia Componentes da narrativa: personagens (principal, secundária(s)), espaço, tempo e acção Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão Fórmulas de abertura e encerramento; conectores discursivos Cartaz Texto expositivo: facto, explicação, exemplos; introdução, desenvolvimento, conclusão Carta: fórmulas de saudação e despedida; assunto; data; remetente, destinatário Texto instrucional: instrução; acção, explicação; sequencialização; abreviaturas Texto conversacional: verbos introdutórios do relato no discurso; marcas gráficas (travessão; dois pontos)	(11) Ex.: Utilização de retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; utilização de conectores discursivos; estrutura compositiva e formato adequados; respeito pelo tema e intenção definidos (12) Sensibilizar para os planos da descrição. Identificação de elementos, localização e caracterização Ex.: Utilização dos adjectivos (13) Ex.: Quem? Onde? Quando? O quê? (Porquê? Como?) (14) Ex.: Evoluir progressivamente de um trabalho mais colaborativo e orientado pelo professor, para um trabalho mais autónomo e individual. Ex.: Utilização de diferentes técnicas de revisão: confrontar com o plano; grelhas de autoavaliação. (15) Nas actividades de identificação e gestão do erro, o professor deverá ter em conta os diferentes níveis de análise da língua, não se restringindo apenas ao erro ortográfico.
	• Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento (14): - identificar erros (15) - acrescentar, apagar, substituir - condensar, reordenar, reconfigurar - reescrever o texto • Cuidar da apresentação final dos textos	Revisão de textos Tipos de erros	

DESCRIPTORES DE DESEMPENHO		CONTEÚDOS
Escrever em termos pessoais e criativos	• Escrever textos por sua iniciativa. • Escrever diferentes textos mediante proposta do professor.	

NOTAS

Ex.: Utilização de um caderno de escrita pessoal, de acordo com regras previamente negociadas, no qual o aluno pode escrever *o que quiser, quando quiser e onde quiser*, realização de oficinas de escrita, participação em concursos, projectos de escrita colaborativa.

Ex.: "Jogar com a escrita": caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra...

Nos descritores de desempenho apresentados na figura acima, podemos observar a indicação na primeira coluna de escrever para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimentos e escrever em termos pessoais e criativos, em todos os quatro anos do ciclo. Percebemos também a recomendação de utilizar material de apoio à escrita, produzir textos variados, planejar a escrita dos textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos, redigir textos de acordo com o planejamento prévio e respeitando as convenções ortográficas e de pontuação, além de utilizar os mecanismos de coesão e coerência adequados.

Berto e Menegassi (2015), no artigo *Aspectos sobre o ensino da escrita nos documentos curriculares oficiais de Brasil e Portugal*, em que investigaram prescrições de documentos curriculares oficiais para o ensino da escrita no Brasil e em Portugal, com referência às práticas de escrita, defendem que o Programa do Ensino Básico de Portugal indica que no 1º e 2º anos do ciclo básico os alunos devem ser levados a escrever textos curtos, com coesão e coerência, e no 3º e 4º anos a ênfase é dada nas técnicas para registro de informações, organização e transmissão de informações, que ajudem à planificação, textualização e revisão para o desenvolvimento da produção escrita, aliados ao uso de ferramenta digital. Os autores afirmam ainda que o documento analisado prescreve inicialmente o desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da “decifração”, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Depois, a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada. De acordo com os autores o domínio das competências *gráfica* (relativa ao traçado das letras); *ortográfica* (relativa ao domínio das convenções da escrita); e a *compositiva* (relativa aos modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto) pode ser verificado mais tarde nas tarefas de planificação, textualização e revisão textual, no documento.

Berto e Menegassi (2015) destacam também que a proposta de escrita do documento português centra-se na produção de texto com fins específicos, a partir dos processos de elaboração, escrita e revisão do texto, em especial com destaque à mobilização de ferramentas de informática, como o computador, tablet e outros recursos tecnológicos disponíveis na escola, atendimento ao gênero discursivo com a adequação e correção. Na etapa de revisão é que o aluno poderá corrigir distorções a partir da releitura e do aperfeiçoamento do texto, à medida que o reformula.

Berto e Menegassi (2015) ainda nos chama atenção para o fato de que embora o documento português traga listas de gêneros textuais que devem ser trabalhados nos anos de cada ciclo de ensino e que podem servir de modelo pelos alunos, os autores não identificaram, na análise mais detalhada do documento, níveis de aprofundamento aparentes na indicação e seleção dos gêneros presentes no documento e nas metas curriculares para o ensino da produção de textos, visto que, segundo os autores, parece que os gêneros listados servem apenas como “fonte de conteúdo para as produções”.

De acordo com os autores supracitados, os documentos oficiais do Brasil e de Portugal são divergentes quando se trata do ensino da produção de textos. Eles afirmam que nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil para ensino da Língua Portuguesa é dito que desde os anos iniciais os alunos devem aprender a atender as condições de produção do texto dadas para a tarefa, enquanto os documentos de Portugal são menos focados nos aspectos sociointerativos e no trabalho com os gêneros.

Como foi visto, nos documentos oficiais tanto do Brasil como de Portugal o professor tem papel de destaque como mediador e instrutor no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita de textos, assim nota-se a necessidade de o professor ter uma grande variedade de saberes para atingir os objetivos de ensino propostos.

Pereira (2001) em artigo intitulado “A formação de professores para o ensino da escrita”, defende que

i) a escrita tem que ser ensinada de facto em todos os graus de ensino, num processo crescente desde a educação pré-escolar, tendo, pois de ser encarada na sua complexidade, ou seja, enquanto lugar de actualização de múltiplos saberes e saberes-fazer; ii) a formação dos professores para o ensino da escrita tem que ser feita de modo a que se proceda a uma articulação real entre uma abordagem em determinados conteúdos e uma abordagem centrada em processos de ensino. (p. 35-36).

Nesse sentido, a autora destaca que um programa de formação de professores completo e ideal deveria incorporar uma formação em conteúdos científicos; uma formação para uma intervenção didática e pedagógica; e uma formação pela escrita, sem que seja totalmente arbitrária a sequência proposta. Por formação em conteúdos científicos, Pereira (2001) ressalta a importância de que o professor que ensina a escrever, entre outras coisas, precisa possuir conhecimentos em áreas científicas consideradas referências fundamentais, além de que, a autora enfatiza que o ato de escrever, tanto o processo quanto o produto, precisa ser estudado, bem como, nos chama atenção para o fato de que o ambiente sociocultural em que a aprendizagem do saber escrever se dá, também deve ser levado em

conta. Nesse sentido, seria interessante o professor possuir um forte conhecimento do funcionamento da língua e dos textos. Portanto, ao articular os conteúdos das áreas da linguística com os conhecimentos sobre a transferência de conhecimentos científicos em conhecimentos didáticos, conseqüentemente, favorece a transposição didática.

Constantemente escutamos dos docentes em cursos de formação continuada que não é fácil o exercício de passagem do saber aprendido, na formação inicial (cursos de formação de professores de nível médio e no ensino superior) e continuada, para o saber efetivamente ensinado nas aulas de produção de textos. Sobre isso, a autora supracitada também defende que o bom conhecimento de alguns modelos do processo de escrita pode ser um facilitador no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Isto é, os aprendizes são levados a se apropriarem das múltiplas operações envolvidas no processo de produção de textos.

Perrenoud (1998, em Pereira, 2001) apresenta algumas condições reunidas para uma verdadeira articulação entre teoria e prática, são elas: 1) planos e dispositivos de formação originais, complexos e diversificados; 2) desenvolvimento de estratégias de formação que permitam aos estudantes vivenciar/avaliar/teorizar uma formação participativa e uma aprendizagem que seja uma auto-socioconstrução das suas competências e conhecimentos; 3) parceria exigentes e flexíveis entre estabelecimentos de formação de professores e escolas; 4) definição de um currículo de conteúdos e estratégias de formação integrados, com equipes multidisciplinares de formadores e pertencendo a distintas instituições. Por fim, Pereira (2001) evidencia que para o aprendizado da produção de textos não se pode esquecer dos conhecimentos que os alunos já possuem.

Pereira (2001) ainda defende que a formação dos professores para uma intervenção didática e pedagógica

...favoreça, por um lado, a emergência de uma consciência crítica do papel que desempenha o uso escrito na escola e até de todos os obstáculos epistemológicos à sua aprendizagem e, por outro, a aquisição da capacidade para lerem criticamente as propostas didáticas presentes em diferentes materiais escolares. (p. 45)

Ou seja, os professores são formados não para aplicar propostas de materiais didáticos, mas, sim, para analisá-las com criticidade e elaborar estratégias inovadoras e adequadas às variadas situações de ensino.

A autora argumenta ainda que é preciso criar estratégias de ensino da escrita que não sejam soltas, espaçadas, eventuais e propostas pelos manuais de ensino ou ditadas pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, mas, sim, planejar atividades sistemáticas mais amplas, em

lógicas de ação mais globais, obedecendo a princípios e a determinada ordem progressiva e em espiral. Para tal, Pereira (2001) diz que na formação dos professores para o ensino de produção de textos é necessário: construir instrumentos facilitadores do processo escritural; construir critérios de avaliação pertinentes; definir instruções de escrita razoáveis; e analisar procedimentos redacionais de cada aluno.

Nesse sentido, Pereira (2001) defende,

uma formação que permita interrogar aquilo que está subjacente a determinados modos de acção prática, modos esses susceptíveis de possibilitar aos alunos a aprendizagem de estratégias de escrita e ao mesmo tempo uma escrita e uma reescrita consciente e orientadas por estratégias cognitivas (p.46).

Logo, ela propõe que o professor tenha uma formação crítica sobre o que ensina e consciente quanto ao ensino e aprendizagem dos elementos integrantes do processo de produção de textos. A autora acredita que uma formação para a escrita precisa se ocupar de formar docentes que sejam produtores de textos (e leitores) de variados gêneros discursivos. Como muito bem aponta Pereira (2001, p. 48), “como poderá ser capaz de explicitar para os alunos o processo de escrita, se o próprio professor não vai tomando, também ele, contacto com todo o tipo de problemas que a escrita coloca?”.

Após a discussão apresentada, fica claro que os professores possuem saberes e que estes estão sendo mobilizados na ação de interação nas atividades de produção de textos. Diante de nossos objetivos, com esta pesquisa, é de fundamental importância, ao investigar as práticas docentes em situações de produção de textos, levar em consideração o percurso de formação dos professores, que foram sujeitos na produção de dados dessa pesquisa.

Por fim, vale salientar que acreditamos que para se pensar em currículo e programas de formação inicial e continuada de professores é importante conhecer as práticas docentes e compreender os saberes envolvidos nessas práticas, assim como nos propomos com este estudo.

3. A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE LINGUAGEM

Como dito anteriormente, a primeira parte deste trabalho está organizada em quatro capítulos. Neste segundo, tratamos da concepção sociointeracionista de linguagem que se apresenta como base teórica central do presente estudo. Para tal, discorreremos inicialmente sobre a concepção dialógica da linguagem e depois nos aprofundamos na discussão sobre o ensino da língua na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.

3.1. A concepção dialógica da linguagem

Sabemos que o interacionismo social é uma posição epistemológica geral embasada em diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, que têm em comum a crença de que “as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização” (BRONCKART, 2009, p. 21). No interacionismo social defende-se que é no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações pelos sujeitos e é no quadro estrutural das ações que são desenvolvidas as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos (BRONCKART, 2009, p. 13). Assim, o interacionismo social aborda o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas/textuais, pois

De um lado, os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas (a língua é apenas um construto; as frases e os morfemas são apenas «recortes abstratos») e, de outro lado, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social. (BRONCKART, 2009, p. 14).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, em oposição às concepções de língua como expressão do pensamento (espelho que reflete o pensamento humano enquanto código/sistema de regras) e como instrumento de comunicação (concepção instrumental – em que a comunicação se dá a partir do acesso ao “código” da escrita se operando processos como codificar e decodificar signos linguísticos), defendemos a concepção de língua na perspectiva sociointeracionista, isto é, no conceito de língua como interação.

Assim, assumimos como ponto de partida a perspectiva bakhtiniana que define a língua como atividade dialógica, sociohistórica e ideologicamente construída. Isso é, apoiamo-nos na concepção dialógica, em que a língua é vista como:

um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p.24).

Nesse sentido, a língua como enunciação é o espaço de interação e de constituição do sujeito, que é visto como ator/construtor social que constrói e é construído na e pela interação social. Nessa perspectiva, produzir linguagem significa produzir discursos, e os discursos se manifestam por meio de textos. Logo, os textos são meios para estabelecer relações de interação, pois sabemos que é a partir dos textos que produzimos que interagimos e agimos socialmente.

Segundo Bakhtin (2000), o ouvinte ou o leitor, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma compreensão responsiva ativa. (BAKHTIN, 2000, p. 271).

A compreensão responsiva ativa é um conceito chave na teoria Bakhtiniana, visto que é a partir dela que o autor defende a concepção dialógica da linguagem, já que a atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

De acordo com Bakhtin (2000):

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (p. 291)

Segundo esse autor, cada enunciado/texto é sempre uma resposta a enunciados/textos já existentes, em virtude de que o meu discurso sempre busca a resposta do(s) outro(s). Ou seja, a compreensão é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que demanda a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento de interação. Portanto, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos (KOCH, 2011, p. 17).

Em decorrência das concepções apresentadas, o texto passa a ser visto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura evidenciando as significações geradas. Nesse sentido, a noção de gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2000, p. 262) emerge,

tendo como princípio básico que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso”. Logo, a comunicação verbal, seja de forma oral ou escrita, se dá a partir da produção de enunciados/textos levando-se em conta três elementos característicos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Segundo esse autor, cada gênero do discurso tem suas características específicas e foi socialmente elaborado, logo, preexistem ao sujeito e vão sendo modificados e criados a partir das necessidades sociais de comunicação.

Se concordamos que todas as atividades humanas ocorrem a partir da cooperação entre várias pessoas e que a linguagem é certamente a principal forma de colaboração entre os seres humanos, pode-se estabelecer uma relação entre seres humanos, linguagem e trabalho. Nesse sentido, as ideias de Bazerman (2011) são influenciadas pelas de Bakhtin (2000), visto que Bazerman (2011) defende os gêneros discursivos como ações sociais que dependem da estrutura de cada sociedade. Portanto, para esses autores, aprender um gênero não é aprender um conjunto de padrões formais para atingir certos objetivos, e sim, formas de interação sociocultural.

Bazerman (2011, p. 32) reforça a ideia de Bakhtin e diz que “os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. Assim, se os gêneros do discurso não existissem, se não os dominássemos ou se cada um de nós tivesse que criá-los no instante de interação a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2000), já que, nessa perspectiva, nos comunicamos oralmente ou por escrito através dos textos que produzimos e que se materializam a partir da adoção do gênero discursivo mais adequado a situação de comunicação em que estamos envolvidos.

Para Bazerman (2011), na maioria dos casos, é fácil reconhecer o gênero discursivo adotado para a produção de um texto devido às suas características. Isto é, para o autor, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero. Todavia, nos chama atenção o fato de que:

É claro que todo exemplar de um gênero pode variar em particularidades de conteúdo, situação e intenção do escritor, que podem levar a diferenças na forma. Ainda assim, nós continuaremos a usar nosso conhecimento de gêneros para compreendê-lo. Nós até podemos usar múltiplos modelos de gêneros para compreendê-lo e usá-lo. (BAZERMAN, 2011, p.42).

Nesse sentido, é preciso pensar que apesar de se se uma materialização de um determinado gênero discursivo, cada texto que produzimos possui suas características próprias, o que o torna singular.

Definido o que estamos considerando por gênero discursivo, acreditamos ser importante conceituar o que vem a ser tipo textual, visto que a forma como concebemos gênero e tipo textual influencia diretamente a perspectiva defendida por este estudo.

Para tal, nos embasamos em Bronckart (2009), quando este defende que tipos textuais são formas linguísticas mais específicas que entram na composição dos gêneros. Ou seja, são escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção. Marcuschi (2002) acrescenta, ainda, que tipo textual é:

Uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (p.22).

Diante de tais conceitos, vemos que são os gêneros discursivos que produzimos no nosso dia a dia para nos comunicar e que apesar de serem formados por sequências tipológicas são os gêneros e seus contextos de criação que são levados em conta no ensino da Língua Portuguesa, tal como será discutido no tópico a seguir.

3.2. O ensino da língua na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo

Sabemos que o ensino da língua passou por diversas mudanças de perspectivas. No século XIX até meados do XX, a linguagem era vista como “expressão do pensamento”. Assim, ler e escrever seriam consequências do pensar, e o ensino se baseava na discussão sobre as características descritivas e normativas da língua. Nessa perspectiva, a linguagem era vista como um código de transcrição da fala. Segundo Mortatti (2000), na escrita, os alunos deveriam reproduzir modelos de textos consagrados da literatura e caprichar no desenho do formato das letras. Para fazer uma leitura de qualidade, o estudante tinha como tarefa compreender o que o autor quis dizer, sem encontrar outros sentidos. As aulas focavam os aspectos normativos e descritivos da língua, já os textos não literários (como o acadêmico e o jornalístico) não eram estudados (MORTATTI, 2000). Assim, teríamos de modo esquemático, o seguinte panorama, elaborado por Suassuna (2014):

Figura 3 - Concepções de linguagem da educação brasileira dos tempos da colônia até o final do século XX.

Concepção de linguagem	Momento histórico	Organização sociopolítica	Objeto e o objetivo do ensino	Perfil de aluno	Materiais didáticos
Linguagem como sistema	1500 - 1800	Brasil Colônia, Império e República	Estudos de gramática, retórica e poética visando ao (re) conhecimento da língua de prestígio	Oriundo da elite social, cultural e econômica	Gramáticas normativas e antologias de textos
Linguagem como instrumento de comunicação	1900 – primeira metade até os anos 1960	República e Ditadura Militar	Estudos de textos pragmáticos para formação de mão de obra para a indústria emergente	Oriundo das massas, que passam a ter acesso à escola	Gramática e antologia integradas e primeiros livros didáticos
Linguagem como forma de interação social	1900 – segunda metade, especialmente nas duas últimas décadas	Abertura política - redemocratização	Estudo do texto associado às condições de sua produção/utilização.	Visto como aquele que constrói suas habilidades e seus conhecimentos de língua em interação com os outros e com a própria língua	Gêneros textuais diversos, de diferentes fontes

Atualmente não se aceita mais que a língua seja ensinada de forma mecânica, o que caracterizaria uma educação a que Paulo Freire denominou “bancária”. Isto é, os discursos mais recorrentes sobre o ensino combatem a ideia de que o professor é detentor do conhecimento cuja função seria depositar/transferir essas informações aos estudantes.

Sendo assim, baseados na noção de gênero de Bakhtin (2000), Dolz e Schneuwly (2004, p. 49) defendem que “aprender uma língua é aprender a comunicar”. Logo, se nos comunicamos através dos enunciados/textos que se materializam em gêneros discursivos, o ensino da língua deve ser pautado nos gêneros discursivos por meio de um currículo que contemple diferentes conhecimentos articulados às práticas de linguagem.

Dolz e Schneuwly (2004) também nos chamam atenção para o fato que na constituição social e instrumental da linguagem é fundamental considerar a relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para Vygotsky (1991), “a aprendizagem é uma condição prévia necessária às transformações qualitativas que se produzem ao longo do desenvolvimento”.

Assim, no esteio desses autores, defendemos que aprender é se transformar e transformar o seu entorno a partir das interações com os outros e com o mundo em que se vive. De acordo com o autor supracitado, essa transformação é sempre mediada por ferramentas, sejam materiais (um machado, por exemplo), mentais ou cognitivas (a linguagem).

Apesar de reconhecer que a apropriação da linguagem começa no quadro familiar, concebemos, assim como Dolz e Schneuwly (2004), que certas práticas como a escrita e a

oralidade em instâncias mais formais são mais recorrentemente aprendidas em situação escolar.

Foi com base nesse pressuposto que o interacionismo sociodiscursivo encontrou espaço para a proposta de didatização da língua a partir dos gêneros. Como pressuposto central, tais autores concebem que a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem.

Os defensores do interacionismo social acreditam que as relações humanas são sempre mediadas por objetos do mundo cultural e a utilização da linguagem depende da história de relações do indivíduo com sua sociedade. Segundo Dolz e Schneuwly (2004),

O fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem; permite, igualmente, a modificação de seu próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de vista do outro. (p. 46)

Nessa abordagem, então, concebe-se que a linguagem se dá partir da ação mútua de indivíduos sobre os sistemas de comunicação. Para Dolz e Schneuwly (2004), a escola deve instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo. Logo, as intervenções sistemáticas do professor são vistas, nessa opção estratégica, como fundamentais para a transformação das interações no interior da escola, com vistas às aprendizagens.

No interacionismo sociodiscursivo parte-se do princípio de que, quando um gênero discursivo entra na escola, sofre um desdobramento, pois o gênero, ao mesmo tempo, passa a ser um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. Assim, quando um gênero de referência entra na escola muda, pelo menos parcialmente, a sua função (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Assim, no âmbito escolar, as situações de produção de textos são eminentemente escolares, embora possam (e devam, segundo os autores citados) remeter aos contextos extraescolares. Ou seja, em oposição à concepção de que os estudantes devem “escrever para demonstrar seus conhecimentos gramaticais e ser corrigido”, na opção dos interacionistas sociodiscursivos produzir textos é uma ferramenta que proporciona a interação social do aprendiz com o meio e com os demais sujeitos e, na escola, é um eixo de aprendizagem que precisa ser vivenciado de maneira sistemática e progressiva.

A seguir trataremos, mais detidamente, do eixo da produção de textos, foco dos nossos estudos com essa pesquisa.

4. PRODUÇÃO DE TEXTOS

No terceiro capítulo desta Tese tratamos de apresentar e comparar três modelos teóricos sobre os processos de produção de textos.

4.1. Os modelos teóricos sobre os processos de produção de textos: comparando três abordagens teóricas

O que é a escrita? O que a escrita representa? Como aprendemos a produzir textos?

É a partir da perspectiva cognitivista e textual que nas últimas duas décadas pesquisadores vêm tentando investigar como ocorre o processamento e a aprendizagem da produção de textos. Inicialmente, levou-se em conta, por um lado, as teorias textuais de descrição do texto escrito e, por outro, as teorias cognitivas de memória e de esquemas de conhecimento, para descrição do processo de produção de textos, como ocorre, por exemplo, na abordagem proposta por Hayes e Flowers (1980). Também, as pesquisas com viés ontogenéticos da produção de textos e de seu processamento compartilharam as ideias desses modelos teóricos. Entretanto, para nós que acreditamos na construção da escrita numa perspectiva sócio-histórica vygotskiana, os pressupostos dessas teorias são incompatíveis com nossas concepções do ensino e aprendizagem da escrita.

Assim sendo, no momento iremos nos deter na apresentação de três abordagens teóricas da psicologia que tentam explicar os processos cognitivos de produção de textos. São elas: o modelo proposto por Hayes e Flowers (1980), o modelo teórico de Bereiter e Scardamalia (1987) e a abordagem da produção de textos proposta por Schneuwly (1988), que é a que nos embasamos nesse estudo.

4.1.1 O modelo de processamento para a produção de textos em Hayes e Flowers

Hayes e Flowers apresentam sua teoria sobre “o que as pessoas fazem quando estão produzindo textos” a partir da análise de protocolos verbais de estudantes universitários durante o processo de produção de textos dissertativos acadêmicos (ROJO, 2008).

O modelo de processamento de escrita proposto por Hayes e Flowers visa apontar os subprocessos no processo mais global de composição.

Neste modelo o processamento textual se daria a partir dos subprocessos **contexto da tarefa** (construído pelas informações sobre o tópico/conteúdo, receptor/destinatário e elementos motivadores) que estaria armazenado na **memória de longo prazo** (formado pelo conhecimento sobre o tópico, conhecimento do receptor e planos de escrita armazenados). Esses dois subprocessos, então, fundamentariam a **geração** do texto, que faz parte do processo de **planejamento**. Este último comandaria simultaneamente outros dois: a **organização das ideias** e o **estabelecimento de metas**. Isto é, no processo de planejamento as informações do contexto da tarefa e da memória de longo prazo do produtor estabelecem as **metas** e um plano de escrita que irá nortear a produção do texto para que o escritor cumpra suas metas.

O processo de planejamento ainda envolve mais dois subprocessos: **geração**, que tem a finalidade de buscar e recuperar da memória de longo prazo informações relevantes para a realização da tarefa, e **organização**, cujo objetivo é selecionar e organizar num plano de escrita as informações que foram ativadas no subprocesso de geração. Daí o produtor iniciaria a **tradução** dessas informações geradas e armazenadas para a linguagem escrita. Ou seja, na tradução, o produtor transforma as informações do seu plano em sentenças escritas aceitáveis. (HAYES e FLOWER, 1980). Já o subprocesso **texto produzido até certo momento** alimentaria o processo de **revisão** que envolve a **leitura** e a **editoração**. Com o intuito de minimizar a linearidade do modelo, nos processos de planejamento, tradução e revisão haveria um **monitoramento** permanente.

Vale salientar que para Hayes e Flowers (1980), o planejamento é constituído a partir do contexto da tarefa e das informações contidas na memória de longo prazo do escrevente. Logo, o processo de planejamento (que fundamenta a geração do texto), nesta perspectiva, comanda simultaneamente a organização das ideias e o estabelecimento de metas. Ou seja, o processo de planejamento é responsável por organizar as informações do contexto da tarefa e da memória de longo prazo do produtor estabelecendo as metas e um plano de escrita que guia a produção do texto para que o escritor cumpra suas metas. Logo, podemos perceber que, para esses autores, o planejamento para a construção de textos acontece antes da sua escrita, sendo uma etapa inicial do processo. Mas, mesmo os autores chamando a atenção para a existência de um monitoramento, esse processo não é visto como algo que reestabeleça a cada demanda novos planejamentos textuais. Nesse modelo, o processo de revisão tem por função melhorar a qualidade do texto escrito. Assim, os subcomponentes do processo: *leitura* e *editoração* têm a função de fazer com que o produtor realize a leitura do já escrito examinando-o, com o intuito de revelar e corrigir as violações das convenções escritas e

eventuais negligências quanto ao atendimento ao contexto de produção. Nessa perspectiva, as revisões ocorreriam sempre após cada etapa de escrita apresentada pelos autores. Apesar de Hayes e Flowers (em ROJO, 2008) afirmarem que não estão propondo um modelo em estágios sucessivos, visto que as tarefas de planejar, recuperar informações, criar novas ideias, produzir e revisar interagem entre si no decorrer da escrita, essa informação se torna contraditória quando percebemos que não existe recursividade entre os componentes geração e tradução, por exemplo.

Rojo (2008), a esse respeito, salienta que para Hayes e Flowers (1980) a produção de textos é um conjunto hierarquizado de comportamentos regidos por processos cognitivos gerados por esquemas ou conhecimentos armazenados na memória de longo prazo e ativados pelo contexto da tarefa. Isto é, a produção de textos se concentraria na memória de longo prazo do produtor e o contexto social (bastante instrucional e escolar) teria a única tarefa de fornecer informações, capazes de ativar esquemas cognitivos e lógicos pré-existentes.

Sendo assim, a autora supracitada defende que nesse modelo de processamento textual

[...] as questões da aprendizagem, da linguagem e do discurso estão fora de questão e, do ponto de vista da escola, trata-se-ia de instalar e viabilizar *comportamentos* ou *procedimentos* (planejar, editar, revisar etc.), dependentes de conhecimentos prévios que se instalariam, possivelmente, por outras vias e não no próprio processo. (p.193)

Nota-se, desse modo, limitações quanto à questão da recursividade do modelo bem como quanto à importância do contexto social que gerou a escrita.

4.1.2 O modelo teórico de Bereiter e Scardamalia

Bereiter e Scardamalia (1987) baseiam sua teoria na ideia de que são as aprendizagens mais elaboradas que tornam os sujeitos parte da humanidade. Para eles, o ser humano já possui uma prontidão inata para certas aprendizagens, mas alguns tipos de conhecimento só seriam construídos a partir de um “esforço mantido” durante certo tempo.

Para os autores, a escrita é uma área de conhecimento que,

possibilita o estudo das relações entre as funções cognitivas fáceis e difíceis. Por um lado, é vista como difícil de adquirir e que é bem mais desenvolvida em algumas pessoas. Por outro lado, é compartilhada por membros normais da espécie. Pessoas com rudimentos do letramento podem produzir textos. (p. 4)

Nesse sentido, Bereiter e Scardamalia (1987) defendem a existência de dois modelos basicamente diferentes que podem ser seguidos para se produzir textos: o modelo natural e o problemático.

De acordo com os autores, ao utilizar o modelo “natural” fazemos uso máximo das estruturas cognitivas já construídas e minimizamos a extensão do nível dos problemas que devemos resolver. Já ao utilizar o modelo “problemático” o indivíduo mantém a produção com complexidade.

Sendo assim, Bereiter e Scardamalia (1987) identificaram dois processos mentais pelos quais os textos são compostos, denominados de *dizer o conhecimento* e *transformar o conhecimento*.

O dizer o conhecimento seria a estratégia utilizada no modelo “natural” e se caracterizaria como um procedimento do tipo pensar/escrever com poucas atividades de planejamento de conteúdo ou do texto. Ou seja, uma forma de escrita que parece ser explicada em uma psicologia do natural, em que é feito o uso máximo do dom humano natural da competência linguística e das habilidades aprendidas na experiência social ordinária, mas que são também limitadas por elas (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987).

Na estratégia de dizer o conhecimento, o processo de composição começa com um comando de produção ou com um projeto de escrita “auto-escolhido”, que ativa conhecimentos armazenados na memória de longo prazo, por meio de tópicos identificadores. De acordo com o modelo, os tópicos identificadores servem como pistas que automaticamente preparam conceitos associados através de um processo de ativação expandida. Esse processo não garante que a informação recuperada seja relevante, mas existe uma tendência embutida em direção a um tópico relevante. Nesse caso, no entanto, a recuperação é assumida para tomar lugar automaticamente através da expansão da ativação sem a monitoração do escritor ou plano para coerência. O processo a que nos referimos anteriormente motiva a **procura na memória de conteúdos e informações relacionadas aos tópicos**. Ao encontrar tais informações, essas são testadas (se são ou não apropriadas quanto ao comando e o texto já produzido ou eles poderiam ser mais envolvidos em mais testes de interesse, força persuasiva, adequação ao gênero, dentre outros). Se o item passa nos testes ele é incluído nas notas ou texto e o próximo ciclo de geração de conteúdo começa.

Em síntese, dizer o conhecimento “é um modelo de como a produção do discurso pode ocorrer, usando apenas essas fontes de pistas para recuperação de conteúdo – tópico, esquema do discurso e texto já produzido” (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987).

Portanto, nesse modelo o conhecimento é uma coisa que já se tem e que permanece intacto, a escrita é uma questão de transmitir uma seleção desse conhecimento para alguém (BEREITER E SCARDAMALIA, 1987).

Já a segunda estratégia citada, “transformar o conhecimento”, apareceria no processo de utilização do modelo “problemático” e envolve ir além do dom linguístico natural, em direção a tornar o indivíduo capaz de realizar sozinho o que é normalmente realizado apenas através da interação social: o reprocessamento do conhecimento.

A partir da **representação mental da tarefa** os produtores ao adotarem esse modelo **analisariam os problemas** quanto ao **conteúdo** (o que dizer?) e quanto aos **objetivos** estabelecidos (como dizer?). Assim, segundo Mattozo (1998), a própria atividade da escrita, por provocar um pensamento reflexivo, leva o indivíduo, constantemente, a fazer planejamento e revisão durante o processo na busca por atingir as metas estabelecidas. Logo, a revisão na estratégia de transformar o conhecimento, para Bereiter e Scardamalia (1987), ocorre paralelamente ao processo de produção textual, visto que o que já foi escrito influencia o que vai ser escrito em seguida. Isto é, a todo o momento o escritor guia o que está sendo escrito a partir do que já foi dito em seu texto, de forma dialética.

Portanto, no modelo “transformar o conhecimento” as capacidades distintivas repousam na formulação e resolução de problemas, fazendo de forma que permite uma interação bidirecional entre um desenvolvimento contínuo do conhecimento e o desenvolvimento contínuo do texto (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987).

Para Bereiter e Scardamalia (1987), o planejamento acontece de acordo com o modelo de escrita adotado, “natural” ou o “problemático”. No primeiro, os autores defendem que não existe um planejamento complexo da tarefa de produção textual, e sim rapidez de produção. No segundo modelo, em contrapartida, concebe-se que existe uma etapa de representação mental da tarefa, em que o escritor mobilizaria os conhecimentos necessários à confecção do texto, e em seguida uma etapa de fixação de objetivos. Nesse momento, o escritor formularia e reformularia o conteúdo, adequando-o a uma série de pressupostos estabelecidos de acordo com o conhecimento recuperado, relativo ao tema e ao uso da língua. Esse conhecimento é processado e traduzido em problemas retóricos específicos, a serem resolvidos à medida que a formulação do texto propriamente dito ocorrer.

Lopes (2011) ainda acrescenta que Bereiter e Scardamalia

incorporaram um estágio de três etapas definidas na fase de planejamento: *comparar*, *diagnosticar* e *operar*. O complexo processo de elaboração envolvido nessa sequência, típico de escritores experientes, é um aspecto central no modelo de

transformação do conhecimento, caracterizando um movimento parecido ao de revisão. O escritor experiente, ao produzir seu texto final, estaria engajado num constante processo de comparação entre a proposta original de escritura – com todas as suas exigências comunicativas – e sua própria produção escrita. Essa comparação constante levaria a um inevitável diagnóstico – positivo ou negativo –, que motivaria o autor do texto a operar sobre sua produção, adequando-a às necessidades identificadas ao longo do percurso. Deve-se salientar, contudo, que muito embora essa sequência reconhecida por Bereiter e Scardamalia se assemelhe ao processo tipicamente entendido como revisão, não há descrição pormenorizada de uma etapa assim. A edição do texto, final ou simultânea, não fica nem implícita nem explícita nesse caso (p.41).

Percebemos, então, que para esses autores existe uma interdependência entre a produção de ideias e a textualização, apenas em situações de escrita por escritores experientes (modelo problemático). Ou seja, o planejamento para a construção de um texto aconteceria durante a escrita, em um processo em que a geração de conteúdo e a textualização se influenciariam mutuamente, isto é, um podendo redefinir a continuidade do outro, a partir de processos mentais dinâmicos e permanentes de redefinição de metas/sentidos. Entretanto, essa seria uma característica dos escritores experientes. Já os inexperientes adotariam um modelo de processamento mental semelhante ao que foi proposto por Hayes e Flowers (1980).

Bereiter e Scardamalia (1987) falam sobre revisão em seus modelos, mas de forma diferente. Para eles, os escritores mais experientes revisam a todo o momento suas produções (durante e após a escrita), já os escritores iniciantes a fariam em um nível superficial, na forma de rascunho que precisa ser revisado, em outro momento. Sendo assim, o processo de revisão estaria restrito, na maior parte das vezes, apenas a alterações de pontuação, gramática e ortografia. Entretanto, tal concepção é rejeitada por pesquisas que garantem que com certos tipos de apoio ou de instrução sistemática, no entanto, as crianças do ensino fundamental começam a fazer revisões com algumas consequências. De acordo com Rocha (1999), os modelos de processamento para a produção de textos em Hayes e Flowers (1987) e Bereiter e Scardamalia (1987) indicam que, para a criança (escritores não experientes), a tarefa de revisar o texto fica muito circunscrita às questões ortográficas e/ou a mudanças superficiais que não afetam o significado do texto.

Diante do exposto, podemos perceber que tanto a teoria de Hayes e Flowers (1980) como a de Bereiter e Scardamalia (1987) indicam a existência de modelos universais de produção dos textos escritos, sendo a revisão e o planejamento etapas desses modelos. Assim, nota-se nessas abordagens delineadas até o momento a falta de reflexão sobre o papel das condições de produção nos modos de planejamento e de revisão textual. Já no modelo proposto por Schneuwly (1988) tais aspectos são fundamentais na compreensão dos processos de escrita.

4.1.3. A abordagem da produção de textos proposta por Schneuwly

Schneuwly (1988) parte da concepção de linguagem como a interface que medeia a relação entre o sujeito e o meio. Bem como, defende que a atividade linguística de produção de textos é um sistema modular e não um conjunto hierarquizado de comportamentos regidos por processos cognitivos gerados por esquemas ou conhecimentos armazenados na memória e ativados pelo contexto da atividade. Schneuwly, assim, muda o foco do entendimento sobre os processos de produção de textos da cognição individual para a interação social, pois, para o autor, é a partir da construção da **representação da situação de produção** (que se baseia nos **parâmetros da interação social** - o lugar social; o momento da produção; o objetivo da atividade; a relação enunciador/destinatário) que criamos uma **base de orientação geral da atividade** (conjunto de representações - situação interna, criada a partir do contexto de interação). A base de orientação determina e controla, ao longo do processo, tanto as formas de **gestão do texto** como sua **linearização**. Vale salientar, no momento, que a base de orientação sofre alterações durante a escrita, provocadas pelas instâncias de interação.

Já a gestão textual, segundo Schneuwly (1988), é composta por dois tipos de operações: **ancoragem** e **planejamento**, que podem ser simultâneas. As operações de ancoragem definem a ligação que se instaura entre o enunciador e a situação material de produção. Isto é, o indivíduo ancora a atividade de escrita no conjunto de representações construídas, o que ativa as representações que possibilitam a definição do que vai ser dito e do modo como vai ser dito. Já o planejamento envolve tanto a ativação, a organização e a sequencialização dos conteúdos quanto sua estruturação linguística, adequada a um modelo de linguagem ou plano de texto adotado em função da interação social, que garante a forma linguística global.

Na perspectiva de Schenewuly (1988), o planejamento inicia-se quando são construídas as representações sobre o contexto de escrita e mobilizados os conhecimentos necessários à escrita do texto. Continua com ações de tomada de decisão acerca das estratégias a serem adotadas para a elaboração textual e das próprias estratégias discursivas: forma composicional a ser adotada, organização sequencial do conteúdo textual, vocabulário a ser utilizado, recursos coesivos e expressivos, dentre outros. Portanto, diferentemente de Hayes e Flowers (1980) e Bereiter e Scardamalia (1987), para Schenewuly (1988), é a construção de uma base de orientação que determina diferentes modos de construção textual, num constante movimento de reelaborações decorrentes dos modos como os conhecimentos e experiências anteriores vão sendo representados durante a situação de escrita. Para ele,

durante a situação de escrita a base de orientação sofre mudanças, reorientando o planejamento do que será dito a seguir e reformulando o que já tinha sido dito em função do novo planejamento.

Quanto à **linearização**, o autor diz que é a materialização dos processos em unidades linguísticas, e que envolve dois processos em forte interação: **referencialização** e **textualização**.

A referencialização é a produção de enunciados ou estruturas linguísticas mínimas que entram em interação com operações dependentes do contexto ou do cotexto da tarefa. A textualização age no nível local da construção da cadeia textual sendo determinada pelo contexto e co-texto e abrange outras três operações – coesão, conexão/segmentação e modalização.

Na operação de coesão se dá a organização dos elementos linguísticos ao nível local, fazendo as ligações globais do cotexto e do contexto, contribuindo para a progressão do texto. Na operação de conexão/segmentação ocorre a articulação do discurso segmentado. A operação de modalização define a relação entre o enunciador com as unidades do conteúdo textual.

Para Schneuwly (1988), os movimentos de revisão textual ocorreriam constantemente (em todo processo de geração do texto escrito) e seriam motivados pelas condições dadas. Os modos de revisar e os critérios de revisão seriam dependentes dos modos como os produtores representam a situação de interação. Além disso, durante a geração do texto, a base de orientação também poderia sofrer revisão contínua. Ou seja, na medida em que o texto vai sendo construído, o escritor revisa-o a partir das representações sobre a finalidade, o destinatário, as adequações ao gênero discursivo adotado, mas tais representações também podem sofrer alterações, como dito anteriormente. Nesse caso, a revisão final do texto seria apenas uma nova operação da atividade de escrita.

Em síntese, as três abordagens apresentadas dão à revisão textual papéis diferentes no processo de produção textual. Enquanto Flower e Hayes (em ROJO, 2008) defendem que a revisão é um processo que tem por função melhorar a qualidade do texto escrito e que consiste em dois subprocessos: leitura e editoração (cujas funções seriam detectar e corrigir violações das convenções escritas - norma ortográfica, descuidos quanto ao significado pretendido - semântica e também quanto às metas de escrita), para Bereiter e Scardamalia (1987), as revisões ocorrem durante toda geração do texto escrito. No entanto, essa afirmação só se aplicaria a escritores experientes, visto que são esses que têm a capacidade de monitorar toda a atividade de escrita de forma dialética. Assim, para esses estudiosos, o escritor não

experiente, ao produzir um texto, fazem mudanças referentes a aspectos de superfície, sobretudo de correção gramatical, fato que não se confirma se levamos em consideração o estudo de Andrade (2010), que investigou o processo de produção de cartas de reclamação por crianças de 9 e 10 anos de escolas públicas do Recife/PE, em que o maior número de modificações, nos momentos de revisão após a escrita da primeira versão, foi quanto ao conteúdo da carta a fim de adequá-la à base de orientação criada para tal atividade.

Diferentemente das duas abordagens citadas anteriormente, Schneuwly (1988) defende que a revisão textual pode ocorrer durante todo o processo de geração do texto escrito, independente do escritor ser experiente ou não, dependendo das condições de produção. Portanto, nesta perspectiva, a revisão textual tem papel importantíssimo no processo ao guiar toda a atividade de escrita.

Em nossas buscas por pesquisas que divulgassem resultados de estudos sobre as operações de planejamento e revisão textual por crianças, identificamos poucos trabalhos sobre tal tema e muitas questões que ainda precisam ser investigadas. Entretanto, os estudos encontrados nos auxiliaram bastante na compreensão dos processos de escrita por crianças. Sendo assim, iremos apresentar tais pesquisas para que possamos dialogar com os resultados obtidos neste estudo.

Góes (1995), ao se interessar pela dimensão reflexiva do escrever, na criança, estudou situações de planejamento e análise de texto, buscando abordar a capacidade da criança para tomar o seu dizer como objeto de análise, enquanto parte do trabalho de elaboração na sua escrita. O estudo contou com alunos de 2ª a 4ª séries da 1ª etapa do ensino fundamental, em duas escolas da rede municipal da cidade de Campinas/SP.

A autora examinou as abordagens da criança no planejamento de um texto pretendido. Para tal, a partir de duas variantes de procedimento tentou verificar o que as crianças produziam como texto orientador e como este era incorporado na produção final.

Para tal, a criança recebeu esclarecimentos, instruções e uma folha auxiliar que deveria ser preenchida antes da elaboração do texto pretendido. Segundo a autora, no início e durante a atividade, foi pedido que anotasse as ideias que ajudariam a escrever o texto.

Diante da solicitação, a pesquisadora revela que o grupo de alunos utilizou a folha auxiliar de três formas distintas: 1) como rascunho da parte inicial do texto (o texto da folha auxiliar foi “passado a limpo” na versão final, eventualmente com transformações); 2) inclusão, na folha auxiliar, de enunciados que configuravam uma introdução a versão final do texto (que não eram reproduzidos posteriormente, mas sim serviam de abertura para a versão

final); 3) escrita de uma lista de palavras (que eram curtas e essas foram posteriormente inseridas no texto final).

Segundo Góes (1995), as palavras das listas, na maioria dos casos, foram inseridas na primeira parte da versão final, sugerindo que as crianças listavam as palavras elaborando mentalmente o texto, assim como as que fizeram da folha auxiliar um rascunho.

A pesquisadora aponta que as crianças não chegaram a elaborar um planejamento enquanto recurso orientador, pois “ao invés de dizer sobre o texto, elas diziam o texto, revelando pouca ou nenhuma disposição a uma postura de distanciamento em relação à organização temática da produção em planejamento” (Góes, 1995, p.79).

Em relação ao processo de revisão, em 1992, Góes publicou em conjunto com Smolka um artigo em que analisaram o processo de revisão, a partir da análise dos textos, produzidos pelos mesmos sujeitos do estudo anterior.

As autoras (Góes e Smolka, 1992) obtiveram resultados que apontam que as revisões infantis restringiam-se a aspectos de superfície, quase exclusivamente ortográficos, caligráficos (traçado das letras) e inadequações morfológicas relativas à flexão de número em substantivos e adjetivos, e à terminação verbal. Bem como, destacam que as crianças com menor nível de escolarização tendem a utilizar predominantemente a estratégia de “dizer mais”, em contrapartida as que estão num nível mais avançado tendem a “dizer de novo” substituindo o enunciado.

Quanto ao trabalho de revisão colaborativa, Góes e Smolka (1992) acreditam que

ao examinar seu texto com a ajuda de um parceiro, a criança revela um reconhecimento rudimentar do jogo dialógico da produção escrita o que fica evidenciado tanto pelas raras ocorrências de apontamentos de problemas de clareza quanto pela não disposição a operar sobre o texto quando esses aspectos emergem.

No entanto, elas nos chamam atenção para o fato de que as raras ocorrências de apontamentos de problemas de clareza e a não disposição a operar sobre o texto pode ter sido resultado das condições de produção.

No estudo de Rocha (1999) podemos observar dados semelhantes aos apresentados por Góes e Smolka (1992). Entretanto, quanto à revisão colaborativa os dados são divergentes.

Rocha (1999) pesquisou quais hipóteses, dificuldades e/ou estratégias crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da escola de Primeiro Grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais apresentavam ao construírem o processo locutório na

escrita, as situações de enunciação e de revisão textual. Para tal, durante o ano de 1996, foram realizadas observações participativas numa mesma sala de aula nas atividades de produção textual. Inicialmente, foram acompanhadas todas as vinte crianças da turma, que apresentavam escrita alfabética, mas depois foram selecionadas oito para compor o corpus de sujeitos da pesquisa.

As atividades de produção textual foram organizadas em dois momentos distintos: 1º) quatro das oito crianças produziram um reconto; 2º) o escritor lia seu reconto a fim de melhorá-lo e, em seguida, um colega que não tinha participado do 1º momento atuava como leitor fazendo sugestões que pudessem auxiliar o trabalho de revisão do colega.

De acordo com os resultados de Rocha (1999), as crianças tenderam, num primeiro momento, a tomar como objeto de reflexão os aspectos mais aparentes, como marcadores de pontuação e a forma escrita das palavras, tanto do ponto de vista ortográfico como em relação à caligrafia. No entanto, depois voltaram sua atenção para o conteúdo.

A pesquisadora também nos chama atenção para o fato que inicialmente as crianças se centraram no **dizer mais** ou acrescentar conteúdo aos seus textos. Pois, segundo ela, o **dizer melhor** “parece representar para os pequenos leitores/autores um objeto de reflexão mais complexo e que se concretiza mais tardiamente” (ROCHA, 1999, p. 123).

No caso da revisão colaborativa, Rocha (1999) identificou que na mediação com o outro, as crianças são capazes de perceber a aposta interpretativa inerente à interlocução que se propõe no texto, como também foram capazes de buscar estratégias (ainda que provisórias ou inadequadas) para tornar mais claro o sentido que postulavam, a fim de validar suas intenções, transformando-as numa intenção de texto.

Diante dos seus resultados, a autora defende que o

processo de retificação e retomada é fundamental para a construção do texto, além de ser constituinte do próprio ato de revisar. Esse movimento, que supõe avanços e recuos, assinala a possibilidade de o aprendiz lidar com o próprio escrito, ainda que cognitivamente não lhe seja possível considerar muitos aspectos ao mesmo tempo (ROCHA, 1999, p.51).

Assim, notamos que desde muito cedo as crianças são capazes de estabelecer interlocuções significativas sobre o texto escrito e sobre o próprio processo de revisão, desde que as condições de aproximação com esse objeto conceitual – explicitadas essencialmente pela situação de enunciação – favoreçam esse tipo de interação (ROCHA, 1999).

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002), ao analisarem escritas infantis produzidas em ambientes escolares e não escolares defendem que as modificações mais comumente encontradas nos textos de aprendizes, no ambiente escolar, dizem respeito à correção ortográfica. Entretanto, nos chamam a atenção para o fato de que

Este aparente trabalho com a ortografia decorre muito mais, no entanto, das exigências da escola sobre o que considera um avanço qualitativo da escrita infantil, do que com uma real preocupação das crianças com a correção ortográfica. Assim, as correções nas escritas iniciais frequentemente refletem a postura do professor, que foi habituado a marcar (geralmente com a temida caneta vermelha) as “violações” cometidas contra as convenções da escrita (ortografia, uso de maiúsculas, pontuação, etc.) (Ibidem, p. 24).

Já Araújo (2004) se prontificou a refletir sobre práticas de revisão e reescrita de textos por crianças em pares, a partir da análise de textos de vinte alunos de uma turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola particular de Salvador/BA. Para tal, os alunos foram solicitados a escrever uma história de tema livre que seria revisada em mais duas oportunidades (uma em dupla e outra individual). Eles foram informados, também, que as diferentes versões elaboradas seriam inseridas numa dissertação que estaria na biblioteca da faculdade da pesquisadora e todos os interessados poderiam acessar tal trabalho e ver as mudanças realizadas pelos alunos. Os resultados foram apresentados, a partir da identificação das mudanças realizadas por cada dupla na situação de interação, e apontaram que frequentemente a pontuação foi tomada como objeto de análise e negociação entre as duplas, vindo em seguida as reflexões sobre a escrita correta das palavras - ortografia. Aponta-se, ainda, que as crianças não realizaram muitas mudanças no texto revisado em duplas, tão pouco grandes modificações na organização sequencial no conteúdo do texto. Outro dado revelado foi que a interação entre as duplas nem sempre proporcionou a melhoria dos textos, e ainda que a motivação das crianças diante da proposta de escrita e posteriores revisões foi fator determinante para melhoria dos textos da dupla. Assim, chegou-se à conclusão que a revisão colaborativa é uma boa estratégia para formar futuros produtores de textos mais autônomos se vivenciada em conjunto com outros tipos de revisão, pois segundo a autora há muitos limites na colaboração entre as crianças.

Alguns pontos merecem destaque quanto ao trabalho desenvolvido por Araújo (2004) e suas conclusões diante dos dados que foram revelados. Primeiro, gostaríamos de enfatizar que a situação de produção textual proposta não gerou muita motivação por parte das crianças. Fato, inclusive, apontado nas conclusões do trabalho. Também é fato a grande preocupação com as “rasuras” que tiveram que praticar no momento de revisar o texto em

colaboração. Para a produção inicial receberam papel e caneta de uma determinada cor, mas para a revisão em duplas apenas o texto inicial e caneta de outra cor. Assim, para realizar mudanças no texto precisariam “rasurá-lo” quantas vezes fossem as alterações. Pensamos que dessa forma se acreditou ser mais fácil identificar as mudanças feitas, mas como a autora mesmo aponta, a preocupação deles foi tão grande que alguns chegaram a explicitar que os “leitores da faculdade” iriam achar que eles não sabiam escrever, além de que alguns chegavam até a contar a quantidade de “rasuras”. A falta de papel/suporte para a escrita da nova versão com as mudanças pensadas com o colega pode ter limitado as crianças a não cometerem mudanças maiores em seus textos, bem como podemos supor que o baixo número de modificações nas versões analisadas tem relação íntima com a falta de comprometimento de alguns alunos nas atividades, e ainda com as condições dadas nos momentos de revisão. Dessa forma, ratificamos a importância das produções textuais serem guiadas por situações reais de comunicação e que despertem o interesse das crianças.

Pereira e Barbeiro (2010), a partir de dados de três estudos (Aleixo, 2005; Gomes, 2006; Pereira, 2007), apresentam exemplos de textos revistos por crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental de escolas de Portugal, que indicam que o processo de revisão de textos por crianças é complexo, difícil e delicado, mas possível em várias vertentes e sob determinadas condições (trabalho de revisão cooperada e a reflexão acerca dos próprios escritos). Os autores defendem, ainda, que a sistematização pelo professor de momentos destinados a revisão textual pode atenuar eventuais dificuldades na produção de determinados textos e ao serem estimulados a tal, observa-se nessas atividades incentivo à reflexão: pela negociação, colaboração e sistematização.

Em estudos anteriores (Seal, Andrade e Leal, 2007; Andrade, 2010) também buscamos analisar o processo de revisão de textos por crianças. No estudo de Seal, Andrade e Leal (2007), foram analisadas diferentes versões de artigos de opinião escritos por crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e foram identificados diversos indícios de revisão pelas crianças, desde apagamentos, inserções de letras, palavras, frases, modificações espaciais do texto entre outras marcas que foram possíveis de serem analisadas. O que mais nos chamou a atenção nas análises das modificações realizadas foi o fato delas estarem a favor da revisão do conteúdo, principalmente dos pontos de vista, argumentos, justificativas e refutações (contra-argumentos).

Já em nossa pesquisa realizada no curso de mestrado (Andrade, 2010), aprofundamos as reflexões sobre a revisão textual por crianças, ao investigar as modificações realizadas por vinte crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de duas turmas distintas de escolas públicas

da cidade do Recife/PE que vivenciaram atividades de uma sequência didática com o gênero carta de reclamação. Durante a sequência, as crianças foram levadas a produzir uma carta de reclamação e depois realizaram três revisões em seus textos (duas individualmente e uma em pares). Os resultados apontaram que a grande maioria das mudanças realizadas nos textos das crianças diziam respeito ao conteúdo, sendo o acréscimo o tipo de modificação mais frequente. Quanto à dimensão argumentativa, foi evidenciado que a maioria dos alunos retirou, acrescentou, substituiu e mudou de posição vários componentes argumentativos das cartas de reclamação, na tentativa de atender ao comando de produção textual e melhor defender seus direitos que não estavam sendo garantidos por quem tinha o dever de assim o fazer. Nesse sentido, os momentos de revisão foram fundamentais para que os alunos, em momentos posteriores à escrita de sua carta e em paralelo às atividades de apropriação do gênero a partir de uma sequência didática, elaborassem textos mais consistentes e coerentes à proposta.

Vale salientar que as diferenças entre os dados relatados por Seal, Andrade e Leal (2007) e Andrade (2010) e os de outras pesquisas é que as revisões realizadas pelas crianças faziam parte de uma sequência didática em que tanto aspectos relativos à forma composicional do gênero quanto às práticas de linguagem foram foco de reflexão coletiva nas aulas em que os textos foram revisados pelos alunos, reforçando a ideia de que o trabalho com sequências didáticas revela-se como estratégia favorável para a construção de uma escrita voltada aos interesses dos aprendizes e cumpre um duplo papel: “de um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.81).

Dentre as constatações do estudo supracitado, nos chamou bastante atenção o fato da versão dos textos revisados em duplas de trabalho, no geral, ter sofrido mais modificações e ainda, da mediação das professoras ter sido fundamental para a escrita do texto e das revisões efetuadas no decorrer da sequência didática. Como este não foi o foco de nossas pesquisas anteriores e também por não termos identificado tais informações de modo detalhado em outras pesquisas, cremos que os resultados obtidos com este estudo serão de grande valia para o planejamento de situações de produção textual por crianças.

Diante do exposto, acreditamos, assim como Góes (1995)

que uma direção produtiva para o estudo da constituição do escritor está na busca de compreensão sobre os diversos planos de dialogia implicados na produção escrita, os quais abrangem a relação da criança com vários outros: o outro para quem a criança diz – seus leitores; o outro de quem toma palavras para dizer – seus modelos; o outro sobre quem diz – seus personagens; o outro que é participante do processo de

produção do texto (pares e professores que atuam como comentadores, co-autores ou co-revisores). (p.117)

Diante do panorama traçado, observamos que a mediação docente é fundamental na aprendizagem da escrita. Assim, no próximo capítulo tratamos de aprofundar a discussão sobre o ensino de produção de textos.

5. O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Neste capítulo apresentamos, mais detidamente, nossas reflexões sobre o ensino da produção de textos. Para tal, o capítulo foi organizado no sentido de refletir sobre as práticas docentes relativas ao ensino de produção de textos, com ênfase na apresentação de dados relativos à prática docente em situações de ensino de produção textual a crianças.

5.1. As práticas docentes relativas ao ensino de produção de textos

Diferentes autores, como Dolz e Schneuwly (2004), propõem que na escola os alunos devem ter contato com diferentes gêneros discursivos de modo planejado e devem produzir textos de diferentes gêneros. Para tal, organizaram uma proposta curricular em que os gêneros são classificados em cinco agrupamentos, considerando os contextos de uso, as finalidades e os tipos textuais dominantes. São eles: textos da ordem do relatar, textos da ordem do narrar, textos da ordem do expor, textos da ordem do descrever ações e textos da ordem do argumentar.

Os autores defendem, ainda, que em cada ano escolar, desde os anos iniciais de escolarização, os alunos devem experienciar situações de uso e reflexão de textos dessas cinco categorias, de modo que haja uma progressão em “espiral” no ensino. Isto é, um mesmo gênero discursivo deve ser trabalhado, em diferentes ciclos/séries, com objetivos cada vez mais complexos (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.123). Para tal, recomendam que o processo de apropriação dos gêneros discursivos seja pautado em sequências didáticas, argumentando que um conjunto de atividades escolares planejadas e organizadas em torno de um gênero ajuda “o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (ibidem, p.97). Dessa forma, poderíamos auxiliar os alunos a se apropriarem das características e especificidades dos gêneros, conhecimentos estes que são necessários quando produzimos textos.

Leal e Brandão (2007) citam cinco atividades que devem ser monitoradas durante a escrita de textos, para que o produto textual atenda às finalidades previstas. São elas: 1) Os conhecimentos relativos ao tema; 2) A organização e configuração dos textos (adoção dos gêneros discursivos adequados a situação de comunicação posta); 3) A geração de conteúdos; 4) A organização de tais conteúdos em sequências linguísticas (textualizar o que se quer dizer); 5) A notação do texto (registrar o texto).

Percebemos, então, que, como Schneuwly (1988), as autoras supracitadas acreditam que é a partir da construção de uma base de orientação (que guia toda a atividade de escrita) e do monitoramento de todas essas ações/atividades que obtemos os efeitos de sentido pretendidos com a tarefa. Assim, como explicitado em capítulos anteriores, produzir textos é uma atividade cognitiva complexa, pois temos que coordenar várias ações/tarefas durante todo o processo de tessitura textual.

Nesse sentido, Leal e Brandão (2007) alertam-nos que o professor deve considerar objetivos que levem os alunos

A perder o medo de escrever, a valorizar suas variedades linguísticas e a reconhecer as diferenças entre diversos contextos de interlocução, apropriando-se, gradativamente, das formas privilegiadas que são usadas na sociedade em diferentes situações de interação, sobretudo as mediadas por textos escritos. (p.49).

Vemos, então, que, segundo os autores citados, é necessário que o professor, enquanto leitor privilegiado, reconheça os textos produzidos pelos alunos como instâncias discursivas únicas e que precisam ser valorizados, visto que, é escrevendo que os alunos aprendem a escrever textos que atendem aos propósitos da interação.

Mas, como será a compreensão dos professores sobre o trabalho com os gêneros para o ensino da língua?

Pesquisa realizada por Leal, Guimarães e Santos (2002) em escolas públicas do Recife/PE e região metropolitana identificou que o conceito de gênero discursivo não estava claro para as professoras/sujeitos do estudo. Estas eram participantes de um curso de formação continuada para professores, intitulado “A formação continuada de professores e o processo de produção de textos na escola”, no qual mensalmente se reuniam para discutir os processos de produção de textos e, conseqüentemente, a produção textual a partir de gêneros discursivos. Segundo as pesquisadoras, a apropriação do conceito de gênero discursivo pelas professoras foi gradual e de grande conflito com as práticas já estabelecidas. Foi identificado que as professoras esforçavam-se para integrar as discussões traçadas nos encontros pedagógicos mensais, porém ainda não dominavam os conceitos que usavam.

Nesta pesquisa, ficou constatado que muitos professores solicitavam as produções textuais sem informar e/ou definir gênero discursivo, interlocutor (es), finalidades, suportes e contextos de circulação. Outras vezes, eram indicados gêneros discursivos, mas de forma confusa. Visto que:

Nos primeiros meses, encontramos professoras que pediam que seus alunos fizessem “uma redação” ou solicitavam vários gêneros para uma mesma atividade sem se aperceberem dessa variação. Nesses casos, os alunos viam-se diante de uma tarefa confusa em que não sabiam exatamente o que iriam produzir (ex: “Escreva um anúncio ou uma notícia”). (LEAL, GUIMARÃES e SANTOS, 2002, p.4).

Só à medida que foram discutindo e se apropriando da abordagem sociointeracionista da linguagem é que os professores foram incluindo em seus comandos para a produção escrita os elementos estruturantes para uma boa produção textual de modo mais claro.

Koerner (2006), nos anos de 2005 e 2006, em Joinville/SC, também desenvolveu um estudo com o objetivo de investigar o que professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sabem sobre gêneros discursivos e quais materiais utilizam para atividades com a linguagem em suas aulas.

Como metodologia de produção de dados, a estudiosa utilizou entrevistas escritas (questionário) e observações *in loco*. Participaram da fase de entrevistas 19 professores (quatro da Rede Estadual; oito da Rede Particular e sete da Rede Municipal). Quanto às observações *in loco*, foram feitas visitas semanais, de abril a agosto de 2006, em todas as turmas de 1ª a 4ª séries de uma escola da Rede Municipal de Joinville, com o fim de verificar como se davam as práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Os resultados apontaram para o distanciamento entre a escola e as práticas sociais extraescolares de uso da escrita, ainda que nas respostas dadas pelos professores às diferentes questões tenha-se percebido a manifestação quanto à importância do uso de diferentes gêneros na escola, especialmente para atividades de leitura. Os dados, contudo, mostraram que os usos ganhavam pouca relevância para os alunos, talvez pela baixa ocorrência, uma vez que houve pouca referência a eles em suas respostas.

A análise das entrevistas com os alunos apontou para um significativo distanciamento entre as experiências com a escrita dentro e fora da escola. Foi verificado que no espaço doméstico, em que viviam esses alunos, havia maior diversidade de gêneros discursivos, nas atividades de leitura e escrita. Na escola, foi constatado que o predomínio quase absoluto era de textos típicos do ambiente escolar e que só se realizam nesse espaço. Portanto, a visão de texto como algo que dá visibilidade ao gênero discursivo ainda não acontecia nessas escolas. Segundo a autora, imperava ainda, nas escolas que participaram do estudo, a ênfase na classificação tipológica dos textos ou, no caso das séries iniciais, na simples produção de textos narrativos, como ficou evidenciado em muitas das respostas dadas pelos professores.

Já Araujo (2012), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo investigar como o professor da 4ª série do ensino fundamental trabalha a produção de textos em sala de aula e

também verificar: a) a metodologia adotada pelo professor para desenvolver as atividades de produções de textos em seu aspecto social; b) analisar como o professor faz a mediação entre o uso escolar e o uso social da leitura e da escrita; d) verificar como a escola, instituição responsável em levar os alunos a serem produtores e reprodutores da cultura escrita, tem desenvolvido o seu papel formador.

Para tal, a estratégia de ação utilizada durante a pesquisa foi o estudo de caso do tipo etnográfico, em que a pesquisadora buscou observar a prática docente de uma professora que atua na 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Presidente Prudente – SP. Foram realizados dois meses de observação diária (de 21 de março a 20 de maio de 2011) e uma entrevista, a fim de analisar as atividades de produção de textos realizadas em sala de aula.

Os resultados de Araujo (2012) apontaram que a professora investigada trabalhou com diversos gêneros de textos, elaborando múltiplas propostas textuais, ensinando os alunos a reconhecerem vários modos de escrever, pois trabalhou com contos, relatos de experiência, textos informativos e etc. Mas, apesar de a professora investigada trabalhar com diversos tipos de escrita, não contemplou reflexões sobre como a escrita pode ser usada fora da escola, já que os textos escritos não foram utilizados fora do contexto escolar. A segunda característica marcante apontada pela pesquisadora foi o fato da professora ser a única leitora dos textos. Aspecto, este, encontrado em diversas produções de textos realizadas pelos alunos. A terceira característica em comum observada pela estudiosa, nas práticas de produção textual analisadas, foram as correções dos textos escritos. Durante as observações realizadas, foi visto que realmente a professora seguiu o mesmo padrão para a realização das práticas de correção e avaliação, pois, em todas as atividades de produção de textos dos alunos, a educadora esperava os alunos terminarem a escrita e corrigia individualmente cada atividade da seguinte maneira: a) em todas as correções das produções de textos, a professora leu individualmente com o aluno ao lado dela; b) conforme fazia a leitura da escrita, observava coerência na escrita dos parágrafos; c) corrigia as palavras escritas erradas com erros gramaticais colocando um risco na palavra e escrevendo corretamente ao lado a caneta; d) se o parágrafo escrito pelo aluno estivesse muito confuso ou errado, pedia para ele ler, corrigir e reformular melhor, pois não havia entendido, ou senão ela mesma riscava a frase do educando e a reescrevia novamente; e) em muitas correções, a docente escrevia um novo final para a produção de texto dos alunos; f) durante as correções, ela explicava para o aluno o que ele havia errado e corrigia. Já a última e quarta característica encontrada nas análises dos dados fornecidos nesta pesquisa foram as produções de textos sem finalidade social. Mas, em uma

das produções solicitadas (escrita de uma carta de solicitação, na qual foi realizada uma reivindicação feita pelos alunos juntamente com a docente para solucionarem o problema da biblioteca escolar), foi possível identificar a utilização do texto escrito em que os estudantes participaram da situação com o objetivo de aprender a produção texto, mas ao mesmo tempo tinham uma finalidade de participar de uma situação de interação que extrapolava o espaço da sala de aula.

Araujo (2012), como positivo, aponta o fato da docente investigada ter mediado o ensino através de: contação de histórias diariamente; trabalhos com leitura de jornal em sala de aula; realização de Rodas de Leitura; empréstimos de livros semanais na biblioteca escolar e diversas produções escritas. Nesse sentido, acredita-se que as ações empregadas foram importantes para os alunos, pois contribuíram na formação de produtores de textos nos aspectos sociais da escrita.

Assim como Pérez e Garcia (2001), acreditamos que a escrita, como objeto cultural, requer a mediação social para que os alunos compreendam algumas das suas propriedades. Ou seja, a presença de material escrito na sala de aula não é suficiente para que as crianças progridam em seus conhecimentos. Torna-se indispensável a intencionalidade e a geração de ambientes interativos ricos, porque o desenvolvimento é fruto da interação.

Quanto a tal aspecto, Guerra (2009) realizou um estudo em que investigou a interação entre estudantes e entre estudantes e professoras em situações de produção coletiva de textos. Participaram dessa pesquisa duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos alunos da Rede Municipal do Recife/PE, que desenvolveram uma sequência didática para o ensino do gênero carta de reclamação.

Guerra (2009) também relata algumas estratégias utilizadas por docentes, observadas em seu estudo, que contribuíram para a formação de escritores. Nesta pesquisa, a estudiosa observou que existia uma preocupação das docentes nas atividades de escrita quanto às ações de planejamento e revisão em processo dos textos que estavam sendo produzidos coletivamente, tais como: 1) construção das representações sobre a situação de interação - propiciando a ativação de conhecimentos prévios importantes para a escrita do texto; 2) explicitação do comando de produção; 3) organização de um plano geral para escrita do texto; 4) planejamento de parte do texto; 5) retomada do texto - para corrigir e também para eliminar conteúdo; 6) releitura de partes já escritas para acrescentar novas informações - importante para que os estudantes percebam que a estratégia de retomar o já escrito para dar continuidade à escrita é legítima e possibilita que as melhorias do texto sejam feitas durante a escrita e não apenas ao final da atividade; 7) checagem do que os alunos haviam sugerido solicitando que

os mesmos escolhessem a palavra que melhor se adequasse à frase que estava sendo construída - neste processo de escolha, os estudantes precisaram reler o texto, manipulando-o, ou seja, transformando-o em objeto de análise; 8) reflexão sobre as características do gênero - a partir de questionamentos buscando ativar conhecimentos prévios sobre o gênero; 9) síntese do que já foi escrito no texto - organização do conteúdo textual de um modo topicalizado, favorecendo o desenvolvimento dessa habilidade de sumarizar, que dá condições para os alunos julgarem o que pode estar faltando ser dito; 10) revisão em processo; 11) leitura integral do texto produzido.

Guerra (2009) concluiu que as docentes atuaram como colaboradoras, mediadoras, estimulando o desenvolvimento de estratégias de planejamento em processo e revisão em processo, com base em avaliação permanente. Guerra (2009) alerta-nos ainda para o fato de que

[...] as boas condições de produção na escola só podem ser garantidas se os professores desenvolverem estratégias ricas para auxiliar os estudantes a desenvolver as habilidades necessárias para a participação em atividades sociais de modo autônomo. Assim, não basta que os alunos sejam solicitados a escrever, eles precisam ser auxiliados no processo de escrita. (p. 185).

Logo, planejar situações diversificadas para o ensino da produção de textos se torna fundamental, segundo os autores citados. Tais situações, nessa perspectiva devem propiciar múltiplas condições de produção e também uma variedade de situações quanto ao agrupamento dos estudantes.

A abordagem sociointeracionista de ensino da língua materna vê a interação como elemento indissociável da produção de textos, pois, como defende Bakhtin (2000), todo texto que produzimos visa atingir de alguma forma um interlocutor de maneira que esse retorne a comunicação a partir da recepção e compreensão do mesmo. Isto é, a partir da compreensão responsiva ativa. Assim, a aprendizagem é um processo que supõe uma mediação cultural.

Se a escola é o lugar, por excelência, para o ensino e a aprendizagem da escrita, essa deve promover um ambiente propício à interação, pois concordamos com Louzada (1994) quanto à ideia de que,

é na interação que a criança se exercita na atividade constitutiva da linguagem; nela aprende a jogar os jogos da linguagem e a interagir, com os participantes, enquanto interlocutores; nela vai constituindo o seu conhecimento do mundo na medida em que a experiência o representa, nela vai dominando os recursos linguísticos e discursivos com que expressa essas experiências e se expressa (p. 14).

Dessa forma, o aluno é visto como “sujeito ativo, que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto de conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive” (SOARES, 1998).

Não podemos esquecer, nesse momento, o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, que pode ser exemplificado como as possibilidades dos alunos realizarem tarefas e ações inicialmente sob a orientação de adultos e em cooperação com companheiros mais experientes. As capacidades que, em determinado momento estariam nessa zona de desenvolvimento proximal, passariam, depois, a possibilitar a realização autônoma de atividades semelhantes. O ensino, assim, torna-se essencial no processo de aprendizagem das características humanas diferenciadas que não são naturais, mas históricas.

Nessa perspectiva, tanto o professor quanto os colegas atuam como mediadores. Tal mediação pode ser concebida como ferramenta capaz de melhorar o nível de desenvolvimento que o aluno está em determinado momento.

Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre resultados de estudos que dizem respeito à interação em momentos de produção de textos.

Um deles é o de Dornelas (2010), que teve como objetivo investigar estratégias e critérios utilizados por docentes na avaliação de textos produzidos por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa contou com a participação de cinco professoras do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade do Recife/PE.

Como metodologia de produção dos dados, Dornelas (2010) optou pela aplicação de questionários (sobre a frequência das atividades de produção de textos, as estratégias de ensino utilizadas pelas mesmas e sobre os critérios e estratégias de avaliação adotadas no momento das correções das produções textuais), entrevistas e observações de aula. Depois, a professora que apresentou maior domínio sobre o trabalho com produção textual foi entrevistada e observada durante 10 aulas de produção textual. A escolha da professora, cujas aulas foram observadas, foi feita a partir da análise das respostas dadas no questionário. Isto é, a pesquisadora percebeu que havia, nesta docente, íntima relação entre as estratégias de ensino e de avaliação. Já as demais, não demonstravam uma relação fundamentada entre o momento da aula e o da avaliação.

Na análise dos questionários, Dornelas (2010) chama-nos atenção que quando foram levadas a descrever as estratégias didáticas usadas no ensino da produção de texto, nenhuma das professoras mencionou preocupação com o gênero discursivo que seria produzido ou em

diversificar finalidades e destinatários dos textos. Assim, para a pesquisadora, “aparentemente, a única preocupação das educadoras parecia ser a extração de um tema para ser discutido em sala e embasar a escrita espontânea da criança”. Com relação ao comando da produção, os dados mostraram que as docentes realizavam atividades de produção de textos, e que valorizavam esse eixo de ensino. Mas, a estudiosa nos alerta que as evidências apontaram que “as situações planejadas não eram semelhantes a outras situações vivenciadas pelas pessoas fora do ambiente escolar”.

A segunda parte dos resultados de Dornelas (2010) trata do estudo de caso realizado com uma das professoras sujeito do seu estudo, como dito anteriormente. Nesse sentido, a pesquisadora investigou as estratégias de ensino de produção de textos utilizadas por tal docente.

Os resultados apontaram que a professora sempre fazia uma atividade de preparação para a escrita, seja de leitura do livro de literatura da unidade, conversas sobre acontecimentos do dia a dia em sala de aula, escuta de músicas, leitura de imagens, leitura de textos produzidos pelos próprios alunos nas aulas anteriores, leitura de textos publicados em revistas, atividades didáticas de outras disciplinas, utilização de caixas de textos, etc. Assim, Dornelas (2010) aponta-nos que a docente se preocupava em preparar os alunos para a produção textual, ajudando-os a construir um repertório de conteúdos para os textos, visto que eles precisavam ter o que dizer nos textos.

Segundo a pesquisadora, no decorrer do processo de escrita, a docente caminhava pela sala oferecendo ajuda aos alunos e à medida que ela apontava o que deveria ser modificado, os estudantes realizavam as devidas correções. Dessa forma, pôde-se perceber o estímulo à melhoria do texto quando a professora indicava reformulações de frases, correções da pontuação e ortografia. Dornelas (2010) acrescenta, ainda, que “em alguns casos, ela marcava os erros no texto da criança e os explicava oralmente, solicitando a reescrita do texto em outra folha”. Outro fato relevante destacado nesta pesquisa foi que quando a docente percebia que as dúvidas de algumas crianças eram parecidas, ela se dirigia para frente da sala e iniciava as intervenções de modo geral. Também apareceu como estratégia o fato de reescrever o texto dos alunos para que eles depois passassem a limpo, estratégia mecânica de cópia que a educadora acreditava que fizesse os alunos terem uma “visão geral” de seu texto corrigido.

Nas análises dos critérios adotados pela professora na avaliação dos textos das crianças, identificou-se que o critério mais evidente foi quanto aos aspectos linguísticos (ortografia, pontuação, concordância, coesão, paragrafação), seguido da adequação ao conteúdo textual. Dornelas (2010) salienta que a adequação à situação de interação não era

uma prática comum nas correções, pois esse aspecto não era trabalhado e nem exigido anteriormente. Já com respeito à adequação ao gênero discursivo solicitado, a estudiosa diz que não percebeu preocupação com tal aspecto.

Outro estudo que nos traz valiosas contribuições é o de Silveira, Aires e Leal (2008), que teve como objetivo analisar situações de produção de textos por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, investigando os processos de interação, com foco na exploração acerca de como a docente desta turma fazia seus alunos não alfabetizados participarem dessas atividades e que estratégias ela usava para viabilizar isso.

Para tal, as pesquisadoras observaram oito aulas em que a professora desenvolveu uma sequência didática com o gênero reportagem, enfocando mais detidamente um grupo formado por seis alunos que não se encontravam na hipótese de escrita Alfabética. Além das observações, analisaram também uma pequena entrevista feita com a professora anteriormente à aplicação da sequência.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que a professora utilizou várias estratégias para envolver os alunos não alfabetizados nas atividades de escrita, entre elas podemos destacar: o trabalho com duplas mistas para que o aluno alfabetizado pudesse auxiliar o não alfabetizado no registro de suas ideias; lia com o aluno e ia dando pistas para chegar às respostas; pediu a colaboração do aluno não alfabetizado como escriba, aumentando sua autoestima, e a do alfabetizado, para dividir as tarefas com o colega, sem estar se adiantando sempre nas respostas; solicitou a produção coletiva de textos; deu atendimento individualizado a esses alunos (a docente estava sempre atenta às dificuldades específicas de cada um, refletindo sobre a necessidade de desenvolver atividades diferentes para cada nível); tudo para que seus alunos pudessem estar em constante progresso.

Ao final da sequência didática, as pesquisadoras puderam constatar que, de fato, a partir de boas estratégias e mediações, o trabalho de produção textual torna-se, sim, viável para qualquer nível de escrita. Elas também chamam atenção para o fato dos alunos não alfabetizados terem alcançado progressos bastante significativos durante a sequência, tanto na questão da aprendizagem, quanto da participação nas aulas e até mesmo na relação com os demais alunos.

Por fim, os resultados de Silveira, Aires e Leal (2008) mostraram que as estratégias que a professora desenvolveu durante as atividades de produção de textos da sequência didática tornavam viável a participação dos alunos nessas situações. Nesse sentido, concordamos com as autoras que, “quando há um empenho em atender ao aluno em suas especificidades ao mesmo tempo em que se busca sua inserção no grupo através da interação

com os demais, muitos objetivos podem ser alcançados, inclusive o de produzir textos sem saber escrever”.

Ferreira (2013), em sua dissertação de mestrado, também se debruçou sobre os processos de interação em sala de aula. Ele teve como objetivo analisar situações de produção coletiva de textos, que pudessem nos dar pistas sobre como se constitui a autoria nesse tipo de situação escrita. Para tal, foram realizadas observações de quatro aulas em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Recife/PE, em que foram produzidos textos coletivos e entrevistas clínicas com as docentes e os estudantes.

Os resultados de Ferreira (2013) apontam que as professoras investigadas realizavam um ensino em que buscavam preparar os estudantes para a escrita do texto; abordar conhecimentos importantes sobre os temas e os gêneros de textos; problematizar as decisões a serem tomadas durante a escrita; proporcionar situações de discussão favoráveis à participação dos estudantes; dentre outras qualidades observadas.

Todavia, Ferreira (2013) nos chama atenção para o fato de que as professoras não conseguiram favorecer a participação de todos os alunos igualmente, na atividade de produção coletiva de texto. Algumas crianças foram privilegiadas na participação desse tipo de situação, geralmente crianças que eram reconhecidas por já terem certas habilidades/conhecimentos consolidados, ou por terem liderança na turma e não serem tímidas.

Dessa forma, Ferreira (2013, p. 261) defende que “os docentes devem ter mais atenção quanto às estratégias de incentivo à palavra, principalmente daqueles alunos que são tímidos, pois, como as outras crianças disseram, eles também podem dar boas ideias” para elaboração de textos coletivos. Apesar de alertar quanto à distribuição desigual de fala das crianças, havia, nas aulas, estímulo à participação. Ferreira (2013) concluiu que nas situações observadas de produção coletiva de textos, os alunos desenvolveram conhecimentos sobre a escrita e se constituíram como autores. De acordo com o pesquisador, tais aprendizagens foram favorecidas pela mediação das professoras, que realizavam um ensino em que buscavam preparar os estudantes para a escrita do texto; abordar conhecimentos importantes sobre os temas e os gêneros de textos; problematizar as decisões a serem tomadas durante a escrita; proporcionar situações de discussão favoráveis à participação dos estudantes.

Em pesquisas anteriores (Seal e Andrade, 2007; Andrade, 2010), cujas metodologias e objetivos já foram citados em capítulos anteriores, também pudemos perceber que a mediação pedagógica foi determinante para o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Como pode ser observado nos trechos a seguir.

O comando da professora para a produção do texto procurou orientar os alunos a fazerem uma reflexão sobre as diversas posições a respeito do tema e a elaborarem uma opinião pessoal sobre o assunto e dizerem o porquê dela. O foco da fala da professora levava os alunos a pensarem bastante nos leitores para os quais o texto se destinava: se iriam compreender o que estavam falando, se iriam entender a opinião deles. No entanto, as falas da professora para o grande grupo ou individualmente não remetiam a um possível convencimento do outro de que a opinião colocada era a certa. Tanto que no texto de um outro aluno, Missian, uma frase se torna característica dessa ausência: *“Eu respeito quem votou 2 sim tem a sua opinião”*. Em vários trechos, ele tenta adotar uma postura de aparente neutralidade na avaliação das posições. Tal fato pode ter sido decorrente, durante a aplicação do projeto didático, da não emissão de julgamentos pessoais pela professora. Pelo contrário, a docente trazia à frente da sala alunos com opiniões contrárias para que dissessem o que pensavam e o porquê, aceitando suas justificativas. Vale ressaltar, no entanto, que apenas um dos textos lidos em sala comentava o resultado negativo do referendo como reflexo de uma falta de segurança comunitária e não como um movimento contra o desarmamento, o que ponderou as opiniões contrárias dos alunos (Seal e Andrade, 2007).

Com relação a mediação pedagógica, observou-se a partir da análise do texto final das crianças, que o entendimento de cada professora sobre o gênero carta de reclamação pode ter refletido na adoção dos modelos textuais identificados. Isto é, ao se esforçarem para atender ao comando de produção e revisão, 90% dos alunos de uma das turmas produziram carta de reivindicação (assemelhavam-se a pedidos). Já os alunos da outra turma, ao final das três revisões, produziram cartas de reclamação com pelo menos os componentes básicos do gênero (indicação do objeto alvo de reclamação e justificativa para convencimento que o objeto pode/merece ser alvo de reclamação) (Andrade, 2010).

A partir dos exemplos apresentados, podemos perceber, mais uma vez, que as condições de produção, em especial, as interações entre os sujeitos participantes da situação de escrita influenciam o produto textual elaborado pelos alunos. Sendo assim, aprofundar as análises sobre esses momentos de interação em situações de produção de textos é fundamental, assim como é necessário refletir sobre os modos como os docentes medeiam as situações de planejamento e revisão dos textos na escola.

Para começar a pensar sobre tal questão, é fundamental refletir sobre o que as crianças revisam em seus textos. Em relação a tal aspecto, Rocha (2008) enfatiza que

[...] durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: o que dizer, como dizer, que palavras usar... e quando dadas oportunidades de voltar em momentos posteriores ao seus escritos, o aluno durante o processo de revisão tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, visando ao sucesso da interlocução enquanto proposta de compreensão feita ao leitor, como também pode focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas – concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita. (p.73)

Segundo Rocha (2008), diferentes aspectos podem ser revisados pelas crianças. Resta, no entanto, aprofundar nossos conhecimentos sobre como ensinar as crianças a desenvolver estratégias de revisão textual.

Pereira e Barbeiro (2010) no artigo intitulado “A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita”, afirma que

o ensino da escrita não pode resumir-se à simples impregnação de saberes, ao longo da vida escolar, ou à esperança da colheita de bons textos, a partir somente da procura de ideias e temas criativos para composições, a propor aos alunos como sementes (indutores) lançadas à terra. Esse ensino tem de ser guiado por princípios e pressupostos orientadores de uma prática que propicie aos alunos uma conscientização profunda daquilo que está implicado no acto de produzir um texto (p.51).

Percebemos que, nessa concepção, para aprendermos a produzir textos é necessário um ensino que propicie ao aprendiz refletir sobre as atividades que estão envolvidas no processo de produção textual. Como essas atividades são muitas, a ação de revisar (em processo e do produto) torna-se ainda mais importante. Logo, segundo a abordagem sociointeracionista, é preciso auxiliar nossos alunos a pensar em revisão como parte do processo de tessitura textual e ensiná-los a mobilizar dispositivos diversificados que permitam refletir e revisar seus escritos (PEREIRA E BARBEIRO, 2010, P.60).

Pereira e Barbeiro (2010, p. 61) citam seis dispositivos que podem produzir um efeito de sentido positivo de retorno ao texto para revisão: 1) Crivos de avaliação que permitem a autocorreção; 2) Confronto com um texto que pode servir como referência; 3) Revisão em grupos, a partir de anotações precisas do professor; 4) Apoio numa ficha de verificação que estabeleça as principais dimensões a ter em conta no momento de proceder à revisão de um texto; 5) Observação de rascunhos/versões preliminares de outros escritores; 6) Análise de um rascunho/versão inicial e do texto/versão final do texto que lhe corresponde, para identificação e avaliação de mudanças efetuadas.

Tais dispositivos seriam exemplos da diversidade de situações que podem favorecer, na escola, um trabalho reflexivo de revisão textual. Concebemos, portanto, que o ensino de produção de textos pode ser conduzido de modo diversificado, mas ao mesmo tempo, articulado com as práticas de linguagem comuns em contextos extraescolares.

Pereira e Barbeiro (2010) alertam-nos, no entanto, que não é apenas a diversificação das atividades escolares que pode representar ganhos significativos e a mediação docente, nesses diferentes tipos de situações também pode impactar as aprendizagens dos estudantes.

Diante do exposto, cremos ser de fundamental importância aprofundar as discussões sobre a mediação docente em atividades de produção textual. Em nossas buscas identificamos as dissertações de mestrado de Guerra (2009) e Girão (2011), além dos estudos de Rocha (2008) e da segunda parte dos resultados obtidos por Dornelas (2010).

O estudo de Guerra (2009), apresentado anteriormente, analisou os processos interativos (quatro situações de produção coletiva de textos) em duas turmas de 3º ano do ensino fundamental e evidenciou que foram estimuladas pelas docentes dessas turmas: estratégias de construção de bases de orientação para a construção textual, planejamento local dos textos, revisão em processo, monitoramento das ações com vistas a atender às finalidades e destinatários previstos nas situações, ações de coordenação entre geração de conteúdo e textualização.

De acordo com Guerra (2009), as docentes durante e após a produção coletiva realizavam leituras dos textos para que os alunos percebessem se precisariam reorganizá-los, evidenciando para os alunos que a revisão em processo é fundamental para a monitoração da atividade como um todo. Os resultados do estudo de Guerra também evidenciaram que as interações realizadas entre professores e alunos foram fundamentais para que os aprendizes percebessem a importância de monitorar toda a atividade de tessitura textual. A partir da releitura do já escrito e também por meio da sumarização (informações essenciais em tópicos) houve uma atuação por parte das professoras como colaboradoras, mediadoras, estimulando o desenvolvimento de estratégias de planejamento em processo e revisão em processo, com base em avaliação permanente do texto que estava sendo escrito.

Assim, Guerra (2009) defende que a produção coletiva de textos é uma estratégia didática poderosa, pois propicia que os modos de funcionamento próprios de escritores experientes (professoras) sejam vivenciados com indivíduos menos experientes (alunos). (GUERRA, 2009).

Outro estudo que encontramos é o de Girão (2011), que também analisou situações de produção coletiva de textos, só que por crianças frequentando a última etapa da Educação Infantil (com idades entre cinco e seis anos). Segundo a autora, os momentos de revisão vivenciados durante o processo de produção coletiva de textos apresentou aos aprendizes a revisão como um processo natural no ato de escrever. Fato importante para que as crianças pequenas possam começar a desenvolver a atitude de querer melhorar o texto, considerando o destinatário e as finalidades pretendidas.

Para Girão (2011, p. 98), a estratégia de (re)leitura do texto, “contribuiu em vários momentos para que as crianças se situassem nas discussões, organizassem o pensamento em

relação à construção do texto e também checassem as informações já escritas”. Bem como, a autora nos chama atenção para o fato de que ao realizar todas as operações na presença das crianças (desde a escrita do texto no quadro, passando pela cópia no papel, os apagamentos e substituições, a reescrita da versão final dos textos), as professoras possivelmente também contribuíram para o desenvolvimento da concepção de produção textual como atividade que se processa de maneira interativa e dinâmica, em que o planejamento não segue um modelo linear, mas sim contínuo. Além dessas propostas de revisar os textos, também terem contribuído para que as crianças compreendessem a produção textual como um processo em que as representações da tarefa de escrita podem sofrer alterações, e os textos elaborados reformulações contínuas.

Os estudos de Rocha (1999, 2008) sobre o papel da revisão na apropriação das habilidades textuais pela criança no contexto da sala de aula, nos servem no sentido de refletir sobre as dificuldades e as estratégias dos aprendizes, tentando se apropriar do texto escrito, com suas particularidades e características.

A autora, após análise do processo de escrita de textos por crianças chegou a conclusão de que a revisão no processo de apropriação de habilidades textuais permite ao aprendiz ver o próprio texto de outro lugar, de outra perspectiva. Isto é, do lugar do leitor/interlocutor e prever as melhores estratégias para a construção do discurso escrito. Dessa forma, para Rocha (2008)

[...] a revisão pode ser utilizada, tanto individual quanto coletivamente, como instrumento que auxilia na reflexão sobre o que dizer, sobre o como dizer e sobre a materialização da escrita na página. Não se pode desconsiderar, no entanto, que o significado da revisão como estratégia constitutiva, que auxilia no processo de reflexão/reelaboração do texto, se constitui na interação do sujeito com o texto, tanto na interação individual quanto a partir da mediação do professor e/ou dos colegas, e não numa perspectiva condutista, a partir da qual o professor já apresenta, definidos para o aluno, os elementos a serem considerados. (p.83)

Diante da citação anterior, notamos, mais uma vez, a revisão sendo tomada enquanto estratégia constitutiva do processo de elaboração textual.

A segunda parte dos resultados obtidos no estudo de Dornelas (2010) ajuda-nos a entender melhor como algumas professoras realizam/propõem o trabalho de revisão textual em suas turmas. Como o estudo já foi apresentado anteriormente, vamos direto aos dados relativos a revisão textual.

Segundo a pesquisadora, três das cinco professoras ao relatar sobre as situações de revisão textual, afirmaram corrigir todas as produções dos alunos durante o processo de

ensino-aprendizagem. Duas delas declararam que corrigiam alguns textos e uma professora relatou que durante suas aulas, as produções sempre eram feitas em folhas soltas e que isso facilitava a correção, porém retratava que, mesmo assim, preferia corrigir algumas produções na sala, juntamente com o aluno aprendiz.

Quanto aos procedimentos de correção adotados, a estudiosa percebeu, ainda na análise dos questionários, que, no geral, as professoras procediam à correção na presença do aluno (individual e coletiva), transmitindo a ideia de uma melhor reflexão sobre seus erros, já que era possível dispor da mediação da professora para tirar dúvidas e discutir suas dificuldades.

Quanto aos critérios de avaliação, três professoras tinham discursos semelhantes: referiram-se, inicialmente, à relevância dos aspectos linguísticos (gramática, ortografia...) e, depois, aos aspectos de organização e consistência do conteúdo textual (coerência, coesão...). Outra docente citou a utilização da autocorreção, porém Dornelas (2010) aponta-nos que esta não esclareceu que critérios eram indicados para a correção ser feita pelos próprios alunos.

Já a professora escolhida para as observações de aula afirmou que no momento da correção, observava:

[...] até do nome dele que ele escreveu, eu olho tudo, né... se ele escreveu... e o que eu olho é o que sei que vou depois chamar a atenção dele além do que eu corriji, se está borrado, se teve cuidado, se teve zelo pela atividade, né... se ele escrever o nome dele ou da escola errado eu corrijo, geralmente eu não risco, eu escrevo acima ou abaixo da palavra, né... às vezes quando é um erro persistente eu coloco uma observaçãozinha, como recadinho mesmo: “essa palavra se escreve assim por tal motivo...” aí corrijo tudo, ortografia, se tem parágrafo, se não tem, pontuação, às vezes aqueles que estão com preguiça eu coloco: “você não concluiu o texto.” Ou coloco uma interrogação, uma reticências, e coloco uma observação no texto: “porque não continuou?” Então eu olho tudo, quando eu levo pra casa pra corrigir, corrijo integralmente. Se eu já li com ele na sala ou já conheço aquele aluno, eu já vou pra correção direto. Correção ortográfica, pontuação, né... e se eu ver que tem uns erros que já vem persistindo eu coloco um recadinho: “precisa estudar mais, precisa ter mais atenção, leia sempre o que você acabou de escrever pra ver se tem algum erro” coloco sempre(...)(DORNELAS, 2010, p. 16).

Quanto às correções pelos alunos a partir das devolutivas, Dornelas (2010) obteve as seguintes respostas das professoras

“[...] o aluno que realiza as atividades de autocorreção, ele desenvolve a autonomia através da observação dos seus erros e passam a evoluir.” (Professora 2)

[...] eu enumero os erros, colocando embaixo do texto a correção do erro referente ao número que eu marquei em cima. Aí eles já se acostumaram e conseguem melhorar. (Professora 5)

[...] Então isso ajuda, mas ajuda assim de forma paulatina, não é que aquele aluno que eu chamei hoje, que estava com dificuldade, ele... só fez porque eu chamei ou porque o ajudei ou orientei que ele vai sair com o texto e corrigir todos os requisitos que eu pedi, mas paulatinamente vai surtindo o efeito.” (Professora 1)

Diante dos dados obtidos, a pesquisadora defende que “para que os alunos se tornem escritores competentes, eles precisam entender porque foram corrigidos e de que forma os mesmos podem consertar o seu erro para apresentar um melhor resultado” (DORNELAS, 2010, p.17-18). Bem como, acrescenta que as professoras que afirmaram ter os melhores rendimentos após a correção, foram aquelas que disseram corrigir o texto juntamente com o aluno.

Por fim, Dornelas (2010) concluiu com seu estudo que “a formação de escritores competentes depende de formadores capazes de orientar a escrita de modo reflexivo. Circular pela sala no momento da produção, fazer a correção na presença do aluno, explicando o porquê de cada alteração, estimular a prática da reescrita são aspectos que podem favorecer uma avaliação qualitativa dos textos produzidos”.

Em síntese, vimos resultados de pesquisas que apontaram a necessidade de uma maior diversidade textual nas propostas de produção de textos, bem como a necessidade de propostas de escrita com finalidades reais e destinatários variados. Não podemos esquecer de evidenciar a importância da mediação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da escrita, em que as pesquisas apresentadas constataram que, de fato, a partir de boas estratégias e mediações, o trabalho de produção textual torna-se, sim, viável para todos os aprendizes. Portanto, percebemos que os resultados apontados foram de grande valia e trouxeram contribuições para entendermos as práticas docentes em situações de ensino de produção de textos escritos.

As pesquisas que apresentamos evidenciaram que o ensino de produção de textos requer saberes docentes diversos. Nelas, foi possível observar que alguns saberes subjacentes às práticas docentes foram revelados ou não, como por exemplo, a construção das representações sobre a situação de interação, a explicitação do comando de produção textual, o planejamento para a escrita dos textos, a busca pela motivação e participação dos alunos nas atividades, etc. Bem como, a não contemplação de reflexões sobre como a escrita pode ser usada fora da escola.

Acreditamos que a prática e os saberes dos professores estão intrinsecamente relacionados. Ao assumir esse entendimento buscamos analisar a prática docente buscando compreender suas ações e decisões. Neste estudo, em especial, buscamos investigar as práticas docentes em situações de produção de textos, buscando apreender e analisar de modo

mais sistemático os saberes pedagógicos subjacentes ao ensino da escrita. Abordar tal tema será de fundamental importância, visto que ainda hoje se percebe pouca informação entre os professores sobre os aspectos relacionados à mediação em situações de ensino da escrita.

A seguir, buscamos detalhar, de modo mais claro, como tal investigação foi realizada, indicando o percurso metodológico adotado na pesquisa para alcançar os objetivos pretendidos.

FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1. Objetivos do Estudo

Este estudo foi realizado no contexto de duas escolas públicas, uma brasileira, situada na cidade do Recife, e uma portuguesa, na cidade de Aveiro, com o objetivo de investigar práticas docentes em situações de produção de textos, buscando apreender os saberes pedagógicos subjacentes ao ensino da escrita.

Nesse sentido, são objetivos específicos do estudo:

- * Identificar e analisar saberes pedagógicos gerais subjacentes ao ensino de produção de textos, tais como os envolvidos nos processos de gestão da sala de aula e monitoramento das interações;
- * Identificar e analisar saberes docentes relativos às estratégias didáticas de ensino de produção de textos, enfocando os tipos de orientações explicitadas pelas docentes e as dimensões textuais contempladas nessas orientações;
- * Identificar as formas de mediação que as docentes realizam no Brasil e em Portugal.

Para uma melhor apresentação da metodologia adotada, inicialmente, apresentamos os pressupostos relativos à metodologia da investigação. Logo após, são expostas as informações sobre os participantes da pesquisa, o método de produção de dados e, por fim, os procedimentos de análise dos dados.

6.2. Pressupostos relativos à metodologia adotada

A presente investigação tem como metodologia de pesquisa o estudo de caso coletivo. Sendo assim, tratamos de apresentar, a seguir, tal metodologia de pesquisa.

6.2.1. O Estudo de Caso coletivo

Diversos autores tratam de caracterizar a modalidade de pesquisa **estudo de caso**, que, para Goode e Hatt (1979), é uma forma de organizar os dados, preservando do objeto

estudado o seu caráter único. Nesse sentido, o singular é visto como efeito do todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.).

Yin (1984, apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 643), de maneira sintética, define o estudo de caso como

[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência.

Tal caracterização aplica-se a este estudo, visto que buscamos investigar em seu contexto natural as interações entre sujeitos em situações de produção de textos e os efeitos dessas interações sobre os textos produzidos, sobretudo nas atividades de planejamento e revisão textual. Para tal, estamos utilizando diversas fontes de evidência, como a observação de aulas (sem interferência da pesquisadora) com gravação em áudio e vídeo, análise de textos produzidos pelos alunos e entrevistas.

Para Lüdke e André (1986, apud VENTURA, 2007), o estudo de caso “pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação”, assim como ocorre na presente pesquisa.

Os estudos de caso podem focalizar apenas um caso/unidade (um indivíduo, uma instituição, um programa, um evento, etc.) ou casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), etc. (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Neste estudo, buscamos dois professores que têm suas práticas reconhecidas como bem sucedidas.

Segundo Ventura (2007), conforme os objetivos da investigação, o estudo de caso pode ser classificado como *intrínseco* ou *particular* (quando procura compreender melhor um caso particular, em seus aspectos intrínsecos); *instrumental* (quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores), e *coletivo* (quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos).

Diante do exposto, a presente pesquisa caracteriza-se como Estudo de Caso Coletivo. Para Alves-Mazzotti (2006) nesse tipo de investigação

[...] o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos.

Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos. (p. 642)

Nessa direção, os objetivos bem definidos do presente trabalho e a singularidade dos nossos achados nos permitiu entender melhor o cotidiano no processo de ensino da produção de textos para crianças. Tal metodologia é importante porque o estudo do singular pode ajudar a entender outros casos.

6.3. Procedimentos

A produção de dados foi desenvolvida em quatro fases. Foram elas: 1) escolha da turma brasileira participante da pesquisa; 2) produção de dados na turma brasileira; 3) escolha da turma portuguesa participante da pesquisa; 4) produção de dados da turma portuguesa. A seguir nos deteremos na apresentação detalhada de como se deu cada uma dessas fases.

6.3.1. Escolha da turma brasileira

A escolha da turma a ser investigada no Brasil foi definida a partir dos resultados nacionais de qualidade da educação. Desse modo, iniciamos este tópico explicando como tal índice é calculado e como influenciou a escolha da docente observada.

Nesta fase, objetivamos identificar as escolas públicas municipais do Recife com as melhores notas no Ideb 2011, visto que, como já dito anteriormente, tivemos a intenção de investigar boas práticas de ensino.

O Ideb foi criado em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e seus resultados são divulgados a cada dois anos. Tem como função diagnosticar a qualidade do ensino brasileiro (numa escala de zero a dez) e embasar as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do Ministério da Educação do Brasil.

A nota do Ideb é calculada a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar (informações enviadas pelas escolas e redes de ensino), e médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Saeb – para os Estados e o Distrito Federal, e a Prova Brasil – para os municípios.

Quanto maior a nota da escola no teste e quanto menos repetências e desistências dos seus alunos, melhor a sua classificação, numa escala de zero a dez. Logo, além de instrumento de análise, o Ideb é também um sistema de metas de qualidade educacional. As metas são estipuladas de acordo com a nota atual de cada instituição, mas todas devem melhorar seus índices. O Ideb também ajuda a radiografar quais são as escolas problemáticas e promissoras das redes de ensino.

Segundo o site do Inep

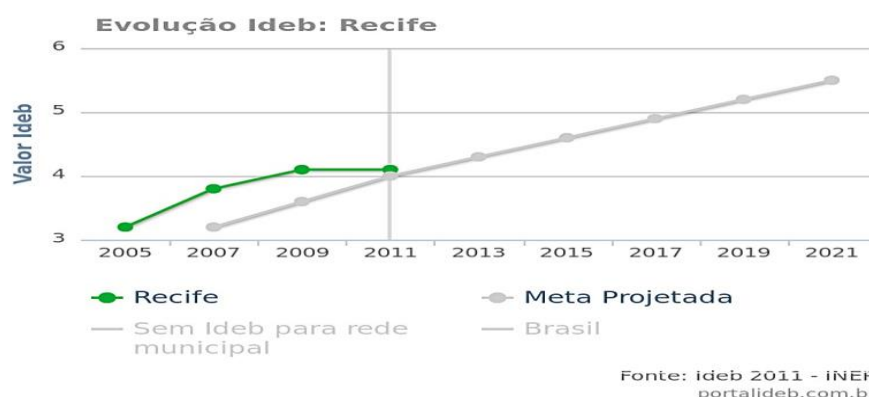
O Ideb é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. As metas são exatamente isso: o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental.

De acordo com informações obtidas no site do MEC, a média nacional do Ideb em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. Já em 2011, o Ideb nacional alcançou 5,0. Ultrapassou não só a meta para 2011 (de 4,6), como também a proposta para 2013, que era de 4,9. Se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2022.

E o que diz o Ideb 2011 sobre as escolas da Rede municipal do Recife?

Na figura abaixo, pode-se visualizar a evolução do índice nas escolas da Rede municipal do Recife.

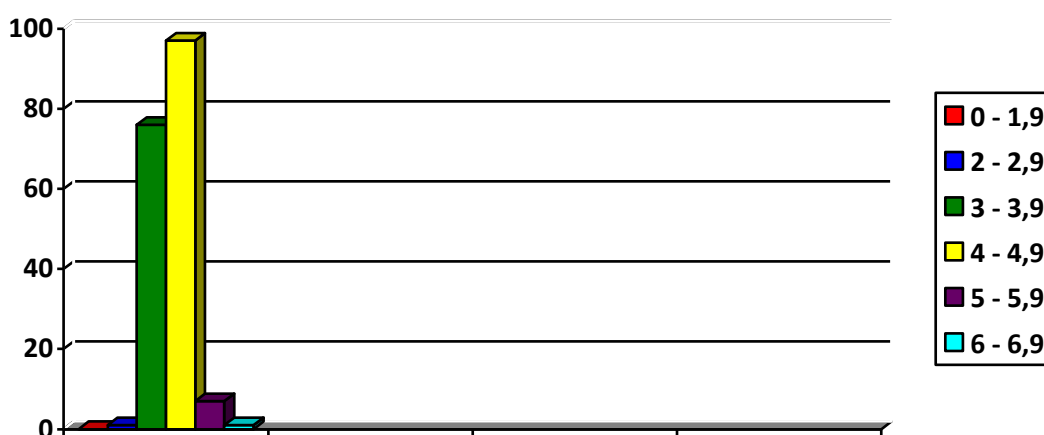
Figura 4 - Gráfico da evolução da média do Ideb na Rede municipal de ensino da cidade do Recife/PE.



Como podemos perceber na figura 4, nos anos de 2005, 2007 e 2009 houve uma melhora na nota do município: em 2005 – 3,2; 2007 – 3,8; e 2009 – 4,1. Entretanto, o Ideb 2011 de 4,1 revelou que as escolas municipais da cidade do Recife mantiveram a média do ano de 2009 ao invés de continuar elevando esse índice, bem como, podemos notar que o Ideb 2011 do município é inferior ao nacional.

O Ideb 2011 divulgou os resultados de 182 escolas municipais do Recife que foram avaliadas. No gráfico 1, a seguir, pode-se verificar a frequência de médias das escolas.

Gráfico 1 - Frequência de médias do Ideb 2011 das escolas municipais do Recife.



Como pode ser visualizado no gráfico 1, do total de escolas, a maioria (97) obteve médias entre 4 e 4,9. Podemos observar também que 76 escolas obtiveram médias entre 3 e 3,9. Também vimos que sete escolas obtiveram a média entre 5 e 5,9. E apenas uma escola entre 6 e 6,9.

De acordo com o Inep, as escolas que atingiram Ideb igual ou superior a 6

[...] provavelmente possuem boas taxas de aprovação e notas médias na Prova Brasil igual ou acima da indicada por estudiosos do tema. Apesar das metas oficiais de várias escolas não serem igual ou superior a 6, é relevante às escolas brasileiras ambicionarem essa meta, inclusive para demandarem do poder público condições para atingir ou superá-la.

Como temos o interesse na identificação das escolas mais bem classificadas no Ideb (2011) no município, iremos apresentar a seguir um quadro a fim de uma melhor visualização desses dados.

Quadro 1 - Escolas municipais do Recife mais bem colocadas no resultado do Ideb 2011

	Escola	Média do Ideb 2011
1°	Escola A	6,1
2°	Escola B	5,4
3°	Escola C	5,2
4°	Escola D	5,2
5°	Escola E	5,1
6°	Escola F	5,1
7°	Escola G	5,1
8°	Escola H	5,1

Obs. Do 5° ao 8° lugar a média do Ideb 2011 foi igual (5,1) assim, utilizamos a nota da Prova Brasil de Língua Portuguesa como critério de classificação.

De acordo com o site do MEC, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/Prova Brasil é uma avaliação externa em larga escala aplicada desde 1990, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O objetivo do Saeb/Prova Brasil é realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros. As informações produzidas por essa avaliação visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

A metodologia do Saeb/Prova Brasil baseia-se na aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática e Questionários Socioeconômicos a estudantes de 5° ano e 9° ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Além dos estudantes, diretores e professores também respondem a questionários socioeconômicos.

Nos testes aplicados no 5° e 9° anos do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Os professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

Sendo assim, buscamos identificar, também, as notas obtidas na Prova Brasil de Língua Portuguesa por essas escolas, que obtiveram as melhores notas no Ideb (2011) da Rede municipal do Recife, como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 2 - Notas da Prova Brasil das escolas municipais do Recife mais bem colocadas no Ideb 2011.

Escola	Nota da Prova Brasil (Português)	Nota do IDEB
Escola A	203,12	6,1
Escola B	198,34	5,4
Escola C	198,14	5,2
Escola D	195,64	5,2
Escola E	193,04	5,1
Escola F	191,42	5,1
Escola G	183,56	5,1
Escola H	182,13	5,1

Sabemos que o foco da Prova Brasil é em leitura, mas como não temos dados de avaliação de larga escala nacional no eixo de produção de textos, acreditamos que as médias do Ideb e da Prova Brasil nos dão um indicativo das escolas e turmas em que o ensino é bem sucedido, já que temos a intenção de investigar boas práticas de ensino.

Após analisar os resultados do Ideb 2011 das escolas municipais do Recife/PE e identificar as que obtiveram os índices mais altos, demos início ao processo de escolha da turma brasileira, que chamamos de turma 1.

Para tal, entramos em contato com os professores do 5º ano do Ensino Fundamental dessas escolas, na ordem de classificação do Ideb (2011), a fim de obter informações para a escolha da docente, da turma brasileira. Os critérios foram os seguintes: 1) ser professor efetivo da Rede municipal de Recife/PE; 2) ser docente da escola e de turma do 5º ano quando houve a aplicação da Prova Brasil no ano de 2011 (a aplicação das provas se deu no período de 7 a 18 de novembro de 2011); 3) ter interesse em participar da pesquisa.

Apresentamos a seguir um quadro que nos ajuda a visualizar, levando-se em consideração os critérios descritos acima, como chegamos à turma 1.

Quadro 3 - A escolha da turma brasileira a partir dos critérios de seleção

Classificação Ideb 2011	Escola	Critérios		
		Professor efetivo da Rede municipal de Recife/PE	Docente da escola e de turma do 5º ano em que houve aplicação da Prova Brasil no ano de	Interesse em participar da pesquisa.

			2011	
1°	Escola A			X
2°	Escola B	X		X
3°	Escola C	X	X	
4°	Escola D	X		
5°	Escola E	X		
6°	Escola F	X	X	X

Assim, observa-se que a turma/docente escolhida foi da Escola F, que chamamos aqui de escola/turma 1. A secretária da escola informou que a mesma funciona há mais de 50 anos. No ano de 2013, no período de produção de dados, a escola contava com 290 alunos (130 no turno da manhã, distribuídos em seis turmas e 160 no turno da tarde, distribuídos em sete turmas). Atendia alunos de 5 a 14 anos (Grupo V até 5° ano do ensino fundamental). A escola contava também com duas coordenadoras pedagógicas. O Projeto Mais Educação era desenvolvido na escola, o que favorecia a permanência de alguns alunos em tempo integral. No caso da turma observada, três estudantes participavam das atividades das oficinas de judô, recreação, dança, letramento, matemática e tênis de mesa, do Projeto Mais Educação.

A infraestrutura da escola era muito boa. Havia boas condições de limpeza e de organização do espaço. Contava com biblioteca, quadra poliesportiva, laboratório de informática (embora não estivesse ativo porque os computadores estavam quebrados), sete salas de aulas amplas, iluminadas e arejadas, refeitório, etc. A comunidade escolar participava das atividades, convivendo neste espaço. A diretora sempre esteve presente durante os dias em que houve observação das aulas. Nas paredes havia diversas produções dos alunos e uma grande faixa com os índices do IDEB. Os professores eram bastante valorizados pela direção e demonstravam compromisso com a qualidade da educação oferecida na escola.

A turma observada funcionava no período vespertino. A docente, que identificamos aqui como professora 1, ao ser questionada sobre a escolha da profissão, afirmou que fazer pedagogia:

“não era uma coisa que eu tenha pensado desde cedo não, mas eu sempre pensei em trabalhar assim... trabalhei em comércio e depois passei para área de Educação porque eu acho interessante e importante trabalhar para ajudar... eu pensava assim: trabalhar para

ajudar o outro. Foi uma forma que eu achei, talvez, com Pedagogia e me senti muito bem fazendo o curso. Me identifiquei”.

Há 19 anos a professora 1 atuava na profissão, sempre em escola pública. No período da produção de dados ministrava aulas em dois turnos: vespertino, na escola observada, e noturno, em outra escola da Rede pública de Recife, em que ministrava aulas numa turma de módulo 3 da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Ao ser questionada sobre o gosto pela leitura, a docente afirmou que:

“Gosto de ler... Mas, ultimamente está difícil pegar um livro pra ler. Leio assim, né?! Uma revista... da área de Educação, jornal todos os dias pra mim é sagrado ler jornal... Assim... me manter informada, né?! Essas coisas, está atualizada. Mas, assim... livros compro, até! Gosto de ler livros que tenham... como Augusto Cury... gosto dessa área”.

A professora 1 demonstrou, assim, que lia tanto nos momentos de lazer quanto, também, na busca por atualização em sua área profissional.

Sobre a escrita ela informou que, basicamente, escrevia coisas relacionadas à profissão, como elaborar e registrar o planejamento de suas aulas.

No quadro 4, pode ser observado que a turma tinha reduzida quantidade de alunos e a professora vasta experiência de ensino.

Quadro 4 - Caracterização da turma 1

Formação da docente 1	Tempo de ensino	Idade	Alunos matriculados	Alunos que frequentam	Faixa etária dos alunos
Pedagogia (FAFIRE) Com especialização em Educação de Jovens e Adultos	19 anos (todos na Rede Pública de Ensino)	49 anos	14	14	10 a 12 anos

A tabela abaixo nos ajuda a visualizar as idades dos alunos da turma 1.

Tabela 1 - Frequência de sujeitos quanto a idade na turma 1

Frequência de sujeitos quanto a idade na turma 1	Freq.	%
10 anos	9	64,3

11 anos	3	21,4
12 anos	2	14,3
Total	14	100%

Como pode ser visto, os alunos de 10 e 11 anos eram mais frequentes na turma. Entretanto, faziam parte da turma dois alunos (um do sexo masculino e outra do sexo feminino) que estavam fora da faixa etária esperada para a etapa de escolaridade enfocada.

Quanto ao sexo, a turma 1 era composta por 50% de crianças do sexo feminino (7 alunos) e 50% do sexo masculino (7 alunos).

Nesta fase da pesquisa também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora sobre sua prática docente e foi marcada a data para o início das observações na turma 1.

6.3.2. A produção dos dados na turma brasileira

Após a escolha da turma, foram realizadas dez observações de aulas, que foram feitas de forma sequenciada (ocorreram entre 30/04/2013 e 21/05/2013). Ou seja, as observações foram realizadas diariamente, visto que se pretendia analisar situações tal como elas acontecem na escola. Assim, o acompanhamento das aulas de produção de textos foi realizado sem interferência no planejamento e execução das aulas. Todavia, vale salientar que a docente por saber os objetivos da pesquisa, nos revelou que no período da produção de dados iria propor situações de produção de textos mais frequentes e de formas variadas.

A opção pela realização de pesquisa qualitativa foi em decorrência de que tal abordagem de investigação favorece o contato do pesquisador com o objeto de investigação, o que permite acompanhar situações em que os sujeitos da pesquisa encontram-se desenvolvendo atividades em seus cenários naturais, permitindo examinar e compreender tal realidade.

Também foram realizadas entrevistas informais com a docente, quando necessário, a fim de entender a metodologia empregada nas aulas.

Segundo o minidicionário Caldas Aulete (2004, p. 318), entrevista é um encontro formal para obtenção de informações ou avaliação de uma pessoa. Minayo (1994) acrescenta que a entrevista privilegia a aquisição de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos.

Quanto à caracterização de entrevista semiestruturada, Manzini (2004) defende que esta

[...] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (p. 2).

Nesse sentido, optamos pela entrevista semiestruturada devido à possibilidade de conhecer as perspectivas dos sujeitos quanto ao trabalho realizado na sala de aula e como meio de complementar os dados produzidos nas observações.

Além da entrevista, como já foi dito, foi utilizada também a observação com videogravação (filmagem), pois, como é afirmado por Dessen e Borges (1998), a utilização de mais de um recurso permite uma produção de dados mais abrangente, favorecendo a compreensão dos casos estudados e, conseqüentemente, uma maior diversidade e riqueza de informações.

Segundo Mauad (2004), a videogravação é um instrumento importante na produção de dados, porque quando se observa algo pela primeira vez, inicialmente são retidos os aspectos mais impressionantes do observado e se o comportamento não for visto outras vezes, fenômenos importantes poderão passar despercebidos. Sendo assim, a videogravação, em conjunto com as anotações realizadas durante a observação nos permite realizar uma análise mais fiel do objeto de estudo. Ao examinar e interpretar os dados repetidas vezes, o pesquisador pode descobrir novos questionamentos e novos caminhos a percorrer (BELEI, et al 2008).

Portanto, todo o processo de escrita dos textos foi observado e videogravado pela pesquisadora, que também elaborou relatórios das aulas (com suas impressões e observações) contendo as anotações do diário de campo e as transcrições das aulas. Vale salientar que também foram utilizados gravadores de áudio, nas mesas dos alunos, nos momentos de produção em grupo, duplas, etc. para registrar as conversas entre eles.

No relato das aulas organizamos a transcrição das falas da professora e dos alunos. Para facilitar a leitura da transcrição instituímos que: P1: professora 1; AS representa o momento em que alunos falaram ao mesmo tempo; A: alunos. Para não utilizar os nomes das crianças/alunos estabelecemos que eles seriam identificados por sigla.

No fragmento a seguir é possível observar como ocorreram as transcrições das aulas.

Por volta das 13:30 se deu o início da aula. Inicialmente a professora solicitou que os alunos sentassem nas bancas e perguntou a data e anotou no quadro, iniciando uma conversa com os alunos sobre “energia solar” para introduzir o vídeo sobre o tema e depois propor uma produção coletiva.

P1: Hoje nós vamos dar continuidade a aula de ciências. O que nós trabalhamos em ciências semana passada?

AS: Não lembro!

A: Energia...

A: Energia solar.

P1: Energia solar?

A: Não! Energia elétrica.

...

Fragmento retirado da transcrição da aula 10 da turma 1.

Na turma 1, das dez aulas observadas, em sete houve trabalho de produção de textos, e foi nas interações e textos produzidos nessas aulas que nos debruçamos a fim de obter os resultados dessa pesquisa.

6.3.3. A Escolha da turma portuguesa

Inicialmente, é importante ressaltar que a escolha da cidade de Aveiro foi decorrente da aceitação por parte da Prof.^a Dr^a Maria Luísa Álvares Pereira em coorientar o estágio de doutorado sanduíche em Portugal⁴. E a escolha da turma portuguesa, de modo diferente do que foi realizado em relação à escolha da turma brasileira, se deu por indicação.

A indicação foi dada pela coorientadora do estágio de doutorado sanduíche no país. A escolha foi feita dessa forma devido ao conhecimento da mesma sobre as turmas das escolas públicas de Aveiro. Primeiro, porque coordenou, na cidade, o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), em que todos os professores da rede pública do país participaram. Depois, porque coordena o grupo de estudos protextos, que conta com a participação de professoras da rede pública de escolas de Aveiro e estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutorado da Universidade de Aveiro. Além de contar com Joaquim Dolz, como consultor, um dos nossos aportes teóricos. Nesse sentido, acreditamos ser de fundamental importância, nesse momento, trazer informações sobre o PNEP e o Protextos.

⁴ A Prof.^a Dr^a Maria Luísa Álvares Pereira, há muito, vem auxiliando o Ministério da Educação de Portugal, na elaboração de materiais técnicos e na implantação de melhorias no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em seu País. Bem como, coordena um grupo de estudos que desenvolve pesquisas sobre o ensino de produção de textos.

O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) foi iniciado no ano letivo de 2006/2007, e visa melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita. O Programa é uma ação conjunta entre os agrupamentos de escolas e os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores. O professor que frequenta a formação aplica e reflete sobre metodologias sistemáticas e estratégias de ensino da língua em sala de aula, e, no ano seguinte, reaplica no seu agrupamento os conhecimentos construídos, sendo-lhe atribuído o estatuto de formador residente.

Já as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “Protexos” buscam alternativas de ação, para o fato de que os conhecimentos disponíveis, em relação aos modelos processuais de escrita mais divulgados, sem o apoio de estratégias didáticas consistentes e de instrumentos específicos, ainda não tem produzido os efeitos pretendidos, na organização curricular e nas práticas de ensino da escrita dos diferentes gêneros discursivos.

Em Portugal, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos de escolaridade. Está organizado em três ciclos: O 1º ciclo abrange os 1º, 2º, 3º e 4º anos, o 2º ciclo compreende os 5º e 6º anos e o 3º ciclo abarca os 7º, 8º e 9º anos. Quanto ao ingresso no ensino básico, acontece quando as crianças completam seis anos. Assim, no final do 1º ciclo os alunos portugueses têm, na sua maioria, 9 (nove) anos.

Levamos em consideração, na escolha da turma em Portugal, além da turma ter que ser um 4º ano, a participação da docente na formação do PNEP e no grupo de estudos Protexos. Assim, nos foi indicada uma professora da rede pública do 4º ano, do agrupamento de escolas de Esgueira.

Após a indicação, entramos em contato com a docente, marcamos um encontro na escola para conversar sobre os objetivos da pesquisa e o interesse dela em participar. Prontamente, recebemos a resposta positiva. Entretanto, foi necessária a autorização da diretora do agrupamento de escolas de Esgueira. Como a Universidade de Aveiro também tem parceria com os agrupamentos de escola de Aveiro, para a realização de pesquisas, nos foi permitido realizar as observações.

Com o tempo reduzido para a produção de dados, devido ao trabalho que a professora estava realizando com os alunos de preparação para os exames finais e aproximação das férias escolares, diferentemente da turma 1, tivemos que marcar com a professora dias específicos em que seria trabalhado/observado o ensino da produção de textos.

Assim, chamamos a escola/turma indicada em Portugal de escola 2. A Escola 2 começou a funcionar no ano letivo de 1984/85, é muito bem localizada e a infraestrutura

muito boa. As dependências da escola 2 conta com sete blocos que abriga, salas de aula e laboratórios, salas de informática, salas de artes visuais, sala de teatro, um anfiteatro, instalações sanitárias, instalações para o funcionamento dos serviços administrativos, direção, sala de professores, sala de funcionários, reprografia, gabinetes de trabalho, biblioteca, dois refeitórios, pavilhão de esportes, campos de jogos e vastos espaços de jardim. Notamos a limpeza e a organização dos espaços sempre impecáveis.

As salas de aula eram amplas, arejadas, iluminadas e muito bem equipadas. Cada uma possuía um computador interligado à internet, para uso dos professores, projetor e armários para armazenamento de materiais didáticos e de papelaria. Os professores demonstravam sintonia e compromisso com a qualidade da educação oferecida na escola. Na escola, no ano de 2014, funcionavam 39 turmas, com um total de 905 alunos matriculados, isto dá uma média de 23,72 alunos por turma.

A turma observada funcionava em período integral, isto é, das 9:00 às 12:00 e das 13:30 às 16:00. Das 16:30 às 17:30, os alunos participavam de atividades de enriquecimento curricular, com outros professores.

A professora escolhida, que chamamos de professora 2, ao ser questionada sobre a escolha da profissão, afirmou que

... Quando me candidatei à Universidade não foi minha primeira escolha, mas foi uma das escolhas... Nesse ano eu não entrei na Universidade, nesse primeiro ano. Mas, depois abriram vagas aqui na Universidade. Desistiram, eu não sei! Sobraram vagas e eu me inscrevi diretamente aqui na Universidade, gostei muito do curso e acabei por ficar. Também, eu pensei: são só três anos e se não gostar faço outro curso. Mas, apenas no primeiro ano em que trabalhei é que não gostei nada da experiência. Não gostei do sítio onde fiquei, da escola, das pessoas... Mas, quando era pequena, principalmente, quando estava na escola primária, eu dizia que queria ser professora, talvez pelo exemplo da professora, não que a professora fosse sempre exemplar, não! Tinha algumas práticas que eu não gostava, como dar reguadas e era brusca na atitude, tinha um bocadinho das duas facetas, mas essa parte não era assim... A parte boa talvez era a maneira como ela ensinava, eu lembro que ela explicava bem as matérias. Não sei se era assim ou se era eu que percebia assim. Nós éramos poucos, tínhamos 4 anos de escolaridade, imagina a sala, não é fácil e ela podia sentir-se pressionada e que alguns miúdos não agiam como ela queria e por isso agia de certa maneira com os castigos. Mas, só lembro que as pessoas me perguntavam o que queria ser quando fosse grande e eu respondia professora, mas não sei bem porque.

Podemos perceber, a partir da fala da professora 2, que provavelmente os aspectos positivos das professoras que passaram por sua vida contribuíram para a escolha de sua profissão, apesar dos aspectos negativos citados.

Organizamos no quadro 5, a seguir, a caracterização da turma 2.

Quadro 5 - Caracterização da turma 2

Formação da docente	Tempo de ensino	Idade	Alunos matriculados	Alunos que frequentam	Faixa etária dos alunos
Bacharelado em Ensino Primário Com complementos de formação (Licenciatura) e Mestrado em Educação do Ensino Básico	22 anos	42 anos	20	20	9 a 12 anos

A tabela 2, a seguir, nos ajuda a visualizar as idades dos alunos da turma 2.

Tabela 2 - Frequência de sujeitos quanto a idade na turma 2

Frequência de sujeitos quanto a idade na turma 2	Freq.	%
9 anos	6	30
10 anos	10	50
11 anos	1	5
12 anos	3	15
Total	20	100%

Como pode ser visto, os alunos de 10 anos eram mais frequentes na turma 2. Como dito inicialmente, no 4º ano em Portugal espera-se alunos com 9 anos, todavia a produção dos dados se deu no final do ano letivo (que se inicia em setembro e encerra em junho), por isso a maioria dos alunos já tinha completado 10 anos. Entretanto, faziam parte da turma três alunos (dois do sexo masculino e um do sexo feminino) que estavam fora da faixa etária esperada para a etapa de escolaridade enfocada, pois eram alunos com necessidades educativas especiais. Vale salientar que esses alunos especiais tinham o acompanhamento de um professor que tinha como função ajudá-los nas atividades propostas pela docente 2.

Quanto ao sexo, a turma 2 era composta por 47% de crianças do sexo feminino (9 alunos) e 53% do sexo masculino (10 alunos).

A seguir iremos detalhar como ocorreu a produção de dados na turma portuguesa.

6.3.4. A produção de dados da turma portuguesa

As observações das aulas na turma Portuguesa ocorreram entre 29/04/2014 e 03/06/2014. Nesse período, observamos oito aulas em que houve trabalho de produção de texto. As aulas 2, 3, 6 e 8 ocorreram no turno da manhã e as aulas 1, 4, 5 e 7 no turno da tarde. Como já dito no tópico anterior, a turma funcionava em período integral.

Os alunos, de fato, participaram das aulas que observamos, seja com informações, questionamentos ou respostas pertinentes as questões levantadas pela docente 2.

Gravamos em vídeo as aulas da turma 2, visto que solicitamos uma filmadora na Universidade de Aveiro e também utilizamos gravadores digitais de voz, a fim de captar a interação entre a professora e os estudantes portugueses.

Nas aulas em que os alunos foram levados a produzir ou revisar textos em duplas ou grupos também disponibilizamos nas mesas deles gravadores de voz, a fim de captar a interação entre alunos nessas atividades.

Ao final das aulas, sempre solicitamos à docente 2 os textos produzidos pelos alunos e providenciamos fotocópias de todos eles, para posterior análise.

Assim como ocorreu na turma brasileira, quando necessário, conversamos com a docente a fim de entender a metodologia empregada nas aulas. Desse modo, todo o processo de escrita dos textos foi observado, videogravado e audiogravado, e também elaboramos relatórios das aulas (com nossas impressões e observações) contendo as anotações do diário de campo e as transcrições das aulas.

No tópico a seguir iremos detalhar como procedemos à análise dos dados produzidos nas observações de aulas na turma brasileira e portuguesa.

6.4. Procedimentos de análise dos dados

Os dados quanto à prática pedagógica em situações de ensino de produção de textos foram categorizados com base nas transcrições das aulas a partir da audiogravação, das anotações dos relatórios de observação da pesquisadora, da videogravação das aulas, dos textos dos alunos, das conversas com as docentes e das entrevistas. Desse modo, as categorias

de análise foram criadas após a exploração do material produzido, visando o agrupamento de informações quanto aos saberes pedagógicos subjacentes ao ensino de produção de textos.

Para tal, os resultados de nossa pesquisa estão organizados e serão discutidos em três capítulos. No primeiro capítulo, contextualizamos o trabalho das professoras e o que elas dizem sobre a importância da formação inicial e continuada em suas práticas pedagógicas.

No segundo capítulo de resultados, apresentamos nossas análises das aulas, em diálogo com as entrevistas realizadas com as professoras, considerando as categorias relativas aos saberes pedagógicos mais gerais subjacentes à prática das professoras. Ou seja, tratamos de dimensões que não são restritas ao trabalho de produção de texto, mas que impactam tal trabalho.

Por fim, no terceiro capítulo de resultados fizemos análises das aulas, em diálogo com as entrevistas realizadas com as professoras, considerando as categorias relativas ao ensino de produção de textos. Para tal, foram construídas categorias relativas aos saberes específicos relativos ao ensino de produção de textos, enfocando os dados quanto aos tipos de orientações explicitadas pelas docentes e as dimensões textuais contempladas nessas orientações. Utilizamos como ponto de partida para identificar os saberes docentes a classificação de Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), que categorizaram as orientações dadas em documentos curriculares oficiais brasileiros, para o ensino de produção de textos. Mas, também construímos outras categorias a partir das práticas analisadas.

Foram realizadas análises qualitativas e quantitativas conjugadas das situações didáticas. Para tal, utilizamos os quadros de análise construídos a partir dos objetivos desse estudo. Acreditamos que dessa forma foi possível analisar os resultados à luz do referencial teórico exposto anteriormente.

Para tal, além de selecionar trechos das interações entre professoras e estudantes, também criamos quadros que nos ajudaram a compreender de forma sintética as atividades desenvolvidas nas aulas observadas.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A AÇÃO DOCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL**

*“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

7. OS SABERES DOCENTES E O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Conforme já apresentado na metodologia, os resultados dessa pesquisa serão apresentados em três capítulos. Nesse primeiro, buscamos contextualizar o trabalho das professoras e o que elas dizem sobre a importância da formação inicial e continuada em suas práticas pedagógicas.

Como temos o objetivo com essa pesquisa de investigar práticas docentes quanto aos saberes subjacentes ao ensino de produção de textos, acreditamos que é fundamental analisar a prática do professor com muito cuidado e levando em consideração não só o que é possível observar de imediato, mas principalmente investir numa compreensão mais ampla dessa prática, levando-se em consideração a variedade de contextos em que ela é constituída e as várias origens dos saberes que são mobilizados.

Como vemos, é muito importante e relevante conhecer um pouco da história das professoras e na entrevista que realizamos com elas nos preocupamos em questioná-las sobre sua formação. Ao serem perguntadas se achavam que sua formação inicial tinha dado embasamento para ensinar a produzir textos, a professora 1 respondeu: *“Acho que não, também já faz tanto tempo”*. A professora 2 disse: *“Nada. Nem sequer esse aspecto foi abordado durante o curso. Nós tínhamos uma disciplina que era didática do português, mas não foi abordado nada disso. Da maneira que foi abordado foi até absurdo se compararmos à maneira que trabalhamos hoje. Era muito voltado para a gramática do português. Eu que busquei estudar sobre isso, não foi o professor na sala que trabalhou isso”*.

Como pode ser verificado, a professora 1 acredita que os ensinamentos de sua formação inicial quanto ao ensino da produção de textos não foram suficientes e a passagem do tempo para ela parece determinante para pensar dessa forma. Logo, notamos que as duas professoras explicitaram a insuficiência da formação inicial para ajudá-las a planejar o ensino de produção de textos nos dias atuais. Tal fato, segundo a professora 2, é decorrente das mudanças de paradigma sobre o que é ensinar Língua Portuguesa.

Autores como Marinho (1999) e Leal et al (2014) alertam para as mudanças curriculares dos últimos anos, apontando que o foco central do ensino de Língua no Brasil deixou de ser a prescrição gramatical, passando a ser o da leitura e produção de textos. Os documentos curriculares brasileiros enfatizam o trabalho com os variados gêneros, priorizando aspectos sociointerativos e composicionais. Berto e Menegassi (2015), ao compararem os documentos brasileiros com os portugueses perceberam que as propostas curriculares de Portugal são menos focadas nos aspectos sociointerativos e no trabalho com os

gêneros dos que os brasileiros. Entretanto, é a professora portuguesa que enfatiza tais mudanças, indicando que antes o ensino era “muito voltado para a gramática do português”. Desse modo, ela sinaliza que no contexto atual houve mudanças que minimizaram a relevância do ensino da gramática, pondo em evidência outras dimensões do trabalho pedagógico.

As duas docentes mostram que a distância entre o que era proposto no tempo em que fizeram o curso de graduação e o que é valorizado no contexto atual provoca insuficiências na formação inicial.

Questionadas sobre a importância da formação continuada para a melhoria do ensino de produção textual, a professora 1 falou que *“é importante para atualizar, melhorar o dia a dia do trabalho. Acho que sempre enriquece a prática do professor”*. Já a professora 2 disse: *“por mais experiência que eu tenha como professora, eu só há poucos anos... e aqui destaco o mestrado em que fiz uma disciplina dada pela professora Luísa Álvares Pereira, em que nós fomos aprender essa prática. Pois, se achava que basta ler para os alunos saberem escrever e quanto mais os miúdos lerem, melhor sabem escrever. Mas não é assim. Uma coisa se relaciona com outra, mas é preciso ensinar especificamente a escrever. Por exemplo, eu tento estudar muito os gêneros e tipos textuais, porque nos nossos manuais isso é um pouco embaralhado, e, portanto, eu tento perceber uma obra da professora Luísa sobre isso, para eu colocar minhas ideias no lugar sobre isso. Quais são os gêneros textuais e os tipos textuais é uma mistura muito grande. Destaco o mestrado em que fui alertada e comecei a ler sobre a prática do ensino da produção escrita e comecei, eu própria, a experimentar com meus alunos. Comecei com os relatos, porque achei que era mais fácil, mas a essa altura já acho que qualquer gênero é fácil. Depois, destaco também a formação do PNEP, que foi um programa de formação dos professores da área do português que aconteceu em 2007. Nós recebemos uma formação, depois repassamos essa formação aos professores nos agrupamentos e nos anos seguintes até 2010. Eu acho, não tenho bem certeza das datas. Esse Programa serviu não só para mim, mas para formar uma dinâmica nacional no ensino do português e também em Matemática, Ciências...”*

Vemos então, que as duas professoras valorizam os conhecimentos construídos nos cursos de formação continuada. Notamos que a professora 1 utiliza os termos “atualizar”, “melhorar” e “enriquecer” na resposta à questão. Ela reconhece a formação continuada como uma oportunidade de manter-se atualizada e assim agregar novos conhecimentos e com isso enriquecer a prática.

Na fala da professora 2 há também algumas pistas que nos remetem aos saberes construídos por essa docente. Em um dos trechos da entrevista ela diz: “... *se achava que basta ler para os alunos saberem escrever e quanto mais os miúdos lerem, melhor sabem escrever. Mas não é assim.*” A professora 2 está sinalizando que considera ultrapassada a ideia de que para ser um bom produtor de textos basta o aluno entrar em contato com uma variedade de textos a partir da leitura. Leal e Melo (2007) sobre esse assunto declaram que,

não é bem assim. Há pessoas que leem muito e têm dificuldades para produzir textos. Por outro lado, nós podemos ter facilidade para escrever textos adotando determinados gêneros (carta, por exemplo), mas temos dificuldade para escrever outros gêneros (poema, por exemplo). Defendemos, portanto, que a leitura é primordial, mas que é necessário promover muitas situações de produção de textos (p. 21).

A docente, assim como as autoras citadas, concebe que não basta que o aluno seja levado a ler para escrever bem. Do mesmo modo, a professora 2 diz: “*uma coisa se relaciona com outra, mas é preciso ensinar especificamente a escrever*”. Essas declarações evidenciam que as professoras defendem um entendimento da relação entre leitura e produção de textos muito presente em documentos oficiais brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997):

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida. (p. 40)

Outro aspecto que julgamos importante frisar e que foi citado pela professora 2 é sobre a “confusão” entre os conceitos de gênero e tipo textual. Segundo a professora 2, tal confusão está presente nos documentos curriculares de Portugal. Vejamos novamente o que é dito pela professora 2: “*eu tento estudar muito os gêneros e tipos textuais, porque nos nossos manuais isso é um pouco embaralhado... Quais são os gêneros textuais e os tipos textuais é uma mistura muito grande*”. De fato, como já foi apontado no capítulo 1, os documentos curriculares portugueses tratam de forma superficial sobre o assunto. Tal depoimento evidencia que a professora 2 dá muito valor aos cursos de formação continuada e garante que foi a partir deles que modificou sua prática, indo além do que está presente nos documentos curriculares oficiais. Segundo ela, foi a partir da participação em cursos que houve o alerta e

ela buscou através de leituras ampliar seus conhecimentos sobre como ensinar os alunos a produzir textos, na perspectiva dos gêneros discursivos.

Evidências de outras aprendizagens efetivadas nas ações de formação vivenciadas pela docente 2 foram encontradas na entrevista, como no trecho a seguir: *“comecei com os relatos, porque achei que era mais fácil, mas a essa altura já acho que qualquer gênero é fácil”*. Tal trecho mostra que a docente foi modificando seu modo de encarar o trabalho com os gêneros. Segundo ela, no início adotava uma estratégia de trabalhar com seus alunos um gênero que ela considerava mais “fácil”. Depois, passou a ampliar os gêneros porque percebeu que seria capaz de lidar com uma maior variedade.

Tais mudanças provavelmente ocorreram ao longo de experiências prolongadas de formação. A docente cita uma disciplina no curso de Mestrado, a leitura de textos sobre o assunto e a participação em Programas de formação continuada. No entanto, é possível reconhecer que tais práticas passavam por uma avaliação de sua viabilidade da prática Marcelo (2009), a esse respeito, defende que a simples participação em formação continuada não transforma os saberes e as crenças dos professores, mas que isso é passível de acontecer através da comprovação de uma prática que confirme sua utilidade e eficácia, segundo um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos.

Como dito anteriormente, a professora 2 dá muita importância à formação continuada, mas, só reconhece a validade dos novos conhecimentos na prática com seus alunos: *“fui alertada e comecei a ler sobre a prática do ensino da produção escrita e comecei eu própria a experimentar com meus alunos”*. A esse respeito, também trata Chartier (2007), quando defende que:

Os professores [...] geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, mas não diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam em princípio aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar (CHARTIER, 2007, p. 186).

Segundo essa abordagem, os professores modificam/retraduzem sua formação e ajustam ao seu trabalho cotidiano apenas o que acreditam ser útil à prática (TARDIF, 2013). Assim, vemos que os saberes experienciais também são muito valiosos em suas práticas.

Pensando nisso, questionamos as duas professoras sobre a importância da sua experiência profissional para o ensino de produção de textos. A professora 1 disse que *“a experiência profissional ajuda muito, a pessoa vai aprendendo no dia a dia, melhorando cada vez mais. Tem coisas que fazemos e às vezes não dá certo, aí vamos aprimorando”*. Há um destaque, nesse trecho, à reflexão na ação. A professora sinaliza que é prática que ajuda a decidir quais estratégias são viáveis, e, portanto, que conhecimentos ganham relevância no cotidiano.

A professora 2 também salientou a importância da experiência: *“é muita. Nós aprendemos sempre com a prática. Eu acho que a prática nos ajuda a perceber as dificuldades que os alunos vão tendo e às vezes são as mesmas, apesar dos alunos serem outros, dos grupos serem outros, mas, nós tomamos consciência delas, pois se repetem. A prática e o ensino da produção de textos vão nos dando algumas ferramentas, alguma experiência em trabalhar e uma consciência do trabalho que fazemos e do que se pode fazer melhor ainda do que aquilo que já se realizou, já se fez. Se calhar, é assim que acontece, quanto mais eu praticar esse aspecto mais eu vou ser capaz, até inconscientemente vou construindo meu próprio conhecimento e a minha própria maneira de trabalhar”*. Nesse trecho é possível verificar que para a professora a prática ajuda a perceber as dificuldades dos aprendizes visto que, apesar de os alunos serem outros e das turmas serem outras, algumas dificuldades são comuns a diferentes estudantes. Ela aponta, portanto, que há semelhanças nas diferenças. Ou seja, embora os alunos sejam diferentes, há aspectos que se repetem, possibilitando antecipações de estratégias de ação.

A professora 2 também destaca que a experiência torna o professor mais consciente do trabalho que realiza. Isto é, para ela quanto mais prática tem o professor melhor ele é.

Os depoimentos das professoras, como pode ser visto, corroboram com a ideia tão defendida por Tardif (2013) de que os professores não só aplicam saberes provenientes da teoria aprendida nos cursos de formação inicial e continuada, mas também produzem saberes decorrentes da sua prática.

Diante do exposto, questionamos as docentes sobre como deve ser o ensino de produção de textos, e as professoras se referiram a um ensino sistemático e explícito. Sistemático no sentido de um trabalho frequente, recorrente, planejado e explícito quanto à presença de ações de reflexão sobre o processo que é escrever.

Em relação à sistematicidade, as observações mostraram que na turma 1, das dez aulas observadas, em sete houve trabalho de produção textual, o que indicaria uma alta frequência. Entretanto, a própria professora declarou que não é com tanta frequência que propõe esse

trabalho, mas como sabia que a pesquisadora tinha como foco observar o trabalho com esse eixo do ensino, ela realizou mais atividades no período de produção dos dados. Desse modo, as observações não possibilitaram uma informação mais precisa sobre o tempo que normalmente a professora gasta com este eixo de ensino.

Na turma 2, mesmo estando no final do ano letivo e em período de provas finais, a docente realizou oito situações de produção de textos que foram previamente marcadas para serem observadas.

Para termos informações sobre a presença desse tipo de atividade no cotidiano dessas professoras, questionamos as professoras sobre qual era a frequência de realização de atividades de produção de textos quando não estavam participando da pesquisa. A professora 2 disse, em um momento da entrevista, que pelo menos uma vez por semana seus alunos são levados a produzir textos, o que indicaria uma sistematicidade do trabalho. No entanto, em outro trecho da entrevista é dito que o trabalho com produção de textos não é regular. As duas professoras revelaram que as propostas de escrita surgem a partir do planejamento, de acordo com os conteúdos abordados nas aulas. A professora 1 disse: *“não tem assim uma frequência... depende da atividade que tiver fazendo. Não tem assim... três vezes por semana, não assim essa frequência fechada, assim não. Esse quantitativo assim por semana... Depende do conteúdo... do que eu vou planejando”*. A professora 2 também falou sobre isso *“eu não posso te dizer isso numa sequência linear. Toda semana eles escrevem texto, mas, não tem assim uma... vai conforme a necessidade, os conteúdos que tenho para dar naquele tempo. A escrita é muito complexa e é preciso muito treino, mas também tenho que ensinar os outros domínios do português (leitura, ortografia...)”*. Essas respostas evidenciam que, embora as professoras tenham apontado que o ensino precisa ser sistemático, essa sistematização não aparece de modo claro no plano geral do que vai ser ensinado. .

A falta de um plano em que atividades de produção de textos tenham maior regularidade foi encontrada em um estudo realizado por Leal (2003) com nove professores de Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas da cidade do Recife. Os dados revelaram que os professores nem sempre percebem a necessidade de um ensino frequente de produção de textos. Na pesquisa, visto que ao serem questionados quanto à frequência com que realizavam atividades de produção textual, dois docentes afirmaram que não propõem tal atividade de forma sistemática e que não sabiam prever quando trabalhariam produção de textos. Esses docentes não concebiam que produzir textos é uma atividade complexa, que exige uma ação pedagógica específica e frequente. Sete professores disseram que propõem com certa regularidade tal atividade, só que, desses sete, dois professores acreditavam que era

suficiente realizar produção de textos semestralmente ou mensalmente, aproximando-os assim dos que disseram não ter uma sistematicidade no ensino de produção de textos escritos, mas, cinco professores consideravam que uma frequência maior, de pelo menos uma vez por semana, ajudaria na aprendizagem dos alunos em escrever.

Segundo Leal e Melo (2006), diferentemente do que pensam alguns professores, a frequência com que escrevemos é fundamental para que possamos desenvolver as capacidades que são imprescindíveis para produzir textos, contudo chamam atenção para o fato de que isso não é suficiente, que é preciso que tenhamos boas situações de escrita.

Nesse sentido, resolvemos questionar as docentes sobre quem planeja as atividades de produção de textos para sua turma. A professora 1 disse: *“eu que planejo e também tem as propostas do livro didático”*. A partir dessa colocação, perguntamos se ela consulta algum manual didático ou outro tipo de material para apoio no planejamento das atividades de produção de textos. Ela informou que *“depende do conteúdo, pois tem conteúdo que é preciso se aprimorar mais”*. A professora 2 também disse que é ela quem planeja as atividades de produção de textos de sua turma, bem como faz a utilização de materiais de apoio no planejamento: *“na maior parte das vezes, quando tem um gênero que quero trabalhar, eu mesma procuro as características. E os materiais para consulta que uso são basicamente materiais de formação do professor, materiais construídos no âmbito do PNEP, alguns artigos de revista também que se relacionem com o texto que vou querer trabalhar, livros técnicos sobre o ensino, sobre a didática da produção de texto. É um pouco disso que eu consulto. Se tiver dúvidas quanto à estrutura e as características do texto também procuro em artigos e livros que tenham essa orientação”*.

Nas respostas dadas parece haver a concepção de que, para propor a escrita de um determinado gênero discursivo é preciso conhecer bem o gênero que vai trabalhar, antes mesmo de levar a proposta aos alunos. As professoras acreditam que o entendimento sobre as características dos gêneros é muito importante no ensino da produção textual. De fato, em pesquisa realizada por Andrade (2010), já relatada em capítulos anteriores, em que duas professoras de Escolas Municipais do Recife aplicaram uma sequência didática de carta de reclamação nas suas turmas, a autora apontou que ao serem analisadas as diferentes versões dos textos dos alunos das duas turmas, foi percebido que todos os alunos da turma 1 elaboraram cartas de reclamação contendo os componentes comuns às cartas de circulação social, evidenciando que houve apropriação pelas crianças de estratégias comumente encontradas em exemplares desse gênero.

Os dados das entrevistas, como apontado até o momento, evidenciaram que as professoras têm variados conhecimentos acerca do ensino da língua, oriundos de diferentes fontes, sobretudo, da participação em programas de formação continuada, leitura de livros, consulta a manuais didáticos, e que a validação desses conhecimentos se dá nas ações concretas de sala de aula.

Dando prosseguimento à busca de caracterização das práticas das professoras e de seus saberes, foram também analisados os relatórios das aulas observadas. De modo geral, foi observado que a professora 1 conduzia a aula com calma, embora fosse rígida e exigente com seus alunos. Ela demonstrava autoridade, cobrando organização e respeito. Além disso, era atenciosa, sempre se dispondo a escutar o que os alunos tinham a dizer.

A docente estimulava os alunos, elogiando-os e aconselhando-os durante a realização das atividades, comentando ou defendendo a importância da disciplina e tratamento para com os colegas.

Havia reconhecimento dos gestores da escola do trabalho realizado pela professora. Ao entrar em contato, para marcar a conversa inicial com a professora e saber a respeito do interesse em participar dessa pesquisa, tanto a diretora como a coordenadora pedagógica informaram que o trabalho realizado por ela era muito bom, pois de acordo com elas a professora 1 era uma profissional que sempre procurava se atualizar e tinha muito compromisso com a aprendizagem dos seus alunos.

Como dito no momento em que detalhamos a metodologia desta pesquisa, observamos 10 aulas na turma 1, nas quais foi possível identificar diferentes tipos de atividades, conforme iremos expor no quadro a seguir. Optamos por apresentar as atividades vivenciadas dessa forma, a fim de reduzir a quantidade de informações de cada aula e sistematizar melhor a apresentação dos nossos achados. Bem como, refletirmos sobre como as concepções e saberes dos professores são mobilizados no cotidiano da sala de aula.

Quadro 6 - Síntese das aulas observadas na turma 1

Aulas	Síntese das atividades vivenciadas durante as observações na turma 1
1 30/04/2013	1. Acolhida coletiva na quadra poliesportiva da escola: rezam, cantam o hino de Pernambuco e do Brasil. 2. Recreação com estagiária da PCR 3. Lanche/intervalo 4. Entrega, pela professora, e leitura por uma aluna, de um comunicado

	destinado aos pais/responsáveis sobre a entrega dos materiais escolares. 5. Realização de atividade no Livro Didático de Geografia - Leitura pela professora de texto didático do livro didático de Geografia sobre “Regionalização do Brasil”; - Atividade de compreensão oral sobre o texto lido anteriormente (Regionalização do Brasil); - Entrega, pela professora, do mapa do Brasil fotocopiado para os alunos pintarem de cores diferentes cada região; - Atividade de compreensão escrita proposta pelo livro didático sobre o tema: Os alunos responderam por escrito as questões presentes no livro didático. 6. Entrega de uma carta pela professora para cada aluno agradecendo a participação no projeto sobre meio ambiente, cuja culminância se deu na semana anterior.
2 02/05/2013	1. Acolhida coletiva na quadra poliesportiva da escola: rezam, cantam o hino de Pernambuco e do Brasil. 2. Conversa informal sobre o que os alunos fizeram no feriado de 1º de maio. 3. Levantamento de conhecimentos prévios sobre o dia do trabalho, a partir de perguntas feitas pela professora. 4. Entrega (pela professora) de texto informativo fotocopiado sobre o dia do trabalho. 5. Leitura compartilhada do texto informativo “Origem e significado do dia do trabalho”. 6. Exposição oral, pela professora, do resumo das informações mais importantes do texto lido. 7. Questionamentos, pela professora, aos alunos sobre “qual é o trabalho da criança?” e “as crianças podem ajudar nas tarefas domésticas?” - A turma ficou dividida quanto à opinião relativa a segunda questão. 8. Produção individual de um texto em que respondessem: “Em casa podemos ajudar fazendo?”.

	9. Revisão do texto produzido pelos alunos - ao terminarem a 1ª versão do texto a professora lia e indicava no próprio texto o que deveria ser corrigido e/ou melhorado. 10. Produção individual de uma lista de profissões - após afirmação da professora de que “quando falamos em trabalho falamos de profissão”. 11. Lanche/intervalo 12. Retomada da atividade anterior e leitura pelos alunos das listas de profissões que cada um fez. 13. Exposição oral pelos alunos sobre uma profissão - deveriam escolher uma das profissões de sua lista e falar sobre ela para a turma. 14. Produção escrita individual sobre a profissão que gostariam de ter.
3 03/05/2013	1. Acolhida coletiva na quadra poliesportiva da escola: rezam, cantam o hino de Pernambuco e do Brasil. 2. Divisão da turma em pequenos grupos de acordo com a profissão escolhida no texto produzido na aula 2: veterinária, jogador de futebol, delegada e policial militar. - A professora solicitou que os alunos lessem seu texto para os demais do grupo e discutissem sobre o que precisaria ser melhorado antes de produzir um texto único sobre a profissão escolhida. 3. Produção de texto escrito em pequenos grupos a partir do início: “Um dia serei...” . A professora escreveu no quadro o início e os alunos deveriam elaborar o texto a partir desse ponto. 4. Revisão dos textos - A professora indicou no texto dos grupos o que deveria ser mudado. 5. Lanche/intervalo 6. Atividade de matemática - Estudo dos sólidos geométricos e suas planificações, com o auxílio do livro didático de matemática.
4 06/05/2013	1. Acolhida coletiva na quadra poliesportiva da escola: rezam, cantam o hino de Pernambuco e do Brasil. 2. Exibição de fábula em vídeo - A cigarra e a formiga, para continuação da discussão sobre o tema “trabalho”.

	3. Resumo oral da fábula pelos alunos, a partir de solicitação da professora. 4. Interpretação oral da fábula, a partir de perguntas feitas pela professora. 5. Entrega de um livro de fábulas - a professora solicitou que os alunos lessem a fábula “a cigarra e a formiga” no livro e depois pediu que uma aluna realizasse leitura em voz alta para a turma. 6. Exploração/discussão oral sobre as diferenças entre a fábula exibida em vídeo e a lida no livro de fábulas - chegaram a conclusão que no vídeo a fábula foi mais bem apresentada, visto que continha mais detalhes. 7. Exploração de algumas características do gênero “fábula”, como por exemplo: a moral - os alunos leram no livro de fábulas a moral de outras fábulas; início, meio e fim do texto; bem como aproveitou para trabalhar análise linguística (uso do travessão, dois pontos, etc.). 8. Reescrita individual da fábula “a cigarra e a formiga”. 9. Lanche/intervalo 10. Revisão do texto dos alunos - a professora após leitura indicou no próprio texto dos alunos o que precisava ser mudado e os alunos numa nova folha fizeram a revisão da versão inicial. 11. Utilização da Biblioteca escolar - a turma foi levada para a biblioteca da escola pela coordenadora pedagógica e lá realizaram leitura de diversos textos.
5 07/05/2013	1. Acolhida coletiva na quadra poliesportiva da escola: rezam, cantam o hino de Pernambuco e do Brasil. 2. Recreação com estagiária da PCR. 3. Lanche/intervalo 4. Atividade de história - leituras e realização de atividades propostas no livro didático a partir do tema “A escravização dos povos africanos” - vários gêneros estavam presentes no livro didático e foram lidos pelos alunos, como por exemplo: legenda de fotografia, texto didático, anúncio classificado, mapa e letra de música; - A

	professora aproveitou as fotografias presentes na atividade proposta pelo livro didático e solicitou que os alunos descrevessem oralmente as imagens.
6 08/05/2013	1. Acolhida coletiva na quadra poliesportiva da escola: rezam, cantam o hino de Pernambuco e do Brasil. 2. Exibição de vídeo - conto “Menina bonita do laço de fita”. 3. Breve discussão sobre o conto exibido - os alunos foram lembrando a história contada e a professora explorou o tema “preconceito” que já vinha sendo discutido desde a aula 5 nas atividades propostas pelo livro didático de história. 4. Produção (reconto) em duplas do conto “Menina bonita do laço de fita” - Durante toda atividade a professora ajudou os alunos tirando dúvidas quanto a escrita solicitada (conteúdo, ortografia, concordância, etc.); - Solicitou que os alunos lessem o reconto que escreveram. 5. Revisão em duplas (mesmas) do reconto. 6. Lanche/intervalo 7. Atividade de matemática no caderno, os alunos copiaram do quadro questões que envolviam multiplicação e divisão.
7 10/05/2013	1. Acolhida coletiva na quadra poliesportiva da escola: rezam, cantam o hino de Pernambuco e do Brasil. 2. Conversa sobre quem cria os alunos (mães, pais, avós, tias, etc.). 3. Produção de texto individual: descrição pessoal - Os alunos deveriam descrever a mãe e depois desenhá-la. 4. Revisão textual - À medida que foram terminando entregaram a professora para leitura e apontamentos do que precisaria ser melhorado. 5. Lanche/intervalo 6. Retomada da atividade de revisão do texto - descrição da mãe. 7. Produção de texto individual: escrita de mensagem num cartão para as mães - exploração de características do portador textual: cartão - Onde geralmente se escreve a mensagem. 8. Entrega de cópias de um poema de Mário Quintana, para os alunos

	entregarem as suas mães. 9. Leitura por uma aluna do poema de Mário Quintana. 10. Leitura pela professora do poema de Mário Quintana. 11. Leitura coletiva de poema de Mário Quintana. 12. Reflexão sobre algumas características do gênero “poema”, como por exemplo: cada linha é um verso, leitura com entonação de cada verso. 13. Leitura em voz alta pelos alunos do poema de Mário Quintana - todos os alunos tiveram a oportunidade de ler em voz alta para a turma o poema. 14. Compreensão oral do poema lido a partir de questionamentos feitos pela professora
8 14/05/2013	1. Acolhida coletiva na quadra poliesportiva da escola: rezam, cantam o hino de Pernambuco e do Brasil. 2. Recreação com estagiária da PCR. 3. Lanche/intervalo 4. Leitura em voz alta, pela professora, do conto “O amigo do Rei”. 5. Atividade de compreensão oral do conto “O amigo do Rei”, a partir de perguntas feitas pela professora. 6. Leitura pela professora do livro “A África está em nós” sobre quilombos. 7. Cálculo, pelos alunos, da quantidade de tempo que foi assinada a lei Áurea. 8. Atividade no livro didático de português - Ápis – 5º ano de ortografia (nasalização) - leitura de poema por uma aluna; - identificação de sons nasais em palavras do poema lido - cópia das palavras do poema com sons nasais.
9 20/05/2013	1. Acolhida coletiva na quadra poliesportiva da escola: rezam, cantam o hino de Pernambuco e do Brasil. 2. Leitura em voz alta, pela professora, do conto “A lua, o macaco e o tambor”. 3. Atividade de compreensão oral do conto “A lua, o macaco e o tambor”, a partir de perguntas feitas pela professora.

	4. Reconto oral de “A lua, o macaco e o tambor”, por uma aluna, para a turma. 5. Produção de texto escrito individual: reconto de “A lua, o macaco e o tambor”. 6. Revisão textual: hetero-revisão - A professora solicitou que os alunos ao terminarem a versão inicial de seus textos trocassem com um colega para que fosse revisado. 7. Lanche/intervalo 8. Continuação da atividade de revisão textual - hetero-revisão. 9. Ilustração do conto “A lua, o macaco e o tambor” cada estudante recebeu um papel em branco para tal atividade. 10. Revisão textual: Revisão indireta - a professora escolheu um dos textos elaborados para que a turma revisasse coletivamente - a professora escolheu um dos textos e tirou cópia para os alunos - cada um recebeu um texto e só depois que foi feita a revisão coletiva, vale salientar que a professora foi a escriba da turma, nesta atividade de revisão e reescrita do texto de uma aluna.
10 21/05/2013	1. Acolhida coletiva na quadra poliesportiva da escola: rezam, cantam o hino de Pernambuco e do Brasil. 2. Exibição de vídeo da TV Escola sobre “De onde vem a energia elétrica”. 3. Discussão sobre alguns aspectos apresentados no vídeo, como por exemplo, os tipos de energia. 4. Produção de texto coletivo sobre energia elétrica - A professora foi a escriba da turma. 5. Leitura em voz alta, por uma aluna, do texto coletivo produzido. 6. Cópia do texto no caderno, pelos alunos. 7. Lanche/intervalo 8. Recreação com estagiária da PCR.

Foram observadas dez aulas na turma 1 e em sete delas houve trabalho de produção de textos, como pôde ser visualizado no quadro acima. Como dito anteriormente, a grande quantidade de situações de escrita foi decorrente de a professora saber qual era o objeto de investigação desta pesquisa.

Com relação à professora 2, notamos que esta conduziu as atividades nas aulas observadas, com bastante propriedade. Também era rígida e exigente com os alunos no sentido de cobrar a participação ativa, organização e respeito com ela e com os demais colegas. Além disso, sempre estava atenta ao que os alunos diziam e disposta a ajudá-los. Durante todo o período de observação, percebemos que a professora 2 tinha seu trabalho reconhecido tanto na instituição escolar quanto pelos integrantes do grupo de estudos “Protectos”, da Universidade de Aveiro. Vale salientar que a docente vinha acompanhando esta turma desde o início do ensino básico. Alguns de seus alunos eram campeões de leitura na escola (aluno que leu maior quantidade de livros no semestre) e em concursos realizados em que tinham disputado com alunos de outras escolas.

A seguir expomos a síntese das atividades vivenciadas na turma 2.

Quadro 7 - Síntese das aulas observadas na turma 2

Aulas	Síntese das atividades vivenciadas durante as observações na turma 2
1 29/04/2014	1. Conversa sobre aulas anteriores que escreveram uma notícia e estudaram sobre o gênero. 2. Projeção e leitura de uma notícia para o grande grupo, por uma aluna - Atividade de compreensão oral sobre da notícia lida e identificação de componentes do gênero. 3. Planificação coletiva de uma notícia sobre o dia do agrupamento, no quadro. 4. Leitura em voz alta, por uma aluna, da planificação da notícia. 5. Formação, pela professora, de grupos de trabalho. 7. Cópia, pelos grupos, da planificação da notícia em folha entregue pela professora. 8. Produção textual em grupos de notícia sobre o dia do agrupamento - A professora durante toda atividade de escrita circulou entre os grupos ajudando-os e propondo melhorias nos textos.
2 30/04/2014	1. Conversa sobre as provas finais. 2. Retomada das atividades da aula 1. 3. Leitura da planificação da notícia feita na aula 1. 4. Formação de grupos de trabalho (os mesmos da aula 1). 5. Continuação da produção em grupos de notícia sobre o dia do

	agrupamento. 6. Revisão em grupos das notícias produzidas. 7. Cópia da planificação no caderno. 8. Reescrita da notícia no caderno.
3 05/05/2014 Manhã	1. Conversa sobre a produção da notícia nas aulas 1 e 2 - Retomada da proposta de produção textual e informe de que iriam, nessa aula, coletivamente melhorar o texto de um dos grupos; 2. Organização dos alunos em grupos de trabalho (mesmos grupos das aulas 1 e 2); 3. Entrega da versão dos textos feitos na aula 2 - cada grupo recebeu a versão que produziu na aula 2 e depois, houve a solicitação para que cada grupo lesse seu texto; 4. Revisão coletiva de uma notícia produzida por um dos grupos (versão revisada na aula 2) - Projeção do texto do grupo para toda a turma; - Leitura por um aluno do texto projetado; - Reflexão coletiva: os alunos analisaram o texto projetado e sugeriram melhorias para o texto; 5. Leitura em voz alta, por um aluno, da planificação da notícia feita na aula 1. 6. Reflexão sobre o atendimento a planificação no texto que estava sendo alvo de revisão coletiva e que estava projetado no quadro. 7. Reescrita no quadro, pela professora, da notícia a partir das sugestões coletivas de melhoria. 8. Lanche/intervalo. 9. Retorno à atividade de revisão e reescrita no quadro, pela professora, da notícia projetada. 10. Registro fotográfico, pela professora, da reescrita da notícia (estava escrita no quadro). Obs: A professora informou que depois iriam passar para o “word” e se fosse preciso poderiam fazer mais modificações.
4	1. Aula de matemática (atividade envolvendo a grandeza

05/05/2014 Tarde	capacidade). 2. Conversa sobre poemas (formigas e formiguinhas descalças) lidos na semana passada. 3. Projeção do poema “formigas” para a turma. 4. Leitura do poema projetado, por uma aluna. 5. Reflexão sobre características do poema projetado e lido (organizado em dísticos, personagens, ação dos personagens, etc.). 6. Reescrita do poema “formigas” em duplas (alunos que estavam na mesma mesa – os alunos sentam-se em duplas nas mesas) - A professora durante toda atividade de escrita circulou na sala de aula ajudando as duplas. 7. Ilustração e pintura do poema reescrito pelos alunos.
5 06/05/2014	1. Conversa sobre o texto que reescreveram coletivamente na aula 3 - A professora disse que depois iria escolher um aluno para digitar no “word” tal texto. 2. Conversa sobre a participação de duas alunas da turma no Concurso Intermunicipal de Leitura. 3. Planejamento coletivo da notícia sobre a participação de alunas da turma no concurso Intermunicipal de Leitura (a professora foi a escriba), no quadro. 4. Entrega de folhas de papel para os alunos produzirem a notícia sobre a participação de alunas da turma no concurso Intermunicipal de Leitura. 5. Produção individual de notícia sobre a participação de alunas da turma no concurso Intermunicipal de Leitura - A professora durante toda atividade de escrita circulou na sala de aula ajudando os alunos.
6 07/05/2014	1. Conversa sobre as provas finais. 2. Conversa sobre os textos produzidos na aula 5. 3. Escrita no quadro, pela professora: “aspectos que podem ser melhorados nas notícias escritas em 06/05/2014”. 4. Entrega de folha para os alunos. 5. Leitura, por um aluno, de seu texto.

	6. Reflexão e sugestões coletivas de melhorias para o texto do aluno. 7. Reescrita no quadro, pela professora, do texto do aluno com as alterações sugeridas pela turma; 8. Leitura, pela professora, de mais dois textos (a docente solicitou que os alunos fossem anotando na folha entregue os aspectos que precisariam ser melhorados nos textos lidos por ela). 9. Reflexão e sugestões coletivas de melhorias nos textos lidos para a turma. 10. Entrega dos textos produzidos na aula 5 aos alunos. 11. Revisão individual dos textos produzidos na aula 5. 12. Lanche/intervalo. 13. Retorno a atividade de revisão individual dos textos produzidos na aula 5. 14. Troca de textos entre os alunos para revisão (o colega lia a versão do texto produzido nessa aula e dava sugestões de melhoria no texto e o autor realizava as modificações se achasse necessário).
7 28/05/2014	1. Discussão sobre a escrita de um relato (proposta dos alunos) ou revisão da notícia (proposta da professora). 2. Projeção da notícia feita por um aluno (versão revisada na aula 6) para a turma – a professora solicitou que duas alunas digitassem três textos em formato “word” em intervalo de aula anterior e escolheu um deles para ser revisado coletivamente nessa aula. 3. Discussão sobre os benefícios da revisão coletiva dos textos dos alunos. 4. Reflexão e sugestões de melhoria, pelos alunos, no texto que estava projetado no quadro. 5. Leitura em voz alta, por uma aluna, do planejamento coletivo da notícia sobre a participação de alunas da turma no concurso Intermunicipal de Leitura.

	6. Reflexão sobre o atendimento a planificação pelo aluno, cujo texto estava sendo alvo de reflexão coletiva e estava projetado no quadro. 7. Revisão coletiva do texto que estava projetado no quadro. A professora foi fazendo as modificações no próprio texto (que estava no “word”). 8. Reflexão com o auxílio de um jornal, sobre algumas notícias serem assinadas pelos jornalistas e outras não. 9. Leitura por uma aluna do seu texto para a turma e reflexão sobre o acréscimo de informações do texto dela no texto que estava projetado. 10. Cópia do texto revisado no caderno.
8 03/06/2014	1. Conversa sobre o desaparecimento da mochila de um aluno da turma. 2. Planejamento escrito coletivo do relato escrito à Serra da Estrela (a professora foi a escriba da turma). 3. Cópia da planificação numa folha entregue por uma aluna. 4. Formação de grupos, pela professora, para a produção do relato escrito. 5. Produção em grupos de relato escrito - A professora durante toda atividade de escrita circulou na sala de aula ajudando os grupos. 6. Lanche/intervalo. 7. Leitura em voz alta, pela professora, do texto que estava sendo produzido por um dos grupos - Reflexão coletiva sobre melhorias no texto lido (o grupo estava escrevendo uma notícia e não um relato como solicitado. Assim, o grupo pôde adequar o texto ao gênero solicitado já). 8. Retorno à atividade de produção em grupos do relato escrito - A professora durante toda atividade de escrita circulou na sala de aula ajudando os grupos.

Vale salientar no momento, como exposto na metodologia, que diferentemente da turma 1, na turma 2 foram observadas oito aulas. Todavia, foram aulas em que houve trabalho de produção textual, em datas previamente acertadas entre a docente e a pesquisadora. Bem como, que a professora 2 também sabia dos objetivos da pesquisa anteriormente ao período de produção de dados.

Nas sete aulas em que observamos atividades voltadas para o ensino de produção de textos, na turma 1, notamos alguns padrões sobre como a professora 1 organizava o ensino de produção de textos em sua turma. Foi percebido que antes de solicitar as produções aos alunos, a docente se preocupava em ler textos ou exibir vídeos e depois discutir sobre eles com os alunos. Geralmente as leituras e vídeos estavam relacionados com o conteúdo que seria tratado na atividade de escrita solicitada. Durante toda a atividade de produção, também circulava pela sala de aula ajudando os alunos, discutindo sobre suas dúvidas e questionamentos durante a escrita de seus textos. Na turma 1, nas sete aulas, os alunos produziram mais individualmente do que em outro tipo de agrupamento e as revisões, na maioria das vezes, seguiam um padrão em que a professora lia o texto do aluno e apontava o que precisaria ser melhorado.

No caso da professora 2, nas oito aulas em que observamos atividades voltadas para o ensino de produção de textos em sua turma, também notamos alguns padrões sobre como organizou o ensino de produção de textos. Ao analisar o quadro acima, percebemos que existia a preocupação por parte da professora em situar os alunos a cada aula do que já tinha sido feito e do que iriam fazer naquele dia, como, por exemplo, realizar leituras de textos, refletir sobre características dos gêneros dos textos a serem produzidos e elaborar coletivamente, por escrito, tendo a professora como escriba, o planejamento do texto que iriam escrever. Também notamos que os alunos, geralmente, produziam seus textos em duplas ou grupos e os momentos em que o texto de um aluno era alvo de revisão coletiva foram mais numerosos.

Em suma...

Tivemos como objetivo, nesse capítulo, apresentar e analisar o que pensam as docentes, cujas aulas foram observadas no âmbito desta pesquisa, sobre sua formação inicial, continuada e também sobre sua experiência profissional. Para tal, apresentamos parte dos dados produzidos nas entrevistas com as docentes, a síntese das atividades vivenciadas nas

duas turmas nas aulas observadas e nossas impressões sobre as duas professoras que participaram desse estudo.

Nas entrevistas com as professoras, notamos que elas acreditavam que a formação inicial para o ensino de produção de textos tinha sido insuficiente, sobretudo porque reconheciam as demandas escolares e concepções sobre o que seria ensinar a língua materna. Em contrapartida, foi percebido que elas valorizavam os conhecimentos construídos nos cursos de formação continuada e em diferentes momentos da entrevista indicavam diferentes fontes de conhecimentos para a organização do trabalho pedagógico, citando a leitura de livros e manuais didáticos como suportes para o planejamento do ensino de produção de textos. As docentes também evidenciaram que os conhecimentos oriundos desses diferentes espaços e materiais de formação passavam por um processo de validação que ocorria na prática de ensino, que, segundo elas, também favorecia a construção de conhecimentos.

Quanto às observações da prática, foi possível caracterizar, de modo geral, como tal prática ocorria; No caso da professora 1, havia regularidades:

- Antes de solicitar as produções aos alunos sempre se preocupava em ler textos ou exibir vídeos e depois discutir sobre eles com os alunos (os textos lidos e vídeos estavam relacionados com o conteúdo que seria tratado na atividade de escrita que os alunos iriam realizar ou estava realizando);
- Circulava pela sala de aula ajudando os alunos, discutindo sobre suas dúvidas durante a escrita de seus textos, no decorrer da atividade de escrita;
- Optou, nas aulas observadas, por solicitar que os alunos produzissem mais individualmente do que em outro tipo de agrupamento;
- Realizou as atividade de planejamento do texto que seria escrito, via de regra, oralmente com os alunos;
- Realizou as atividades voltadas para a revisão dos textos, na maioria das vezes, seguindo um padrão em que lia o texto do aluno e apontava o que era preciso ser melhorado no próprio texto.

Já a professora 2:

- Preocupava-se em situar os alunos a cada aula do que já tinha feito e do que iriam fazer naquele dia (retomando o que foi feito em aula(s) anterior(es) para seguir adiante);
- Circulava pela sala de aula ajudando os alunos, discutindo sobre suas dúvidas durante a escrita de seus textos, no decorrer de toda atividade de escrita;

- Fazia com que seus alunos produzissem seus textos sempre em colaboração com outro(s) colega(s);
- Planejava coletivamente o texto que seria escrito e produzia um plano escrito no quadro, atuando como escriba;
- Priorizava nas atividades de revisão, momentos em que o texto dos alunos era alvo de revisão coletiva.

Assim sendo, podemos observar que as duas docentes promoveram variadas atividades nas aulas. Foram identificadas na prática das duas professoras algumas dimensões pedagógicas que estão presentes no dia a dia, que estão relacionadas aos saberes específicos relativos ao ensino de produção de textos e dimensões que não estão restritas ao trabalho com o eixo de produção de textos, mas que influenciam tal trabalho. No próximo capítulo, nos debruçamos sobre os dados quanto às dimensões que não estão restritas ao ensino de produção de textos, mas que impactam tal trabalho.

8. SABERES PEDAGÓGICOS GERAIS SUBJACENTES AO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Temos a intenção neste capítulo de identificar e analisar saberes pedagógicos gerais subjacentes ao ensino de produção de textos, tais como os envolvidos nos processos de gestão da sala de aula e monitoramento das interações. Para tal, analisamos os relatos das aulas e categorizamos as dimensões da prática pedagógica que não são restritas ao ensino de produção de textos, mas que impactam tal trabalho.

Ao analisar as transcrições das aulas das professoras 1 e 2, quanto à identificação de dimensões da prática pedagógica que não são limitadas ao ensino de produção de textos, mas que exerce grande efeito sobre tal trabalho, criamos onze categorias: articulação entre diferentes componentes curriculares; relações entre diferentes eixos de ensino da língua; articulação entre as aulas; articulação entre as atividades no interior das aulas; diversidade de atividades; utilização de recursos didáticos; estímulo à colaboração entre os alunos; favorecimento da explicitação dos conhecimentos pelos alunos; estímulo à participação; delimitação de tempo para realização das atividades; atenção para não sair do foco da aula. Na tabela 3, que apresentamos a seguir, é possível visualizar tais dimensões identificadas.

Tabela 3 - Dimensões da prática pedagógica que estão presentes no dia a dia da sala de aula e que impactam o trabalho de produção de textos

Dimensões	Turma 1			Turma 2		
	Aulas	Total		Aulas	Total	
		Freq.	%		Freq.	%
Articulação entre diferentes componentes curriculares	6, 9, 10	3	42,8	1, 2, 3, 8	4	50
Relação entre diferentes eixos de ensino da língua	2, 3, 4, 6, 7, 9, 10	7	100	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	100
Articulação entre as aulas	3, 4, 6, 9, 10	5	71,4	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	100
Articulação entre as atividades no interior das aulas	2, 3, 4, 6, 7, 9, 10	7	100	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	100
Diversidade de atividades	2, 3, 4, 6, 9, 10	6	85,7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	100

Utilização de recursos didáticos	2, 3, 4, 6, 7, 9, 10	7	100	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	100
Estímulo à colaboração entre os alunos	3, 6, 10	3	42,8	1, 2, 3, 4, 5 6, 7, 8	8	100
Favorecimento da explicitação dos conhecimentos pelos alunos	2, 3, 4, 6, 9, 10	6	85,7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	100
Estímulo à participação	2, 3, 4, 6, 7, 9, 10	7	100	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	100
Delimitação de tempo para realização das atividades	3	1	14,2	2	1	12,5
Atenção para não sair do foco da aula	2, 3, 4, 6, 7, 9, 10	7	100	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	100

Diante dos dados apresentados na tabela acima, iremos nos deter nesse momento, em discutir cada dimensão identificada à luz do nosso referencial teórico. Assim, a primeira dimensão identificada nas aulas observadas foi a **articulação entre diferentes componentes curriculares**. Como está evidenciado no Quadro, as duas professoras realizaram atividades em que havia articulação entre o ensino de diferentes componentes curriculares. Nos questionamos se havia intencionalidades relativas aos diferentes componentes curriculares ou se um dos componentes seria apenas instrumento para a aprendizagem de conhecimentos do outro componente curricular. Na entrevista ficou claro que as duas docentes tinham clareza de que as atividades favoreciam aprendizagem de produção de textos e simultaneamente de conteúdos de outros componentes. A professora 1 falou: *“não só nas aulas de língua portuguesa os alunos são levados a produzir textos. Em outras também trabalho, como em História, Ciências... contextualizando sempre”* (Professora 1). A professora 2 disse que *“É principalmente. Mas, também, nas aulas de estudo do meio eu faço esse trabalho”*.

Diante da resposta dada pelas professoras, analisamos as propostas de produção de textos nas duas turmas e percebemos que realmente elas não estavam apenas relacionadas ao conteúdo que as professoras estavam trabalhando em língua portuguesa, mas também em História, Geografia e Ciências. Na análise feita foi possível perceber que as duas professoras contemplaram essa categoria. A professora 1 em três aulas e a professora 2 em quatro aulas. A seguir apresentamos fragmentos das aulas das duas docentes a fim de ilustrar tal dimensão.

TURMA 1 – AULA 10

(...)

P1: Hoje nós vamos dar continuidade à aula de ciências. O que nós trabalhamos em ciências semana passada?

AS: Não lembro!

A: Energia...

A: Energia solar.

P1: Energia solar?

AS: Não!

A: Energia elétrica.

P1: Hoje, vamos fazer um trabalho a partir de um vídeo... Esse vídeo aqui... nós vamos fazer um trabalho com ele hoje. Esse vídeo é bem curtinho, é da coleção da TV Escola. Hoje a gente vai assistir ao vídeo “De onde vem a energia elétrica”. Eu vou botar o vídeo e depois vamos fazer... presta bem atenção a explicação que a menina vai dar... o nome dela é Kika... Kika vai explicar como é que surgiu a energia elétrica, como acontece, de onde vem a energia elétrica. Porque a semana passada eu vi algumas pessoas perguntando, né?! Porque não sabia. A gente já leu alguma coisa relacionada ao tema no livro da gente e tinha lá explicando...

No fragmento apresentado é possível perceber que a professora 1 articulou propositadamente o ensino de produção de textos ao o que tinha sido estudado em ciências, em aula anterior. Consequentemente, ela solicitou a escrita de um texto didático sobre a “energia elétrica”.

Já o exemplo que vamos apresentar da turma 2 diz respeito à produção de um relato escrito após visita de estudo pelos alunos à Serra da Estrela (segunda montanha mais alta de Portugal e a maior área protegida em solo português). De acordo com a professora 2, a visita de estudo tinha como intuito o estudo do meio. Mas, a professora aproveitou a oportunidade e a motivação dos alunos, que tinham gostado muito da atividade, e propôs à turma, na aula de Língua Portuguesa, a escrita de um relato sobre tal visita, como pode ser visualizado no fragmento a seguir.

TURMA 2 – AULA 8

(...)

P2: Nós hoje vamos escrever um relato sobre a visita de estudo a Serra da Estrela. Em primeiro lugar, o que é que vamos fazer?

(...)

P2: Qual é o propósito da escrita do relato? Por que e para quê vamos escrever esse relato?

A: Para saber o que fizemos.

A: Guardar na cabeça...

P2: E vamos ficar com a visita guardada?

A: Sim.

P2: Como tu consegues guardar uma visita de estudo na cabeça?

A: Eu não sei.

P2: É importante ficarmos com o registro do que aconteceu na visita, do que vivemos, do que experienciamos nesse dia.

Diante dos fragmentos apresentados, podemos perceber que as professoras tinham como objetivo que os alunos aprendessem a escrever e para tal levaram para a sala de aula propostas de escrita em que os temas abordados favoreciam a aprendizagem de conceitos e princípios relativos a diferentes componentes curriculares, como Ciências, História, Geografia, entre outras.

Lima (2011), quanto a essa dimensão, nos chama atenção para o fato de que

nem sempre os professores conseguem, de fato, abordar um mesmo tema ou uma mesma atividade, contemplando objetivos relativos a diferentes componentes curriculares. O planejamento em si não garante tal forma de abordagem. É o professor que medeia o ensino enfocando ou não as especificidades das diferentes áreas do conhecimento (p. 188).

A articulação entre diferentes componentes curriculares, de acordo com a autora supracitada, não é fácil. É preciso mais do que planejar um ensino que leve em consideração a articulação entre diferentes componentes curriculares. É necessário o empenho e uma boa mediação do professor ao focar tal abordagem. Vemos aqui um bom exemplo da importância dos saberes que tem o professor ao explorar as relações que podem ser feitas entre os diferentes componentes curriculares.

Desse modo, é possível evidenciar que a prática das professoras de produção de textos contemplava a tentativa de articulação entre os componentes curriculares porque elas tinham uma concepção de que o ensino de produção de textos poderia contribuir para a aprendizagem de diferentes conteúdos escolares, mas além disso, elas tinham saberes que possibilitavam a mediação em que tais conteúdos fossem mobilizados nas atividades.

Outra dimensão que também identificamos foi a **relação entre diferentes eixos de ensino da língua**, que foi contemplada pelas duas docentes. Ao analisar os relatos das aulas

observadas para fins deste estudo, notamos que as duas docentes se preocuparam nas aulas em relacionar o eixo de produção de textos com os demais eixos de ensino da língua. Nas aulas que contemplaram produção textual, nas duas turmas, observamos que as atividades de leitura, oralidade e análise linguística também se fizeram presentes. Nas aulas das duas professoras, notamos essa preocupação de ler, discutir e refletir sobre o conteúdo dos textos que foram escritos, sobre a ortografia, concordância, conectores textuais, etc.

Segundo Leal e Brandão (2006), o estudo de aspectos relacionados aos demais eixos do ensino (leitura, oralidade e análise linguística) pode ajudar os alunos a melhor compreender e produzir textos, visto que proporciona aos aprendizes uma maior capacidade de agir nas situações mediadas pela linguagem.

Nos quadros a seguir é possível visualizar os eixos do ensino da língua trabalhados nas aulas observadas nas duas turmas.

Quadro 8 - Eixos do ensino da língua trabalhados nas aulas observadas na turma 1.

Eixos do ensino da língua	Aulas									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Produção de texto		X	X	X		X	X		X	X
Leitura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Oralidade		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análise linguística		X	X	X		X	X	X	X	X

Quadro 9 - Eixos do ensino da língua trabalhados nas aulas observadas na turma 2.

Eixos do ensino da língua	Aulas							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Leitura	X	X	X	X	X	X	X	X
Oralidade	X	X	X	X	X	X	X	X
Produção de texto	X	X	X	X	X	X	X	X
Análise linguística	X	X	X	X	X	X	X	X

Os quadros 8 e 9 mostram que em todas as aulas em que houve produção de textos, nas duas turmas, ocorreram atividades de leitura, oralidade e análise linguística.

Em relação à oralidade, as aulas incluíam situações em que os alunos conversavam com os outros alunos, discutiam com as professoras e os colegas, apresentavam opinião sobre determinado assunto, relatavam oralmente experiências pessoais, etc. Tais atividades

ajudavam os alunos a gerar conteúdos para produzir seus textos. No entanto, não foram encontradas situações em que a escrita fosse usada para favorecer uma situação de produção oral de modo mais planejado. Ao que parece, a produção de textos era favorecida pelo trabalho com oralidade, mas não havia um trabalho com oralidade em que a escrita fosse instrumento para a organização da ação de interação. Também não foram encontradas situações de reflexão sobre as relações entre a fala e a escrita. É importante frisar que este eixo de ensino é o menos contemplado em documentos curriculares e materiais didáticos (Marcuschi e Dionísio, 2007; Leal e Brandão, 2012). Desse modo, a ausência pode ser consequência de uma menor sistematização sobre tais conhecimentos na formação dos professores.

Em relação à leitura, diferentemente, são realizadas atividades em que as crianças leem para mobilizarem conhecimentos para a escrita do texto e escrevem para sistematizar os conhecimentos aprendidos. Desse modo, eles leem com a finalidade de refletir sobre um tema a ser abordado na escrita do texto, que é um propósito de escrita presente em situações extraescolares, realizam reflexões sobre o texto, na busca de reconhecer e articular as informações, apreendendo sentidos gerais do texto, e escrevem para organizar as informações e se posicionarem quanto a elas. Desse modo, há, de modo mais efetivo, intencionalidades voltadas para o desenvolvimento de capacidades / habilidades de leitura e de produção de textos de modo articulado.

No caso da análise linguística, o trabalho focava reflexões sobre os recursos linguísticos presentes nos textos, com o propósito de revisá-lo. Tal tipo de ação é parte constituinte da escrita de textos, como foi abordado anteriormente (Schneuwly, 1988).

Para melhor reflexão sobre o tema, podemos analisar as atividades desenvolvidas pelas professoras, já apresentada anteriormente. Por exemplo, vamos analisar as atividades realizadas na aula 2 da turma1:

- Conversa informal sobre o que os alunos fizeram no feriado de 1º de maio;
- Levantamento de conhecimentos prévios sobre o dia do trabalho, a partir de perguntas feitas pela professora;
- Entrega (pela professora) de texto informativo fotocopiado sobre o dia do trabalho;
- Leitura compartilhada do texto informativo “Origem e significado do dia do trabalho”;
- Exposição oral dialogada, pela professora, do resumo das informações mais importantes do texto lido;

- Questionamentos, pela professora, aos alunos sobre “qual é o trabalho da criança?” e “as crianças podem ajudar nas tarefas domésticas?”;
- Produção individual de um texto em que respondessem: “Em casa podemos ajudar fazendo?”;
- Revisão do texto produzido pelos alunos - ao terminarem a 1ª versão do texto a professora lia e indicava no próprio texto o que deveria ser corrigido e/ou melhorado;
- Produção individual de uma lista de profissões - após afirmação da professora de que “quando falamos em trabalho falamos de profissão”;
- Leitura pelos alunos das listas de profissões que cada um fez;
- Exposição oral pelos alunos sobre uma profissão - deveriam escolher uma das profissões de sua lista e falar sobre ela para a turma;
- Produção escrita individual sobre a profissão que gostariam de ter.

Na aula descrita é possível verificar que os quatro eixos do ensino da língua foram contemplados nessa aula. Inicialmente o eixo da oralidade é trabalhado pelos alunos, quando são solicitados a relatar oralmente o que fizeram no feriado e posteriormente, quando tiveram que falar sobre uma profissão. Como pode ser observado, a oralidade aparece em situações em que a escrita não é utilizada para preparação da produção oral. Ela é, na verdade, favorecida pela situação de uso da fala.

O eixo da leitura entra em cena em vários momentos. As crianças têm acesso a um texto informativo sobre o dia do trabalho, por meio de uma leitura compartilhada. Tal forma de trabalho favorece a emergência de diferentes estratégias de leitura, como, por exemplo, localizar informações, articular informações do texto, apreender sentidos gerais. A capacidade de sintetizar textos lidos é favorecida pela exposição dialogada em que a professora busca a identificação das informações mais importantes do texto. A leitura também apareceu como parte da atividade de escrita, em que as crianças liam para revisar o texto. A análise linguística apareceu na atividade de revisão do texto.

Ao longo da aula, assim, as situações de escrita propriamente ditas fizeram parte de atividades sequenciais, em que as crianças leram e produziram para aprender sobre as profissões e para se posicionarem sobre questões relativas ao tema proposto.

Na turma 2, tomamos como exemplo a síntese das atividades vivenciadas na aula 1:

- Conversa sobre aulas anteriores em que escreveram uma notícia e estudaram sobre o gênero;

- Projeção e leitura de uma notícia para o grande grupo, por uma aluna - atividade de compreensão oral sobre da notícia lida e identificação de componentes do gênero;
- Planejamento coletivo de uma notícia sobre o dia do agrupamento, no quadro;
- Leitura em voz alta, por uma aluna, da planificação da notícia;
- Formação, pela professora, de grupos de trabalho;
- Cópia, pelos grupos, da planificação da notícia em folha entregue pela professora;
- Produção textual em grupos de notícia sobre o dia do agrupamento - a professora durante toda atividade de escrita circulou entre os grupos ajudando-os e propondo melhorias nos textos.

Neste exemplo, também podemos notar que os quatro eixos do ensino da língua foram contemplados. Primeiro se deu a exploração do eixo da oralidade a partir da conversa (retomada do que já tinham estudado sobre o gênero notícia, por parte da professora e dos alunos), depois foi lida uma notícia seguida de atividade de compreensão oral, de atividade de reflexão sobre características do gênero “notícia” (análise linguística), planejamento e escrita de uma notícia (eixo de produção de textos). Para finalizar, ao fazer com que os alunos pensassem sobre o que estavam escrevendo (ao circular entre os alunos durante toda atividade tirando dúvidas quanto a escrita do texto), o eixo de análise linguística esteve em evidência.

Assim como na aula anterior, o eixo de oralidade ficou restrito a situação de uso da oralidade, sem reflexão sobre ela e nem atividades de preparação para a fala. A escrita não foi utilizada como atividade favorecedora da produção oral. Novamente, a oralidade foi utilizada para que as crianças mobilizassem conhecimentos a serem utilizados na produção escrita. Quanto à leitura, as crianças leram para conhecerem sobre o tema, para refletirem sobre o gênero e para revisarem o texto escrito.

Pode-se dizer que diferentes conhecimentos foram mobilizados pelas professoras para realizar a articulação entre os eixos de ensino de língua portuguesa, sobretudo no que se refere às relações entre leitura e escrita, que é um tema reincidente na produção da área. No que se refere à oralidade, no entanto, a articulação é menos intensa.

A **articulação entre as aulas** foi outra dimensão identificada nas aulas das duas professoras. Ao articular as aulas, não havia rupturas bruscas entre o que já tinha sido feito e o que seria feito a seguir; Tal tipo de preocupação é resultado de uma concepção de ensino que busca a integração e o sentido das ações dos aprendizes. Exige do professor um saber relativo às estratégias de retomada de discussões e atividades anteriores, assim como um saber relativo

aos modos como organizar o trabalho pedagógico. Tal tipo de articulação pode ser realizada por meio de atividades permanentes, projetos didáticos, sequências didáticas. Diferentes autores tratam desses modos de tratamento dos conteúdos curriculares (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004; Leal, 2007) e produzem conhecimentos sobre como abordá-los.

Na turma 2 notamos uma maior preocupação quanto a esse aspecto, visto que em todas as aulas a professora 2 teve uma preocupação de propor situações de escritas a partir do que já havia sido trabalhado em aulas anteriores.

Para exemplificar a prática da professora 2, neste aspecto, escolhemos o exemplo da aula 1, em que o foco de organização das atividades, foi o trabalho com o gênero notícia. Notamos que as atividades sugeridas guardava, em algum grau, relação com esse gênero. Na aula 1, a professora iniciou a aula conversando com os alunos sobre aulas anteriores em que escreveram uma notícia e estudaram sobre o gênero. A fim de dar continuidade ao trabalho, na aula 2, a professora fez a retomada das atividades da aula 1. Para tal, leu o plano de escrita da notícia feito na aula 1, formou os grupos de trabalho (os mesmos da aula 1), solicitou que os grupos dessem continuidade à produção da notícia sobre o dia do agrupamento. Nesse sentido, podemos perceber que o estudo do gênero notícia já vinha acontecendo antes da produção de dados de nossa pesquisa, e continuou na medida em que as aulas foram acontecendo.

Na turma 1, notamos que das sete aulas, em cinco houve articulação com que já tinha sido trabalhado em aulas anteriores. Na aula 6, por exemplo, houve uma organização das atividades, a partir do trabalho com o livro “Menina bonita do laço de fita”, tomando-se como elo de articulação o tema “preconceito” que já havia sido discutido na aula de história no dia anterior.

Outra dimensão que pudemos observar foi a **articulação entre as atividades no interior das aulas**. As duas professoras contemplaram em todas as aulas essa dimensão. Na aula 6 já citada, por exemplo, a professora 1 exibiu um vídeo do conto “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. Depois, houve uma discussão sobre o conto exibido (os alunos foram lembrando a história contada e a professora explorou o tema “preconceito”). Em seguida, solicitou que os alunos em duplas, produzissem um reconto escrito e no final as duplas leram em voz alta para a turma seus recontos de “Menina bonita do laço de fita”.

Na aula 1 da turma 2, quanto a esse aspecto, a articulação entre as atividades se deu a partir da projeção de uma notícia no quadro, depois houve a leitura da mesma, seguida de atividade de compreensão oral da notícia lida e identificação de componentes do gênero. A seguir, houve o planejamento coletivo de uma notícia sobre o dia do agrupamento, no quadro.

Uma aluna leu em voz alta, o plano de escrita da notícia. Depois, a professora formou grupos de alunos, que copiaram o planejamento coletivo da notícia numa folha e produziram a notícia sobre o dia do agrupamento.

A partir desses exemplos, percebemos que existiu uma preocupação quanto à sequência de atividades no interior das aulas sempre está articulada.

Também observamos que as duas professoras contemplaram nas aulas a dimensão **diversidade de atividades**. As professoras realizaram vários tipos de atividades a fim de contemplar seus objetivos. A construção dos conhecimentos dos alunos não acontece apenas com uma intervenção. É preciso retomar e diversificar os conhecimentos a partir da repetição e de novas atividades visto que os saberes não são consolidados em um único momento. Dessa maneira, proporcionar outros momentos e outras atividades que possibilitem os alunos novas reflexões sobre a mesma temática é fundamental.

Vejamos no exemplo da turma 1, na aula 4 em que os alunos assistiram a um vídeo da fábula “a cigarra e a formiga”, depois houve uma discussão sobre o tema “trabalho” que a fábula tratava, após a discussão os alunos fizeram o reconto oral da fábula, em seguida a professora lançou questionamentos sobre a mesma e assim os alunos realizaram a interpretação oral, feito isso leram a fábula “a cigarra e a formiga” disponível num livro entregue pela professora, depois de um tempo uma aluna realizou a leitura para turma em voz alta e em seguida houve a exploração/discussão oral sobre as diferenças entre a fábula exibida em vídeo e a lida no livro, exploraram algumas características do gênero “fábula”, perceberam o uso de sinais de pontuação como: travessão e dois pontos, para então solicitar o reconto escrito da fábula. Podemos perceber que as atividades foram bastante variadas e existia uma progressão no transcorrer da aula dessas atividades que foram propostas aos alunos, possibilitando uma aula mais interessante. Tal diversidade também serviu para abordar um mesmo objetivo de diferentes modos.

No caso da turma 2, vimos que nas aulas existia uma preocupação quanto à diversidade de atividades, como dito anteriormente. Na aula 10, inclusive, primeiro foi feito o planejamento coletivo do relato escrito a Serra da Estrela, em que a professora atuou como escriba, depois os alunos copiaram o planejamento coletivo, a professora formou grupos de trabalho a partir do pedido dos alunos para que a atividade fosse em grupos, escreveram o relato, depois, ao perceber que um dos grupos escreveu o relato em 3ª pessoa, a professora leu em voz alta esse texto e houve uma reflexão coletiva sobre melhorias no texto lido, por fim os alunos voltaram a produzir o texto em grupos e ao término da aula os textos foram recolhidos. Notamos que houve diversidade de atividades e houve mudanças nas atividades previstas no

planejamento da professora, visto que os alunos pediram para fazer em grupos o relato sobre a visita de estudos à Serra da Estrela que estava previsto para ser feito individualmente. Também, percebemos que a atividade de “pensar” coletivamente sobre o texto que estava sendo produzido por um dos grupos (leitura e reflexão sobre melhorias nesse texto) só se deu devido à professora 2 ter percebido ao ler o texto do grupo que ele não estava pertinente à proposta. Nesse sentido, as atividades da aula foram ainda mais diversificadas devido às necessidades das crianças.

Diante dos dados apresentados, percebemos no decorrer das aulas que os alunos foram levados a ler diferentes textos, realizar atividades de compreensão oral do texto que foi lido, assistir vídeos, discutir sobre os temas abordados nas produções, refletir sobre características dos gêneros que estavam sendo trabalhados a partir da exploração de exemplares reais desses gêneros discursivos, etc.

Enfim, foi possível concluir que as duas professoras diversificaram as atividades. Para isso, é necessário que tenham um repertório de possibilidades, inclusive para agir na urgência, como é abordado por Perrenoud (2000). Do mesmo modo, para diversificar **recursos didáticos** também precisa conhecer e selecionar os materiais, o que demanda ter um rico repertório de possibilidades.

Ao serem questionadas na entrevista sobre a utilização de materiais de apoio nas aulas, a professora 1 disse *“uso sim. Vídeos, livros, textos informativos... Eu faço isso para o aluno ter mais entendimento sobre o conteúdo que vai escrever. Para ajudar no entendimento deles”*. Quanto à professora 2, ela disse: *“uso sim. Jornal, revistas, exemplos de textos para estudarmos, textos informativos, cartas, listas de conectores e também quando trabalhei textos narrativos, procuramos nas obras os verbos introdutores para inserir o discurso direto... Para eles não ficarem escrevendo e disse, e disse, e disse... Procurar o que cada autor de cada obra utilizava e fizemos uma lista. Depois, os alunos utilizavam ou lembravam quando escreviam seus textos. Também, materiais que tenham relação com o texto que os meninos vão escrever”*.

Os dados analisados, no caso da professora 2, evidenciaram que havia uma oscilação entre um ensino pautado nos gêneros e um ensino focado em modelos padrões e orientações tradicionalmente cristalizados, como é o caso das situações em que a mesma utiliza “lista de conectores e de verbos introdutores”.

Ainda na entrevista, perguntamos sobre a importância e a utilização de novas tecnologias nas aulas de produção de textos, a fim de entendermos se há, nas práticas das professoras, impactos do uso de computador, fotocopidora, o projetor, scanner, etc. As duas

professoras disseram que utilizam novas tecnologias no ensino de produção de textos. A professora 1 afirmou: *“utilizo vídeos, o computador, a internet... e é muito importante porque ajuda no dia a dia. A tecnologia hoje está voltada para educação. Tem muita coisa que pode ser usada”*. A professora 2 acrescentou que utiliza *“o computador, scanner e o projetor. Para projetar os textos que queremos que sejam reescritos. Eles servem para isso. E depois, também, o computador para escrever as versões finais. Posso pedir que a versão final seja escrita em word, por exemplo. Internet, também quando se vai procurar textos informativos. Mas, essa procura sou mais eu que faço, não tanto os alunos. A importância das novas tecnologias na produção de textos é muita. O que eu uso é o computador e o projetor. O que facilita muito. Por exemplo, eu já fiz reescrita a partir de um texto que eu mesma tive que escrever no quadro e dá muito mais trabalho. É muito melhor projetar o texto e todos os alunos vêm e não é só isso. Depois, dá para fazer a reformulação no próprio documento, no próprio texto ao invés de estar a escrever tudo que o aluno escreveu no texto. A versão final dá para escrever ali sobre aquele texto. E também, procurar na internet sobre os textos que vamos trabalhar também traz vantagens. Internet é o mundo. Eu posso procurar informações sobre qualquer tema que eu quero trabalhar com os alunos e textos variados...”*.

As respostas evidenciam as tentativas das professoras de aproximar as situações escolares às práticas não escolares atuais. É importante, no entanto, salientar que as condições de trabalho das duas professoras eram muito diferentes quanto ao acesso aos recursos para o ensino. A professora 2 tinha acesso mais fácil aos equipamentos citados, visto que tudo estava disponível na própria sala de aula (computador conectado à internet e projetor), enquanto a professora 1 também tinha acesso, no entanto na sala de informática os computadores estavam quase todos sem funcionamento e o projetor era de uso coletivo. Mas, as duas professoras tinham acesso à máquina de fotocopiar que era de uso coletivo nas duas escolas. Notamos que ter os equipamentos na sala de aula para utilização imediata, sem precisar montar e desmontar a cada utilização, além de otimizar o tempo gasto na atividade também facilita o trabalho do professor visto que ele tem tudo a mão para uso a qualquer tempo.

Ao observar a tabela 3, podemos notar que em todas as aulas das duas professoras foram utilizados materiais de apoio como: exemplares de textos informativos, de notícias, de poemas, de contos, de fábulas e mapa, bem como de portadores textuais como o quadro, o livro didático, cartaz, dicionário e jornal, e recursos tecnológicos como o computador, o projetor, a máquina de fotocopiar, vídeo, registro fotográfico e o programa de edição de textos “word”. Essa dimensão como pôde ser observado na tabela acima foi contemplada pelas duas professoras em todas as aulas em que houve trabalho de produção de textos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (Brasil, 1997) podemos notar que a utilização de recursos didáticos que auxiliem no ensino da língua é vista como interessante e importante, visto que

O emprego de recursos audiovisuais pode ser de grande utilidade na realização de diversas atividades linguísticas. Entre as diferentes possibilidades — *slides*, cartazes, fotografias, transparências de textos para serem utilizadas no retroprojetor, etc. —, o gravador e o vídeo merecem destaque: além de possibilitarem o acesso a textos que combinam sistemas verbais e não verbais de comunicação (o que é importante do ponto de vista comunicativo), possuem aplicações didáticas interessantes para a organização de situações de aprendizagem da língua. (p. 61)

A utilização de recursos didáticos, como os audiovisuais, por exemplo, também não garantem práticas interessantes. Corroboramos com a ideia de que o mais importante é realizar uma boa seleção dos materiais que irão compor às aulas, tendo como critério a qualidade tanto do ponto de vista linguístico quanto gráfico, e também, que sejam adequados à proposta didática a ser desenvolvida.

Ao analisar as aulas das turmas 1 e 2, notamos que os recursos didáticos utilizados foram pertinentes e tornaram as atividades mais proveitosas.

O Estímulo à colaboração entre os alunos foi outra dimensão observada ao analisar as aulas das duas professoras. Essa dimensão foi contemplada pela professora 1 em 3 aulas e pela professora 2 em todas as aulas observadas. A partir desses dados, notamos que a professora 1 oportunizou o trabalho em colaboração mas, na maior parte das aulas, os alunos realizaram individualmente suas tarefas. Já a professora 2, em todas as aulas que observamos, oportunizou a interação entre os alunos nas atividades de produção de textos.

Vale salientar que na turma 1 os alunos sentavam-se em bancas separadas uns dos outros e na turma 2, as bancas eram dispostas para alunos sentarem juntos de dois em dois, fato que já facilitava o trabalho colaborativo entre os alunos da turma 2.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997):

...propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. Eles podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica enquanto os outros cuidam das demais. São situações em que um aluno produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo. Experimentando esses diferentes papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, podem ir construindo sua competência para posteriormente realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos. Nessas situações, o professor tem um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos

como para explicitar claramente qual a tarefa de cada aluno, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade (p. 49).

No documento citado, há a defesa de que as atividades em que os alunos interagem entre si permitem que as tarefas sejam divididas e pode possibilitar uma maior troca de conhecimentos e a construção de novas aprendizagens. Para isso, as professoras precisam se apropriar de saberes relativos às diferentes estratégias para favorecer tal interação, tanto em relação aos agrupamentos a serem feitos em sala de aula, quanto aos modos de mediar as interações nas situações de ensino provocando maior potencialidade de aprendizagem.

A dimensão **favorecimento da explicitação dos conhecimentos pelos alunos** também foi identificada nas análises das aulas das duas professoras. Essa dimensão diz respeito à postura das docentes em favorecer que os alunos verbalizem seus conhecimentos.

Para ilustrar trouxemos dois desses episódios:

TURMA 1 – AULA 4

(...)

P1: Hoje eu trouxe uma fábula. Eu acho que todos conhecem... é a fábula “a cigarra e a formiga”. Todo mundo conhece?

AS: ãham.

P1: Eu vou colocar esse vídeo, ele é curtinho tem uns 8 minutos e a gente vai trabalhar com essa fábula hoje e depois que a gente assistir a fábula a gente vai fazer uma interpretação oral a respeito da fábula.

Depois, houve a exibição da fábula e a professora questionou os alunos:

P1: Gostaram da fábula?

AS: Sim.

P1: Quem quer fazer algum comentário?

A: As formigas quando ia chegar o inverno trabalharam para guardar comida.

A: É. As formigas trabalharam para guardar comida e a cigarra ficava sem fazer nada... Só cantando.

Aí no inverno não tinha comida nem lugar para ir e as formigas levaram ele para a casa delas e deu uma lição a ele.

P1: Uma lição. Que lição foi essa?

A: Guardar comida, fazer um abrigo para o inverno.

A: E também que tem que trabalhar.

P1: S. o que você achou da fábula?

A: Que ele sofreu as consequências porque não trabalhou.

P1: Quais foram as consequências?

A: Não ter comida.

P1: Passar fome e frio não é? H. e pra você?

A: Nada.

P1: Qual é lição da fábula H.? Não ficou nada para você depois de ter assistido e da gente está discutindo?

A: Que quando chegar o inverno tem que trabalhar.

P1: Tem que trabalhar no inverno ou antes?

AS: Antes.

P1: Trabalhar no verão e guardar/estocar o alimento para no inverno ter o que comer... Nesse vídeo o tema central é o trabalho, tema que falamos semana passada, tem uma parte dele que diz que “não precisa trabalhar porque Deus proverá” será que é assim que acontece gente?

AS: Não!

P1: Para a gente ter as coisas cai do céu é? Não é preciso se esforçar não é? Então essa fábula vem trazendo essa discussão de que a gente precisa pensar no amanhã e não só no hoje no agora, que foi o que a cigarra fez, pensou só no momento em tocar e tocar. Mas, no final quando ele pega a última folhinha e não consegue comer... já está lá todo morrendo de gelo, de frio, o que é que a cigarra faz? Vai bater onde? Na casa de quem?

AS: Das formigas.

P1: Elas estão como?

AS: Felizes.

P1: Felizes, comendo, fazendo festa, aquecidas.

A: A rainha dá o violino a ele.

P1: Vamos pensar antes disso. Antes da rainha dá o violino a ele. Então, quando ele chega, elas abrem a porta e faz o que com ele?

AS: Botam um balde de água quente.

P1: Aquece.

A: Dá sopa quente. Quando a rainha vê ela vai lá...

P1: E faz o quê?

AS: Dá o violino a ele.

A: Ele pensa que vai embora aí pega o chapéu e ela diz pode cantar...

P1: Porque ela diz isso?

A1: Porque tinha pena dele.

O exemplo retirado de uma das aulas da professora 1 revela que nessa atividade de compreensão oral da fábula exibida em vídeo para os alunos a professora questionou os alunos quanto à compreensão da mesma e para tal os alunos foram levados a explicitar seus conhecimentos acerca de sua compreensão sobre a fábula. Portanto, essa atividade exigiu o desenvolvimento de capacidades cognitivas e a partir do momento em que os alunos explicitaram o conhecimento produzido, tiveram uma capacidade maior de compreender suas formas de pensar e seu papel na aprendizagem.

TURMA 2 – AULA 3

(...)

Por volta das 09h30min a professora leu em voz alta para a turma a 1ª parte da notícia projetada e depois os alunos foram dando sugestões de melhoria.

O dia do agrupamento

“Os alunos do 4ºano foram à escola Jaime Magalhães Lima no dia 24 de abril de 2014 às 13h45min. Ao chegarmos a escola Jaime Magalhães Lima estava a porta à espera dos alunos do 4º A e esse guia chama-se Dino. Nesse dia comemorou-se o dia do agrupamento com um conjunto de três atividades...”
Pois, pois, e aqui estão a descrever as atividades...

A: Tem que dizer os alunos do 4º A, e tem que dizer primeiro que a espera dos alunos do 4º A tinha um guia, depois é que diz “e esse guia chamava-se Dino”.

P2: E por que tu achas isso G.?

A: Porque não tem sentido, pois.

P2: E por que não tem sentido?

A: Porque se dizem que estava à porta os alunos do 4º A (vírgula) e esse guia chama-se... não é chama-se é chamava-se. Eles são pessoas de fora a contar. Eles são jornalistas.

P2: Então, quando diz “esse” é porque atrás já tinha referido o guia. Já tinha atrás referido de que guia se tratava. Diz tu agora R.

A: Eu reparei em duas coisas, que foram: os alunos do 4º ano, mas quando dizemos 4º ano não sabemos se é 4º A, B ou C, eles deveriam ter se referido só ao 4º A.

P2: Por quê?

A: Porque nós somos alunos do 4º A.

P2: Porque assim, no dia do agrupamento houve várias atividades.

A: Mas os alunos do 4º B participaram de outras atividades.

P2: Isso mesmo. Exatamente. O 4° B tiveram francês, mas não tiveram o laboratório de ciências naturais que era no laboratório de física e química, por exemplo. Tiveram francês, tiveram também a experiência de eletricidade e eletrônica, mas no dia do agrupamento houve várias atividades.

A: Trecho inaudível

P2: Exatamente. Até no título nós temos que pensar... acrescentar nele, porque o dia do agrupamento é muito abrangente. Se fosse para falar do dia do agrupamento teríamos muitas coisas para falar do que aconteceu naquela escola ou várias atividades, e nós não sabemos. Se calhar, para falar disso tudo nós não sabemos de todas as atividades. Tinha um cartaz com as atividades, tinha o karaôke, tinha espetáculo de magia... Houve várias atividades e até atividades livres, enquanto que nós já tínhamos aquela marcação para a hora, o espaço e as atividades estavam destinadas para nós. Houve outras atividades que eram livres, de entrada livre... Então, o R. tinha dito...Vamos aproveitar as ideias de todos, mas tem que haver alguma ordem. Eu trouxe aqui três jornais, para nós vermos alguns títulos, para vermos como é que podemos depois escrever o nosso.

A: Eu reparei duas coisas...

P2: O R. disse que reparou em duas coisas, diz...

A: Eu reparei duas coisas, mas na primeira foi: os alunos do 4° ano, eles não haviam dito os alunos do 4° A.

A: E os alunos do 4° B e 4° C também não foram?!

P2: Sim, mas olha...

A: As atividades...

A: Não foram as mesmas. As que eles participaram nós não participamos.

P: E até podem ter participado dessas atividades, mas viveram experiências diferentes das que vocês viveram... espera T. Deixa o R terminar de falar.

A: E ali também está “e ao chegarmos a escola Magalhães Lima”, tem que colocar” ao chegarem a escola Jaime Magalhães Lima”.

P2: E por quê?

A: Porque “chegarmos” está a apontar a notícia como se fosse nós do 4° A a escrever. Mas, nós estamos a contar de fora, então, temos que dizer na 3ª pessoa.

P2: Na 3ª pessoa...?

A: Do plural.

P2: Do singular ou do plural? Aqui tem “chegarem”.

A: Do plural.

P2: Aqui está na 1ª pessoa do plural se referindo a nós e nós não queremos, não é? Fica guardado nessas cabecinhas essas melhorias. O quê mais?

A: Eu queria falar uma coisa sobre depois dessa parte, onde está a falar das atividades, pois está repetido. Já falou 4° A não precisa ficar repetindo, pois o 4° B e C não fizeram aquilo.

P2: Sim, aqui temos que nos referir ao 4° A.

A: 4° A, 4° A, 4° A...

P2: Sim, mas se vocês forem reparar no próprio texto também vão dar conta de pormenores que não estavam assim tão bem. Agora, estamos aqui para melhorar isso.

...

No fragmento acima é possível perceber que a docente oportunizou e valorizou a explicitação dos conhecimentos pelos alunos. Nos exemplos apresentados, ficou bem evidente que os alunos foram levados a expor o que sabiam e pensavam sobre os conteúdos que estavam sendo ensinados.

Tal postura do professor é vista como fundamental para estudiosos como Moraes (1999), Cardoso (2008), Karmiloff-Smith (2010), entre vários outros, pois, ao promover situações de ensino e aprendizagem que permitam aos alunos explicitarem seus conhecimentos, os docentes contribuem para que os estudantes tomem consciência de seus conhecimentos e tenham uma maior capacidade de mobilizá-los quando necessário. Para os autores supracitados, parece haver uma correlação entre explicitação verbal e domínio de determinado conteúdo, já que em seus estudos identificaram evidências de que o sujeito que tinha uma maior propriedade de determinado conteúdo e que era capaz de mobilizá-lo na prática, também conseguia explicitar, com maior domínio, seus conhecimentos.

A pesquisa realizada por Rosa (2011) também constatou a relação entre a explicitação de um conhecimento e a capacidade de, na prática, mobilizá-lo. Essa pesquisa teve como objetivo investigar as relações entre a verbalização das dimensões sociodiscursivas, temáticas e composicionais do gênero *notícia*, por crianças do 5° ano do ensino Fundamental de nove anos, e a mobilização dos conhecimentos verbalizados no processo de construção desse gênero. Participaram dessa pesquisa vinte alunos, na faixa etária de 9-10 anos de uma escola pública estadual de Pernambuco. Para tal, foi utilizado o procedimento de Entrevistas Clínicas, cinco tarefas de explicitação e uma tarefa de produção de texto. Os resultados dessa pesquisa apontaram que existe uma relação forte entre explicitar e mobilizar as dimensões investigadas do gênero notícia e que os alunos que conseguiram estabelecer tal relação pelo critério da explicitação clara e mobilização plena produziram textos mais semelhantes de exemplares do gênero que circulam em espaços não escolares. A pesquisadora também alertou para o fato de que a explicitação/mobilização apenas de aspectos composicionais do gênero não garantiu a produção de textos bem elaborados. Para ela, é necessário que as crianças também explicitem/mobilizem conhecimentos sobre os aspectos relacionados à linguística textual para que suas produções atendam ao objetivo dado.

Diante dos dados apresentados acima, corroboramos com a ideia dos autores que acreditam que é necessário colocar os alunos em situações que sejam levados a refletir, discutir e explicitar seus conhecimentos sobre a língua. As duas professoras cujas práticas estão sendo analisadas neste estudo pareciam reconhecer a importância de um ensino voltado para explicitação verbal e assim solicitaram com frequência nas aulas observadas.

Para mediar as situações didáticas, favorecendo a explicitação verbal, é importante que o docente conheça bem os conteúdos a serem ensinados, para elaborar boas perguntas, assim como que saibam coordenar as discussões, com base nas avaliações das crianças, para saber que tipo de pergunta é mais bem aproveitada se feita para pequenos grupos, grande grupo ou para algumas crianças especificamente.

O **estímulo à participação** dos alunos nas atividades foi outra dimensão bastante evidente nas aulas das duas professoras. Vimos que em todas as aulas essa dimensão foi contemplada pelas duas. O incentivo à participação dos alunos aconteceu de diferentes formas, seja no trabalho coletivo ou noutra forma de agrupamento dos alunos. As docentes assim conseguiam que os alunos ficassem atentos e envolvidos nas atividades, sempre buscando valorizar o que era dito pelos estudantes.

A seguir iremos analisar fragmentos de aulas das duas professoras em que essa dimensão foi trabalhada.

TURMA 1 – AULA 10

P1: Que título vamos dar a esse texto?

A: De onde vem a energia elétrica.

P1: Todo mundo concorda com esse?

AS: qual?

P1: De onde vem a energia elétrica. Posso colocar esse título?

AS: Pode.

P1: Então vou colocar esse.

A professora escreveu no quadro e perguntou:

P1: Como vou começar esse texto? Vocês agora vão me ajudar a construir esse texto depois que vão copiar, mas agora não. Como vou começar esse texto?

Os alunos ficaram em silêncio e a professora falou:

P1: Diga aí A...

A: “Você sabe de onde vem a energia elétrica?” Aí começa.

A: Vai tia começa.

A: Coloca uma interrogação no final.

P1: É uma pergunta então né?!

A: Sim. Depois a senhora coloca: “vou lhe dizer agora”.

P1: E agora coloco o quê aqui?

A: A energia vem do raio de sol...

P1: Ela vem do vento. Quê mais?

A: Do sol.

P1: Do sol. Quê mais?

AS: Do fogo.

P1: Do fogo?

A: E é de onde?

P1: Ela vem do vento... Está faltando o quê aqui depois do vento?

A: Vírgula.

No fragmento da aula 10 acima percebemos que a professora incentivou bastante a participação dos alunos, numa atividade de produção textual coletiva. Nota-se que a partir de sua atuação enquanto escriba da turma fez questionamentos aos alunos sobre o que deveria ser escrito no texto. De fato, o que foi dito pelos alunos foi escrito no quadro pela professora. Desse modo, ela atuou incentivando a participação dos alunos e mantendo-os motivados a participar da tarefa.

Vejamos o exemplo extraído de uma aula na turma 2 em que os alunos estavam produzindo o texto sobre o dia do agrupamento em pequenos grupos e a professora circulando entre os grupos para ajudá-los na construção do mesmo.

TURMA 2 – AULA 1

(...)

A professora é chamada num dos grupos e os alunos solicitam que ela realize a leitura de um trecho do texto deles que acreditam que precisa ser melhorado:

P2: “Pouco depois de fumar apenas um cigarro, também pudemos ver o coração e o pulmão de um coelho”. E ao vermos o pulmão o que é que a professora passava a fazer?

A: Acendia um cigarro.

P2: Isso foi uma das coisas que ela fez. O que mais?

A: Pegou uma galinha e soprou pra dentro.

P2: Pegou uma galinha e soprou para dentro de quê?

A: Do pulmão.

P2: O que nós vimos que aconteceu ao pulmão?

A: Não sei.

A: Não vi.

A: Ele encheu-se.

P2: Encheu-se de quê?

A: De ar.

P2: De ar. Vimos como o pulmão se enche de ar, não é?!

A: Ela também pegou um tubo.

P2: Que tubo era aquele?

A: Respiratório.

P2: Mas que tubo era?

A: Um respirador.

P2: Mas qual é o tubo que leva o ar desde a garganta até os pulmões?

A: Eu sei o nome é que eu me esqueci.

A: Traqueia.

P2: Traqueia... Vamos lá.

A: “Também puderam ver...”

P2: Também viram o coração e o pulmão de um coelho. E nesse caso o que é que viram acontecer com o pulmão?

A: O coração e pulmão a encher-se de ar.

Percebemos que nessa aula a professora 2 incentivou os alunos a participarem na medida em que não dava respostas prontas. Ela formulava questões que faziam com que eles refletissem para elaborar as respostas. Com base nas respostas, eles davam suas contribuições para a escrita do texto.

Nos dois exemplos, podemos notar a preocupação das professoras em levar os alunos a participar das discussões, e também notamos que elas se preocuparam em dirigir questionamentos às crianças que não estava participando da aula, seja porque eram tímidas ou porque não tinham iniciativa de participar.

Podemos relacionar essa dimensão frequentemente observada na prática das duas professoras à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. No contexto escolar, essa teoria considera a história do sujeito e destaca o papel do professor enquanto agente que promove situações que favorecem a aprendizagem. Ausubel acredita que para haver a aprendizagem significativa o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária.

Nesse sentido, nota-se a importância de se levar em conta o que os alunos já sabem sobre determinado conteúdo. O autor supracitado também se refere ao desafio diário de tornar a escola um ambiente motivador, visto que são os alunos que determinam se houve ou não a compreensão dos novos conhecimentos abordados pelo professor. Assim, vemos que essa teoria defende tanto a valorização dos conhecimentos dos alunos quanto a participação deles nas aulas, sendo a aprendizagem significativa aquela em que os novos conhecimentos são relacionados aos já construídos previamente. Desse modo, o estímulo à participação é uma dimensão que tem potencial para permitir que as aprendizagens dos estudantes tornem-se cada vez mais significativas (LIMA, 2011, p. 175).

Outro aspecto que notamos na prática das professoras foi a **delimitação de tempo para realização das atividades**, visto que as duas contemplaram tal categoria. Nessa categoria, observamos se o tempo dado pela professora para a realização das atividades era feito de forma explícita, isto é, se era informado aos alunos o tempo que teriam para desenvolver as atividades propostas. Assim, ao analisar os relatos das aulas notamos que as duas docentes em apenas uma das aulas explicitou para a turma o tempo que teriam para concluir a atividade. Nos trechos abaixo é possível perceber o momento em que as docentes delimitam o tempo que os alunos devem terminar a atividade.

TURMA 1 – AULA 3

(...)

P1: Vocês irão ler os textos que já fizeram e depois escrever um só bem organizado que tenha começo, meio e fim.

Voltou-se para a turma e disse em voz alta:

P1: Eu vou marcar o tempo porque se não vocês ficam conversando e não fazem o que é para fazer. Vamos marcar um tempo para a gente terminar essa tarefa?

A: Dez minutos.

P1: Dez minutos é pouco. Deixa olhar o relógio e já digo... Eu vou marcar agora trinta minutos. Está bom?

AS: Tá bom.

P1: Pronto, então quando for 14h20min eu passo nas bancas para observar e recolher as produções de vocês.

Durante a realização da atividade a professora passou nas bancas e auxiliou os alunos.

...

Nota-se nesse pequeno trecho a preocupação da professora 1 para que os alunos estejam atentos à tarefa e por isso delimita um tempo para conclusão da mesma. Segundo ela, se isso não fosse feito os alunos iriam ficar conversando e não fariam a atividade.

Vejamos agora o exemplo da turma 2, em que a dimensão aparece quando os alunos são solicitados a dar continuidade a atividade que não finalizaram no dia anterior:

TURMA 2 – AULA 2

(...)

A professora reportou-se ao grande grupo:

P2: Eu quero que até as 10h30min o trabalho seja feito. Pode ser? Até as 10h30min, hora do intervalo. Vocês conseguem, vamos lá!

Voltou-se para um dos grupos e falou:

P2: Concentrem-se em fazer o trabalho e mais nada.

...

A professora 2, no fragmento apresentado, não explicitou o motivo pelo qual nessa atividade, em especial, delimitou o tempo dos alunos para a conclusão da mesma. Todavia, podemos supor que isso se deu devido ao fato de que na aula 1 a docente em vários momentos precisou chamar a atenção dos os alunos para que se concentrassem na atividade e assim aproveitassem melhor o tempo. Entretanto, ao final da aula, quando os textos foram recolhidos, ela falou que alguns grupos tinham produzido muito pouco. Em outra aula também nos disse que gostaria de aproveitar melhor o tempo de cada atividade, pois acreditava que demorava muito, geralmente, na discussão prévia à escrita de um texto.

Todavia, vale salientar, que os exemplos citados acima dão conta de apresentar situações em que as professoras dizem para os alunos o tempo das atividades, mas percebemos que a delimitação de tempo era pensada desde o planejamento, pois elas conseguiam, de modo geral, prever a quantidade de atividades necessárias para o dia de aula, sem desperdício de tempo ou aligeiramento.

A última dimensão que observamos foi a **atenção para não sair do foco da aula**, que foi observada em todas as aulas das duas professoras. A dispersão dos alunos em sala de aula não é novidade, mas notamos que as docentes, de fato, se preocuparam em manter seus alunos focados na atividade que estava sendo realizada no momento. Como pode ser visto a seguir:

TURMA 1 – AULA 2

(...)

P1: Muito bem, Pedro... Aqui tem assim: Um dia serei... e vocês vão escrever o que vocês querem ser. Dizendo o que você precisa fazer para ter essa profissão.

A: Estudar.

P1: Claro! Tem que estudar.

A: Tia, não entendi.

P1: É para você continuar a frase dizendo o que você vai ser um dia.

A: Caveira.

Alguns alunos riram da resposta do colega e a professora continuou.

P1: Todo mundo será caveira. Mas, estamos falando de profissão. Vamos voltar ao que estamos falando.

A: Eu quero ser delegada.

P1: Então o que é que você precisa para ser delegada? Eu preciso estudar, o que é que o delegado faz. Vai falar sobre essa profissão. Você entendeu o que é para fazer?

...

Apesar da “brincadeira” do aluno, ao falar que seria caveira um dia, a professora confirmou a informação, mas não deixou que os demais entrassem na brincadeira e tirasse o foco do que estava sendo estudado. Com essa postura, a professora garantiu a continuidade da explicação do comando da tarefa e o foco dos alunos voltados ao que deveriam realizar.

No fragmento a seguir, retirado da transcrição da aula 1, da turma 2, também notamos essa preocupação da docente. No momento, os alunos discutiam sobre o que escrever numa notícia a partir dos conhecimentos que já tinham e de um exemplar de notícia online que foi lida pela professora para a turma. Então, um dos alunos inseriu na discussão uma situação que vivenciou com a mãe.

TURMA 2 – AULA 1

(...)

A: Minha mãe me mostrou uma notícia online sobre a Macdonald's e tinha junto um vídeo que mostrava que se passava com um senhor que pegava uma batata frita e colocava dentro do frasco ao passar cinco meses a batata frita do Macdonald's estava intacta, como se tivesse nova e a outra estava toda podre.

P2: Alguma coisa estranha se passou. E você chegou a que conclusão?

A: A minha mãe disse que já não vou mais comer no Macdonald's.

P2: Veja aí uma lição. E porque isso aconteceu? Lá tinha alguma justificação?

A: Eu acho que eles colocam alguma coisa na batata frita.

P2: Pode ser algum conservante que coloca. Eu não sei. Eu já fiz a experiência de cortar e colocar a batata por dois dias dentro da água e outra fora e sei o que acontece. Fica assim apodrecida, sobretudo a parte de fora que fica amolecida. Mas, olha, vamos continuar porque estamos desviando nossa atenção para outros campos. Apesar de ser uma notícia, mas olha... Onde ocorreu o acontecimento. Mais... vamos falar mais. Título, local, quando.

...

Apesar da inserção pelo aluno de um assunto que não tinha nada a ver (a experiência com as batatas fritas da Mcdonald's) com o que estava sendo discutido, a professora deu atenção ao que foi dito, mas rapidamente retornou à atividade original, fazendo com que os alunos pensassem sobre os aspectos que deveriam constar na notícia que iriam produzir, não permitindo que os alunos fossem para outros campos.

Em síntese...

Os professores possuem uma diversidade de saberes que são ativados e utilizados no dia a dia da sala de aula, saberes que se originam das teorias formuladas por autores diversos, são difundidas por meio de ações diversas, como cursos, palestras, livros, conversas com pares e validadas pela experiência. Tais saberes dão sentido às situações de trabalho.

Desse modo, diante dos dados expostos, podemos perceber que as dimensões identificadas na prática das duas professoras advêm de saberes variados construídos ao longo de suas vidas. Apesar de terem nascido, crescido e se formado em países diferentes, utilizam de tipos de saberes semelhantes em suas aulas, como apresentado nesse capítulo. Entretanto, cada uma deu o seu enfoque e realizou a mediação da sua forma.

Neste capítulo, reafirmamos que é preciso considerar que cada professor possui seus conhecimentos teóricos e práticos, sua própria história de vida e são construtores de seu percurso profissional. Sendo assim, concordamos com Silva (2014, p.300), que acredita que nós pesquisadores e gestores das redes de ensino “precisam levar em consideração esse movimento de profissionalização docente para subsidiarem o professor em seu trabalho e uma das maneiras é a escuta dos anseios docentes, antes de planejarem as formações continuadas”.

Na busca de entender a complexidade do trabalho docente e mapear alguns tipos de saberes mobilizados na prática, identificamos onze dimensões da prática pedagógica que estão presentes no dia a dia da sala de aula e que impactam o trabalho de produção de textos. As dimensões identificadas foram:

- A articulação entre diferentes componentes curriculares;
- As relações entre diferentes eixos de ensino da língua;
- Articulação entre as aulas;
- Articulação entre as atividades no interior das aulas;
- Diversidade de atividades;
- Utilização de recursos didáticos;
- Estímulo à colaboração entre os alunos;
- Favorecimento da explicitação dos conhecimentos pelos alunos;
- Estímulo à participação;
- Delimitação de tempo para realização das atividades;
- Atenção para não sair do foco da aula.

Acreditamos que essas são dimensões importantes para a gestão da sala de aula. Mas, continuamos a nos questionar: como seu deu, especificamente, o trabalho de ensino da produção de textos pelas professoras? Quais saberes docentes, relativos às estratégias didáticas de ensino de produção de textos, estão presentes na prática das professoras? Quais os tipos de orientações explicitadas pelas docentes e as dimensões textuais contempladas nessas orientações, nas atividades de produção textual?

No próximo capítulo nos deteremos nessas questões.

9. SABERES DOCENTES RELATIVOS AO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: ORIENTAÇÕES E DIMENSÕES CONTEMPLADAS

Nesse último capítulo de resultados, nosso objetivo é identificar e analisar os saberes docentes relativos às estratégias didáticas de ensino de produção de textos mobilizadas pelas duas professoras, enfocando os tipos de orientações explicitadas pelas docentes e as dimensões textuais contempladas nessas orientações. Para tal, o capítulo está organizado em cinco blocos:

- Saberes relativos à mediação pedagógica nas situações de produção de textos;
- Saberes relativos aos aspectos sociointerativos das atividades de produção de textos;
- Saberes relativos aos aspectos composicionais das atividades de produção de textos;
- Saberes relativos aos aspectos linguísticos das atividades de produção de textos;
- Saberes relativos ao ensino de estratégias cognitivas de planejamento e revisão de textos.

Como dito em capítulos anteriores, apoiamo-nos inicialmente nas categorias criadas por Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), de estudo já apresentado, em que pesquisaram em 26 documentos curriculares oficiais brasileiros as orientações didáticas para o ensino de produção de textos. Mas, também, foi necessário criar outras categorias além das elaboradas pelos autores supracitados, para dar conta dos nossos achados.

9.1. Saberes relativos à mediação pedagógica nas situações de produção de textos

Para tratar dos saberes relativos à mediação pedagógica no ensino de produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acreditamos que é de suma importância refletir sobre alguns aspectos que pudemos observar nas aulas das duas professoras. Para tal, analisamos as transcrições das observações e as respostas dadas à entrevista pelas docentes.

Sendo assim, identificamos algumas dimensões da prática pedagógica das professoras e criamos nove categorias quanto à mediação nas situações de produção textual que influenciam diretamente o ensino desse eixo da língua. São eles: forma de agrupamento dos alunos; retomada de atividades anteriores para iniciar a escrita do texto; realização de atividades prévias para a escrita do texto; leitura de textos de apoio; discussão sobre o texto

lido; exibição de vídeo; projeção de textos; escrita do texto com intervenção da professora (durante o processo); E por fim, retomada do que foi escrito a fim de refletir sobre a continuidade da escrita.

Com o intuito de melhor sistematizar nossos achados, elaboramos o quadro 10, a seguir, em que podem ser observadas a(s) aula(s) em que tais dimensões foram contempladas pelas docentes e a forma de agrupamento dos alunos nas atividades de escrita.

Quadro 10 - Aspectos relativos à mediação nas situações de produção de textos

Aspectos relativos à mediação nas situações de produção de textos	Professora 1							Professora 2								Diferenças observadas
	Aula							Aula								
	2	3	4	6	7	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	
Forma de agrupamento dos alunos	I	G	I	D	I	I	C	G	G	C	D	I	C/ I/ D	C	G	Na turma 1 os alunos produziram mais individualmente e na turma 2 produziram mais textos em colaboração com os colegas.
Retomada de atividades anteriores para iniciar a escrita do texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Não observamos diferenças quanto à frequência das retomada de atividades anteriores para iniciar uma nova etapa.
Realização de atividades prévias para a escrita do texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Não observamos diferenças quanto à frequência de realização de atividades prévias para a escrita dos textos.
Leitura de textos de apoio	X		X		X	X		X		X	X			X		Não observamos diferenças quanto à frequência de leitura de textos de apoio nas atividades de produção de

que foi escrito a fim de refletir sobre a continuidade da escrita																	diferenças quanto à frequência da retomada do que foi escrito a fim de refletir sobre a continuidade da escrita.

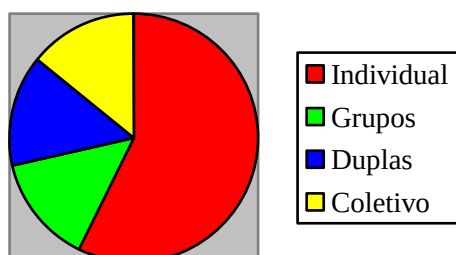
Legenda: I: individual; D: duplas; G: grupos; C: coletivo

Diante dos dados apresentados no quadro acima, podemos notar que não foram observadas diferenças quanto à frequência da maioria das categorias nas aulas das duas professoras, visto que as duas docentes oportunizaram boas condições nas atividades de produção textual. Entretanto, percebemos diferenças na condução das mesmas. Sendo assim, iremos a partir de agora analisar cada uma das dimensões categorizadas, enfocando de forma qualitativa as estratégias de mediação utilizadas pelas docentes nas aulas em que houve atividades de escrita de textos.

A forma de agrupamento dos alunos nas atividades de escrita será a primeira dimensão da prática das professoras que será analisada. Notamos que nas duas turmas as professoras oportunizaram diferentes formas de agrupamento nas atividades de produção textual, como apresentado no quadro 10.

A fim de uma melhor visualização dos dados quanto ao agrupamento dos alunos nas duas turmas nas aulas em que houve atividades de escrita de textos, elaboramos os gráficos 2 e 3 a seguir.

Gráfico 2 - Frequência dos tipos de agrupamento dos alunos nas aulas de produção de textos na turma 1

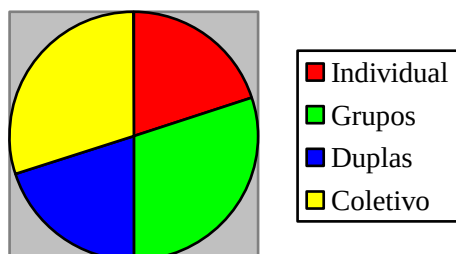


No gráfico 2, podemos observar que nas sete aulas em que houve o trabalho de produção textual na turma 1, como pode ser notado, os alunos foram, em mais oportunidades, levados a produzir individualmente seus textos (em quatro aulas). Já nas demais aulas, foram

agrupados para escrever: em uma aula em grupos, em outra em duplas e também em uma elaboraram coletivamente o texto.

Vejamos agora, o gráfico com os dados da turma 2 quanto a essa categoria.

Gráfico 3 - Frequência dos tipos de agrupamento dos alunos nas aulas de produção de textos na turma 2



Em contrapartida ao que observamos na turma 1, na turma 2 as atividades relacionadas à produção de textos em colaboração foram mais frequentes. Vale salientar que contabilizamos, na aula 6, três diferentes formas de agrupamento dos alunos nas atividades voltadas para a produção de textos: coletivo, individual e em duplas. Assim, na turma 2 notamos que a professora oportunizou atividades relacionadas à escrita, em que os alunos estavam em grupos e coletivamente em três oportunidades e em duas individualmente e em duplas. Logo, percebemos que a professora 2 priorizou mais o trabalho em colaboração entre os alunos, se compararmos com os dados da turma 1. Essa professora na entrevista já tinha afirmado que tinha essa estratégia de variar as formas de agrupar os alunos nas atividades.

Na entrevista perguntamos sobre o que as professoras fazem com os alunos que têm dificuldade em produzir textos. As duas professoras afirmaram que a forma de agrupamento dos alunos nas atividades está relacionada também com esse aspecto. A professora 1 afirmou que *“procuro atender de forma mais individualizada, proponho a escrita de textos coletivos e peço que os alunos produzam textos em duplas com alunos que podem ajudá-los”*. A professora 2 respondeu que *“eu faço o mesmo que faço com os outros. Se calhar, eu tinha que fazer mais, né?! Quando eu faço a planificação, quando eu faço a revisão, eu não faço isso conscientemente, mas é para os alunos que têm dificuldade... não é só! Também faço os grupos com alunos de diferentes níveis. Eu tento nos momentos de planificação e revisão explorar bem os aspectos para que todos percebam bem, pois tenho o propósito de ajudar os alunos. Gasto mais tempo quando tenho alunos com dificuldades, para explicar melhor”*.

As duas professoras se referem a um investimento de atenção maior aos alunos que têm dificuldades em produzir textos. A professora 1 cita um atendimento mais individualizado a esses alunos, bem como utiliza estratégias de escrita de textos coletivos e em duplas com o intuito que os próprios colegas ajudem esses alunos que têm dificuldade a participar das atividades propostas de produção textual. Enquanto professora 2 acredita que está ajudando os alunos que têm dificuldades quando realiza o trabalho em grande grupo, em pequenos grupos heterogêneos e se preocupa em utilizar mais o tempo explicando mais e melhor quando tem alunos que apresentam dificuldades para escrever.

Silveira, Aires e Leal (2008) defendem que a produção de textos em colaboração é uma atividade que oportuniza a participação de todos os alunos, mesmo dos que têm dificuldades para escrever, visto que o aluno não alfabetizado não precisa registrar o texto, pois outra pessoa (professor ou colega) pode atuar como escriba. Segundo as autoras supracitadas, atividades assim mostram

aos alunos que todos podem contribuir para que o texto fique realmente bom. Assim, a autoestima do aluno não alfabetizado, que muitas vezes fica muito baixa, por ele não saber ainda escrever textos com autonomia, como outros colegas o fazem, pode ser elevada nas situações de produção coletiva, em que ele pode dar contribuições relevantes em interação com os colegas. Isso acontece porque nas produções coletivas, o foco de atenção, via de regra, não é a apropriação do sistema de escrita alfabética e sim as habilidades textuais dos alunos, como a seleção adequada do conteúdo textual, a organização das ideias, a estruturação dos períodos, incluindo escolha lexical, dentre outras. A partir do momento que o aluno está construindo um texto com outra (s) pessoa (s), ele passa a expressar suas estratégias, dúvidas, ideias e reflete sobre esses processos antes executados “automaticamente”. Assim todos podem aprender. (SILVEIRA, AIRES E LEAL, 2008, p. 9-10).

Como se vê, oportunizar a participação de todos os alunos nas atividades de produção de textos, mesmo dos que ainda não sabem escrever e têm dificuldades é fundamental para a aprendizagem da escrita.

Gostaríamos, nesse momento, de destacar que nas aulas em que houve produção coletiva, pudemos perceber alguns aspectos relacionados às práticas das duas professoras. O primeiro deles diz respeito ao fato de que as professoras sempre consultavam os alunos quanto ao que deveria ser inserido no texto que estavam produzindo. Notamos que essa postura das professoras oportunizou que os alunos contribuíssem, de fato, no produto textual. Como pode ser visto nos fragmentos a seguir.

TURMA 1 – AULA 10

(...)

P1: Então diante do que vocês já conhecem e do texto que a gente leu e também do vídeo a gente vai fazer um texto coletivo com as informações que vocês já obtiveram. Que título vamos dar a esse texto?

A: De onde vem a energia elétrica.

P1: Todo mundo concorda com esse?

AS: qual?

P1: De onde vem a energia elétrica. Posso colocar esse título?

AS: Pode.

P1: Então vou colocar esse.

A professora escreveu no quadro e perguntou:

P1: Como vou começar esse texto? Vocês agora vão me ajudar a construir esse texto depois que vão copiar, mas agora não. Como vou começar esse texto?

Os alunos ficaram em silêncio e a professora falou:

P1: Diga aí A...

A: “Você sabe de onde vem a energia elétrica?” Aí começa.

A: Vai tia começa.

A: Coloca uma interrogação no final.

P1: É uma pergunta então né?!

A: Sim. Depois a senhora coloca: “vou lhe dizer agora”.

P1: E agora coloco o quê aqui?

A: A energia vem do raio de sol...

P1: Ela vem do vento. Quê mais?

A: Do sol.

P1: Do sol.

P1: Quê mais?

AS: Do fogo.

P1: Do fogo?

A: E é de onde?

P1: Ela vem do vento... Está faltando o quê aqui depois do vento?

A: Vírgula.

A: Tia tem dois vento. (a professora tinha escrito vento 2 vezes).

P1: Eita! É mesmo. Estão vendo como é importante ir escrevendo e lendo? (apagou a palavra repetida).

E continuou...

P1: Do vento, do sol...

A: Do fogo.

P1: Aqui entre “vento” e “do sol” coloca o quê? Tem algum ponto?

A: Um ponto final.

P1: Ponto final, aqui? Não! É uma vírgula.

E deu continuidade.

P1: Do sol vírgula...

A: Do fogo.

A: Da água.

P1: Não é fogo. É como A8 falou. Diga aí A8.

A: Não, tia. É do vento, do sol, do gás, do óleo e da água.

P1: Do fogo porque tinha lá um fogo aparecendo, mas é do calor do gás aquecido.

A: Do óleo, não é do gás não.

P1: Do óleo não foi?

AS: foi.

P1: E de quem mais?

AS: Da água.

P1: E das águas. Mas, tem um nome que se dá a essas águas que vem de onde?

A: Das usinas hidrelétricas.

P1: Das usinas hidrelétricas.

A: Faz pequeno, tia, para caber tudo.

P1: Vou diminuir minha letra para caber tudo.

A: E quando não chove muito falta energia elétrica e tem que economizar.

P1: E vai colocar isso aqui agora?

A: Pode colocar no final.

P1: Vamos ler o que já escrevemos para dar continuidade?

Leu o já tinham escrito e continuou:

P1: Como acontece aqui no Brasil?

A: Qual o procedimento?

P1: Aqui no Brasil ela vem de onde? Do vento?

AS: Da água.

A: Vem da água que passa pelo cano até chegar na...

A: No girador de água.

P1: Reservatório não é?

A: Não, tia.

A: Nos tubos.

P1: Nas turbinas.

A: Nas turbinas até chegar no...

A: Tem mais coisas até chegar aí.

P1: Só que antes disso vamos escrever outro parágrafo explicando isso daí de outra forma. Como acontece no Brasil? Através das usinas...

AS: Hidrelétricas.

P1: Então vamos colocar no nosso país... Como vou colocar?

A: No Brasil.

P1: “No Brasil” ou “no nosso país”?

A: No nosso Brasil.

P1: Como vamos colocar?

A: Aqui no Brasil.

P1: Aqui no Brasil o quê? A energia vem das usinas hidrelétricas.

A: A energia vem das usinas hidrelétricas.

P1: E como esse processo acontece quando a energia vem das usinas hidrelétricas? Continuo? Coloco ponto?

A: Ponto final. Depois coloca: “como acontece” aí explica.

...

No fragmento da aula apresentado, podemos perceber que a professora sempre questionava os alunos quanto ao que deveria ser escrito no texto, acatando ou refletindo sobre as sugestões dadas por eles. Notamos que com essa postura os alunos se sentiam mais à vontade para participar e, de fato, se engajaram na atividade. Também foi possível perceber que a professora atuou como mediadora realizando intervenções e auxiliando os alunos na construção e reelaboração dos seus conhecimentos.

Vários conhecimentos são mobilizados no processo de produção de um texto. Na produção coletiva, não é diferente, entretanto, além de organizar os conhecimentos para a escritura do texto, o aluno ainda é desafiado a explicitar tais conhecimentos para que a partir da troca de ideias, sentimentos, valores e informações, venham a interagir com o outro (aluno e/ou professor) para que sejam tomadas as decisões coletivas, levando o grupo a avaliar e selecionar as informações e idéias que irão constituir o texto (GUERRA, 2009).

Segundo Guerra (2009, p. 61), “para que o aluno produza um texto coletivamente, se faz necessário que o professor adote uma postura de mediador na sala de aula, constituindo um espaço de mútua colaboração e comunicação”. Vejamos, agora, um fragmento da aula 3 da turma 2, a fim de observar tal fenômeno.

TURMA 2 – AULA 3

09h50min - A professora escreveu no quadro o título dito pela aluna: “O dia do agrupamento”

P2: Dia do agrupamento. E o que é que nós precisamos agora? Especificar um pouco mais, não é? Por que não vamos escrever tudo acerca do dia do agrupamento.

A: (trecho inaudível)

P2: E se colocamos dia do agrupamento e depois referimos também não só ao dia do agrupamento fica incompleto. Então, dar um título à notícia que não bate certo com o que vai dizer, não dá certo.

A: As atividades que o 4º A participou.

P2: As atividades que o 4º A participou... Pensa nisso ao contrário.

A: Atividades...

P2: Atividades em que o 4º A participou.

A: Atividades em que o 4º A participou.

A: A participação.

P2: A participação, talvez não seja pior. A participação do 4º A nas atividades... Nas atividades do dia do agrupamento. Nós ainda podemos pensar melhor no título, quer ao longo do texto quer ao final. A participação aqui poderá ser da turma do 4º A. A participação dos alunos do 4º A.

A professora começou a escrever a notícia no quadro.

P2: Ah, e como essa notícia é para o jornal do agrupamento, é necessário escrever o nome do agrupamento?

AS: Não.

P2: Mas, se a notícia fosse, por exemplo, para outro jornal teríamos que escrever ou não o nome do agrupamento?

AS: Sim.

P2: Estão a entender a diferença?

AS: Sim.

P2: Vou escrever dia do agrupamento.

A: Nas atividades (trecho inaudível)

P2: M. estamos agora a pensar no título.

Depois, leu parte do texto que estava projetado no quadro.

P2: Os alunos do 4º ano foram à escola Jaime Magalhães Lima, no dia 24 de abril de 2014 às 13h45min... Não estou a ler bem, não fiz a pausa.

Então, leu novamente.

P2: Os alunos do 4º ano foram à escola Jaime Magalhães Lima, no dia 24 de abril de 2014 às 13h45min. Ao chegarmos à escola Jaime Magalhães Lima estava à porta à espera dos alunos do 4º A e

esse guia chama-se Dino. Nesse dia comemorou-se o dia do agrupamento com um conjunto de três atividades. O que é que esses dois parágrafos, em quê que eles podem ser melhorados?

A: 4º A.

A: Os alunos do 4º A foram a escola Jaime Magalhães Lima no dia 24 de abril de 2014 às 13h45min... Acho que não precisa colocar a hora.

P2: A M. Está dizendo que não é importante dizer a hora. Acham importante dizer a hora?

A: Não. Podemos dizer que fizemos as três atividades de manhã.

P2: Sim! Mas, não acham importante dizer a hora em que ocorreu as atividades?

A: Não.

P2: Não.

A: Professora, não é importante porque se nós dissermos a hora temos que dizer a hora que houve intervalo e a hora de todas as atividades.

...

No fragmento da turma 2, notamos que a professora também se esforça para fazer os alunos participarem da produção da notícia, proporcionando, a partir dos questionamentos, que vários conhecimentos sejam mobilizados, como seleção de informações relevantes, pertinência do título, etc. Esse tipo de postura pode fazer com que os alunos tomem consciência acerca das estratégias usadas por escritores mais experientes quando produzem seus textos, havendo, assim, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Para Melo e Silva (2006, p.90)

a produção coletiva de textos cria um espaço em que os alunos têm a oportunidade de observar o professor em ação enquanto escreve e isso se torna relevante à medida que eles são expostos a um modelo mais experiente de produtor de textos, sobretudo se ele expressa oralmente as decisões que está tomando durante a escritura do texto. (p.90)

Como dito anteriormente, a produção em colaboração com os colegas também pode ser um aliado do professor e dos aprendizes no ensino da produção de textos. A seguir apresentamos o resultado da transcrição da interação entre alunos reunidos em grupos para a escrita de um texto e da mediação da professora 1 no produto textual produzido pelos grupos. Os fragmentos apresentados foram retirados da aula 3. Nessa aula, como pode ser visto no quadro acima, os alunos foram solicitados a escrever em grupos um depoimento sobre a profissão que gostariam de ter a partir dos textos escritos individualmente na aula 2. Os grupos foram formados a partir da profissão escolhida por eles, as quais foram: veterinária (4 alunas), delegada (4 alunas), professor (1 aluno) e jogador de futebol (2 alunos). A seguir

apresentaremos as interações dos grupos de veterinária, delegada e jogador de futebol, pois apenas um aluno tinha escrito que queria ser professor e este fez sua produção sozinho.

TURMA 1 – AULA 3

Grupo das delegadas

A10, A8, A3, A11

A aluna A10 disse em voz alta para seu grupo: “Um dia serei delegada porque delegada defende as pessoas defende os crimes e faz muitas coisas boas um dia serei delegada porque ser delegada é muito bom, o meu nome é A10, tenho 10 anos e um dia serei delegada, para isso preciso estudar muito”.

Depois a aluna A8 leu seu texto e o das demais para o grupo em voz alta

A8: “O de A10. Um dia serei delegada. Eu quero ser delegada porque a delegada resolve broncas, perigos, defende pessoas, descobre novidades, sabe muitos golpes, é muito esperta e ela ajuda muitas pessoas e ela faz muitas coisas boas e legais”.

A8: “A3. Um dia serei delegada. Porque a delegada faz coisas que defende os outros de perigos que está sendo ameaçada e que estão em perigo aí é feito nas novelas como Salve Jorge que Hellô está querendo descobrir a máfia de quem é levado para Turquia e também que tem muitos sequestradores nesse Recife, porém tem que ter uma pessoa que salve a gente dos perigos principalmente quando é jogo do Santa cruz e do Sport...”

AS: Risos.

A3: Isso daí só foi para encher.

A aluna A8 continuou a ler o texto de A3

A8: “... porque tem que ter muitos cuidados porque quando um dos dois perdem ficam arrombando os negócios de emergência para ficar perturbando com os outros que param. Eu te amo tia X.”

Depois leu seu próprio texto para o grupo: “Um dia serei delegada porque eu acho legal ser delegada, ela é muito importante para as pessoas ela prende os bandidos e resolve os crimes”.

Depois disse:

A8: Resumindo tudo é o que a gente vai colocar.

A10: Bora minha gente! Todo mundo já começou menos a gente. É para escrever aquilo ali produção de texto, nome dos alunos... dos quatro alunos, um dia serei delegada... só não bota coisa do Sport.

A8: Hoje é quanto?

A3: Três. Coloca que é para evitar roubo.

A8: E agora?

A10: Porque delegada é muito boa...

A8: Eu vou lê e se vocês não concordarem a gente muda... “Um dia serei delegada porque eu acho legal ser delegada. Ela também é muito importante para as pessoas, ela prende os bandidos e resolve

os crimes, resolve bronca, perigo, defende pessoas e descobre novidades. Além de tudo sabe muitos golpes e é muito esperta, e ajuda muitas pessoas que estão sendo ameaçadas e que estão em perigo...”.

A10: Coloca da novela que está querendo descobrir a máfia da Turquia.

A3: Coloca de Hellô.

A8: Minha gente, não é para colocar de Hellô não, é para falar de delegada.

A10: Tipo a delegada. Pega o dela para a gente tirar algumas palavras. (se referindo ao texto da aluna A11 que era uma lista de palavras)... Já pode tirar legal...

A8: Se tiver a gente vai tirar daqui (dos textos que não eram listas), porque até aqui tá bom depois já não faz mais sentido.

A10: Vamos fazer, depois a gente volta e vê o dela. Então, tem que fazer o quê? Estudar. Estudar muito. Passar na faculdade.

A11: Passar cartão.

A8: Passar cartão?

A10: Passar cartão onde?

AS: Risos

A11: Eu me confundi.

A8: Tem que se esforçar, batalhar muito para ser delegada.

A10: Vai ser só até aqui mesmo “estudar para ser delegada”. Se tiver alguma dúvida na escrita de alguma palavra eu procuro no dicionário, vai precisar?

A8: Não.

...

Nas imagens a seguir é possível visualizar os textos das alunas (produzidos individualmente na aula anterior) e a versão em elaborada em grupo.

Figura 5 - Texto produzido pela aluna A10 na aula 2.

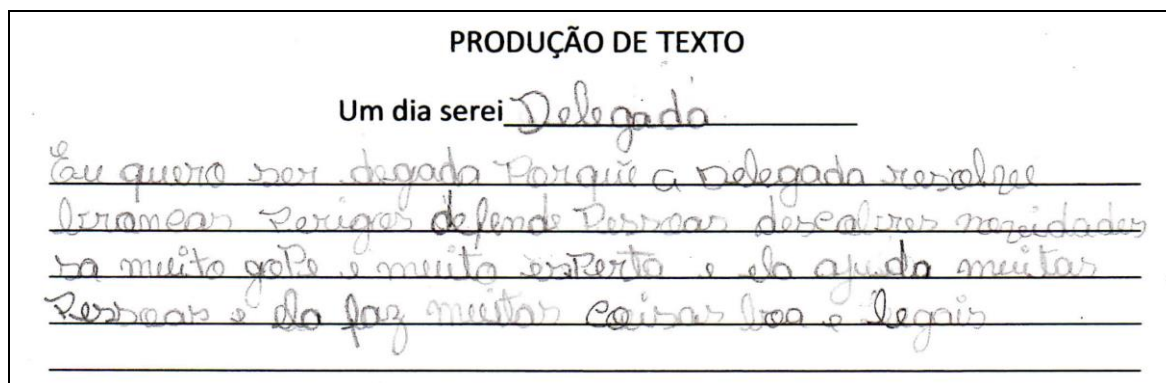


Figura 6 - Texto produzido pela aluna A3 na aula 2.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Um dia serei Delegada

Por que a delegada faz coisas que defende
o direito de pessoas quem está sendo ameaçada
e que estão em perigo aí e feito nas novelas
como sabe gente que Heloísa está querendo descobrir
a malícia de quem é levada para土耳其
e também que tem muitos esquecidos dos seus
Papai. Porém tem que ter um pessoa que sabe
agente das coisas principalmente quando é feito do
Santo Cruz e do norte. Por que tem que ter
muitos cuidados Por que quando um dos dois
Papai ficam arruando os negócios de emergência
para fica perturbando com os outros que fazem.

Figura 7 - Texto produzido pela aluna A8 na aula 2.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Um dia serei Delegada

Porque eu acho legal ser Delegada ela também é
muito importante para as pessoas
ela prevê os Bandidos e resolve os crimes.

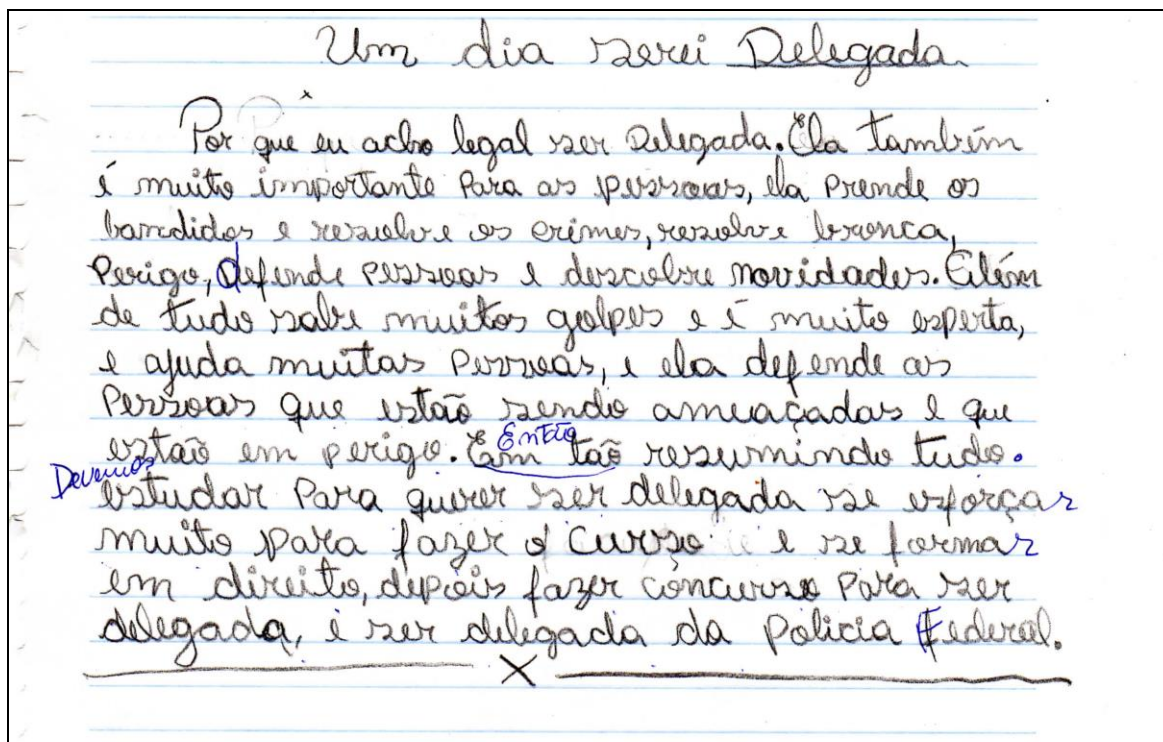
Figura 8 - Texto produzido pela aluna A11 na aula 2.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Um dia serei delegada

estudo
para quem
delegada
para
costas
demora
não utilidade
de fora
geralcalha
para muita
atrasado
delegada
sintão utilidade

Figura 9 - Texto produzido em grupo na aula 3 pelo grupo de “delegada”.



As marcas de caneta que aparecem no texto das alunas foram feitas pela professora.

Como pode ser visto, as quatro alunas interagiram bastante durante a atividade de escrita em grupo. Uma das alunas tinha dificuldade para escrever e fez uma lista de palavras relacionadas à profissão. Mas, mesmo assim o grupo decidiu que iria utilizar alguma palavra da lista no texto coletivo. Essa postura fez com que a aluna se sentisse participante e autora do texto também. Ao analisar as versões dos textos produzidos pelas integrantes deste grupo, percebemos que a estratégia utilizada pelo grupo foi uma “junção” dos textos escritos por cada uma das integrantes na aula 2, como havia solicitado a professora:

P1 - Esse trabalho vai ser em grupo, né? O que é que eu quero que vocês façam... Eu vou distribuir mais uma folha e vocês vão colocar o nome do grupo, das pessoas que fazem parte do grupo e vi reescrever esse texto aí... vai ser um texto só e uma pessoa do grupo vai ficar responsável para escrever e todos os participantes do grupo vai participar na elaboração desse texto... Vocês vão fazer também a correção... vai elaborar, ver o que está faltando, acrescentar, melhorar esse texto que pode ter palavra repetida... o que ela escreveu pode ser acrescentado com o seu. Então, vocês vão pegar esse texto, vão ler, discutir entre si e vê o que pode ser melhorado nesse texto. De que forma?...

Notamos também que as alunas se preocuparam com o conteúdo a ser escrito no texto, selecionaram informações (o que era importante colocar e o que não era), como por exemplo,

falar de uma personagem da novela que era delegada e estava investigando crimes sexuais na Turquia, bem como a informação da violência nos jogos do Sport e Santa Cruz, times de futebol do Estado de Pernambuco, bem como, utilizaram o dicionário a fim de sanar dúvidas quanto à ortografia de palavras.

Agora, vejamos a interação entre os alunos reunidos em dupla, nesta mesma aula na turma 1.

Dupla de jogador

A6 e A7.

O aluno A6 faz a leitura do seu texto para o colega:

A6: Eu quero ser jogador porque eu vou ficar famoso, eu vou ganhar dinheiro, eu vou mandar fazer prédio para botar as pessoas que moram nas ruas e darei comida, água. Mas, para chegar aí eu tenho que sonhar muito e lutar muito eu escolhi ser jogador porque além de está trabalhando está brincando e é muito legal jogar bola e quem joga vai gostar e eu acho que vou conseguir essa profissão porque eu corro atrás e eu vou conseguir esse emprego.

A7: É para fazer o quê?

A6: Você Está brincando.

A7: Um dia serei caveira! Coloca a data.

A6: Espera.

A7: Por que você apagou? É com j.

A6: Goleiro.

P1: Como é que está o título de vocês?

A6: Um dia serei... jogador.

A7: Goleiro.

A6: Um dia serei jogador. Deixa assim. Aí vai ver as melhores palavras... Porque goleiro ganha muito dinheiro.

A7: Vai ter que apagar aqui, viu!

A6: O que é que tem?. Porque eles jogam muito e eles fazem muito...

A7: Gol.

A6: E goleiro faz gol?

A7: Faz quando sai da barra.

A6: É... De pênalti, de uma barra para outra. Taffarel fez de uma barra para outra.

A7: Taffarel é o melhor goleiro do mundo.

O aluno A6 diz para A7: “Meu nome é A6 nasci no dia 19 de setembro meu sonho foi ser jogador porque além de está jogando a pessoa está se divertindo muito. Agora eu vou dizer porque eu quero ser jogador: eu quero ser jogador porque eu vou ficar famoso, eu vou conhecer muitas pessoas

famosas, vou ganhar dinheiro, eu vou mandar fazer prédio para botar as pessoas que moram nas ruas...”

A7: Todo mundo mora na rua.

A6: ... e darei comida, água. Mas, para chegar aí eu tenho que sonhar muito e lutar eu escolhi ser jogador porque além de está trabalhando esta brincando e é muito legal jogar bola e quem jogar vai gostar e eu acho que vou conseguir essa profissão porque eu corro atrás e eu vou conseguir esse emprego.

A7: Um dia serei quer dizer que a gente já morreu.

A6: Então eu quero ser cremado.

AS: Risos.

A6: Um dia serei quer dizer no futuro A7.

A7: Como se escreve meu nome?

A6 soletrou as letras do nome de A7.

A7: A gente vai colocar um dia serei goleiro ou jogador?

A6: Jogador, porque goleiro não é um jogador?! Então a gente coloca jogador mesmo.

A7: Fica melhor mesmo jogador. O melhor goleiro do mundo é Taffarel, no último jogo dele...

A6 Não presta atenção na conversa de A4 e se concentra na atividade.

A6: Eu quero ser jogador... Tia, a gente pode inventar mais do que tem aqui?

P1: Pode.

A6: Vê se está bom assim agora: “Eu quero ser jogador porque ganha muito dinheiro e eu posso ficar famoso, pode conhecer pessoas famosas...”

A7: Tá bom, tá bom.

A6: Tia, legal é com U no final ou com L?

P1: Com L.

A6: Eu quero ser jogador porque ganha muito dinheiro e a pessoa fica famosa, pode conhecer pessoas famosas e também a pessoa além de está trabalhando está se divertindo e é mais feliz... legal mais feliz e as pessoas passam dez dias sem jogar...

A7: É mais.

A6: Passam dez dias aí tira o gesso aí depois é que volta porque se quebrar é mais.

A7: Se quebrar tem que colocar um ferro.

A6: Ou colocar aquelas pernas automáticas.

Depois de um tempo A6 pergunta:

A6: Qual o teu time?

A7: Sport.

A6: Bora colocar o grito de guerra do Sport?

A7: Não!

A6: Pronto.

A7: Nós já acabamos.

A6: Agora eu vou ler. “Um dia serei jogador. Eu quero ser jogador porque ganha muito dinheiro e a pessoa fica famosa, pode conhecer pessoas famosas e também a pessoa além de está trabalhando está se divertindo e é muito legal mais tem risco de você torce um pé uma mão e a pessoa passa dez dias sem jogar mas eu me arrisco assim mesmo e também tem torneio e a pessoa ganha medalha, troféu e chuteira de ouro e esse é meu sonho”.

A7: Que vai se realizar.

A6: É. Que vai se realizar.

A7: O ponto. Coloca o ponto.

O aluno A6 que estava atuando enquanto escriba marca o ponto final como disse A7.

Figura 10 - Texto produzido na aula 2 pelo aluno A6

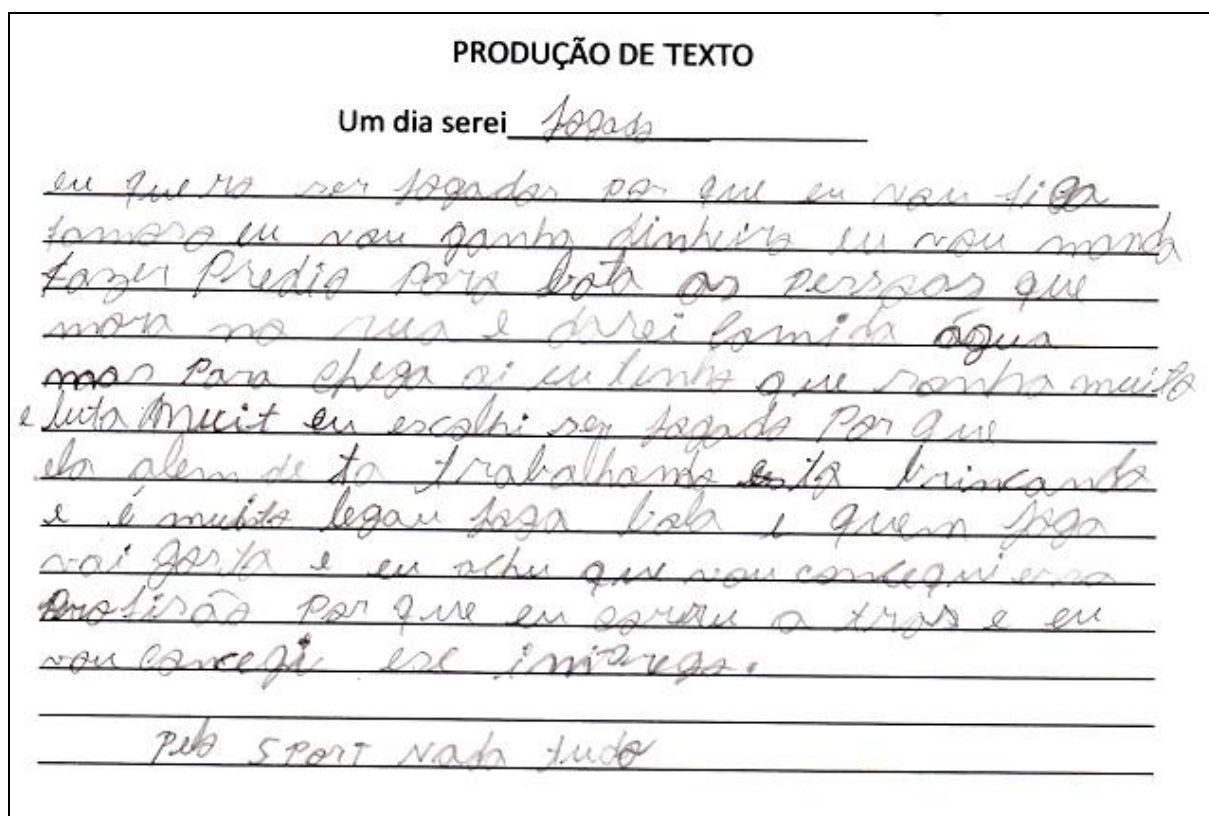


Figura 11 - Texto produzido na aula 2 pelo aluno A7.

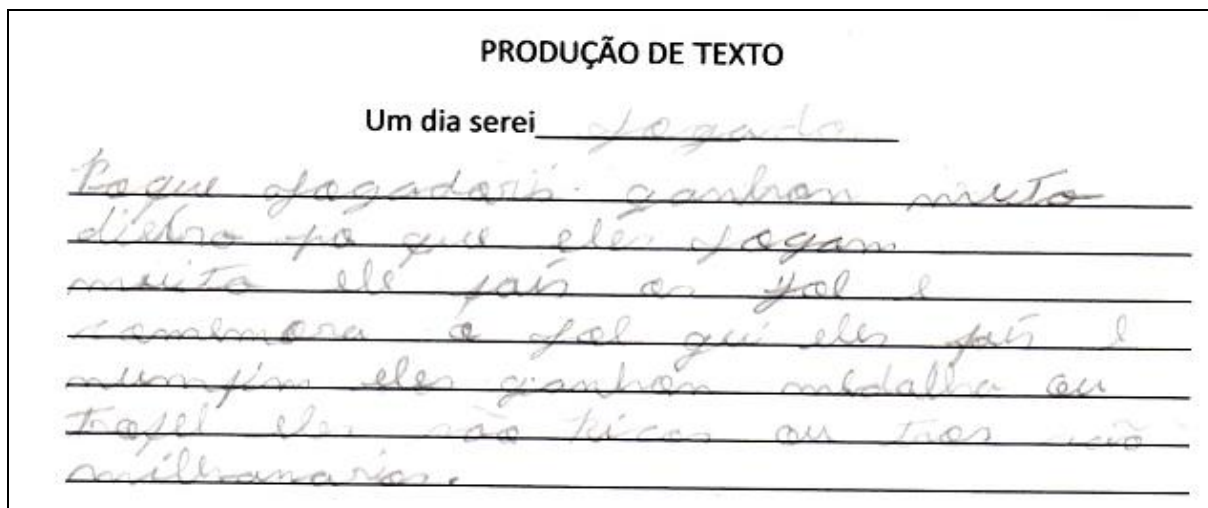
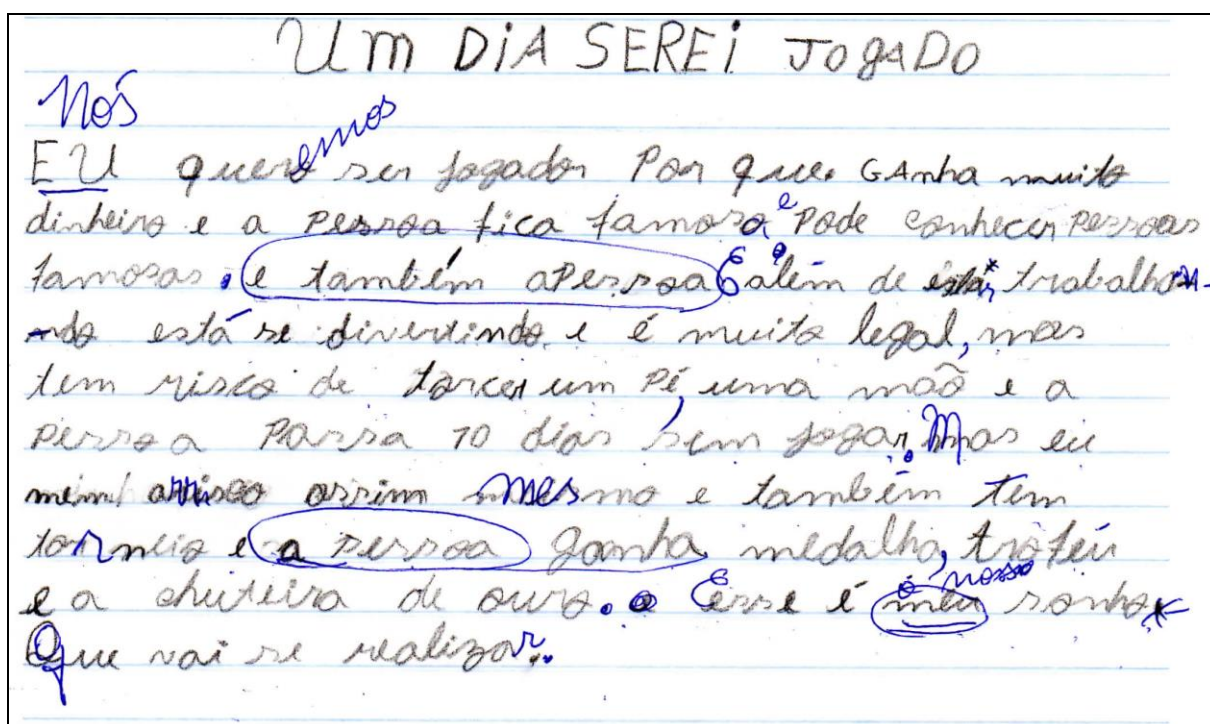


Figura 12 - Texto produzido na aula 3 pelos alunos A6 e A7 em dupla.



As marcas de caneta que aparecem no texto das alunas foram feitas pela professora.

A dupla que escreveu sobre ser jogador de futebol também interagiu bastante na escrita do seu texto e optou, assim como o grupo de delegada, por utilizar o conteúdo dos dois textos que já haviam sido escritos na aula 2 e acrescentar mais informações. Vejamos a seguir o que aconteceu no grupo que escreveu sobre a profissão de veterinária.

Grupo veterinária

Alunas: A1, A2 e A14

A2: A1 tem a letra mais bonita é melhor ela escrever.

A14: Também acho.

A1: Tu dá ideia, tu dá ideia e a gente faz. É tu que vai escrever é?

A2: É tu.

A1: É tu.

A14: Não é meu pai.

A2: Se eu me arretar vai ser tu A14.

A14: Se arrete oxe agora deu.

A1 pegou a folha para começar a escrever o texto.

A1: Primeiro coloca o nome do grupo.

A2: Um dia serei...

A1: Um dia serei veterinária

A2: Pula três linhas uma embaixo da outra e coloca os nomes A1, A2.

A1: A14.

A2: Coloca aqui o nome produção de texto. Quem vai escrever é ela!

A14: Eu sei.

A1: Mas vocês têm que dar ideias.

A2: Coloca o nome da gente. Coloca Aluno.

A1: Depois coloca dois pontinho aqui e debaixo bota os nomes, o teu o meu e o de A14.

A2: Qualquer dúvida de escrever tu diz a gente aí A14 olha no dicionário, dúvida de acento, de escrever.

Cada uma escreveu o nome na folha e depois A2 leu o texto de A14 para o grupo

A2: “Um dia serei veterinária porque gosto muito de animais ajudar é bom é legal, dar vacina, dar banho, tirar carrapato”. É bom escrever mais coisas, né?

A1: Pega a ideia do meu e depois acrescenta mais.

A2: Não é melhor escrever: um dia seria veterinária?

A1: Não! Um dia serei, como tia disse. Pula uma linha, primeiro o meu, depois o de A14, depois a gente dá mais ideia.

A2 começa a escrever o texto.

A1: Eu vou ser veterinária... Nós vamos ser veterinárias... per aí calma começa de novo. No lugar de eu vou ser veterinária a gente coloca nós vamos ser veterinárias aí coloca um ponto final depois.

A2: Nós vamos ser veterinárias é?

A1: Nós seremos. Apaga “vamos”.

A2: Nós vamos ser veterinárias.

A1: Eu entendi errado, eu entendi “nós seremos veterinárias”.

A14: Eu não quero procurar no dicionário não é muito chato.

A1: Pois você vai ter que procurar pois eu estou lendo aqui algumas coisas e quando a gente tiver alguma dúvida vai ter que procurar.

A2: Nós seremos veterinárias para cuidar...

A1: com “R” no final... Dos bichos. Depois dos bichos, tu bota em baixo, tem que deixar um espacinho sempre aqui. A14 até que vai ajudar um pouquinho porque até escreveu algumas coisas boas como a vacina. Coloca agora pra gente cuidar deles pra eles não fiquem doentes.

A2: Pra cuidar deles pra eles não fiquem doentes.

A1: Espera. Coloca uma vírgula aqui.

A2: Pra que ele não fique doente. Eita! Eu coloquei letra maiúscula.

A1: Eu não acredito não! Depois tu vai conferir tudinho.

A2: Só é fazer bem devagarinho para não se esquecer das letras. Eu parei em “para cuidar dele foi?”

A1: Para cuidar dele. Tu coloca “cuida” com “R” visse?. A14 não estais fazendo nada só eu e A2 que estamos fazendo o texto. Quando tia perguntar como foi vou dizer que foi eu e A2 que fez.

A14: Certo.

A1: É verdade ela não está ajudando em nada... Se eles fiquem doentes.

A2: Se eles fiquem doente ou doentes?

A1: doentes.

A2: Com “N” não é?

A1: É. Depois do D-O-E coloca “n”. Aí! Vai apaga! Vamos fazer tudo direitinho... Se eles fiquem doentes a gente pode dar vacina.

A2: Com “Ç”?

A1: Não, com “C”. Presta atenção para a gente não errar.

A2: Vai ficar estranho.

A1: Mas é com “C”. Não tem nem lógica ser com “Ç”... Para eles fiquem melhor... Com certeza é bom cuidar dos bichos. Eu estou me arretando com A14 ela não está ajudando em NADA.

A14: Eu vou ajudar em quê?

A1: Tem que dá alguma ideia A14 do dela, do meu.

A14: Eu não entendo nada do teu.

A1: E para que tu escolheu veterinária? Só colocasse porque era mais fácil!

A14: Era mesmo.

A1: Se fosse delegada tu só ia copiar o nome.

A14: Era mesmo.

A1: E porque tu não vai pra lá?

A14: Porque o meu é veterinária.

A1: Mas tu colocou só porque era mais fácil.

A2: Vamos escrever o texto A1.

A1: Com certeza é bom cuidar dos bichos... Depois que eu dei essas ideias todas é sua vez de dar ideias (se referindo a A14) porque eu já vou ter dado muita ideia e ela não vai ter dado nada.

A2: Com certeza é bom cuidar dos bichos é?

A1: É.

A2: Depois a gente vai conferir para ver se está tudo certo. Sim, mas nem um ponto nem uma vírgula, não é? Até agora só teve um ponto e uma vírgula.

A1: Pronto agora coloca uma vírgula e aqui um ponto final, aqui começa. Aqui começa outra coisa... Dar carinho.

A14: Não era melhor uma vírgula não?

A1: É. Apaga. É melhor uma vírgula mesmo. Pelo menos uma ideia dela, mas eu não vou desistir de falar para tia não. Se ela não começar a dar mais ideia... Colocar aí dar mais carinho né? Colocasse muito junto A2.

A2: O quê?

A1: Dar carinho. Está tudo muito junto.

A2: Ah! É separado.

A1: Apaga e coloca separado.

A2: Estava tão bonito.

A1: Mas, está errado. Apaga.

A2: Tem um acento no “dar”?

A1: Não. Coloca dar carinho... passar um remédio quando estiver doente.

A2: Dois “SS” é?

A1: Onde?

A2: Passar?

A1: É. Passar o remédio.

A2: Passar o remédio ou passar um remédio, decida!

A1: passar um remédio fica melhor, fica mais discreto. Deixa espacinho A2 (entre as palavras)... tem um acento no “e” “remédio”... Depois do espacinho tu coloca passar remédio se eles estiverem doentes... Está eu e A2. Eu estou dando a maior ideia do mundo e ela está escrevendo.

A14: E eu estou fazendo o quê:

AS: Nada.

A1: Olhando o que a gente está fazendo.

A2: Esse espaço está muito pequenininho não é?

A1: Está. Apaga e faz de novo.

Nesse momento a professora interrompe e as alunas expõem a situação de A14 que não quer participar:

A1: Tia, A14 não está participando não. Sou eu que estou dando ideias para A2 escrever.

P1: A14 não ajudou nada? Não deu ideia nenhuma?

A1: Deu não. Só ficou olhando o dicionário. Eu dizendo para ela, e ela rindo, eu vou fazer o quê?

P1: Tem que participar.

A1: Colocou foi vírgula, vírgula, vírgula.

A2: Não, até agora só foram duas com essa.

A1: Vai coloca ponto final.

A2: Cuidar dos bichos e alimentar, vender, vacinar...

A1: Vender! Apaga esse vender A2.

A2: Mas, no Pet Shop vende cachorro.

A1: É mesmo. Eu vou olhar agora o A2.

A2: Vender Roupinha, sapatinho.

A1: Depois a gente coloca... Dar banho.

A2: Eita. Letra Maiúscula. Coloquei de novo junto.

A1: Se A2 estivesse só eu acho que ela não ia conseguir... Colocou dar banho?

A14: Dar comer?

A1: Que vocabulário horrível A14. Coloca se alimentar, vender.

A2: Eu não vou entender o que vender.

A1: vírgula, alimentar... dar vacina, depois de dar vacina você...

A2: A gente já colocou aqui dar vacina. (Leu a parte que já tinham escrito da vacina).

A1: Alimentar.

A14: Dar carinho.

A1: Dar carinho, pentear os pelinhos deles, colocar roupinha, sapatinho. Apaga isso daqui.

A14: Sabia que para ser veterinária tem que cuidar de hipopótamo?

AS: Risos.

P1: Depois que vocês terminarem A14 vai ver quais palavras precisam ser melhoradas. Já pode ir vendo.

A14: Eu não vou fazer não.

A1: Então sai do nosso grupo!

A2: Ponto final.

A1: Pentear o cabelo.

A14: Tirar bicho do pêlo.

A1: Eu não pedi sua opinião.

A2: Doar.

A1: Por quê?

A2: Porque é melhor doar do que vender.

A1: Coloca pentear os pêlos deles vírgula.

A2: A gente pode colocar “vocês querem ser veterinárias?”

A1: Depois tu coloca isso, mas agora não.

A2: Isso vai ser o final é?

A1: Não! Acrescenta mais coisa. Umas três ou quatro linhas.

A2: Aqui vírgula. Tirar carrapato, pulga,

A1: Tem mais alguma coisa para tirar?

A2: Germe. Germe é com “G” né?

Procuraram no dicionário e viram que era com G.

A1: A gente também pode cuidar de gato sabia? Coloca ponto final porque a gente vai falar de outra coisa agora.

A2: Não vamos falar de gato não. Porque gato é outra coisa.

A1: Vamos colocar de gato, porque tem que acrescentar mais. Coloca: nós também vamos cuidar de gatos... Com certeza vamos cuidar de gatos fica mais discreto... Vamos tirar algumas coisas?

A2: Tirar? Carrapatos? Essa parte toda?

A1: Com certeza vamos cuidar de gatos, vacas...

A2: De vacas?

A1: Não.

A2: Quem vai levar uma vaca para um pet shop?

A1: É mesmo. É melhor a gente formar um Pet shop mesmo que a gente só cuida de cachorro e gato mesmo.

A2: Não. A gente pode cuidar de papagaio, arara, coelho...

A1: É mesmo.

A2: Porquinho da índia.

A1: Coelhoinho da índia.

A2: Porquinho ou coelhinho?

A14: Porquinho.

A1: Coloca ETC e depois um ponto final. Depois, tu coloca: porque isso é muito bom... Ajudar os bichos... Passear com eles... Coloca isso é muito importante e fim.

Figura 13 - Texto produzido na aula 2 pela aluna A1

PRODUÇÃO DE TEXTO

Um dia serei Veterinária

Eu vou ser veterinária. Vou cuidar dos bichos
 cuidar deles se eles ficarem doentes comestores
 e bom cuidar dos bichos de carinho. Para um
 remédio pra que ele fique bom isso também
 ajuda a natureza. E também gosta dinheiro
 e é bom pra meu futuro. Eu comestores
 de raiz de carne e eu escolho a veterinária
 por que ajuda os bichos no mundo por isso.

fim

Figura 14 - Texto produzido na aula 2 pela aluna A2

PRODUÇÃO DE TEXTO

Um dia serei Veterinária

Cuida dos bichos da bicho alimenta
 verde vacina bicho raizinha da Patinha
 um cachorro da da Pentea.
 Porque posso cuidar dos animais para
 o mundo também cuidamos animais para não
 morrer.

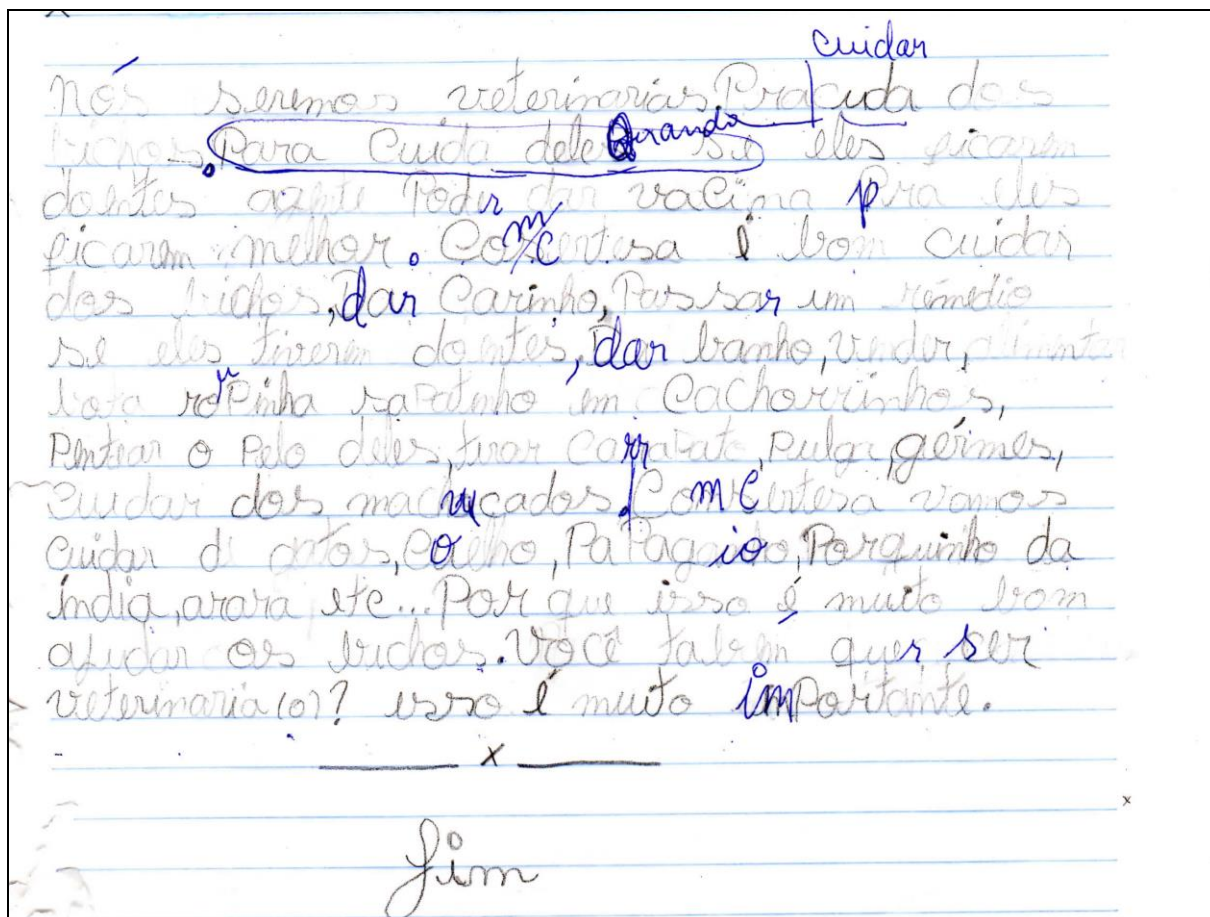
Figura 15 - Texto produzido na aula 2 pela aluna A14

PRODUÇÃO DE TEXTO

Um dia serei Veterinária

Porque gosto muito de animais ajuda os animais.
 e bom e legal da vacina da bicho. Fica comestores.

Figura 16 - Texto produzido na aula 3 em grupo pelas alunas A1, A2 e A14.



Assim como o texto dos outros grupos, já apresentados, as alunas do grupo de “veterinária” também utilizaram as informações dos textos produzidos individualmente na aula 2 e acrescentaram mais conteúdos nesse texto em que produziram em grupo. Notamos na conversa entre elas, no transcorrer da escrita, a preocupação de que todas participassem da elaboração do texto, seja grafando-o ou dando ideias. Também notamos a preocupação inicial das alunas quanto a quem iria grafar o texto ter a letra bonita (caligrafia legível), depois decidiram a organização do texto (“1º coloca os nomes, depois pula 3 linhas”...), fizeram uso do dicionário para sanar dúvidas quanto à ortografia e acentuação de palavras, discutiram sobre o emprego de pronomes (eu, nós) a partir da reflexão de autoria do texto, emprego de sinais de pontuação e acentuação, nasalização, separação entre as palavras, ortografia, letra maiúscula e minúscula, quantidade de informações no texto e vocabulário adequado.

De fato, notamos que as interações entre os alunos reunidos em grupos ou duplas podem trazer benefícios na aprendizagem da escrita. De acordo com Guerra (2009) a interação entre professores e alunos, bem como entre os alunos durante a realização de atividades em sala de aula é de fulcral importância para o processo de ensino-aprendizagem,

pois, para ela, o trabalho em parceria é um poderoso aliado no processo da construção do conhecimento dos alunos. Nesse sentido, notamos que a participação dos estudantes, nas decisões que foram tomadas no decorrer das atividades de escrita exemplificadas, ocorreu quando eles apresentavam propostas de fragmentos para o texto e quando interagiam entre si revelando concordância ou discordância com o que era proposto. Nesse sentido, podemos afirmar que as professoras oportunizaram nas aulas observadas momentos de interação entre os alunos para a escrita de textos e que isso pode contribuir para na aprendizagem desse eixo do ensino da língua.

De acordo com Leal e Luz (2001), em pesquisa já apresentada em capítulo anterior, as crianças ao escreverem em interação negociam informações e estratégias para elaboração textual e apresentam diversos tipos de dinâmica de trabalho, podendo haver divisão clara de papéis ou negociação permanente em cada trecho do texto produzido, exatamente como pudemos evidenciar nas interações apresentadas.

Em material do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, o Ministério da Educação do Brasil trata da questão da importância da escrita em colaboração seja com o professor ou os colegas de turma. De acordo com o documento (BRASIL, 2012, p.10):

Quando o professor atua como escriba, ensina às crianças as diferenças entre linguagem oral e escrita, a organização das ideias, a importância de sempre revisar o que foi produzido, a desenvolverem suas próprias estratégias de registro e a se assumirem como autores. O trabalho em dupla é um recurso metodológico interessante porque permite às crianças interagirem, trocarem informações e resolverem conflitos, o que favorece a participação mais efetiva. Ao produzirem o texto, as crianças confrontam suas hipóteses, negociam a escrita e auxiliam umas às outras em suas reflexões, tanto a respeito do sistema de escrita, quanto à organização do texto.

Vemos, então, os benefícios da aprendizagem da escrita em colaboração. Ou seja, a importância da produção coletiva, tendo a professora como escriba e da escrita em colaboração com os colegas (em duplas, pequenos grupos, etc.), aspecto contemplado pelas duas professoras, como podemos observar a partir dos dados já revelados.

Outro aspecto que notamos nas aulas das duas professoras, como apontado no quadro 10, foi quanto à preocupação em retomar atividades que tinham sido realizadas anteriormente a fim de iniciar novas etapas. Esse foi um aspecto que observamos em todas as aulas das duas professoras. Acreditamos que essa postura das professoras 1 e 2 pode trazer benefícios para os alunos, visto que ao retomar atividades anteriores a fim de iniciar novas etapas, as professoras mostram que têm a preocupação em relembrar o que já foi trabalhado situando assim os alunos e motivando-os para as próximas tarefas. Nesse sentido, a produção de texto

se torna também mais contextualizada. A fim de ilustrar tal aspecto, a seguir apresentamos exemplos extraídos de aulas das duas professoras.

TURMA 1 – AULA 7

(...)

P1: Ontem a gente fez o cartaz para colocar lá embaixo no dia das mães, hoje eu trouxe outra tarefa para a gente fazer só que antes a gente vai conversar um pouquinho. Dia das mães é domingo, todo mundo sabe, né? Que é o segundo domingo de maio. Hoje me perguntaram se eu era mãe. Não sou! Mas, sou mãe de coração, tem vários tipos de mães.

...

TURMA 2 – AULA 3

(...)

A aula iniciou-se por volta das 09h00min da manhã. Conversaram sobre o que tinha feito na semana passada (aulas 1 e 2), retomou a proposta de produção textual e disse que hoje iriam melhorar um dos textos produzidos, que poderia ser o texto de qualquer um dos grupos, mas que tinha escolhido apenas um para realizar revisão coletiva:

P2: Bom dia!

AS: Bom dia.

P2: Espero que todos estejam com muita vontade de trabalhar mais uma vez muito atentos, eu não gostaria de dizer isto outra vez, mas as provas finais estão aí mesmo, mesmo, mesmo à portinha. Então, o que é que vamos fazer hoje... Lembram-se que na semana passada, em grupos, vocês escreveram uma notícia para o jornal acerca do dia do agrupamento e hoje vamos melhorar uma dessas notícias, pode ser?

AS: Pode.

...

A partir dos fragmentos apresentados acima podemos notar que a professora 1, antes de iniciar as atividades, relembra as atividades realizadas anteriormente e depois dava início a uma nova etapa. A professora 2 também se mostrou preocupada em retomar as atividades anteriores para só depois partir para novas etapas.

Dando continuidade à análise dos dados apresentados no quadro 10, podemos observar que as duas docentes se preocuparam em realizar atividades prévias para a escrita do texto.

Em todas as aulas essa dimensão foi contemplada. Um exemplo pode ser discutido com base na transcrição da aula 2 da turma 1, em que a professora iniciou a aula a partir de uma conversa sobre o que os alunos fizeram no feriado de 1º maio, depois fez um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o feriado do dia do trabalho, entregou aos alunos e realizou leitura compartilhada de um texto informativo sobre o dia do trabalho (origem e significado), retomou as informações contidas no texto lido, entre outras ações, até solicitar a produção de uma lista com as coisas que cada um faz ou poderia fazer para ajudar em casa. Nessa mesma aula, as crianças escreveram uma lista com as profissões que conheciam e por fim a professora solicitou a escrita de um depoimento sobre a profissão que os alunos gostariam de ter. Sendo assim, acreditamos que a realização das atividades anteriores foi de fundamental importância para que os alunos produzissem os textos solicitados pela professora 1.

Outro aspecto que identificamos, como aponta o quadro 10, foi a leitura e discussão coletiva com os alunos sobre o conteúdo dos textos que iriam escrever a partir da realização de atividades de leitura e discussão de textos de apoio. Isto é, nas aulas em que os alunos foram levados a produzir textos as professoras se mostraram preocupadas em levar para a sala de aula textos de apoio para leitura e discussão, tanto para dar aos alunos condições de escrever a partir do conteúdo tratado neles, quanto para refletir sobre características do gênero que iria ser escrito pelos alunos em atividade posterior. Sendo assim, notamos que as docentes se preocupavam em preparar os alunos para a escrita, visto que os ajudou na construção de um repertório de conteúdos, pois como bem disse a professora 2 na entrevista: “... não posso deixar os alunos escrever não sei sobre o quê ali com a folha em branco sem saber o que vai escrever”. É preciso ter o que dizer nos textos.

Notamos, também, que nas duas turmas existia uma preocupação por parte das docentes em utilizar novas tecnologias para auxiliar no processo de ensino de produção de textos. A professora 1 exibiu vídeos utilizando o computador e o projetor em três aulas (na aula 4 para dar continuidade a discussão sobre o tema “trabalho” a partir da exibição da fábula “a cigarra e a formiga” que os alunos tiveram que reescrever; na aula 6 para dar continuidade à discussão sobre o tema “preconceito” a partir da exibição do conto “menina bonita do laço de fita”, a partir do qual os alunos fizeram o reconto, e na aula 10 foi exibido um vídeo da TV Escola sobre “De onde vem a energia elétrica”, com atividade de escrita de um texto coletivo (texto informativo) sobre energia elétrica, logo depois. Na aula 9, a docente utilizou a máquina de fotocopiar para tirar cópia do texto de uma aluna para que fosse feita uma revisão coletiva desse texto. Na turma 2, a utilização de novas tecnologias ficou por conta do uso do

computador e do projetor nas aulas 1, 3, 4, 7. Na aula 1 houve projeção de uma notícia para o grande grupo e leitura da mesma por uma aluna seguida de atividade de compreensão oral e identificação de componentes do gênero. Na aula 3 foi projetado para a turma um texto escrito por um dos grupos de alunos para reflexão coletiva sobre melhorias no texto. Na aula 4 foi projetado o poema “formigas” para a turma e em seguida a docente levou os alunos a refletirem sobre características do poema (organização em dísticos, personagens, ação dos personagens, etc.). Na aula 6 a professora solicitou que duas alunas digitassem três textos no computador, disponível na sala de aula, no programa “Microsoft word”. Por fim, na aula 7 escolheu um dos textos que foi digitado pelas alunas na aula 6 e este foi projetado e revisado coletivamente. Assim, na turma 1 a leitura e discussão de textos de apoio estava mais voltada para ajudar os alunos quanto ao conteúdo do texto que iriam produzir e na turma 2 se deu mais para reflexão sobre características do gênero trabalhado e as novas tecnologias foram utilizadas como suporte nas atividades de revisão textual.

A escrita do texto com intervenção das professoras foi outro aspecto que identificamos nas aulas. Ao analisar as transcrições das aulas das duas professoras notamos que durante as atividades de escrita as professoras sempre estavam circulando na sala de aula a fim de sanar dúvidas dos alunos e ajudá-los durante o processo de escrita de seus textos. Vimos que nesses momentos, os aspectos que os alunos solicitaram ajuda e os aspectos em que as professoras perceberam durante a escrita dos textos foram variados, como por exemplo: ortografia, concordância, caligrafia, conteúdo, inadequação do texto ao gênero discursivo solicitado, separação entre as palavras, pontuação, Mais/mas, repetição de palavras no texto, etc. Com o intuito de ilustrar essa interação apresentamos a seguir fragmentos de aulas das duas professoras.

TURMA 1 – AULA 3

(...)

Enquanto os alunos produziam os textos a docente passou nas bancas e leu o que os alunos já tinham escrito. Quando identificava algo no texto a professora 1 intervia.

P1: Vocês devem trocar esse “ta” aqui por “está” e “também” tem acento. Leia aqui para mim essa palavra. Será que se escreve assim mesmo?

A7: Milho ruim.

P1: Milho ruim?

A6: Milionário.

P1: Não tem esse “H” aí não.

...

TURMA 2 – AULA 1

(...)

A professora se dirigia aos grupos e perguntava:

P2: Vocês precisam da minha ajuda?

Em outro grupo a professora falou:

P2: Vocês estão a combinar o que escrevem?

A: “Na escola secundária...”

P2: Olha, não é ocorreu, é ocorreu com “O”.

A: Com “O”?

P2: Vocês estão a seguir a ordem?

A: Sim.

P2: Mas, podem não seguir essa ordem. Pode dar jeito ir em outra ordem ou alterar a ordem. (Referindo-se ao planejamento)

Passou a ajudar em outro grupo:

A: “Na escola Jaime Magalhães Lima houve várias atividades, como o laboratório de ciências naturais...”

P2: Olha, houve essas atividades, não houve? Não foram só aquelas... Aquelas foram as atividades em que o 4º ano A participou. Não pode esquecer disso!

A: Vamos falar só do 4º A?

P2: Nesse caso, por enquanto só. Por isso, não pode dizer que houve várias atividades e escrever só aquelas. Tem que dizer que para / destinadas ao 4º A houve aquelas. Tá bem?

Voltou-se para turma e falou em voz alta:

P2: Olhem, escutem: aquelas atividades que ali estão foram aquelas em que nós 4º A participamos ou vocês 4º A participaram. Não quer dizer que houvesse só aquelas atividades... Não havia só aquelas atividades, havia outras atividades além daquelas. Mas, destinadas ao 4º A foram aquelas. Convém vocês decidirem isso aos grupos.

Como pode ser visto, no fragmento da turma 1, a professora chamou a atenção dos alunos de um dos grupos sobre a acentuação e escrita de “está” (os alunos tinham escrito “ta”), bem como sobre a escrita da palavra “milionário”. Já no trecho da turma 2, podemos observar que a docente perguntou se os alunos queriam ajuda, questionou-os sobre os combinados na escrita em colaboração. Nessa situação, quando percebeu que um dos grupos

escreveu a palavra “ocorreu”, fez a correção e, em seguida, esclareceu que os alunos não precisavam seguir a ordem dos componentes do planejamento e ainda questionou os alunos quanto ao conteúdo que tinham escrito (escrever sobre as atividades que o 4º ano A participou, visto que as outras turmas do 4º ano participaram de outras atividades). Assim, podemos perceber que a mediação das professoras no decorrer da escrita dos textos pode ter auxiliado os estudantes em vários aspectos.

Outro aspecto que observamos nas práticas das professoras foi que elas em todas as aulas se preocuparam, durante as atividades de escrita, em fazer os alunos retomarem o que já tinham escrito a fim de refletir sobre a continuidade do texto que estavam produzindo. Como pode ser visto nos fragmentos das aulas a seguir.

TURMA 1 – AULA 10

(...)

P1: Como vou começar esse texto? Vocês agora vão me ajudar a construir esse texto depois que vão copiar, mas agora não. Como vou começar esse texto?

Os alunos ficaram em silêncio e a professora falou:

P1: Diga aí A1...

A8: “Você sabe de onde vem a energia elétrica?” Aí começa.

A10: Vai tia começa.

A3: Coloca uma interrogação no final.

P1: É uma pergunta então né?!

A8: Sim. Depois a senhora coloca: “vou lhe dizer agora”.

P1: E agora coloco o quê aqui?

A3: A energia vem do raio de sol...

P1: Ela vem do vento. Quê mais?

A3: Do sol.

P1: Do sol.

P1: Quê mais?

AS: Do fogo.

P1: Do fogo?

A10: E é de onde?

P1: Ela vem do vento... Está faltando o quê aqui depois do vento?

A8: Vírgula.

A3: Tia tem dois vento. (a professora tinha escrito vento 2 vezes).

P1: Eita! É mesmo. Estão vendo como é importante ir escrevendo e lendo? (apagou a palavra repetida).

Nesse fragmento, podemos observar que a professora 1, a partir da percepção de uma aluna de que no texto estava escrito a palavra vento repetida, chamou atenção dos alunos para a importância de ler o que já escreveram para seguir adiante com a escrita. Nas outras aulas a professora também tratou dessa questão sempre alertando os alunos quanto à necessidade de ler o que se escreveu para dar continuidade ao texto que está escrevendo.

TURMA 2 – AULA 3

(...)

P2: Sim, mas vamos lá... Vamos ler o que fizemos:

“No dia 24 de abril comemorou-se o Dia do Agrupamento. Os alunos mais novos da Pré e do 1º ciclo foram convidados a participarem em várias atividades na escola sede. Quando os alunos do 4º A chegaram ao edifício da escola sede (aqui outra vez!) tinham à sua espera um aluno mais velho que tinha a função de os acompanhar pelas atividades” E agora? Eles a seguir dizem: Nesse dia comemorou-se o dia do agrupamento com um conjunto de três atividades. Essa informação está correta? Nesse dia comemorou-se o dia do agrupamento com um conjunto de três atividades?

...

Nesse exemplo da turma 2, os alunos estavam produzindo um texto coletivo a partir do texto elaborado anteriormente por um grupo de alunos. Vemos que a professora 2 solicitou que os alunos lessem o que já tinha sido escrito, depois questionou sobre a continuação do texto. Sendo assim, as duas professoras estimularam o monitoramento da construção dos textos, através do estímulo à leitura de trechos já escritos e reflexão sobre a continuidade da escrita. Logo, os alunos puderam avaliar constantemente seus textos quanto à base de orientação criada para a atividade.

Diante dos dados apresentados, estamos de acordo com o que defende Melo e Silva (2007) quando dizem que

Para que os alunos aprendam reflexivamente, o professor deve organizar e planejar as atividades, não apenas para que os alunos o escutem, mas também para que ele possa escutar o que os alunos dizem; para que os alunos discutam entre si e cooperem na resolução de problemas relativos à produção textual; para que tenham maior autonomia em sua atividade (p.84).

discursivo a ser produzido															
Delimitação da finalidade do texto	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Delimitação do destinatário	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Delimitação do suporte textual	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Contextualização das atividades (reflexão sobre a situação que gerou a escrita)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

A primeira dimensão apresentada no quadro 11 é a delimitação do gênero discursivo a ser produzido. Para isso, investigamos nas transcrições das aulas das duas professoras se elas indicavam explicitamente o gênero discursivo no comando das atividades relacionadas ao ensino da produção de textos, bem como o tratamento dado à diversidade de gêneros nas aulas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 28), “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno”. Nessa perspectiva, é importante criar situações reais de produção de textos na escola. Ou seja, é preciso que os textos reais originados de situações reais de uso, passem a fazer parte do cotidiano escolar. Nesse sentido, Santos (2007) acrescenta que é preciso:

levar o aprendiz ao domínio dos diferentes textos tal qual eles aparecem nas práticas de referência. Isto porque, só a partir do domínio destes diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia. O importante, então, é que o aprendiz da língua se defronte com esses diferentes textos e possa produzi-los, pois através dos usos destes textos e de uma prática de ensino que se aproxime dos seus usos reais, o aluno seria capaz de chegar ao domínio da produção e uso efetivo de tais textos (p.18-19).

Ao analisar as aulas das duas professoras, notamos que elas tiveram a preocupação em explicitar e diversificar os gêneros discursivos a serem escritos pelos seus alunos. Vejamos os gêneros que os alunos foram solicitados a escrever na turma 1.

Quadro 12 - Gêneros discursivos produzidos pelos alunos da turma 1

Aula	Gênero discursivo
2	1) Lista (das coisas que se pode fazer em casa para ajudar) 2) Lista (de profissões) 3) Depoimento sobre a profissão que gostaria de ter

3	Depoimento sobre a profissão que gostaria de ter
4	Fábula
6	Conto
7	1) Descrição pessoal 2) Mensagem para o dia das mães
9	Conto
10	Texto didático

Vemos que os alunos foram levados a produzir listas de coisas que faziam em casa para ajudar e de profissões. Depois ainda escreveram um depoimento sobre a profissão que gostariam de ter. Na aula 3 foi dada continuidade à atividade da aula 2 e os alunos escreveram em grupos ou duplas um depoimento sobre a profissão que gostariam de ter. Na aula 4 escreveram o reconto de uma fábula. Na aula 6 produziram o reconto do livro “Menina bonita do laço de fita”. Na aula 7 descreveram suas mães e elaboraram uma mensagem em homenagem ao dia das mães. Já na aula 9 escreveram um reconto do livro “A lua, o macaco e o tambor”. Para finalizar, escreveram, na aula 10, um texto didático sobre energia elétrica. Os textos produzidos pelos alunos da turma 1 foram bastante variados quanto ao gênero discursivo. Assim, notamos que a professora 1 optou por trabalhar nas aulas observadas os gêneros discursivos: lista, depoimento, fábula, conto, descrição pessoal, mensagem e texto didático.

Diferentemente do que vimos na turma 1, na turma 2 o foco do trabalho foi no gênero notícia, mas os alunos também produziram outros gêneros, como pode ser visto no quadro 13.

Quadro 13 - Gêneros discursivos produzidos pelos alunos da turma 2

Aula	Gênero discursivo
1	Notícia
2	Notícia
3	Notícia
4	Poema
5	Notícia
6	Notícia
7	Notícia
8	Relato escrito

Na turma 2 observamos que os gêneros discursivos produzidos pelos alunos foram notícia em seis aulas, poema em uma aula e relato escrito em outra aula.

Em estudo realizado por Schneuwly e Dolz (1999) foram descritos os tipos de intervenção didática presentes na escola, hoje, a respeito da leitura e da escrita. Diante dos resultados dessa pesquisa, os autores supracitados apontaram três maneiras que são mais comuns de abordar os gêneros discursivos na escola e que aparecem, geralmente, de forma

combinada. A primeira maneira foi denominada “desaparecimento da comunicação”. Ela ocorre quando a preocupação principal é com o domínio das normas gramaticais e não em inserir no contexto escolar os textos que circulam na sociedade. Assim, nessa perspectiva, acredita-se que ao aprender a escrever corretamente, o aprendiz poderá se comunicar de forma eficaz. O segundo tipo é denominado pelos autores de “escola como lugar de comunicação”. Nessa perspectiva, como já diz o nome, a escola é vista como lugar de comunicação e o professor tem a função de favorecer situações escolares de produção e recepção de textos. Ou seja, a escola é vista como um ambiente de interação através de textos que têm algumas características tipicamente escolares. Sendo assim, os gêneros discursivos são utilizados como instrumentos de comunicação, e não como objetos de reflexão. Os autores também defendem que, nessa abordagem, não é enfatizado que os alunos sejam levados a ler e a escrever textos no sentido de interagir com interlocutores de fora do ambiente escolar ou de discutir sobre textos de portadores textuais que circulam fora da escola. O terceiro tipo - negação da escola como lugar específico de comunicação – caracteriza pela prática em que os gêneros escolares não são trabalhados na escola como objeto de reflexão. Segundo os autores, a diversificação dos gêneros e o uso de materiais autênticos é a principal preocupação nessa abordagem. Assim, os alunos são levados ao domínio dos gêneros discursivos precisamente como eles funcionam nas práticas de linguagem de referência. Desconsidera-se, desse modo, o papel da escola como instituição de ensino, visto que não se considera que o professor possa sistematizar situações para levar os alunos a refletir sobre os textos e sobre as estratégias dos autores em diferentes situações de interação (MENDONÇA E LEAL, 2005, p. 61).

Levando em consideração essas reflexões trazidas na pesquisa de Dolz e Schneuwly (1999), concordamos com a ideia de que é preciso sistematizar o ensino da produção de textos, no sentido de que os aprendizes sejam levados a escrever variados gêneros discursivos, com finalidades e destinatários também variados. Sobre isso, acrescentam Mendonça e Leal (2005, p. 61)

é preciso considerar, em primeiro lugar, que o acesso a um variado leque de gêneros textuais permite ao produtor construir esquemas sobre o que fazem as pessoas quando precisam interagir através de gêneros. Não adianta, no nosso ponto de vista, apenas suprir os alunos com uma grande quantidade de espécies textuais, é preciso mais que isso; é preciso criar situações sistematizadas de reflexão sobre os aspectos sociodiscursivos e estruturais desses gêneros textuais.

Sendo assim, notamos que as duas professoras se esforçaram para que os alunos produzissem variados textos a partir de situações reais, bem como se preocuparam que

houvesse reflexão sobre características dos gêneros adotados nas produções dos alunos nas aulas observadas, como pode ser visto nos fragmentos das aulas a seguir:

TURMA 1 – AULA 4

14h20min – solicitou que a aluna A8 lesse em voz alta para a turma a fábula do livro e após a leitura da aluna houve uma discussão.

A: É mais rápido que o filme para ler.

P1: Nessa fábula aqui, o final dela é igual ao do vídeo?

AS: Não

P1: O que é que tem de diferente no final?

A: Porque ela diz “cante agora”.

A: É porque no final ela diz assim... “ah cantava... pois dance agora!”

P1: Aqui diz que deve se prever sempre o dia de amanhã... Quem sabe explicar essa frase aí no final da fábula?

A: Que tem que pensar no amanhã e não no hoje.

P1: Que tem que pensar no amanhã, né?!

A: É! Porque num dia pode ter muito, mas no outro não ter nada.

P1: Tem sempre que se prevenir, não é?! Para o dia de amanhã. Aí aqui na fábula quando a gente vê essa frase ela está mais escurinha, não tá? Por que ela está se destacando aí?... é a moral... Toda fábula tem uma moral. Quem sabe me dizer qual foi a moral da fábula? Quando ele diz assim: “deve-se prever o dia de amanhã”.

Os alunos não responderam e a professora continuou.

P1: A moral quer dizer que as fábulas trazem uma mensagem, então essa mensagem que ela traz é pra gente refletir. Então, ela traz uma lição, como A3 falou aqui... que ela aprendeu a lição que tinha que trabalhar. Então, a fábula tem essa função, que a gente pense, repense aquilo que pode ser pra gente também, né?! Agora vamos voltar...

Os alunos leram a moral de outras fábulas do livro que havia sido entregue

“Quem fere com o mal com o mal será castigado”.

“Quem não sabe dividir o prêmio não deve dividir o perigo”.

...

A: Eu escrevi “Era uma vez...”

P1: Fábula começa com era uma vez é? Quem começa assim é conto, não é?

A: Me dá uma ideia de como começar.

P1: Você pode colocar as falas deles lembrando do travessão, dos pontos...

A: Eu também comecei com era uma vez.

P1: Só que era uma vez é conto de fadas e fábula não é conto de fadas.

A: E como é que vou colocar o começo?

P1: Certa vez, um dia.

A: Tem que colocar o título?

P1: Tem. Qual é o título?

A: A cigarra e a formiga.

...

Como podemos notar nos fragmentos, a professora 1 faz com que os alunos reflitam sobre características do gênero fábula, como no caso de sempre ter a moral e do início ser diferente dos contos que começam com “era uma vez”.

Vejamos agora o exemplo da turma 2, que antes de serem levados a produzir uma notícia, refletiram com o auxílio da professora sobre o gênero a partir da visualização e leitura de uma notícia autêntica.

TURMA 2 – AULA 1

(...)

Projetou a notícia com o auxílio do projetor (equipamento permanente na sala de aula).

P2: Vocês estão enxergando? Eu vou aumentar um bocadinho o tamanho da letra.

A: Mais um bocadinho.

P2: Mais um bocadinho... Vou pedir a M.B. que leia essa notícia.

Às 13h45min a aluna leu em voz alta para turma

Aveiro: Edifícios municipais metem água

A recente vaga de mau tempo foi responsável por um “dano acentuado” em “várias estruturas municipais”

Jornalista: Rui Cunha

Edição de: Terça, Fevereiro 25, 2014

A recente vaga de mau tempo provocou “dano acentuado” em “várias estruturas municipais”. Em “muitos” edifícios propriedade da Câmara entrou água, “agravando a situação negativa já existente antes do Inverno”. Esta será uma das informações que o presidente da autarquia, Ribau Esteves, prestará sexta-feira na Assembleia Municipal.

Depois da leitura feita pela aluna para a turma a professora falou:

P2: O que significa D.A.?

A: Diário de Aveiro.

P2: Diário de Aveiro. Essa notícia eu retirei do jornal online, do jornal que está disponível na internet. Então, do que é que fala essa notícia?

A: Entrou água no edifício.

Al: Água da chuva.

P2: Que água entrou no edifício? Foi chuva ou foram canos que provou uma inundação? Foi isso?

A: Por causa do inverno.

A: Da chuva.

P2: Foi por causa da chuva do inverno. A água entrou dentro dos edifícios municipais. O que são edifícios municipais?

A: São edifícios que tem gente importante... que tem coisas importantes guardadas... sítios onde pessoas se reúnem para falar sobre coisas importantes.

A: É tipo a Câmara municipal.

P2: É tipo a Câmara municipal... A Câmara Municipal é um edifício municipal que pertence ao Concelho, pertence ao município. Que outros edifícios pertencem ao município além da Câmara municipal?

A: Onde o Estado tem as reuniões.

P2: Outros edifícios, por exemplo, o edifício da capitania... penso que pertence ao município. Os edifícios municipais são os edifícios que pertencem ao Concelho, ao município, ao Estado. Olha, o que diz aqui: “em muitos edifícios propriedade da câmara”, quer dizer que quem é o proprietário, o dono desses edifícios é a câmara, “entrou água agravando a situação negativa já existente antes do inverno”. Quer dizer que depois da água entrar a situação desses edifícios como é que ficou?

A: Piorou.

P2: Piorou, ficou mais agravada. E quem é que vai falar dessa situação de acordo com a notícia?

A: O senhor Ribau Esteves.

P2: E quem é esse senhor?

A: Ribau Esteves.

P2: E quem é Ribau Esteves?

A: O ex-Presidente da Câmara.

P2: Ribau Esteves é o ex-presidente da Câmara?

A: sim.

P2: Não! É o presidente atual da Câmara municipal de Aveiro.

A: É o presidente atual da autarquia.

P2: É o Presidente da autarquia, o presidente da câmara. E ele vai falar desse assunto na assembleia municipal.

A: Quando professora. Essa informação é dada na notícia. Na sexta-feira.

P2: Vamos ver... Que tipo de informação é dada ali na notícia? Vamos ver qual é o título dessa notícia. C.

A: “Edifícios municipais metem água”.

P2: E qual é a outra informação que está por baixo? A informação de “Terça, Fevereiro 25, 2014” diz respeito a quê?

A: A data.

A: Dia e hora.

A: Não, professora! O que a senhora leu só diz respeito a data.

P2: O que eu li só diz respeito a data. A data em que foi escrita a notícia.

A: E onde se passou os acontecimentos.

Alguns alunos falaram ao mesmo tempo e a professora falou:

P2: Espera! Um de cada vez se não, não nos entendemos. G. qual é o acontecimento?

O aluno G. leu do texto projetado:

A: “A recente vaga de mau tempo provocou “dano acentuado” em “várias estruturas municipais”. Em “muitos” edifícios propriedade da Câmara entrou água, “agravando a situação negativa já existente antes do Inverno”

P2: Então o que causou os estragos nos edifícios? O que provocou o dano?

A: Foi o mal tempo do inverno.

P2: Então, esse mal tempo podemos dizer que foi a ca...

A: Causa

P2: A causa dos danos. Qual foi a consequência... do mal tempo?

A: Ficou destruída várias estruturas municipais.

P2: Vamos tentar colocar o dedo no ar e responder só quando eu disser. Diz agora o T.

A: Estragou várias peças...

P2: Estragou várias peças? Estragou vários...

A: Estragou várias coisas nos edifícios municipais.

P2: Pode não ter estragado os objetos, pode ter estragado o próprio edifício a estrutura em si. Vai ver que é isso que ele diz: Em “muitos” edifícios propriedade da Câmara entrou água, “agravando a situação negativa já existente antes do Inverno”. Então, temos ali a informação, temos ali o título, temos a data, depois temos o acontecimento e a seguir diz assim: “Esta será uma das informações que o presidente da autarquia, Ribau Esteves, prestará sexta-feira na Assembleia Municipal”. Essa frase que tipo de informação nos dá?

A: Que Ribau Esteves vai...

P2: Espera aí só um bocadinho que não quero que me digas exatamente o que é que ele está. Eu quero que me digas que informação me dá... a informação diz respeito ao quê? Diga C.

A aluna A.C. leu um fragmento do texto que estava projetado no quadro:

Aac: “Esta será uma das informações que o presidente da autarquia, Ribau Esteves, prestará sexta-feira na Assembleia Municipal”. Numa sexta-feira...

P2: Então, numa sexta-feira diz respeito...

Aac: Sexta-feira.

P2: Ok, numa sexta-feira, mas isso diz respeito a quê?

A: Ao dia.

P2: Ou...

A: A data.

A: Ao tempo.

P2: A data é em cima... exatamente a data... ao tempo. Ao quando, não é?! Diz respeito a quando aquele fato vai se passar. E Ribau Esteves vai dar informações a cerca de quê?

A: Sobre os edifícios que meteram água.

P2: isso mesmo, sobre os edifícios que meteram água. E vai dar essa informação a quem?

A: A assembleia municipal.

P2: Então, quando diz ali: “Esta será uma das informações que o presidente da autarquia, Ribau Esteves, prestará sexta-feira na Assembleia Municipal”. A assembleia municipal. Essa informação sobre a assembleia municipal diz respeito a quê?

A: A quem.

P2: A quem o quê?

A: A quem ele vai dirigir o assunto.

P2: A quem ele vai, o quê? Tenta dizer de outra forma.

A: A quem ele vai falar sobre o que aconteceu.

...

No trecho acima a professora 2 faz com que os alunos, a partir da exploração de uma notícia autêntica, identifique características do gênero que será produzido pelos aprendizes. Essa forma de conceber a didatização dos gêneros na escola tem implicações diretas sobre o ensino e a aprendizagem da língua. Em outra aula da turma 2, também podemos notar a reflexão sobre o melhor gênero para tender a determinada situação de produção de texto:

TURMA 2 - AULA 7

(...)

P2: Hum... Sobre o museu do pão. Como podemos chamar esse texto? Estamos todos a falar ao mesmo tempo e assim não há entendimento. Vamos nos concentrar naquilo que estamos a fazer agora.

A: Viagem a serra da estrela.

P2: Isso pode ser o quê?

A: Vamos escrever sobre a viagem à Serra da Estrela.

A: Em grupos.

P2: Eu tinha pensado noutra proposta para hoje. E isso que vocês querem escrever é o quê? Uma notícia, uma carta a um amigo à contar...

AS: Notícia.

P2: Uma notícia para quem?

A: Para contar a nossos pais.

P2: É preciso escrever uma notícia para contar a vossos pais?

AS: Não.

P2: Uma notícia é para publicar num jornal ou num blog... Calma! Imaginem que nós não queremos escrever nenhuma notícia porque a notícia deve interessar a muita gente. Será que isso não interessa mais a nós? Ficar com esse registro e aos pais também saberem o que passou? O que vocês acham?

A: Um relato.

P2: Era isso que queria saber, se não fazia mais sentido, dessa vez, escrever um relato sobre a visita de estudo do que, se calhar, escrever uma notícia para publicar. Porque assim não é tão importante para tanta gente saber da visita da escola.

A: Como fazemos os relatos das férias de verão, da páscoa...

Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), ao tratarem dos processos de ensino dos gêneros, observaram que, no ensino da escrita, devem-se criar condições favoráveis à produção, a partir da promoção de situações em que os alunos possam adotar gêneros que circulam na sociedade ao produzir textos. Os autores também recomendam que as atividades de escrita sejam desenvolvidas na escola tendo-se claramente definidos os propósitos de escrita, os destinatários e as esferas de circulação dos textos que são produzidos pelos alunos. Recomendam ainda que os alunos sejam estimulados a refletir sobre as condições em que os gêneros circulam, e sobre os diferentes parâmetros que definem a situação de interlocução.

A segunda categoria neste bloco de análises é quanto às finalidades de escrita propostas pelas docentes. Segundo Schneuwly (1998), na atividade de produção textual, o autor constrói uma base de orientação (conjunto de representações sobre a situação de interação), a partir da qual são originadas as estratégias de escrita e são tomadas as decisões sobre o conteúdo, a forma textual e os recursos linguísticos a serem empregados. Assim, a delimitação da finalidade de escrita na escola é fundamental para auxiliar os estudantes na construção de uma base de orientação que favoreça as tomadas de decisões. Nesse sentido, ao produzir um texto, é muito importante fazer com que os alunos atendam a uma demanda

concreta com o intuito de atingir determinado objetivo. Considerando que o ensino na escola deve estar articulado às experiências de vida, pode-se dizer que quanto mais as situações de escrita no seu interior se aproximam dos usos autênticos da escrita das outras esferas da sociedade, mais os estudantes poderão mobilizar conhecimentos construídos fora da escola para participarem das situações escolares.

Vemos, assim, que a questão não é só a explicitação das finalidades, mas a escrita a partir de finalidades concretas que possam fazer com que os alunos estejam mais motivados a escrever.

Quanto a esse aspecto, podemos verificar no quadro 11 que nas aulas 2, 3, 7 e 10 a docente explicitou para as crianças a finalidade de escrita. Nas demais aulas, embora ela tivesse objetivos didáticos relativos à aprendizagem dos gêneros, não foram indicados propósitos que ajudassem as crianças a construir representações acerca de situações de interação por meio da escrita. Tal dado conduz à conclusão de que a docente oscilava quanto a tal aspectos, evidenciando que ora ela mobilizava saberes relativos às orientações de que é preciso ter motivos para escrever um texto e que tais motivos precisavam estar articulados às situações não escolares, ora ela mobilizava experiências anteriores acerca do que se deve escrever na escola para se aprender a escrever. Tais oscilações, portanto, mostram que diferentes saberes circulam e são mobilizados pelos professores. No quadro 14 pode ser visualizada uma síntese das finalidades dos textos da turma 1.

Quadro 14 - As finalidades das atividades de escrita na turma 1

Aspecto observado	Turma 1						
	Aulas						
	2	3	4	6	7	9	10
Finalidade	1) Listar atividades que podem ser realizadas por crianças em casa para montar um painel 2) Listar profissões para atividade escolar/ 3)	Expressar desejo relativo à escolha da profissão, por meio da escrita de um texto a partir dos textos escritos individualmente na aula 2.	Não indicou (reescrita da fábula “A cigarra e a formiga”	Não indicou (reescrita do conto “Menina bonita do laço de fita”.	1) Descrever a mãe para a turma. 2) Escrever um cartão para ser entregue no dia das mães.	Não indicou (reescrita do conto “A lua, o macaco e o tambor”	Escrever o que aprendeu sobre o tema “de onde vem a energia elétrica”

	Expressar desejo relativo à escolha da profissão.						

Como já dito anteriormente, em quatro aulas a professora indicou para as crianças os propósitos que ela tinha pensado ao sugerir a escrita. No caso da aula 2, eles iriam construir um painel sobre os serviços domésticos realizados pelas crianças. Ela buscava levá-los a refletir sobre as diferenças entre trabalho infantil e participação em serviços domésticos. Foi uma atividade que buscou extrapolar o grupo da sala, pois o painel possibilita que outros leitores tenham acesso ao que foi escrito. As outras atividades do dia tinham o propósito de sistematizar conhecimentos sobre profissões, pois esse era o tema em estudo. Desse modo, a escrita foi utilizada como instrumento para a aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares, que é um objetivo legítimo do contexto escolar, mas não há extrapolação para outros espaços.

Na aula 3, o tema profissões foi retomado e o texto foi escrito a partir do texto da aula 2. Novamente, eles tinham que expressar desejo relativo à escolha da profissão, por meio da escrita de um texto e expressar para os colegas.

Na aula 7, as crianças descreveram a mãe para os colegas e depois produziram um cartão com uma mensagem para a mãe, a finalidade de escrita era o de expressar sentimentos para as mães.

Na aula 10, novamente a escrita foi utilizada como meio para a sistematização de conhecimentos sobre conteúdos curriculares de outras disciplinas, neste caso, sobre energia elétrica. É interessante que ela foi proposta após uma sequência de atividades de estudo sobre o tema.

Nas aulas 4, 6 e 9, as crianças fizeram reescrita de textos literários. Esse tipo de prática é bastante recorrente e tem como objetivo didático, geralmente, a própria aprendizagem de produção de textos. No caso da professora em questão, ela realizava a atividade para refletir sobre as características dos gêneros e refletir sobre aspectos linguístico-gramaticais, nas situações de revisão. Ela, portanto, tinha objetivos didáticos claros, mas a situação de escrita para as crianças não era vinculada a outras experiências de interação não escolares ou a processos de organização de conhecimentos aprendidos.

Diante dos dados da turma 1, quanto ao aspecto da indicação da finalidade, podemos afirmar que nas aulas em que a finalidade incluía a escrita de um texto com um propósito

que extrapolou as finalidades didáticas (expressar opiniões, desejos; escrever para aprender ou sistematizar conhecimentos), os alunos se mantiveram mais motivados a produzir. Nas outras aulas em que as finalidades foram recontar uma fábula ou recontar contos, os estudantes produziram seus textos, mas notamos um engajamento menor. Houve mais conversas paralelas e pedidos para que as atividades não fossem realizadas. Não estamos querendo dizer, com isso, que os alunos não possam escrever recontos com a finalidade de aprender a escrever, apenas observamos que realmente quando a finalidade da escrita extrapola objetivos didáticos de aprender a escrever os alunos se empregam mais na tarefa.

Na turma 2 notamos que em sete aulas os alunos foram levados a produzir ou revisar textos em que a finalidade foi explicitada pela docente. Como pode ser visto no quadro 15 a seguir.

Quadro 15 - As finalidades das atividades de escrita na turma 2

Aspecto observado	Turma 2							
	Aulas							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Finalidade	Noticiar a participação dos alunos do 4º A no dia do agrupamento.	Noticiar a participação dos alunos do 4º A no dia do agrupamento (continuação).	Noticiar a participação dos alunos do 4º A no dia do agrupamento (continuação).	Não indicou (reescrever um poema a partir da substituição da última palavra de cada verso).	Noticiar a participação de duas alunas da turma na fase final de concurso.	Noticiar a participação de duas alunas da turma na fase final de concurso (continuação).	Noticiar a participação de duas alunas da turma na fase final de concurso (continuação).	Relatar a visita de estudo à Serra da Estrela

Diante das finalidades dadas pela professora 2 aos seus alunos para a escrita dos textos é possível notar que as propostas de escrita estavam estreitamente relacionadas a fatos vivenciados pela própria turma, como no caso das notícias sobre o Dia do Agrupamento e a participação das alunas da turma no Concurso Intermunicipal de Leitura. Nesses dois casos, os textos foram escritos e revisados em diferentes aulas. O primeiro texto ocupou três aulas e o segundo mais três aulas.

No caso da aula 8, as crianças tinham que produzir o relato da visita de estudo que fizeram à Serra da Estrela. Eles estavam eufóricos para contar o que vivenciaram e de expressar as emoções do passeio.

Percebemos que nessas aulas os alunos se motivaram a escrever os textos. Tal motivação dos alunos da turma 2 em todos os momentos do processo de produção dos textos provavelmente foi devido à indicação pela professora de finalidades concretas pensadas pela professora.

No caso da aula 4, as crianças se depararam, como ocorreu com a professora 1, com uma atividade cujo objetivo da professora era o ensino da escrita em si. Não houve indicação de finalidades em que eles buscassem interagir com possíveis leitores do texto.

Novamente, a oscilação entre situações em que havia explicitação de finalidades que levavam as crianças a representar leitores dos textos e buscar causar efeitos de sentido relativos aos seus próprios propositos e situações em que prevaleciam apenas os objetivos didáticos.

Conforme já expomos anteriormente, escrever um texto pressupõe o acionamento de várias capacidades que se integram a fim de dar conta da tarefa segundo as condições de produção dadas. Além de ter finalidades claras e concretas é imprescindível a delimitação do destinatário, isto é, para quem vou escrever.

No quadro abaixo pode-se observar os destinatários das atividades de escritas observadas no transcorrer da produção de dados.

Quadro 16 - Destinatários dos textos produzidos pelos alunos da turma 1 e 2.

Aspecto observado	Turma 1							Turma 2							
	Aula							Aula							
	2	3	4	6	7	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8
Destinatário	P/A/O	P/A	P/A	P/A	P/A/M	P/A	P/A	LJ	LJ	P/A	LJ	LJ	LJ	LJ	P/A

Legenda: P: professora; A: alunos; LJ: Leitores do jornal; M: Mães; O: outras pessoas que circulam na sala de aula.

Na turma 1 podemos perceber que nas atividades de escrita observadas predominavam as que tinham a professora e os próprios alunos como destinatários. Apenas na aula 2 e na 7 é que os textos podiam ser acessado por outros leitores. No caso da aula 2, poderiam ser pessoas que circulam na sala de aula e na aula 7, as mães dos alunos. Tal tipo de resultado foi semelhante ao que identificou Ferreira (2013) em sua dissertação de mestrado quando concluiu que as professoras que participaram do estudo não propunham atividades de escrita em que os alunos, como autores, precisassem, de fato, dialogar com destinatários variados, que não tivessem participado da situação de escrita, ou seja, situações mais similares às que acontecem nos contextos não escolares.

Acreditamos que para aprender a escrever é preciso escrever! Todavia, autores como Góes e Smolka (1992) nos chamam atenção para o fato que na maioria das atividades de escrita propostas aos aprendizes

o propósito é o exercício; o destinatário é o professor, que vai corrigir e avaliar segundo certos critérios; a consequência é a informação sobre a qualidade do desempenho na tarefa. Empobrece-se a noção de interação e estreitam-se as possibilidades de destinação e repercussão do que foi escrito. (p. 63).

Não estamos querendo dizer com isso que esse foi o caso das condições dadas aos alunos da turma 1, até porque já vimos em aspectos analisados anteriormente que a professora 1 proporcionou boas condições de produção. Mas, o que queremos é entender o porquê da escolha constantemente da professora 1 como destinatário nas atividades de escrita. Cremos que isso pode ter acontecido no decorrer da produção de dados devido ao fato de que a função da escola é ensinar, e ter o professor como destinatário das produções dos alunos é inevitável e necessário no processo de aprendizagem da produção de textos. De acordo com Leal e Moraes (2004), os alunos podem e devem escrever para atender a finalidades diversas e se comunicar com interlocutores também diversos, em situações de interação comunicativa contextualizadas, ao mesmo tempo em que estarão escrevendo para aprender a escrever e, assim, o professor será, fundamentalmente, interlocutor dos textos produzidos.

Na turma 2, vemos a indicação dos leitores do jornal do Agrupamento na maioria dos comandos de escrita e em duas atividades de produção de texto a professora e os próprios alunos foram os destinatários. Sendo assim, na turma 2 foi observado que os alunos foram levados a escrever, mais vezes, assim como ocorre fora da escola. Ou seja, as situações postas quanto ao destinatário se assemelharam mais com as situações extraescolares em que somos levados a produzir textos, como defendem os autores já citados anteriormente. Vejamos a reflexão que é feita antes da escrita de uma notícia sobre o destinatário do texto:

TURMA 2 – AULA 1

(...)

A: A pessoa que nos dirigimos.

P2: Por que a pessoa a quem nos dirigimos?

A: Porque a notícia é para dizer a pessoa a quem nos dirigimos

P2: Isso também é feito num convite.

A: Num recado

A: Num aviso.

A: Uma carta.

P2: Sim, pode ser numa carta também. É importante ter a pessoa a quem nos dirigimos. Mas, na notícia que vamos escrever é preciso colocar o nome da pessoa a quem nos dirigimos?

Alguns alunos falaram ao mesmo tempo e a professora disse:

P2: Deixa-me primeiro acabar, senão eu não te ouço, tu não me ouves, eu não ouço a menina e nem a ti. Vamos pensar: numa notícia vamos escrever o nome da pessoa a quem nos dirigimos na notícia? Vamos C.?

A: Não.

P2: Não. Aquela notícia que nós vimos a um bocadinho...

A: Não professora, notícia não é para colocar o nome da pessoa, porque quando nos dirigimos ao jornal dessa escola, nos dirigimos a alunos, professores.

A: Quando é para o diário de Aveiro, nos dirigimos para as pessoas de Aveiro.

P2: Olha, é claro que quando nós escrevemos uma notícia eu pretendo que ela saia no jornal do agrupamento, ta bem? Nós vamos escrever uma notícia para sair no jornal do agrupamento. É claro que ao escrever uma notícia nós temos alguém que vai ler a notícia, não é?! Nós escrevemos uma notícia para ser lida. Nós não escrevemos notícia para não ser lida. Mas, na própria notícia é preciso escrever “senhores habitantes de Aveiro”... É?

AS: Não.

P2: Tal como nós escrevemos uma carta que dizemos “Excelentíssimo senhor diretor de qualquer coisa, por exemplo”...

A: Não professora, porque não estamos a mandar uma carta, um convite. Nesses textos que escrevemos para pessoas da nossa família que colocamos o nome.

...

Como pode ser visto no fragmento da aula apresentado acima, os alunos são levados a refletir sobre os interlocutores do gênero que irão produzir, no caso, notícia. A partir do momento que estavam refletindo sobre *o que, por que e para quem* elaborar esse texto solicitado pela professora. Vale salientar a rica participação dos alunos na discussão travada sobre quem iria ler esse texto produzido por eles e que deveriam se dirigir a esses interlocutores levando em consideração as características do gênero discursivo, no caso a notícia.

Outro aspecto citado quanto as condições de produção foi a indicação do suporte textual. Segundo Marcuschi (2003), em ensaio intitulado *A questão do suporte dos gêneros textuais*, desde a antiguidade os suportes textuais variam, desde as paredes interiores de

cavernas, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, e ao ambiente virtual da Internet. Para o autor uma definição sumária do que seria suporte textual é “uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”. Acreditamos que refletir sobre qual o suporte em que o texto será veiculado (um livro, um cartaz, um mural, uma revista, um jornal, etc.), é muito importante para a construção do plano de escrita dos textos pelas crianças, visto que ele “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”. Como o próprio autor aponta há casos complexos em que o suporte determina a distinção que o gênero recebe. Como por exemplo, Marcuschi cita o caso do texto:

Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica.

De acordo com ele, se este texto estiver escrito num papel colocado sobre a mesa da pessoa indicada (Paulo), pode ser um bilhete; se for passado pela secretária eletrônica é um recado; remetido pelos correios num formulário próprio, pode ser um telegrama; exposto num outdoor pode ser uma declaração de amor. “O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte”.

Diante do exposto, identificamos os portadores textuais dos escritos das crianças. Para tal apresentamos a seguir o quadro 17.

Quadro 17 - Portadores dos textos produzidos pelos alunos da turma 1 e 2.

Aspecto observado	Turma 1							Turma 2							
	Aula							Aula							
	2	3	4	6	7	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8
Portadores textuais	Cz / Cd / F4	F4	F4	F4	F4/ Ct	Cz	Cd	Jor	Jor	Jor	F4	Jor	Jor	Jor	F4

Legenda: Cz: cartaz; Cd: caderno; Ct: cartão; F4: Folha de papel A4; Jor: jornal.

Na turma 1, os alunos tiveram na maioria das propostas de produção textual a folha de papel A4 como suporte do texto que escreveram, mas também se utilizaram de outros portadores como: cartaz, caderno e cartão. Já na turma 2, o portador delimitado para as produções dos alunos na maioria dos casos foi o jornal. Mas, em duas ocasiões a folha de papel A4 distribuída pela professora foi o portador indicado. Logo, percebemos que as duas docentes deixaram claro para os alunos os portadores textuais de suas produções.

Até o momento apresentamos os dados quanto à delimitação do gênero discursivo, da finalidade, do destinatário e do suporte textual. Sendo assim, vimos que as duas professoras se preocuparam em indicar tais informações nas atividades de escrita observadas. Mas, houve reflexão sobre a situação que gerou a escrita dos textos? Para produzir um texto temos que refletir sobre a situação que nos mobilizou a escrever o texto: pensar na finalidade, no destinatário, no gênero discursivo que deve ser adotado e no suporte textual adequado para tal atividade. No quadro 11, em que apresentamos as atividades relacionadas ao ensino de produção de textos, podemos ver que em todas as aulas observadas nas duas turmas houve a contextualização das atividades (reflexão sobre a situação que gerou a escrita). No quadro a seguir é possível visualizar os comandos das atividades de produção de textos escritos. Nos quadros são apresentados apenas os comandos de produção dos textos, os comandos relativos à revisão dos textos escritos, atividade constitutiva do processo de produção de textos, enfocamos mais a frente nesse mesmo capítulo, a fim de uma análise mais específica desses momentos.

Quadro 18 - Comandos das atividades de produção de textos da turma 1

Aulas	Comandos de produção
2	1ª produção: Qual é o trabalho da criança? As crianças podem ajudar nas tarefas domésticas? <i>Gente! Eu coloquei aqui: Em casa podemos ajudar fazendo? E vocês vão copiar no caderno o que vocês podem ajudar em casa, para a gente fazer um painel... um mural com o que vocês podem ajudar em casa com relação ao trabalho.</i> 2ª produção: P1: <i>Quando falamos em trabalho, falamos também em profissão. Então, façam uma lista das profissões que vocês conhecem para que a gente possa dar continuidade à aula. Vou precisar que vocês façam essa lista para a próxima atividade. É para cada um fazer o seu em silêncio.</i> 3ª produção: P1: <i>Já que estamos falando de trabalho... profissão... essas profissões que vocês falaram... fizeram a lista... quero que vocês escolham uma e falem sobre ela... Para se ter uma profissão é preciso estudar... é para dar continuidade a “um dia serei...” é para dizer o porquê quer ter essa profissão, o que você sabe sobre ela, o que se que faz nessa profissão.</i>
3	P1: <i>O que eu pensei em fazer hoje... Dos textos que vocês produziram ontem tem quatro profissões diferentes pois, algumas pessoas escolheram profissões iguais, que foram: veterinária que teve três alunos que escreveram – A1, A14 e A2, hoje estão aqui A1 e A14,</i>

	que irão formar uma dupla. Vou dar para vocês o texto que vocês produziram e quero que as duas juntas descubram o que precisa melhorar nesse texto fazendo um texto único com as correções observando a pontuação, o uso da letra maiúscula, alguma palavra que vocês acham que não é daquela forma que está escrita e melhorar essa palavra... Melhorar o texto. Eu quero que se juntem as duas, no caso seriam três, mas A2 não veio. Mas, vocês podem pegar o texto dela e vê o que pode acrescentar no de vocês... ...Gente! Presta atenção aqui para saber o que vai fazer... Esse trabalho vai ser em grupo e tem ali uma dupla... Eu vou distribuir mais uma folhinha e vocês vão colocar aí a data, o nome do grupo das pessoas que estão participando. Vou fazer um modelo aqui no quadro e vai reescrever esse texto aí. Vocês estão em quatro, três, dois... Mas, vai ser um texto só. Desses três aí, vou dar o exemplo desse grupo que tem três, mas vai escrever um só... Um único texto. Uma pessoa vai ficar responsável por escrever e todos que estiverem no grupo vão participar na elaboração desse texto. Vai reescrever esse texto aí, só que você vai fazer a correção... Vai elaborar ver o que está faltando para acrescentar, melhorar esse texto que pode ser que tenha palavra repetida. O que ela escreveu pode acrescentar no seu. Então, vocês vão ler os textos e discutir entre si, no caso as três, e observar o que pode ser melhorado nesses textos e escrever um só. É uma produção escrita... Vocês devem prestar atenção na ortografia e observar se esta palavra se escreve assim ou assim, pode pegar o dicionário que vou entregar para saber como é ou tirar dúvida, a pontuação... Uma pessoa só vai redigir, mas todos irão colaborar. Vou entregar um papel para cada mesa... A pontuação, prestar atenção quando terminar a frase pontuar com ponto final, interrogação, exclamação dependendo da situação que a frase exige e o uso da letra maiúscula. Quando é que uso letra maiúscula? ...Vocês irão ler os textos que já fizeram e depois escrever um só bem organizado que tenha começo, meio e fim.
4	P1: O que é que eu quero que vocês façam: vocês têm duas versões dessa fábula a vídeo que assistimos e a do livro que lemos eu vou querer que vocês produzam... Reescrevam essa fábula... Eu vou dar um papel pra rascunho porque depois vocês vão passar pra outra folha quando eu fizer a correção.
6	P1: Agora vou distribuir uma folhinha e quero que vocês em duplas... Formem duplas e depois vão discutir entre si a história de Ana Maria Machado, fazer um rascunho e depois passar a limpo... Depois da correção.
7	1ª produção: P1: Descreva sua mãe ou alguém de sua família muito especial para você. Por que eu coloquei assim? Porque tem muita gente que não é criado pela mãe e sim pela avó. ...Descrever é dizer como é essa pessoa. Como é a mãe de vocês? Pode ser as características físicas, o que ela representa para você e o que ela faz para você. Então, vocês vão descrever

	<i>essa pessoa especial para vocês.</i> <i>Escrevendo aqui um pequeno texto. O que vocês vão colocar de início?! Crie um título para esse texto que vai falar da mãe. Nesse quadradinho aqui vocês podem também desenhar ela aqui (indicando o espaço em branco na folha entregue). A primeira linha vai ser do título. Vejam que não tem muitas linhas, tentem escrever nessas linhas. Quem quer escrever mais pode escrever, mas tentem usar apenas essas linhas que estão aqui. Porque eu sei que tem gente que gosta de escrever muito.</i> 2ª produção: <i>P1: Eu fiz aqui um cartãozinho que recortando forma um coração. Como é o modelo de um cartão? tem a frente né? No caso aqui tem mãe eu te amo e dentro? A gente faz o que dentro do cartão?</i> <i>AS: Escreve.</i> <i>P1: Escreve o que?</i> <i>A: Mensagem.</i> <i>P1: Uma mensagem para dar a sua mãe. E a gente escreve de que lado? Desse ou desse aqui? Nesse daqui, né? Porque aqui é a frente do cartão. Quando vocês abrirem vão escrever aqui dentro e aqui na frente deve pintar para ficar bem bonito. Colocar o seu nome e o nome da sua mãe.</i>
9	<i>P1: Eu vou fazer a leitura do texto e quero que vocês depois façam como entenderam a história, mas resumidamente. Não precisa escrever um texto todo... frente e verso não. Vou dar o papel para vocês e tentem fazer em umas vinte linhas para não ficar tão extenso.</i>
10	<i>P1: Depois do vídeo a gente vai fazer um texto coletivo. Texto coletivo todo mundo sabe como é que é, né?! Vocês vão dizendo e eu escrevendo... vou ser a redatora... a gente vai escrever e vocês vão estar ajudando na escrita do texto. Só que para essa produção eu preciso da colaboração de vocês e preciso também que ninguém copie nada até a gente concluir o texto, porque na medida em que eu for escrevendo pode ser que tenham palavras que a gente queira mudar, posso apagar e nós vamos fazendo por etapa... Agora vou colocar aqui o vídeo.</i> <i>Então diante do que vocês já conhecem e do texto que a gente leu e também do vídeo a gente vai fazer um texto coletivo com as informações que vocês já obtiveram.</i>

Como pode ser percebido no quadro acima a professora 1, de fato, contextualiza as atividades de produção de textos e oportuniza reflexões sobre a situação que gerou a escrita. A partir do momento que contextualiza e explicita no comando das atividades de produção textual os parâmetros para a realização dessas atividades.

Na turma 2 observamos o trabalho de ensino de produzir textos em oito aulas mas, nesse momento, apresentamos os comandos dados em cinco aulas, visto que nas outras três os

comandos deram conta de levar os alunos a revisar seus textos, e como dito anteriormente iremos analisar os momentos de revisão mais à frente.

Quadro 19 - Comandos das atividades de produção de textos da turma 2

Aulas	Comandos de produção
1	<i>P2: Lembram que escrevemos uma notícia sobre a presença na nossa sala da senhora X? Hoje vamos escrever outra notícia, só que dessa vez, sobre o “Dia do agrupamento”, que será publicada no jornal do Agrupamento.</i> <i>P2: Lembram, que antes de nós escrevermos uma notícia sobre a presença na nossa sala da senhora X, nós analisamos uma notícia?</i> <i>P2: Nós acabamos por escrever a notícia na nossa perspectiva, foi ou não foi? Não foi na perspectiva do jornalista que viu de fora. Fomos nós que combinamos de fazer assim, não foi?</i> <i>A: Mas escrevemos em grupos.</i> <i>P2: Tu escrevesse com teu grupo em outra perspectiva. Agora eu quero que vocês escrevam a notícia como se fosse alguém de fora...</i> <i>P2: Ah, pronto! Eu vou pedir que se juntem três a três e cada trio vai escrever a sua notícia. Sua notícia... o texto, de acordo com aquele plano que fizemos. Eu já disse a um bocadinho que não está tudo naquele plano, nós à medida que vamos escrevendo o texto podemos pensar noutras coisas que ali não colocamos, mas aos pouquinhos vamos vendo isso. Eu vou pedir a vocês que escrevam... só um de vocês é que escreve na folha que vou dar, está bem? Primeiro, passa o plano para a folha e depois começa a escrever o texto.</i>
2	<i>P2: O que é que nós vamos fazer agora... Vamos continuar o texto que ontem iniciamos.</i> <i>A: Sobre o dia do agrupamento?</i> <i>P2: Sim, sobre o dia do agrupamento e a nossa... vossa participação nesse dia. Tudo bem? Uns grupos estão mais adiantados outros menos adiantados, mas eu gostava que hoje todos se esforçassem por acabar essa parte do trabalho, está bem?</i> <i>...</i> <i>P2: Estamos a fazer um texto sobre o dia do agrupamento. Um texto sobre como é que foi, o que é que fizemos. Contando a história como se fossemos jornalistas. Então, que texto estamos a escrever?</i> <i>A: Um texto pra dar uma informação.</i> <i>P2: Um texto para dar uma informação... R. Que texto estamos a escrever?</i> <i>A: Uma notícia.</i> <i>P2: Uma notícia. Essa notícia vai para onde?</i> <i>Ah: Não sabia o que era mesmo.</i>

	P2: Não sabia o que era mesmo? Então, o que vocês estão a escrever? Uma notícia sobre nossa participação, principalmente, sobre a vossa participação no dia do Agrupamento. Entendeu o que é para fazer?
4	P2: Lembra-se que poema lemos semana passada? A: Formigas e formiguinhas descalças. P2: Formigas é de que autora? É de uma autora vossa conhecida. A: Luisa Ducla Soares. P2: E o outro, formiguinhas descalças de quem é? A: Matilde Rosa Araújo. P2: O que nós vamos fazer, hoje. Recriar o poema formigas substituindo as últimas palavras. Para isso, o que é que vamos fazer?! Vamos primeiro observar a estrutura do poema, ver como a autora escreveu. ... P2: Eu podia pedi-vos para vocês recriarem o poema a maneira da autora, e é isso que estou a pedir, mas eu já dei-lhes uma ajuda. Em cada verso tem o começo, portanto, só vão ter que modificar a última palavra de cada verso. A: Em grupo? P2: Esse trabalho que eu vou pedir, não vão fazer em grupos maiores, vão fazer com os colegas do lado (as bancas são de 2 alunos). A: É para copiar? P2: É para recriar. ... P2: Eu gostava que vocês usassem outras palavras e não as mesmas que a autora usa, mesmo sendo em outros versos.
5	P2: O que vou propor hoje: Que ficamos satisfeitos quando a B. e A. Participaram do concurso, todos vocês participaram do concurso intermunicipal de leitura. A: Na final. P2: Não, todos vocês participaram na 1ª fase. E na 1ª fase todos se saíram muito bem. Depois, houve outra prova e a fase era a mesma, para haver desempate aqui no agrupamento. E quem passou a 2ª fase foi a A., a B. e a AF do 4ºC. Dos 70 que participaram dessa 1ª fase, duas são as meninas aqui da sala. A professora B. me pediu para escolher dos vossos, os três que eu achava melhores. Não fui eu a escolher, foi a professora B. Eu escolhi 3 ou 4. B., A., G. e C. e a professora B. Viu esses 4 e escolheu as 2. Então o que eu vou propor hoje: que nós façamos uma notícia também para o jornal do agrupamento a falar sobre a participação delas nesse concurso.
8	P2: Nós hoje vamos escrever um relato sobre a visita de estudo a Serra da Estrela. Em

	primeiro lugar, o que é que vamos fazer? ... P2: Qual é o propósito da escrita do relato? Por que e para quê vamos escrever esse relato? A: Para saber o que fizemos. A: Guardar na cabeça... P2: E vamos ficar com a visita guardada? A: Sim. P2: Como tu consegues guardar uma visita de estudo na cabeça? A: Eu não sei. P2: É importante ficarmos com o registro do que aconteceu na visita, do que vivemos, do que experienciamos nesse dia.

Na turma 2 também percebemos pelos comandos das atividades de produção de textos que essas atividades foram contextualizadas e os parâmetros para a escrita foram dados pela professora, fazendo com que os alunos refletissem sobre a situação que gerou a escrita. Assim, podemos afirmar que as duas professoras se preocuparam em dar boas condições para a escrita dos textos que solicitaram.

Dando continuidade a nossas análises das orientações quanto às dimensões sociointerativas da atividade de escrita nas aulas observadas nas duas turmas, identificamos que as duas professoras refletiram com seus alunos sobre a autoria dos seus textos, isto é, que numa produção em duplas, grupos ou coletiva, os alunos deveriam participar da elaboração dos textos de alguma forma, seja sendo o redator ou dando sugestões quanto ao conteúdo, etc. De acordo com Ferreira (2013, p.99) a “autoria é o reconhecimento do indivíduo como autor do texto produzido e que o autor é o proprietário do ato criativo, é aquele que produz o texto, colocando em evidência a sua ação sócio-discursiva”. Nos trechos apresentados a seguir podemos perceber intervenções das docentes quanto a esse aspecto.

TURMA 1 – AULA 10

P1: Texto coletivo todo mundo sabe como é que é, né?! Vocês vão dizendo e eu escrevendo... vou ser a redatora... a gente vai escrever e vocês vão estar ajudando na escrita do texto.

No exemplo apresentado, ao propor a atividade de escrita coletiva, a professora 1 deixa bem claro para os alunos que apesar dela ser a “redatora” (escriba) o texto será produzido por eles: “*Vocês vão dizendo e eu escrevendo... vou ser a redatora...*”. Sendo

assim, acreditamos que a docente está contribuindo para que o aluno reflita sobre o seu papel como autor do texto produzido, importante princípio a ser trabalhado na construção do sujeito produtor de textos.

Vejamos agora o exemplo retirado de uma aula da turma 2.

TURMA 2 – AULA 2

(...)

P2: E tu, que isto aqui? B. não estais com atenção ao que estais a fazer. E tu J. Estais a colaborar?

A: Estou.

P2: Estais a colaborar na escrita no texto? E o B. Está a colaborar?

A: Estou cansada de tanto escrever.

P2: Ela pode escrever, deixa escrever e vocês colaboram noutras coisas. Tais a entender?

A: (trecho inaudível)

P2: Tenha calma. Se queres que eu dê uma ideia, espera eu dar a ideia depois é que falas, é que diz eu penso que deve ficar dessa maneira, não concordo, prefiro de outra maneira. Se não concorda, tem que entrar em acordo, não pode querer que só vossas ideias é que fiquem no texto.

A partir do trecho apresentado acima, podemos notar que a professora 2 ao circular na sala durante a atividade de escrita em grupos, percebe que alguns alunos de um determinado grupo não está participando da elaboração do texto em conjunto e questiona a participação desses alunos na tarefa. Diante da colocação de uma aluna de que “está cansada”, a professora rapidamente explicita que os alunos do grupo devem trabalhar em conjunto na escrita do texto, seja para grafar o mesmo, dar ideias ou decidir em comum acordo o conteúdo a ser escrito no texto. Fazendo com que todos os alunos do grupo, de fato, fossem autores do texto que estava sendo elaborado.

Em suma, quanto à dimensão sociointerativa da atividade de produção de textos notamos que as professoras oscilaram quanto à ajuda aos alunos quanto à tarefa de construir a base de orientação para a escrita dos textos solicitados, visto que em algumas aulas houve a preocupação em delimitar o gênero discursivo a ser produzido, as finalidades dos textos, os destinatários e o suporte textual. Em outras, tais aspectos não foram contemplados ou foram contemplados de modo menos efetivo. Notamos também que a contextualização das atividades e a reflexão sobre os papéis assumidos na autoria dos textos foram aspectos identificados nas práticas das duas professoras e que, de fato, auxiliaram os alunos na escrita

de seus textos. Além disso, notamos que a mediação realizada por elas buscava preparar os estudantes para a escrita dos textos ao abordarem conhecimentos importantes sobre o conteúdo dos textos e os gêneros discursivos, problematizando questões e favorecendo a participação dos alunos.

Em suma, neste capítulo, evidenciamos que variados saberes são mobilizados pelas professoras no momento em que ensinam a escrever textos, e que muitas vezes há mobilização de conhecimentos oriundos de diferentes campos do debate acadêmico ou de experiências variadas de escrita.

A seguir apresentaremos os dados quanto às dimensões composicionais da atividade de escrita explicitados pelas professoras e seus alunos nas situações de produção de textos.

9.3. Saberes relativos aos aspectos composicionais das atividades de produção de textos

Este terceiro bloco de análise dos dados, como dito anteriormente, é relativo às orientações dadas pelas professoras quanto à forma composicional dos gêneros dos textos a serem escritos pelos alunos. Tais orientações, como vimos discutindo, demandam dos professores um conjunto de saberes sobre diferentes dimensões da atividade de escrita.

De acordo com Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), foi observado na análise de documentos curriculares oficiais brasileiros que apenas 50% dos documentos investigados, de um total de 26 propostas curriculares de secretarias estaduais e capitais do país, fornecem orientações acerca da importância de favorecer a reflexão sobre as formas composicionais dos textos que circulam socialmente. Para os autores, esse fato pode representar uma resposta à crítica de que no ensino da língua tem sido dada menor atenção aos aspectos sociodiscursivos do que a aspectos estruturais e linguísticos.

Mesmo concordando com a ideia de que a dimensão mais importante dos gêneros é a discursiva, que remete às reflexões sobre as situações de interação, consideramos que aspectos relativos à forma composicional e linguística são podem também ser objetos de estudo na escola. Concordamos, portanto, com Santos, Mendonça e Calvalcante (2007), as quais defendem que

Ao trazerem textos variados para a sala de aula, ultrapassando, portanto, o trabalho com frases soltas, muitos professores acreditam ter achado a solução para os desafios do letramento. Entretanto, apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características. (p.30)

Desse modo, concebemos que não é suficiente o contato com uma variedade de gêneros discursivos na escola. É necessário o estudo planejado das características sociodiscursivas, composicionais e estilísticas dos gêneros para uma efetiva apropriação dos mesmos, como também defendem Dolz e Schneuwly (2004).

Na entrevista, ao tratar sobre a importância da formação continuada, exposta no capítulo 6, a professora 2 se referiu às relações entre leitura e produção, mas destacou a insuficiência do acesso à leitura para o desenvolvimento das capacidades de escrita. Leal e Melo (2006) também chamam a atenção para a natureza desse vínculo entre leitura e produção de textos, defendendo a necessária articulação, mas destacam sua insuficiência do ponto de vista metodológico. Outras experiências, segundo as autoras, são necessárias para a ampliação das capacidades de produção de textos. A professora 2 concorda com tal premissa e lista outros aspectos que, para ela, são importantes no ensino de produção de textos. Ela diz que é preciso considerar *“primeiramente, os gêneros e tipos textuais. É importante os alunos perceberem ou descobrirem, eu penso que é mais uma descoberta da estrutura e das características de cada gênero. Apresentar exemplos e discutir as características que este gênero tem e a partir daí eles próprios os escreverem. O ensino tem que ser explícito, não no sentido de dar tudo de mão beijada, como disse a um bocadinho. Uma notícia tem que ser assim, assim, assim NÃO! Que eu não diga as características e sim os alunos, ao analisar textos daquele gênero, digam as características... Variar os gêneros textuais e refletir sobre a escrita, no sentido da reescrita, de melhorar. Essa reflexão, acho muito importante. E depois, ao variar os gêneros e tipos textuais, os miúdos podem escrever tendo sempre modelos. É importante a leitura que depois leva à escrita. Leitura de exemplos reais. Como um suporte para a escrita. A partir desses exemplos é que os alunos percebem as características e a estrutura dos gêneros”* (professora 2).

Em outro momento da entrevista, a professora 2 também se refere ao ensino dos aspectos composicionais dos gêneros: *... Hoje eu consigo ter outra perspectiva, outra maneira de trabalhar. Eu penso que primeiro temos que estudar a estrutura e não dar aos alunos, como tem nos manuais: planifica o teu texto como... E já vem sugerido. Eu penso que não! Não é por aí. Nisso os manuais, esse que trabalhei, falha. Deixar o aluno descobrir as características, pois, se eu dou logo as características eles nem se apropriam. Não podemos dar logo o caminho é preciso que os meninos pensem: essa parte diz respeito a quê? Se é uma carta, como ela começa... Pensar sobre as características daquele texto que nós queremos trabalhar e depois, também, não é ensinando só um tipo de texto que os meninos vão saber*

escrever todos os outros. Não é porque sabem escrever uma história, narrativa, que sabem escrever uma carta ou outro tipo”.

A partir desses trechos da entrevista com a docente notamos sua preocupação com o estudo da estrutura dos gêneros discursivos. Leal e Melo (2006) também defendem que a familiarização com o gênero textual é importante no momento da escrita do texto e apresentam um relato de uma professora sobre o trabalho com o gênero fábula.

O exemplo foi dado pela professora Gilvani Pilé, da Escola Municipal Casa Amarela, no Recife, numa sala de 1º ano do 2º ciclo. Os alunos tinham o objetivo de construir um “livrinho artesanal”, a ser trocado com alunos do 2º ano do 2º ciclo, de uma outra escola Municipal no bairro de Santo Amaro: Para dar início à atividade planejada, entreguei a cada aluno a fábula “A raposa e as Uvas” e solicitei que fizessem uma leitura silenciosa. Ao término da leitura silenciosa, fizemos uma outra (...). Em seguida, lancei o desafio para que em grupo de quatro participantes procurassem produzir uma fábula. Porém a produção não foi satisfatória, tendo em vista que as narrações fugiram das características do gênero, principalmente no que se refere ao ensinamento moral. No dia seguinte, apresentei outra fábula – “Assembleia dos ratos”-, que foi lida silenciosamente e depois em voz alta, de modo compartilhado, questionando acerca das similaridades com a fábula vista anteriormente. Após a identificação das similaridades, li outras três fábulas e ao passo que eu ia lendo, já fazíamos as discussões e considerações. Foram elas: “O galo que logrou a raposa”, “A coruja e a águia” e “O urso e os viajantes”. Em seguida, pedi que citassem outros ensinamentos que conhecessem e saí listando-os na lousa. Quando chegamos a cerca de 10 ensinamentos, solicitei que formassem duplas e construíssem uma fábula, utilizando um dos ensinamentos listados (...) Depois de certo tempo, eles produziram a fábula e, à medida que iam lendo para mim, eu já levantava alguns questionamentos acerca da organização das frases, fala dos personagens, a ortografia, etc. Os alunos prontamente corrigiram o que consideravam não estar correto. Desta feita, a produção apresentou um resultado mais satisfatório, tendo em vista que as narrativas já traziam as características do gênero solicitado (p.25).

Assim, como é exposto anteriormente por Leal e Melo (2006), as reflexões sobre como exemplares de um dado gênero se organizam pode favorecer a escrita de outros textos do mesmo gênero. Como as autoras afirmam ao analisar um caso específico: “a leitura de uma fábula não foi suficiente para que os alunos pudessem apreender como escreveriam uma outra fábula. Foi necessário um contato mais efetivo para que eles se sentissem mais familiarizados com o gênero e escrevessem seus próprios textos”. Neste caso, as autoras apontam que a familiarização com o gênero, por meio da leitura e discussão de textos variados, ajuda as crianças a perceberem certas regularidades nos textos de circulação social. As autoras apontam que esse é um dos aspectos a serem contemplados no ensino de produção de textos.

No entanto, não há ênfase na teorização das características dos gêneros de modo separado da busca de sentido dos textos a serem lidos.

A professora 2 aponta a necessidade de estudar as características do gênero, a partir da leitura e exploração das características de textos daquele gênero mas, não há, na resposta dada, sinalização detalhada acerca de como seria tal estudo. Dolz e Schneuwly (2004) partem do pressuposto de que a aprendizagem da escrita não se dá espontaneamente, mas através de intervenções didáticas planejadas. Esses autores defendem que é indispensável um ensino sistemático para uma boa apropriação da capacidade de ler e produzir diferentes gêneros discursivos. Sendo assim, o professor deve estar atento ao fato que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes habilidades. Nesse sentido, o ensino da produção textual não pode ser o mesmo para qualquer gênero. Assim, reiteramos que o ensino da escrita requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Partindo dos pressupostos expostos, analisamos os relatórios das aulas das duas professoras e notamos que nas duas turmas os alunos foram levados a refletir sobre a forma composicional dos gêneros discursivos que produziram. No quadro abaixo é possível visualizar tais dados.

Quadro 20 - Orientações quanto ao atendimento a forma composicional do gênero discursivo

AULAS	TURMA 1	AULAS	TURMA 2
2	Não	1	Sim (reflexão sobre características do gênero a partir da leitura de uma notícia – quando, quem, onde, indicação do destinatário, fato a ser noticiado, etc.).
3	Não	2	Sim (a partir da leitura do planejamento escrito, da notícia, feito na aula 1 - quando, quem, onde, indicação do destinatário, etc.)
4	Sim (reflexão sobre a função social, conteúdo temático, aspectos como: moral da fábula, título, onde se passa e como iniciar a escrita do gênero)	3	Sim (a partir da revisão coletiva de notícias produzidas pelos alunos em que identificaram os componetes do gênero presentes ou não – título, subtítulo, onde, quando, quem, etc.)
6	Sim (reflexão sobre como iniciar o conto e uso da expressão “era uma vez”)	4	Sim (reflexão sobre características composicionais de um poema – organizado em dísticos, todos os dísticos iniciam iguais, rima no final de cada verso, etc.)

7	Sim (reflexão sobre como fazer uma descrição pessoal e onde escrever a mensagem no cartão)	5	Sim (reflexão sobre a importância das fontes de informação ao escrever uma notícia sem ter participado do fato noticiado e onde, quando, quem, o fato a ser noticiado, etc.)
9	Não	6	Sim (a partir da revisão coletiva de notícias produzidas pelos alunos em que identificaram os componentes do gênero presentes ou não – onde, quando, quem, título, etc.)
10	Não	7	Sim (a partir da reflexão coletiva sobre os componentes do gênero notícia – onde, quando, quem, por quê, título, etc.)
-	-	8	Sim (reflexão sobre características composicionais do gênero relato escrito – quando, quem, onde, como se deslocaram, como foi a visita, o que foi visto, o que foi feito, o que aprenderam e como acabou a visita).

Diante do quadro acima, podemos afirmar que na turma 1, em três aulas (4, 6 e 7), houve reflexão com os alunos sobre a forma composicional do gênero discursivo que produziram. Nos fragmentos a seguir, retirados da aula 4, pode ser notado o trabalho de reflexão dos componentes do gênero fábula.

TURMA 1 – AULA 4

(...)

P1: Como eu disse, né?! Que tem versões diferentes dessa fábula ai eu tenho aqui um livro de fábulas, eu vou distribuir como não tem para todo mundo, vocês vão ficar em duplas.

14h10min - Distribuiu os livros para os alunos (Fábulas de Esopo p.39) e solicitou que os alunos lessem.

14h20min – solicitou que a aluna A8 lesse em voz alta para a turma a fábula do livro e após a leitura da aluna houve uma discussão.

A: É mais rápido que o filme para ler.

P1: Nessa fábula aqui, o final dela é igual ao do vídeo?

AS: Não

P1: O que é que tem de diferente no final?

A: Porque ela diz “cante agora”.

A: É porque no final ela diz assim... “ah cantava... pois dance agora!”

P1: Aqui diz que deve se prever sempre o dia de amanhã... Quem sabe explicar essa frase aí no final da fábula?

A: Que tem que pensar no amanhã e não no hoje.

P1: Que tem que pensar no amanhã, né?!

A: É! Porque num dia pode ter muito, mas no outro não ter nada.

P1: Tem sempre que se prevenir, não é?! Para o dia de amanhã. Aí aqui na fábula quando a gente vê essa frase ela está mais escurinha, não tá? Por que ela está se destacando aí?... É a moral... Toda fábula tem uma moral. Quem sabe me dizer qual foi a moral da fábula? Quando ele diz assim: “deve-se prever o dia de amanhã”.

Os alunos não responderam e a professora continuou.

P1: A moral quer dizer que as fábulas trazem uma mensagem, então essa mensagem que ela traz é pra gente refletir. Então, ela traz uma lição, como A3 falou aqui... Que ela aprendeu a lição que tinha que trabalhar. Então, a fábula tem essa função, que a gente pense, repense aquilo que pode ser pra gente também, né?! Agora vamos voltar...

Os alunos leram a moral de outras fábulas do livro que havia sido entregue

“Quem fere com o mal com o mal será castigado”.

“Quem não sabe dividir o prêmio não deve dividir o perigo”.

(...)

Durante a escrita da fábula pelos alunos, uma estudante falou em voz alta para a turma:

A: Eu escrevi “Era uma vez...”

P1: Fábula começa com era uma vez é? Quem começa assim é conto, não é?

A: Me dá uma ideia de como começar.

P1: Você pode colocar as falas deles lembrando do travessão, dos pontos...

A: Eu também comecei com era uma vez.

P1: Só que era uma vez é conto de fadas e fábula não é conto de fadas.

A: E como é que vou colocar o começo?

P1: Certa vez, um dia.

A: Tem que colocar o título?

P1: Tem. Qual é o título?

A: A cigarra e a formiga.

Nos trechos apresentados acima podemos perceber que a professora 1 se mostra preocupada em explorar algumas características do gênero trabalhado (fábula), a partir da

reflexão com os alunos sobre o conteúdo da fábula “A cigarra e as formigas”, as semelhanças e diferenças entre a fábula que foi exibida em vídeo e uma versão da mesma fábula presente em um livro, bem como trata sobre o conceito de *moral*, reflete sobre a função social (de ensinamento) do gênero e sobre a necessidade de escrever o título da fábula e como iniciar a escrita do texto. Diante do exposto, acreditamos que ao refletir sobre tais características das fábulas, a professora 1 oportunizou que seus alunos compreendessem a função das fábulas de passar ensinamentos morais e éticos, se posicionassem criticamente quanto ao conteúdo e a moral da fábula lida, etc. proporcionando a caracterização do gênero pelos aprendizes.

Além do que foi apontado no quadro e dos fragmentos apresentados, também identificamos na parede da sala de aula dois cartazes, que nos indicaram que, de fato, a professora se preocupava com a reflexão sobre as características dos gêneros trabalhados. Nos cartazes estavam expostas características de gêneros discursivos trabalhados antes das observações para esta pesquisa, como pode ser visto na figura 17 e 18.

Figura 17 - Cartaz com características das crônicas que estava fixado na parede da sala de aula.

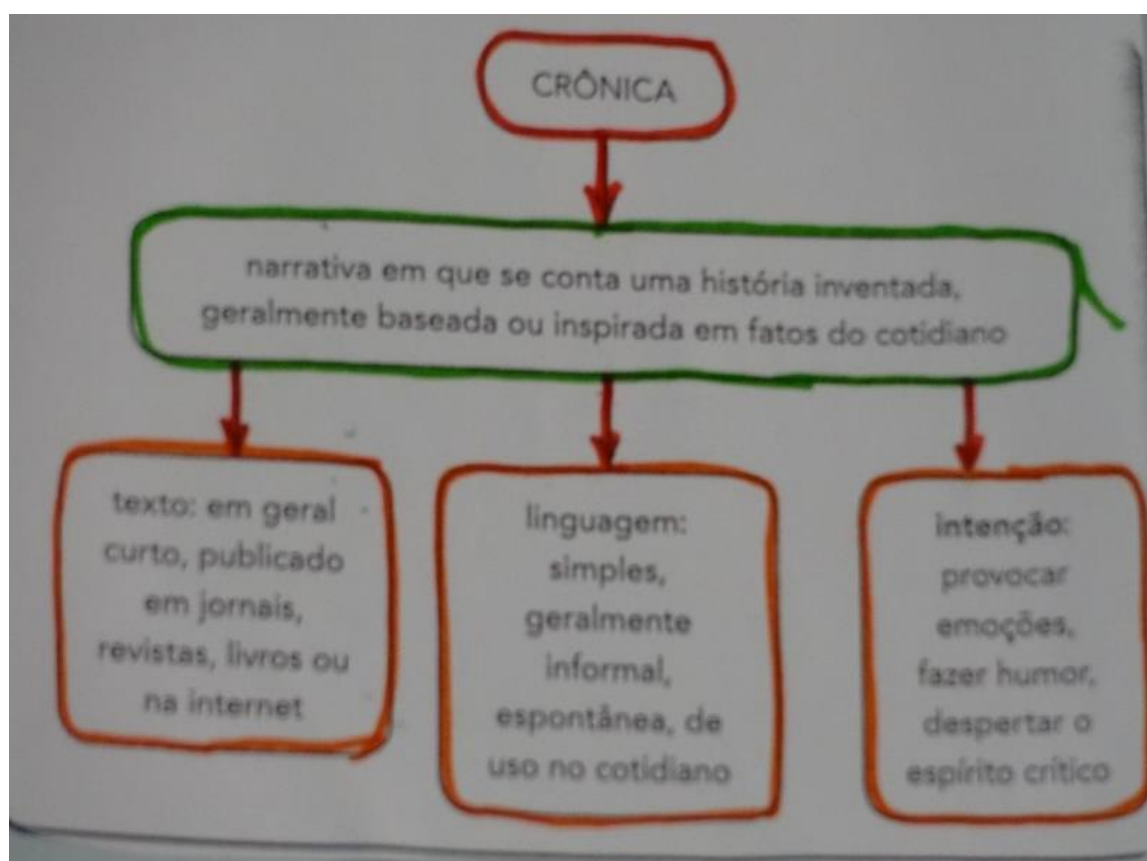
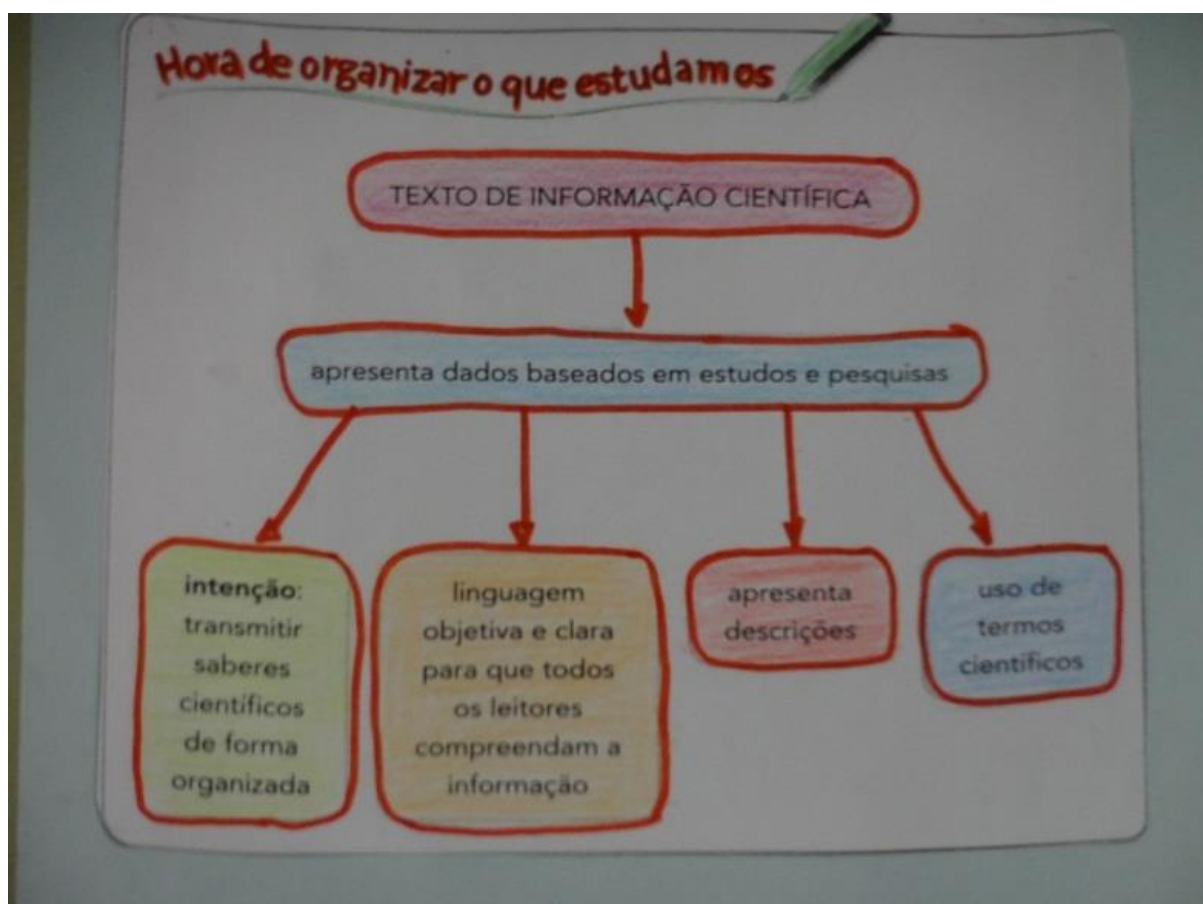


Figura 18 - Cartaz com características dos textos de informação científica que estava fixado na parede da sala de aula.



Diante do exposto, reafirmamos que a professora 1 mostra-se preocupada em ensinar as características composicionais dos gêneros discursivos que trabalha com seus alunos, embora na maioria das aulas em que observamos não tenha investido nesse trabalho.

Na turma 2, como pode ser visto no quadro 20, em todas as aulas houve reflexão sobre a forma composicional dos gêneros que os alunos escreveram, como pode ser visto nos fragmentos a seguir.

TURMA 2 – AULA 5

(...)

P2: Vamos lá ideias... O que precisamos saber para escrever a notícia?

A: Quando foi.

P2: Ah, temos aqui a participação da Al. e Bea. no concurso intermunicipal de leitura, mas não foi só no concurso porque vocês também participaram do concurso. Elas é que foram a segu...

A: Segunda.

P2: A 2ª fase. Porque na 1ª fase todos participaram.

A: Quando.

P2: Quando foi o concurso não é? Isso foi quando? Para escrevermos a notícia temos que saber.

A: 29 de abril.

P2: Isso mesmo. Elas levaram um aviso aos pais e uma autorização para os pais, para irem. Eu tenho ali esse pedido no computador, se for preciso projetamos.

Uma aluna leu o comunicado para participar da 2ª fase no concurso, para toda turma.

P2: Onde foi o concurso. Onde se realizou.

A: Uma prova.

P2: Foram realizar uma prova. Mas, talvez onde foi o concurso não esteja tão correto. Pois, o concurso não foi lá. Foi aqui. Então, não está muito correto dizer isto. Quando foi o quê?

A: A prova.

P2: A prova da segunda fase. Quando foi a prova da 2ª fase... do concurso. Vou escrever aqui a data. 29 de abril. Mais? Onde se realizou a prova?

A: Na biblioteca municipal de Aveiro.

P2: Disseste muito bem.

À medida que os alunos foram falando a professora foi escrevendo no quadro.

P2: Quê mais?

A: Como é que foi a prova.

P2: Como é um pouco abrangente.

A: Como elas se deslocaram.

A: Como foi a prova. Se foi oral...

P2: Exatamente. Se calhar, o que tu estais a dizer é o tipo de pergunta. Se foi oral ou escrita. Bea. Como foram as perguntas?

A: Tínhamos que marcar a resposta correta.

P2: Essas são perguntas de respostas múltiplas. Para a notícia pode ser importante dizer o tipo de questão. Ou se calhar, o tipo de prova.

A: De leitura.

P2: Sim. Foi uma prova de leitura e foi...

A: Escrita.

P2: O que podemos dizer: tipo de prova realizada e podemos dizer que foi uma prova escrita. E a um bocadinho a C. Disse e nós não aproveitamos... O tempo da prova.

A: O tema.

P2: Ah, o tema. Eu tinha entendido, o tempo. O tipo de prova realizada: prova escrita, sobre a obra?

A: Silka.

P2: Sobre a obra Silka de quem?

A: Ilse Losa.

P2: Sobre a obra Silka de Ilse Losa.

A: Ela é alemã.

P2: Sim, ela é alemã, mas depois naturalizou-se portuguesa. Alguns de vocês pesquisaram sobre a vida dela, mas ainda é um trabalho que nos falta fazer também.

A: O transporte usado.

P2: Podemos pôr, mas isso na notícia, se calhar, não é tão importante. Como as alunas se deslocaram até lá.

A: É.

A: Sim.

P2: se vocês considerarem que é nós podemos colocar, mas...

A: Sim, porque as pessoas podem pensar que elas foram sozinhas.

P2: Com quem foram é? Acompanhadas, pode ser... Tipo de prova realizada, qual é? Prova escrita sobre a obra Silka de Ilse Losa. Vamos pôr aqui umas aspas, não é?! Ah, e com quem. Quem acompanhou quem?

A: As alunas.

P2: Quem acompanhou as alunas? Quem foi?

A: A professora bibliotecária M.J.

P2: Vou escrever em letras maiúsculas para destacar, professora bibliotecária M.J. Quê mais?

A: Professora, podíamos ler no jornal da escola notícias parecidas com essa que vamos escrever, fica mais fácil.

P2: Mas, agora não vou ler. É uma sugestão boa... A m. estava a dar a sugestão de ler no jornal da escola alguma notícia parecida com essa que vamos escrever para vos ajudar.

Alara: O transporte.

P2: Sobre o transporte já falamos. Quem acompanhou as alunas... Podemos pôr como se deslocaram... Olha, se nós vamos fazer um relato do que vivemos, dizemos tudo que fizemos, como fizemos, como foi, com quem estivemos, tudo. É que não é bem isso, a notícia relata o que aconteceu, mas esse relato não precisa ser assim tão aprofundado. Eu vou escrever, pode dar jeito, de dizer quem acompanhou as alunas de autocarro... Foi um transporte público, não foi?

A: Foi.

P2: Como elas se deslocaram?

A: De autocarro.

A: Vamos falar da 1ª fase.

P2: É mais importante para o jornal se falarmos da 2ª fase, do quê que participamos da 1ª. Vocês tiveram um bom desempenho, mas é sobre essa fase que eu quero. Como se deslocaram? Transporte público. Mas, J. Está com o dedo no ar, diga.

A: Que horas.

P2: À que horas?

A: A duração.

P2: Acham que para notícia é importante dizer as horas que elas foram?

A: Sim.

A: Não.

A: Podia colocar: as alunas partiram...

P2: Isso é um relato, querida. E aqui não é um relato. As alunas partiram. Vamos ver como é que vamos dar a notícia. Uma notícia não pode ser um texto chato e massudo. Tem que de alguma forma cativar... Alguém tinha falado sobre a duração da prova não foi? A duração da prova pode ter alguma importância porque para saber o grau de dificuldade.

P2: Era muito difícil?

A: Não. Não era muito difícil.

P2: Não foi difícil?

A: Para mim não.

A: E os outros?

P2: Não estavam lá os meninos dos outros conselhos. Vamos, aqui, escrever. Esta foi a fase concília. Isso significa que todos os meninos que participaram dessa fase são do Conselho de Aveiro.

A: E Santiago?

P2: Santiago pertence a freguesia da Glória. Então, nesse concurso estiveram presentes alunos do agrupamento das freguesias de Aveiro. Que são: Esgueira, Cacia, Vera Cruz, Glória, Esmoriz. Essa é a fase concília. Se elas passarem à 3ª fase aí já é a fase concilhia... Dessa fase serão selecionados alunos do Conselho de Aveiro e nessa 3ª fase é que vão estar presentes alunos de diferentes municípios. E o quê pode ser mais importante dizer?

A: A duração.

P2: Falta a duração da prova. Mas, agora o tipo de prova. Ali, depois do tipo de prova, ficava bem a duração. Eu vou escrever aqui para não estar a apagar isto tudo... essas duas frases, vou escrever à frente, duração da prova. Mas, ao escreverem na vossa folha, escrevam isso aqui, está bem?

A: A duração da prova.

P2: 45 minutos. É assim: alguém falou na duração da prova e eu não queria escrever aqui, duração da prova, a seguir como se deslocaram. Queria pôr a duração da prova mais perto do outro assunto que esteja mais relacionado com a duração da prova que é o tipo de prova. Então, vamos agora escrever e ao escrever tentar lembrar mais alguma coisa.

A: O que é que fizeram.

P2: Ah! O que fizeram está.

Como pode ser notado no fragmento apresentado acima, a professora 2 refletiu com os alunos sobre os aspectos composicionais do gênero notícia, no caso: o quê, quem, quando,

onde, como e por quê. Também abordou o interesse dos leitores no fato a ser noticiado e na relevância do conteúdo a ser escrito, visto que não é qualquer fato que vira notícia, pois o mesmo deve gerar interesse e empatia dos leitores.

Os dados expostos neste tópico mostram que as características composicionais dos gêneros foi objeto de ensino das duas professoras quando se dispuseram a realizar atividades para o ensino de produção de textos. Sem dúvidas as orientações dadas durante as aulas demandaram saberes sobre como os textos que circulam na sociedade se organizam. É importante frisar que, como é apontado por Dolz e Schneuwly, tal tipo de reflexão é específico dos docentes que têm uma concepção de que o ensino deve ser organizado tendo-se por base as situações de interação que ocorrem nos contextos escolares e na ideia de que os gêneros devem ser objeto de ensino explícito.

9.4. Saberes relativos aos aspectos linguísticos das atividades de produção de textos

Além das orientações relativas aos aspectos sociodiscursivos e composicionais, o ensino de produção de textos requer que sejam realizadas ações para auxiliar as crianças quanto ao uso dos recursos linguísticos nos textos. Tradicionalmente, o foco neste campo era na correção linguística, de modo que os professores precisavam saber sobre a gramática. Nas abordagens mais interativas, o foco central é no uso dos recursos linguísticos, considerando-se os efeitos de sentido provocados nos textos. Neste tópico, foram apresentadas as reflexões sobre tal dimensão textual.

Antes de iniciar a apresentação dos nossos achados, acreditamos ser de fundamental importância devido aos nossos objetivos, conhecer o que dizem os documentos curriculares oficiais sobre os recursos linguísticos da atividade de produzir textos.

De acordo com Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), em estudo já citado, salientam que as propostas curriculares priorizavam os conhecimentos relativos a “*escrever corretamente atendendo às prescrições gramaticais*”. Tal tipo de orientação apareceu em 92,3% dos documentos analisados. Além disso, os pesquisadores também constataram que apenas 34,1% dos documentos apresentam orientações sobre a necessidade de refletir com os estudantes sobre a diversificação dos recursos linguísticos como estratégias de construção de sentidos e 53,84% sobre a utilização de recursos linguísticos para garantir clareza e coerência textual. Assim, os autores supracitados apontam que

embora a perspectiva sociointeracionista seja assumida nos documentos oficiais e, de fato, seja mobilizada por meio dos conceitos e fundamentos explicitados, certos princípios fundamentais dessa abordagem não aparecem de modo mais consistente. São as orientações gerais relativas à promoção de comandos claros, com indicação das finalidades e destinatários, que figuram de modo mais recorrente. As reflexões mais aprofundadas acerca das práticas de linguagem, dos papéis sociais assumidos no ato da escrita, da natureza das situações geradoras do problema a ser resolvido com a produção do texto aparecem de forma menos evidente. Por outro lado, a alta frequência de orientações relativas às prescrições gramaticais e à revisão do texto (que também favorece o atendimento à norma gramatical) revela que tradições curriculares misturam-se às novas proposições teóricas. Desse modo, os dados revelam que os documentos curriculares são textos híbridos, resultantes de escolhas plurais, realizadas por atores oriundos de diferentes esferas e segmentos sociais (LEAL, BRANDÃO, SANTANA E FERREIRA, 2014, p.13).

Como se vê, apesar dos avanços nas propostas brasileiras, a ênfase na “escrita correta” ainda é bastante recorrente.

Ao analisar os descritores de desempenho para os anos 1, 2, 3 e 4 do Ensino Básico português, presentes no Programa de Português para o Ensino Básico de Portugal, vimos que tal aspecto também está presente. A indicação nos anos 1 e 2 é que os alunos redijam textos de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor, respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação. Nos anos 3 e 4, o documento indica que os alunos devem ser levados a redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação, e utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.

Os resultados apresentados na pesquisa realizada com documentos brasileiros e os dados provenientes da análise do novo currículo Português apontam que a indicação de escrever corretamente atendendo às prescrições gramaticais ainda é muito frequente. Tal fato deve ser considerado para entendermos os conflitos que às vezes são observados na prática do professor.

Perguntadas sobre como deve ser o ensino de produção de textos, a professora 1 disse: *“os alunos devem ser levados a escrever, revisar e reescrever, prestando atenção na paragrafação, pontuação...”*. Já a professora 2, explicitou que acredita que o ensino da produção de textos deve levar em conta *“as questões ligadas à sintaxe, à morfossintaxe e mesmo à semântica e à ortografia...”*.

Diante dessas colocações das professoras, podemos notar uma oscilação entre tratar do ensino da produção de textos voltado para ensino dos gêneros discursivos (como já citado anteriormente) em uma perspectiva mais discursiva e dar ênfase ao ensino da gramática normativa, do mesmo modo como ocorre com os documentos curriculares brasileiros e portugueses.

Assim como foi evidenciado nas análises dos documentos curriculares oficiais de Brasil e Portugal quanto aos aspectos linguísticos no ensino da escrita, também foi verificado que as professoras abordaram o princípio didático de que ao escrever deve-se atender às prescrições gramaticais com maior ênfase do que os princípios relativos às orientações acerca da variação dos recursos linguísticos e escolha desses recursos em função dos efeitos discursivos pretendidos. Os dados relativos a tais questões foram organizadas oito categorias, conforme pode ser verificado na Tabela 4.

Tabela 4 - Aspectos linguísticos abordados nas aulas de produção de textos nas turmas 1 e 2

Aspectos linguísticos	Turma 1			Turma 2		
	Aulas	Total		Aulas	Total	
		Freq.	%		Freq.	%
Caligrafia	2, 6 e 10	3	42,8	2, 3 e 5	3	37,5
Ortografia	2, 3, 4, 6, 7 e 9	6	85,7	1, 4, 5, 7 e 8	5	62,5
Uso de letra maiúscula	2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10	6	85,7	5 e 8	2	25,0
Concordância	2, 3, 4, 6 e 9	5	71,4	1, 3, 4, 5, 7 e 8	6	75,0
Pontuação	2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10	7	100	2, 3, 4, 5, 7 e 8	6	75,0
Coesão textual	4 e 9	2	28,6	1, 3, 5, 6, 7 e 8	6	75,0
Paragrafação	3, 9 e 10	3	42,8	3, 6 e 8	3	37,5

No eixo mais relativo aos aspectos formais do texto, foram identificados alguns momentos nas aulas em que as professoras evidenciaram preocupação com a caligrafia. Tal dimensão diz respeito ao “desenho da escrita de quem escreve à mão. Isto é, tem relação com o traçado das letras” (MINIDICIONÁRIO CALDAS AULETE, 2004, p. 131). A reflexão sobre esse aspecto com os alunos é importante porque a legibilidade é um elemento fundamental para garantir a possibilidade de compreensão do que se quer dizer ao(s) interlocutor(es).

Vejamos exemplos de momentos em que as docentes abordaram tal aspecto da escrita.

TURMA 1 - AULA 2

(...)

P1: Por que essa letra tão miudinha? Tá bom de escrever maior porque senão nem consigo ler.

...

AULA 6

(...)

P1: Porque seu colega não escreve? Sua letra é muito miudinha e não consigo ler. Você ajuda ele a ir elaborando a história, vai dizendo para ele.

...

AULA 10

(...)

A: Faz pequeno, tia, para caber tudo.

P1: Vou diminuir minha letra para caber tudo.

...

Nesses exemplos retirados das observações da turma 1, podemos notar que a professora 1, nas aulas 2 e 6 fez intervenções quanto à caligrafia no texto de um aluno, sobre o tamanho de sua letra. Já na aula 10, notamos a preocupação com o tamanho da letra também, mas no caso o texto que estava sendo escrito era coletivo e a professora atuava enquanto escriba da turma, quando uma aluna alertou a docente sobre a necessidade de adequar o tamanho da letra no texto que estavam escrevendo no quadro.

Vejamos agora os momentos em que houve abordagem quanto à caligrafia na turma 2:

TURMA 2 - AULA 2

(...)

A: Professora, podes ver meu caderno.

P2: Quê que tu queres dizer?

A: É uma coisa.

P2: Posso saber o que é? Então, não dizes o que é?!

A: É para ver se a letra é ainda pequena ou maior, podes ver?

...

AULA 3

(...)

P2: ... Fiquei um bocadinho indecisa, mas acabei por optar por um deles, pois havia aqui questões... Por exemplo, a letra do T. Está um bocadinho maior do que tu costumava escrever, mas não assim muito pequenitita.

...

AULA 5

(...)

A: concurso internacional de leitura.

P2: Concurso internacional de leitura? Intermunicipal de leitura.

A: Ah!

P2: Não estavas aqui quando falamos sobre isso?

A: Estava.

P2: Não parece. Estais completamente descuidada. Tens aqui um erro, outro... erro nessa palavra, na palavra notícia, letra descuidada, não é concurso internacional é intermunicipal. Assim não pode ser.

...

A partir dos fragmentos apresentados acima vemos que no decorrer da produção de dados para essa pesquisa, houve na turma 2 também menção à caligrafia. Na aula 2, um dos alunos solicita que a professora leia seu texto e o avalie se sua letra está pequena demais para ser entendida. No caso da aula 3, é a professora que ao explicar os motivos que a levaram a escolher determinados textos para serem lidos e os alunos darem sugestões de melhorias. Disse que um determinado texto poderia ter sido escolhido para reformulação por causa do tamanho da letra. Já na aula 5, a docente chama atenção de uma aluna por sua letra estar descuidada.

Quanto à ortografia, segundo Maia (1994), é a parte da gramática que estabelece normas para a correta grafia das palavras. Seu estudo abrange o emprego das letras e a acentuação gráfica. A importância de escrever atendendo à norma ortográfica foi um aspecto bem enfatizado pelas docentes. Em apenas uma aula (aula 10) a professora 1 deixou de abordar tal aspecto na escrita do texto. Vemos, então, que a ortografia foi um aspecto muito enfatizado por ela durante a escrita dos textos pelos alunos. Provavelmente esse aspecto só não foi abordado na aula 10 porque nesta aula a professora atuou como escriba da turma na escrita de um texto coletivo. Dessa forma, ela pôde, durante a atividade, refletir com os alunos sobre outros aspectos envolvidos na atividade de produção textual.

A professora 2 também abordou tal aspecto com seus alunos, mas em cinco das oito aulas. Quanto a esse dado revelado, acreditamos que a menor incidência quanto à reflexão

sobre os aspectos ortográficos ao escrever se deve ao fato de que em Portugal a cobrança maior quanto a esse aspecto acontece nos anos iniciais do Ensino Básico, como apontou a professora 2, em trecho da entrevista já apresentado, quando disse que no ensino de produção de textos *“a ortografia é em último lugar porque já vem de trás, no 1º ano nós nos preocupamos mais com ortografia, mas não quer dizer que não há preocupação por escrever alguns textos, porque há. Eu tenho preocupação com isso. Antes dava muito valor a isso. Mas agora já dou mais valor a outros aspectos do texto sem ser ortografia. Antes, eu pegava os textos dos miúdos, a primeira coisa que fazia era corrigir os erros ortográficos. Ainda é o que faço, mas às vezes não sabia como começar naquele texto para fazer correção”*.

Diante do exposto, fomos observar nas transcrições das aulas das duas professoras como se deu o enfoque quanto à ortografia enquanto os alunos produziam seus textos. Para tal, apresentamos a seguir fragmentos das aulas em que esse aspecto é abordado.

TURMA 1 - AULA 2

(...)

P1: Isso! Arruman... esse som do “R” em “rru” é com um erre ou com dois?

A2: Com dois. Eu tinha colocado com dois...

P1: Depois tirou?

A2: Foi.

A professora segue fazendo a leitura do texto de A2

P1: “Arrumando a casa, lavando os pratos, arrumando (acrescentou “rru”) o quarto, varrendo” também tem dois “R”, “a casa, lavando o banheiro” (acrescentou o “i”). Isso daqui é o quê?

AULA 3

(...)

P1 - ... Vocês devem prestar atenção na ortografia e observar se esta palavra se escreve assim ou assim... de que forma? A gente pode pegar o dicionário que vou entregar para saber como é ou tirar dúvidas...

AULA 6

(...)

A: Tia, vê só o que escreveram...

P1: O que você observou nesse aí

A: Três erros.

P1: Está vendo como você já sabe. Se você não estudasse ia saber?

A: Não. Prédio sem R, surpresa está escrito com ss...

P1: Pois é! Qual a função da escola?

A: Ensinar.

P1: Se você vê um cartaz desse na rua, já sabe que ali está errado não é a forma de escrita que deve colocar num cartaz. Então, a gente tem que aprender que a correção é importante para a gente aprender, cada vez mais.

AULA 9

(...)

P1: Olha essa palavra: conversar é com N ou M?

A: Com M.

P1: Antes de P e B que se usa M não é?!

...

Nos fragmentos apresentados acima podemos notar que a professora 1, na aula 2, reflete com um aluno sobre o uso do R ou RR nas palavras “arrumando” e “varrendo”. Na aula 3, no comando da atividade, explicita que os alunos devem se preocupar com a escrita correta das palavras e sugere a utilização do dicionário para que os alunos verifiquem a escrita das palavras. Já na aula 6, a professora enaltece correção ortográfica das palavras nas produções dos alunos. Para finalizar, na aula 9, retoma para um aluno a regra “antes de P e B usa-se M”.

Agora, vamos apresentar fragmentos retirados das observações na turma 2, quanto a abordagem da ortografia, pela professora dessa turma.

TURMA 2 - AULA 1

(...)

P2: Olha, não é ocorreu, é ocorreu com “O”.

A: Com “O”?

...

AULA 4

(...)

A: Professora, chicote é com X?

P2: Não.

...

A: Uma formiga de chicote a domar um rinoceronte.

P2: Chicote e rinoceronte, não. Chicote se escreve com “e”. Pensem chicote...

(...)

P2: Empresa é com “E” e “M”, e não assim, H.

...

AULA 7

(...)

P2: Por que R. você escreve às vezes com um “R” e outras com “RR”?

Ar: Porque faço com pressa.

P2: Fazes com pressa? Com pressa dá erros a torta e a direita. Está bem não está?

...

Nos exemplos acima, na aula 1 a professora 2 percebe a partir da leitura do texto do aluno que ele tinha escrito “OCURREU” e solicita a mudança do “U” pelo “O”, visto que a palavra é “OCORREU”. No extrato da aula 4, inicialmente aparece um aluno que tem dúvida quanto ao uso de “X” ou “CH” na palavra chicote. Depois, a professora percebe que a palavra não está escrita convencionalmente e diz para o aluno que chicote termina com “e” e não com “i”. Em mais um momento nessa aula, a docente orienta outro aluno quanto à escrita da palavra “empresa”, que estava escrita no texto do aluno “impresa”. Para finalizar, na aula 7, identificamos esse momento em que a docente, ao fazer a leitura do texto de um aluno, o questiona quanto à compreensão da regra de uso do “R” e “RR” nas palavras.

A partir de um olhar mais apurado dos nossos dados, pudemos perceber também que a explicitação de aspectos da ortografia no processo de produção textual se deu tanto a partir das dúvidas dos alunos que perguntaram à sua professora a forma correta de escrever tal palavra e quanto, em outros momentos, a partir das próprias docentes.

Vale salientar que na tabela 4 verificamos em quais aulas houve, de alguma forma, a indicação da escrita correta de palavras, pela professora ou pelos seus alunos. Entretanto, ao indicarmos apenas que em tal aula houve de alguma forma a abordagem, não nos dá condições de mensurar a quantidade de vezes que tal aspecto foi tratado em cada aula. Mas, uma vista rápida quanto a esse aspecto nos materiais de análise foi suficiente para afirmar que esses momentos ocorreram em menor quantidade na turma 2 do que na turma 1. Notamos que os alunos brasileiros, de forma geral, apresentavam maiores dificuldades e solicitaram mais vezes que a professora indicasse a forma correta da grafia das palavras nas aulas. Cremos que

essa constatação provavelmente está relacionada à forma como está organizado o currículo português para o ensino da língua materna em Portugal, como já apontado em nosso referencial teórico.

Outro recurso gramatical normativo que foi contemplado nas aulas foi o emprego de letra maiúscula. Diante dos dados apresentados na tabela 4, na turma 1, em seis das sete aulas em que houve trabalho de produção textual identificamos que houve abordagem quanto ao uso de letra maiúscula no texto, como pode ser visto nos fragmentos a seguir.

TURMA 1 - AULA 4

(...)

P1: Mas, além da pontuação, nós temos também o que? Letras...

A3: Maiúsculas, minúsculas.

P1: Quando a gente usa letra maiúscula?

A12: Quando tem o ponto.

P1: Depois do ponto. E o quê mais?

A3: No começo da frase.

...

AULA 6

(...)

A: Tia, não pode começar com esse “s” não é?

P1: Não! Tem que começar com letra maiúscula.

...

AULA 9

(...)

P1: Coloca o S aqui. Esse A aqui está depois de vírgula precisa de letra maiúscula?

A: Não. Minúscula.

P1: Então coloca aí minúscula. Agora... E o uso da letra maiúscula... Quando se usa letra maiúscula?

A: No início de frase

A: Em Nomes.

P1: Então, vão olhar essas regrinhas e corrigir. Todo mundo entendeu, não foi?

A: Foi.

...

Na turma 2, em contrapartida, em apenas duas aulas identificamos tal abordagem.

TURMA 2 - AULA 5

(...)

P2: Quem acompanhou as alunas? Quem foi?

A: A professora bibliotecária M.J.

P2: Vou escrever em letras maiúsculas para destacar, professora bibliotecária M.J. Quê mais?

(...)

P2: Estais a escrever o nome das pessoas com letras minúsculas? ...

AULA 8

(...)

P2: Aqui podemos escrever serra com letra minúscula ou letra maiúscula e estrela com letra maiúscula.

(...)

P2: Então, comece escrevendo que foram ao CISE e depois ao museu do pão.

A: Assim professora? (Centro de Interpretação da Serra da Estrela).

P2: Não! Só as iniciais. As letras iniciais com letra maiúscula de imprensa. Sabes fazer um I de imprensa? Assim ó.

...

A partir dos exemplos apresentados podemos observar o tipo de abordagem realizada pela docente 2 sobre o uso de letra maiúscula ao escrever textos. Vemos que na aula 5, a docente chama atenção para a escrita de uma palavra utilizando letra maiúscula em todas as letras e, segundo ela, isso faz com que a palavra fique em destaque no texto. Depois, ainda questiona uma aluna quanto à utilização de letra minúscula para a escrita da primeira letra do nome de pessoas. Na aula 8, a abordagem se dá a partir da indicação de que a palavra serra pode ser escrita com letra maiúscula ou minúscula e serra com letra maiúscula por indicar nome de lugar (Serra da Estrela). A professora ainda diz para os alunos que todas as letras de siglas são escritas com letra maiúscula como em CISE.

Além desses conhecimentos relativos a aspectos mais prescritivos de grafia e notação das palavras, também foram encontrados trechos de aula em que aspectos normativos relativos a unidades maiores do texto foram contemplados, como é o caso da ortografia. De acordo com Cereja e Magalhães (2009), na Língua Portuguesa, há dois tipos de concordância: a verbal e a nominal. Isto é, o verbo flexiona-se em pessoa e número (concordância verbal) ou

gênero e número (concordância nominal), a fim de adequarem-se às palavras substantivas às quais se subordinam.

Os dados mostraram que as duas professoras abordaram bastante tal aspecto nas aulas observadas. Na turma 1, identificamos o enfoque em cinco aulas e na turma 2 em seis aulas. A seguir apresentamos fragmentos das abordagens na turma 1 e 2.

TURMA 1 – AULA 4

(...)

P1: Um ou uma? Um dia ou uma dia?

A3: Um dia.

...

TURMA 2 – AULA 3

(...)

A: E ali também está “e ao chegarmos à escola Magalhães Lima”, tem que colocar “ao chegarem à escola Jaime Magalhães Lima”.

P2: E por quê?

A: Porque “chegarmos” está a apontar a notícia como se fosse nós do 4º A, a escrever. Mas, nós estamos a contar de fora, então, temos que dizer na 3ª pessoa.

P2: Na 3ª pessoa...?

A: Do plural.

P2: Do singular ou do plural? Aqui tem “chegarem”.

A: Do plural.

P2: Aqui está na 1ª pessoa do plural se referindo a nós e nós não queremos, não é? Fica guardado nessas cabecinhas essas melhorias. O quê mais?

...

Como pode ser notado, identificamos nas aulas que as professoras se preocupavam com a questão da concordância e quando necessário chamava a atenção dos alunos para isso.

Além de abordar aspectos gramaticais mais normativos, foram também tratados, em sala de aula, aspectos linguísticos que não eram apenas prescritivos, como a pontuação, que “atua no sentido de unir e separar partes do discurso, realizando junções, disjunções, inclusões, exclusões, dependências e hierarquizações no âmbito da organização do texto escrito, auxiliando o leitor a perceber as relações entre as partes do texto. (...) essas funções sintáticas estão vinculadas com a necessidade de organização da progressão das ideias,

atuando, pois, como suplementação semântica, que requer do escritor uma preocupação com o efeito de sentido que se busca causar.” (LEAL e GUIMARÃES, 2002).

Como podemos perceber na tabela 4, na turma 1, em 100% das aulas que envolviam produção textual esse aspecto foi citado. Já na turma 2, contabilizamos que em seis aulas esse aspecto foi mencionado. Sendo assim, iremos apresentar alguns fragmentos de aulas das duas turmas com o intuito de apontar como aconteceram as referências quanto à pontuação.

No exemplo da turma 1, iremos apresentar um fragmento da aula 4 em que a professora após a exibição em vídeo e a leitura de uma fábula impressa, questiona os alunos quanto a pontuação do texto.

TURMA 1 – AULA 4

(...)

P1: Quando a gente estava assistindo o vídeo aparece na fala algum sinal de pontuação?

AS: Não.

P1: E no livro, na escrita?

AS: Sim.

P1: O que é que aparece aí no texto?

A: Ponto final.

AS: Vírgula.

A: Interrogação.

A: Dois pontos.

A: Travessão, reticências.

P1: E no finalzinho, isso aqui é o que?

A: Vírgula?

P1: Isso daqui é o quê? Esses dois pontinhos aqui.

A: Ponto final.

A: Aspas.

P1: Agora quem é que me diz o que é o travessão? E qual é a finalidade dele?

A: Separar as falas dos personagens.

P1: Separar as falas de quem?

AS: Dos personagens.

P1: Quem são os personagens dessa fábula?

AS: A formiga e a cigarra.

P1: Me digam aí uma fala da formiga...

A: “- Formiga, por favor, ajude-me. Não tenho o que comer...”

P1: Quem fala isso aí?

AS: A cigarra.

P1: Antes da fala da cigarra aparece um pontinho, que pontinho é esse?

A: Travessão.

P1: Antes do travessão aparece o quê?

A: Dois pontos.

P1: Dois Pontos... O que é que os dois pontos indica?

A: Que alguém vai falar.

...

Vamos ver o que é que eu quero que vocês façam... a gente viu aqui que esse texto tem um título... qual é o título dele?

AS: A cigarra e a formiga.

P1: Nele a gente percebe os sinais de pontuação (travessão, dois pontos...) que indicam as falas dos personagens e também temos aqui interrogação. Quando a gente usa interrogação?

A: Quando se faz pergunta.

P1: Aqui tem alguma pergunta? (se referindo à fábula lida)

AS: Tem!

P1: Qual é a pergunta que tem aí?

AS: “O que é que você fazia no verão? Não guardou nada?”, Ah, cantava? Pois dance, agora !”.

P1: quando ela diz “Pois dance, agora !”que sinal é esse?

AS: Exclamação.

P1: Ponto de exclamação. E também temos vírgula, ponto final...

AULA 6

(...)

A: Tia, ele que colocar traço em tudo.

A: É o travessão.

P1: Não! Eu vi isso ontem... Você está colocando traço em tudo como se fosse travessão, mas não é assim.

A: É para separar.

P1: Separar as sílabas, mas aqui não é o caso. Não está separando sílaba de palavra nenhuma.

...

AULA 7

(...)

A: Eu sei que está faltando ponto.

P1: Aqui né?! Que você terminou e vai começar uma nova frase.

A: Aqui também é ponto! Aqui também

P1: Sim...

Vemos no fragmento da aula 4, que a docente aproveitou que as fábulas geralmente apresentam um variado repertório de sinais de pontuação para chamar a atenção dos alunos para tais sinais gráficos. A partir de um olhar mais minucioso nas aulas dessa turma quanto à pontuação, percebemos que esse era um aspecto bastante valorizado pela docente nas intervenções que fez com seus alunos nas atividades de escrita desenvolvidas, como podemos observar nos fragmentos das aulas 6 e 7 também. Na aula 3, inclusive, ela disse aos alunos que na revisão dos seus textos eles deveriam estar atentos *“a pontuação... prestar atenção quando terminar a frase para pontuar com ponto final, interrogação, exclamação... dependendo da situação que a frase exige”*.

Vejamos a seguir fragmentos retirado de aulas da turma 2, em que a professora 2 aborda a questão da pontuação com seus alunos.

TURMA 2 - AULA 2

(...)

Um aluno fez a leitura do seu texto para o grupo e a professora acompanhou. Num determinado momento interrompeu e disse:

P2: Tem circunflexo onde?

A: No A.

P2: Qual A?

A: No primeiro.

...

AULA 5

(...)

A: Notícia tem acento?

P2: Diz-me a palavra.

A: No-TÍ-cia.

P2: Qual é a sílaba que soa mais forte?

A: TÍ.

P2: Então, tem que ter acento no “i”.

(...)

Como pode ser notado, nos fragmentos apresentados da turma 2 também houve a abordagem da pontuação pela professora.

O trabalho com a pontuação é, sem dúvidas, fundamental para auxiliar os estudantes a articular partes dos textos, de modo que já é uma forma de orientar as crianças quanto à coesão textual. Os dados mostram que as docentes tinham tal tipo de preocupação. Além disso, também abordaram outros recursos de coesão textual, que, segundo Koch (2003, p. 35) é “o modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”. Sendo assim, é a partir da coesão que os escritores fazem ligações entre as ideias do texto. A coesão, portanto, “é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear” (KOCH e TRAVAGLIA, 1995, p. 14). A coesão pode ser estabelecida por meio de diferentes recursos, tanto de natureza mais gramatical (uso de pontuação, que está sendo tratado em categoria própria; uso de conjunções e expressões articuladoras; seleção de tempos verbais; dentre outros) quanto de natureza lexical (escolha lexical que contribui para as retomadas nos textos).

Vejamos, então, os exemplos retirados das aulas das duas docentes a fim de ilustrar tal achado. Inicialmente iremos apresentar fragmentos das aulas em que as professoras enfocaram aspectos quanto ao uso de conectores nos textos produzidos pelos alunos.

TURMA 1 – AULA 4

(...)

P1: Então está certo. Mas, venha ver “aí foi chegando o inverno, aí ele ficou com muita fome, aí ele viu uma folha”. Muito “aí” não é? Vamos melhorar isso?

A: Vamos.

P1: Foi chegando o inverno e no lugar de “aí” coloca “e”. A cigarra é ela ou ele? É masculino ou feminino?

A: Feminino.

P1: Ela ficou com muita fome aí. No lugar de “aí” pode colocar outra palavra. O que você acha de “então”?

A: pode ser.

...

É possível notar a partir do fragmento acima que a professora 1, ao fazer a leitura do texto de um de seus alunos, no momento que estava realizando a revisão do mesmo, percebe a repetição do termo “aí” e sugere a substituição por “então” que é aceita pelo aluno. Na turma 2, os exemplos retirados das aulas 1, 3 e 5, em que a professora 2, aborda a questão dos conectores pode ilustrar como essa outra docente também contemplou esse tipo de orientação.

TURMA 2 - AULA 1

(...)

A: Coloca “a transformação do milho para pipoca”.

P2: A transformação do milho EM ou PARA pipoca. Devemos dizer: a transformação do milho para pipoca ou a transformação do milho em pipoca?

A: A transformação do milho em pipocas.

...

AULA 3

(...)

P2: Já temos aqui esses dois pontos. Essa turma participou de três atividades: A primeira realizou-se no laboratório de ciências naturais onde observaram alguns ovos de aves... Vamos exemplificar? Vamos buscar a folha das palavras de ligação e ver se temos aqui alguma ideia.

Às 10h30min a professora pegou a folha dos conectores (confeccionada pelos alunos em aulas anteriores)

P2: Olha, ali diz assim: A primeira realizou-se no laboratório de ciências naturais onde observaram alguns ovos de aves... e queremos dar um exemplo, não queremos?

AS: Queremos.

P2: “onde observaram alguns ovos de aves”. Uma palavra de ligação para dar o exemplo.

A: Como.

A: Como por exemplo.

P2: Como por exemplo, pode ser. Eu vou escrever aqui, vírgula, ajudem os colegas. Como por exemplo, podia ser. Vocês disseram como, mas o como não chega.

A: Tais.

P2: Tais como ou podia ser como por exemplo, mas vou escrever tais como...

A: O ovo de avestruz, o ovo de galinha.

P2: Tais como, o ovo de avestruz, não vamos dizer de novo “o ovo”.

A: Vimos primeiro o ovo de avestruz, de galinha...

(...)

P2: A primeira realizou-se no laboratório de ciências naturais. Porque que vamos vamos dizer: Nesse laboratório?

A: Nesse espaço.

P2: De outra maneira. Quero outra proposta. Esta turma participou de três atividades. A primeira realizou-se no laboratório de ciências naturais...

A: Nesse local.

P2: Eu queria outra ligação, uma ligação diferente. Talvez devéssemos colocar “essa turma participou”.

A: Em que.

P2: Vamos ver se fica bem? ”A primeira realizou-se no laboratório de ciências naturais em que... Ao invés de “em que” eu ainda queria outra. Se calhar, essa turma participou em três atividades. A primeira realizou-se no laboratório, nós temos que dizer o local (estamos a nos referir ao local) de ciências naturais...

A: Lá os alunos...

A: Onde!

P2: Onde. Era isso que eu estava a espera! “Onde observaram” o quê?

...

P2: A segunda atividade. E se colocarmos aqui vírgula? A segunda atividade vírgula uma exposição de eletricidade e eletrônica. Deixe-me voltar a trás para ver se tem ligação.

...

P2: “A terceira atividade uma aula de francês teve como objetivo motivar os alunos a prender essa língua e também”? Olhem a ligação...

A: Divulgar.

P2: Divulgar o quê?

A: O francês.

P2: Eu vou repetir: “A terceira atividade uma aula de francês teve como objetivo motivar os alunos a aprender essa língua e também a...

A: Divulgar.

P2: Divulgar é espalhar a língua, mas não quero repetir língua. Vou ler novamente: “A terceira atividade uma aula de francês teve como objetivo motivar os alunos a prender essa língua e também a...

A: Divulgá-la.

P2: Isso mesmo. Divulgá-la.

...

AULA 5

(...)

P2: como podes ligar essa frase a essa?

A: Uma vírgula.

P2: Uma vírgula não resolve. Que palavra de ligação?

A: E

P2: “E” resolve. Põe aí.

...

Nos fragmentos apresentados podemos ver que a professora 2 também mostrou-se preocupada com o uso dos recursos coesivos pelos seus alunos nas atividades de produção textual e, de fato, os fazia refletir sobre esse aspecto na escrita de seus textos.

Outro aspecto linguístico abordado nas aulas pelas professoras foi a paragrafação, que também está relacionada à coesão e à coerência do texto, mas que aqui estamos tratando numa categoria separada. Parágrafo consiste na organização do texto em partes, ou, como diz Silva (2008, p. 49), “são prateleiras que dividem uma sequência de informações”. Ao visualizar a tabela 4, notamos que as duas docentes tentaram promover reflexão sobre o momento de paragrafar o texto. Na aula 3 da turma 1, por exemplo, a professora chamou a atenção dos seus alunos para paragrafar ao iniciar a escrita do texto, como pode ser visto no fragmento a seguir.

TURMA 1 - AULA 3

(...)

P1: vocês irão completar com a profissão que estão aí. Quando você começa um texto a gente inicia abrindo um para...

AS: grafo.

P1: Um parágrafo. Então, lembra do parágrafo para começar. Pronto! Agora já pode começar.

Em outro fragmento, na aula 4, podemos observar que a professora 1 estava discutindo com os alunos sobre a utilização de sinais de pontuação em uma fábula e de repente um aluno disse: “começo, meio e fim”. A partir daí, acontece a abordagem sobre a paragrafação (organização do texto em partes) em histórias, de modo geral, como pode ser visto a seguir.

TURMA 1 - AULA 4

(...)

A: Começo, meio e fim.

P1: Começo, meio e fim é a história né que tem que ter. Um texto tem que ter começo, meio e fim. O que é o começo do texto?

A: O início da história.

P1: O que é o meio?

A: Quando está acontecendo alguma coisa.

P1: É o desenvolvimento não é? E o que é o fim?

A: Quando acaba a história.

P1: É o fechamento, a conclusão dela, né?! Por isso que a gente diz que tem que ter começo, meio e fim... Todo texto tem essas três partes. Esse texto... A fábula é chamado de texto narrativo... Vamos ver o que é que eu quero que vocês façam... A gente viu aqui que esse texto tem um título... Qual é o título dele?

...

Na aula 9, os alunos também foram alertados quanto à utilização dos parágrafos no texto que estavam produzindo.

TURMA 1 - AULA 9

(...)

P1: Presta atenção nos parágrafos. Quando for para trocar os parágrafos.

...

Notamos, a partir dos exemplos citados que, na turma 1, até existia uma preocupação da docente em abordar a questão da paragrafação nos textos que estavam sendo escritos pelos alunos, mas o enfoque dado não dá conta de discutir com os aprendizes a melhor forma de paragrafar nos gêneros que os alunos produziram.

Como defende Silva (2014)

o trabalho com a paragrafação deve estar atrelado ao trabalho com os gêneros textuais. Consideramos que, para organizar o texto em partes, o escritor mobiliza estratégias aprendidas por meio do contato com textos diversos. Assim, tende a usar critérios comumente relacionados aos gêneros textuais adotados na situação de escrita. Como sabemos, os textos que circulam socialmente têm certas regularidades que contribuem para que o escritor lance mão das experiências anteriores para a elaboração de novos textos. Na maior parte das vezes, essas regularidades não implicam regras rígidas, mas são estratégias comuns à escrita de textos que circulam em uma determinada esfera social para atender a determinadas finalidades. Assim, a proposta seria estudar o gênero, tal como ele aparece em nossa sociedade e refletirmos com os alunos como comumente as pessoas organizam os textos de um

dados gênero, que estratégias paragrafáticas são mais utilizadas, que critérios emergem nessa organização (p.82).

Como pode ser visto na citação acima, Silva (2014) acredita que a reflexão sobre a paragrafação é uma tarefa complexa e por isso os alunos não devem ser deixados a sós. Diante do exposto, podemos afirmar que a professora 1, apesar de abordar, durante o ensino da produção de textos, o aspecto da paragrafação, não observamos um trabalho mais sistemático de como organizar os textos que os alunos escreveram em partes e de acordo com o gênero discursivo adotado nas tarefas.

Vejamos agora fragmentos retirados das aulas da turma 2 quanto à abordagem da paragrafação pela docente.

TURMA 2 - AULA 3

(...)

P2: E até podemos dizer um pouquinho, para referir que houve um conjunto de atividades para os alunos. Para quem era principalmente as atividades?

A: Para o 4º A.

P2: E não só!

A: Para os alunos do 1º ciclo...

P2: Pré e para os alunos mais novos. Vamos, então, escrever... Parágrafo.

“No dia 24 de abril de 2014 comemorou-se o dia do agrupamento”.

...

P2: Faz parágrafo?

A: Não é junto. Não mudamos de assunto.

P2: Disse a A., que não mudamos de assunto. Por um lado ela tem alguma razão. Vamos colocar no mesmo parágrafo tudo referente ao laboratório de ciências?

A: Sim.

...

A partir das abordagens acima citadas da turma 2 na aula 3, podemos notar que a professora 2, no primeiro trecho, apenas explicita que naquele momento é necessário iniciar um novo parágrafo. Já no segundo trecho da aula, a abordagem se dá a partir do questionamento “faz parágrafo?” e uma aluna responde que não, pois o assunto a seguir era o mesmo que já estava sendo tratado no parágrafo. Ou seja, para ela, cada parágrafo deve apresentar um bloco de informações ligadas entre si. Diante dessa explicitação da aluna, cremos que a paragrafação, de fato, é um conteúdo que já foi estudado pela turma e a docente nos momentos que acha pertinente aborda novamente.

Na aula 6 também identificamos outro momento em que a professora 2 enfoca a paragrafação.

TURMA 2 - AULA 6

(...)

A: Ela só falou o tema da prova no final.

P2: Isso mesmo. Ela só falou o tema da prova no final. E falou que as alunas foram acompanhadas pela professora bibliotecária M J e deslocaram-se de transporte público... Antes dessa frase. O que vocês pensam sobre isso?

A: Primeiro ela deveria ter falado da obra depois do concurso.

P2: Mas, ela falou primeiro do concurso e depois da obra. Porque foi assim que eu pedi. Ela disse no primeiro parágrafo que “No dia 29 de abril de 2014 as alunas A.M. número 2 4ºA, A.F.G. número 2 4ºB e B.B. número 3 4ºA, participaram no concurso intermunicipal de leitura 2014”. Esse é o primeiro parágrafo dela. Há alguma coisa a anotar nesse parágrafo?

A: Não.

P2: Depois, diz no segundo parágrafo: “Essa alunas foram acompanhadas pela professora bibliotecária MJ. e deslocaram-se de transporte público até a biblioteca municipal de Aveiro.” E no final, no terceiro parágrafo ela diz: “O tema da prova foi Silka de Ilse Losa e a duração foi de 45 minutos”.

A: Organizar melhor o sentido do texto e o título da obra trabalhada não deve estar em último.

P2: Me diz por que tu achas que o título da obra trabalhada não deve estar em último.

A: Porque é mais importante.

P2: Esse aspecto é mais importante? O tipo de prova e obra sobre qual incidiu a prova é mais importante? Ou é mais importante dizer que elas foram acompanhadas pela professora bibliotecária?

A: É mais importante que tipo de prova era.

A: Como elas se deslocaram.

P2: Então, tu achas mais importante como elas foram para lá do que...

A: Não.

P2: Então, repara. Vocês participaram da 2ª fase do concurso que consistia em quê?

A: Numa prova.

P2: Numa prova. Na realização de uma prova. E no fim ela fala que realizou-se uma prova.

A: Precisa organizar melhor os parágrafos para ficarem interligados.

P2: A B. está dizendo que a informação da prova no 3º parágrafo deve ser interligada no 1º parágrafo. Com as ideias que vocês foram, que as alunas participaram do concurso, nessa fase do concurso.

A: (Trecho inaudível)

P2: O R. não disse isso e eu também não. Nós estamos a falar, nesse caso, da ordenação da informação. Como a informação deve ser ordenada? Do mais importante para o menos importante? Ou do menos importante para o mais importante?

A: Do 1º.

P2: E qual é o 1º?

A: Mais importante para o menos importante.

P2: Do que consideramos mais importante para o menos importante. Vamos continuar, mas eu queria que isso servisse para alguma coisa. Vou ler novamente as informações que nós ontem estivemos a escrever. Foi: informações necessárias para escrever a notícia sobre a participação da A. e da B. na 2ª fase, fase concilia do concurso intermunicipal de leitura 2014. Quando foi a prova da 2ª fase do concurso, onde se realizou a prova, tipo de prova realizada, a duração da prova, quem acompanhou as alunas, como se deslocaram. Nós até colocamos as informações numa certa ordem, foi ou não foi? Nós até fazemos isso um pouco inconscientemente, mas a verdade é que ao colocar a informação nós a colocamos numa certa ordem do mais importante para talvez o menos importante. Apesar de depois, na organização do texto, nós podemos colocar a data, podemos alterar um pouco isso. Pois, cada um escreve a sua maneira. Esperem um bocadinho para eu ver se tem mais alguma que eu gostaria de destacar. O V. que também não teve ajuda, achei, apesar de não ter tido ajuda achei interessante. Considero que, como vocês disseram, a 2ª parte do texto do R. um pouco espartilhada, como vocês disseram como por tópicos. Faltou ali alguma ligação e por isso eu peço que vocês agora tenham atenção a isso...

Como podemos notar, também existia uma preocupação por parte dos alunos quanto à organização de seus textos. Nesse fragmento da aula 6, vemos que os próprios alunos, em um momento de revisão do texto de um colega, explicitam a necessidade de organizar as informações no interior dos parágrafos dos textos, mostrando-nos que já se apropriaram do conhecimento de que uma notícia geralmente é organizada a partir do critério de relevância, em que suas informações são agrupadas considerando-se o que é mais relevante para o menos importante.

Vemos que a abordagem quanto à paragrafação na turma 2 foi mais aprofundada do que na turma 1, em que foi apenas indicado que os alunos deveriam paragrafar seus textos, sem haver um trabalho de reflexão mais sistematizado de como paragrafar.

Silva (2014) pesquisou sobre o ensino e a aprendizagem da paragrafação e concluiu que as concepções sobre parágrafo influenciam a forma como os professores desenvolvem suas estratégias didáticas e que, havendo um trabalho reflexivo com os professores, suas

práticas melhoram quantitativamente e qualitativamente e, conseqüentemente, os estudantes passam a mostrar melhores resultados.

Os dados desta pesquisa mostraram que ambas as professoras abordaram a paragrafação no ensino de produção de textos, no entanto, uma delas o fez de modo mais aprofundado. Tal diferença pode ter ocorrido em decorrência das diferenças de concepção do que é o ensino desse conteúdo, ou das diferenças quanto ao domínio de conhecimento acerca desse aspecto gramatical. O último aspecto linguístico identificado nas aulas de produção de textos foi a semântica. A professora 1, em uma aula, e a professora 2, em cinco, contemplaram tal aspecto. Dessa forma, vemos que os alunos da turma 2 foram em mais oportunidades alertados em suas produções sobre a necessidade de refletir sobre o significado de palavras com sentidos iguais ou semelhantes no texto. Vejamos exemplos de fragmentos de aulas em que tal aspecto foi abordado pelas docentes.

TURMA 1 – AULA 10

(...)

AS: Chove.

P1: Eu coloco chove é?

A: Quando chove.

P1: quando chove o que acontece?

A: As águas enchem as barreiras.

P1: Quando chove a água vai para onde? Enchem o quê?

A: As barragens.

A: As Barreiras.

P1: Enchem as barragens...

A: De cimento.

P1: De cimento ou concreto? Qual fica melhor?

A: Concreto, concreto. É mais bonito.

P1: Enchem as barragens feitas de concreto. Depois que a água fica lá faz o quê? Olha, aqui diz que quando chove a água enche as barragens feitas de concreto. E depois?

...

Nessa aula da turma 1, os alunos estavam produzindo um texto didático coletivo sobre energia elétrica e um dos alunos dá a ideia de escrever que a água da chuva enche as barragens que são feitas de cimento. A professora 1, imediatamente, questiona se a utilização

da palavra “concreto” não é mais adequada à situação do que “cimento” e os alunos concordaram.

Já o extrato da turma 2 foi retirado da aula 2, no momento que os alunos estavam produzindo o texto sobre a participação da turma no Dia do Agrupamento e a professora, ao circular pela sala de aula durante a realização da atividade, questionou o grupo.

TURMA 2 – AULA 2

(...)

P2: O que vocês pensam do vosso texto?

A1: Eu penso que tem problemas.

A: Ó professora, tem mostraram-lhes, mostraram-lhes, mostraram-lhes.

P2: Então, espera. Está a dizer a C. que vocês dizem várias vezes: mostraram-lhes, mostraram-lhes, mostraram-lhes.

A: Então, podemos escrever: “todos viram, observaram”.

P2: Que outras expressões podemos usar para substituir? Porque vocês vão substituir tem que mudar o sujeito, não é? Pode mudar não tem problema. Mas, vamos pensar em vez de alguém vos mostrou, eles mostraram, mostraram-lhes, quê que podem dizer?

A: Os alunos viram.

P2: Mas, tem que ser em vez de mostrou-lhes ou mostraram-lhes, o que é que podemos dizer?

A: Observaram.

P2: Mas, isso são os alunos.

A: Ensinaaram.

P2: Por exemplo, ensinaaram-lhes. Esse ensinaaram-lhes pode ser mostraram-lhes. Mais?

A: Ajudaram.

A: Aprenderam.

P2: Mas, isso são os alunos. Eu quero que vocês digam em vez de alguém lhes mostrou, mostraram-lhes, alguém que está a mostrar, não é? Em vez de mostraram-lhes o que vocês podem dizer?

A: Viram.

P2: Não é isso. O que é que vocês já disseram?

A: Que mostraram-lhes.

P2: Sim, está bem. Mas, me disseste que estava repetido. Outra palavra em vez de mostraram-lhes. Quem é que tinha dito?

A: J. Tinha dito aprenderam.

A: Não, ensinaaram.

P2: Em vez de mostraram-lhes pode dizer ensinaaram-lhes. Mais, outra?

A: Aprenderam.

A: São os professores e não os alunos, J.

A: Então, podíamos substituir por ensinaram... Aprenderam francês.

P2: Os professores ensinaram francês, pronto. Mas, pode ser também apresentaram-lhes, por exemplo. Podem escrever aqui por baixo. Palavras que podem substituir ou que podem ser usadas em vez de mostraram-lhes. Escreve... Agora vou a outro grupo.

Como pode ser visto no trecho apresentado acima, a professora 2 aproveita a oportunidade da indicação de um dos alunos do grupo de que no texto que estavam produzindo aparecia a palavra “mostraram-lhes” repetidas vezes. A partir daí, a docente questionou os alunos sobre outras palavras que poderiam substituir “mostraram-lhes”, não dando prontamente essa informação, mas fazendo com que os alunos refletissem.

Os dados expostos nos autorizam a afirmar que os aspectos linguísticos são considerados pelas duas docentes no ensino da escrita. Notamos que alguns aspectos são mais enfocados que outros nas aulas em que os alunos são levados a produzir textos. A abordagem superficial de determinados aspectos pode ser decorrente de diferentes causas: (1) concepção sobre ensino de produção de textos, de que a aprendizagem da gramática se dá naturalmente, nas situações de escrita; (2) falta de domínio de conhecimentos linguísticos; (3) organização do trabalho pedagógico em que a reflexão e sistematização de conteúdos gramaticais devem ocorrer em momentos específicos para isso e não no momento da escrita dos textos.

Outro resultado importante é que, ao analisarmos as aulas, pudemos observar que, nos momentos em que a dimensão relativa aos recursos linguísticos era contemplada, havia uma prioridade aos aspectos normativos e pouca atenção aos aspectos mais discursivos dos efeitos que determinados recursos linguísticos poderiam provocar nos textos.

Em suma...

Neste capítulo, vimos que as duas professoras oscilavam quanto à concepção de um ensino mais tradicional priorizando aspectos normativos da gramática, e um ensino mais voltado para as reflexões sobre recursos linguísticos e os efeitos de sentido que provocam nos textos, ou para as especificidades de estilo dos diferentes gêneros discursivos. Para Tardif (2000), essas oscilações na prática do professor nos ajudam a compreender que os saberes docentes não buscam uma coerência teórica, mas sim o alcance dos objetivos de ensino pensados. Ele defende que

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p.13).

Acreditamos que a prática do professor está permeada também do que está sendo discutido em produções acadêmicas atuais e que é difundido em cursos de formação continuada. Entretanto, sabemos que os professores não se apropriam com tudo o que é produzido pelos pesquisadores da mesma forma, pois não são meros executores de novas orientações. Eles realizam um processo de reinterpretação em que avaliam o que é possível e pertinente de ser feito em sala de aula com seus alunos.

Dessa forma, reafirmamos a ideia que cada professor trilha seu próprio caminho na profissão, visto que os saberes que possui são únicos. Mas, assim como Silva (2014), acreditamos que “as redes de ensino precisam levar em consideração esse movimento de profissionalização docente para subsidiarem o professor em seu trabalho e uma das maneiras é a escuta dos anseios docentes, antes de planejarem as formações continuadas”.

9.5. Saberes relativos ao ensino de estratégias cognitivas de planejamento e revisão de textos

Como vimos discutindo nos tópicos anteriores, identificamos diferentes tipos de conhecimentos mobilizados pelos professores nas situações de ensino. No capítulo 7, o foco em saberes gerais que são fundamentais não apenas para o ensino de produção de textos, como também para outros conteúdos curriculares. Neste capítulo, abordamos aspectos relativos a saberes mais diretamente ligados ao ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, ao ensino de produção de textos, desde aspectos ligados à organização do trabalho escolar nas atividades de escrita, até conhecimentos sobre os gêneros e os textos que precisam ser sistematizados para garantir orientações às crianças nas atividades. Neste tópico, o foco recai sobre os saberes que são mobilizados para ensinar as crianças a planejar, monitorar a escrita e revisar os textos, que implicam em aspectos metacognitivos indispensáveis aos escritores.

Segundo Jolibert (1994), os diferentes modelos teóricos que tratam de tentar explicar as operações envolvidas no processo de produção de textos escritos têm enfatizado, entre as diversas operações mobilizadas: o planejamento textual – não no sentido de elaborar um plano, mas sim de considerar na elaboração do texto aspectos como o destinatário, o objetivo e a organização que deve levar ao texto na sua forma final; A textualização, que “concerne aos processos postos em ação para linearizar um texto” (...); E, por fim, a revisão dos textos durante e depois da produção inicial.

Notamos, assim, que as operações de planejamento e revisão são extremamente relevantes no processo de produção de textos. Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), nos documentos curriculares brasileiros analisados, identificaram orientações aos professores quanto à necessidade de promover situações para o desenvolvimento de estratégias/habilidades de planejamento do texto e promover situações para o desenvolvimento de estratégias/habilidades de revisão do texto.

Para dar conta de tratar de como tais operações são abordadas pelas docentes observadas, vamos apresentar nossos achados quanto ao tratamento dado ao planejamento e à revisão separadamente.

9.5.1. As estratégias cognitivas de planejamento adotadas pelas professoras

Leal e Brandão (2006) alertam-nos que

Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. Precisamos, assim, saber organizar um plano geral que nos oriente durante a geração do texto, monitorando nossas ações, sem perder de vista nossas finalidades e destinatários. Ou seja, precisamos coordenar as ações, integrando-as para alcançarmos os objetivos estipulados no plano geral. Quanto maior for a nossa capacidade de planejar as estratégias discursivas para envolver o leitor, maior será a possibilidade de alcançarmos os efeitos pretendidos.

Assim considera-se que na escrita de um texto, é necessário que se tenha não somente o que escrever, mas também para que e para quem escrever. Essas informações nos orientam a escolher o gênero discursivo mais apropriado para a situação e os recursos linguísticos a serem usados de acordo com os propósitos da comunicação posta. Diante de tantas demandas, a gestão textual é indispensável na atividade de produção de textos. Schneuwly (1988) acredita que a gestão textual ocorre de modo contínuo na medida em que representações sobre a situação de escrita são construídas e transformadas.

Ao serem questionadas sobre a importância das atividades de planejamento do texto que será escrito, as docentes 1 e 2 afirmaram que sempre ao propor a escrita de textos se preocupam em pensar com os alunos como esse texto deverá ser escrito e para isso recorrem a atividades de planejamento textual. De acordo com a professora 1, *“é muito importante. Porque ao planejar o texto com os alunos já deixamos claro o que se quer, que objetivos queremos atingir com aquele texto. É um referencial. Mas, lógico que às vezes planejamos de um jeito e na hora da escrita esse planejamento é modificado”*. Já a professora 2 disse: *“a importância é muita. Primeiro, porque permite aos alunos pensar sobre o que vão escrever. Pensar sobre a estrutura, características, e por outro lado, o conteúdo. Ali já vai pensar o que eu vou escrever. Eu vou orientar os alunos, não posso deixar os alunos escrever não sei sobre o quê ali com a folha em branco sem saber o que vai escrever. O que eu penso às vezes é que faço muito planejamento em grande grupo, mas acho importante eles fazerem também em pequenos grupos e individualmente. Aqui, começa a reflexão sobre a escrita, no planejamento. E os alunos estão ali ou eu procuro que eles estejam direcionados para aqueles aspectos e faço já nessa altura pensar sobre as características do texto que vou escrever e sobre o conteúdo que vou escrever. O que pode, às vezes, deixar os alunos agarrados a esse planejamento inicial e depois não tenham margem e não conseguir sair dali. Às vezes lembrar de coisas importantes e colocar mesmo que não esteja no plano. Não ficar preso só a isso que se colocou no plano inicial. Reformular o plano se for preciso”*.

Notamos pelas respostas das professoras mostradas acima que para elas a atividade de planejamento do texto é importante. Mas, como essas docentes realizaram essas atividades no período da produção dos dados dessa pesquisa?

No quadro a seguir podem-se observar as aulas que os alunos foram levados a planejar seus textos, mais especificamente.

Quadro 21 - Frequência de aulas que as professoras trabalharam o planejamento do texto

Operação envolvida no processo de escrita	TURMA 1							TURMA 2							
	Aulas							Aulas							
	2	3	4	6	7	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8
Planejamento	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	-	-	X

Como pode ser visto no quadro 21, na turma 1, em todas as aulas notamos que a docente de alguma forma levou os alunos a planejar o texto que iriam escrever. Diferentemente da turma 2, em quase todas as aulas os alunos foram levados a planejar, escrever e revisar seus textos na mesma aula.

Na turma 2, o planejamento foi feito sempre coletivamente, diferentemente do que foi dito pela professora 2 quando questionada sobre os momentos de planejamento em sua turma. Nas aulas 2, 3, 6 e 7 não houve o trabalho de elaborar um plano como de costume pela docente 2, mas como foram aulas destinadas à revisão textual, o plano elaborado para a escrita do texto em questão era lido e retomado.

A fim de identificar a forma como essas professoras abordavam o planejamento do texto que seria escrito, analisamos as aulas das duas turmas e notamos que apesar de identificar que nas duas houve uma preocupação por parte das docentes quanto ao planejamento geral do texto pelos alunos, esse planejamento ocorreu de formas bem diferentes nas duas turmas.

Na turma 1, notamos que era um planejamento feito oralmente a partir de informações dadas pela docente 1 e de discussões sobre o texto que deveriam escrever. Já na turma 2, os alunos eram levados a realizar uma atividade de planejamento escrito (plano do texto) em que a partir da base de orientação era feito um plano escrito coletivo para posterior escrita do texto pelos alunos, como pode ser visto nos fragmentos retirados das transcrições das aulas das duas turmas.

TURMA 1 – AULA 6

13h00min – acolhida coletiva na quadra

13h25min – Organização dos alunos na sala

13h30min – início da aula

P1: Vejam esse vídeo que a gente vai ver. Um vídeo em forma de livro. Por isso que se chama leitura animada. E é bem interessante. A história tem haver com o que a gente trabalhou ontem em história. O que a gente estava falando ontem?

A: No livro de história?

A: Sobre os negros.

P1: Sobre os negros, sobre preconceito não foi isso?

A: Foi.

P1: Primeiro vamos assistir, depois fazer uma discussão e depois um trabalho relacionado ao texto que vocês vão ouvir na história. Vou colocar o vídeo. Prestem atenção porque vou fazer perguntas sobre partes da história depois.

13h50min - Exibição do DVD livros animados (Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado).

1º biografia da autora

2º Contou a história

3º Brincar de misturar 2 cores de tinta

14h05min – Final da exibição do vídeo

P1: Gostaram do vídeo?

A Não.

P1: Não?

A: Um pouco.

A: Gostei.

P1: Quem vai me falar sobre o que tem no vídeo?

A: Tinha uma menina que...

P1: espera! Antes deixa perguntar outra coisa: Qual o título?

AS: Menina bonita do laço de fita.

P1: Quem é o autor?

A: Ana Maria Machado.

P1: Ela é autora de literatura infantil. Então, escreve livros para crianças. Nesse livro quem são os personagens?

A: O coelho, a mãe, a menina.

P1: Quais as características da menina.

A: Tinha os olhos pretos.

A: Os olhos de azeitona preta.

A: Os olhos eram igual à pitomba.

A: Pitomba, não!

A: Azeitona.

A: Preta.

A: Jabuticaba.

P1: Os olhos eram cor de jabuticaba.

A: Ela tinha uma fita vermelha no cabelo.

P1: Como era o cabelo dela?

A: Preto.

A: Cacheado.

P1: Cacheado. E Como era?

A: Preto.

P1: E a mãe dela fazia o que?

A: Trança e colocava fita colorida.

P1: Era uma menina que quando todo mundo via achava ela bonita ou feia?

AS: Bonita.

P1: E a mãe dela?

A: Também era bonita.

P1: E o coelhinho queria o que?

AS: Ser preto.

P1: Igual a quem?

AS: A menina.

P1: Por que será que ele queria ser preto?

A: Porque achava ela muito bonita.

P1: E que cor era ele?

AS: Branco.

P1: Branco e ela preta. E ele queria quando casasse ter filhos pretos igual a ela. Ele vai lá e pergunta a menina. Qual é a pergunta que ele faz à menina?

A: Menina bonita do laço de fita como você consegue ser tão pretinha?

P1: O que ela responde?

A: Que quando era pequena caiu num balde de tinta preto.

P1: Aí ele foi e se pintou de preto...

A: A chuva veio e saiu toda tinta.

P1: O que ele fazia toda vez que ele perguntava? Dava uma resposta para ele, não dava? Que respostas ela deu para ele?

A; ela disse que comeu muita jabuticaba.

A: Tomava café preto.

P1: Ela era bastante inteligente, né? Ela dava respostas bem adequadas e o coelhinho saía assim todo feliz. Mas, o coelhinho retornava para ela e perguntava de novo. Até que depois disso aconteceu o que?

A: Ela disse que era preta porque a mãe, a avó, a tia eram pretas também.

P1: Isso quer dizer o que? Que a gente se parece com quem?

AS: Com a família.

P1: Então, cada pessoa vai ter o cabelo diferente do outro, vai ter a cor diferente... De acordo com a sua família. E aí o coelhinho namorou uma coelhinha escurinha e teve filhotes de várias cores. Porque ficou a cor dele que era branquinho com a cor da coelhinha que era escura. Então, a mesma coisa somos nós. Aqui na sala, todo mundo é igual?

AS: Não!

P1: Todo mundo tem uma cor só?

AS: Não!

P1: Como é aqui na sala? Vamos observar.

A: Branco, preto, negro...

A: Tem mais negro.

P1: Cada um tem uma diferença. Um é mais branquinho, um tem o cabelo mais lisinho, cacheado, encaracolado, cabelo mais escuro, mais claro.

A: Espetado.

P1: E a gente tem que aprender a respeitar o outro pelas suas diferenças, pelo jeito como ele é, e valorizar a si mesmo. A menina gosta dela?

AS: Gosta.

P1: Ela era negra?

A: Era.

P1: E ela se achava feia?

AS: Não!

P1: E o coelhinho?

A: Ele não era preconceituoso. Ele perguntou a menina como ela ficou negra porque ele também queria ser.

P1: Por quê? Porque o negro também é bonito. O que é bonito e o que é feio para vocês?

A: Ser bonito.

A: Ter o cabelo liso.

P1: Só? E o meu que é um pouco cacheado é feio é?

AS: Não!

P1: Vocês viram na história que o cabelo da menina é encaracolado e o cabelo dela era bonito... Enfeitado... Não é porque é negro e tem o cabelo encaracolado que tem o cabelo feio. O padrão de beleza cada um tem o seu. Cada pessoa tem que valorizar o que é!

A: Eu acho bonito pessoas brancas de olhos azuis.

P1: Mas, você não tem olhos azuis e é bonita!

A: Eu não sou não, tia!

P1: Mas, eu acho você bonita. Mas, como era a menina? Negra, de cabelo encaracolado. A cor não importa. O nome desse vídeo é a cor da cultura porque ele vai trazer as histórias que tratam sobre isso. O trabalho nosso é o quê?

A: aquilo de escrever e depois passar a limpo! Eu vou escrever duas linhas só!

P1: Esse vídeo que eu coloquei hoje é para a gente trabalhar um texto com ele. Então, a segunda parte do nosso trabalho é essa.

...

Depois de analisar os momentos de planejamento dos textos na turma 1, escolhemos esse exemplo da aula 6 porque mostra bem como a professora dessa turma trabalhava essa operação. Nesse caso, ela exibiu um vídeo do conto “Menina bonita do laço de fita” e depois

fez uma atividade de reconto oral do texto lido e em seguida solicitou que os alunos fizessem o reconto dessa história por escrito.

Vejamos um segundo exemplo de como aconteceram os momentos de planejamento na turma 1:

TURMA 1 – AULA 7

(...)

A professora escreveu no quadro a data e disse para os alunos:

P1: Hoje é dez do cinco.

P1: Ontem a gente fez o cartaz para colocar lá embaixo no dia das mães, hoje eu trouxe outra tarefa para a gente fazer só que antes a gente vai conversar um pouquinho. Dia das mães é domingo, todo mundo sabe, né? Que é o segundo domingo de maio. Hoje me perguntaram se eu era mãe. Não sou! Mas, sou mãe de coração, tem vários tipos de mães.

A: A senhora é mãe?

P1: Não. Mas, como eu disse, tem vários tipos de mães. Mãe do coração, mãe de sangue que o filho nasce da barriga. Todo mundo nasce da barriga só que tem muitos que não são cuidados pela mãe.

A: Tem homem que é mãe.

P1: Tem crianças que são criadas só com o pai, né? Sem a presença da mãe e outros são criados pela avó. A. L. é uma dessas que é criada pela avó... Outros com a madrinha, com a tia e assim por diante.

A: Eu conheço uma menina que é cuidada pela madrinha.

A: F. é criado pela avó também.

P1: P. também. Tem muitas crianças que são criadas pela avó. Tem também os que são criados pelo pai e pela mãe e outro tipo de família que vocês já devem saber que são famílias que tem duas mães na mesma casa mulher com mulher e homem com homem e também podem adotar crianças para serem pais... Eu trouxe um texto sobre o dia das mães, mas só depois a gente vai ler. O que é que eu quero que vocês façam: Descrever ela. Ontem vocês desenharam ela, agora vocês vão descrever para entregar a ela. Quem sabe o que é descrever?

A: Dizer como ela é.

P1: Dizer como a mãe é. Nessas linhas. Aqui tem: descreva sua mãe ou alguém de sua família muito especial para você. Por que eu coloquei assim? Porque tem muita gente que não é criado pela mãe e sim pela avó.

A: Tia ela está dizendo que não gosta da mãe dela.

P1: Ela deve ter os motivos dela. A gente tem que respeitar a opinião do outro.

P1: Como AC. Falou: descrever é dizer como é essa pessoa. Como é a mãe de vocês? Pode ser as características físicas, o que ela representa para você e o que ela faz para você. Então, vocês vão descrever essa pessoa especial para vocês.

A: Ela é bonita e boa.

P1: Escrevendo aqui um pequeno texto. O que vocês vão colocar de início?! Crie um título para esse texto que vai falar da mãe. Nesse quadradinho aqui vocês podem também desenhar ela aqui (indicando o espaço em branco na folha entregue). A primeira linha vai ser do título. Vejam que não tem muitas linhas, tentem escrever nessas linhas. Quem quer escrever mais pode escrever, mas tentem usar apenas essas linhas que estão aqui. Porque eu sei que tem gente que gosta de escrever muito.

No exemplo da aula 7 vemos que a docente prepara os alunos para a escrita a partir de uma conversa sobre as mães. Depois, entrega uma folha com um espaço em branco e algumas linhas e solicita que os alunos façam uma descrição pessoal de suas mães ou de alguém especial para elas entregarem no dia das mães que estava se aproximando. Assim, notamos que o planejamento do texto na turma 1 era feito oralmente e dando subsídios para a escrita dos alunos (indicação do gênero discursivo, finalidade, do conteúdo do texto, etc.).

Já na turma 2, o planejamento foi feito coletivamente e por escrito antes dos alunos iniciarem a escrita de seus textos, como pode ser visto a seguir.

TURMA 2 - AULA 8

(...)

P2: Nós hoje vamos escrever um relato sobre a visita de estudo à Serra da Estrela. Em primeiro lugar, o que é que vamos fazer?

A: Não sei.

A: O plano.

A: A planificação.

P2: Ótimo. Então, vamos escrever primeiro a planificação e depois o texto. Nós vamos fazer essa planificação em conjunto. Olhem, que tipo de texto vamos escrever?

A: Um resumo.

A: Um relato

P2: Um relato.

A: Eu não fui!

P2: Eu sei M. que tu não foste.

Em seguida, a professora escreveu no quadro:

“Planificação do relato sobre a visita de estudo à Serra da Estrela”.

P2: Aqui podemos escrever serra com letra minúscula ou letra maiúscula e estrela com letra maiúscula. Agora vamos, O que vamos escrever no nosso plano?

A: Como foi.

P2: Já vamos começar com “como foi”? Vamos pensar.

A: O título.

P2: O título, pronto. O título é sempre preciso. E as partes... Vamos dividir nosso texto em partes? Quais são as três partes principais que podemos considerar?

A: O título.

P2: Não é isso. As três partes principais?

A: O desenvolvimento, o problema.

P2: O problema? Nós temos aqui um problema?

AS: Não!

P2: Quando pode haver um problema?

A: Numa história.

P2: Numa história, não é? Mas, aqui há algum problema?

A: Não.

P2: Conclusão, desenvolvimento... Então, como escrevo? Primeiro é o desenvolvimento, a conclusão? Preciso colocar na ordem?

A: A conclusão está em 3º lugar, em segundo lugar está o desenvolvimento.

P2: Em 1º lugar, ninguém lembra?

A: Introdução.

P2: Ah, introdução. Então, estão esquecidos, não é? Vamos pensar... O que podemos escrever na introdução do nosso relato? Que aspectos podemos abordar na introdução?

A: Onde.

A: A data.

P2: Podemos dizer a data. Vamos dizer a data... O que mais podemos acrescentar ao plano?

A: Quando foi.

P2: Nesse caso, quando...

A: Quando foi o passeio.

P2: E foi passeio?

A: Não. Foi visita.

P2: Também foi passeio, mas não foi somente passeio, não é? “quando foi a visita”. Mais?

A: Onde foi a visita.

A: Como foi a visita.

P2: Onde, diz respeito ao local, não é?!

A: Como.

P2: O que queres dizer com “como”?

A: Como foi.

P2: Então, achas que deve estar logo na introdução?

A: Não.

P2: Olha vamos ver: quando, onde... Falta aqui um aspecto importante.

A: Como foi.

P2: “Como foi” logo na introdução? Tua ideia está igual à de C.

A: O quê.

P2: O quê, o que? Diz-me. O que tu queres dizer com “o que”?

A: O quê que fizemos.

P2: Logo na introdução?

AS: Não.

A: No desenvolvimento.

P2: O quê que vamos escrever no desenvolvimento?

A: O que vimos...

P2: Além do que vimos?

A: O que fizemos.

P2: O que fizemos. E na introdução: como, onde... Imagina, nós queremos dizer, relatar como foi nossa visita de estudo. Quem é importante ou não? Quem participou?

A: Sim.

P2: Quem participou...

A: Na visita.

P2: Quem participou na visita. Mais...

A: Já está bom.

P2: Então, vou deixar um espaço se, entretanto, acharmos que na introdução pode ser colocado algo a mais, algum aspecto, depois colocamos.

A: Com quem.

P2: Já tem aqui “quem participou” ao referir quem participou já podes dizer com quem. Vamos, então, ao desenvolvimento?

A: O quê.

P2: Eu queria mais específico do que “o que”. O que pode não dizer muito.

A: Como foi.

P2: Como foi a visita. Exatamente, pode ser como foi, o que fizeram.

A professora escreveu:

“Como foi a visita”.

P2: Como foi é um pouco abrangente... Eu vou colocar aqui...

A: O meio de transporte que fomos.

P2: E tu achas importante?

A: sim.

P2: Vamos pensar o seguinte: Vocês querem dizer, como nos deslocamos, não é? Isso pode ser dito em que parte?

A: Na introdução.

P2: Poderá ser dito na introdução. Quando nós vamos fazer uma visita... como nos deslocamos.

A: Como se deslocaram.

P2: Se nós não estivéssemos a contar sobre nós aí fazia sentido. Mas, estamos a contar sobre quem?

A: Nós.

P2: Quem foram os participantes?

A: Nós.

P2: Temos que pensar... Essa questão: temos que falar de nós ou como na notícia que temos que falar do ponto de vista de um jornalista, lembram? Aqui não se põe essa situação M. Estamos a contar o que fizemos, nós os participantes.

A: Como foi a visita.

P2: Como foi a visita, e aqui? Quando nós vamos a uma visita de estudo nós vamos o que? Vamos ver? Vamos realizar coisas?

A: O que vimos.

P2: E é só o que vimos? Eu vou colocar uma barrinha ao invés de colocar por tópicos. O que vocês acham? Colocamos o que vimos? Porque não vamos colocar em tópicos aqui embaixo? Também posso colocar, porque o como foi também...

A: Foi fixe ou não foi fixe?

P2: Então eu vou colocar assim, também não tem problema. Por tópico. Eu estava a dizer isto porque “como foi” é um pouco abrangente: o que fizemos, o que vimos, é ou não é? Por isso que eu ia colocar ao lado. Mas, não tem problema. O que vimos. Viram que estamos falando na 1ª pessoa do plural, claro! O que vimos, faz mais sentido do que se nós estivéssemos a falar de fora, que seria: O que viram. Nós só fomos ver? Não fomos fazer?

A: Fazer.

P2: O que fizemos. Mais algum aspecto?

A: Onde comemos.

P2: Podemos... Onde comemos, pode ser, claro! Vamos passar agora para a conclusão. Depois, se nós lembrarmos de algum aspecto, enquanto estivermos aqui, podemos reformular o nosso plano. Podemos ou não podemos?

A: Posso copiar numa folha?

P2: Podes, mas presta atenção. Conclusão, vamos pensar o que escrever na conclusão.

A: Como acabou a visita.

P2: Como acabou a visita. Qual é o propósito da escrita do relato? Por que e para quê vamos escrever esse relato?

A: Para saber o que fizemos.

P2: E vamos ficar com a visita guardada?

A: Sim.

P2: Como tu consegues guardar uma visita de estudo na cabeça?

A: Eu não sei.

P2: Ficarmos com o registro do que aconteceu na visita, do que vivemos, do que experienciamos nesse dia. Vamos pensar aqui na conclusão, como acabou a visita. Que mais podemos dizer?

A: Como acabou...

P2: Vamos pensar! Eu queria pegar a ideia da B.

A: Fazer o balanço da visita.

P2: Exatamente. Vamos colocar na conclusão essa parte. Mas, essa foi uma pergunta que fui fazer, que eu fiz no final e claro que podemos fazer o balanço geral da visita, se valeu a pena, o que aprendemos. Talvez, o que aprendemos possa estar no desenvolvimento, aqui é mais no sentido “se valeu”. Como podemos dizer isso num tópico?

A: O que aprendemos na visita.

P2: eu vou colocar no desenvolvimento “o que aprendemos na visita”. Temos que pensar aqui no final: como é que acabou a visita e o que mais? Quando eu perguntei: Acharam que valeu a pena? O que estávamos a tentar fazer? Na conclusão nós temos que dizer o quê? Pensar em quê?

A: A balançar.

P2: Quando dizes balançar, o que é balançar?

A: Refletir.

P2: Eu nunca tinha pensado muito bem assim: balançar/refletir. Temos que refletir sobre o quê?

AS: Sobre a visita.

P2: Então, vamos transformar isso aqui num nome. Em vez de balançar. “Balançar a visita”.

A: Contrabalançar.

P2: Nem contrabalançar. Olha, vou ver no dicionário, agora fiquei com curiosidade para ver no dicionário o significado da palavra balançar.

A: vamos fazer um balanço da visita.

P2: E um balanço da visita é fazer uma... No fim vamos dizer se valeu a pena, o que aprendemos. Nós aqui na escola fazemos isso. Aprendemos uma matéria e no final vamos fazer uma...

A: Revisão.

P2: Depois da revisão, vamos fazer o que para ver se aprendemos as matérias?

A: Fichas.

P2: Fichas de quê?

A: De avaliação.

P2: Então, o que estamos a fazer aqui?

A: Uma avaliação.

P2: Uma avaliação da visita. Então, vamos aproveitar a palavra do R. e eu queria pegar a palavra balanço/avaliação da notícia e deixar em aberto. Se lembrarmos de mais alguma coisa depois acrescentamos.

...

Escolhemos como exemplo o extrato da aula acima, pois ele apresenta muito bem como aconteceram os momentos destinados ao planejamento do texto pelos alunos da turma 2. Sempre antes da escrita dos textos nessa turma os alunos elaboravam um plano escrito coletivo que deveriam seguir para a escrita de seus textos, como pode ser visto nas figuras a seguir.

Figura 19 - Planejamento coletivo elaborado na aula 1

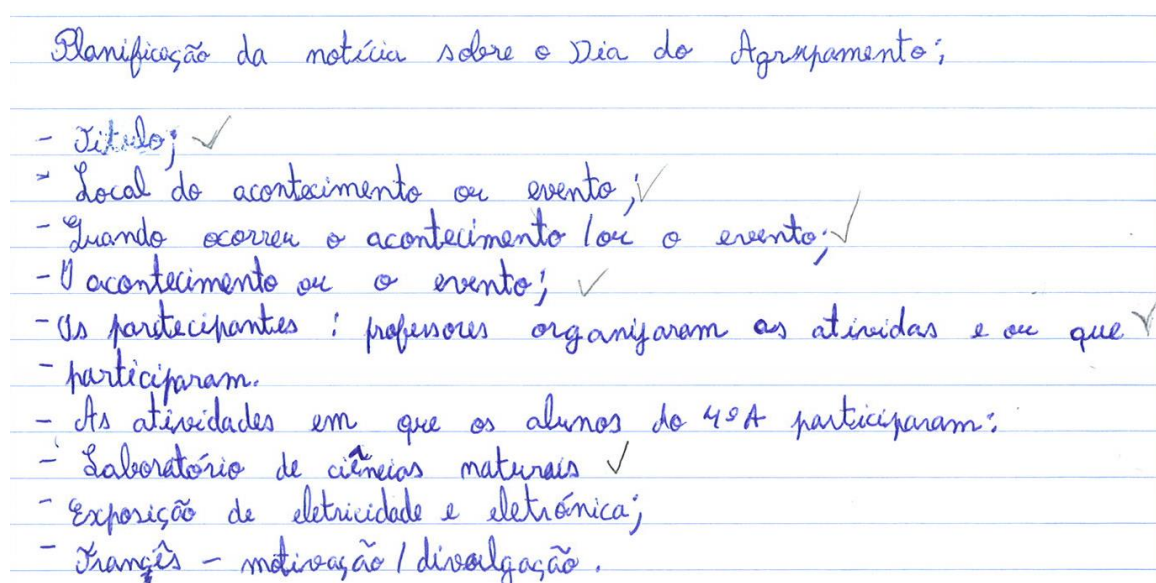


Figura 20 - Planejamento coletivo elaborado na aula 8

Esquerreia, 23 de junho de 2014

Português

Planificação do relato sobre a visita de estudo à Serra da Estrela

Título
Introdução

- Quando foi a visita;
- Onde foi a visita;
- Quem participou na visita;
- Como nos deslocámos.

Desenvolvimento

- Como foi a visita;
- O que vimos;
- O que fizemos;
- O que aprendemos.

Conclusão

- Como acabou a visita;
- Balanço/avaliação da visita.

A planificação de textos é um dos conteúdos descritos no Plano de Português para o Ensino Básico de Portugal, tanto no 1º e 2º anos como no 3º e 4º anos. Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos, e o descritor de desempenho relacionado a esse conteúdo. Vemos, então, que a professora 2, ao propor sempre, antes da escrita, a atividade coletiva de “planificação” está seguindo o que foi prescrito pelo documento curricular que guia o ensino da língua no País.

Diante dessa forma de abordar o planejamento do texto, ficamos nos questionando quanto aos alunos seguirem esse plano como um modelo/molde pronto na construção de seus textos, fato que também desperta desconforto na docente, como já apontado em sua resposta na entrevista, pois de acordo com ela a planificação como é feita “pode, às vezes, deixar os alunos agarrados a esse planejamento inicial e depois não tenham margem e não conseguir sair dali. Às vezes lembrar de coisas importantes e colocar mesmo que não esteja no plano.

Não ficar preso só a isso que se colocou no plano inicial. Reformular o plano se for preciso”. Esse depoimento evidencia certa tensão entre os saberes construídos por ela a partir das orientações curriculares oficiais e seus conhecimentos produzidos em outros espaços e na prática que evidenciam que o plano textual pode ser modificável ao longo do processo de escrita. O trecho a seguir evidencia uma cena em que a professora atende à orientação oficial, sem relativizar a ação.

TURMA 2 – AULA 1

(...)

P2: Ah, pronto! Eu vou pedir que se juntem três a três e cada trio vai escrever a sua notícia. Sua notícia... o texto, de acordo com aquele plano que fizemos. Eu já disse a um bocadinho que não está tudo naquele plano, nós a medida que vamos escrevendo o texto podemos pensar noutras coisas que ali não colocamos, mas aos pouquinhos vamos vendo isso. Eu vou pedir a vocês que escrevam... só um de vocês é que escreve na folha que vou dar, está bem? Primeiro, passa o plano para a folha e depois começa a escrever o texto.

Por volta das 14h30min disse que iria organizar os alunos em grupos.

P2: Vamos escrever a planificação na folha. Escrevam a data e o nome, pelo menos o primeiro e último nome de cada elemento do grupo.

A: Escrever o nome a data e a planificação e eu escrevo o texto.

P2: Vocês é que sabem, é quem vão decidir isso. Não demorem muito com isso.

Durante a realização da atividade a professora passou nas bancas para tirar dúvidas dos alunos e manter todos engajados na tarefa.

P2: Não quero ninguém a conversar sobre outros assuntos que não sejam sobre o trabalho.

Parou num dos grupos e falou:

P2: Olha, vocês podem ajudar a M. podem dizer o que ela vai escrever. Não estejam a conversar... Eu disse que só um que é escrevia H. Porque, ficam preocupados em copiar o que ela escreve e não dão nenhum contributo.

A: Professora, estou pensando em escrever assim: Os alunos do 4º ano estiveram nas atividades da escola Jaime Magalhães Lima

P2: Estiveram nas atividades... Vocês estiveram só a assistir?

A: Foi uma visita de estudo aqui perto.

A: Não, fomos fazer atividades.

P2: Vocês foram fazer atividades. Vocês estão a dizer: “Os alunos do 4º ano” portanto vocês começaram a referir quem?... Nós temos aqui uma ordem na planificação, mas que...

A: Eu ponho aqui uma linha?

P2: Onde? Convém deixar ou não. “Os alunos do 4º ano fizeram...” olha, reparem no que a MJ está a fazer. Reparem no que vocês têm aqui, tem o local do acontecimento... dia 24... Reparem no que a MJ já escreveu aqui: “os alunos do 4º ano estiveram a fazer atividades”... Vocês já viram o plano? Querem... então, aqui estão a referir o quê?

A: Quem participou.

P2: Toda a gente participou?

A: Sim.

A: Não... Os alunos do 4º ano.

P2: Aqui não estão a falar das pessoas que organizaram as atividades, estão a falar dos alunos que participaram.

A: Sim.

A: Sim, de todos.

P2: Estais a falar das atividades. Mas, que atividades?

A: Por exemplo, da atividade...

P2: Mas, olha, tu achas que...

A: Ah! Os alunos do 4º ano foram à escola Jaime...

P2: Então, agora vais falar do local. Ela estava ainda agora a dizer “os alunos do 4º ano foram a escola...”. Colaborem com ela, vá. Eu vou ficar um bocadinho calada. Tá bem? Vejam o plano e sigam o plano.

A: A atividade ocorreu na escola secundária Jaime Magalhães Lima.

A: Depois, podemos dizer “o primeiro evento realizou-se no bloco”... qual foi o bloco?

P2: Já digo qual foi o bloco. Atividade. Mas, qual foi a atividade?

A: A atividade do dia do agrupamento.

A: A atividade ocorreu na escola secundária Jaime Magalhães Lima, depois ponto final.

P2: Não houve atividades só lá na escola Jaime Magalhães Lima, também tiveram atividades aqui na escola. É que as que vocês participaram foram todas lá. Vamos continuar, vá!

A: O primeiro evento realizou-se...

P2: O primeiro evento... e por que o primeiro evento?

A: A primeira atividade...

P2: Ah, o local! Vocês querem falar do local não é?

A: Sim.

P2: Mas reparem... a seguir diz quando ocorreu. Quando vocês vão referir esse aspecto?

A: No dia do agrupamento.

P2: Pois... Mas, o dia do agrupamento foi em que data? Foi quando?

A: Dia 24.

P2: Dia 24. Então.

A: Professora, assim vai ficar complicado.

P2: Por que vai ficar complicado?

A: Porque vai ficar assim “a atividade ocorreu na escola secundária Jaime Magalhães Lima no dia 24 de abril...”

P2: E não pode ser?

A: E depois quando referimos o evento?

...

A partir do fragmento da aula acima nota-se que durante a atividade os alunos são levados pela docente a seguir o plano que fizeram inicialmente, inclusive é feita uma menção aos alunos seguirem a ordem das informações colocadas no plano e depois ao orientar os alunos durante a produção ela deixa claro que as informações do texto têm que ser colocadas de acordo com o plano. Vejamos a seguir um texto produzido por um aluno da turma 2, a fim de observar a preocupação quanto a seguir a “planificação” feita.

Figura 21- Texto produzido por um dos grupos na aula 1

Planificação do Dia do Agrupamento:

- Titulo:

- Local do acontecimento do evento;
- Quando decorreu o acontecimento;
- O acontecimento;
- Os participantes: professores que participaram e nas atividades e os alunos participantes;
- As atividades que os alunos do 4.º A participaram:

- Laboratório de ciências naturais;
- Exposição de eletridade e eletrónica
- Francês - motivação/divulgação.

Dia do Agrupamento

Os alunos do 4.º A participaram no Dia do Agrupamento indo à Escola Secundária Jaime Magalhães Lima. Foi no dia 24 de abril que os alunos se dirigiram a essa escola.

Em 1.º lugar foram visitar o Laboratório de Ciências Naturais cujo o tema era a Biodiversidade. Nesse laboratório viram escorpiões, enguias, peixes caracóis, minhocas, lagartixos, pintalhões, patinhos, ovos de aves, ganso, galinha e codorniz. Na outra mesa tinha um coelho e uma chinchila. Viram também uma experiência sobre o tabaco que continha em fazer ver o que acontece aos nossos pulmões se formarmos. Viram ainda uma experiência que tinha um pulmão de coelho, uma palhinha e um alano. A senhora enfiou a palhinha dentro do pulmão e o alano escolhido, soprou e o pulmão encheu. Tiveram um pequeno intervalo de 15 minutos em que viram alunos de maior idade a jogar metroquinhos.

Seguidamente os alunos foram ver uma Exposição de eletridade e eletrónica. Lá eles encontraram o professor Armindo Lopes

que é o professor de TIC. do 4.º A. Naquela sala os alunos começaram por ver uma maquete de uma cidade que tinha umas lâmpadas que quando o professor aproximava o painel solar as luzinhas acendiam. Também havia um robô que se mexia através de um painel-comando que o controlava. Viram também muitas mais coisas sobre tecnologia e eletridade.

A seguir os alunos foram a uma pequena aula de francês onde havia 3 professores que ^{deles} ensinaram algumas palavras em francês, uma das frases que os alunos aprenderam foi: "Comment tu t'appelles?"

No final os alunos gostaram muito de atividade do "Dia do Agrupamento".

Diante do texto acima, vemos que o grupo, de fato, produziu uma notícia e seguindo o planejamento previamente elaborado, inclusive de acordo com a sequência de informações contidas no plano.

Na turma 2, diferentemente do que observamos na turma 1, notamos que o processo de produção de um determinado texto se estendia por mais de uma aula, geralmente era feito o planejamento coletivo do texto e sua escrita inicial e em aulas posteriores aconteciam os momentos de revisão, como iremos tratar detalhadamente mais a frente em tópico específico. Nesses momentos de revisão, a professora sempre retomava o planejamento a partir da leitura do mesmo por ela pelos alunos, a fim de que fosse verificado o atendimento ao plano.

Diante do exposto, vemos que a necessidade de planejar o que se quer escrever é um aspecto abordado pelas duas professoras nas aulas de produção textual. Mesmo de formas diferentes, as duas docentes se esforçavam para que seus alunos construíssem a base de orientação para a escrita de seus textos e percebessem que o planejamento ajuda muito na textualização de seus escritos.

Visto a forma como é abordado o planejamento geral do texto, vamos a seguir apresentar nossos achados quanto à operação de revisão textual no processo de escrita pelas crianças.

9.5.2. As estratégias cognitivas de revisão textual adotadas pelas professoras

Como visto em capítulos anteriores, a revisão textual é uma operação fundamental no processo de produção de textos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 1997, p.54), “chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito”. Ainda de acordo com o documento citado

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. (BRASIL, 1997, p. 54).

Dessa perspectiva do documento brasileiro, a revisão textual perpassa todo processo da produção desde o planejamento, a textualização e os momentos de retomada posteriores à escrita da primeira versão. Já nas Metas para o ensino do Português em Portugal quanto à revisão textual, vimos que a indicação é de que os alunos sejam levados a rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: identificando erros; acrescentando, apagando, substituindo informações; condensando, reordenando, reconfigurando o conteúdo textual; reescrevendo o texto; e cuidando da apresentação final dos mesmos.

Questionadas sobre os momentos de revisão textual, as docentes entrevistadas responderam que solicitam que os alunos revisem seus escritos. Elas afirmaram que essa é uma ação de extrema importância no processo de produção textual. A professora 1 nos revelou que *“... a gente vai tentando fazer junto com ele mesmo. Chamando o aluno, né? Peço pra eles observarem o que está faltando, pra completarem. É importante para a aprendizagem, né?! Para eles observarem, né?! Chamar depois que escreveu o texto para observar é importante porque eu sei que tem erros que eles cometem, mas já sabem o certo, já adquiriram essa aprendizagem... Mas, no momento que está escrevendo aquilo ali, ele não percebe, aí quando você faz a revisão com eles, que eles percebem que deveriam ter feito já. Então, é uma aprendizagem aquele momento. Nessa turma, geralmente, eu tenho feito revisão individual. Porque não trabalhei muitos textos ainda com eles (se referindo ao estudo dos gêneros discursivos). Em outras turmas já fiz coletivo, em duplas... de outras formas, e geralmente eu chamo e fico mostrando pra eles, né?! Aí peço pra eles observarem o que errou, por exemplo, na ortografia: peço pra eles observarem letra maiúscula no início de frase, aí eu chamo, mostro e pergunto: “o que é que tá faltando aqui?” aí eles respondem: “Ah, Tia, já sei! Foi a letra maiúscula que não coloquei. Então peço, pra eles observarem, né?! Porque eles já percebem! Às vezes quando chamo eles, já percebem e dizem: “Já sei o que foi!”. Os aspectos que considero mais relevante numa revisão textual são: pontuação, coesão e coerência do texto, se o texto tem começo, meio e fim. Procuro muito ver o que ele escreveu dentro do texto e depois é que eu parto pra ver a pontuação e a questão ortográfica. Aí a gente vai vendo um a um. Porque eles também já são 5º ano aí cobro pontuação, ortografia”.*

O trecho da entrevista acima evidencia que a professora 1, como apontado em outras dimensões, oscila entre um ensino pautado nos gêneros e um ensino focado em modelos padrões e orientações tradicionalmente cristalizados. A partir do que diz a professora 1, também não percebemos uma articulação entre revisão textual e as condições de produção,

isto é, considerar ao revisar os textos o destinatário e os objetivos da atividade. As considerações foram sobre questões que envolviam ortografia, pontuação, coesão, coerência e se o texto tem começo, meio e fim.

Vejamos agora o que diz a professora 2: *“esta fase eu dou muita importância. Ao planejamento também. Mas, esta fase eu acredito que ela permite refletir sobre aspectos da escrita. Refletir sobre aquilo que se escreveu, outra vez ir até o planejamento, ou o que eu sei do gênero, das características e ver se ele cumpriu com tudo aquilo que estava no plano e outras coisas... Se respeitei o gênero de texto que quero escrever... Refletimos sobre a estrutura, características do texto, questões ligadas a sintaxe, morfossintaxe, semântica e ortografia... A ortografia é em último lugar porque já vem de trás, no 1º ano nós nos preocupamos mais com ortografia, mas não quer dizer que não há preocupação ao escrever alguns textos, porque há. Eu tenho preocupação com isso. Antes dava muito valor a isso. Mas agora já dou mais valor a outros aspectos do texto sem ser ortografia. Antes, eu pegava os textos dos miúdos, a primeira coisa que fazia era corrigir os erros ortográficos. Ainda é o que faço, mas às vezes não sabia como começar naquele texto para fazer correção. Claro que se for fazer as correções no próprio texto não consigo. E vi que quando apresento um texto para turma, eles dão sugestões de melhoria. Eu mesmo pensava nisso, como o texto pode ser melhorado sem dar uma reviravolta completa? É diferente... Não é meu, então, não posso apagar, não é?!*

As colocações da professora 2 evidenciam, mais uma vez, a oscilação entre um ensino pautado nos gêneros discursivos e a preocupação da docente com os aspectos gramaticais. Não há, também, explicitação da importância de se considerar os propósitos de escrita, as representações sobre os destinatários e espaços de circulação no momento de revisar os textos.

Quanto às oscilações nas práticas das professoras observadas, Chartier (2005) nos chama atenção para o fato de que

[...] todo mundo sabe que as culturas profissionais se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências. Estas artes de fazer se transmitem a despeito das hierarquias, que preferem ignorá-las. Por vezes elas as denunciam ou as combatem como tantas rotinas conservadoras: os antigos ensinam aos novos como interpretar as injunções dos superiores hierárquicos sem entrar diretamente em conflito com eles, como vestir as práticas antigas com as palavras dos novos discursos oficiais, como lidar com prescrições sentidas como “impossíveis”. Eles sabem também como fazer coisas novas com o velho, inovar para responder a situações não previstas pelos textos e que, no entanto, precisam ser assumidas (p. 24).

Nessa perspectiva, os professores, a partir de suas experiências anteriores, recriam, reelaboram e reinventam o seu trabalho no dia a dia. Para tal, modificam, ajustam e até mesmo desviam os discursos científicos estabelecidos, com o intuito de manter uma coerência pragmática baseada nas orientações “validadas” por eles nas suas práticas. De acordo com a autora supracitada, as inovações didáticas são escolhidas, testadas, mantidas ou abandonadas pelos docentes não a partir de critérios teóricos, mas sim de critérios práticos. Diante do que foi colocado pelas professoras, nos parece que houve uma validação do que dá certo e há uma oscilação no discurso quanto a um ensino focado em modelos padrões e orientações tradicionalmente cristalizadas sem haver aprofundamento de pressupostos fundamentais do que é escrever textos fora da escola. Nesse sentido, os saberes mobilizados acerca de um ensino voltado para a escrita de textos para atender a diferentes finalidades sociais e destinatários são mobilizados, mas há aspectos dessa abordagem não considerados no momento da condução das atividades. É possível que esses saberes estejam em vias de consolidação ou não sejam compatíveis com algumas concepções sobre ensino das professoras.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi quanto à preocupação da professora 2 em dar sugestões de melhorias nos textos dos alunos (*Claro que se for fazer as correções no próprio texto não consigo e vi que quando apresento um texto para turma, eles dão sugestões de melhoria. Eu mesmo pensava nisso, como o texto pode ser melhorado sem dar uma reviravolta completa? É diferente... Não é meu, então, não posso apagar, não é?!).* Tal resposta revela um respeito à autoria dos textos. A professora salienta que, embora tenha a necessidade de intervir nos textos, não pode fazer as alterações sem um diálogo com as crianças. Segundo o que é dito, as próprias crianças podem dar sugestões de melhorias. A reflexão feita pela professora 2 conduz ao pressuposto de que a intervenção da professora é vista como fundamental, no sentido de apontar e fazer com que os alunos reflitam sobre seus textos, pensem em como melhorá-los, quais aspectos não estão bem trabalhados, mas sem uma atitude diretiva de indicar unilateralmente as mudanças a serem feitas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) tal aspecto é salientado:

se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando

o objetivo é — muito mais do que a qualidade da produção — a atitude crítica diante do próprio texto (p.37).

Nesse sentido, a revisão de textos assume um papel fundamental na prática de escrever, pois permite ao aluno analisar seu texto criticamente a partir da monitoração de todo o processo de produção. Assumindo uma função mais ativa no desenvolvimento de seus procedimentos de escrita.

Diante do exposto até o momento, reafirmamos a concepção de Leal e Brandão (2006, p. 52) de que, ao escrever, realizando as operações necessárias durante a escrita de textos, o escrevente precisa coordenar várias ações no decorrer do processo de escrita e para que todas elas ocorram de modo integrado é necessário revisar o texto continuamente, retomando o que já foi dito e planejando o que vem em seguida. Assim, as autoras defendem que “para escrever um texto realizamos, continuamente, atividades de planejamento, escrita, revisão, escrita e novo planejamento”. Tal concepção divergente da que acredita que no início da tarefa de escrita se dá o planejamento e de que a revisão se dá no final. Segundo as autoras “não é isso que acontece com os bons produtores de textos, que se engajam em atividades contínuas de reflexão sobre o texto que está sendo escrito e, portanto, realizam revisão em processo”. As autoras fazem essa reflexão dizendo que são as representações sobre os propósitos de escrita e destinatários que orientam a coordenação dessas ações.

Vale reafirmar, nesse momento, que assumimos nessa pesquisa a perspectiva de que ao escrever um texto realizamos, continuamente, planejamento, escrita, revisão, escrita e novo planejamento. Dessa forma, acreditamos que ao produzir textos nos engajamos continuamente na reflexão sobre o texto que estamos produzindo e, portanto, realizamos revisão no transcorrer de todo processo.

Tendo como ponto de partida tais pressupostos e os depoimentos das professoras, analisamos os momentos destinados à revisão textual e a abordagem realizada pelas docentes nas aulas observadas na produção dos dados dessa pesquisa. Inicialmente, observamos a frequência dessas atividades nas aulas e no quadro 22 podemos observar esses números.

Quadro 22 - Frequência de aulas que os alunos realizaram revisão textual

Operação envolvida no processo de escrita	TURMA 1							TURMA 2							
	Aulas							Aulas							
	2	3	4	6	7	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8
Revisão textual	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-

Obs: Não estamos considerando a revisão no processo nesse quadro, pois em todas as aulas das duas turmas notamos que essa operação foi realizada.

No quadro acima podemos visualizar, quanto a turma 1, que em apenas em uma das aulas em que houve produção de textos (aula 10), os alunos não foram levados a revisar o produto textual elaborado, talvez porque o texto tenha sido escrito coletivamente e teve a própria professora como escriba. Mas, notamos que houve preocupação da docente em manter o monitoramento do que estava sendo escrito e assim os alunos foram levados a revisar durante o processo de escrita desse texto.

Na turma 2, diferentemente, os momentos de revisão do produto textual aconteceram, via de regra, em aulas posteriores. Apenas na aula 2, os alunos concluíram o texto que haviam começado a escrever na aula 1 e em seguida revisaram. Mas, nas demais aulas os alunos eram levados a planejar e produzir a versão inicial numa aula e em outra(s) realizava(m) a revisão do texto, como, por exemplo, na aula 5 que os alunos da turma 2 produziram um notícia sobre a participação no Concurso Intermunicipal de Leitura e nas aulas 6 e 7, em que os alunos foram levados a revisar tal texto.

Durante a entrevista realizada com a docente 2 ela falou sobre isso: *“Eu sinto que se confrontar os alunos com os textos que eles próprios escreveram e com o que os outros escreveram... eu acho que esse distanciamento é preciso... não fui eu que fiz o texto, foi outra pessoa ou ainda um distanciamento com relação ao tempo, isto é eu percebo isso nos meus próprios textos. Se eu escrevo um texto e vou rever logo em seguida eu não mudo nada para mim está bem, mas se deixo passar uns dias consigo observar melhor os aspectos”*.

A ideia da professora 2 é semelhante ao que defende Brandão (2007), quando diz que

parece-nos indicado que, concluída a revisão ao longo da produção da primeira versão do texto, a avaliação e “edição” seguinte ou final desse “produto” seja encaminhada num outro dia, guardando-se sempre um certo intervalo entre as escritas subsequentes. Certamente, todos nós já experimentamos a necessidade desse tempo para que possamos nos distanciar um pouco do que foi escrito e enxergar lacunas ou falhas não vistas no momento da produção anterior, em especial, quando se trata da primeira versão em que, geralmente, é maior o esforço de gerar o conteúdo e selecionar o que deverá ser dito no texto (p.124).

Perante o que foi dito pela professora 2, vemos que a partir de sua própria experiência enquanto escritora ela percebeu que, de fato, a passagem do tempo colabora para que ao revisitar um texto a fim de revisá-lo somos mais capaz de identificar lacunas ou falhas, e assim acredita que deve fazer com seus alunos.

Outro aspecto que gostaríamos de tratar, mais detidamente nesse momento, é a forma de agrupamento dos alunos nas atividades de revisão textual. No quadro abaixo é possível visualizar como os alunos foram agrupados nessas atividades.

Quadro 23 - Forma de agrupamento dos alunos nas atividades de revisão textual

Forma de agrupamento dos alunos	Turma 1						Turma 2			
	Aulas						Aulas			
	2	3	4	6	7	9	2	3	6	7
Individual						X*			X	
Individual após conferência com a professora	X		X		X					
Duplas				X						
Grupos							X			
Em grupos após conferência com a professora		X								
Coletivo						X		X	X	X

* Na aula 9 da turma 1 estamos considerando que houve revisão individual, também, porque a professora solicitou que os alunos trocassem os textos com os colegas para um revisar o texto do outro, mas cada um em sua banca.

No quadro acima é possível visualizar que os alunos da turma 1, como a docente já havia apontado na entrevista, realizaram mais atividades de revisão individual após conferência da professora: *“nessa turma, geralmente, eu tenho feito revisão individual. Porque não trabalhei muitos textos ainda com eles (se referindo ao estudo dos gêneros discursivos). Em outras turmas já fiz coletivo, em duplas... de outras formas”*. Outros tipos de organização dos alunos nessas atividades de revisão também foram encontrados na turma 1: coletivo e em duplas. Vale salientar que na aula 9 houve um trabalho de revisão textual diferente: hetero-revisão (um aluno revisa o texto de outro e dá sugestões de melhoria) e revisão indireta (a turma revisa coletivamente o texto de um aluno, fazendo comentários e dando sugestões de melhoria – a professora atuou como escriba da turma).

Outro fato que nos chamou atenção foi que a professora, na maioria das situações propostas, era a única leitora dos textos produzidos pelos estudantes. Entretanto, torna-se de extrema relevância o fato da docente ter lido todos os textos com os alunos, corrigindo individualmente, mostrando para cada um, o que poderia ser melhorado, e, conseqüentemente, apontando conhecimentos não construídos. Vale salientar que, na maioria das vezes, a própria

professora “riscava” o texto dos alunos, indicando o local em que deveriam fazer alterações, como pode ser visto a seguir.

Figura 22 - Texto de uma aluna da turma 1 produzido na aula 5 com as “correções” feitas pela professora

A cigarra a formiga

Éra uma vez uma Cigarra que só queria cantar.
 Encontrar^o as formigas das tabalarias^m de sabão.
 Sab. Pa. com^m seg. m. comida, a água e abego. En^m quanto
 era verão. A cigarra só vivia cantando^m nisso chisou
 o inverno. A cigarra estava com frio com fome, foi
 bater na porta da formiga. e disse: - Aullida formiga
 deixa^m de^m ~~leito~~ ^{pritar, estão} com^m fome, com^m frio. Ai ela
 respondeu: - O qui fazia no verão? a cigarra
 respondeu: - Eu dançava. Então ^{once} da cigarra!

Já na turma 2, a revisão coletiva foi a mais frequente, mas os alunos também foram levados a revisar em grupos e individualmente em uma aula. Na entrevista, a professora 2 já tinha apontado que trabalhava dessa forma: “Eu faço assim, escolho um texto, que podia ser aleatoriamente, eu que escolhia, tendo em conta os tipos de erros que o aluno dava... não é tanto os tipos de erros que quero dizer... é da maneira que o aluno escreveu o texto, se ele se prestava a melhorias, se eu achava que a reflexão sobre aquele texto e as melhorias que podiam ser produzidas naquele texto seriam benéficas para os alunos. Apesar de querer fazer isso em qualquer texto, e por isso que digo que a escolha poderia ser aleatória, esse texto presta-se a uma revisão e uma revisão com alguma qualidade. Uma revisão que permitisse aos alunos refletir sobre o texto e as melhorias no texto. É um pouco isso, na hora em que o texto era projetado ou escrito para todos os alunos terem acesso”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 1997, p.55), esse trabalho de utilizar textos dos alunos para serem analisados coletivamente é uma “ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos”. Tardelli (2002, p. 162) reafirma essa ideia ao defender que é interessante que o texto dos alunos “seja objeto de análise, submetido a comentários,

sugestões, em que o professor e os colegas, através de uma leitura ativa que requer as contrapalavras, se instituem como coautores do texto”.

A fim de ilustrar como aconteceu esse trabalho na turma 2, iremos expor a seguir um fragmento da aula 6.

TURMA 2 – AULA 6

(...)

P2: Eu quero que vocês ouçam as notícias dos colegas e anotem questões que eles podem melhorar. Questões não... Aspectos que acham que podem ser melhorados. Podem escrever o nome da pessoa ou não. Aspectos que consideram que podem ser melhorados.

A: Professora, não leia a minha.

P2: Oh, M. não seja assim... Estamos todos aqui para aprender. É assim, ontem saí daqui com a impressão que vocês tiveram dificuldade em escrever a notícia. Quando cheguei em casa e li vossos textos, já não fiquei tanto com essa ideia e claro que penso... Acho que sempre há o que melhorar nos textos... Nos textos que eu própria escrevo.

A: E escreves texto?

P2: Sim! Eu escrevo textos. Por exemplo, um texto que tenho que escrever...

A: Os sumários

P2: Os sumários. Às vezes quando escrevo o sumário num dia, depois no outro dia faço alterações porque penso que não está muito claro aquilo que quero dizer. Aquilo que quero não está assim tão bem. Portanto, também faço alterações e modificações. Outro texto que temos que escrever são atas das reuniões, vocês sabem o que é?

AS: Não.

P2: Não fazem ideia do que é?

A: A dona I. Diz que tudo que é discutido nas reuniões tem que ser registrado.

P2: Exatamente. O que tenho que escrever mais?! E-mail muitos... Para colegas, para convocar as reuniões, enviar atas das reuniões... E outras coisas mais.

A: Eu quero que leia o meu.

P2: M. há coisas boas em todos os textos e menos boas em todos os textos. Eu vou escrever para depois sabermos o que é que é isso, o que estamos a fazer... Aspectos que podem ser melhorados na notícia.

A professora escreveu no quadro e solicitou que os alunos escrevessem na folha para que se alguém pegasse, soubesse o que eles fizeram.

“Aspectos que podem ser melhorados nas notícias escritas em 06/05/2014”.

A: Eu não quero que leia o meu, está mal.

A: Eu quero que leia o meu.

P2: Então, vou ler logo o do R. que não teve nenhuma ajuda. Queres ler o teu ou leio eu?

A: Eu leio.

P2: Então, vá lá. R. Leia alto, queres vir aqui na frente?

O aluno preferiu fazer a leitura em sua banca mesmo.

A: “No dia 29 de abril de 2014 as alunas A.M. número 2 4º A e B. B. número 3 4º A e a F. G., participaram na prova da 2ª fase do Concurso Intermunicipal de leitura 2014, na biblioteca municipal. Essa prova era com perguntas sobre a obra Silka, essa prova era de duração de 45 minutos. Quem acompanhou as alunas foi a professora M.J. Para se deslocarem tiveram que ir de autocarro”.

A: Ele não falou do deslocamento.

P2: E tu não puseste?! Sim, tu puseste. Ele diz: “quem acompanhou as alunas foi a professora M.J. ponto final”. Depois, começam “para se deslocar tiveram que ir de autocarro”

A: Eu já não lembro do texto.

P2: Eu vou ler, então. Pode ser?

9h30min - A professora leu o texto do aluno R. para a turma novamente.

A: Ele escreveu o número da A. e da B. e não escreveu o da A.F.

P2: Ou coloca o número de todas ou não coloca, é isso?

A: Sim.

A: Eu não sabia o número da A.F.

P2: Mais alguma coisa que tu queres dizer?

A: Não.

P2: C. (disse o nome de uma aluna)

A: Repetiu-se muitas vezes essa prova.

A: Não colocou o local da biblioteca.

A: Professora, mas eu não tive ajuda.

P2: Pois! Não teve ajuda. B...

A: Não dizes o número da A.F. como dizes o de A. e o meu. A outra coisa é que não dizes qual é a biblioteca municipal.

A: Eu disse.

P2: Não, só dizes que é biblioteca. Só dizes que é biblioteca municipal. Mas, no Conselho de Aveiro há só uma biblioteca municipal. Neste município há só uma.

A: Acho que o R. deveria colocar qual é a biblioteca.

P2: Pronto, concordo!

A: Acho que o final poderia ser melhorado.

P2: O final poderia ser melhorado? Em quê, por exemplo?

A: Porque ele repete muito “essa prova”.

A: Eu concordo.

P2: Mais alguma opinião? Diz lá V.

A: Diz muitas vezes “essa prova”.

P2: Isso já foi dito.

A: Já?

P2: Já! Convém vocês estarem atentos ao que diz cada colega para depois... Já falamos os aspectos que precisam ser melhorados e os aspectos que o R. fez bem?

A: O texto dele parece está em tópicos.

P2: O texto todo? Achas que parece está em tópico o texto todo?

A: Todo não, mas no fim.

P2: Ah! O fim. Agora vou dizer algumas coisas que eu penso: no início... É mais no final da notícia porque o início parece-me bem e para quem não teve nenhuma ajuda, parece-me bastante bem. Ele diz assim: “No dia 29 de abril de 2014 as alunas (e nomeia as alunas, apesar de não dizer o número da outra colega), participaram na prova da 2ª fase do Concurso Intermunicipal de leitura 2014, na biblioteca municipal”. Quanto a mim, este parágrafo está bem. Depois é que vocês dizem que está um pouco por tópicos e se vocês dizem isso o que é que vocês acham que falta então?

A: palavras de ligação entre as frases.

P2: Palavras de ligação entre as frases. Também acho. Mas, ele diz: “No dia 29 de abril” essa informação refere-se a quê?

A: A data.

P2: A data em que aconteceu. As alunas tal, tal e tal. Essa informação diz respeito?

A: A quem participou.

P2: Aos participantes. As meninas. A seguir diz: “participaram na prova da 2ª fase do concurso intermunicipal de leitura 2014”.

A: O que fizeram.

P2: O que fizeram. O que é que elas fizeram, não é?! “na biblioteca municipal” isso diz respeito ao?

A: Local.

P2: Ao local. E ele diz isso tudo numa frase... Numa única frase e parece-me a mim num único parágrafo. Apesar de tu não teres assinalado tão bem os parágrafos, R.

A: falta.

P2: Falta o quê?

A: O acontecimento.

P2: E qual foi o acontecimento?

A: Foi o concurso.

P2: E ele não fala disso aqui? “participaram da prova da 2ª fase do concurso intermunicipal de leitura 2014” Ele fala disso aqui.

A: Falta uma informação no fim.

P2: E qual informação deveria ter no fim?

A: No final deveria ter...

P2: Então, já que falas disso, eu vou ler a da A. e vamos prestar atenção às questões... Não sei... Não vou dizer as questões que vamos prestar atenção, vocês é que vão me dizer. Ah! Esqueci que ele deu como título notícia.

A: Não é um título adequado.

P2: Por que tu achas que não é um título adequado?

A: Porque deveria ser... Poderia ser... Alunas participam da 2ª fase do concurso intermunicipal de leitura (o próprio aluno que tinha escrito o texto falou).

P2: Muito bem. Vou ler agora a da A...

Como podemos observar, esse foi um momento muito rico para ensino da produção de textos. Ao refletir coletivamente sobre o texto do colega, os alunos têm a possibilidade de explicitar e mobilizar seus conhecimentos. Nesse caso, sobre a escrita de uma notícia.

Em estudo realizado por Rosa (2011), que investigou as possíveis relações entre a verbalização das dimensões sociodiscursivas e composicionais do gênero notícia e a mobilização dos conhecimentos verbalizados no processo de produção desse gênero por crianças do 5º ano (9-10 anos) do Ensino Fundamental, foi constatado que existe uma relação clara entre a capacidade de explicitar e mobilizar os componentes do gênero, no caso, notícia. Foi verificado ainda pela pesquisadora que em 80% dos casos a relação entre a explicitação verbal e a mobilização aconteceu de forma evidente (relação forte), 17% para uma relação fraca e 3%, apenas, apontaram para a ausência dessa relação. Portanto, para a estudiosa esse fato significa que as crianças que conseguiram mobilizar/usar os conhecimentos sobre a notícia, em sua maioria, também conseguiram explicitá-los verbalmente. Sendo assim, Rosa (2011) acredita que

verbalizar o conhecimento sobre as dimensões dos discursos pode favorecer a reflexão sobre a ação de produzi-los. Ou seja, a verbalização das redescrições pode proporcionar uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento, refletido no comportamento de produzir textos mais bem elaborados (p.244).

Consequentemente, proporcionar momentos em que os alunos sejam levados a verbalizar, como expomos no exemplo da turma 2, pode ser uma boa estratégia didática para formar produtores de textos autônomos.

Segundo Brandão (2007), ao revisar um texto, várias dimensões podem sofrer mudanças. Tanto no sentido do que foi escrito (revisão da organização sequencial das ideias, a sua articulação com o tema do texto, os recursos coesivos utilizados, o grau de informatividade apresentado pelo texto, as possíveis ambiguidades e a pontuação) quanto às

questões de caligrafia, ortografia, uso de letras maiúsculas, separação de sílabas, uso de parágrafos, concordância verbal e nominal, bem como aspectos ligados à configuração espacial, organizacional do texto, os aspectos relacionados à adequação do texto às finalidades propostas, avaliando o modo de dizer em função do(s) interlocutor(es) pretendido(s), gênero textual e possível portador para o texto a ser produzido. Assim, mesmo que alguns desses aspectos citados sejam interdependentes, concordamos com a ideia de que não é possível revisar tudo de uma só vez. Entretanto, na turma 1, foi assim que aconteceu os momentos de revisão. Isto é, os alunos foram levados a produzir e revisar seus textos em uma única aula. Desse modo, pode-se dizer que mesmo tendo consciência da importância da revisão e da necessidade de um ensino sistemático desse tipo de operação, a professora não realizava um ensino em que os diferentes aspectos da revisão pudessem ser foco de atenção de modo mais efetivo.

Outro problemas no ensino da revisão textual puderam ser identificados, como a presença de orientações gerais, pouco elucidativas do que poderia ser melhorado. Sobre tal aspecto Val (2009) defende que

os modos de correção na escola, em sua maioria, servem para mostrar 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.” Sabemos que a correção de um texto necessita ir além de comentários e riscos em sua volta. (p.132)

Diante dessas colocações, analisamos mais a fundo os momentos de revisão textual nas duas turmas e para tal iremos apresentar inicialmente os comandos dados pelas professoras nessas atividades.

Quadro 24 - Comandos das atividades de revisão textual dados pela professora 1

Aulas	Comandos de revisão textual
2	(...) P1: É para colocar o que faz. Não é para colocar o que você não faz não! Coloquem o nome embaixo, porque a gente vai destacar do caderno essa folha... Eu vou fazer o quê depois?! Vou pegar o caderno de vocês e fazer a correção aí vou dar um papelzinho que é esse daqui ó (mostra o papel para os alunos). Vou fazer a correção, quando eu fizer a correção vai escrever novamente aqui e colocar o nome (no papelzinho entregue), depois nós vamos fazer isso aqui... Colar o papelzinho no cartaz. Por volta das 14h15min começou a chamar os alunos um por um e indicar o que precisava

	ser melhorado no texto, indicando as correções que eles deveriam fazer no próprio texto dos alunos. P1: Quem terminar traz aqui o caderno para eu corrigir o que escreveu. A1, já terminou? ...
3	P1: O texto que vocês produziram ontem individual não foi feita a correção dele. O que eu pensei em fazer hoje... Vou dar para vocês o texto que vocês produziram e quero que juntas descubram o que precisa melhorar nesse texto fazendo um texto único com as correções observando a pontuação, o uso da letra maiúscula, alguma palavra que vocês acha que não é daquela forma que está escrita e melhorar essa palavra... Melhorar o texto. Eu quero que se juntem, no caso seriam três mas, A2 não veio. Mas, vocês podem pegar o texto dela e vê o que pode acrescentar no de vocês. (...) P1: Veja só: você não já fez esse texto? Você ajudar na correção dele... Vou dar outro papel para fazer. Você vai melhorar esse texto fazendo a correção observando a questão do uso da letra maiúscula e observar o que é que está precisando melhorar nele. A13: Ele não precisa melhorar mais não. A12: Preciso sim! (...) P1: Gente! Presta atenção aqui para saber o que vai fazer... Esse trabalho vai ser em grupo e tem ali uma dupla... Eu vou distribuir mais uma folhinha e vocês vão colocar aí a data, o nome do grupo das pessoas que estão participando. Vou fazer um modelo aqui no quadro e vai reescrever esse texto aí. Vocês estão em quatro, três, dois... Mas, vai ser um texto só. Dessas três aí, vou dar o exemplo desse grupo que tem três, mas vai escrever um só... Um único texto. Uma pessoa vai ficar responsável por escrever e todos que estiverem no grupo vai participar na elaboração desse texto. Vai reescrever esse texto aí, só que você vai fazer a correção... Vai elaborar, ver o que está faltando para acrescentar, melhorar esse texto que pode ser que tenha palavra repetida. O que ela escreveu pode acrescentar no seu. Então, vocês vão ler os textos e discutir entre si, no caso as três, e observar o que pode ser melhorado nesses textos e escrever um só. É uma produção escrita... Você devem prestar atenção na ortografia e observar se esta palavra se escreve assim ou assim, pode pegar o dicionário que vou entregar para saber como é ou tirar dúvida, a pontuação... Uma pessoa só vai redigir, mas todos irão colaborar. Vou entregar um papel para cada mesa... A pontuação, prestar atenção quando terminar a frase pontuar com ponto final, interrogação, exclamação dependendo da situação que a frase exige e o uso da letra maiúscula. (...)
4	(...)

	P2: ...eu vou dar um papel pra rascunho porque depois vocês vão passar pra outra folha quando eu fizer a correção. Vai reescrever essa fábula lembrando sempre de letra maiúscula, pontuação... A: Eu vou fazer cópia. P1: Eu não quero cópia! É pra reescrever. Se fosse cópia eu daria o livro e pediria que vocês copiassem, mas eu vou recolher os livros. Não se esqueçam de colocar o título, a data e depois que eu fizer a revisão eu vou dar outro papelzinho... Dado um tempo, a professora começou a chamar os alunos de um por um para fazer a revisão de seus textos.
6	(...) P2: Depois que vocês escreverem o texto, vamos fazer a correção. Por que é importante a correção? É importante para vocês que estão aprendendo, não é? Aprender com os próprios erros de vocês. Se você escreve uma palavra que não é assim daquela forma, se está faltando pontuação, eu vou lá e faço a correção vocês vão aprendendo. Não é? ...
7	*Não houve comando. Obs: Na medida em que os alunos foram acabando o texto a professora chamava no birô para realizar a revisão.
9	(...) P1: Vai ser individual. Mas, a gente vai fazer a correção trocando com um colega então, a correção é que vai ser feita diferente. Depois eu vou escolher um desses textos e a gente vai fazer a correção coletiva todo mundo junto. Certo? (...) P1: Quem terminou? Pra trocar com A.L. Ela vai fazer a correção do seu e você do dela. A: Tá bom. P1: Venha cá para eu lhe explicar como você vai corrigir o texto dela. Você vai corrigir pontuação, vai circular se tiver palavra que faltou um “N”, por exemplo, como eu faço. Você vai lendo e vai vendo se faltou alguma coisa no texto dela. Se não tiver nada, não faz nada, mas se tiver aí você vai indicar o que é: se é letra maiúscula... Ai você faz um círculo onde está errado e escreve o certo não em cima, mas acima. Por exemplo, colocou “U” minúsculo aí você circula e escreve em cima o “U” maiúsculo, logo acima. Se estiver faltando pontuação aí você coloca a pontuação. Sempre acima e não riscando o que ela escreveu. ...

Os comandos dados pela professora 1 nos revelam que apesar de em vários momentos haver a indicação de que a revisão é um processo que o texto deve passar a fim de ser melhorado, notamos que a palavra “correção” está sempre presente no discurso da professora. Bem como, notamos que sempre que os alunos são levados a realizar a revisão de seus textos, a docente enfoca na sua fala os aspectos linguísticos como, por exemplo: pontuação, ortografia, uso de letra maiúscula, etc.

Vejamos a seguir os comandos das atividades de revisão textual dados pela professora 2.

Quadro 25 - Comandos das atividades de revisão textual dados pela professora 2

Aulas	Comandos de revisão textual
2	(...) P2: Pronto. Então, agora vocês quatro vão procurar melhorar um pouco o vosso texto, pode ser? Lendo, ou podem fazer em outra folha limpa. Um aluno começou a ler e a professora interrompeu: P2: Espera! Primeiro tens de ouvir, ouvir e ir pensando em cada parte naquilo que vocês estão ouvindo pode ser melhorado, alterado, no sentido de melhorar. (...) A: Eu tinha uma ideia, mas como já é muita coisa não dá para ajeitar. P2: Dá. A: Vou apagar. P2: Não, se não complica. Vocês não vão apagar nada do que fizeram... Olhem, escutem não apaga nada do que fizeram. Escuta! Eu vou dar-lhes outra folha e vocês vão reescrever, voltar a escrever numa outra folha acrescentando o que querem, está bem? Aí não mexe em nada. Basta escrever a data de hoje e o texto mais nada. (...) P2: Já acabaram? Então, o que é que eu vos aconselho... Releiam... Leiam o texto uns aos outros, para todos... A: Já lemos. P2: Ao reler não detectaram falhas, nada? Aconselho a lerem outra vez para ver se não há falhas.
3	(...) P2: Bom dia! AS: Bom dia. P2: ... Então, o que é que vamos fazer hoje... Lembram-se que na semana passada, em

	grupos, vocês escreveram uma notícia para o jornal acerca do dia do agrupamento? Hoje vamos melhorar uma dessas notícias, pode ser? AS: Pode. A: Em conjunto? P2: Em conjunto. A: E qual é? P2: Eu vou projetá-la e vou dar a cada grupo, vocês agora não estão em grupo. Cada grupo recorda-se mais ou menos daquilo que escreveu, não é? A: Não. P2: Não? A: Sim. P2: B. quem estava contigo? A: L e A. P2: Deixem-me ver a melhor maneira... Eu dou-vos o vosso trabalho, o trabalho de cada grupo, e com o trabalho que cada grupo fez e com as intervenções que nós vamos fazer aqui em conjunto, vamos procurar melhorar... Eu poderia ter escolhido qualquer um dos textos para serem melhorados, qualquer um. Fiquei um bocadinho indecisa, mas acabei por optar por um deles, pois havia aqui questões... Por exemplo, a letra do T. Está um bocadinho maior do que tu costumava escrever, mas não assim muito pequenitita. Eu digitalizei o texto do grupo da MJ., do J., do H., e do V. Então, agora vamos ter a oportunidade de dar muitas ideias. Juntem-se nos grupos da última aula e vocês também terão a oportunidade de rever... Não alterem nada do que está feito neste trabalho, ouviram, perceberam o que eu disse? Não alterem nada do que aqui está. Está bem. AS: Sim. ...
6	(...) P2: Eu quero que vocês ouçam as notícias dos colegas e anotem questões que eles podem melhorar. Questões não... Aspectos que acham que podem ser melhorados. Podem escrever o nome da pessoa ou não. Aspectos que consideram que podem ser melhorados. (...) P2: Alguma ligação entre as frases. Escutem o que vou dizer: Não alterem nada no que já escreveram. Não vão mexer no que já escreveram. Alterar, sim, podem alterar, mas não é para apagar o que já fizeram. É para reescrever novamente. Entregou folhas para os alunos revisarem.

	P2: Na folha que entreguei agora é que vão escrever. É aqui que vai reformular teu texto. A: Vou ter que escrever todo o texto? P2: Não mexe em nada do que já fizeram ontem. Tá bem?! O que vão escrever hoje é na folha que lhes dei hoje. ...
7	(...) P2: Nós agora vamos melhorar a notícia que já estamos a escrever há muito tempo. Vou projetá-la. (...) P2: Eu escolhi a do R. Poderia ter sido qualquer uma escrita por vocês. Qual o objetivo dessa atividade? A: Apendar com os erros. A: Melhorar o texto. P2: Muito bem. Não era bem isto, mas está bem. Um aluno falou sobre uma questão de pontuação no 1º parágrafo. Uma aluna estava a postos no computador e já foi realizando as modificações no texto do aluno, que estava projetado. ...

De acordo com o que vimos no quadro acima, a professora 2, de fato, enfatiza que os momentos destinados à revisão textual servem para refletir sobre os textos já escritos e pensar em melhorias. Não observamos que ela tenha dado mais importância em sua fala aos elementos linguísticos do que as da textualidade, por exemplo. No entanto, como já foi salientado, não há retomada de questões ligadas aos motivos que geraram a escrita dos textos ou às finalidades ou destinatários da escrita.

Dando continuidade às análises dos nossos achados, vamos agora apresentar como as duas professoras abordaram os textos dos alunos e trabalharam a revisão textual nas aulas observadas. Inicialmente vamos apresentar os dados referentes à professora 1 e depois enfocaremos no trabalho da professora 2.

No caso da turma 1, diante da forma como a professora abordou a revisão textual apresentamos as intervenções realizadas nos textos dos alunos na aula 2, a fim de trazer maior compreensão sobre como aconteciam esses momentos de revisão individualizada, tão frequentes nessa turma.

TURMA 1 – AULA 2

(...)

Por volta das 14h15min começou a chamar os alunos para a revisão individualizada, isto é chamou-os um por um e indicou o que precisava ser melhorado no texto de cada um, indicando as correções que eles deveriam fazer no próprio texto.

P1: Quem terminar traz aqui o caderno para eu corrigir o que escreveu. A1, já terminou?

A1: Já!

P1: Então traga aqui.

E começou a fazer as intervenções a partir da leitura do texto da aluna.

P1: Eu ajudo... Não tem esse “R” aqui não. Você vai copiar tirando esse “R” daqui, tá?! Tem. Eu ajudar, mas é: eu ajudo minha mãe a lavar. Esse “R” daqui não tem! Você não vai colocar. Vai acrescentar aqui em “lavar” e aqui letra minúscula, não precisa letra maiúscula não. Aqui está certo.

A1: Mas esse é meu “P” minúsculo.

P1: Então está corretíssimo. Lavar os pratos... Aqui é o quê?

A1: Lavar.

P1: Lavar... Vírgula, muito bem. Lavar roupa. Dar banho é?

A1: É.

P1: Letra minúscula aqui também. Na minha cachorra é? Isso é um “CH” é?

A1: É. “C-H-O”.

P1: Esse “CH” está parecendo um “D”. Aqui é um “H”? Então você coloca. Arrumar a casa... Aqui é o quê? (tinha “foro”).

A1: Forrar.

P1: Ah! Então são dois erres.

A professora continua lendo o texto da aluna A1

P1: Forrar minha cama, arrumar o quarto... Aqui é o quê?

A1: Forrar.

P1: Forrar a cama da minha mãe, ajudar a minha... Então você coloca aí “E” ajudar a minha avó. Aqui é o quê?

A1: Minha avó.

P1: Tudo isso?

A1: Faço tudo isso.

P1: Você agora vai escrever fazendo as correções. Está ótimo seu texto. Você vai colocar aqui... Não precisa escrever isso aqui não (se referindo a pergunta que estava escrita no quadro) Vai começar a escrever aí: Eu... tananam tananam. Bem bonitinho.

Nas figuras 23 e 24 pode ser visto as versões dos textos da aluna que chamamos de A1 no fragmento apresentado acima.

Figura 23 - Texto revisado pela professora em conferência com a aluna A1.

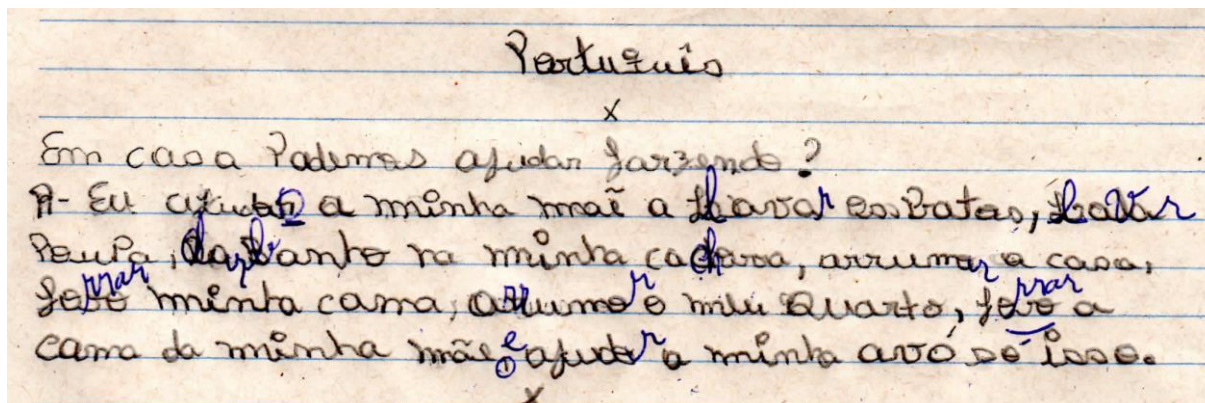


Figura 24 - Texto de A1 após mudanças indicadas pela professora 1

Em casa podemos ajudar fazendo?

Eu ajudo minha mãe em, lavar batatas, lavar roupa, fazer comida cozinha avoz, feijão, carne, macarrão, etc. Fazer a minha cama, fazer a cama da minha mãe, arrumar a casa, lavar a casa da minha cachorra, tirar o lixo, varrer a casa, lavar o ventilador, lavar o fogão, lavar o armário, ajudar a minha avó.

A professora chamou a atenção da aluna A1 durante a revisão individualizada para aspectos como: utilização de letra maiúscula, pontuação, ortografia (uso de R ou RR), concordância e caligrafia. Mas, ao comparar as duas versões do texto de A1, podemos perceber que a aluna acrescenta conteúdo em seu texto e leva em consideração algumas correções feitas pela professora. Ou seja, a aluna não se preocupou em apenas copiar seu texto com as alterações feitas pela professora, pois, por exemplo, empregou adequadamente o uso de letra maiúscula onde a docente tinha indicado e não acrescentou o “r” no final da palavra “ferrar” que também tinha sido indicado pela professora.

Vejamos outro exemplo das correções feitas pela professora 1 no texto de outra criança. Depois da revisão no texto de (A1) chamou outra aluna (A3) que tinha terminado a primeira versão do seu texto e começou a ler o texto da aluna.

(...)

P1: “Eu faço em casa ajudo minha avó (acrescentou o “A”) a fazer coisas e essas coisas são: (acrescentou “:”) lavar os pratos, (acrescentou a vírgula) varrer a casa e arrumar a minha cama, (acrescentou a vírgula) a do meu pai ajudo minha vó a trazer as coisas do Bompreço (escreveu o “B” em cima do “b”) do Carrefour”.

Parou nesse ponto e disse para a aluna:

P1: Carrefour começa com letra maiúscula (e escreveu em cima do “c” o “C”).

Depois continuou a ler o texto

P1: “do Extra (escreveu em cima do “e” o “E”) do Todo Dia do mercado da Madalena. (acrescentou o ponto final) e escreveu “G” em “gosto” muito de fazer as coisas mais de vez...

Parou nesse ponto e chamou atenção da aluna:

P1: “Em quando” é separado tá?! Eu coloquei esse tracinho para você saber que quando for fazer é para separar.

Dando continuidade a docente lê o restante do texto da aluna.

P1: “de vez em quando da preguiça e não faço nada aí quando é (acrescentou o acento no e) no outro dia minha avó (acrescentou o “A”)”. Tua avó diz isso, né? “minha avó faz se você...” Você não acha melhor no lugar de “faz” colocar “diz”? Minha vó diz...

A3: É melhor.

Em seguida, passou uma linha embaixo da palavra “fais” que a aluna tinha escrito e em cima escreveu: “diz:”. E continuou a revisão com a aluna.

P1: “minha avó diz: se você arrumar...” como é a fala dela a gente coloca um travessão, tá?

A3: Tá.

P1: “Se você arrumar a casa eu (escreveu em cima do “E” o “e”) lhe dou cinco reais. (acrescentou o ponto final) Aí (escreveu em cima do “a” o “A”) eu (escreveu em cima do “E” o “e”) falo (a aluna tinha escrito faço então a docente em cima do “ço” escreveu “lo”: (acrescentou “:”) – (acrescentou o travessão).

Depois disse para a aluna:

P1: coloca o travessão porque é você que está falando, né?!

A aluna afirmou com a cabeça e a docente prosseguiu

P1: Não (escreveu em cima do “n” o “N”) precisa não, (acrescentou a vírgula) por que é minha obrigação”. Muito bem, o texto está ótimo. Vá escrever aqui.

A3: Está?

P1: Sim.

A3: Isso tudinho aqui, tia? (A aluna perguntou isso porque o papel era pequeno e o texto grande)

P1: É. Eu espero que dê! Mas acho que dá. Deixa eu vê um maiorzinho para você porque você também pode acrescentar coisas e colocar seu nome.

Figura 25 - Texto revisado pela professora em conferência com a aluna A3.

④ Em casa podemos ajudar fazendo?

Eu faço em casa ajudo minha avó
a lavar as coisas e lavar as coisas São: lavar os
frutos, varrer a casa e arrumar a minha
cama, a do meu pai ajudo minha
vó a trazer as coisas do Bomprego do
Correio de Extra do todo dia de merce
do da madalena. Gosto muito de fazer
as coisas mais de vez ^{em} quando da a
preguiça e não posso nada aí quando
é no outro dia minha avó ^{de} ~~Se você~~
arrumar a casa eu ^{de} ~~Se você~~ cinco Reais.
Aí eu faço: Não precisa não, por que é
minha obrigação.

Figura 26 - Texto de A3 após mudanças indicadas pela professora 1

Em casa podemos ajudar fazendo?

Eu faço em casa ajudo minha avó
a lavar as coisas e lavar as coisas São: lavar os
frutos, varrer a casa e arrumar a minha
cama, lavar minhas roupas e arrumar de
novo a cama de meu pai ajudo minha
vó a trazer as coisas do Bomprego do
Correio de Extra do todo dia
de mercede da madalena. Gosto
muito de lavar as coisas mais de vez
em quando da a preguiça e não posso nada
aí quando é no outro dia minha vó diz
Se você arrumar a casa eu lhe dou cinco
Reais. Aí eu não preciso não, por que é
minha obrigação.

Ao analisar as duas versões do texto da aluna A3, notamos que assim como A1, ela acrescenta conteúdo em seu texto (lavo minhas roupas e arrumo de novo a cama do meu pai), e emprega quase todas as alterações feitas em seu texto pela professora, menos na palavra “preguiça” que a aluna continua a escrever “priguiça”.

Vejamos outro exemplo da mediação realizada pela professora 1 no momento de revisão textual por uma aluna, no caso vamos chamá-la de A14.

(...)

P1: Venha A14.

Começou a revisar com a aluna o texto dela

P1: Olha, “joga” está faltando o quê aqui? Um “R” né? (acrescentou no próprio texto da aluna o “R”)

A14: É.

P1: Arrumar (acrescentou no próprio texto da aluna o “R”) a casa, lavar (acrescentou no próprio texto da aluna o “R”) prato, guardar prato... aqui ó: “gua” qual é o som do “gua”?

A14: “GUA”.

P1: Faltou o quê aqui então?

A14: o acento?

P1: G-U-A.

Continuou lendo o texto da aluna, mas em silêncio e indicando o que precisaria ser melhorado. Até o trecho em que disse:

P1: “meus” é com “U” não é com “O” não! Meus brinquedos... Aqui está faltando o “N”, lavo minhas roupas, arrumo o quintal e o quê? Crio meus animais de estimação é? Você cria ou você cuida?

A14: Cuido. É um gato e dois cachorros.

P1: Cuida, né? Então deixa eu colocar aqui que você cuida. “e cuido dos meus animais de estimação”.

Muito bem! Agora você vai copiar fazendo as correções e colocar o seu nome.

Figura 27 - Texto revisado pela professora em conferência com a aluna A14.

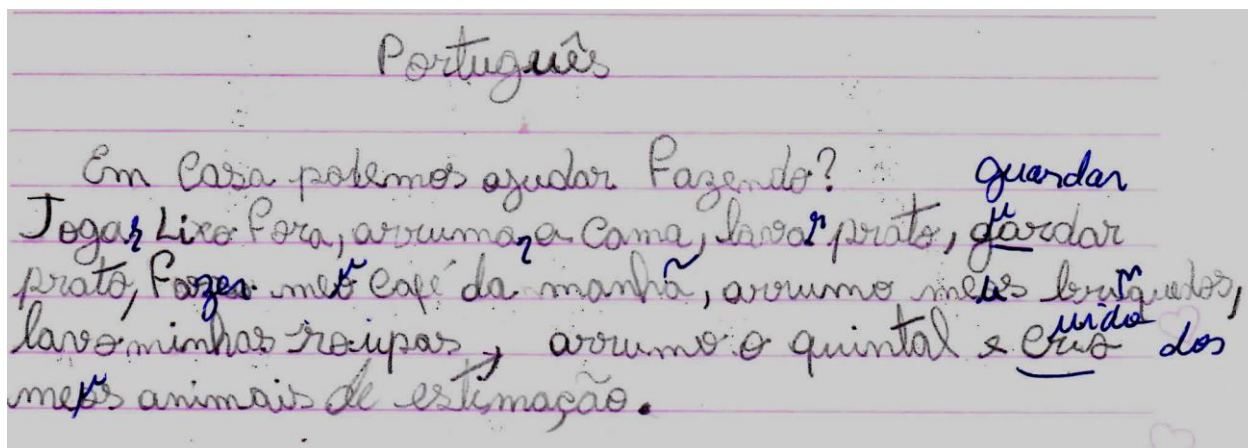


Figura 28 - Texto de A14 após mudanças indicadas pela professora 1.

Em casa podemos ajudar fazendo?

Jogar lixo fora, arrumar a cama, lavar prato,
guardar prato, arrumar meus brinquedos, fazer meu
café da manhã, lavar minha roupa, arrumar o
quintal e cuidar dos meus animais de estimação.

Depois, de revisar o texto de A14, chamou mais um aluno para fazer a revisão em conferência com ela:

P1: A12. Traga seu caderno.

A12: É folha.

P1: Traga sua folha.

Quando o aluno entregou seu texto, a professora começou a ler silenciosamente e depois disse:

P1: O que é isso aqui? Varrer o quê? Isso daqui é um “R” é? (apontando para a última letra da palavra “varrer”)

A12: É porque eu ia fazer um “S” só que eu...

P1: Aqui é um “R”.

Continuou a ler o texto do aluno, só que agora em voz alta para ele escutar.

P1: “Varrer a sala...” O quê? Lavando o quê? Lavar a sala. No lugar de lavando é lavar. “lavar os pratos, arrumar a cama...” Aqui é o quê? “Arrumar o quarto, guardar os brinquedos e arrumar o quintal” é?

A12: É.

P1: Então, vá fazer esse daqui bem bonito vá.

Figura 29 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A12.

Em casa podemos ajudar fazendo?

R- lavar a sala, lavar os pratos, arrumar a cama, arrumar o
quarto, guardar os brinquedos, arrumar o quintal.

Figura 30 - Texto de A12 após mudanças indicadas pela professora 1.

Em casa podemos ajudar fazendo?

~~Varrer a sala, lavar os pratos, Arrumar a Cama, Arrumar o Quarto,
E arrumar os Brinquedos, e Arrumar o Quindal.~~

Ao terminar de revisar o texto do aluno (A12) outro aluno já estava em seu birô esperando (A6). A professora pegou o texto do aluno e começou a fazer as intervenções:

P1: “lavando os pratos varrendo...” varrendo... Em varrendo quantos “R” tem?

A6: Dois.

P1: Dois. “varrendo a casa forrando...” também tem dois “R”. “Forrando a cama lavando as...” Aqui é o quê? Lavando as roupas é?

A6: É.

P1: “e lavando a casa. Fazer o café da manhã” é?

A6: É.

P1: Quando eu tenho um ponto aqui eu coloco que letra aqui? Que letra é essa que vem para cá? Quando eu começo outra frase uso letra...

A6: Maiúscula.

P1: Então aqui é o “S” maiúsculo. “Fazer o café da manhã” manhã tem acento viu. “Botando meu almoço, forrar o sofá, lavar o...” aqui é o quê?

A6: Lavar o sapato.

P1: “lavar o sapato, a meia e passar pano nos... móveis” é?

A6: É.

P1: Agora vá copiar de novo fazendo as correções.

Figura 31 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A6.

em casa podemos ajudar fazendo?

lavando os pratos varrendo a casa
forrando a cama lavando as roupas e
lavando a casa. Fazer o café da manhã
botando o meu almoço, forrar o sofá, lavar sapato
e meia e passar pano nos móveis.

Figura 32 - Texto de A6 após mudanças indicadas pela professora 1.

Em casa podemos ajudar fazendo?

~~Lavar~~ os pratos ~~arrumando~~ a casa ~~fazendo~~ a cama ~~lavando~~
as roupas e ~~lavando~~ a cara. Fazer o café da manhã ~~botando~~
o meu almoço, ~~botar~~ a refeição, lavar o sapato a meia e passar
pelo no ~~meio~~.

Depois de revisar o texto de A6, a professora chamou outro aluno (A13) para revisar seu texto, e foi logo lendo e apontando o que deveria ser melhorado.

(...)

P1: Por que essa letra tão miudinha? Tá bom de escrever maior porque senão nem consigo ler. “Em casa podemos ajudar fazendo? Lavar com letra maiúscula, né?! Lavar o quê? “prato, botar lixo” aqui ó: a gente usa maiúscula no começo mas a gente não usa no meio. “Bota lixo pra fora”... Botar o lixo para fora. “limpar” lim é com “M”. “arrumar a cama, lavar as roupas” roupas tem o som do “R” no início não pode colocar com dois “R” não, pois se escreve com um “R” só. “Arrumar os brinquedos. Poder... Aqui é o quê?

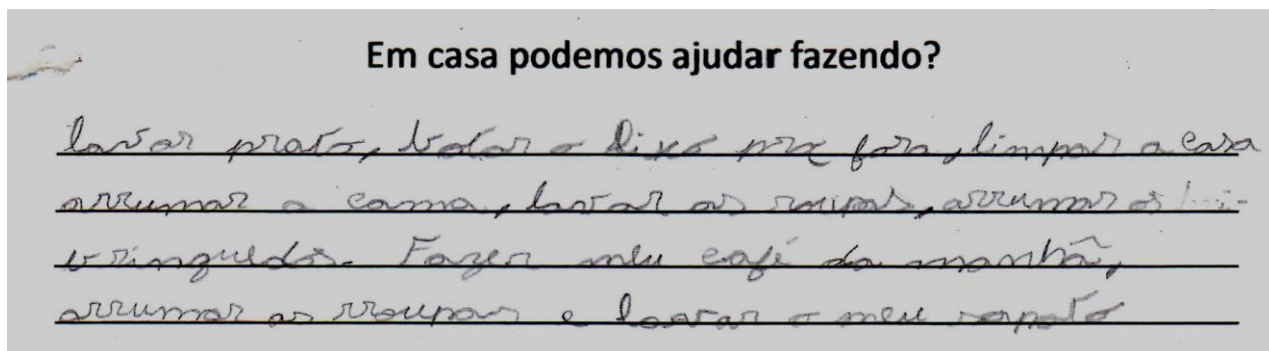
A13: Fazer.

P1: “Fazer meu café da manhã, arrumar as roupas” aqui colocar um “R”, né?! “e lavar o meu sapato.” Agora vá fazer.

Figura 33 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A13.

Em casa podemos ajudar fazendo? D S T Q Q S S
Lavar pratos botar lixo pra fora limpar a cara
arrumar a cama e lavar as roupas arrumar os brinquedos
Fazer meu café da manhã, arrumar as roupas e
lavar o meu sapato.

Figura 34 - Texto de A13 após mudanças indicadas pela professora 1.



Após a revisão realizada no texto de A13, a professora chamou o aluno A4 até seu birô para realizar a revisão de seu texto.

(...)

P1: A4, quando a gente começa a frase a gente usa que letra?

A4: Maiúscula.

P1: E aqui você não colocou, né?! Então, aqui você vai colocar um “A”... você vai fazer... colocar o “F”. “Fazer (substituiu a letra “f” pela “F”) a (acrescentou o “a”) comida, (acrescentou a vírgula) a (acrescentou o “a”) jogar o lixo no lixo”. O que é jogar o lixo no lixo? Como pode ficar melhor essa frase? Para a gente entender melhor?

A4: No lixo.

P1: Você diz aqui “jogar o lixo no lixo” como seria isso? Me explique para eu entender essa frase. Como é isso? Jogar o lixo onde?

A4: No lixo!

P1: Você vai jogar o lixo onde?

A4: No lixão da Muribeca.

P1: Então, você pode colocar que vai levar o lixo para jogar do lado de fora de casa. Mas, tem que melhorar essa frase daqui. Jogar o lixo onde?

A4: Fora.

P1: Fora, né?! Ou levar na frente de casa num lugar adequado. Agora termine aí a frase.

O aluno apagou a expressão no lixo e escreveu fora. (ainda na primeira versão)

Obs: o primeiro texto apresentado a professora está escrito da linha para baixo, após a revisão com a professora o aluno escreveu no mesmo papel mais informações, mesmo a docente solicitando que escrevesse no papelzinho entregue aos alunos.

Figura 35 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A4.

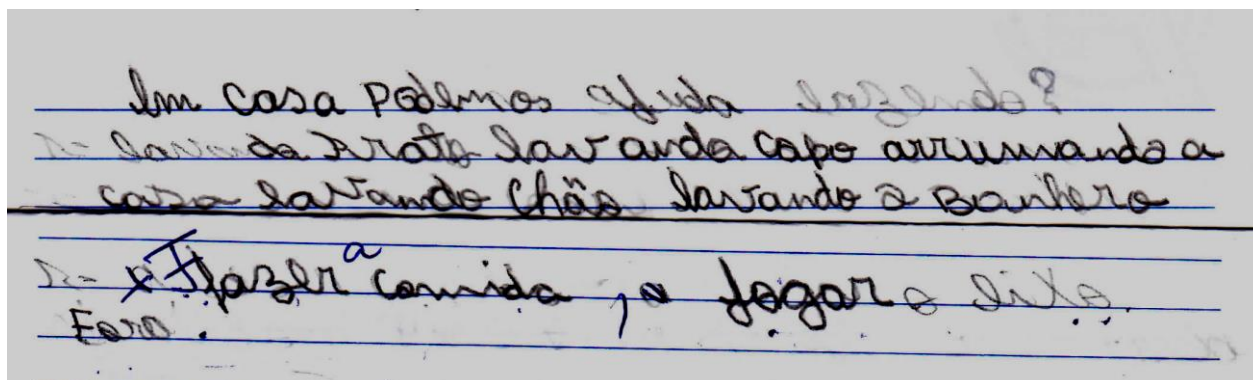
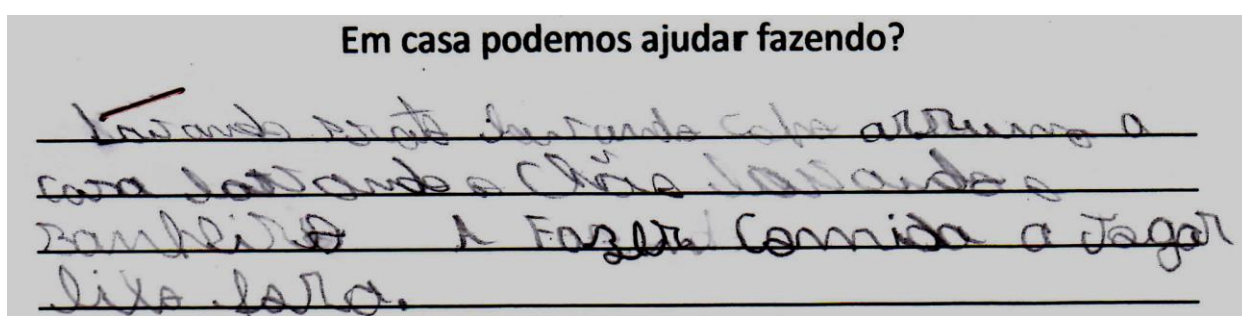


Figura 36 - Texto de A4 após mudanças indicadas pela professora 1.



Após a revisão com o aluno A4 chamou a aluna A2.

P1: A2!

E iniciou a leitura silenciosa do texto da aluna só parou quando disse:

P1: Isso daqui é “arrumando” é? Quando a gente começa a gente começa com que letra?

A2: Letra maiúscula.

P1: Isso! Arruman... esse som do “R” em “rru” é com um erre ou com dois?

A2: Com dois. Eu tinha colocado com dois...

P1: Depois tirou?

A2: Foi.

A professora segue fazendo a leitura do texto de A2

P1: “Arrumando a casa, lavando os pratos, arrumando (acrescentou “rru”) o quarto, varrendo” também tem dois “R”, “a casa, lavando o banheiro” (acrescentou o “i”). Isso daqui é o quê?

A2: Ciscando o terreno.

P1: “ciscando o terreno”.

A2: Dando banho...

P1: Dando... Depois do “N” é um “D”. “Dando banho nos cachorros, lavando o carro” esse carro é de quem?

A2: Do meu pai.

P1: Então você ajuda a lavar, né?! Porque quem deve lavar é ele. Então coloque aqui “ajudar a lavar o carro, lavando o terraço, dando comida para os bichos, lavando minhas roupas, faço comida e jogo o lixo na lixeira”.

Figura 37 - Texto revisado pela professora em conferência com a aluna A2.

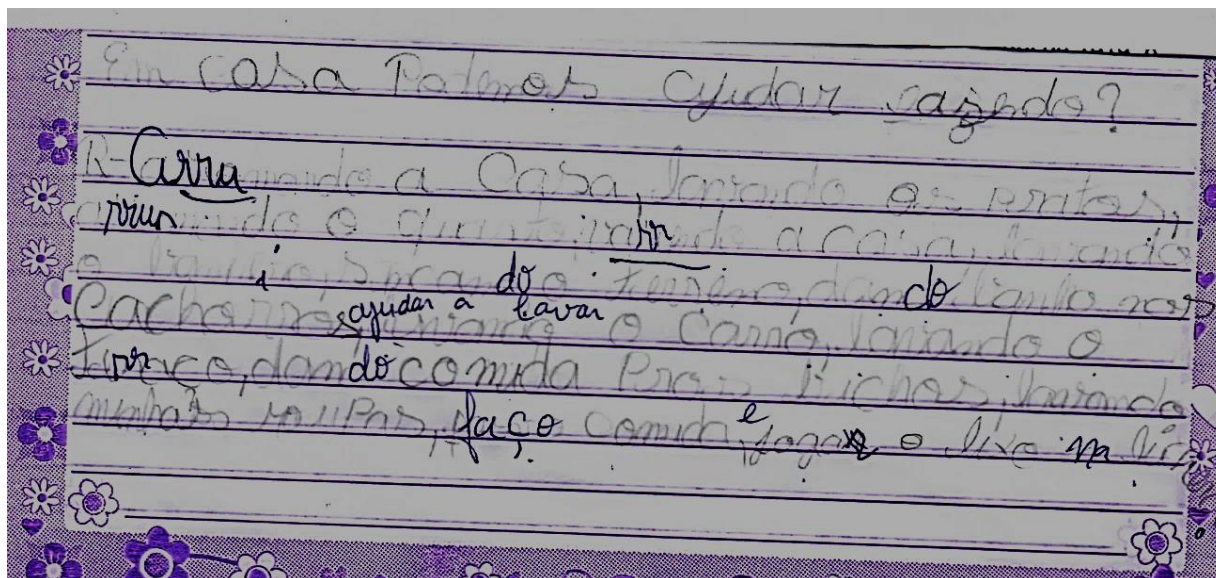
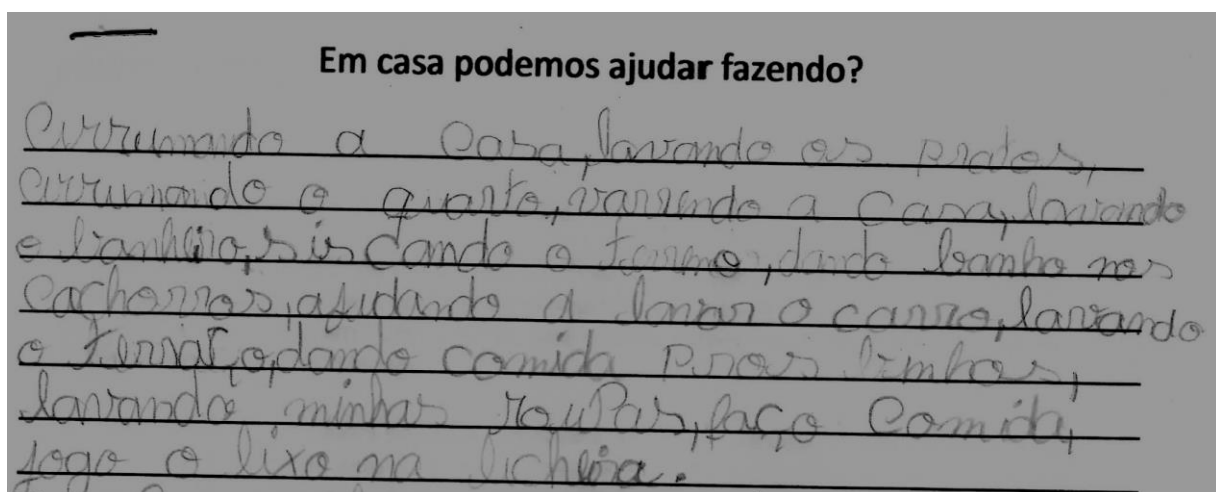


Figura 38 - Texto de A2 após mudanças indicadas pela professora 1.



Após a revisão no texto de A2, aluna A10 foi chamada para revisão com a professora. Esta prontamente já pegou o texto da aluna e iniciou uma leitura silenciosa.

Depois da leitura do texto de A10 a docente falou:

P1: Olha isso aqui: “Varro a casa, Lavo o banheiro” a gente usa letra maiúscula em todas as palavras é? Por que aqui estão as palavras todas com letra maiúscula.

A10: Não.

P1: A gente usa letra maiúscula quando?

A aluna não respondeu, então a professora completou.

P1: Começo de frase e onde mais?

A10: Nome próprio.

P1: Então aqui seria letra maiúscula (substitui a letra “C” minúscula pela maiúscula na palavra que dava início ao texto - Coisas).

E dá continuidade a leitura do texto de A10.

P1: “Coisas que eu faço dentro de casa... varro a casa lavo o banheiro lavo os pratos passo pano na casa” para a gente separar várias sentenças como tem aqui se usa o quê? Vírgula, né?!

A10: É.

A aluna A10 começou a lê seu texto para a professora.

A10: “eu passo pano na casa, lavo roupas, guardo roupa...”

P1: Aí é guardo é? Guardo é com “G” aí tem um “Q”. Está faltando o que aqui?

A aluna não respondeu então, a professora continuou:

P1: Eu vou escrever aqui essa palavra correta... “Passo pano nos móveis.” Não tem esse ponto aqui não é direto. “apanho roupa... lavo meu sapato da escola, lavo minha bolsa...” aqui não precisa dessa vírgula não, coloque o “E”. “E forro a minha cama”. Veja que aqui você coloca lavo, lavo, lavo está muito repetido não acha não? Você poderia colocar: Lavo o banheiro vírgula os pratos da casa vírgula... é porque você misturou.

Figura 39 - Texto revisado pela professora em conferência com a aluna A10.

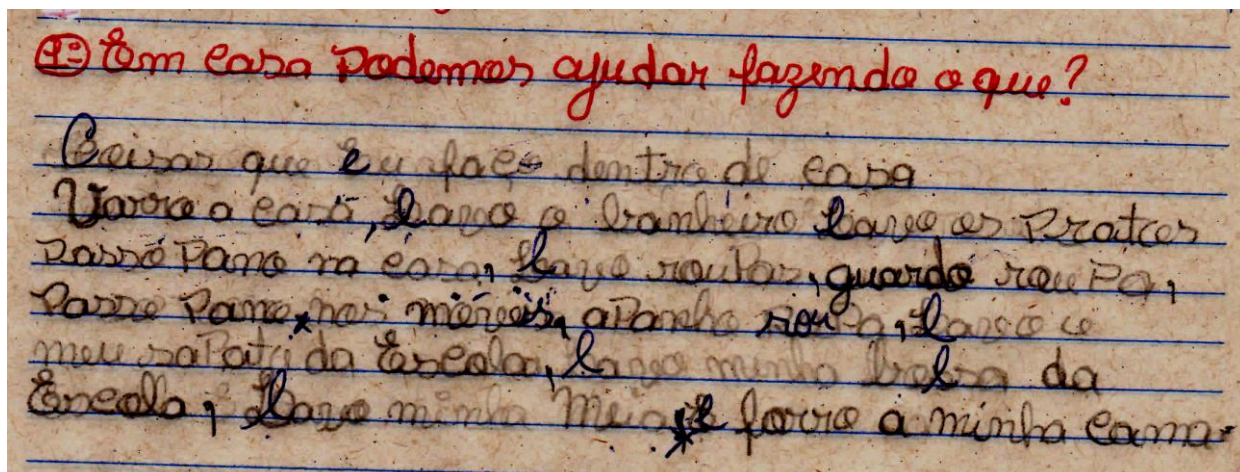


Figura 40 - Texto de A10 após mudanças indicadas pela professora 1.

Em casa podemos ajudar fazendo?

Varrendo a casa, lavando o banheiro, Pratos
Passando pano na casa, lavando roupas, guardando
meu Pan, lavando meu sapato da escola, lavando
minha bruxa da escola, minha meia e forrando
minha cama.

Depois que terminou de revisar o texto da aluna A10, a professora chamou o aluno A7:

(...)

P1: Agora vem (A7). “Eu ajudo em casa fazendo...” O quê?

A7: Cuscuz.

P1: Cuscuz vírgula macarrão... Aqui é o quê? Arroz é?

A7: É.

P1: Arroz é com dois “R”. “Arroz, café...” Tu faz tudo isso é Jonathan?

A7: É.

P1: Tu cozinha?

A7: ãham.

P1: “Forro a cama...” Aqui é o quê? Varro é?

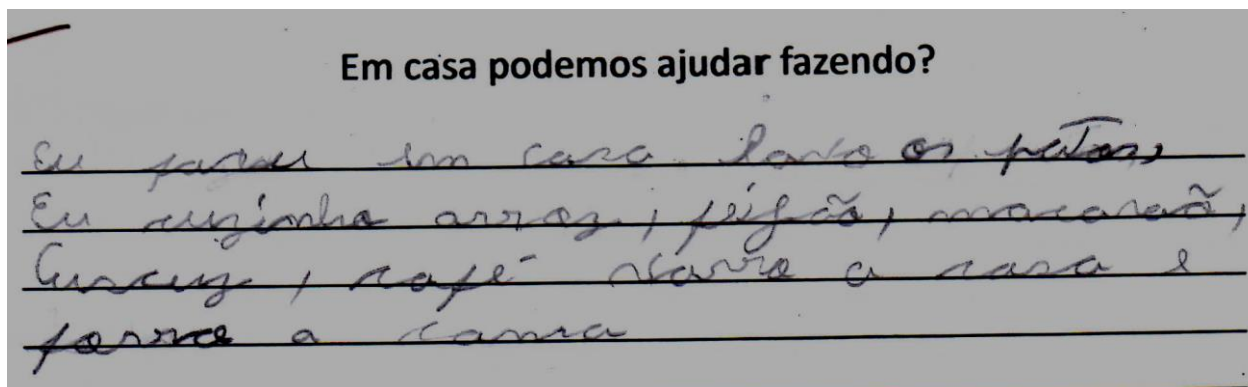
A7: É.

P1: Varro é com dois “R”. “varro a casa e lavo os pratos”. Pronto.

Figura 41 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A7.

Em casa podemos ajudar fazendo?
Eu ajudo em casa fazendo
cuscuz, macarrão, arroz,
peixe, café, forro a cama
varro a casa e lavo os pratos.

Figura 42 - Texto de A7 após mudanças indicadas pela professora 1.



Logo em seguida, a aluna A11 foi chamada pela professora para revisar seu texto.

P1: A11, vem! Isso daqui tudinho é? Vamos ver se eu consigo entender... “varro a casa lavo os pratos acordo cedo forro a cama.” Tu primeiro acorda ou lava os pratos?

A11: Acordo primeiro.

P1: Então isso daqui deveria vir primeiro. Vou colocar aqui “acordo cedo, forro a cama...” Forro com dois “R” e “forro a cama” é separado, isso é uma palavra e isso é outra. “lavo a sala” também é separado... Coloque a vírgula “faço” não é com “S” é com “Ç”. “faço o café, quando eu...” separado “eu tenho dinheiro”. Estou colocando um tracinho, mas quando você for escrever não é para colocar o tracinho não, entendeu? “Dinheiro” é assim que se escreve (estava escrito “deiro”). “compra comida, o lanche” (a professora deu ênfase ao som do “che” que estava escrito “lanxhe”). Não é X com H não é “C-H”, no lugar de escrever esse vai escrever esse daqui. “Estou com um miaeiro cheio de dinheiro” é isso? Não está fugindo não do que eu pedi para escrever? Precisa escrever isso? Aqui tem o quê?

A aluna tentou ler, mas não conseguiu e a professora continuou:

P1: Veja a pergunta é a seguinte “Em casa posso ajudar fazendo?” O que você faz em casa para ajudar sua mãe? Aqui você colocou: “acordo cedo, forro a cama... Lavo a sala, faço o café.” Mas, essa parte do “quando eu tenho dinheiro” não ficou fugindo do que pedi não? É porque você vai comprar é quando tem dinheiro para ajudar?

A11: É.

P1: Aqui é o quê? Miaeiro é?

A11: É.

A professora deu continuidade a leitura do texto da aluna:

P1: “Limpo a casa quando minha mãe sai para beber”. É isso mesmo?

A11: Ela sai para Beber.

P1: “Beber... quando ela chega...” Esse “A” aqui é separado. “a casa” é separado. “A casa limpa...” isso daqui é o quê? Não entendi essa parte não.

A11: Eu não sei.

Figura 44 - Texto de A11 após mudanças indicadas pela professora 1.

Em casa podemos ajudar fazendo?

~~varrer a casa, lavar a cama, lavar os~~
~~pratos. varrer a casa, lavar a cama, lavar os~~
~~pratos. lavar a cama, lavar os pratos.~~

Após a revisão no texto de A11 a professora 1 chamou a última aluna para revisar com ela.

(...)

P1: Agora venha, A8.

Ao iniciar a leitura do texto da aluna foi logo dizendo:

P1: No início de frase de usa o quê?

A8: Letra maiúscula.

P1: “Lavar os pratos. Podemos varrer a casa, forrar a cama, passar pano na casa, guardar nossas roupas” acrescente aqui o “R”. “lavar o banheiro, arrumar o quarto”.

Figura 45 - Texto revisado pela professora em conferência com o aluno A8.

**Em casa podemos
ajudar fazendo o quê?**

Lavar os pratos. Podemos varrer a casa, lavar a cama, passar
 pano na casa, guardar nossas roupas, lavar o banheiro, arrumar
 o quarto.

Figura 46 - Texto de A8 após mudanças indicadas pela professora 1.

Em casa podemos ajudar fazendo?

lavar os pratos, Podemos lavar a casa,
Passar pano na casa, guardar roupas, lavar
o Banheiro, arrumar o quarto.

Diante das duas versões do texto da aluna A8, vemos que, no geral, as correções feitas pela professora 1 na versão inicial de seu texto não foram levadas em consideração pela aluna ao escrever a segunda versão de seu texto.

Depois de observar as intervenções que a professora 1 fez nos textos de alguns alunos na aula 2, podemos afirmar que o foco da docente, quando realizou revisões nos textos alunos, foram os aspectos linguísticos, como ortografia, uso de letra maiúscula, pontuação, entre outros.

Visto alguns exemplos de intervenções realizadas pela professora 1 nos textos dos seus alunos, passamos a analisar alguns momentos em que a revisão textual foi abordada pela professora 2. Como apontado já anteriormente, as intervenções da professora 2 nos textos dos alunos se deu de forma coletiva. Dessa forma, iremos apresentar a partir do exemplo da aula 3, como tais momentos aconteceram.

TURMA 2 – AULA 3

(...)

P2: Então, o que é que vamos fazer hoje... Lembram-se que na semana passada, em grupos, vocês escreveram uma notícia para o jornal acerca do dia do agrupamento e hoje vamos melhorar uma dessas notícias, pode ser?

AS: Pode.

A: Em conjunto?

P2: Em conjunto.

A: E qual é?

P2: Eu vou projetá-la e vou dar a cada grupo, vocês agora não estão em grupo. Cada grupo recorda-se mais ou menos daquilo que escreveu, não é?

A: Não.

P2: Não?

A: Sim.

P2: B. quem estava contigo?

A: L e A.

P2: Deixem-me ver a melhor maneira... Eu dou-vos o vosso trabalho, o trabalho de cada grupo, e com o trabalho que cada grupo fez e com as intervenções que nós vamos fazer aqui em conjunto, vamos procurar melhorar... Eu poderia ter escolhido qualquer um dos textos para serem melhorados, qualquer um. Fiquei um bocadinho indecisa, mas acabei por optar por um deles, pois havia aqui questões... por exemplo, a letra do T. Está um bocadinho maior do que tu costumava escrever, mas não assim muito pequenitita. Eu digitalizei o texto do grupo da MJ., do J., do H., e do V. Então, agora vamos ter a oportunidade de dar muitas ideias. Juntem-se nos grupos da última aula e vocês também terão a oportunidade de rever... Não alterem nada do que está feito neste trabalho, ouviram, perceberam o que eu disse? Não alterem nada do que aqui está. Está bem.

AS: Sim.

9h10min – Organização dos alunos em grupos de trabalho (mesmos grupos da aula 2) e explicou que escolheu a última versão do grupo.

P2: O texto do grupo... Eles no primeiro dia escreveram um texto e no segundo dia tem aqui algumas reformulações e começaram a escrever um novo texto, tentaram melhorar algumas coisas no dia em que era para... Que vocês terminaram o texto e eles fizeram algumas melhorias no próprio texto, não tantas assim, mas fizeram... Colocaram mais algumas ideias, o que eu acabei por escolher foi a última versão do texto deles.

9h20min – Entregou os textos e pediu para cada grupo ler o texto que fez.

P2: Todos acomodados?

AS: Sim.

P2: Agora não quero ninguém virado para trás, quero todos atentos aquilo que vamos fazer... Eu até digitalizei de dois grupos, mas eu queria agora, nesse momento, trabalhar o texto do grupo da MJ., do J., do H., e do V. E também digitalizei o texto da B., da L., e da A. Que tem também algumas... Todos, todos, todos carecem de melhorias. O ideal era nós pudermos melhorá-los todos, ver o que é que cada grupo pode melhorar, mas assim, ao fazermos um dos exemplos, cada grupo pode tirar o exemplo também, cada grupo pode pensar em melhorar o seu. Quero a colaboração de todos, a participação de todos. Vamos prestar atenção ao seguinte, eu vou dar-lhes um bocadinho de tempo para vocês lerem o seu próprio texto. Cada grupo vai ler o seu próprio texto.

9:25 – Pediu para um aluno do grupo do texto projetado ler em voz alta para turma.

Dia do agrupamento

Os alunos do 4ºA foram a escola Jaime Magalhães Lima no dia 24 de abril de 2014 às 13:45. Ao chegarmos na escola Jaime Magalhães Lima estava a porta à espera dos alunos do 4º A um guia e esse guia chama-se Dino. Nesse dia comemorou-se o dia do agrupamento com um conjunto de três atividades: e aqui estão...

No decorrer da leitura, pelo aluno, uma aluna interrompeu, e a professora informou que só depois que o aluno terminasse de ler que iriam dar sugestões de melhoria.

P2: M. Deixa ele ler o texto como está e depois fazemos os comentários.

Ao final da leitura, realizada pelo aluno, alguns já foram dando sugestões de melhorias:

A: Lá em cima tem escrito “ao chegarmos...”

P2: Calma. Vamos ter ordem senão não nos entendemos. Desse lado eu vou reescrever a notícia, está bem? Desse lado do quadro... Agora leio eu, e depois vocês fazem comentários, vamos lá.

9h30min - A professora leu em voz alta para a turma a 1ª parte da notícia projetada e depois os alunos foram dando sugestões de melhoria.

P2: “O dia do agrupamento. Os alunos do 4º ano foram à escola Jaime Magalhães Lima no dia 24 de abril de 2014 às 13h45min. Ao chegarmos a escola Jaime Magalhães Lima estava a porta à espera dos alunos do 4º A e esse guia chama-se Dino. Nesse dia comemorou-se o dia do agrupamento com um conjunto de três atividades...” Pois, pois, e aqui estão a descrever as atividades...

A: Tem que dizer os alunos do 4º A, e tem que dizer primeiro que a espera dos alunos do 4º A tinha um guia, depois é que diz “e esse guia chamava-se Dino”.

P2: E por que tu achas isso G.?

A: Porque não tem sentido, pois.

P2: E por que não tem sentido?

A: Porque se dizem que estava à porta os alunos do 4º A (vírgula) e esse guia chama-se... Não é chama-se é chamava-se. Eles são pessoas de fora a contar. Eles são jornalistas.

P2: Então, quando diz “esse” é porque atrás já tinha referido o guia. Já tinha atrás referido de que guia se tratava.

A: Não.

P2: Diz tu agora R.

A: eu reparei em duas coisas, que foram: os alunos do 4º ano, mas quando dizemos 4º ano não sabemos se é 4º A, B ou C, eles deveriam ter se referido só ao 4º A.

P2: Por quê?

A: Porque nós somos alunos do 4º A.

P2: Porque assim, no dia do agrupamento houve várias atividades.

A: Mas os alunos do 4º B participaram de outras atividades.

P2: Isso mesmo. Exatamente. O 4º B tiveram francês, mas não tiveram o laboratório de ciências naturais que era no laboratório de física e química, por exemplo. Tiveram francês, tiveram também a experiência de eletricidade e eletrônica, mas no dia do agrupamento houve várias atividades.

A: Trecho inaudível

P2: Exatamente. Até no título nós temos que pensar... Acrescentar nele, porque o dia do agrupamento é muito abrangente. Se fosse para falar do dia do agrupamento teríamos muitas coisas para falar do que aconteceu naquela escola ou várias atividades, e nós não sabemos. Se calhar, para falar disso tudo

nós não sabemos de todas as atividades. Tinha um cartaz com as atividades, tinha o karaôke, tinha espetáculo de magia... Houve várias atividades e até atividades livres, enquanto que nós já tínhamos aquela marcação para a hora, o espaço e as atividades estavam destinadas para nós. Houve outras atividades que eram livres, de entrada livre... Então, o R. Tinha dito...Vamos aproveitar as ideias de todos, mas tem que haver alguma ordem. Eu trouxe aqui três jornais, para nós vermos alguns títulos, para vermos como é que podemos depois escrever o nosso.

A: Em reparei...

P2: O R. Disse que reparou em duas coisas, diz...

A: Eu reparei duas coisas, mas na primeira foi: os alunos do 4º ano, eles não haviam dito os alunos do 4º A.

A: E os alunos do 4º B e 4º C também não foram?!

P2: Sim, mas olha...

A: As atividades...

A: Não foram as mesmas. As que eles participaram nós não participamos.

P2: E até podem ter participado dessas atividades, mas viveram experiências diferentes das que vocês viveram... Espera T. Deixa o R terminar de falar.

A: E ali também está “e ao chegarmos a escola Magalhães Lima”, tem que colocar “ao chegarem a escola Jaime Magalhães Lima”.

P2: E por quê?

A: Porque “chegarmos” está a apontar a notícia como se fosse nós do 4º A a escrever. Mas, nós estamos a contar de fora, então, temos que dizer na 3ª pessoa.

P2: Na 3ª pessoa...?

A: Do plural.

P2: Do singular ou do plural? Aqui tem “chegarem”.

A: Do plural.

P2: Aqui está na 1ª pessoa do plural se referindo a nós e nós não queremos, não é? Fica guardado nessas cabecinhas essas melhorias. O quê mais?

A: Eu queria falar uma coisa sobre depois dessa parte, onde está a falar das atividades, pois está repetido. Já falou 4º A não precisa ficar repetindo, pois o 4º B e C não fizeram aquilo.

P2: Sim, aqui temos que nos referir ao 4º A.

A: 4º A, 4º A, 4º A...

P2: Sim, mas se vocês forem reparar no próprio texto também vão dar conta de pormenores que não estavam assim tão bem. Agora, estamos aqui para melhorar isso.

A: Tem outra coisa que percebi.

P2: Diga!

A: Ali! Não foi aquilo que já vimos. “...também vimos um pulmão de um não fumador e comparado com o pulmão de um fumador”. Nós não vimos um pulmão! Nós vimos no microscópio... Como se chama?

P2: Um tecido.

A: Um tecido de um pulmão de um não fumador e de um fumador.

P2: Isso mesmo. Não vimos o pulmão inteiro, vimos o tecido. Então, temos que tornar isso como? Ao fazer isso o que estamos a fazer? Estamos a tornar isto mais claro. Dia lá M.

A: (trecho inaudível)

P2: Pronto! Enganaram-se não foi?! Porque só fizeram isso ali e não mais. E não foram os únicos a fazer isso. Porque como foi vocês que participaram às vezes é difícil distanciar-se. Vocês na última frase também tinham feito assim. Lembram-se que cheguei a vocês...

A: Lembro.

P2: Foi ou não foi?

A: Foi.

P2: Pronto. Vamos agora começar a escrever e vamos tentando ao longo... Olha, vamos pensar no título?

...

Diante do fragmento acima, podemos notar que os momentos destinados à revisão textual atraía a participação dos alunos. Vemos que as colocações, tanto da professora quanto dos alunos no texto do colega, de acordo com a professora 2, serviam para que. Ao revisar seus próprios textos, os alunos tivessem ideias de aspectos que poderiam ser melhorados, que não só ortografia, concordância, caligrafia, entre outros. Tais intervenções serviam, também, para o aluno ter a oportunidade de escrever um texto mais organizado e que atendesse às orientações dadas. Os alunos eram estimulados e levados, de fato, a realizar reflexões sobre o que foi escrito diante do contexto da tarefa e isso pôde favorecer o controle desenvolvido sobre sua própria atividade de produção de linguagem. As propostas de produção em que as crianças tinham destinatários claro com quem interagirem também favoreceram a operação de revisão, pois as notícias produzidas e revisadas pelos alunos seriam publicadas no jornal do agrupamento e da escola, nesse sentido mereciam dos alunos uma atenção maior quanto a sua escrita. Como aponta Brandão (2007)

... há textos que merecem, de nossa parte, um grande tempo de revisão e edição final, enquanto há outros nos quais não precisaríamos investir muito, tentando melhorá-los. Na verdade, um professor sabe que seria impossível revisar todos os escritos produzidos em sala de aula, e sendo assim, cabe restringir esse trabalho a certas produções em que o esforço de reler e revisar o texto tenha maior significado

na situação comunicativa proposta. Por exemplo, um texto destinado a leitores reais, ausentes do contexto em que este foi gerado ou um texto que circulará fora da sala de aula, num cartaz, caracterizam situações em que a necessidade de produzir uma escrita clara e suficientemente informativa é mais evidente. Em suma, é preciso ter razão para começar a escrever e razão para revisar, produzindo versões reelaboradas! (p.131).

Concordamos com essa posição da autora supracitada e gostaríamos de chamar atenção quanto à motivação dos alunos para revisar seus textos. Percebemos que na turma 1 os alunos tinham uma resistência maior quanto aos momentos de revisão do que os alunos da turma 2. Tal fato pode ser resultado das finalidades dos textos escritos pelos alunos da turma 1 durante a produção dos dados dessa pesquisa, que reafirma o que defende Brandão (2007) quando diz que

É frequente, por exemplo, se pedir que alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental recontem por escrito (individualmente ou coletivamente) uma história ouvida ou lida que seja de preferência de todo o grupo. Em alguns casos, se solicita então um trabalho de revisão do que foi escrito. Cabe, porém, perguntar: para onde irão esses recontos tantas vezes revisados? Irão para um livro que reunirá as histórias prediletas da sala – e que poderá ser emprestado a outras turmas – ou os textos serão apenas guardados nas pastas de trabalhos de cada aluno? Se o destino final forem apenas aquelas pastas, para que melhorar histórias que não serão lidas e que todos da sala já conhecem tão bem? O aluno deveria então revisá-las para cumprir uma tarefa escolar e agradar ao professor? (p.130).

Os dados evidenciam que o destino final dos textos dos alunos pode impulsioná-los para uma maior motivação em revisar seus escritos.

Portanto, vimos que cada uma de uma forma diferente abordou a revisão textual, mas, as duas professoras da sua maneira enfocaram com seus alunos nesses momentos o que acham importante num texto: seja correção ortográfica, conteúdo, adequação às características do gênero adotado, linguagem utilizada, utilização de parágrafos, pontuação, etc. Todos aspectos que devem ser revisados quando produzimos textos e que são mais ou menos enfocados de acordo com as influências adquiridas pelo professor em sua trajetória de vida seja enquanto estudante do ensino básico, nos cursos de formação de professores e nas suas experiências em sala de aula. Em todos esses tipos de eventos diferentes saberes foram produzidos.

Quanto à questão das oscilações observadas, podemos levantar hipóteses para tais fenômenos. Uma primeira hipótese é que algumas orientações presentes em manuais ou materiais de formação de professores não foram validadas nas práticas das docentes ou são

muito distantes das concepções delas. Desse modo, apesar de ocorrerem mudanças nas práticas docentes, muitas permanências se perpetuam durante longo período de tempo.

Outra hipótese para a presença de atitudes e ações contraditórias é que as professoras tenham se apropriado de conhecimentos e orientações que circulam em materiais de formação valorizadas no contexto atual, mas tais saberes ainda estejam em construção, de modo que não foram consolidadas. Concebemos, assim como Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014), que é preciso destinar tempo e incentivo para os professores possam incorporar teorias pedagógicas e linguísticas no discurso e na prática de ensino, por mais bem fundamentadas e eficientes que sejam.

Por fim, podemos levantar a hipótese de que são muitos e variados os saberes necessários para a condução das situações de ensino de produção de textos e que nem sempre são mobilizados e coordenados pelas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A verdadeira viagem de descobrimento
não consiste em procurar novas paisagens,
mas em ter novos olhos*

Marcel Proust

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, como já dito anteriormente, partiu do pressuposto de que é por meio da produção de textos, sejam eles orais ou escritos, que interagimos diariamente. Mas, diversos pesquisadores (Geraldi, 1997; Tardelli, 2002; Leal e Brandão, 2006; Leal e Moraes, 2006) apontam que grande parte dos alunos brasileiros demonstra dificuldades na apropriação de conhecimentos básicos quanto à produção de textos escritos no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e ao investigar sobre o tema em outros países que têm a língua portuguesa como idioma oficial, vimos que em Portugal o panorama é semelhante, segundo estudos desenvolvidos por Sim-Sim e Ramalho (1993), Carvalho (1999) e Cabral (2004).

No Brasil, ações voltadas para a melhoria das capacidades dos estudantes de leitura e escrita têm sido realizadas, tanto por meio de distribuição de materiais didáticos, quanto por políticas voltadas para a formação de professores e avaliação.

O país europeu também vem realizando medidas, como a reestruturação do currículo de língua portuguesa do Ensino Básico, a elaboração de materiais de apoio ao trabalho do professor e formações para os docentes com o intuito de instrumentalizá-los para a gestão do novo currículo no cotidiano das escolas. De acordo com relatório elaborado e publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2009), as mudanças que vêm sendo realizadas em Portugal podem contribuir com o aumento dos níveis de qualidade do Ensino Básico, e devem ser estudadas por outros países que enfrentam questões e desafios parecidos, como no caso do Brasil.

Para o planejamento de políticas relativas à qualificação dos profissionais da educação, é importante que sejam realizadas pesquisas voltadas para a compreensão acerca dos processos de aprendizagem e de ensino. No tocante aos processos de ensino, é necessário que compreendamos as concepções dos professores e os modos como conduzem as atividades didáticas. Nesta pesquisa, o foco recaiu sobre as concepções e ações didáticas voltadas para o ensino de produção de textos escritos.

Sabemos que a tarefa de produzir textos é complexa, pois diversas habilidades são acionadas durante a atividade e o escritor precisa coordená-las durante todo processo de produção. Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que é igualmente complexa a atividade de ensinar a produzir textos. Como Guerra (2009, p. 185), acreditamos que “não basta que os alunos sejam solicitados a escrever, eles precisam ser auxiliados no processo de escrita”. Para tal, é necessário que os professores desenvolvam diferentes estratégias didáticas, que demandam variados saberes.

Decidimos, desse modo, centrar nossas atenções para o ensino de produção de textos, mais especificamente, investigamos práticas docentes em situações de produção de textos, buscando identificar os saberes pedagógicos subjacentes ao ensino da escrita de textos. Para tal, foram objetivos específicos do estudo: (1) identificar e analisar saberes pedagógicos gerais subjacentes ao ensino de produção de textos, tais como os envolvidos nos processos de gestão da sala de aula e monitoramento das interações; (2) identificar e analisar saberes docentes relativos às estratégias didáticas de ensino de produção de textos, enfocando os tipos de orientações explicitadas pelas docentes e as dimensões textuais contempladas nessas orientações; e (3) identificar as formas de mediação que as docentes realizam no Brasil e em Portugal.

Tomamos como base teórica central deste estudo o sociointeracionismo, sobretudo pautado no interacionismo instrumental de Dolz e Schneuwly (2004) e nas reflexões sobre os gêneros discursivos, realizadas por Bakhtin (2000). Todavia, outros autores sociointeracionistas também contribuíram para construção teórico-metodológica.

Foram sujeitos da pesquisa professoras e alunos de duas turmas de escolas públicas, uma do último ano do Ensino Fundamental 1 (5º ano) do Brasil (Recife) e uma do último ano do 1º ciclo do Ensino Básico (4º ano) de Portugal (Aveiro). A metodologia constou de entrevista com as duas professoras e observações de aulas nas duas turmas. Após as observações das aulas, transcrevemos as mesmas e partimos para a organização e categorização dos dados produzidos durante as observações.

A entrevista realizada com as docentes revelou que elas acreditavam que a sua formação inicial para o ensino de produção de textos foi insuficiente, sobretudo em decorrência das mudanças acerca das concepções do que é ensinar a língua materna na Educação Básica. Em contrapartida, foi percebido que elas valorizavam os conhecimentos produzidos nos cursos de formação continuada e em diferentes momentos da entrevista indicaram diferentes fontes de conhecimentos para a organização do trabalho pedagógico, citando a leitura de livros e manuais didáticos como suportes para o planejamento do ensino de produção de textos. Ao analisarmos as entrevistas e as aulas observadas, encontramos evidências de que os conhecimentos oriundos desses diferentes espaços e materiais de formação citados eram validados na prática, por meio das experiências cotidianas de ensino.

Ao sistematizar uma síntese das atividades vivenciadas nas aulas, notamos que a professora 1 se mostrou preocupada com o conteúdo dos textos que os alunos iriam escrever, pois sempre antes da escrita era lido um texto ou havia a exibição de vídeos relacionados com o conteúdo que seria tratado na atividade de escrita que os alunos iriam realizar ou estavam

realizando. A docente circulava pela sala de aula ajudando os alunos, discutindo sobre suas dúvidas durante a escrita de seus textos, no decorrer da atividade de escrita. Essa docente oportunizou mais atividades de escrita em que os alunos produziram individualmente.

No caso da professora 2, nos chamou atenção a sua preocupação em retomar atividades já realizadas para depois expor as novas aos alunos e o cuidado para que os alunos tivessem colaboração ao escrever seus textos, seja dos colegas ou da própria docente.

Ao analisar as práticas das duas professoras, observamos que elas promoveram variadas atividades nas aulas, articulavam diferentes componentes curriculares, relacionavam diferentes eixos de ensino da língua, articulavam as atividades entre as aulas e no interior das aulas, selecionavam e utilizavam recursos didáticos variados, estimulavam a colaboração entre os alunos, favoreciam a explicitação dos conhecimentos pelos alunos, estimulavam a participação deles nas aulas, delimitavam e monitoravam o tempo para realização das atividades e monitoravam a atenção para não sair do foco da aula. Todas essas ações demandavam saberes pedagógicos que, embora não fossem específicos do ensino de produção de textos, impactavam o trabalho desenvolvido com tal objetivo.

Como dito anteriormente, as duas professoras diversificaram as atividades que potencialmente favoreciam o desenvolvimento das capacidades de produção de textos das crianças, como a realização de leitura de diferentes textos, atividades de compreensão oral do texto que foi lido, exibição de vídeos, discussões sobre os temas abordados nas produções, para que as crianças pudessem gerar os conteúdos dos textos a serem escritos. Também realizaram reflexões sobre características dos gêneros que estavam sendo trabalhados a partir da exploração de exemplares reais desses gêneros discursivos, para que as crianças tivessem conhecimentos sobre como os textos que circulam socialmente se organizam e pudessem lançar mão de algumas estratégias que outros autores utilizam para a organização de seus próprios textos, entre outras.

Outro dado interessante é que em todas as aulas das duas professoras foram utilizados materiais de apoio como: exemplares de textos informativos, de notícias, de poemas, de contos, de fábulas e mapa, bem como de portadores textuais como o quadro, o livro didático, cartaz, dicionário e jornal, e recursos tecnológicos como o computador, o projetor, a máquina de fotocopiar, vídeo, registro fotográfico e o programa de edição de textos “word”. A seleção desses materiais, sem dúvidas, também demandaram saberes acerca de como tais recursos poderiam auxiliar nas aprendizagens. Também exigem saberes relativos a como articulá-los nas atividades planejadas.

Diante do exposto, evidenciamos que os professores possuem uma diversidade de saberes que são ativados e utilizados no dia a dia da sua prática, saberes que se originam dessa prática e que dão sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. Diante dos nossos achados foi possível notar que as dimensões identificadas na prática das duas professoras advêm de saberes variados produzidos ao longo de suas vidas e, apesar de terem tido experiências tão diferentes, podemos identificar em suas aulas dimensões pedagógicas semelhantes.

Além dos saberes pedagógicos mais gerais, também foi possível reconhecer outros saberes, mais específicos do trabalho de ensino de produção de textos, que foram agrupados em nove categorias: (1) forma de agrupamento dos alunos; (2) retomada de atividades anteriores para iniciar a escrita do texto; (3) realização de atividades prévias para a escrita do texto; (4) leitura de textos de apoio; (5) discussão sobre o texto lido; (6) exibição de vídeo; (7) projeção de textos; (8) escrita do texto com intervenção da professora (durante o processo); E por fim, (9) retomada do que foi escrito a fim de refletir sobre a continuidade da escrita.

Quanto ao agrupamento dos alunos, as duas professoras variaram os modos como organizaram as crianças para as atividades, no entanto, na turma 1 os alunos produziram mais individualmente e na turma 2 produziram mais textos em colaboração com os colegas. Os dois tipos de organização demandam dos professores estratégias de monitoramento e mediação das atividades diferentes.

Outra ação docente citada anteriormente foi a de fazer retomada de atividades realizadas anteriores para iniciar a escrita do texto. Esse foi um aspecto que observamos em todas as aulas das duas professoras. Acreditamos que essa postura das professoras 1 e 2 pode trazer benefícios para os alunos, visto que ao retomar atividades anteriores a fim de iniciar novas etapas, as professoras mostram que têm a preocupação de contextualizar o que já foi trabalhado com o novo, situando assim os alunos e motivando-os para as próximas tarefas. Esse tipo de ações demanda das docentes um planejamento em que as aulas tenham articulação entre elas e saberes relativos a como fazer tais articulações.

Além de retomar atividades realizadas em aulas anteriores e nos momentos iniciais das aulas de produção de textos, as professoras, como foi dito, realizavam atividades preparatórias para a escrita dos textos. Nesse sentido, a leitura de textos de apoio nas atividades de produção textual foi importante, visto que deu aos alunos mais embasamento sobre o conteúdo que deveriam escrever. Quanto à discussão sobre o texto lido, vimos que a professora 1 geralmente utilizava textos de apoio para refletir sobre o conteúdo dos mesmos, enquanto a professora 2, além de refletir sobre o conteúdo também aproveitava para refletir

sobre características do gênero adotado para a escrita do texto lido. Apenas a professora 1 se utilizou da exibição de vídeo nas aulas de produção textual. Já a professora 2 fez uso do projetor uma vez para exibir uma notícia e discutir sobre o conteúdo e características do gênero, uma vez para exibir um poema que os alunos deveriam modificar o final de cada verso e nas outras duas vezes para exibir textos produzidos pelos alunos com o intuito de revisá-los. Novamente, podem ser identificadas diferentes estratégias didáticas que requerem saberes específicos.

Outra dimensão do trabalho das duas professoras que observamos foi a preocupação das docentes em auxiliar seus alunos durante o processo de escrita, seja tirando dúvidas dos alunos ou fazendo-os pensar sobre aspectos do texto que estavam escrevendo. Precisavam, para isso, ter algum nível de antecipação de possíveis dificuldades das crianças e saber avaliar o que tinham produzido e o que poderiam produzir, considerando a faixa etária, nível de escolaridade, objetivos de aprendizagem, dentre outros.

Nos momentos em que faziam a mediação junto às crianças, realizavam a retomada do que já tinha sido escrito a fim de refletir sobre a continuidade da escrita. Assim, os alunos das duas turmas através do estímulo à leitura de trechos já escritos e reflexão sobre a continuidade da escrita, puderam avaliar e adequar constantemente seus textos quanto à base de orientação criada para a atividade. Acreditamos que essas dimensões citadas são exemplos de ações desenvolvidas pelas duas professoras e que, de fato, podem ajudar os aprendizes a tornarem-se escritores autônomos.

Vimos também nas aulas das duas professoras que elas orientavam as crianças no processo de escrita, considerando as diferentes dimensões dos gêneros: aspectos sociointerativos, composicionais e uso de recursos linguísticos.

Quanto às dimensões sociointerativas da atividade de produção de textos, foi observado que elas tiveram a preocupação em explicitar e diversificar os gêneros discursivos a serem escritos pelos seus alunos. No entanto, em relação à delimitação da finalidade dos textos que os alunos foram solicitados a escrever predominaram situações em que as crianças escreviam para atender a propósitos escolares de escrita.

A professora 1, em quatro aulas, indicou para as crianças os propósitos que ela tinha pensado ao sugerir a escrita. Em uma das aulas, as crianças produziram uma mensagem para as mães e nas outras três aulas, escreveram textos para sistematizar conhecimentos para leitores da comunidade escolar, geralmente os próprios colegas. Nas outras três aulas, a professora solicitou reconto de textos, sem delimitar finalidades para tais recontos. Os dados da turma 1 apontaram que nas aulas em que a finalidade extrapolava os objetivos didáticos, os

alunos se mantiveram mais motivados a produzir. Já nas aulas em que as finalidades foram recontar textos, os estudantes produziram seus textos, mas notamos um engajamento menor devido a mais conversas paralelas e pedidos para que as atividades não fossem realizadas. Sendo assim, notamos que a professora 1 tinha objetivos didáticos claros, mas a situação de escrita para as crianças geralmente não era vinculada a outras experiências de interação não escolares ou a processos de organização de conhecimentos aprendidos.

Nas atividades de escrita na turma 2 também predominaram propósitos estreitamente relacionadas a fatos vivenciados pela própria turma. Apesar disso, os alunos se mostraram motivados a escrever. Em uma aula (aula 4), os alunos se depararam, como ocorreu com a professora 1, com uma atividade cujo objetivo da professora era o ensino da escrita em si. Não houve indicação de finalidades em que eles buscassem interagir com possíveis leitores do texto.

Os dados relativos à delimitação das finalidades de escrita evidenciaram a oscilação entre situações em que havia explicitação de finalidades que levavam as crianças a representar leitores dos textos e buscar causar efeitos de sentido relativos aos seus próprios propósitos, e situações em que prevaleciam apenas os objetivos didáticos.

Outro dado evidenciado foi que na turma 1 todas as atividades de escrita observadas tinham a professora e os próprios alunos como destinatários. Em apenas uma aula (aula 7) os textos se destinaram também às mães dos alunos. Na turma 2, identificamos como destinatário da maioria dos textos elaborados pelos alunos os leitores do jornal do Agrupamento. Nesse turma, portanto, as crianças tiveram mais situações em que os destinatários eram externos à situação de sala de aula.

Quanto ao suporte em que o texto é veiculado, vimos que na turma 2, a indicação dos leitores do jornal do Agrupamento na maioria dos comandos de escrita e em duas atividades de produção de texto a professora e os próprios alunos foram os destinatários. Sendo assim, na turma 2 foi observado que os alunos foram levados a escrever, mais vezes, assim como ocorre fora da escola.

Outro dado apontado pela pesquisa foi em todas as aulas observadas nas duas turmas houve a preocupação de que os alunos refletissem sobre a situação que gerou a escrita. Assim, podemos afirmar que as duas professoras se preocuparam em dar boas condições para a escrita dos textos que solicitaram. Por fim, foi identificado também que a reflexão sobre os papéis assumidos na autoria dos textos foi mais um aspecto trabalhado pelas duas professoras. Logo, evidenciamos que vários saberes foram mobilizados pelas professoras no momento em que ensinaram seus alunos a escrever textos, e que muitas vezes houve mobilização de

conhecimentos oriundos de diferentes campos do debate acadêmico ou de experiências variadas de escrita.

Quanto aos aspectos composicionais da atividade de produção de textos, vimos que as características composicionais dos gêneros foi objeto de ensino das duas professoras ao realizar atividades voltadas para o ensino de produção de textos. As orientações dadas pelas docentes durante as aulas demandaram saberes sobre como os textos que circulam na sociedade se organizam e tal tipo de reflexão é específico dos docentes que têm uma concepção de que o ensino deve ser organizado tendo-se por base as situações de interação que ocorrem nos contextos escolares e na ideia de que os gêneros devem ser objeto de ensino explícito.

Quanto aos saberes relativos aos aspectos linguísticos das atividades de produção de textos foi evidenciado uma oscilação quanto à concepção de um ensino mais tradicional em que os aspectos normativos da gramática eram priorizados, e um ensino mais voltado para as reflexões sobre recursos linguísticos e os efeitos de sentido que provocam nos textos, ou para as especificidades de estilo dos diferentes gêneros discursivos.

Vale salientar que a ortografia foi um aspecto muito enfatizado pela professora 1 nos momentos em que seus alunos produziram textos. Vimos que em apenas uma aula (aula 10) tal aspecto não foi mencionado, talvez porque nesta aula a professora atuou enquanto escriba da turma na escrita de um texto coletivo, enfocando em outros aspectos envolvidos na atividade de escrita. A professora 2 também abordou tal aspecto com seus alunos, mas com menor frequência do que a professora 1. cremos que a menor incidência quanto à reflexão sobre os aspectos ortográficos ao escrever se deve porque nos país europeu a cobrança maior quanto a esse aspecto acontece nos anos iniciais do Ensino Básico.

A partir de um olhar mais apurado dos nossos dados, pudemos perceber também que a explicitação de aspectos da ortografia no processo de produção textual se deu tanto a partir das dúvidas dos alunos que perguntaram a sua professora a forma correta de escrever tal palavra quanto a partir das professoras que chamaram a atenção dos alunos para os erros ortográficos. Percebemos ainda que os alunos brasileiros, de forma geral, apresentaram maiores dificuldades e solicitaram mais vezes que a professora indicasse a forma correta da grafia de palavra.

No que se refere ao ensino de estratégias cognitivas de planejamento e revisão de textos vimos que as duas professoras tinham saberes relativos a como promover o desenvolvimento dessas capacidades.

Na turma 1, em todas as aulas a docente de alguma forma levou os alunos a planejar o texto que iriam escrever, mas, via de regra, o planejamento, escrita e revisão final ocorriam na mesma aula. Já na turma 2, o planejamento era feito sempre coletivamente e as crianças precisavam seguir o plano geral produzido pela turma, evidenciando que a professora seguia as orientações presentes em documentos oficiais. Na entrevista, a docente verbalizou certo incômodo, pois acreditava que durante a escrita pode haver mudanças em relação ao que se planeja na fase inicial da atividade de geração do texto. Nesse sentido, pudemos ver certo conflito entre os saberes construídos pela professora e o trabalho desenvolvido em sala de aula.

A revisão textual também foi objeto de atenção nas aulas das duas professoras. Na turma 1, em apenas uma das aulas os alunos não foram levados a produzir e revisar o produto textual elaborado na mesma aula. Cremos que talvez porque o texto tenha sido escrito coletivamente e teve a própria professora como escriba. Mas, notamos que houve preocupação da docente em manter o monitoramento do que estava sendo escrito e assim os alunos foram levados a revisar durante o processo de escrita desse texto. Na turma 2, diferentemente, os momentos de revisão do produto textual aconteceram, via de regra, em aulas posteriores. Apenas na aula 2, os alunos concluíram o texto que haviam começado a escrever na aula 1 e em seguida revisaram. Mas, nas demais aulas os alunos eram levados a planejar e produzir a versão inicial numa aula e em outra(s) realizava(m) a revisão do texto. Ao serem entrevistadas quanto a aspectos relacionados à revisão textual, vimos que as duas professoras oscilaram quanto à concepção de um ensino mais tradicional, priorizando aspectos da gramática, e um ensino mais voltado para as concepções do ensino a partir dos gêneros discursivos, em que as reflexões extrapolavam os aspectos normativos, englobando também aspectos relativos aos efeitos de sentido provocados pela seleção de recursos linguísticos.

Para Tardif (2000), essas oscilações na prática do professor nos ajudam a compreender que os saberes docentes não buscam uma coerência teórica, mas sim o alcance dos objetivos de ensino pensados. Quanto às observações desses momentos, vimos que as duas professoras enfocaram com seus alunos nesses momentos o que acharam importante num texto: seja correção ortográfica, conteúdo, adequação às características do gênero adotado, linguagem utilizada, utilização de parágrafos, pontuação, etc. Todos aspectos que devem ser revisados quando produzimos textos e que são mais ou menos enfocados de acordo com as influências adquiridas pelo professor em sua trajetória de vida, seja enquanto estudante do ensino básico, nos cursos de formação de professores e nas suas experiências em sala de aula.

Logo, a oscilação que percebemos no discurso e na prática das professoras é compreensível, visto que concordamos com a ideia de que requer tempo e incentivo incorporar teorias pedagógicas e linguísticas no discurso e na prática de ensino, por mais bem fundamentadas e eficientes que sejam.

Acreditamos que esta pesquisa se revela importante, pois consideramos que buscar compreender a complexidade do trabalho docente e mapear alguns tipos de saberes mobilizados nas atividades de produção textual é fundamental para a discussão sobre o ensino de produção de textos. Diante do exposto, defendemos que é preciso dar subsídios ao professor a partir de um trabalho constante de formação continuada e escuta dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Em Busca das Pistas. In: ABAURRE, M. B. M; FIAD, R. S. E MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, ed. Marcado de Letras, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-351, set./dez. 2006.
- ANDRADE, R. M. B. L. de. **Revisão de cartas de reclamação: reflexões sobre as modificações realizadas por crianças**. Recife: UFPE, 2010. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2010.
- ANDRADE, R. M. B. L de; SEAL, A.G.S.; LEAL, T.F. **Revisão textual e ensino de análise linguística**. In: Alexsandro Silva; Ana Cláudia Pessoa; Ana Lima. (Org.). Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 1, p. 67-90.
- ARAÚJO, C. de. **Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita mediada por pares**. Salvador: UFBA, 2004. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal da Bahia, 2004.
- ARAUJO, M. dos S. **A produção de texto e a prática docente em questão: uma sala de aula da 4ª série** / Mayara dos Santos Araujo. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente :[s.n], 2012.
- AULETE, C. **Minidicionário da língua portuguesa**. 1ª edição. Editora Nova Fronteira, 2004.
- BAKHTIN, M. (2000). **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação** / Charles Bazerman; Angela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (organizadoras); tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira... [et al.]. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- BELEI, R. P.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [30]: 187-199, janeiro/junho 2008.
- BEREITER, C. E SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, p. 3-30, 1987.
- BERTO, J. B, e MENEGASSI, R. J. **Aspectos sobre o ensino da escrita nos documentos curriculares oficiais de Brasil e Portugal**. *Raído*, Dourados, MS, v.9 , n.18, jan./jun. 2015.
- BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de Textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.

BRASIL, M.E.C. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino da Língua Portuguesa**. Brasília, MEC, 1997.

BRONCKART, J. – P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

BUESCU, H. C.; MAIA, L. C.; SILVA, M. G.; ROCHA, M. R. Ministério da Educação e Ciência. **Metas Curriculares para ao Ensino Básico**. Lisboa: MEC, 2012.

CABRAL, M. L. A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 17, 2004.

CARDOSO, C. J. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** 2008. Cuiabá: Central do Texto: EdUFMT, 2008.

CARVALHO, J. A. **O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas**. Braga: Instituto de educação e psicologia. Universidade do Minho, 1999.

CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

CAVALCANTI, J. V. P, SILVA, M. T. M. da, e SUASSUNA, L. Como os professores definem o que ensinar? Um estudo sobre a construção/prática de currículos de Língua Portuguesa. In: LEAL, T. F. e SUASSUNA, L. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, C. T. A. **Português: Linguagem: Literatura, Gramática e redação**, v.3: 2o grau- 1. ed. São Paulo: Atual, 2009.

CHARTIER, A. M. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N.; CARVALHO, M. M. C.; MENDONÇA, A. V.; CUNHA, J. L. (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

_____. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, S. S. G. A interpretação de textos poéticos em pares e o processo de interação. In: **Anais da 25º Reunião Anual da ANPED**, p.1-7. Caxambu, 2002. CD-ROOM.

DESSEN, M. A. C.; BORGES, L. M. Estratégias de observação do comportamento em Psicologia do Desenvolvimento.. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. **Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 31- 49.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B e DOLZ, J..**Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. E SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DORNELAS, N. de A. **Estratégias e critérios de avaliação de textos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de conclusão de curso – Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FERREIRA, V.V. Autoria em processo de produção de texto coletivo a partir dos gêneros da ordem do argumentar. In: **Revista Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro: PUC/RIO 2010.

_____. **A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola**. Recife: UFPE: 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. **Produção coletiva de textos na educação infantil: a mediação e os saberes docentes**. 2011. Dissertação (Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

GOES, M. C. R. A constituição do escritor: observações sobre a relação das crianças com seu próprio texto. **Caderno de Estudos de Linguagem**. Campinas (29): 77 – 84. Jul./dez. de 1995.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: Considerações sobre produção de textos. In: ALENCAR, E. S. (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOOD, W. J, e HATT, P. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GUERRA, S.E.M.S. **Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras / alunos**. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2009.

HAYES, J.R; FLOWER, L. The Cognition of discovery : defining a rhetotical plans and juggling constraints. In : GREGG, L. W. ; SYEINBERG, E. R. (Eds). **Cognitive process in writing**. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1980.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Resultados do IDEB das escolas da Rede municipal do Recife**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>
Acesso em: 23 dez. 2012.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KARMILOFF-SMITH, A. Dos meta-processos ao acesso consciente: evidência a partir de dados metalinguísticos e de reparo produzidos por crianças. In: **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas** [35]: 407 - 483, janeiro/abril, 2010.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2º Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O texto e a contrução dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V, e TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. 4a ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KOERNER, R. M. O que os professores das séries iniciais do ensino fundamental sabem sobre gêneros discursivos?. In: **Anais do I Congresso Latino Americano sobre formação de professores de línguas**. Florianópolis/SC, 2006.

LEAL, T. F. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. In: **Anais da 26a Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2003.

_____. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, C. F. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, T. F. e BRANDÃO, A. C. P. A argumentação na esfera escola de interação. Recife; 2006. **Projeto de Pesquisa** – UFPE, 2006.

_____. Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: investigando o currículo no Brasil. **Relatório de Pesquisa**: CNPq, 2012.

LEAL, T.F; BRANDÃO, A. C. P; SANTANA, J. S; FERREIRA, V.V. O ensino da produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras. In: LEAL, T. F. e SUASSUNA, L. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

LEAL, T. F, e GUIMARÃES, G. L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar?. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, v. 15, n. 1, 2002, p. 129-146.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L.; SANTOS R. DE C. A. dos. Formação continuada e produção de texto. In: **Anais do Congresso Brasileiro de extensão universitária**, 1., 2002, João Pessoa. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao>. Acesso em: 23 abr. 2008.

LEAL, T. F. e LUZ, P. S. da. Produção de Textos Narrativos em Pares: reflexões sobre o processo da Interação. **Revista Educação e Pesquisa**. V.27. Nº.1. São Paulo, 2001. p.27-45.

LEAL, T. F, MELO, K. L. R de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de Textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, J. de M. **Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. 2011. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LOPES, M. P. M. **O processo de elaboração de resumos acadêmicos: uma análise com base em modelos processuais da escritura e gêneros textuais**. Dissertação (mestrado em Letras), Rio de Janeiro: PUC, 2011.

LOUZADA, M. S. O. O ensino da norma na escola. In: MURRIE, Z. de F. (org.); VIEIRA, A, LOPES, M. V, LOUZADA, M. S. O. **O ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1994.

MAIA, J.D. **Gramática: teoria e exercícios**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação**. Marília: Unesp, 2004. 4 transparência. P&b, 39 cm x 15 cm.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**. Nº 8: 7- 22. 2009.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Mimeo, 2003.

MARCUSCHI, L. e DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio.1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARINHO, M. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, E. de S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo. Autores Associados, 1999.

MATTOZO, R. M. A. **Produção de idéias e textualização na escrita argumentativa: um estudo exploratório**. Recife: UFPE, 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Pernambuco, 1998.

MAUAD, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez; 2004.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Um Evento Singular. In: ABAURRE, M. B. M; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, ed. Mercado de Letras, 1997.

MELO, K. L. R. E SILVA, A. DA. e. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de Textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, M, e LEAL, T. F. Progressão escolar e gêneros textuais. In: XAVIER, A. C. dos S; ALBUQUERQUE, E. B. C. e LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais**. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. **Plano Nacional de Leitura**. Disponível online para consulta em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>. Acesso em: 23 jun. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. **Programa Nacional de Ensino do Português**. Disponível online em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=10>. Acesso em: 23 jun.2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

PEREIRA, L. A. (2001). A formação de Professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (ed.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico ("Cadernos de Formação de Professores")* (pp. 35-49). Porto: Porto Editora.

PEREIRA, L. A., E BARBEIRO, L. F. A revisão Textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In M. J. D. Luna, A. G. Spinillo & S. G. Rodrigues (Eds.), **Leitura e Produção de Texto** (pp. 51-80). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2000.

REIS, C. C.; DIAS, A. P.; CABRAL, A. T. C.; SILVA, E.; VIEGAS, F.; BASTOS, G.; PINTO, M. O. **Programas de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC, 2009.

ROCHA, G. **Apropriação das habilidades textuais pela criança: fragmentos de um percurso**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

_____.O Papel da Revisão na Apropriação de Habilidades Textuais pela Criança. In: VAL, M. da G. C. e ROCHA, G. **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

ROJO, R. H. R. Revisitando a produção de textos na escola. In: Rocha, G. e Val, M. Da G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSA, A. M. M. **A explicitação consciente-verbal de conhecimentos sobre o gênero notícia e sua relação com o processo de produção de textos**. 2001. 335f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SANTOS, C. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula** / organizado por Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C.B. Cavalcanti. 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

SANTOS, C., MENDONÇA, M., E CALVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?. In: **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula** / organizado por Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C.B. Cavalcanti. 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

SCHNEUWLY, B. **Le Language Ecrit chez l'Enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs**. Neuchâtel: Delachax & Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. 1999. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, 11:5-16.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEAL, A.G.S; ANDRADE, R.M.B.L. e LEAL, T.F. Produção de artigos de opinião: o que nossos alunos revisam em seus textos?. In: **Anais do XVIII EPENN**. UFAL, Maceió, 2007.

SILVA, L. N. da. **A paragrafação em cartas de reclamação escritas por crianças**. Recife: UFPE, 2008. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

_____. **Ensino e aprendizagem da paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos**. 2014. 412f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVEIRA, R DA C., AIRES, V.L DE O., E LEAL, T.F. **Produzir textos sem saber escrever? Por quê? Um estudo de caso sobre a produção de textos com alunos não alfabetizados**. Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/. 2008.

SIM-SIM, I. e RAMALHO, G. **Como lêem as nossas crianças: caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa**. Lisboa: GEP – Ministério da Educação, 1993.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In Bastos, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SUASSUNA, L. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. In: LEAL, T. F. e SUASSUNA, L. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 15.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VAL, M. G. C. Avaliar o quê? E como? In: VAL, M. G. C. [et. al]. **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/ Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 39-65.

_____. Algumas indicações para o trabalho com a escrita em sala de aula. In: VAL, M. G. C. [et. al]. **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/ Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 131-152.

VENTURA, M.M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**. Set./out. 20(5):383-386, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Tema: Os saberes docentes e o ensino de produção de textos

Objetivo: Recolher informações que permitam caracterizar as professoras, sujeitos desse estudo, e apresentar as concepções das mesmas sobre sua formação enquanto professora e a produção de textos em sua turma.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Escola: _____

Nome: _____

Idade: _____

Tempo de ensino total: _____

Formação acadêmica: _____

Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐

Quantidade de alunos matriculados: _____

Faixa etária dos alunos: _____

Perguntas:

- 1) PARA VOCÊ É IMPORTANTE O TRABALHO DE ENSINAR A PRODUZIR TEXTOS? POR QUÊ?
- 2) COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ SOLICITA QUE SEUS ALUNOS PRODUZAM TEXTOS?
- 3) COMO, GERALMENTE, OCORREM OS MOMENTOS DESTINADOS A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SUA TURMA?
- 4) POR QUE VOCÊ TRABALHA DESSA MANEIRA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS?
- 5) POR QUE VOCÊ TRABALHA A PLANIFICAÇÃO DO TEXTO ANTES DA ESCRITA DO MESMO PELOS ALUNOS?
- 6) VOCÊ SOLICITA QUE SEUS ALUNOS REVISEM OS TEXTOS QUE ESCREVEM?

- 7) PARA VOCÊ QUE IMPORTÂNCIA TEM A REVISÃO TEXTUAL NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS?
- 8) COMO, GERALMENTE, OCORREM OS MOMENTOS DESTINADOS A REVISÃO DE TEXTOS EM SUA TURMA?
- 9) QUAL(IS) O(S) ASPECTO(S) QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS RELEVANTE NUMA REVISÃO TEXTUAL?
- 10) VOCÊ SEMPRE TRABALHOU DESSA FORMA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS?
- 11) QUAL A IMPORTÂNCIA DA SUA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO QUE DESENVOLVE?

APÊNDICE B - FICHA PARA OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES

Tema: Os saberes docentes e o ensino de produção de textos

Objetivo: Descrever as aulas das professoras e apontar nossas impressões sobre os momentos vivenciados na aula.

AULA _____

Professora: _____

Turma: _____

Data: _____

Início da aula: _____

Término da aula: _____

Quantidade de alunos presentes: _____

Gravadores utilizados

Gravador Nº	Gravação Nº	Sujeito

Registro da aula:

ANEXOS

ANEXO A - FICHA DE APOIO UTILIZADA PELA PROFESSORA 2 PARA PLANEJAMENTO DAS AULAS EM QUE OS ALUNOS PRODUZIRAM NOTÍCIAS.

Para escrever uma notícia ...

Podes escrever notícias sobre factos que tenham ocorrido recentemente ou que estejam para acontecer na tua escola ou no teu meio envolvente. Podes também divulgar acontecimentos nacionais ou internacionais de que tenhas conhecimento.

Só tem sentido escreveres uma notícia se tiveres oportunidade de a divulgar através da rádio da tua Escola, num jornal, numa página da internet, ...

FICHA DE APOIO

- ◆ Que acontecimento ou informação queres comunicar aos teus leitores?
- ◆ Esse acontecimento é recente? Trata-se de uma informação que a maior parte das pessoas ainda não conhece?
- ◆ Pensas que essa novidade é de tal modo importante, que merece ser divulgada?
- ◆ Que informações tens de transmitir para os leitores perceberem os acontecimentos sobre os quais vais escrever (os factos mais importantes, razões que estão na sua origem, local e momento em que aconteceram ou em que vão ocorrer, as pessoas envolvidas, ...)?
- ◆ A que fontes podes recorrer para teres a certeza de que as informações transmitidas são rigorosas?
- ◆ Para quem vais escrever (para as pessoas em geral, para colegas mais novos, ...)?
- ◆ Que linguagem terás de usar para os teus leitores compreenderem o que se passa?
- ◆ Que título vais escolher? Com que objectivo (sintetizar a informação mais importante, chamar a atenção dos leitores, ...)?

VOCABULÁRIO

Para referir os intervenientes

os alunos do 5º D	dois polícias
um conhecido investigador	um cão abandonado

Para situar no tempo

no dia três de Fevereiro	ontem à tarde
pelas nove da manhã	até ao próximo dia

Para marcar a passagem do tempo

passado algum tempo	então	pouco antes
mais tarde	entretanto	nessa mesma tarde
logo a seguir	depois disso	inesperadamente

Para situar no espaço

no campo de futebol	junto da escola
na paragem do autocarro	ao lado da esquadra

Para indicar a causa

porque	por esta razão	visto que
por causa de	uma vez que	dado que

Para indicar a consequência

por isso	em consequência	assim

→ Para melhorares o teu texto, podes pedir sugestões ao professor ou a um colega teu.

→ Se leres o texto em voz alta, perceberás mais facilmente quais são os aspectos que ainda podes melhorar.

Para aperfeiçoares a tua notícia ...

- O assunto que escolheste tem interesse e é uma novidade para a maior parte das pessoas?
- As informações que seleccionaste são rigorosas?
- Apresentaste as informações de uma forma objectiva, evitando dar a tua opinião sobre os acontecimentos?
- Fizeste parágrafos para organizar as diferentes ideias do teu texto?
- O título que escolheste está de acordo com a informação do texto e chama a atenção dos leitores?
- Relataste os acontecimentos de forma clara e precisa, utilizando expressões que indicam o tempo, o lugar, a causa e a consequência?
- O vocabulário que utilizaste é compreensível para os destinatários do teu texto?
- Utilizaste os sinais de pontuação adequados?
- Usaste o corrector ortográfico do computador ou o dicionário para fazeres a revisão do texto?

Para aperfeiçoares a tua notícia ...

- O assunto que escolheste tem interesse e é uma novidade para a maior parte das pessoas?
- As informações que seleccionaste são rigorosas?
- Apresentaste as informações de uma forma objectiva, evitando dar a tua opinião sobre os acontecimentos?
- Fizeste parágrafos para organizar as diferentes ideias do teu texto?
- O título que escolheste está de acordo com a informação do texto e chama a atenção dos leitores?
- Relataste os acontecimentos de forma clara e precisa, utilizando expressões que indicam o tempo, o lugar, a causa e a consequência?
- O vocabulário que utilizaste é compreensível para os destinatários do teu texto?
- Utilizaste os sinais de pontuação adequados?
- Usaste o corrector ortográfico do computador ou o dicionário para fazeres a revisão do texto?