



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

VANESSA BRANDÃO PEREIRA

**MODOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DO 3º ANO
DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

RECIFE

2019

VANESSA BRANDÃO PEREIRA

MODOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DO 3º ANO DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: educação e linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Magna do Carmo Silva.

RECIFE
2019

Catálogo na fonte
Bibliotecário Amanda Ganimó, CRB-4/1806

P436m Pereira, Vanessa Brandão.
Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização/ Vanessa Brandão Pereira. – Recife, 2019.
242 f.: il.

Orientadora: Magna do Carmo Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Alfabetização. 2. Comunicação escrita. 3. Textos - Avaliação. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Magna do Carmo (Orientadora). II. Título.

372.412 (23. ed.)

UFPE (CE2019-083)

VANESSA BRANDÃO PEREIRA

MODOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DO 3º ANO DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27/ 08/ 2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Magna do Carmo Silva
1º Examinador / Presidente

Profa. Dra. Juliana de Melo Lima
2º Examinador / Externo

Profa. Dra. Telma Ferraz Leal
3º Examinador / Interno

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e não ter me deixado desistir, mesmo em meio às dificuldades e provações.

À minha irmã e à minha mãe, pelo amor incondicional e por me apoiarem em tudo.

À minha amiga de longa data Ianara de Melo, pelo seu carinho e incentivo nos momentos que mais precisei.

À minha orientadora Dra. Magna do Carmo Silva, pelo seu olhar generoso e atento nos momentos em que mais precisei. Um exemplo de profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE por realizar um trabalho de qualidade.

À Facepe pela bolsa de estudos concedida durante o curso de Mestrado.

As professoras Dra. Juliana de Melo Lima e Dra. Telma Ferraz Leal pelas enormes contribuições na banca de qualificação desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE, em especial: Artur Gomes de Morais, Janete Maria Lins de Azevedo, Clecio dos Santos Bunzen Junior, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Andrea Tereza Brito.

Aos meus amigos da turma 35 do Mestrado. Em especial agradeço à minha amiga Maria Conceição Lira, que em muitos momentos me aconselhou e me animou. Grata por sua amizade.

Aos amigos do ap. 104 que estiveram comigo me apoiando e me incentivando: Arlam Pontes, Charliel Couto, Alex de Araújo Lima. Em especial, às amigas que caminharam comigo nessa jornada: Ângela Alexandre Ramalho e Aguida Naiara, irmãs que a vida me deu.

Um agradecimento especial às professoras e aos alunos que me receberam em suas salas de aula, pelo carinho que tiveram comigo e a amizade construída.

Agradeço também às pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram a realizar esse sonho.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Os nossos objetivos específicos foram: (i) Identificar a concepção dos professores sobre a avaliação da produção de texto no Ciclo de Alfabetização; (ii) Analisar as formas de mediação docente durante a atividade de produção de texto; (iii) Identificar os modos como os professores avaliam as produções textuais das crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização; (iv) Analisar os propósitos da avaliação da produção de textos realizada pelos docentes; (v) Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nas atividades de produção de textos e avaliação realizadas em sala de aula. Para a fundamentação teórica da pesquisa, dialogamos com autores que discutem prática docente: Tardif (2000, 2002), Chartier (1987, 2000), como também autores que discutem a alfabetização: Soares (2008, 2017), Brandão e Leal (2005), Silva (2005), Moraes (2012) e Cruz (2012); autores que discutem produção de texto: Geraldi (2004), Marcuschi (2004) dentre outros; e autores que discutem avaliação: Hoffmann (2013), Perrenoud (1999), Esteban (2001), Barlow (2006), Luckesi (2011). Participaram da pesquisa duas professoras que ministram aula no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola municipal da cidade de Garanhuns-PE. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos foram: observações da prática de cada professora; entrevistas semiestruturadas e mini entrevistas com as docentes; análise documental dos textos produzidos pelos alunos e corrigidos pelas docentes, além de análise dos planos de aula de cada docente. Os resultados indicaram que as duas professoras tinham a preocupação em desenvolver atividades que envolvessem todos os alunos a fim de tentar atender à heterogeneidade de suas turmas. Utilizavam, para isso, dispositivos que possibilitavam que todos os alunos participassem das atividades de produção de textos propostos, independente de seus níveis de compreensão da escrita alfabética. O trabalho docente da professora A, com relação à produção de texto, configurou-se em uma perspectiva mais centrada na produção de texto enquanto exercício da escrita, não dando ênfase à produção do texto em uma perspectiva discursiva. Suas formas de intervenção avaliativa ancoravam-se, normalmente, na perspectiva de apontar os erros cometidos pelos alunos relacionados aos aspectos normativos e linguísticos da língua. As marcas deixadas nos textos dos alunos pelas professoras, durante a correção dos textos, versavam sempre entre a indicativa e a resolutiva (RUIZ, 1998). O trabalho docente da professora B, com relação à produção textual, apresenta-se mais ancorado

nos gêneros vistos como objeto de ensino e de aprendizagem. Esta professora apresentava formas de intervenção pautadas em uma avaliação formativa. Em alguns momentos, a avaliação da produção textual se dava de forma individual como um momento de diálogo que possibilitava ao aluno refletir sobre seus erros e/ou tirar suas dúvidas com a professora. Observamos, ainda, outros momentos em que a avaliação textual era realizada de forma coletiva, com posterior reescrita do texto, visando não só os aspectos linguísticos como, também, os aspectos discursivos. Não foram observadas marcas da correção docente nos textos dos alunos, o que, possivelmente, demonstrava que a professora tinha uma prática mais voltada para resolver as dificuldades dos alunos junto com os mesmos.

Palavras-chave: 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Produção de texto. Avaliação.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate how teachers conduct the evaluation process of text production in the 3rd Year from the Literacy Cycle. Our specific objectives were: (i) To identify the teachers' conception of evaluation of the text production in the literacy cycle; (ii) To analyze the forms of teacher-mediating during the text production activity; (iii) To identify the modes how teachers evaluate textual productions of children in the 3rd Year of the Literacy Cycle; (iv) To analyze the purposes of evaluation of the text production performed by the teachers. (v)... For the theoretical basis of the research, we dialog with authors who discuss practice-teaching: Tardif (2000; 2002) and Chartier (1998, 2000), as well as, authors who discuss literacy: Soares (2008, 2017), Brandão and Leal (2005), Silva (2005), Morais (2012), and Cruz (2012); authors who discuss text production: Geraldi (2004) and Marcuschi (2004), among others; and authors who discuss evaluation: Hoffmann (2013), Perrenoud (1999), Esteban (2001), Barlow (2006), and Luckesi (2011). Two teachers who give classes in the 3rd Year from the Literacy Cycle at a municipal school in the city of Garanhuns-PE participated in the research. Methodological procedures developed were: observations of the practice-teaching of each one; semi-structured and mini-interviews with each teacher; documental analysis of the texts produced by the students, after correction by teachers, besides analysis of the lesson plans of each teacher. The results indicated that both teachers were concerned with developing activities that involved all students with the intention of trying to meet the heterogeneity of their classes. They used devices that enabled all students to participate in the text production as proposed activities, regardless of their comprehension level of alphabetic-writing. The teaching-work of Teacher A related to the text production was configured in a perspective more focused on text production as a writing exercise, with no emphasis on text production from a discursive perspective. Their forms of evaluative intervention were usually anchored in the perspective of pointing out the mistakes made by students related to the normative and linguistic aspects of language. The marks left on the students' texts by the teachers, during the correction of them, always ranged between the indicative and resolute (RUIZ, 1998). The teaching-work of Teacher B, regarding textual production, is more anchored in the genres as the object of teaching and learning. This teacher presented forms of intervention based on a formative evaluation. In some moments, the evaluation of the textual production took place individually as a moment of dialogue that allowed the student to reflect on their mistakes and/or answer their doubts with the teacher. We also observed other moments in which the textual evaluation was collectively performed,

with subsequent rewriting of the text, targeting not only the linguistic aspects but also the discursive aspects. No marks of teacher correction were observed in the students' texts, which possibly showed that the teacher had a practice more focused on the resolution of the students' difficulties together with them.

Keywords: 3rd Year of the Literacy Cycle. Text production. Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de aula onde a professora A ministra aulas.....	89
Figura 2 - Cartazes sobre gêneros textuais e a produção de textos presentes na sala da professora A.....	89
Figura 3 - Sala de aula onde a professora B ministra aulas.....	90
Figura 4 - Produção coletiva com o grupo de alunos com menos autonomia, tendo a professora A como escriba.....	129
Figura 5 - Produção de texto do aluno P.....	132
Figura 6 - Produção de texto da aluna M.V.....	133
Figura 7 - Produção de texto do aluno A.....	134
Figura 8 - Produção de texto coletiva- Aluna M.B.....	135
Figura 9 - Modelo utilizado pela professora A para explicar o gênero: Diário.....	138
Figura 10 - Jogo realizado com as crianças do grupo sem muita autonomia no dia da produção do diário (com os alunos de maior autonomia).....	146
Figura 11 - Produção de texto do aluno P.....	148
Figura 12 - Produção de texto do aluno R.....	148
Figura 13 - Produção de texto do aluno C.....	150
Figura 14 - Produção de texto do aluno M.V.....	151
Figura 15 - Produção de texto do aluno D.....	153
Figura 16 - Reescrita produção de texto do aluno D.....	154
Figura 17 - Produção de texto da aluna M.....	155
Figura 18 - Reescrita da produção de texto da aluna M.....	156
Figura 19 - Produção de frases da aluna T.....	157
Figura 20 - Produção de frase da aluna I.....	158
Figura 21 - Produção de frase do aluno J.V.....	159
Figura 22 - Produção de frases da aluna B.....	160
Figura 23 - Produção de relato de experiência da aluna JE.....	183
Figura 24 - Produção de relato de experiência da aluna JU.....	184
Figura 25 - Texto usado para as crianças fazerem a cópia do livro para o caderno: “Grupo dos 23”.....	188
Figura 26 - Atividade de compreensão textual sobre autorretrato de Eva Furnari.....	191
Figura 27 - Autorretrato de Ruth Rocha utilizado pela professora B.....	195

Figura 28 - Banco de palavras utilizado pela professora B, para a correção dos autorretratos	205
Figura 29 - Autorretrato construído pela aluna C.....	208
Figura 30 - Autorretrato construído pela aluna A.	209
Figura 31 - Imagem usada na produção da História (Grupo dos “6”).....	210
Figura 32 - Texto Produzido por um aluno do Grupo dos “6”.....	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento do Estado da Arte – 2013 a 2018	78
Quadro 2 - Categorias para análise da produção de texto – Legibilidade	95
Quadro 3 - Categorias para análise da produção de texto - aspectos gráficos.....	95
Quadro 4 - Categorias para análise da produção de texto – aspectos linguísticos	96
Quadro 5 - Categorias para análise da produção de texto – aspectos discursivos.....	97
Quadro 6 - Quantidades de dias e horas de observação- Prof. A e Prof. B	101
Quadro 7 - Síntese da rotina da Professora A.....	107
Quadro 8 - Atividades de produção de textos desenvolvidas pela Professora A	110
Quadro 9 - Resultados das diagnoses de palavras e texto – Professora A.....	112
Quadro 10 - Síntese da rotina da Professora B	164
Quadro 11 - Atividades de produção de textos desenvolvidas pela Professora B.....	168
Quadro 12 - Resultados das diagnoses de palavras e texto – Professora B.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Direitos de aprendizagem: produção de texto (PNAIC)	69
Tabela 2 - Aspectos a serem avaliados na produção de texto (PNAIC).....	70
Tabela 3 - Proposta de Garanhuns: Competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ciclo de Alfabetização em Língua Portuguesa.....	71

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	Produção de texto escrito na alfabetização em uma perspectiva de letramento... 19	
2.1.1	Alfabetização e letramento no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.....	19
2.1.2	Os gêneros textuais na escola: reflexões sobre esse objeto de ensino e aprendizagem	25
2.1.3	Heterogeneidade: mediação como forma do docente favorecer o aprendizado da produção de textos pelas crianças em fase de alfabetização.....	34
2.1.4	A produção de textos escritos por crianças em processo de alfabetização	40
2.2	Modos de avaliação da produção de textos escritos: fundamentos, concepções e proposições para o processo de ensino e aprendizagem	51
2.2.1	Paradigmas da avaliação: da perspectiva tradicional à formativa	51
2.2.2	Modos de avaliação da produção de textos escritos na alfabetização	57
2.3	Saberes e práticas docentes: como os professores alfabetizadores constroem os modos de avaliação da produção textual?	72
2.3.1	Práticas e saberes de professores alfabetizadores sobre a avaliação da produção textual	72
2.3.2	Pesquisas que tratam dos modos de avaliação da produção de texto na alfabetização	77
3	PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO	85
3.1	Opção pela pesquisa qualitativa	85
3.2	Opção pelo estudo de caso.....	86
3.3	Delimitação do campo de pesquisa e sujeitos participantes.....	86
3.3.1	Perfil das professoras participantes: Professora A e Professora B	87
3.3.2	Caracterização da escola e das turmas (campo da pesquisa).....	88
3.3.3	Perfil da turma quanto à apropriação da escrita e a Produção de textos.....	90
3.4	Descrição dos procedimentos adotados na pesquisa.....	99
3.4.1	Procedimentos usados na produção dos dados	99
3.4.1.1	<i>Análise documental: textos avaliados pelos professores</i>	<i>99</i>
3.4.1.2	<i>Observações de aulas.....</i>	<i>100</i>
3.4.1.3	<i>Entrevista.....</i>	<i>102</i>
3.4.2	Procedimentos de análise dos dados	103

4 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NAS TURMAS DO 3º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÃO, FORMAS DE MEDIAÇÃO, MODOS E PROPÓSITOS AVALIATIVOS PRESENTES NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS.....	106
4.1 Prática de ensino e de avaliação da produção textual da Professora A.....	106
4.1.1 Contextualização da prática de ensino da produção textual da Professora A: rotina, dispositivos e perfil da turma.....	106
4.1.2 Prática, modos e propósitos da avaliação da produção de textos pela professora A: concepções e formas de mediação	117
4.2 Prática de ensino e de avaliação da produção textual da Professora B.....	164
4.2.1 Contextualização da prática de ensino da produção textual da Professora B: rotina, dispositivos e perfil da turma.....	164
4.2.2 Prática, modos e propósitos da avaliação da produção de textos pela professora B: concepções e formas de mediação	177
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
REFERÊNCIAS.....	223
APÊNDICES	231
APÊNDICE A - FICHA DE LEVANTAMENTO DOCENTE	232
APÊNDICE B - DIAGNOSE DE ESCRITA DE PALAVRAS	234
APÊNDICE C – DIAGNOSE DE TEXTO (PRODUÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA)	235
APÊNDICE D - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO DE AULAS	236
APÊNDICE E - ENTREVISTA DE APROXIMAÇÃO (INICIAL).....	237
APÊNDICE F- ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO - PROFESSORA A	238
APÊNDICE G - ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO - PROFESSORA B.....	239
APÊNDICE H - CARTA DE ANUÊNCIA.....	241
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	242

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa deu-se a partir da experiência da pesquisadora em sala de aula com a produção de textos e a avaliação desses escritos nas turmas de alfabetização. A partir desta vivência, surgiram dúvidas relacionadas a: como avaliar, quando avaliar e se a forma de avaliar influenciava o avanço dos alunos.

O processo de produção de texto não é uma tarefa fácil, isto porque o momento de ensino se entrelaça também ao momento de avaliação, uma vez que ao mesmo tempo em que o professor está ensinando, ele também já vai deixando explícitos os critérios que irá utilizar para avaliar essas produções.

A criança, por sua vez, que está em processo de alfabetização tem duas preocupações, que dizem respeito a: O que escrever? E como escrever? Com isso, a questão da grafia e da textualidade passa a ter um peso muito grande para a criança nesta fase, já que nesse processo de consolidação da escrita alfabética, a criança comete trocas, erros ortográficos por não ter, muitas vezes, conhecimento de algumas regras.

Com o aprofundamento das leituras acerca do ensino de língua enquanto interação (GERALDI, 2011), do ensino da produção de textos (GERALDI, 2004) e da avaliação da produção escrita em uma perspectiva formativa (MARCUSCHI, 2004; SUASSUNA, 2007), surgiu o interesse em pesquisar os modos como os professores avaliam as produções textuais das crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização.

Diante da relevância da discussão desta problemática, entende-se que oportunizar esses momentos de produção textual e avaliá-los adequadamente é de fundamental importância para que a criança entre em contato com os objetivos sociais da escrita. Além disso, defende-se que o aluno possa ter a chance de interagir, lendo e produzindo textos diversos de acordo com as diferentes finalidades de uso na sociedade.

As avaliações externas, no país, já apontam para a necessidade de se intensificar o ensino de produção textual em sala de aula. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em Pernambuco no que se refere à produção de textos, aponta que apenas 2,82% das crianças que estavam no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização apresentaram produções textuais com boa articulação entre as partes do texto e utilizando recursos de substituição lexical e outras articulações textuais, bem como sabendo segmentar e escrever corretamente as palavras dentro do texto.

Apesar de existirem críticas a essa avaliação externa, por apresentar uma proposta de produção de texto artificial e fora de contexto, ou ainda pela forma generalizada que

apresentam os resultados, que não contribui para a reflexão de novas estratégias para o ensino das habilidades de como as crianças aprendem, ou ainda pelo fato dos resultados serem divulgados por escala e não por turma, optou-se, mesmo assim, por citar os dados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) uma vez que os dados produzidos foram usados como fonte de produção de indicadores sobre as condições de oferta para o ensino.

Cruz (2012) aponta para a necessidade de se investir mais nas produções textuais no Ciclo de Alfabetização. Em sua tese, intitulada *'Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças'*, teve como objetivo investigar a fabricação das práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças dos três anos iniciais em escolas organizadas em séries e ciclos. A pesquisa foi desenvolvida nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas (série e ciclos), com seis professoras e suas crianças. A análise qualitativa dos dados das Escolas Seriadadas e Cicladadas apontou que, quanto à *produção de textos*, ambas as escolas não desenvolvem no perfil inicial das crianças um “desempenho pleno” em nenhum dos itens avaliados quanto à grafia e à textualidade na produção de relatos de experiência. Além disso, as turmas de 2º e 3º anos não apresentaram na produção final bons índices, como era esperado para esses anos escolares, significando que a consolidação da alfabetização pode ter sido precária no que se refere à autonomia de produzir textos com coesão e coerência após a apropriação da escrita. Assim, os dados indicam que apesar de a maioria das crianças do 2º e 3º anos ter avançado ao longo do ano na consolidação da escrita, esta apresentou-se deficitária em relação à produção dos gêneros investigados. Estes dados apontam para a importância de se ter um olhar mais atento para as produções textuais e sua avaliação nos anos iniciais de alfabetização.

Por muito tempo houve uma concepção de que os alunos que estavam no processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética não poderiam produzir textos. Primeiramente, teriam de memorizar as letras do alfabeto e, posteriormente, associar as letras para a formação das sílabas e, depois, das palavras. Esse modelo de alfabetização vigorou no país por muitos anos. Era incomum, portanto, que as crianças tivessem a possibilidade de leitura e produção de textos diversos ao longo do processo de alfabetização e, raramente, as crianças estavam autorizadas a ler textos mais complexos, devendo isto ocorrer apenas com o término do processo de alfabetização (BRANDÃO; LEAL, 2005).

Com base em estudos de Soares (2008, 2017), Brandão e Leal (2005), Silva (2005), Morais (2012) e Cruz (2012), entendemos que a criança pode se engajar no processo de construção do seu conhecimento, avançando na compreensão dos princípios e convenções do

Sistema de Escrita Alfabética como também, nesse mesmo espaço de tempo, avançar na sua autonomia quanto ao ato de escrever de forma contextualizada e significativa. No entanto, autores na área de produção de textos (GERALDI, 1997; LEAL; BRANDÃO, 2006; LEAL; MORAIS, 2006) apontam que muitas crianças, no final do 4º e 5º anos do ensino fundamental, ainda possuem dificuldades no domínio de conhecimentos básicos relacionados à produção de textos escritos. Ou seja, segundo Bronckart (1999), várias habilidades para a produção do texto são acionadas no momento dessa ação e cabe à criança coordená-las considerando o contexto de produção. E são as representações que a criança faz dessa ação que determinam a estrutura e organização do seu texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nesse processo, a revisão do texto (durante a escrita e ao final) tem um papel central. Pressupõe-se, portanto, que seria o acompanhamento da aprendizagem da criança pelo professor, através de um processo de avaliação com foco na regulação desta aprendizagem e redimensionamento do processo de ensino (PERRENOUD, 1999; ESTEBAN, 2001; BARLOW, 2006; LUCKESI, 2011), que geraria autonomia e avanço na escrita de textos por crianças em fase de alfabetização.

Tomando como base as discussões anteriores, essa dissertação partiu dos seguintes questionamentos: Quais modos os professores desenvolvem para avaliar os textos produzidos pelas crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização? Como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação das produções textuais das crianças? Que orientações são dadas pelos professores para os alunos produzirem seus textos? Que critérios são utilizados nas avaliações dessas produções? A partir disto, salienta-se que a pesquisa teve como objetivo geral: Investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação¹ da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: (i) Identificar a concepção dos professores sobre a avaliação da produção de texto no Ciclo de Alfabetização; (ii) Analisar as formas de mediação docente durante a atividade de produção de texto; (iii) Identificar os modos como os professores avaliam as produções textuais das crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização; (iv) Analisar os propósitos da avaliação da produção de textos realizada pelos docentes; (v) Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nas atividades de produção de textos e avaliação realizadas em sala de aula.

¹ Concebemos o processo avaliativo como uma relação entre ensino e avaliação, uma vez que, como apontando por Marcuschi (2005), o que vai nortear a prática do professor quanto à produção de texto é sua construção de valores que orientam esses dois processos.

Neste percurso, realizou-se um levantamento do estado da arte com base na temática da “avaliação da produção de textos escritos na alfabetização” no catálogo de teses e dissertações da Capes nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 utilizando como descritores de busca: “alfabetização”; “avaliação”; “produção de texto”. Apenas um trabalho (ROSA, 2015) se propôs a estudar especificadamente o tema, indicando nas palavras chaves as palavras pré-selecionadas pelas pesquisadoras, conforme será apresentado no levantamento do estado da arte na sessão 2.3.2. Os demais trabalhos encontrados, apesar de tratarem da produção textual (78 trabalhos) e contribuírem para a compreensão de nosso objeto de pesquisa, não focavam no aspecto mencionado. Este dado reitera a importância do presente estudo.

Por fim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se debater mais sobre esse aspecto da prática docente, uma vez que a questão avaliativa tem um impacto importante sobre as crianças e pode ser utilizada de forma errônea, provocando danos no seu percurso de aprendizagem.

Com o intuito de aprofundar a temática, bem como facilitar a compreensão do leitor, a Fundamentação Teórica está dividida em três grandes partes: 1 - Produção de texto escrito na alfabetização em uma perspectiva de letramento, 2 - Modos de avaliação da produção de textos escritos: fundamentos, concepções e proposições para o processo de ensino e aprendizagem e 3 - Saberes e práticas docentes: como os professores alfabetizadores constroem os modos de avaliação da produção textual? Posteriormente, procedeu-se à sequência: Teórico-Methodológico, Análise e Discussão dos Resultados (Professora A e Professora B) e Considerações Finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em três partes. Inicialmente, será discutida a produção de textos nas turmas de alfabetização em uma perspectiva de letramento; em seguida, serão abordados os fundamentos, as concepções e as proposições dos modos de avaliação da produção de textos escritos durante o processo de ensino e aprendizagem; e, por fim, será refletida a relação entre os saberes e as práticas docentes no processo de construção dos modos de avaliação da produção textual nas turmas de alfabetização.

2.1 Produção de texto escrito na alfabetização em uma perspectiva de letramento

Esta seção está dividida em quatro subseções que trazem discussões teóricas sobre (i) alfabetização e letramento no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, (ii) os gêneros textuais no escola: reflexões sobre esse objeto de ensino e aprendizagem, (iii) heterogeneidade: mediação como forma do docente favorecer o aprendizado da produção de textos pelas crianças em fase de alfabetização, e (iv) a produção de textos escritos por crianças em processo de alfabetização.

2.1.1 Alfabetização e letramento no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental

Por muito tempo (até o início do século XIX), a questão de como alfabetizar não era importante ou discutida no país, uma vez que o indivíduo primeiramente aprendia o alfabeto, combinava consoantes e vogais, formação de sílabas, para só no final do processo chegar a ler e escrever palavras e frases. Era o método de soletração, com apoio das Cartas de ABC, nos abecedários, nos silabários. Dessa forma, a aprendizagem era centrada na grafia das letras e sílabas para, só depois, se chegar às palavras e frases (métodos silábicos) ou era considerado o processo inverso (métodos analíticos) (SOARES, 2017).

A questão da alternância metodológica dos métodos de alfabetização teve início no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX e atravessou o século XX, uma vez que sempre surgiram novos métodos vistos como solução. Logo em seguida, surgia outro método que era visto como uma solução mais viável e eficaz. A disputa se situava entre os métodos sintéticos (alfabéticos, silábicos e fônicos) e os analíticos (palavração, sentencição e global). Dessa forma, havia um movimento constante entre os métodos ditos “inovadores” e os classificados em “tradicionais” para cada momento (MORTATTI, 2000). Entretanto, tanto os

métodos sintéticos como os analíticos eram limitados à concepção de aquisição do sistema alfabético-ortográfico da escrita por meio de um processo de associação de grafemas e fonemas, apenas. Embora os métodos analíticos considerassem esse processo a partir do texto, da palavra ou da sentença, o foco era apenas na decodificação, sendo estas palavras rigidamente selecionadas e os textos e sentenças artificialmente organizados para atender à decomposição em palavras, sílabas e fonemas e, em seguida, o processo inverso (SOARES, 2017).

Como Morais (2012) destaca, o enfoque tradicional pressupunha o desenvolvimento de habilidades de memória ou perceptivo-motoras como condição para o aluno alcançar a prontidão para a alfabetização. Desta forma, o domínio do Sistema de Escrita Alfabética era uma condição para a criança poder ter contato com os textos e fazer a leitura e a produção de textos de diferentes finalidades de uso na sociedade. Tanto os métodos sintéticos como os analíticos partem do pressuposto de que a criança necessita de estímulos externos (por meio de palavras, letras, sílabas e textos selecionados) para aprender o Sistema de Escrita Alfabética, visto como código. Desta forma, a criança não poderia ter contato com textos que circulam socialmente se não estivesse ‘preparada’ para isso. Esta era vista como uma esponja que absorve informações do exterior, não podendo, para tanto, errar (MORAIS, 2012). Assim, fica evidente o caráter associacionista, tanto dos métodos sintéticos como também dos analíticos.

A ruptura metodológica entre a soletração e os métodos analíticos e os métodos sintéticos ocorreu no final do século XX. Já em meados dos anos 1980, com o surgimento do paradigma cognitivista, que na área da alfabetização foi chamado de paradigma construtivista, tendo a obra de Emília Ferreiro como principal divulgadora. O novo paradigma coloca tanto os métodos sintéticos como os analíticos no mesmo patamar, haja vista que nos dois o ensino prevalece sobre a aprendizagem e a alfabetização se reduz à escolha de um método; ou seja, em ambos o aprendiz é visto como passivo em seu processo de aprendizagem (SOARES, 2017). O novo paradigma enfatiza a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, desta forma o foco não mais recai sobre o professor e sim sobre o aluno. Este paradigma pressupõe que o aluno deve ser acompanhando em suas subjetividades; para isso, o professor precisaria estimular, acompanhar e orientar o aluno quanto à aprendizagem. Assim, deve-se considerar a heterogeneidade das crianças e tempos diversos de aprendizagem.

A contribuição de Ferreiro e Teberosky, com a Psicogênese da Escrita, se dá por enfatizar que a aprendizagem da língua escrita se dá a partir da construção progressiva do princípio alfabético e, para isso, há uma ênfase de que, desde cedo, a criança tenha contato

com materiais reais de escrita e leitura (SOARES, 2017). Dessa forma, o aprendiz teve ter contato com textos que circulam socialmente, podendo, assim, fazer interlocuções entre os textos vistos na escola e em situações cotidianas. Portanto, esse novo paradigma propõe que a criança conviva com os usos e funções da escrita, ao longo do seu processo de aprendizagem da língua escrita, participando da leitura e da escrita de textos de diferentes gêneros.

A escrita da criança passa a ser vista, assim, como um ato que vai além de cópias e/ ou ditados, tal como era proposto nos métodos sintéticos e analíticos. Estes últimos rejeitavam a escrita espontânea da criança. De acordo com Soares, “o construtivismo enfatizou o papel da escrita, sobretudo de uma escrita “espontânea ou “ inventada”, considerada como processo por meio do qual a criança se apropria do sistema alfabético e das conversões da escrita” (2017, p. 26). Assim, o construtivismo não propõe um método, mas sim uma nova fundamentação teórica e conceitual, para o processo de alfabetização e de seu objeto: a língua escrita (SOARES, 2017).

Com as críticas que o construtivismo fez aos antigos métodos, sintéticos e analíticos, houve uma negação a qualquer tipo de método para a aprendizagem inicial da língua escrita no processo de alfabetização. Sobre isso, Soares (2017) destaca que, apesar das mudanças positivas trazidas pelo construtivismo para o ensino, não havia uma clara proposta sobre como se daria o ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Ou seja, a falta de sistematização sobre o processo de alfabetização gerou a hipótese de que bastava conviver com textos diariamente para que a criança se apropriasse das habilidades necessárias à leitura e à escrita autônoma. Os resultados divulgados à época, no entanto, enfatizavam que este processo apresentava lacunas. O fracasso na alfabetização persistia, sendo denunciado por avaliações externas à escola, estando concentrado não só nos anos iniciais, mas em todo o ensino fundamental e médio (SOARES, 2017).

Somado às mudanças que o construtivismo propôs, surgiu, nesse período, o conceito de letramento. Com base nesse conceito, Soares defende que a criança teria que se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética e, ao mesmo tempo, compreender a leitura e a escrita nas práticas sociais. Segundo a referida autora,

Surge então o termo *letramento*, que se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita- do sistema alfabético e suas convenções-, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (2007, p. 27).

Há, dessa forma, a necessidade de mudança no ensino da língua escrita. Nesse contexto, Soares (2017) chama a atenção para as três facetas que compoariam o processo de alfabetização: a faceta linguística que diz respeito à representação visual da cadeia sonora da fala, a *alfabetização*; a faceta interativa que diz respeito à língua escrita como interação entre as pessoas; e a faceta sociocultural que está relacionada aos usos, às funções e aos valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais diversos. Estas duas últimas compreenderiam o processo de *letramento*. Essa facetas são diferentes umas das outras quanto à sua natureza, entretanto se complementam como facetas de um mesmo objeto, a língua escrita, tendo em vista que as competências de cada faceta atuam de forma simultânea nos processos reais de leitura e escrita. Desta forma, não se pode admitir um ensino que privilegie apenas uma dessas facetas, visto que se isso acontece “[...] o processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança *alfabetizada* e inserida no mundo da cultura escrita, a criança *letrada*” (SOARES, 2017, p. 33). Assim, concordamos com Soares (2017) quando afirma que

(...) em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado de *alfabetizar letrando* (p. 35).

Assim, alfabetização e letramento são dimensões diferentes de um mesmo processo que se complementam, uma vez que para o indivíduo ler e escrever com fluência e participar autonomamente das práticas de leitura e escrita na sociedade é necessário o ensino voltado para o *alfabetizar letrando*, isto é, o processo no qual o aluno é inserido em contextos de ensino no qual se apropria e faz uso da leitura e da escrita em contextos reais e significativos (SOARES, 2017). Assim, concordamos com Soares (1998) quando afirma que

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (p. 47).

Tendo a compreensão que a criança precisa ser alfabetizada e letrada, políticas públicas foram criadas e implementadas para que houvesse não só uma alfabetização, mas, também, a consideração do processo de letramento desde os anos iniciais do ensino

fundamental. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa discorrem que

[...] já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala (BRASIL, 1997, p. 48).

Na mais recente versão na BNCC (BRASIL, 2017)², houve um enxugamento do ciclo de alfabetização que agora se encerra no final do 2º ano do ensino fundamental:

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarará o conhecimento da ortografia do português do Brasil (BRASIL, 2017, p. 89).

Não concordamos com o enxugamento do Ciclo de alfabetização de três para dois anos, uma vez que esse enxugamento não problematiza a diversidade e a percepção de que algumas crianças e/ou aprendentes precisam de um maior tempo para se apropriarem e consolidarem alguns conhecimentos que envolvem o processo de alfabetização e letramento. Assim, concordamos com Pertuzatti e Dickmann (2019) quando afirma que esse enxugamento deveria ser tomado como um indicativo ou referência, mas não uma norma aplicável a qualquer realidade do país.

Com relação à alfabetização, a BNCC aponta que

(...) é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a *mecânica da escrita/leitura* – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, *consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)*, o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 86 e 87) (Grifo nosso).

² Falaremos mais da BNCC na sessão 2.2.2 onde falaremos de avaliação.

Dessa forma, o documento acaba por reduzir a alfabetização ao ensino de grafemas e fonemas. Não se pode aprisionar o ato de escrever aos limites dos comportamentos condicionados como se tratasse apenas da aprendizagem de uma técnica, uma vez que a escrita é, sobretudo, uma atividade criadora de atribuições e sentidos (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018). Sobre isto, Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) chamam a atenção para

Escrever requer muito mais que habilidade cognitiva e motora de registrar grafemas relacionando-os a fonemas como expõe a BNCC. Não se trata de ensinar o sistema ortográfico do português escrito nos dois primeiros anos para “conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito”. Consideramos um retrocesso na alfabetização a afirmação que conhecer “o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa [...] perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas) [...]”. Ao concluir que se trata de a criança “perceber como sons se separam e se juntam em novas palavras etc.”, a Base ignora que esse processo complexo, já num primeiro momento, precisa ser conduzido pelos significados e sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos e para diferentes grupos, indivíduos, etc. (p. 969).

Assim, não concordamos com o conceito de alfabetização que está no documento, por acreditarmos que esse conceito ignora os significados e os sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos.

Compreendemos a alfabetização e o letramento para além de uma técnica de codificar e decodificar, tendo os estudantes que ter a chance de ter autonomia de aprofundar suas leituras e seus conhecimentos da realidade, utilizando-se para isso da linguagem oral e escrita para construir suas próprias conclusões. Ou seja, que sejam capazes de utilizar a leitura e escrita para refletir sobre suas realidades, desenvolvendo seu pensamento crítico e propondo mudanças possíveis e necessárias quando acharem necessário (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019).

Assim como Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) acreditamos que aprender a ler e a escrever é um processo de atribuição de sentidos à escrita de que a criança se apropria ao ser imersa na cultura escrita. Por meio de textos, nos seus usos e funções sociais. “A apropriação da escrita implica refletir sobre a linguagem em suas dimensões linguística, semântica, ideológica, e não memorizar correspondências entre sons e letras que nada significam para a criança” (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 970).

Porém, para que isto se efetive na prática é necessário que haja um acompanhamento constante do professor, uma vez que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética não garante a aprendizagem de como se deve produzir textos. Para isso, é necessário que o professor desenvolva um processo intencional de ensino e de avaliação das habilidades e competências que o aluno precisa dominar até ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, “é preciso alfabetizar letrando, isto é, praticando a leitura e produção de textos reais” (MORAIS, 2012, p. 16).

Na próxima sessão iremos aprofundar a discussão sobre o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais na escola, considerando que eles são o ponto de partida e chegada na perspectiva do alfabetizar letrando (SOARES, 2017).

2.1.2 Os gêneros textuais na escola: reflexões sobre esse objeto de ensino e aprendizagem

Adotamos uma visão de língua como atividade sociointerativa. Assim como Bakhtin (2006), entendemos a língua como interação. Os textos, por sua vez, são produtos da atividade humana e por isso estão relacionadas às práticas sociais. Desta forma, o gênero textual vai ser diferente de acordo com as condições e os contextos em que está inserido (BAKHTIN, 1997).

Com relação à importância da existência dos gêneros do discurso, Bakhtin (1997, p. 302) aponta que “[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. Dessa forma, a apropriação dos gêneros é de fundamental importância para a comunicação humana.

Bronckart (1999) afirma que os gêneros textuais, seja ele oral ou escrito, são produtos histórico-sociais e, por isso, existem diferentes tipos de gêneros textuais que surgem de acordo com os interesses e as condições de funcionamento das formações sociais.

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros podem ser considerados como instrumentos que possibilitam a comunicação. São formas “[...] relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (p. 64). O gênero acaba sendo, assim, reconhecido imediatamente pela maneira que se impõe para aqueles que fazem uso dele naquela prática comunicativa em questão.

Os referidos autores chamam a atenção que, ao definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, são essenciais três dimensões:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (p. 64).

Assim, o gênero faz emergir toda uma série de regularidades no uso que os distingue uns dos outros.

Com relação aos estudos dos gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008), essa não é uma discussão nova. Por muito tempo a expressão gênero, na tradição ocidental, esteve ligada aos gêneros literários, que teve início com Platão, passando por Aristóteles, Horácio e Quintiliano. Atualmente, o gênero não é mais vinculado apenas à literatura, mas, sim, a uma gama muito grande de campos de conhecimentos que vão desde a sociologia à retórica e à linguística, dentre outros, e, por isso, o estudo dos gêneros textuais se tornou multidisciplinar.

Marcuschi (2008), ainda, destaca que a análise de gêneros engloba a análise do texto e do discurso bem como a descrição da língua e da visão de sociedade. Tudo isto se dá na tentativa de responder às questões socioculturais quanto ao uso da língua de maneira geral. Assim, estudar os gêneros diz respeito ao trato da língua nas mais diversas formas do cotidiano. Os gêneros trazem consigo estratégias comunicativas convencionadas para atingir determinado objetivo. Assim, cada gênero textual tem um propósito claro que o determina e situa na sua própria esfera de circulação. Desta forma, cada gênero apresenta uma forma e uma função comunicativa definida como também estilo e conteúdo. Entretanto, o que determina o gênero é a função que assume socialmente, muito mais do que a sua estrutura.

Schneuwly e Dolz (2004) destacam que a escola, que tem como objetivo ensinar os alunos a escrever, ler e falar, sempre trabalhou com os gêneros, haja vista que toda forma de comunicação, seja ela mais construtivista ou tradicional, apresenta formas de linguagens específicas. O que há de novo nos últimos anos é que o gênero não é somente instrumento de comunicação, mas, também, objeto de ensino e de aprendizagem. Para os autores, há três maneiras de abordar o ensino dos gêneros na escola. São eles: desaparecimento da comunicação, a escola como lugar de comunicação e negação da escola como lugar específico da comunicação.

Com relação à primeira forma de abordar o ensino dos gêneros, *desaparecimento da comunicação*, o gênero é visto como forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. Nesse contexto, o gênero seria a “[...] pura forma linguística, cujo domínio é o

objeto. Os gêneros são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65).

Nessa abordagem, são priorizados os gêneros escolares com foco na descrição, narração e dissertação. Assim, os gêneros, além de não apresentarem relação com uma situação de comunicação autêntica, são vistos como pontos de referência centrais, sendo produtos culturais da escola, que são pensados e “[...] elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 66).

No segundo tipo de abordagem, *a escola como lugar de comunicação*, os gêneros trabalhados não fazem referência ao exterior da escola, ficando presos à própria sala de aula e/ou escola. Nesse sentido, “[...] a comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio de parâmetros próprios a situação e das interações com os outros” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65).

As crianças, nessa abordagem, interagem pouco com textos de circulação social, sendo envolvidas em atividade de leitura e produção de textos como: correspondência escolar, jornal de classe, dentre outros. Assim, “[...] os gêneros escolares são o resultado do funcionamento da comunicação escolar e cuja especificidade é o resultado desse funcionamento” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 67).

No terceiro tipo de abordagem, *negação da escola como lugar específico de comunicação*, o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 66). Não há, nesse tipo de abordagem, a chance de pensar a progressão, pois o que é mais importante nessa abordagem é dominar as situações dadas que está no centro da concepção.

Dessa forma, os gêneros que funcionam na prática cotidiana, em situação extraescolar, entram na escola sem modificações, como se houvesse uma continuidade entre o que é externo e interno à escola. Nega-se, assim, as particularidades e singularidades da comunicação dentro do espaço escolar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Diante do exposto, Schneuwly e Dolz chamam a atenção para que o estudo dos gêneros seja revisado, “[...] através de uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (2004, p. 69). Assim, o ensino dos gêneros deve partir do fato de que os gêneros trabalhados na

escola são sempre uma variação do gênero de referência. Nesse sentido, esses autores defendem que todo trabalho com gêneros na escola deve considerar que

a) toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo na escola e fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação, ênfase em certas dimensões etc.; b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. Entretanto, trata-se de colocar os alunos em situação de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para ele, a fim de melhorar dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69).

Tendo em vista a importância de o aluno ter contato com diferentes gêneros textuais e a dúvida frequente dos educadores quanto a que gêneros devem ser priorizados e por quê, concordamos com Schneuwly e Dolz (1996) bem como com Leal e Brandão (2007) quando apontam que, em cada grau escolar, os alunos tenham a chance de participar de atividades de leitura, produção de texto e, também, de refletir sobre a língua. A escolha desses gêneros envolveria, assim, os cinco agrupamentos propostos por Schneuwly e Dolz (1996) com o objetivo de que garantam a diversidade de finalidades bem como a variedade nas esferas de circulação dos textos e dos aspectos estruturais, são eles: (1) gêneros da ordem do narrar (conto de fadas, fábulas, lenda, romance...); (2) gêneros da ordem do relatar (relato de experiência, notícia, biografia...); (3) gêneros da ordem do argumentar (texto de opinião, carta do leitor...); (4) gêneros da ordem do expor (verbete, relatório científico...); (5) gêneros da ordem do descrever ações (receita culinária, regras de jogo...) (BRANDÃO; LEAL, 2007). Esses agrupamentos são delimitados com base nas finalidades sociais, aspectos tipológicos e capacidades linguísticas dominantes.

A organização curricular, que considera o trabalho central do ensino da língua portuguesa com os gêneros textuais, exige uma definição de quais gêneros são mais adequados a cada ano da etapa escolar, considerando as necessidades e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Isso possibilita, também, que um gênero possa ser visto em

diferentes momentos escolares, por exemplo. Nesse contexto, o que vai diferenciar entre um ano e o outro são os objetivos didáticos que serão diferentes para cada nível.

É importante, assim, considerar a prática organizada com base na perspectiva de progressão dos processos de ensino e de aprendizagem bem como da compreensão dos elementos constitutivos dos gêneros. Dessa forma, essa proposta possibilita que, “[...] tanto podemos promover situações com diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento, quanto abordar um mesmo gênero, para ajudar os alunos a aprender a compreender e produzir textos pertencentes ao agrupamento visado” (BRANDÃO; LEAL, 2007, p. 58).

No Brasil, como apontado por Bunzen (2004), desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II (1998) e do Médio (1999), se observou um número crescente de pesquisas no cenário acadêmico que sinalizam o ensino do gênero como forma de distanciamento das práticas pedagógicas vistas como tradicionalistas (MARCUSCHI, 2008; BUNZEN, 2004). Desta forma, observou-se que o ensino de gêneros foi tomado como “a grande salvação” para os problemas de ensino da língua materna, uma vez que, em outros países, esse conceito de gênero já vinha se desenvolvendo há algum tempo.

Quando pensamos em um currículo marcado por uma proposta de trabalho com gêneros como objeto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa é importante a compreensão de que os gêneros, ao serem levados para esse contexto escolar, não serão iguais aos gêneros que circulam no contexto extraescolar, embora aqueles apresentem relação com estes. Desta forma, o uso dos gêneros na escola fazem dele, impreterivelmente, um gênero escolar, sendo este uma variação do gênero de origem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Portanto, é necessário pensar o estudo dos gêneros textuais não como modelos estanques e/ou com estruturas rígidas, mas sim como formas culturais e cognitivas de ação social (MARCUSCHI, 2008). Sobre essa variação que os gêneros sofrem no contexto escolar, Marcuschi (2007) aponta que

Ao longo dessa trajetória, que vai do espaço extra-escolar para o escolar, o gênero textual sofre, incondicionalmente, mutações várias [...]. E, não poderia ser diferente, dado que à escola é atribuída a tarefa, em nossa cultura, não apenas de favorecer o ensino-aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, mas também de propiciar o acesso aos bens culturais elaborados pelos diversos povos. Como isso, na esmagadora maioria das vezes, não pode ser feito diretamente, recorre-se à transposição didática, que transforma os saberes socialmente elaborados em objetos de ensino (p. 62).

Assim, segundo Marcuschi (2007), é a transposição didática que possibilita a transformação do gênero em objeto de ensino. Leal e Brancão (2007) aponta que os gêneros, uma vez escolarizados, apresentam diferenças com relação aos gêneros das práticas cotidianas, já que, uma vez escolarizados,

i) é apropriado em uma situação diversa daquela em que seria apropriado fora da escola, ou seja, a forma escolar implica certa ruptura com o cotidiano; ii) torna-se passível de segmentação em dimensões que podem ser objeto de ensino-aprendizagem; iii) integra um desenho curricular mais amplo, que inclui uma determinada programação de conteúdos, além de procedimentos e instrumentos de avaliação; iv) adquire uma forma *textualizada* (em geral, um caráter escritural), ou seja, ele se materializa em textos que permitem sua circulação e seu reconhecimento públicos (p. 37).

Desta forma, os gêneros se transformam em gêneros escolarizados para atender à demanda de ensino e de aprendizagem das próprias instituições de ensino. Esses gêneros inseridos no contexto escolar são importantes e fundamentais para a inserção dos alunos em práticas de letramento relacionadas à leitura e produção de textos diversos. Isso possibilita aos alunos conhecer gêneros que não se apropriariam se não estivessem na escola, com isso a escola acaba por possibilitar o acesso dos alunos a uma diversidade de gêneros, bem como uma postura reflexiva sobre as práticas em que circulam os diversos gêneros (GOMES-SANTOS, no prelo). Nesse sentido, Moto-Roth (2008) ressalta a necessária atenção para a constituição dos gêneros no contexto de ensino e de aprendizagem da sala de aula. Para ele, é importante vivenciar na escola atividades sociais nas quais a linguagem é parte essencial, haja vista que pode possibilitar ao aluno o contato com uma grande diversidade de gêneros textuais existentes.

Na escola, a atividade de produção de texto, geralmente, surge como forma de responder a um objetivo traçado pela instituição de ensino com propósito pedagógico, sendo a redação o gênero textual, tipicamente, escolar; ou seja, a “[...] função sociocomunicativa do texto elaborado pelo aluno, a conhecida redação, é, predominantemente, a pedagógica” (MARCUSCHI, 2007, p. 64). Nesse sentido, Marcuschi (2007) compreende a redação escolar como um macro-gênero, isto porque são produzidas e circulam, predominantemente, no espaço escolar e por apresentarem, ainda, a mesma função sociocomunicativa que é a pedagógica. A redação como macro-gênero, apresenta duas subcategorias, chamadas: 1) redação endógena ou clássica; 2) redação mimética.

A redação endógena ou clássica é a mais usualmente utilizada, não tendo um contexto de produção para esse texto. Na maioria das vezes, é apenas indicado o tema ou assunto a ser

tratado no texto pelo aluno e/ou há uma explicitação de um dos gêneros mais usados na escola, como, por exemplo, história ou narração, descrição e dissertação. Dessa forma, não são consideradas as condições de produção na elaboração desse tipo de texto ou mesmo a indicação dos aspectos discursivos desse texto para o aluno. Sobre esse aspecto Marcuschi destaca que

Na escola, via de regra, as condições de produção não são apresentadas. Quando é solicitada do aluno a escrita de um texto a respeito de um determinado tema ou gênero escolarizado, as recomendações mais comuns são: atenha-se ao tema; escreva um texto com começo, meio e fim; observe a grafia correta das palavras; não faça parágrafos longos; não faça parágrafos curtos, ou variantes desse tipo de comando, que em nada contribuem para ampliar as competências de escrita do aprendiz (2007, p. 63).

Com isso, o texto acaba não tendo um sentido real para o aluno, haja vista que esses textos não são encontrados em situações extraescolares. Na maioria das vezes são vistos apenas como uma exigência que o professor faz para seus alunos. São os chamados *textos escolarizados*; ou seja, “uma redação que se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, na medida em que a escrita é feita **da** e **para** a própria escola” (MARCUSCHI, 2007, p. 64). Assim, os textos são trabalhados numa perspectiva endógena, sendo criados no interior do contexto escolar apenas para cumprir uma função pedagógica independentemente da realidade social e das relações humanas ao seu redor. Isso acaba por construir um distanciamento entre essa produção e o uso social e interativo dessa produção.

Nesse contexto, Silva (1995) aponta que, por vezes, as escolas escolhem uma tipologia textual que classifica e reduz os textos à descrição, narração e dissertação e apresentam como referência o gênero literário. Respeita-se, ainda, uma ordem hierárquica para o ensino e a aprendizagem dos tipos textuais: primeiro, o texto narrativo; depois, o texto descritivo; e, por fim, o texto dissertativo. Acredita-se, dessa forma, em uma correlação entre o desenvolvimento cognitivo do aluno e o tipo de texto a ser trabalhado com ele. Deste modo, prevalece a concepção de que o texto narrativo seria de mais fácil compreensão pelo aluno pelo fato dele, desde cedo, ter contato com histórias reais e ficcionais em narrativas ouvidas ou contadas e por estas apresentarem estrutura linguística com sequências textuais lineares e sucessivas de eventos. Há, portanto, implícita uma expectativa didática e essa hierarquização acaba por frustrar, regularmente, as expectativas do aluno uma vez que, por um lado, não considera o que o aluno sabe sobre usos, valores e funções da língua escrita e, de outro,

considera que os conhecimentos sobre a produção escrita seriam homogêneos. Sobre esse aspecto, Silva (1995) aponta que

[...] se, em nossa cultura, cabe historicamente à escola à tarefa de ensinar a ler e escrever, e ter acesso a ela significa obter nela e por intermédio dela um saber necessário à participação nos discursos que compõem o mundo da escrita, tal acesso pressupõe, portanto, conviver com a linguagem escrita e apropriar-se dela, como leitor e produtor de textos, com seus usos sociais e funções diversificados produzidos social, histórica e culturalmente na sociedade. Uma convivência, portanto, não atomizada, fragmentada, mas uma convivência, desde o início do processo da aprendizagem da língua escrita, com todos os tipos de texto materializados linguisticamente nos vários gêneros de discursos e nos diversos registros e suportes textuais veiculados numa sociedade letrada como a nossa (p. 21).

Nesse sentido, para que o aluno se aproprie efetivamente dos usos sociais da produção textual é necessário que na escola haja espaço para isso, não sendo adequado um ensino fragmentado e/ou hierarquizado.

Outro problema apontado, dessa vez por Silva (1995), é quando, no processo de ensino, esperamos que a redação do texto pelo aluno se adeque ao modelo estipulado. Assim sendo, tem-se a intenção de que o aluno se aproprie do modelo esquemático (estrutura global) típico de cada tipo de texto proposto. Observa-se que essa prática de ensino não leva em consideração o processo de construção de conhecimento do aluno. Considera-se que a produção textual apresenta um conjunto de regras e/ou modelos que devem ser internalizados pelo aluno, por meio de treinos sistemáticos, não tendo este que fazer uma relação entre a sua produção textual e a realidade na qual faz parte. Sobre isso, a autora aponta que

[...] uma prática com textos cujo objetivo se circunscrevia ao “como dizer”, isto é, ao como estruturar um tipo de texto, abordando-o, desse modo, como coisa em si, como se o texto nascesse e morresse nele mesmo, ou seja, coisificando-o, à medida que outros fatores que igualmente e, talvez, o constituíam, eram minimizados - o para quê, o para quem e o quê, os quais, na verdade, é que definem o como dizer. Tal prática acabava permitindo que a técnica e a forma sufocassem todo um conjunto de fatores - discursivos, pragmáticos - que concorrem para que um dado texto tenha um modelo esquemático e um funcionamento discursivo específicos (SILVA, 1995, p. 29).

Como modelo, muitas vezes, são utilizados textos do gênero literário, presentes em livros didáticos, que trazem fragmentos de romance, contos, crônicas, novelas, fábulas, dentre outros. Essas produções, muitas vezes, se sobrepõem às demais produções da sociedade e são consideradas como bons exemplos das normas gramaticais cultas da língua portuguesa.

Assim, na escola, “[...] os textos por ela selecionados transformavam-se em protótipos da expressão linguística perfeita em prosa e verso de que os alunos deveriam apropriar-se” (SILVA, 1995, p. 30). Nessa perspectiva, a escola espera que o aluno, a partir do contato com esses ‘textos modelos’, incorpore, em suas produções, a estrutura global por eles sinalizados, incorporando, também, as formas linguísticas, tais como: o vocabulário, o padrão de construção de orações, dentre outros. Espera-se, ainda, que o aluno incorpore as ideias e os valores ideológicos veiculados no texto tido como ‘padrão’ (SILVA, 1995).

Em relação a este aspecto, Marcuschi (2008) ressalta que é necessário o reconhecimento de que as formas não são a essência no estudo da língua e que aquelas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes para o aluno. Assim, o ensino exclusivo de aspectos estruturais dos gêneros não ajuda a compreensão pelo aluno dos aspectos discursivos e subjacentes a essa produção.

Em contraposição à perspectiva de redação endógena ou clássica surge a concepção de redação mimética pautada nas novas concepções de língua como interação e nos estudos sociointeracionistas os quais provocaram mudanças no ensino da produção textual. A redação mimética busca considerar a transposição didática dos gêneros textuais, dos espaços extraescolares, para o contexto da sala de aula com as devidas adequações para que esses textos sejam transformados em objeto de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, passam a ser consideradas as condições de produção do texto bem como a necessidade do planejamento, revisão e reescrita. Estes elementos são considerados como meios pelos quais o aluno compreenderá o sentido da produção de textos em situações contextualizadas e significativas (MARCUSCHI, 2007).

Essa perspectiva considera que o aluno precisaria (i) aprender os traços dos diversos gêneros que circulam na esfera extraescolar e (ii) compreender as condições de produção de textos. Esses elementos podem possibilitar maior compreensão dos diversos gêneros textuais pela criança, transpondo os gêneros que lhe são ensinados na escola (MARCUSCHI, 2007).

Como Marcuschi (2008), achamos necessário fazer uma diferenciação clara do que é: Tipo textual e Gênero textual, pois, muitas vezes, são vistos como sinônimos. No entanto, a referida autora esclarece que os tipos textuais podem estar presentes em quaisquer gêneros textuais produzidos em uma dada sociedade, conforme explicitamos a seguir.

Tipo textual: designa uma série de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição { aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de

categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo. Gênero textual: refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, [...]. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 154/155).

Desta forma, os tipos textuais são bem restritos, enquanto os gêneros textuais são incontáveis, por serem flexíveis e dinâmicos para atender às circunstâncias de comunicação particular variadas.

Na próxima subseção, iremos aprofundar a discussão sobre a temática da produção de textos, dentre os diferentes gêneros, por crianças em processo de alfabetização, levando em consideração a heterogeneidade e a importância do professor mediador nesse processo.

2.1.3 Heterogeneidade: mediação como forma do docente favorecer o aprendizado da produção de textos pelas crianças em fase de alfabetização

Concordamos com Silva e Melo (2007) quando afirmam que a produção de texto é uma atividade cognitiva e também social. Uma vez que, de um lado, estão as condições de produção (Para quê? Para quem? O quê? Como?) e, de outro, os processos cognitivos envolvidos nessa atividade de produção. A escrita está presente em nossa sociedade, assim, como forma de interação nas diversas atividades das pessoas - trabalho, família, escola, na vida social - e, também, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Nesse sentido, a escrita está inserida em diversas situações comunicativas do cotidiano, dessa forma se escreve tendo um determinado objetivo como também e um determinado destinatário. A escrita, portanto, responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de algumas atividades sociocomunicativas entre as pessoas e vai de encontro às relações com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam (ANTUNES, 2003).

O espaço específico e o tempo disponível, também, irão influenciar nessa produção de texto. Ou seja, o aluno irá lidar com esses elementos no ato de produção textual, tais como: o lugar físico em que o texto é produzido, o momento ou o tempo durante o qual o texto é produzido, características do produtor ou do locutor que produz o texto, a modalidade da

produção (oral e escrita) e as características do receptor, que é a pessoa que irá receber concretamente o texto (BRONCKART, 1999).

Ainda, com relação aos aspectos cognitivos para o processo de produção de texto, o aluno vai necessitar acionar uma série de conhecimentos para que essa produção de texto de fato aconteça, tais como: gerar ideias, organizar, escrever uma primeira versão, revisar o texto e editar, se necessário, a versão final. Assim, a escrita envolve diversas demandas cognitivas.

Nesse contexto, a criança deve ser estimulada a escrever. Ela precisa ser estimulada a escrever sobre o que conhece, o que lhe interessa e é interessante para ela; não cabe solicitar que escreva sobre algo distante e abstrato. Com isso, tem-se a importância do professor como mediador desse processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que ele realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Nessa perspectiva “[...] o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que o cercam” (VYGOTSKY, 1989a, p. 99).

Vygotsky (1989a) tem, por isso, um olhar especial com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, identificando dois níveis de desenvolvimento, um chamado: nível de desenvolvimento real ou efetivo e o outro, nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real está relacionado às conquistas que já estão consolidadas na criança e não precisam de ajuda ou assistência de alguém para realizar. O nível de desenvolvimento potencial se relaciona, também, com o que a criança é capaz de fazer, porém, com a ajuda de outra pessoa. Neste último, a criança consegue realizar determinada tarefa a partir, por exemplo, da colaboração de um adulto ou alguém com mais experiência, por meio do diálogo ou de pistas dadas (REGO, 1995).

A distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma, ou seja, nível de desenvolvimento real, e aquilo que ela é capaz de fazer com a colaboração de outros elementos, nível de desenvolvimento potencial, Vygotsky (1989b) chama de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Rego (1995, p. 74) aponta que “[...] o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial”.

A compreensão da zona de desenvolvimento proximal é de fundamental importância, uma vez que permite assim a compreensão da dinâmica interna de desenvolvimento individual, sendo possível observar os ciclos que estão completos ou não, as competências conquistadas e as futuras, bem como a elaboração de estratégias pedagógicas que podem

auxiliar o aluno a avançar. Dessa forma, se faz necessário um ensino que esteja atento ao que o aluno já sabe, o que ele tem possibilidade de aprender e o que está totalmente fora da sua possibilidade de aprender de acordo com seu nível e idade, por exemplo. A esse respeito Rego (1995) aponta que

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ele traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetivos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, ou seja, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens (p. 108).

Com isso, se faz necessário que o ensino possibilite ao aluno pensar, de modo que este tenha acesso às diversas formas de apropriação do conhecimento, de forma autônoma, ao longo da vida e não um ensino que se restrinja à transmissão do conteúdo de forma pronta e acabada.

Nesse contexto, o papel do professor como mediador do conhecimento é de fundamental importância, sendo uma condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos. O professor é, assim, o elemento mediador e que pode possibilitar as interações dos alunos com os objetos de conhecimento. A esse respeito Rego (1995) identifica que

No contexto escolar, a intervenção “nas zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil (p. 115).

Dessa forma, o professor atua como mediador possibilitando que, a partir do que o aluno sabe, tenha a chance de avançar cada vez mais, com relação à construção do seu conhecimento.

Para que isso aconteça, de fato, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre os níveis em que sua turma se encontra, em relação ao objeto de conhecimento ensinado, ou seja, tenha conhecimento da heterogeneidade de sua turma. Uma vez reconhecida essa heterogeneidade é necessária a busca por estratégias diversas de ensino que promovam a

aprendizagem de seus alunos, sendo imprescindível, para tanto, o respeito às diferenças e às necessidades individuais e coletivas das crianças.

Leal, Sá e Silva (2016) apontam para a necessidade de se reconhecer os diferentes tipos de heterogeneidade no contexto escolar. Essa identificação irá influenciar no modo como cada um deve ser tratado. As autoras apontam três tipos de heterogeneidades:

Um primeiro tipo diz respeito às diferenças socioeconômicas culturais, religiosas, etnicorraciais, de gênero, de orientação sexual, físicas existentes entre as crianças. Um segundo tipo remete às reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiências físicas e transtornos de aprendizagem. O terceiro diz respeito à heterogeneidade quanto ao nível de escolaridade, idade, conhecimentos (p. 16/ 17).

Dessa forma, entende-se a complexidade da heterogeneidade, uma vez que esta, também, é múltipla, tendo o professor que dar conta de uma diversidade grande de aprendizagens, um vez que os alunos representam diversas trajetórias e ritmos de aprendizagem. Sobre isso, Mainardes (2008) aponta que

[...] a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula é um conceito abrangente. Envolve a diversidade de habilidades cognitivas dos alunos, estilos e ritmos de aprendizagem, fatores socioeconômicos e familiares, influências culturais e étnicas, influências de gênero, valorização da aprendizagem pelo aluno e pela família, confiança em si e desejo de aprender, entre outros aspectos (2008, p. 130).

Há, dessa forma, uma diversidade de possibilidades de interações e mediações que podem ser realizadas pelo professor, tendo em mente o seu grupo de alunos com a sua heterogeneidade.

Oliveira (2010), em sua tese, investigou esse fenômeno, intitulada: *Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos*. Teve por objetivos: entender como, no interior de algumas escolas da RMER, tendo como referência algumas práticas, a proposta dos ciclos vem sendo vivenciada com seus dilemas e possibilidades. E, também, analisar a progressão das atividades de língua portuguesa propostas no interior do 1º ciclo, as escolhas “didáticas” e “pedagógicas” das mestras, bem como o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens. A pesquisa teve como sujeitos de pesquisa nove professores que atuavam no Ciclo de Alfabetização, de três escolas diferentes e dos três anos do Ciclo de Alfabetização. Como instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada, feitas individualmente, e

observação (oito observações em cada sala de aula). A análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo com Bardin.

Com relação à progressão das atividades de ensino de Língua Portuguesa, presente nas práticas das três instituições pesquisadas, dos três anos-ciclo, foi observada uma ausência de clareza quanto ao que priorizar no ensino em cada um ano. Mesmo na instituição em que a prática das professoras tendia a ter uma maior articulação, calçada na troca de sugestões e planejamentos, essa progressão não foi vista.

Com relação à heterogeneidade, a pesquisadora aponta que, nas nove turmas investigadas, houve uma ausência de atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Também foi evidenciada uma ausência de prática sistemática de planejamento, de seleção prévia do material a ser utilizado na sala de aula. Isto indicou o quanto o ensino e o atendimento à heterogeneidade no ciclo precisam avançar. Os resultados da referida pesquisa ainda indicam a necessidade de um atendimento à diversidade que considere o coletivo da sala de aula, assim como o atendimento nos pequenos grupos.

Guimarães (2013), em sua dissertação intitulada *Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais de educação básica*, teve por objetivo geral identificar as formas de representação dos professores da educação básica sobre a heterogeneidade das classes, que foi acentuada pelas transformações sociais e pelas mudanças da educação contemporânea no Brasil.

A pesquisa foi realizada com 31 professores de anos iniciais de três escolas públicas de São Paulo, que atuavam nos anos iniciais (1º ao 4º anos) de três diferentes escolas da cidade de São Paulo. A pesquisa coletou informações sobre as representações que esses docentes fazem da heterogeneidade da sala de aula e buscou relações com as dimensões de ação e de emoção dos professores. Foi uma pesquisa qualitativa e os dados foram coletados utilizando-se dois instrumentos qualitativos de entrevistas estruturadas. A primeira entrevista objetivou identificar a percepção do professor para a configuração de sua sala de aula, quer em relação à forma como ele percebia seu grupo de alunos, quer em relação à heterogeneidade. O segundo instrumento foi a apresentação de uma situação fictícia de sala de aula, que abordava a problemática da regência da classe por uma professora.

Os resultados apontaram que os professores, em sua maioria, identificam o fenômeno da heterogeneidade em suas salas e faziam diferentes representações a respeito dela, tendo nesse grupo, de forma expressiva, a visão problematizada sobre as diferenças dos alunos, seja em relação aos níveis de alfabetização ou aos limites de aprendizagem que identificam neles, registrando uma presença forte do ideal de homogeneização do grupo-classe, expresso pela

definição de objetivos pedagógicos unificados, levando a um ensino padronizado, com pouca consideração para as expectativas ou interesses dos alunos.

A tese de doutorado desenvolvida por Dourado (2017), intitulada *Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º ano*, teve como objetivo geral investigar as práticas de alfabetização de duas professoras experientes que lecionavam em turmas do 2º ano na rede municipal de Camaragibe-PE e como estas tratavam a heterogeneidade de aprendizagem da leitura e da escrita em suas salas de aula, tendo, dentre outros, objetivos específicos: (i) identificar as concepções das professoras sobre a heterogeneidade de aprendizagens; (ii) analisar as atividades propostas para o ensino do sistema de escrita diante dos diversos níveis de aprendizagem de leitura e escrita dos discentes; (iii) identificar os ‘esquemas’ que as professoras mobilizavam para ensinar o sistema de escrita aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem e aos sem dificuldade. A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas do 2º ano e como metodologia utilizada, foram: 12 observações de jornadas completas de aulas no 1º semestre letivo; aplicação de pré-testes e pós-testes diagnósticos às crianças; realização com as docentes de entrevista semiestruturada e minientrevistas durante as observações; e a realização da análise documental da Proposta Curricular do município onde atuavam as docentes.

Como resultados, a pesquisadora constatou que as docentes tentavam dar conta da heterogeneidade de suas turmas. Elas mobilizavam diversos esquemas de ação para ensinar seus alunos, considerando assim a heterogeneidade de suas turmas, trabalhando de formas diversas para atender às demandas dos alunos, tais como: atividades coletivas, em grupo e de assistência individual de acordo com a dificuldade dos alunos, fazendo, ainda, atividades ajustadas a seus níveis.

Essas pesquisas mostram a importância de um ensino ajustado às necessidades do educando, ou seja, de um atendimento à diversidade, levando em consideração os níveis da turma e as possibilidades de avanço de cada aluno. Essa intervenção pedagógica do professor é, assim, de fundamental importância.

Com relação à produção de texto, foco de nossa pesquisa, não é diferente, pois os níveis de aprendizagem dos estudantes podem ser diversos em uma turma com relação à produção de texto. O papel do professor, nesse contexto, como um agente mediador é que irá possibilitar que, independente de o aluno estar num nível mais elementar ou avançando, possa avançar a partir do nível em que cada aluno está. Esse professor irá funcionar como um estimulador, problematizador e motivador. Nesse contexto, a intervenção do professor

alfabetizador, no texto do aluno, é fundamental e pode auxiliar o aluno no processo de produção e de revisão textual.

Na próxima subseção iremos abordar como se dá a produção de textos pelas crianças, em fase de alfabetização, e destacaremos a ação do aluno e do docente durante esse processo.

2.1.4 A produção de textos escritos por crianças em processo de alfabetização

Entendemos o texto, conforme apontado por Marcuschi (2008) e Costa Val e Vieira (2005), como um elemento que se configura como resultado de uma ação linguística que apresenta vínculos com o contexto no qual ele está inserido. Costa Val e Vieira (2005) ressaltam, ainda, que o texto, seja ele oral ou escrito, é um produto linguístico da atividade interacional em que os sujeitos participam. Nesse contexto, o seu significado não seria a soma dos sentidos emitidos pelas palavras que o compõem e, tampouco, um conjunto de enunciados que o constituem, mas, sim, a articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido. Assim, um texto, dependendo da situação que for utilizado, pode produzir sentidos diferentes (COSTA VAL; VIEIRA, 2005). Ou seja, não se pode produzir nem entender um texto apenas considerando a linguagem; mas, este deve ser compreendido em uma determinada cultura, história e sociedade, podendo, desta forma, ter inúmeras interpretações a depender do contexto em que ele está inserido.

Segundo Marcuschi (2008) e Costa Val e Vieira (2005), o texto, como atividade sociointerativa, apresenta como um dos aspectos mais importantes a relação dos indivíduos em si, bem como com a situação discursiva. Desta forma, esses aspectos vão exigir dos falantes e escritores uma preocupação na articulação conjunta entre seus textos ou, então, que tenham em mente seus interlocutores na hora de escrever. Haja vista que, saber a qual público se dirige é fundamental para saber como articular as ideias e que linguagem utilizar, de modo que fique mais compreensível para o interlocutor (MARCUSCHI, 2008). Sobre essa relação sociointerativa do texto, Marcuschi (2008) aponta que

Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/ escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente (p. 77)

Assim, o texto como uma atividade sociointerativa envolve um conjunto de decisões. Marcuschi (2008) destaca que para se produzir um texto é necessário seguir algumas normas

e/ou regras, uma vez que não se pode anunciar de qualquer modo o conteúdo, já que o interlocutor deve compreender o que se diz no texto. Outra decisão refere-se à noção do quanto se deve dizer e o que não é necessário dizer, assim os textos devem seguir algumas regras de acordo com quem vai ler esse texto e, também, estas devem estar de acordo com a situação na qual esse texto pode ser inserido.

O referido autor chama a atenção, ainda, para a necessidade de se tomar o texto como evento comunicativo, pois o ato de produzir o texto não se apresenta como uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas, sim, um evento. Desta forma, o texto funciona como (i) um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras enunciados, significações etc.; (ii) envolve tanto aspectos linguísticos como também não linguísticos em seu processamento; (iii) configura-se como um evento interativo; e (iv) apresenta elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: som, palavras, dentre outros, devendo ser processado com essa multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008).

No contexto escolar, quando se ensina alguém a lidar com textos, está ensinando mais do que usos linguísticos, ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos, dentro de uma determinada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística. Um erro encontrado nas escolas é tratar o texto como um produto acabado sendo considerado mera fonte de informações. Há a necessidade de se desmistificar o texto como um produto acabado e de vê-lo como um processo ou evento comunicativo, sempre, emergente. Desta forma, ele está em elaboração ao longo de sua permanência histórica e das inúmeras recepções pelos diversos leitores que entram em contato com esses textos (MARCUSCHI, 2008).

Costa Val (2005) destaca que, com relação à produção textual inicial, esta vem marcada por características mais adequadas à linguagem oral do que à linguagem escrita, como apontado:

Antes de aprenderem como se organizam e como funcionam os textos escritos, as crianças interagem oralmente com seus familiares, vizinhos e amigos, produzindo e compreendendo textos, na conversa de todo dia. É de se esperar, portanto, que diante de um novo objeto de aprendizagem, que é o texto escrito, elas recorram ao que já sabem sobre os textos orais. A consequência disso é que os primeiros textos redigidos pelas crianças trazem marcas e características que são mais adequadas e mais usuais no funcionamento oral que no funcionamento escrito da linguagem (COSTA VAL, 2005, p. 8).

Assim, é possível perceber que as crianças se utilizam da linguagem oral como modelo, visto que já sabem mais sobre o seu funcionamento. Com isto, é necessário que o aprendiz descubra como realizar, na escrita, a atividade de interação discursiva que ele sabe realizar com facilidade nas situações orais, na presença do interlocutor. Com relação a esses aspectos discursivos e sua relação com a produção significativa para o aluno, Costa Val (2005) destaca que é necessário, em sala de aula, o professor propor situações de produção textual que levem os alunos a refletirem sobre os diferentes aspectos desse processo, fazendo perguntas do tipo: “Para que estou escrevendo? Para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quando estiver lendo, qual será a situação do meu futuro leitor (Onde ele estará? Com que apoios poderá contar?)? Será que ele vai entender o meu texto?” (2005, p. 8). A partir dessas reflexões é possível se ter uma clareza maior quanto à tarefa de se comunicar pela escrita, tanto pelos alunos como pelos professores. A escola, portanto, teria um papel fundamental nesse processo, uma vez que a produção e a interpretação de textos orais acontecem de forma natural, através da convivência social. Já para a produção da escrita, esta necessitaria de estratégias pedagógicas de ensino e de aprendizagem específicas a fim de possibilitar a construção de conhecimento sobre esta produção.

Faz-se necessário destacar que o aluno que está no Ciclo de Alfabetização pode ter se apropriado do sistema de escrita alfabético; mas, isso não garante que esse aluno vai ser capaz de produzir textos, uma vez que o que irá realmente influenciar são as situações didáticas que o estimulem a interagir com a língua escrita de modo significativo e reflexivo. Segundo Brandão e Leal (2005), para se formar produtores de textos é necessária a organização do tempo pedagógico, onde os alunos tenham tempo suficiente para se apropriarem de diferentes informações que lhes são pertinentes. É necessário, ainda, observarmos a relevância da oralidade para o convívio social à medida que é fundamental para a integração dos diferentes grupos, não podendo, o professor, esquecer-se de possibilitar atividades de produção e de compreensão de textos orais atreladas às de compreensão e de produção de textos escritos (BRANDÃO; LEAL, 2005).

O professor precisaria, portanto, considerar, de um lado, que há o processo de produção de textos orais e, de outro, que há o processo de produção de textos escritos, respeitando as suas especificidades e com o objetivo de levar as crianças a refletir e utilizar adequadamente os mecanismos e as estratégias linguístico-discursivos que caracterizam o processo de produção textual, na modalidade oral e escrita (COSTA VAL, 2005). Sobre a

importância desses momentos no processo de construção de conhecimento pela criança, sobre a produção e compreensão de textos escritos e orais, Brandão e Leal afirmam que

[...] não há como formar leitores e produtores de textos competentes, sem que as crianças possam ter, desde cedo, a chance de ouvir, ler e escrever muitos e muitos textos na escola, inseridos em situações significativas para elas, sejam elas reais, sejam elas de faz-de-conta (brincadeira) (2005, p. 35).

Desse modo, quanto mais chances a criança tiver de ter contato com textos orais e escritos, de diferentes gêneros, melhor será para suas percepções futuras quanto ao uso da língua e à produção de texto, refletindo, desde cedo, sobre a utilização da escrita, seus usos e funções.

Brandão e Leal (2005) destacam, ainda, a importância do contato do aluno com textos orais e escritos de diferentes gêneros, uma vez que o domínio de gêneros textuais orais, além de ser de grande importância para a participação, em momentos que são mediados pela oralidade, também é muito significativo para a aprendizagem e utilização de gêneros textuais escritos, que guardam com os gêneros orais muitas semelhanças. Dessa forma, as diversas práticas orais devem ser valorizadas na sala de aula, embora seja necessário ressaltar que o domínio dos gêneros orais não é suficiente para lidar com os textos escritos, uma vez que o texto escrito apresenta peculiaridades que exigem o domínio de um conjunto de recursos linguísticos que nem sempre estão disponíveis nos textos orais.

Portanto, faz-se necessário disponibilizar tempo suficiente para que o aluno, possa fazer: leitura, produção e exploração de diferentes gêneros textuais escritos, distribuindo assim o tempo entre atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, ortografia e atividades diversas de leitura e produção de textos. É necessário destacar que o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, no contexto do Ciclo de Alfabetização, precisa ser visto como prioridade. Entretanto, essas situações didáticas não podem perder de vista que a leitura e a escrita são, primordialmente, atividades de construção de sentido (BRANDÃO; LEAL, 2005).

Além disso, é preciso levar em consideração o interesse dos alunos para a construção de um determinado gênero e, também, é importante proporcionar aos alunos situações de escrita de textos, semelhantes àquelas que acontecem fora da escola, propiciando, assim, situações em que os alunos possam produzir diferentes gêneros textuais para atender a uma variedade de finalidades e diversos interlocutores, tendo assim contato com os objetivos sociais da escrita (LEAL; MELO, 2007).

Nesse sentido, Leal e Melo (2007) destacam que

(...) é indiscutível que os produtores de texto não se formam apenas através do contato com materiais escritos elaborados expressamente com a finalidade de cumprir as exigências escolares, mas também com a leitura de diferentes textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos, (prescrever um remédio a um doente, comunicar-se via e-mail com pessoas que estão em outro lugar, anotar o que precisamos fazer durante a semana para não esquecermos, etc.). No entanto, isso não significa descartar, *a priori*, todos os textos escolares. Alguns destes textos – usados convenientemente – podem favorecer os trabalhos de produção e de compreensão (p. 20/21).

Desta forma, as autoras apontam a necessidade de que o aluno tenha a chance de aprender a escrita para interagir na escola e, também, fora dela, diferentemente do que se tem visto no contexto escolar, uma vez que, na maioria das vezes, os alunos escrevem para aprender a escrever e os seus textos têm como destinatário, direto ou indiretamente, o professor. Nesse sentido, Silva e Melo (2007) chamam-nos a atenção de que o ensino deve possibilitar que os alunos, também, possam escrever para atender a finalidades diversas e se comunicarem com interlocutores, também diversos, em situações de interação comunicativa contextualizadas.

Leal e Brandão (2007) ressaltam que, para incentivar as crianças no processo de inserção na língua escrita, é necessário o estímulo do professor, tendo este objetivos que possibilitem ao aluno perder o medo de escrever e a valorização das variedades linguísticas bem como o reconhecimento das diferenças entre diversos “contextos de interlocução, apropriando-se, gradativamente, das formas prestigiadas que são usadas na sociedade em diferentes situações de interação, sobretudo as mediadas por textos escritos” (p. 49) Desta forma, o aluno toma consciência, de forma gradativa, que a escrita é um importante meio de participação social.

A produção de texto envolve, assim, um trabalho complexo que vai desde

(...) selecionar o que vai ser dito, ativando os conhecimentos disponíveis em sua memória ou pesquisando em fontes diversas; organizar o conteúdo em uma seqüência que seja adequada para os objetivos pensados; textualizar, ou seja, construir seqüências linguísticas (períodos, orações) adequadas às finalidades e destinatários; selecionar vocabulário adequado ao contexto; dividir, quando necessário, esse conteúdo em partes (paragrafar o texto) (LEAL; BRANDÃO, 2007, p. 52).

Além das atividades listadas acima, a revisão constante do texto e o planejamento do que virá a ser escrito, posteriormente, é de fundamental importância, a revisão e o planejamento entendidos, assim, como atividades regulares, nesse processo de produção textual, e não algo estanque que acontece só no começo ou no final da produção de texto. Dessa forma, a revisão e o planejamento do texto exigem do autor do texto uma reflexão

sobre as partes do texto e uma avaliação, constante, se o texto está de acordo com os planos anteriormente traçados. Leva-se, ainda, em consideração, nesse processo, o(s) destinatário(s) e finalidade previsto(a)(s), bem como o contexto comunicativo em que o texto está inserido. Portanto, é necessário que o professor estimule tanto a revisão em processo como a revisão do produto, ou seja, o texto finalizado.

No processo de revisão, vários aspectos do texto podem ser retomados, tais como: o sentido do que foi escrito, a organização sequencial das ideias, a articulação com o tema, os recursos coesivos, a coerência, o grau de informatividade, as possíveis ambiguidades, a pontuação, o uso de parágrafos, o uso de letra maiúscula, a adequação da linguagem utilizada, a ortografia, a caligrafia, a adequação ao gênero escolhido, dentre outros aspectos. Assim, uma revisão não daria conta de todos esses aspectos; entretanto, um ponto que pode ser apontado como elemento primordial na produção de texto é a coerência, devendo na revisão começar, necessariamente, por focar esse aspecto. Após o enfoque desse aspecto, o professor deve, de acordo com seus objetivos, selecionar os outros aspectos que irá observar e dar prioridade naquela determinada produção.

A forma de condução e de intervenção, na reescrita do texto do aluno, vai depender dos objetivos que o professor planejou. Essa revisão pode, assim, acontecer de forma individual, em duplas ou em grupo. Brandão (2007) chama a atenção para outro aspecto que o professor deve prestar atenção, que é a decisão sobre quando parar de intervir no texto do aluno. Para se chegar a essa decisão, é necessário considerar a situação comunicativa no qual o texto está inserido, tais como: finalidade, destinatário, onde irá circular e, também, levar em consideração os objetivos e as expectativas traçados pelo professor para aquela turma. Assim, o professor precisa avaliar os avanços e as condições favoráveis ou não para que se continue revisando o texto dos alunos, em fase de alfabetização.

Outro ponto que merece destaque é com relação aos textos que devem ou não ser revistos, uma vez que é impossível a revisão de todos os textos produzidos em sala de aula. Cabe, assim, restringir esse trabalho a certas produções, como, por exemplo, textos destinados a leitores reais, ausentes do contexto em que este foi construído (BRANDÃO, 2007).

A tese de Lima (2016), intitulada *Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas sobre o ensino*, ajuda-nos a compreender como acontecem as práticas de produção textual em turmas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Teve como objetivo geral: analisar práticas docentes em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, considerando as ações pedagógicas e didáticas, e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino. Participaram da pesquisa duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental I, dos

municípios de Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. Foram realizadas análises qualitativas e quantitativas, por meio de observações de 14 aulas de cada docente e entrevistas com os estudantes, totalizando 42 de cada turma. Com relação à produção de texto, a pesquisadora identificou que a professora Fernanda realizou atividades de produção de textos escritos durante três dias e a professora Márcia em cinco dias dos 14 dias observados. Com relação aos gêneros, no período de observação da prática da professora Fernanda, ela explorou três gêneros com os alunos e na prática da professora Márcia, também, foram observados três gêneros, estando a lenda presente em três aulas.

Por meio da análise das práticas das duas professoras, Lima (2016) fez uma discussão sobre como as atividades de escrita foram realizadas nas duas turmas pesquisadas, discutindo sobre: condições de produção: finalidades, destinatários, gênero e suportes textuais; agrupamentos para produção textual; atividades prévias à escrita dos textos, planejamento e revisão dos textos.

Com relação à primeira categoria ‘Condições de produção: finalidades, destinatários, gêneros e suportes textuais’, nas aulas da professora Fernanda, as finalidades foram apresentadas nas explicações da professora sobre o comando das atividades de produção do relato e da linha do tempo. Na prática da professora Márcia, os alunos, desde o início do projeto, sabiam que os textos estavam sendo produzidos para serem apresentados na feira; no entanto, ao longo das aulas, nos comandos das atividades, essa finalidade foi retomada poucas vezes. Apenas na produção da instrução de brincadeira a finalidade foi explicitada.

Lima (2016) destaca que, com relação aos destinatários na prática da professora Fernanda, os três textos produzidos tinham como interlocutores a professora e os alunos da turma, sendo a professora a principal. Já na prática da professora Márcia, os textos estavam sendo produzidos para serem apresentados na feira cultural para a comunidade escolar, pais, vizinhos, embora nem sempre os destinatários fossem explicitados pela professora nos comandos das atividades. Os dados apontam que, ainda, há uma tendência em propor atividades de produção textual que apenas circulem na escola, o que restringe as possibilidades de os alunos pensarem sobre as representações da escrita em outros contextos.

Com relação ao suporte textual, Lima (2016) identificou que, na prática das duas professoras investigadas, os suportes, predominantes, foram os cadernos dos alunos, o que demonstra que este se constitui como um portador de textos prioritários na esfera escolar quando os alunos realizam atividades de escrita.

Com relação aos comandos das atividades, foram todos elaborados pelas professoras. Na prática da professora Fernanda, os comandos eram tanto escritos no quadro, quanto

oralmente por meio de explicações. Na prática da professora Márcia, percebeu que a mesma não usou o recurso do quadro para que os alunos registrassem os comandos, apenas nas situações de revisão com critérios. Os alunos usavam os cadernos, colocando o cabeçalho e o texto, as orientações foram todas orais.

Em relação à diversidade textual em sala de aula, a pesquisadora destaca que os alunos tiveram poucas situações de escrita com gêneros variados, restringindo, assim, as práticas de interação exclusivamente à situação escolar. Lima (2016) destaca, entretanto, que apesar da diversidade textual ter sido restrita nas práticas das duas professoras estas se distanciam de práticas artificiais, como as de escrever a partir de títulos ou imagens, demonstrando assim o ensino numa perspectiva mais interacionista de ensino da língua, embora mais restrita à esfera escolar.

Com relação à segunda categoria ‘Agrupamentos para produção textual’, Lima (2016) destaca que os alunos realizaram as atividades de produção na turma da professora Fernanda de forma individual e coletiva, tendo uma situação em que a professora atuou como escriba. Numa mesma atividade, a maioria dos alunos realizou a atividade individual e a professora auxiliou um dos alunos que apresentava maior dificuldade na sua produção. Na turma da professora Márcia, a diversidade dos agrupamentos foi maior. Na aula 2, os alunos foram agrupados de formas diferentes (grupo, dupla, individual) para realizarem a produção e a revisão da reescrita. A maioria dos alunos realizou individualmente as atividades e três alunos formaram um grupo. Na aula 5, realizaram uma mesma atividade de duas formas: coletiva e em dupla. Lima (2016) destaca que, tanto na prática da professora Fernanda como na prática da professora Márcia, os alunos realizaram atividades de produção textual mesmo quando não dominavam o Sistema de Escrita Alfabética. Isto implica que as professoras incluíram, de algum modo, os alunos nas atividades, encontrando uma saída para possíveis dificuldades dos alunos nas formas de agrupamentos ou atuando como escriba. A pesquisadora destaca, ainda, que as professoras não limitaram a atividade de escrita apenas ao registro do texto e que consideravam que, mesmo sem ter certo nível de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, eles podiam produzir textos.

Com relação à terceira categoria ‘Atividades prévias à escrita dos textos’, Lima (2016) destaca que as atividades prévias realizadas pelas professoras eram de leitura e discussão de textos. Quando as leituras e discussões eram abordadas como atividades prévias na prática das duas professoras, antes de os alunos produzirem, estas pautavam-se, em geral, em um texto que seria usado como modelo textual para os alunos. Isto evidenciou que as professoras buscavam mobilizar, de algum modo, a geração de conteúdos por parte dos alunos, assim

como, também, demonstravam elementos dos gêneros solicitados. Estes eram, principalmente, relacionados aos aspectos composicionais dos gêneros, mesmo com pouca variedade de modelos textuais. Essa prática ampliava o conhecimento dos alunos em torno dos gêneros que estavam sendo utilizados nas produções.

Com relação à categoria ‘Planejamento e revisão dos textos’, Lima (2016) destacou que, na turma da professora Fernanda, em duas aulas, identificou, de algum modo, a presença do planejamento e, em duas aulas, da revisão. Na turma da professora Márcia, nos dias em que os alunos foram convidados a produzirem e revisarem seus textos, Lima identificou o planejamento textual e, em três dias, os alunos fizeram revisão textual. O planejamento era mais voltado para o conteúdo da produção e, nesse sentido, as professoras realizavam atividades prévias que mobilizavam os conteúdos. A pesquisadora destaca, ainda, que as professoras mobilizaram, tanto antes como durante a produção, conhecimentos referentes à organização dos textos, à sequencialização de conteúdos, à forma composicional dos gêneros trabalhados, aos recursos linguísticos empregados, a depender da prática de cada uma das professoras.

Em relação à revisão dos textos, as duas professoras propiciaram esse momento para seus alunos, entretanto, de maneiras bem diferentes. A revisão para professora Fernanda tinha como foco, predominante, os conhecimentos linguísticos. Não foram observadas pela pesquisadora intervenção dessa professora sobre a finalidade e o destinatário dos gêneros trabalhados com os alunos. Lima (2016) observou, também, que as intervenções realizadas pela professora Fernanda eram pouco reflexivas por, ao questionar as crianças, não aguardar a leitura pelos alunos de suas produções e/ou suas respostas.

Com relação à prática da professora Márcia, Lima (2016) destaca que ela estimulava a revisão dos textos dos alunos, tanto no momento da escrita como, também, após o término da primeira versão. A professora Márcia fazia questionamentos ou os próprios alunos intervinham, o que demonstra uma atitude colaborativa entre eles. A pesquisadora destaca que as intervenções da professora Márcia favoreceram que os alunos pensassem nos recursos linguísticos, de modo que tiveram que pensar no leitor do texto. Outro aspecto destacado por Lima (2016) é que a professora registrou no quadro os critérios de revisão com o auxílio dos alunos e, depois, fez a explicação de cada aspecto para ser revisado. Outra atividade de reflexão que a professora Márcia realizou foi a revisão e a reescrita de um texto produzido por dois alunos da turma e, após, fez a produção do final desse texto coletivamente.

Os resultados apresentados por Lima (2016) ajudam-nos a perceber as diferentes nuances do trabalho do professor, em específico com a produção de textos, e o quanto esse

trabalho pedagógico influencia na aprendizagem das crianças que estão no Ciclo de Alfabetização.

Outra pesquisa que colabora para a discussão da importância da produção de texto na turma de alfabetização é a tese realizada por Andrade (2015), *Produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal*, que teve por objetivo investigar as práticas docentes em situações de produção de textos, buscando apreender os saberes pedagógicos subjacentes ao ensino da escrita. 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 em Portugal.

A partir de entrevistas com as professoras e observações de suas aulas, os resultados indicaram que as professoras apresentaram em suas práticas dimensões pedagógicas relacionadas ao ensino da produção de texto e outras que não se restringem ao eixo de produção de texto, mas que influenciam de forma significativa o desenvolvimento das atividades relacionadas a ela, tais como: 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.

Os resultados, ainda, indicam que as duas professoras oferecem boas condições de produção de texto a seus alunos, apesar de ser evidenciado que estas apresentavam uma oscilação entre uma concepção de ensino mais tradicional e um ensino baseado em gêneros discursivos. Ou seja, os dados apontam para a complexidade de se produzir textos com crianças recém alfabetizadas, uma vez que diversas habilidades são acionadas durante a atividade e o produtor de texto precisa administrar todas elas na hora dessa produção.

A autora, ainda, ressalta a complexidade de ensinar a produzir textos, uma vez que se faz necessário desenvolver diversas estratégias didáticas para seu ensino. Nesse sentido, destaca que as professoras realizavam atividades preparatórias para a escrita dos textos, fazendo, por exemplo, a leitura de textos de apoio nas atividades de produção textual, o que auxiliava os alunos no embasamento sobre o conteúdo que deveriam escrever.

Outra dimensão observada pela pesquisadora foi com relação à preocupação das professoras 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. As professoras precisavam, portanto, ter noção 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. Nas ocasiões em que faziam a mediação junto às crianças, as professoras realizavam a retomada do que já tinha sido escrito a fim de refletir sobre a continuidade da escrita. Desta forma, os alunos, das duas turmas pesquisadas, puderam avaliar e adequar constantemente seus textos, quanto ao comando dado, através do estímulo à leitura de trechos, já escritos, e da reflexão sobre a continuidade da escrita. Por fim, a pesquisadora destaca que os saberes docentes norteiam os modos como os professores tecem suas práticas e que as redes de ensino precisam levar em consideração o movimento de profissionalização docente a fim de subsidiar o professor no ensino da produção textual.

Outra pesquisa que ajuda nessa discussão sobre a produção de texto, na perspectiva da produção coletiva, é a tese de Ferreira (2017), *Mediação docente em situação de produção coletiva de textos na escola: estratégia didática de ensino da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental*, que teve como objetivo analisar a mediação docente nos momentos de produção coletiva de textos na escola. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases: na primeira, aplicou questionários a professores do 1º, 3º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa. Na segunda fase, foram realizadas observações e videogravação de 11 aulas de produção coletiva de texto de 5 professoras (1 professora do 1º ano – 2 aulas; 2 professoras do 3º ano – 2 aulas de cada uma; 2 professoras do 5º ano – 2 aulas de cada uma). Após a última aula de cada professora, foi realizada a entrevista clínica com o intuito de verificar o que as professoras diziam sobre sua prática em situações de produção coletiva de textos. A partir das observações e das entrevistas clínicas, foram selecionadas duas professoras do 5º ano para uma análise aprofundada das aulas.

Os resultados indicam que a frequência com que os professores realizavam produção coletiva estava diretamente ligada aos seus objetivos de ensino e, em algumas vezes, vinculada às indicações do livro didático. Os objetivos didáticos explicitados pelas professoras nas entrevistas clínicas, às vezes, divergiam de sua prática, durante as aulas de produção coletiva, de tal modo que as situações de mediação eram mais produtivas em relação ao que era revelado pelas professoras. Ferreira (2017), ainda, constatou que as mediações docentes focavam mais nos aspectos relativos ao ensino do gênero textual e de prescrições gramaticais e recursos linguísticos. As principais diferenças entre as duas docentes apresentadas pelo referido pesquisador foram: a primeira professora favoreceu a reflexão sobre o destinatário e o suporte de circulação do texto coletivo, enquanto que a segunda não

demonstrou a mesma atenção a estes elementos, afirmando serem os próprios alunos os produtores e interlocutores, já que se tratava de uma produção coletiva.

Ferreira (2017) aponta a importância de o professor auxiliar seus alunos, em fase inicial e/ou final de alfabetização, na hora da produção de texto. Nesse processo, o papel do professor como mediador é de fundamental importância haja vista que, de um lado, ele media as ideias que surgem bem como a aquisição de conteúdos e, por outro, estimula as habilidades de escritas diversas por meio da interação. Desta forma, a mediação do professor favorece a formação dos alunos como produtores de textos, considerando que, ao produzir textos, a criança tem como objetivo dizer algo a alguém. Ou seja, a mediação do professor contribui para a definição da finalidade do texto, do destinatário, dos espaços de circulação e pode favorecer a construção textual do aluno. Essa pesquisa destaca a importância do professor como estimulador de seus alunos, ajudando-os a terem o que dizer sobre o tema definido para a produção. Sendo assim, a mediação das professoras investigadas exerceu, basicamente, duas funções imprescindíveis: estimulou a geração de ideias e de conteúdos e, ao mesmo tempo, coordenou essas diversas ideias para que o texto do aluno ganhasse sentido.

Na próxima sessão, iremos aprofundar a discussão sobre a temática dos modos de avaliação da produção de textos na alfabetização.

2.2 Modos de avaliação da produção de textos escritos: fundamentos, concepções e proposições para o processo de ensino e aprendizagem

Esta sessão está dividida em duas subseções. Inicialmente, apresentaremos os paradigmas da avaliação, suas características e especificidades de acordo com o contexto em que são forjados e sua relação com os modos como a avaliação ocorre no âmbito escolar. A seguir, discutiremos os modos de avaliação da produção de textos escritos, no contexto da alfabetização, ressaltando a importância desse momento para a compreensão das possibilidades na escrita do texto durante o processo de aprendizagem.

2.2.1 Paradigmas da avaliação: da perspectiva tradicional à formativa

O verbo avaliar pode ser utilizado em diversos contextos e situações, estando presente em todas as sociedades como obrigação ético-cultural. Barlow aponta que “[...] avaliar é emitir um julgamento preciso ou não sobre uma realidade quantificável ou não depois de ter efetuado ou não uma medição” (2006, p. 12). Em relação à avaliação escolar, esta se mostra

complexa e tem especificidades conceituais e práticas. Nesse contexto, alunos e professores convivem com a avaliação no espaço escolar por anos e isto marca a sua trajetória acadêmica com a formação de paradigmas, rupturas, revisitações de experiências e construções de novos paradigmas.

Suassuna (2007) esclarece que o espaço escolar é permeado por paradigmas de avaliação, tradicionais e formativos, que foram se configurando sócio-historicamente na sociedade. No paradigma de avaliação tradicional ou classificatória há uma ênfase na/no: classificação, controle, aluno como sujeito passivo durante o processo de construção de conhecimento, dentre outros aspectos. Na perspectiva da avaliação formativa ou reguladora, o aluno é visto como sujeito ativo no processo de construção de conhecimento, avaliação não é neutra e, sim, considerada como importante instrumento tanto para o aluno como para o professor. Neste trabalho, iremos discutir os modos de avaliação da produção escrita e isto requer compreender os modos e as dimensões da organização econômica, política e social da sociedade e sua relação com os paradigmas de avaliação.

Suassuna (2007) apresenta as características desses paradigmas e destaca, em sua análise, que estas podem estar presentes em apenas um deles ou em todos, dependendo da formatação de como o processo avaliativo irá se desenvolver. Além disso, relaciona essas perspectivas em avaliação e suas características, que lhes são marcantes, a um determinado tempo e espaço. A seguir, apresentamos a classificação dos paradigmas proposta por esta autora.

Inicialmente, Suassuna (2007) ressalta que o paradigma da avaliação tradicional ou classificatória apresenta quatro fases distintas. A primeira fase desse paradigma aconteceu no início do século XX e se estendeu até a década de 1930. Neste período, a avaliação era concebida como medida e sua materialização se dava na realização de testes e exames padronizados com finalidade meramente classificatória. A avaliação, nesse período, tinha como pressuposto uma concepção racionalista-empirista com ênfase em escalas quantitativas e em sistemas de notação, verificação e controle. Seu foco era a objetividade das investigações e o rigor e, para isso, a avaliação deveria ser um instrumento preciso para a quantificação.

Na segunda fase, entre o final dos anos 1930 e o começo dos anos 1960, com as mudanças econômicas e a expansão da indústria norte-americana, houve uma mudança no âmbito educacional e, por consequência, na avaliação. Neste período, considerava-se um programa prévio de ensino que deveria ser definido com base em objetivos educacionais a serem atingidos pelos alunos. Dessa forma, havia um controle sobre o que o aluno deveria

saber. Além disso, a verificação desses objetivos traçados se dava a partir das observações nas mudanças de comportamento, vistos como meios para o desenvolvimento do país.

Segundo Suassuna (2007), a terceira fase aconteceu nas décadas de 1960 e 1970 e foi um período marcado por lutas e mudanças sociais em diversas esferas, muitas destas vindas dos movimentos em defesa dos direitos civis dos negros e outras minorias, especialmente nos Estados Unidos. Nesse período, ocorreu a chamada profissionalização do campo da avaliação. Sendo assim, passa a ter destaque o papel sociopolítico da avaliação na identificação dos problemas sociais e na proposição de políticas públicas que possibilitassem a distribuição de recursos para os mais necessitados. Com isso, amplia-se a participação da sociedade civil na definição de políticas públicas. Essa fase apresenta características da anterior, relacionadas à permanência da avaliação por meio de objetivos predefinidos, sem consideração das particularidades e singularidades do processo educativo.

A quarta fase, que ocorre do final dos anos 1970 até parte dos anos 90, é marcada pela crise econômica em escala mundial e, com isso, houve cortes de recursos destinados às áreas sociais. Nesse período, a educação começa a ser equiparada ao mercado, graças à consolidação da racionalidade neoliberal. A avaliação ganha uma lógica de controle no qual passa a ser vista como forma de garantir a formação de quadros e perfis que o mercado produtivo necessita com baixo custo de produção e com alta rentabilidade e qualidade. Assim, o currículo passa a ser questionado e adequado para atender a essas novas exigências do mercado, pois este deve garantir a aquisição de competências e habilidades compatíveis às novas demandas econômicas e sociais.

Em linhas gerais, no modelo tradicional, a avaliação apresenta uma visão estática do conhecimento e da aprendizagem do aluno no qual o erro é visto como falta e não como parte constituinte do conhecimento, devendo ser evitado. O papel da escola, portanto, seria ensinar e do aluno aprender. Nessa perspectiva, considera-se que todos podem aprender desde que intelectualmente capazes, independente das condições e limitações contextuais (sociais, econômicas e educacionais).

Perrenoud (1999), em relação a este aspecto, alerta para a criação de hierarquias de excelência, onde os alunos são comparados e, depois, classificados em virtude de uma norma, que é definida pelos professores com base no nível de aprendizagem dos alunos que se destacam. Ou seja, as hierarquias têm a função de informar sobre a posição de um aluno ou sobre a distância que este tem em relação à norma de excelência, sem informar sobre o conhecimento e as competências que ele já tem. A avaliação, vista dessa forma, não contribui para a aprendizagem dos alunos por apenas compará-los e classificá-los e não considera os

erros cometidos no processo, enquanto elementos que auxiliam ao professor na avaliação dos conhecimentos construídos e dos que precisam construir (PERRENOUD, 1999).

Zabala (1998) aponta que a avaliação feita de forma tradicional é um instrumento sancionador e qualificador, onde o sujeito da avaliação é somente o aluno. Assim, os objetivos são traçados de forma única para que todos os atinjam. Ou seja, a avaliação tradicional centra sua atenção nos resultados obtidos pelos alunos, fazendo com que se pense que os bons alunos são aqueles que se adaptam ao ensino que é realizado de forma igual para todos, não sendo este modificado de acordo com as diferentes necessidades dos alunos.

O novo paradigma (avaliação formativa ou reguladora) surge para atender às novas demandas da sociedade, onde não é mais aceito um ensino voltado para a simples transmissão e assimilação do conhecimento, mas, sim, um ensino que dá suporte ao pensamento crítico, favorecendo, desta forma, a autonomia intelectual e a criatividade. Assim, a concepção de avaliação se modifica e passa a considerar o aluno como ser social e único, tornando as relações pedagógicas mais democráticas (SUASSUNA, 2007).

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa ou reguladora se instala em um âmbito muito mais abrangente não se restringindo, apenas, ao processo de ensino e aprendizagem. Pois, antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho da escola, as atividades, as relações de autoridade e de cooperação na sala de aula, bem como as relações existentes entre a família e os diversos profissionais da escola. O autor destaca, ainda, que a avaliação formativa deve criar seus próprios instrumentos que vai desde a criação de testes criteriosos a uma observação constante dos métodos de trabalho, dos procedimentos adotados e dos processos intelectuais do aluno. Desta forma, a avaliação irá ajudar a encontrar caminhos quando se percebe que o aluno apresenta alguma dificuldade, ajudando-o a avançar, pois, segundo Perrenoud, “[...] o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” (1999, p. 15). Com isso, percebe-se que, no paradigma da avaliação formativa, avaliar é mais do que apontar o que o aluno não sabe, concepção recorrente em uma perspectiva tradicional; a avaliação é vista como importante instrumento de regulação da construção e reconstrução do conhecimento.

Barlow (2006), ao tratar da perspectiva de avaliação formativa, considera-a como sendo um elemento de formação que possibilita ao aluno compreender o processo educativo do qual faz parte. Desta forma, a avaliação torna-se um aliado no processo de ensino e de aprendizagem. Através dela, as dificuldades são percebidas e meios alternativos são indicados para a sua superação. Assim, a avaliação formativa ou reguladora se opõe à avaliação

tradicional que estaria “[...] preocupada unicamente em constatar e escalonar o desempenho desses indivíduos sem influenciá-lo” (BARLOW, 2006, p. 123).

O referido autor, ainda, chama a atenção para a maneira e o método com que se avalia por esses elementos condicionarem a ação de avaliar. Para isso, destaca ser necessário observar a avaliação em todas as direções como: (i) objeto, identificar o que se pretende avaliar; (ii) destinatários, a quem vai se dirigir essa avaliação; e (iii) em quais circunstâncias, tempo, metas e consequências precisam ser considerados. Ou seja, é necessária transparência tanto para com os professores como para com os alunos em relação aos objetivos que se pretendem alcançar com determinada avaliação. Nesse processo, as metas se constituem enquanto parâmetros do que o aluno já sabe e do que precisa saber, qual a dificuldade que ele apresenta (diagnóstico) e ainda o que ele consegue fazer (prognóstico). Assim, quando a avaliação é realizada com esse cuidado possibilita ao aluno ter consciência de seu processo de aprendizagem (BARLOW, 2006).

Hoffmann (2000) também concorda com a concepção de avaliação formativa e propõe uma avaliação mediadora percebendo-a enquanto parte do processo. Ou seja, o cotidiano e a dinâmica da sala de aula devem ser observados e postos em questão com relação ao desenvolvimento das capacidades do aluno. Desta forma, propõe a avaliação como forma de dinamizar oportunidades de ação-reflexão, sendo o professor o seu acompanhante, permanente, que ajudará o aluno em novas descobertas, a partir do que ele já construiu de conhecimento. A avaliação ganha, portanto, um caráter processual, sendo entendida como forma de fazer problematizações, questionamentos e reflexão constantes.

A avaliação é vista, assim, como um instrumento para ajudar o professor a acompanhar seu aluno, possibilitando-lhe ver o que o aluno já sabe, as lacunas e as possíveis melhorias para que o aluno se desenvolva de acordo com suas habilidades e competências. Em relação a este aspecto, Albuquerque e Morais (2007), também, contribuem com essa discussão, ressaltando a importância de uma avaliação que ajude a compreender o processo de construção do conhecimento do aluno, tendo o papel de

- a) identificar os conhecimentos já construídos pelos alunos, a fim de planejar as novas atividades de ensino de forma ajustada, isto é, considerando as aprendizagens que eles já desenvolveram, as dificuldades ou lacunas que precisam superar; b) decidir sobre a necessidade ou não de retomar o ensino de certos itens já ensinados ou de usar estratégias de ensino alternativas, a partir da verificação do que os alunos aprenderam; c) decidir sobre se os alunos estão em condições de progredir para um nível (série, ciclo, etc.) escolar mais avançado (p. 138).

Para Zabala (1998), essa nova perspectiva centra-se no processo de ensino e de aprendizagem, em detrimento dos resultados obtidos, de modo que a avaliação não fique centrada no aluno apenas, mas em toda a equipe que intervém no processo. Para o referido autor, a avaliação acontece em três momentos distintos da construção do conhecimento pelo aluno. Inicialmente, esse processo consiste em conhecer o que cada aluno sabe, o que sabe fazer e, também, o que pode chegar a saber e como aprende. Essa fase inicial da avaliação é chamada de *avaliação inicial* na qual o professor identifica o que os alunos sabem e organiza como irá acompanhar a aprendizagem dos mesmos. Após realizar o plano de intervenção, o professor poderá fazer adequações nele de acordo com as necessidades de cada aluno, isto porque as experiências educativas vão ser diferentes umas das outras. Conforme o desempenho dos alunos avança, outros desafios podem ser propostos. Desta forma, o professor acompanha como cada aluno aprende e como o seu conhecimento se constitui ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sendo esta avaliação chamada de *reguladora* (ZABALA, 1998). Por fim, faz-se necessário avaliar as competências atingidas em relação aos objetivos previstos e analisar a progressão que cada aluno conseguiu, sendo esta etapa denominada de *avaliação final*. Nesta etapa, é possível visualizar os resultados obtidos bem como os conhecimentos adquiridos pelos alunos. No final desse processo, Zabala (1998) destaca que é importante realizar a *avaliação integradora* que avalia todo o percurso que o aluno percorreu.

Zabala ressalta que a avaliação precisaria considerar a natureza do conteúdo (factual, conceitual, procedimental e atitudinal) para ser planejada e executada. Dependendo do conteúdo em questão o docente usaria um ou outro instrumento, critério avaliativo ou indicador de aprendizagem. Ou seja, de um lado, conhecer a natureza dos conteúdos possibilita uma avaliação mais assertiva com relação a ‘como fazer’ essa avaliação e, por outro, possibilita conhecer o que o aluno realmente sabe e não sabe, para que a partir daí se possa pensar em outros meios a fim de que o aluno atinja o objetivo posto. Em relação ao planejamento da avaliação, Zabala propõe conduzir este processo com base em algumas questões: “Que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem?” (1998, p. 199).

Na próxima subseção, iremos aprofundar a discussão sobre a avaliação da produção de textos escritos pelos professores na alfabetização, pois, conforme afirmam Ferreira e Leal (2007, p. 22), “[...] precisamos, sim, priorizar, nos primeiros anos de escolaridade, [...] a

alfabetização e o desenvolvimento de capacidades de leitura e produção de textos. (E) Saber avaliar os alunos em relação a essa dimensão é, portanto, conhecimento indispensável”.

2.2.2 Modos de avaliação da produção de textos escritos na alfabetização

Como já exposto anteriormente, o ato de avaliar não é algo simples. Essa dificuldade é ainda maior quando a criança se encontra no ciclo de alfabetização, momento em que acontece o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e o processo de compreensão sobre o que é texto, como produzi-lo e/ou em que meio se dá a sua circulação. Mesmo com essas dificuldades, entendemos que a criança pode se engajar no processo de construção de seu conhecimento, avançando na compreensão dos princípios e convenções do Sistema de Escrita Alfabética ao mesmo tempo em que avança na sua autonomia quanto ao ato de escrever de forma contextualizada e significativa. Isto pode se dar por meio do acompanhamento da aprendizagem da criança, pelo professor, através de um processo de avaliação com foco na regulação desta aprendizagem e redimensionamento do processo de ensino que o auxiliem a monitorar este processo (CRUZ, 2012). Defendemos, assim, ser necessária uma avaliação no contexto que aponte caminhos para que a criança possa seguir e avançar com relação à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética bem como com relação à produção textual.

Dessa forma, é de fundamental importância a intervenção do professor alfabetizador no texto de seus alunos. Essa intervenção pedagógica dos professores, no momento de produção textual, é essencial para o avanço da criança. Ou seja, não adiantaria a correção do texto sem promoção de ações educativas pertinentes ao que foi observado nas produções dos alunos. Portanto, o texto precisaria ser visto como um diálogo entre a criança que escreve e quem lê (o professor) no qual estaria em jogo a leitura analítica, a reflexão pedagógica e a mediação do professor. Pois, quem escreve espera que o leitor faça uma leitura positiva do texto, que demonstre interesse e que dialogue com o autor (HOFFMANN, 2013).

A avaliação da produção textual não é uma tarefa fácil para o professor alfabetizador, isto porque é ele quem deve conduzir esse processo. Porém, muitas vezes, encontra dificuldade em saber como proceder pedagogicamente: o docente precisaria pensar em como alfabetizar essas crianças ao mesmo tempo em que as ajuda a produzir textos. Desta forma, em um dado momento, o professor busca desenvolver na criança a compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, a formação de palavras, as consolidações em relação à norma

ortográfica, em outros; ele precisa organizar o ensino da produção textual em relação aos gêneros mais adequados, às composições, ao contexto de produção, dentre outros aspectos.

Segundo Calil (2008), tradicionalmente, de um lado, os professores intervêm nos textos dos alunos apontando os erros com relação a aspectos da língua formal, como ortografia, gramática e pontuação. O professor acaba tendo o poder de interferir no texto do aluno, apagando ou minimizando, muitas vezes, os efeitos da relação do sujeito com aquilo que escreveu. Dessa forma, o professor não observa aquele texto como uma produção da subjetividade de determinado aluno, mas trata todos os textos do mesmo modo e espera que aconteçam de forma imediata a correção e a aprendizagem por parte do aluno. De outro, os alunos apresentam algumas dificuldades, isto porque estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética. Eles ainda não têm automatizado a escrita de palavras e, com frequência, apresentam dificuldades quanto à produção de textos. Portanto, faz-se necessário possibilitar à criança o contato e a construção de textos diversos, mesmo que essa produção não se faça convencionalmente, tendo a avaliação o papel de auxiliar nesse processo. Sobre a avaliação da produção textual da criança, Leal (2005) aponta que

[...] se logo nas primeiras aprendizagens o que o aluno obtém como resposta a sua produção se transforma em silêncio (atividade que se fecham na própria produção textual e são arquivadas em um caderno ou pasta escolar) ou obtém a marca de um visto (visto não significa lido, significa “vistoria”, ver se fez) ou ainda, uma nota ou um conceito, pode-se deduzir que esse sujeito aprendiz encontra-se destituído das reais possibilidades de interação (p. 55).

Assim, fica claro que essa ação docente não traz contribuições para uma avaliação pautada na constatação ou verificação do que a criança, em fase de alfabetização, sabe sobre produção textual. A expectativa do aluno, ao produzir um texto, é que este seja lido pelo professor e compreendido e não só apontados seus erros. Com isso, o texto acaba sendo visto como um “[...] produto fechado, com fim em si mesmo” (LEAL, 2005, p. 55). Em relação a este aspecto, Hoffmann (2013) aponta alguns problemas encontrados no ensino da produção textual nas escolas:

Escassez de oportunidades oferecidas aos alunos de expressão escrita de suas ideias em todas as disciplinas devido ao uso abusivo de livros didáticos [...]; O não comprometimento de professores de outras disciplinas ou áreas quanto a questões referentes a escrita dos estudantes, embora haja a percepção da falta de correção, de clareza e coerência em seus textos; A prática usual de procedimentos de “retificação” pelos professores de erros ortográficos, gramaticais, de estrutura frasal, entre outros, em detrimento da

reflexão conjunta com os alunos sobre questões de mau uso língua escrita e ações pedagógicas subsequentes; A desarticulação entre os objetivos previstos pelo professor e a forma de atuar pedagogicamente frente as dificuldades que os alunos apresentam em termos de produção de textos (exemplo, riscam-se palavras com erros de acentuação e descontam-se pontos na correção do texto de um aluno antes mesmo que essa noção lhe tenha sido ensinada); O não acompanhamento pelos professores da qualidade da escrita do estudante[...] (p. 23).

Assim, podemos observar que as dificuldades das crianças são inúmeras e se torna essencial intensificar as oportunidades de produção de textos. Com base nos pontos levantados por Leal (2005) e Hoffmann (2013), destacamos a necessidade de avaliação constante desse processo de modo que possibilite à criança avançar. Destacamos, contudo, que o momento de produção textual, por si só, não vai tornar os alunos produtores competentes de textos. Isto só ocorre se esta vier acompanhada de reflexões que ajudem o aluno ao domínio efetivo da língua escrita. Ou seja, uma prática de avaliação que se reduz a apenas correção e atribuição de notas ou conceitos não tem caráter formativo, uma vez que não reflete sobre como a criança fez o texto ou o que o professor alfabetizador pode fazer para ajudar a criança a avançar em suas produções textuais.

Em relação à aprendizagem dos estudantes sobre a produção de textos, esta pode ser viabilizada enquanto avaliação interna (aplicada pelo professor na escola) e avaliação externa (aplicada pelo município ou nacionalmente). Observamos que há pouca ênfase para a realização de atividades externas de avaliação direcionadas aos alunos do Ciclo de Alfabetização. Diversos motivos podem ser apontados para a não existência dessas atividades avaliativas externas. Dentre eles, podemos supor que esteve e/ou está implícita uma concepção de que a criança não sabe produzir texto ou de que ela não tem a capacidade para produzir textos no Ciclo de Alfabetização.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação externa aplicada pelo MEC, a cada dois anos, no final do ano letivo das turmas de 3º ano do ensino fundamental, é uma avaliação que vê a criança dessa fase como produtora de texto, mesmo sendo um instrumento com várias restrições. Esta avaliação externa pressupõe que, ao final dos três anos, o aluno já deverá estar produzindo texto. A ANA foi realizada desde 2014 com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e também em Matemática dos estudantes que estão no 3º ano do Ensino Fundamental I das escolas públicas do país. A ANA é censitária, por isso, todos os alunos de escola pública que estão matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental I precisavam fazer essa prova. As provas

aplicadas forneciam três resultados, são eles: desempenho em leitura, desempenho em Matemática e desempenho em escrita.

A ANA, a partir de dezembro de 2018, passou por reformulações como o fim dessa sigla e a utilização, apenas, da sigla Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Desta forma, a ANA passa a ser incorporada pelo Saeb que contempla, após as modificações, todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Se antes a ANA acontecia para os alunos do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização, com o Saeb são os alunos do 2º do Ensino Fundamental que farão a prova de alfabetização. Essa mudança acontece por causa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que considera o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º. A composição dessa prova do 2º Ano do Ensino Fundamental é de Língua Portuguesa e Matemática, tendo itens de respostas objetivas e respostas abertas para o aluno construir.

Como informamos anteriormente, fazemos críticas a essa avaliação, tais como: desconsidera as desigualdades inseridas nos sistemas de ensino escolares; legitima a distinção natural daqueles cuja produção cultural é frágil; o instrumento de avaliação é o mesmo para todos os alunos com base em um currículo padrão, desconsiderando as diferenças e desigualdades sociais; apresenta uma proposta de produção de texto artificializada e fora de contexto, dentre outras críticas. Apesar das críticas que fazemos, optamos por utilizar os dados da ANA uma vez que os resultados dessas avaliações são fonte para a produção de indicadores sobre as condições de oferta para o ensino.

Dentre as atividades propostas pela ANA, em relação à produção de textos, os testes avaliam o nível de proficiência das crianças em relação a essa produção a partir de uma situação dada. Com relação aos resultados da prova realizada em 2016, no estado de Pernambuco, foi possível constatar que uma parte dos estudantes do ciclo de alfabetização (41,89%), apesar de atender à proposta de dar continuidade a uma narrativa, por exemplo, tiveram dificuldade em contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Muitos apresentaram desvios em relação à pontuação, pela utilização de sinais de modo inadequado, desvios ortográficos e de segmentação, o que compromete, parcialmente, a compreensão do leitor. Os dados apontam, ainda, que apenas 2,82% das crianças do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização atenderam à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final, e articularam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros elementos de coesão textual. Estas segmentaram e escreveram as palavras corretamente, embora apresentando alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometeram a compreensão. Os resultados da ANA foram (e são)

muito questionáveis e questionados por todas as limitações implícitas neste tipo de situação de produção de textos que são descontextualizadas e artificializadas. Apesar disso, esses dados podem servir de parâmetro, mesmo inicial, para uma compreensão dos processos de aprendizagem pelas crianças quanto ao ato de escrever textos.

Instrumentos internos, também, são importantes para avaliar o nível de aprendizagem das crianças, que estão no Ciclo de Alfabetização, quanto à produção de textos escritos. Estes instrumentos podem se configurar em atividades em que as crianças são solicitadas a escrever de forma espontânea ou em atividades compartilhadas para, assim, perceber seu nível de produção em cadernos de registro, portfólios, dentre outros. Estes podem ser utilizados para que não só o professor avalie como seu aluno está, mas, também, para que a criança possa fazer uma autoavaliação, observando seus avanços em relação à produção de texto (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007).

Os resultados das pesquisas apresentadas neste trabalho (no item 2.3.2) indicam a necessidade de uma maior definição de quais são os instrumentos adequados à avaliação da produção de textos com crianças em fase de alfabetização. Além disso, advertem que estas produções precisam ter, necessariamente, sentido e contextualização delimitados por meio de contextos de produção planejados e organizados de forma a permitir a construção do texto em respeito à autoria da criança, mesmo que em coparticipação docente.

O objetivo da correção do texto pelo professor deve ser indicar ao estudante o que precisa ser melhorado ou revisto no texto. Portanto, o papel da reescrita e revisão de texto na alfabetização é de fundamental importância para que haja regulação do processo da criança com relação aos gêneros, ao trabalho com a escrita, às funções e finalidades da escrita, dentre outros aspectos. Em relação a esse processo, Rocha (2005) esclarece que a revisão do texto contribui para a melhoria da produção do texto pela criança, uma vez que possibilita que a mesma reflita sobre vários aspectos desse texto, desde a sua estrutura, ortografia, caligrafia, concordância, dentre outros. A autora ressalta, ainda, que é necessário explorar as condições de produção desse texto de modo que, ao revisá-lo, a criança avalie se o mesmo é compreensível para o interlocutor. Nesse sentido, Rocha destaca 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...* Durante o processo de revisão, o aluno 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[...] (2005, p. 73).

Dessa forma, Rocha (2005) aponta que o aluno precisaria compreender que o processo de revisão o auxilia e que não é linear, podendo revisitar o próprio texto várias vezes até que este esteja adequado. A revisão possibilita, assim, que o aluno, produtor do texto, mude de posição e se coloque como interlocutor, de modo que isto o ajude a melhorar o seu texto. Com isso, é possível ver a importância e a necessidade de que haja essa revisão que pode ser feita tanto de forma individual como também coletiva, como forma de possibilitar a reflexão de como a escrita pode ser melhorada. Essa revisão deve, no entanto, ser feita a partir da interação entre o aluno com o texto, com os colegas e a professora e não em uma perspectiva de que o professor vai simplesmente conduzir esse processo como membro externo a ela. Por fim, a autora salienta que é importante não compararmos o aluno com um produtor de texto adulto ou experiente, uma vez que aquele está no início do processo de se constituir enquanto ‘criança-autora’ de textos escritos.

Em relação aos critérios para avaliar a produção de textos, Ruiz (1998) em sua tese de doutorado, intitulada: *Como se corrige redação na escola*, descreve as diferentes formas de intervenções realizadas nos textos dos alunos pelos professores-sujeitos da pesquisa. Para isso, propôs analisar um *corpus* composto por 161 redações de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e a identificar quais das estratégias de intervenção escrita poderiam ser mais produtivas, quanto aos textos escritos, para o aluno no processo de sua autoria.

A pesquisadora tomou como referência a tipologia de correção de redações mencionadas por Serafini (1989): correção indicativa, resolutiva e classificatória. Com base nelas, analisou as correções realizadas por nove sujeitos da pesquisa e as reescritas elaboradas pelos alunos em resposta a essas correções. Em linhas gerais, os resultados da pesquisa indicaram que os professores usavam os três tipos de correções, mencionadas anteriormente. Além disso, Ruiz (1998) agregou uma nova classificação de correção: Textuais-interativas.

De acordo com a autora, a *correção indicativa*, é realizada de modo que o professor só faz a indicação do erro cometido pelo aluno. Essa indicação, geralmente, é realizada através de: traços abaixo da palavra ou da frase incorreta; uso de chaves, colchetes; círculo ou indicação do erro cometido por meio de marcadores diversos e, também, sinalização verbal. Essa correção tem como objetivo indicar os problemas que o professor encontrou no texto do aluno por meio de marcas na margem ou no próprio corpo do texto. A referida pesquisadora destaca que todos os professores-sujeitos de sua pesquisa fazem uso dessa estratégia, com maior ou menor frequência. Segundo Ruiz (1998), esse tipo de correção é a mais encontrada,

podendo ser utilizada sozinha ou como meio de reforçar as outras formas interventivas de avaliar os textos dos alunos.

A *correção resolutive* é aquela em que o professor procura resolver todos os erros cometidos pelo aluno, sejam eles em palavras, frases ou períodos. Nesse processo, ele realiza: (i) substituições, que diz respeito a trocar uma palavra que o aluno fez, por uma que acha mais adequada; (ii) adição, quando o professor adiciona uma palavra que acha necessária para a compreensão do texto do aluno; (iii) supressão, quando os professores retiram uma palavra que acha problemática; e os (iv) deslocamentos diversos, quando o professor desloca e reescreve as formas problemáticas do texto em outro lugar do texto que ele acha mais adequado.

A *correção classificatória* é feita a partir da indicação do erro cometido pelo aluno. O professor identifica/nomeia/pontua/desenha, ao lado do texto, o tipo de problema encontrado, por exemplo: pontuação, coesão, coerência, concordância, dentre outras. Na pesquisa, foi encontrado certo conjunto de símbolos (letras ou abreviações), escritos ao lado do texto, como forma de classificar o tipo de ‘infração’ cometida pelos alunos. É importante destacar que esses símbolos são de conhecimento dos alunos e professores que já o utilizam no dia a dia. Segundo Ruiz (1998), em vários textos analisados, a correção classificatória aparece atrelada à correção indicativa na pesquisa como forma de reforço do processo de interlocução entre professor e aluno.

Por fim, as correções *textuais-interativas* foram identificadas por Ruiz (1998) como forma de diálogo entre o professor e o aluno através de um bilhete. Geralmente, estas foram utilizadas pelo professor para sugerir melhorias no texto ou até para parabenizar a produção do aluno. Esse tipo de correção é apontada pela pesquisadora como a mais propícia para a reflexão do texto pelo aluno.

Ao analisarmos os documentos oficiais no país, no âmbito nacional e municipal, percebemos que estes apontam alguns saberes que precisam ser construídos pelas crianças em relação à produção de textos bem como critérios pelos quais elas podem ser avaliadas. A seguir, apresentaremos alguns deles: BNCC, PNAIC e Proposta Curricular do Município de Garanhuns, espaço definido como nosso campo de pesquisa. Optamos por esses documentos pelo fato de: a BNCC ser o documento oficial do país atualmente, que orienta a elaboração dos currículos; o PNAIC ter sido o documento que tratou, de forma específica, sobre o ciclo de alfabetização e norteou o que deveria ser ensinado, avaliado a cada ano desse ciclo; por fim, a Proposta Curricular do Município de Garanhuns por ser o documento norteador do município onde realizamos a pesquisa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) é um documento normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Atualmente, a versão em vigor no país é a terceira versão da BNCC, aprovada em Dezembro de 2017.

O texto da BNCC afirma que tem o compromisso com a educação integral, reconhecendo que a Educação Básica deve visar o desenvolvimento humano global, compreendendo tanto a dimensão intelectual (cognitiva) bem como a dimensão afetiva, considerando o aluno como sujeito de aprendizagens – tendo a educação que ser voltada para o seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento, em suas singularidades e diversidades.

A BNCC, com relação ao Ensino Fundamental, está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa - Para os anos finais), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas estabelece as competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos da Educação Básica.

Com relação à Língua Portuguesa, o texto da BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, estando de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Em ambos documentos, a linguagem é vista como ação interindividual, orientada para uma finalidade específica, ou seja, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes na sociedade, nos diferentes momentos de sua história.

A proposta da BNCC assume o texto como unidade de trabalho central. Relaciona, assim, os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades no uso significativo da linguagem por meio de atividades de escuta, de leitura e de produção de textos (BRASIL, 2017). O texto da BNCC destaca, ainda, que

(...) o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/ campos sociais de atividade/ comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, *sobre a norma-padrão*, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 65) (Grifo nosso).

Dessa forma, o texto deve ser trabalhando dentro da perspectiva de gênero, mas podemos observar que há a indicação de, também, trabalhar a “norma-padrão”, podendo revelar que pode haver uma exploração do texto como pretexto para se trabalhar com os aspectos notacionais da linguagem escrita por exemplo (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018).

A BNCC traz a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação, apontando para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os alunos. Os campos de atuação são divididos da seguinte forma: Campo da vida cotidiana (somente para os anos iniciais), Campo artístico literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo de vida pública.

Conforme já explicitado, para a BNCC, o 2º ano do Ensino Fundamental seria o ano final do ciclo de alfabetização³. Desta forma, apresentaremos, a seguir, os campos de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades específicas com relação à produção de texto para o 2º Ano do Ensino Fundamental.

Campo de atuação: *Campo da vida cotidiana*. Objetos de conhecimento: Escrita autônoma e compartilhada, tem como habilidades: Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto; e Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto; Objetivos do conhecimento: Escrita compartilhada, tem como habilidades: Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (Habilidade comuns para o 1º e 2º anos). Campo de atuação: *Campo da vida pública*. Objetos de conhecimento: Escrita compartilhada, tem como habilidades: Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Habilidades comuns para o 1º e 2º anos); Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.

³ O PNAIC e o PNE consideram o período de três anos para o ciclo de alfabetização. A BNCC propõe que seja considerado apenas até o 2º ano. Desta forma, apresentamos os objetivos propostos para os dois anos escolares.

(Habilidades comuns para o 1º e 2º anos); e Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Campo de atuação: *Campo das práticas de estudo e pesquisa*. Objetos de conhecimento: Produção de textos, tem como habilidade: Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto; Objetivos do conhecimento: Escrita autônoma, tem como habilidade: Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado. Campo de atuação: *Campo artístico-literário*. Objetos de conhecimento: Escrita autônoma e compartilhada, tem como habilidade: Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor (BRASIL, 2017, p. 100 a 109) (Grifo nosso).

Em relação aos campos de atuação, objetos de conhecimento e às habilidades específicas com relação à produção de texto para o 3º Ano do Ensino Fundamental presentes na BNCC, destacamos:

Campo de atuação: *Campo da vida cotidiana*. Objetos de conhecimento: Escrita colaborativa, tem como habilidade: Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto; Campo de atuação: *Campo da vida pública*. Objetos de conhecimento: Escrita colaborativa, tem como habilidade: Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Campo de atuação: *Campo das práticas de estudo e pesquisa*. Objetos de conhecimento: Produção de textos, tem como habilidade: Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto; Campo de atuação: *Campo artístico-literário*. Objetos de conhecimento: Escrita autônoma e compartilhada, tem como habilidades: Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens; e Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto (Habilidades comuns para o 3º e 4º e 5º anos). Objetos de conhecimento: Escrita autônoma, tem como habilidades: Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros (Habilidades comuns para o 3º e 4º e 5º anos) (BRASIL, 2017, p. 118 a 131) (Grifo nosso).

Observamos que não foi considerado que a criança e/ou educando levam para a escola experiências com outros gêneros textuais pelas situações já vividas, tais como: de escuta de contos lidos pelos pais, de trechos da Bíblia lidos em cultos religiosos, de filmes de suspense, e tantos outros (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018).

Destacamos, também, a pouca ênfase dada pela BNCC para a reescrita e revisão de textos. Destacamos que a reescrita e a revisão textual são processos que devem ser estimulados uma vez que auxilia o aprendente a rever questões como: o sentido que foi escrito, organização sequencial das ideias, adequação ao gênero, possíveis ambiguidades dentre outros (BRANDÃO, 2007).

Destacamos, ainda, que as condições de produção textual deveriam ser tratadas de uma forma mais explícita no documento, indicando, por exemplo que a escolha de cada gênero vai ter condições específicas de produção, tais como: destinatário, finalidade, onde circula, qual a linguagem ideal para ser usada nesse gênero, suporte e planejamento. Segundo Costa Val (2005), as condições de produção são imprescindíveis no processo de produção textual, pois, a partir delas, é possível se ter uma maior clareza quanto à tarefa de comunicar-se pela escrita.

Costa (2019) em seu artigo *A aula de português no ciclo de alfabetização: o que diz a Base Nacional Comum Curricular – BNCC?* destaca que a BNCC optou por uma perspectiva enunciativo-discursiva, concebendo a língua como interação social e o texto como unidade central do trabalho de ensino-aprendizagem por meio da reflexão e do uso significativo da linguagem em atividades diversas de leitura e de produção de textos orais e escritos. Ressalta que a BNCC propõe um trabalho com os gêneros textuais em uma perspectiva de uso e não de transmissão, a partir da eleição de campos de atuação. Segundo a referida autora, legítima, assim, que as práticas de linguagem derivam de situações da vida social, necessitando ser situadas em contextos significativos organizados nos anos iniciais.

Apesar de apresentar uma perspectiva enunciativa-discursiva, concebendo a língua como interação social e o texto como unidade central do trabalho de ensino-aprendizagem, concordamos com Costa (2019) quando aponta a contradição presente no documento. Segundo a pesquisadora, apesar da compreensão adotada sobre a língua, a BNCC apresenta fragilidade e pouca ênfase na produção textual no 1º e 2º anos dos anos iniciais. Costa (2019) destaca que o eixo de produção textual apresenta uma grande potencialidade como instrumento de ligação entre os demais eixos da língua portuguesa.

Destacamos que, possivelmente, a BNCC dá pouca ênfase à produção textual, no 1º e 2º anos dos anos iniciais, talvez pelo fato de considerar que crianças na fase de alfabetização não seriam capazes de produzir textos, podendo assim, prejudicar o desempenho dos

estudantes no 3º ano do ensino fundamental, uma vez que a BNCC espera o desenvolvimento de muitas habilidades com foco na autonomia de escrita das crianças do 3º ano do ensino fundamental; entretanto, não é considerado o percurso dessa criança ao longo dos dois anos anteriores que poderiam dar suporte às habilidades esperadas neste ano.

Com relação aos modos de avaliação, a BNCC não apresenta, de forma clara, como deve ser realizada a avaliação da produção de texto. O documento trata da avaliação de uma forma geral. Nesse sentido, aponta que os currículos devem se organizar da melhor forma para “[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 17). Segundo a BNCC, o professor do 3º ano precisa tomar essas habilidades, que as crianças devem construir, e, a partir delas, criar os critérios a serem observados na avaliação da produção de texto. Da mesma forma, delega aos currículos o papel de normatizar o processo de avaliação da produção textual das crianças neste ano escolar.

Os documentos do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), que instituiu o Ciclo de Alfabetização com os três primeiros anos de escolarização do ensino fundamental, também, servem de referência para os professores do 3º ano do ensino fundamental na elaboração de sua prática de ensino e de avaliação. Desde dezembro de 2018, o PNAIC sofreu mudanças na sua formatação bem como cadernos orientadores e, hoje, ele está integrado ao Programa Mais Alfabetização⁴.

O PNAIC estabeleceu, para cada ano do referido ciclo, direitos de aprendizagem que devem ser observados pelos professores no processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Estes direitos devem ser garantidos por meio de uma progressão que pressupõe que eles serão introduzidos (I), aprofundados (A) e consolidados (C) no ano escolar e entre os anos do ciclo. Assim, cada docente tem a perspectiva do que o estudante precisa aprender a cada ano e em que medida isso deve ocorrer. Destacamos, porém, que não há orientações específicas relacionadas ao que seria a introdução, o aprofundamento e a consolidação de cada direito, devendo os docentes elaborar essas distinções com base nas discussões teóricas e práticas presentes no documento. A progressão entre os direitos relacionados à produção de textos, a cada ano do ciclo de alfabetização, está disposta na Tabela 1, a seguir.

⁴ Para maiores informações sobre o Programa Mais Alfabetização, consultar: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>.

Tabela 1 - Direitos de aprendizagem: produção de texto (PNAIC)

Eixo	Direitos de Aprendizagem	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Produção de texto escrito	Refletir sobre o contexto de produção de textos	I/A	A/C	C
	Planejar a escrita de textos: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
	Planejar a escrita de textos: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
	Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
	Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
	Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
	Organizar o texto, dividindo-o em tópicos / parágrafos.		I	A/C
	Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
	Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A	A/C
	Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
	Revisar os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes, com autonomia.	I	I/A	A/C
	Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a melhorar a forma composicional e a aperfeiçoar as estratégias discursivas adotadas.		I	A/C

Fonte: PNAIC (BRASIL, 2012a, p. 34).

Dentre os cadernos iniciais do PNAIC, em 2012, um deles (BRASIL, 2012b), em específico, trata da avaliação no ciclo de alfabetização. Neste cadernos, encontramos reflexões teóricas sobre cada eixo da língua portuguesa quanto às formas de avaliar e, principalmente, exemplos de atividades avaliativas que podem ser adaptadas pelos professores. Ao final da atividade de produção de textos, são apresentados alguns aspectos que podem ser considerados na avaliação da produção textual das crianças a cada ano e, em específico, no 3º ano. Estes aspectos estão presentes na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Aspectos a serem avaliados na produção de texto (PNAIC)

Eixo	Capacidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Produção de texto escrito	Escrever com legibilidade	X	X	X
	Adequar o texto aos propósitos da situação de escrita	X	X	X
	Utilizar conhecimentos sobre as características do gênero solicitado	X	X	X
	Escrever texto com segmentação	X	X	X
	Utilizar mecanismos coesivos (pronominalização, substituição lexical, uso de articuladores...)			X
	Estruturar parágrafos e períodos do texto (morfo sintaxe)			X
	Pontuar o texto			X
	Usar letra maiúscula			X
	Escrever com correção ortográfica			X
	Selecionar vocabulário adequado e variado para compor o texto			X

Fonte: PNAIC (BRASIL, 2012b, p. 34).

Dessa forma, os Direitos de Aprendizagem (Tabela 1) podem ajudar o professor a melhor pensar na avaliação da produção textual, uma vez que esses direitos sinalizam as habilidades e os conhecimentos que as crianças devem aprender em cada ano letivo. Da mesma forma, os docentes podem criar critérios, a partir das sugestões presentes na Tabela 2, que enfocam os aspectos linguísticos do texto: se utiliza mecanismos coesivos, a sequenciação do texto, a progressão temática, se organiza o texto em parágrafos, a pontuação, a ortografia, a acentuação das palavras; e os aspectos sociocomunicativos: a utilização do gênero adequado, finalidades da escrita, se escreve de acordo com o contexto de produção (BRASIL, 2012b).

Alferes (2017), em sua pesquisa, ao tratar da política de formação de professores e da estruturação do PNAIC, ressalta que este prevê que os professores alfabetizadores façam uma avaliação das crianças ao longo do processo e as formações os ajudem a definir quais as intervenções são necessárias para cada criança, de acordo com seu ritmo de aprendizagem. A referida autora, ainda, destaca que o programa prevê que aconteçam avaliações processuais, que devem ser discutidas nas formações com os professores alfabetizadores, e avaliações externas, por meio da Provinha Brasil⁵ no início e final do 2º Ano do Ensino fundamental e para os alunos concluintes do 3º Ano do Ensino Fundamental.

Além desses documentos oficiais, outros critérios e indicadores podem ser desenvolvidos pelos docentes de acordo com as competências/saberes/direitos/habilidades pontuadas na proposta pedagógica do município. Nesse sentido, a proposta do município de

⁵ Provinha Brasil, avaliação diagnóstica criada pelo MEC em 2008 e que perdurou até 2016, tinha como objetivo investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Para maiores informações: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>

Garanhuns-PE para Língua Portuguesa (GARANHUNS, 2018) é dividida em cinco eixos: Análise Linguística-Apropriação do sistema da escrita, Análise linguística - discursividade, textualidade e normatividade, oralidade, leitura e produção escrita. Para cada eixo, são destacadas as competências e habilidades bem como o ano em que devem ser trabalhadas. Da mesma forma que o documento do PNAIC, a referida proposta prevê uma progressão entre os anos e indica se o professor deve introduzir (I), aprofundar (A) e consolidar (C) determinada competência ou habilidade. A seguir, apresentaremos na Tabela 3 as competências e habilidades presentes na proposta do referido município a serem desenvolvidas, em cada ano do Ciclo de Alfabetização, para o eixo de produção de textos.

Tabela 3 - Proposta de Garanhuns: Competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ciclo de Alfabetização em Língua Portuguesa

COMPETÊNCIA	HABILIDADES: EIXO: Produção Escrita	1º ano	2º ano	3º ano
Produzir textos de diferentes gêneros considerando diferentes finalidades, o suporte no qual o texto circulará e o destinatário previsto para o texto.	Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
	Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
	Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
	Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
	Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
	Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
	Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
	Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
	Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
	Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A	

Fonte: Adaptado da Proposta de Garanhuns (GARANHUNS, 2018).

A análise da Tabela 3, com relação ao eixo de produção de texto, aponta que a referida proposta leva em consideração que o texto deve ser ensinado na perspectiva do gênero, sendo necessário, para tanto, apresentá-lo de acordo com a finalidade e o contexto. Apresenta, ainda, habilidades que vão desde o planejamento da escrita de textos, com ajuda de um escriba, até a revisão dos textos, após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas. Entretanto, podemos observar que não há indicação de quais gêneros são mais relevantes para serem trabalhados no Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a escolha do gênero fica a cargo do professor. Por fim, percebe-se que a referida proposta, provavelmente, teve como norte a proposta de direitos de aprendizagem apresentada pelo PNAIC (BRASIL, 2012a).

Na próxima sessão, iremos aprofundar a discussão sobre quais práticas e saberes auxiliam aos professores alfabetizadores no processo de avaliação da produção textual e como estas podem contribuir para a autoria da criança na produção de seus textos.

2.3 Saberes e práticas docentes: como os professores alfabetizadores constroem os modos de avaliação da produção textual?

Nesta sessão, primeiramente, iremos refletir sobre a constituição dos saberes e das práticas de professores alfabetizadores no contexto escolar. Em seguida, apresentaremos o levantamento do estado da arte, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sobre pesquisas que tinham como foco os modos de avaliação da produção de textos por professores alfabetizadores, identificando contribuições, aproximações e distanciamentos em relação ao nosso objeto de estudo.

2.3.1 Práticas e saberes de professores alfabetizadores sobre a avaliação da produção textual

Para embasar a discussão sobre os modos que os professores avaliam as produções textuais de seus alunos, utilizamos da Teoria da Fabricação do Cotidiano de Certeau (1994). Ao lidar com as determinações na área de avaliação, que são sugeridas pela Secretaria de Educação, no campo das estratégias, o professor alfabetizador produz táticas no cotidiano escolar. Certeau (1994) afirma que há uma distinção entre as estratégias e as táticas, pois a “[...] estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 1994, p. 101). Em relação às táticas, Certeau esclarece que esta é, assim, chamada por ser

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe oferece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha [...]. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário (grifo nosso) (1994, p. 100/101).

Ou seja, a estratégia se organiza pelo postulado de um poder, e a tática, por sua vez, é determinada pela ausência do poder. Assim, o indivíduo, ao criar suas táticas, atua no espaço que ocupa, no cotidiano, de forma inventiva, fabricando, assim, o seu cotidiano de acordo com o seu contexto e as interações sociais que ali ocorrem. Portanto, “[...] as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 1994, p. 102).

Nessa pesquisa, utilizamos dos conceitos de estratégias e táticas de Certeau à medida que entramos em contato com as práticas das duas professoras, do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização, e sentimos a necessidade de uma compreensão mais profunda sobre o porquê de determinadas práticas de avaliação de produção de texto, que eram muito singulares a cada professora. Com isso, nós pudemos ter uma compreensão melhor de como as professoras construam, no cotidiano, os modos de avaliar o texto do aluno e de como essas práticas estão permeadas por vários saberes de origens e naturezas diversas.

Com relação aos saberes que norteiam a prática do professor, Tardif (2010) chama a atenção para os diversos condicionantes e o contexto de trabalho que influenciam nesse saber. Segundo Tardif, a constituição destes relaciona-se com as vivências desse professor, seu histórico profissional, sua relação com seus alunos e com todos os atores que compõem a instituição a qual faz parte. Assim, o saber do professor não é algo separado ou estanque do contexto escolar uma vez que tem relação direta com essas diversas dimensões existentes.

Tardif (2010) afirma que o saber do professor é um *saber social*, uma vez que é partilhado por professores que têm uma formação comum, apesar de ter variáveis nessa formação e que, por trabalharem numa mesma instituição, estão condicionados às mesmas regras e aos mesmos recursos compatíveis. O saber é social, também, porque os conteúdos a serem ensinados dependem da história de uma sociedade, das culturas existentes na localidade, dos poderes e contrapoderes, das hierarquias que se fazem presentes na educação formal e na informal. Este é adquirido no contexto de socialização, modificando-se,

adaptando-se, ou seja, não é um conjunto de conteúdos estanques e tão pouco neutros à realidade que o cerca.

Chartier (2007) faz uma distinção entre os saberes que norteiam a prática do professor, podendo ser teóricos ou práticos. O primeiro diz respeito à postura de que é necessária uma boa difusão de todos os saberes necessários para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas do professor. O segundo modelo não apresenta saberes teóricos muito pertinentes para o trabalho em sala de aula, mas, sim, concebe que o professor se utiliza de saberes, que vai construindo ao longo de sua prática, na elaboração de seus “saberes da ação”. Nesse sentido, Chartier defende que é necessário compreender a prática do professor entendendo os “indícios que regulam sua maneira de fazer” (2007, p. 193). Chartier, ainda, defende que, mesmo o professor não apresentando uma teorização da sua prática, cabe ao pesquisador, ao analisar a prática docente, obter indícios de pistas das referências teóricas que estão escondidas nas práticas pedagógicas docentes.

Chartier (2007) destaca que os saberes, postos em prática, são, muitas vezes, partilhados por um grupo de professores cujas experiências deram certo. A referida autora chama a atenção para a ação docente, com seus saberes práticos e/ou saberes teóricos. E ressalta que, muitas vezes, o professor ao se defrontar com textos acadêmicos, acaba por privilegiar mais as informações diretamente utilizáveis do “como fazer” em relação ao “porquê fazer”. Assim, o professor acaba por dividir, com os colegas de profissão, os saberes prático de sua atuação. Chartier (2007) chama, ainda, a atenção para essa ‘troca de receitas’ e aponta que

As receitas que foram validadas pelos colegas com quem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas (p. 186)

Há, dessa forma, por parte dos docentes, uma busca por saberes que são efetivamente utilizáveis na sala de aula. Por isso, a ‘troca de figurinhas’ entre os professores ganha, muitas vezes, mais espaço do que grandes estudos realizados por grandes pesquisadores, mas que não conhecem a realidade escolar. Chartier (2007) destaca que os estudos dessas práticas pode produzir teoria e chegar, assim, aos saberes na ação por meio da reflexão sobre “[...] como se aprende e se pratica um ofício (graças ao êxito, ao fracasso, a transferência, a interação entre novato e experiente) e como se melhora a eficácia do ensino” (2007, p. 187).

Chartier (2002) chama a atenção, portanto, para os dispositivos que os professores constroem em suas práticas pedagógicas. A referida autora ressalta a diferença entre

dispositivos, técnicas e métodos, haja vista que são tratados com frequência como sinônimos. Os métodos se relacionam com a lógica de um “[...] discurso que justifica suas etapas (que também são ações)”; já a “[...] técnica encadeia gestos finalizados e validados pelos resultados” (p. 11). Para definir dispositivos, Chartier (2002) se apoia no conceito forjado por Foucault:

[...] (dispositivo) é uma realidade heterogênea, na qual se encontram entrelaçados discursos, instituições, agendamentos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: o dito tanto quanto o não dito (p. 12).

Dessa forma, o termo dispositivo pode designar realidades de natureza e dimensões variáveis. Um exemplo: ‘dispositivo disciplinar’ pode ser tanto uma instituição escolar, como a organização da classe, quanto o quadro escolar, ao mesmo tempo. Chartier (2002) sublinha dois traços importantes sobre os dispositivos:

Todo dispositivo é dispositivo de controle: o dispositivo é isso: estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentados por eles. Ou seja, não se pode dar conta dele sem inscrevê-lo numa função estratégica de dominação (p. 12).

Outro traço destacado é que a maior parte dos dispositivos é sem autor, onde vão se constituindo ao longo do tempo e de forma natural e permanecendo de forma impensada. Estes são incorporados, ao longo do tempo, a partir de um longo processo até se tornar abstrato e normatizado, instalando-se de forma durável nas práticas escolares.

Para que esses dispositivos exerçam sua função, precisam, primeiramente, ser assimilados pela instituição de ensino e postos em prática. Portanto, eles possuem uma atuação perpétua, uma vez que a instituição de ensino sempre tem novos alunos e novos professores. Dessa forma, um dispositivo assimilado é, ao mesmo tempo, uma realidade interna e externa, subjetiva e objetiva, e representada e instituída. A partir dos dispositivos é possível pôr em evidência as ‘invenções’ praticadas no cotidiano escolar que surgiram da necessidade e não porque foram decretadas por instâncias superiores (CHARTIER, 2002).

Chartier (2002) destaca, ainda, que os escritos pedagógicos contemporâneos se interessam pelos novos dispositivos, aqueles que os responsáveis políticos decidem pôr em funcionamento para responder a uma demanda em específico. No entanto, as pesquisas realizadas nas escolas revelam dispositivos diversos que “[...] nunca seriam esperados, instalados no tempo lento, o dos ajustes dos usos e das banalizações” (p. 24). Outro ponto a

ser destacado é que os dispositivos já estão tão arraigados na instituição e sala de aula que não os percebem, só quando algo novo acontece e perturba o seu funcionamento habitual. E, por fim, o dispositivo não é algo determinado e categorizado. Dessa forma, “[...] estudar a realidade como dispositivos é interrogar-se sobre seu valor de uso em contextos e conjunturas, isto é, em espaços e tempos muito diversamente delimitados” (CHARTIER, 2002, p. 26). Nossa pesquisa se insere na perspectiva de buscar compreender os modos de avaliação da produção textual da criança no 3º ano do Ciclo de Alfabetização pelo docente, identificando os dispositivos que se constituem e contribuem para a organização dessa prática.

Nesse sentido, a pesquisa de Sobral (2017), *Sentidos de avaliação da aprendizagem reveladas nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização*, revela que não só os docentes apresentam saberes, que são construídos na prática de avaliação da produção de textos na alfabetização e por elas validados, mas destaca que as crianças, também, possuem um papel ativo neste processo. A referida pesquisadora tinha como objetivo compreender que sentidos foram atribuídos pelos alunos aos saberes da ação da professora, no que se refere à avaliação. Seus objetivos específicos foram: (i) analisar com base nas narrativas das crianças, como foi vivenciada a avaliação durante o Ciclo de Alfabetização no que se refere ao ato de serem avaliadas; (ii) identificar como se deu o tratamento do erro durante suas vivências no Ciclo de Alfabetização; (iii) identificar como se dava a correção, o diálogo e a contribuição em relação a essa correção; (iv) mapear o(s) instrumento(s) de avaliação mencionado(s) por elas, que se sobressaiu(íram) no percurso de aprendizagem durante o Ciclo de Alfabetização. Foram sujeitos da pesquisa seis crianças em fase de conclusão do Ciclo de Alfabetização.

Os resultados indicam que foi encontrado, no relato das crianças, o predomínio da avaliação na perspectiva classificatória, em oposição a uma avaliação formativa proposta pela política de ciclo, pois, a maioria das crianças atribuiu “[...] à avaliação sentidos de *aprovação ou reprovação*, além de também demonstrarem confundir a avaliação com o instrumento prova” (SOBRAL, 2017, p. 103). Dessa forma, a avaliação que deveria ser vista como um instrumento que ajuda o professor a compreender o processo de construção do conhecimento do aluno é visto, por este, como um instrumento sancionador e classificador. Na análise de trechos das narrativas, a pesquisadora identificou relatos das crianças que revelam modos de avaliar característicos da perspectiva tradicional nas práticas docentes em harmonia com elementos pertencentes a uma perspectiva mais formativa. Dessa forma, Sobral destaca que o saber do professor estaria diretamente ligado ao contexto que o cerca, com seus alunos, pais, outros professores, repercutindo, assim, no seu modo de ensinar e de avaliar.

Ao estudarmos a construção das práticas dos professores, optamos pelo uso do termo “modos de avaliação”, já que se trata das formas com as quais os professores avaliam, envolvendo, assim, suas práticas bem como suas concepções sobre o que é avaliação e como ela pode ser conduzida ao longo do processo. Na próxima subseção, iremos apresentar pesquisas que tratam dos modos de avaliação da produção de textos na alfabetização do ponto de vista das práticas e dos saberes forjados nelas.

2.3.2 Pesquisas que tratam dos modos de avaliação da produção de texto na alfabetização

Para identificar os estudos que fazem relação entre alfabetização, produção de texto e avaliação bem como suas contribuições, realizamos um refinamento (estado da arte) que possibilitou levantar algumas pesquisas que tratam da temática ou de temáticas relacionadas.

Realizamos a pesquisa para levantamento do estado da arte no repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Fizemos o levantamento de trabalhos publicados entre os anos de 2013 a 2018. Para delimitarmos esses trabalhos, selecionamos como filtros a palavra ‘Educação’ para a Área de Conhecimento, Área de Avaliação e Área de Concentração; para a Grande Área usamos a palavra ‘Ciências Humanas’. Utilizamos como descritores os termos: ‘alfabetização’; ‘avaliação’; ‘produção textual’. Esses descritores rastrearam trabalhos que possuíam essas palavras no título, nos resumos e/ou nas palavras-chaves.

Os resultados obtidos foram os seguintes: no ano de 2013, foram encontrados 306 trabalhos; em 2014, 311 trabalhos; em 2015, 358 trabalhos; em 2016, 368 trabalhos; em 2017, 387 trabalhos; e em 2018, 177 trabalhos. Após a leitura dos resumos, selecionamos, dentre os trabalhos encontrados, aqueles que tratavam especificamente de produção de textos, independente do ano escolar em que foram realizados. Isto se fez necessário, pois alguns trabalhos não tinham como foco os descritores mencionados apesar de terem sido selecionados por eles. O resultado final obtido foi de: 17 trabalhos, no ano de 2013; 15 trabalhos, no ano de 2014; 16 trabalhos, no ano de 2015; 11 trabalhos, no ano de 2016; 12 trabalhos, no ano de 2017; e 7 trabalhos, no ano de 2018. Ao todo foram identificados 78 trabalhos relacionados especificadamente a ‘alfabetização’, ‘avaliação’ e ‘produção textual’.

Em seguida, após selecionados os trabalhos, estes foram separados por nível de ensino: Produção de textos no Ciclo de Alfabetização, Produção de textos no 4º e 5º anos do EF, Produção de textos nos anos finais (6º ao 9º ano) do EF, Produção de textos no Ensino Médio, Produção de textos no Ensino Superior. Posteriormente, reagrupamos estes trabalhos em nove categorias, de acordo com a especificidade da pesquisa desenvolvida: Ensino da

produção de textos; Relação entre o oral/verbal na produção de textos; Avaliação pelo professor da produção de textos; Avaliação pela criança da produção de textos; Sentidos da escrita e leitura para os alunos na produção de textos; A psicopedagogia como forma de ajudar o aluno em suas produções; Concepção dos professores sobre a produção de textos; Como os alunos se tornam produtores de texto; Ensino de produção de textos com base em livros didáticos; programas específicos e/ou sequências didáticas.

O Quadro 1 apresenta as teses e dissertações (78 trabalhos) encontradas no levantamento do estado da arte no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Quadro 1 - Levantamento do Estado da Arte – 2013 a 2018

Categorias	Quantidade por categoria	Quantidade/ nível de ensino	Quant. de Teses e Dissertações
Ensino da produção de textos	29	11/Ciclo de alfabetização 05/ 4º e 5º Ano 05/ 6º ao 9º Ano 03/Ensino Médio 04/Ensino superior 01/EJA	19 Dissertações (06 no Ciclo de Alfabetização) 10 Teses (05 no Ciclo de alfabetização)
Relação entre o oral/Verbal na produção de textos	03	03/ Ciclo de Alfabetização	01 Dissertação 02 Teses (03 no Ciclo de alfabetização)
Avaliação pelo professor da produção de textos	06	03/Ciclo de Alfabetização 01/4º e 5º Ano 01/Ensino Médio 01/Ensino Superior	04 Dissertações (03 no Ciclo de alfabetização) 02 Teses
Avaliação pelo aluno da produção de textos	02	01/Ensino Médio 01/Ensino Superior	01 Dissertação 01 Tese
Sentidos da escrita e leitura para os alunos na produção de textos	04	01/Ciclo de Alfabetização 01/ 6º ao 9º Ano 01/Ensino Superior 01/EJA	04 Dissertações (01 no Ciclo de Alfabetização)
A psicopedagogia como forma de ajudar o aluno em suas produções	04	03/ Ciclo de Alfabetização 01/4º ao 5º Ano	01 Dissertação 03 Teses (03 no Ciclo de Alfabetização)
Concepção dos professores sobre a produção de textos	04	02/Ciclo de Alfabetização 02/ 4º ao 5º Ano	04 Dissertações (02 no Ciclo de Alfabetização)
Como os alunos se tornam produtores de texto	03	02/ Ciclo de Alfabetização 01/ EJA	02 Dissertações (02 no Ciclo de Alfabetização) 1 Tese
Ensino de produção de textos com base em livro didáticos, programas específicos e sequências didáticas	23	11/Ciclo de Alfabetização 03/ 4º e 5º Anos 06/6º ao 9º Ano 01/Ensino Superior 02/EJA	23 Dissertações (11 no Ciclo de Alfabetização)

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

O Quadro 1 indica que há um grande número de pesquisas realizadas com a temática de produção textual. De modo geral, os dados indicam que:

- a) Há um grande número de pesquisas com foco na compreensão de como acontece o ensino da produção textual, entretanto poucas abordam a questão avaliativa como parte desse processo;
- b) Em todas as categorias foram encontradas pesquisas com foco na alfabetização, exceto na categoria de avaliação pelo aluno da produção de textos;
- c) A maioria das pesquisas desenvolvidas no Ciclo de Alfabetização foi no âmbito do Mestrado;
- d) Quando o fenômeno da produção textual é abordado em relação à avaliação, poucas são as pesquisas que as exploram no contexto do Ciclo de Alfabetização;
- e) Há um grande número de pesquisas que relacionam o ensino da produção textual com a utilização de materiais diversos;
- f) Há um grande número de pesquisas que têm como metodologia a pesquisa ação.

A seguir, destacamos os objetivos gerais, as metodologias, os sujeitos, os principais resultados e/ou contribuições das pesquisas que foram relacionadas à temática da produção de textos, além das aproximações e/ou limites das pesquisas encontradas em relação à nossa. Salientamos que não iremos tratar apenas da pesquisa que focou na avaliação da produção textual na alfabetização por ser uma área escassa.

Rosa (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada: *Intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem com foco em produção de textos no ciclo de alfabetização*, teve como objetivo geral verificar nas produções textuais de alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, se houve, e quais foram as mudanças ocorridas nos componentes linguístico e convencional a partir de uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem que investiu no ensino explícito e uso de estratégias autorregulatórias nas fases de planejamento, execução e avaliação da escrita dos textos. Durante o período de intervenção pedagógica, foram realizadas, semanalmente, oficinas que tiveram como principal estratégia a utilização do livro *As Travessuras do Amarelo*, a partir do qual foram elaboradas atividades relacionadas à escrita de textos. No decorrer da intervenção, investiu-se no ensino e no incentivo ao uso de estratégias autorregulatórias nas fases de planejamento, execução e avaliação da tarefa. Com base na análise de conteúdo, foi verificado

o uso de estratégias autorregulatórias específicas para cada uma das fases do processo cíclico da autorregulação.

A intervenção pedagógica, realizada para investir na escrita de textos e no uso de estratégias autorregulatórias de planejamento, de execução e de avaliação, apresentou resultados positivos, demonstrando que os participantes, ao longo da intervenção pedagógica, apresentaram avanços significativos em relação ao tema do texto e à grafia correta das palavras. O trabalho foi potencializado pelo uso das estratégias na escrita de textos. A pesquisa de Rosa (2015) se aproxima da nossa, na medida em que explora a produção de texto e a avaliação no contexto do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Entretanto, há diferenças com relação à metodologia, uma vez que a pesquisa de Rosa se dá a partir de uma intervenção pedagógica com oficinas que tiveram como principal estratégia a utilização do livro *As Travessuras do Amarelo* e a partir do qual foram elaboradas atividades relacionadas à escrita de textos. A nossa analisou como os professores conduzem o processo de ensino e de avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização, sem propor, entretanto, um recurso orientador para sua prática.

Oliveira (2015), em sua dissertação de Mestrado intitulada *Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental*, teve como objetivo geral avaliar a implementação de um projeto para alunos do Ensino Fundamental que promove a construção de estratégias autorregulatórias e a relação com o processo de autorregulação e desempenho escolar. Como objetivos específicos: a) avaliar as contribuições do projeto para a melhoria dos processos de autorregulação e de estudo; b) verificar se há a relação entre os processos de autorregulação adquiridos pelos alunos no transcorrer do projeto e o rendimento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em diferentes avaliações. Foi uma pesquisa de caráter descritivo e de cunho quanti-qualitativo, realizada através de acompanhamento, observação nos encontros pedagógicos durante a realização do projeto e entrevista com o orientador pedagógico. Teve a análise de documentos, tais como: Inventário de Processos de autorregulação; Resultados da avaliação externa da Secretaria de Educação. A pesquisa foi realizada em seis escolas de período integral, localizadas na cidade de Indaiatuba, com participação de 256 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 9 a 14 anos, e uma orientadora pedagógica.

Os dados obtidos pela pesquisadora indicam que a intervenção, com base nos processos autorregulatórios, assume papel fundamental como procedimento didático que auxilia na autonomia dos alunos participantes do projeto. O acompanhamento do projeto e o ensino de estratégias autorregulatórias aos alunos, durante o ano de 2013, por meio do projeto

As Travessuras do Amarelo, possibilitou e favoreceu maior organização e tempo nos estudos, autonomia, atenção e concentração nas tarefas, poder de resolução de obstáculos, entre outros aspectos destacados pelos participantes do projeto. Apesar de contribuir com a nossa compreensão sobre os processos de autorregulação do estudante na produção de textos, a pesquisa de Oliveira (2015) tem como foco central a relação de produção de texto e avaliação no 5º ano do Ensino Fundamental e não no 3º Ano do Ensino Fundamental que é nosso foco.

Rolindo (2013) em sua dissertação de mestrado, intitulada *O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica*, teve como objetivo geral descrever e analisar práticas pedagógicas cujos impactos positivos promovam o movimento de aproximação dos alunos, de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, com as práticas de escrita. Foi uma pesquisa qualitativa que, também, analisou a proposta curricular para o primeiro ano do ensino fundamental na escola selecionada. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas observações, entrevistas semiestruturadas, registro escrito das observações, filmagem das situações didáticas específicas de produção escrita além dos textos produzidos pelos alunos em sala de aula. Os sujeitos foram os alunos e uma professora do primeiro ano do ensino fundamental, imersos nas atividades do Programa Ler e Escrever.

O pesquisador destaca que a professora tem uma mediação pedagógica intensa com as crianças o que as possibilita avançar com relação à produção de texto com a utilização de atividades do Programa Ler e Escrever. Chama a atenção, ainda, para o trabalho coletivo das professoras do 1º ano dessa escola, pela forma como trocam experiências validadas por elas. Essas professoras fazem parte desse programa e utilizam seu tempo de trabalho coletivo tanto para o planejamento das aulas como também para a formação continuada. A pesquisa de Rolindo (2013) tem uma aproximação com a nossa pesquisa na medida em que explora a mediação na produção de texto; entretanto, tem como suporte o Programa Ler e Escrever. Como já dito, a nossa não irá propor recurso ao docente, esperando que este use os recursos que existem na escola na elaboração dos encaminhamentos didáticos e pedagógicos para o processo de produção de texto e sua avaliação.

Oliveira (2014) em sua dissertação de mestrado, intitulada *Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental*, apresenta como objetivo geral: verificar, de forma teórico-conceitual, como as escolhas do professor sobre o objeto da produção textual estão pautadas em documentos oficiais, tendo como base os estudos linguísticos ou a gramática normativa. Faz uma análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares e Matrizes de Referência do Sistema de

Avaliação da Educação Básica que servem como base para o processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, faz comparação com dados da história do ensino de Língua Portuguesa e da teoria do currículo bem como relaciona o paradigma de educação Moderno e o Pós-moderno com as práticas em sala de aula.

Como resultados, Oliveira (2014) aponta que os PCNs atribuem grande ênfase ao trabalho com os gêneros textuais, a coesão e a coerência. Com relação às Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro e às Orientações sobre a produção de texto, relata que estas apresentam base na Linguística Textual. Os resultados, ainda, indicam que, em relação às Matrizes de Referência do Saeb, estas apresentam elementos avaliativos que tomam como base as concepções da Linguística Textual. Por fim, destaca que o ensino da produção textual fica resumido ao estudo de diferentes gêneros textuais existentes e a da textualidade com base na coerência, coesão, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. O estudo traz importante contribuição ao observar o que os documentos oficiais preveem para o ensino da produção de texto e sua avaliação na escola. A nossa pesquisa, diferentemente, não realizou estudo de documentos oficiais a fim de compreender o processo de avaliação da produção textual, mas buscou apresentar a complexidade da avaliação de produção de texto a partir das interações dos sujeitos participantes e seus diversos elementos dentro da sala de aula.

Outras pesquisas que tratam da produção textual e suas contribuições não foram identificadas em nosso levantamento, provavelmente, por não estarem dentre os anos selecionados por nós ou por não trazerem os descritores selecionados nas palavras-chaves, título ou resumo. Contudo, iremos apresentá-las pela importância em relação ao nosso objeto.

Uma delas é a pesquisa clássica que mostra como é importante a avaliação ao longo do processo de produção textual: a dissertação de mestrado de Franchi (1998) intitulada *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. Esta pesquisa ação foi realizada na sala de aula de 3ª série da pesquisadora. Teve como objetivos: (i) colocar em discussão minha própria prática de elaboração de atividades que desenvolvessem a “capacidade” de linguagem em crianças de 1ª série do primeiro grau: uma revisão crítica dessa prática; (ii) utilizar uma experiência real, de muitos anos, que venho acumulando em um contínuo e sucessivo trabalho com crianças de 3ª série, na área de comunicação e expressão; (iii) tomar como foco da análise os problemas advindos da imposição da norma (padrão) culta nas atividades da linguagem, nessas séries e o seu reflexo na criatividade em textos escritos.

A pesquisadora ressalta que quis, não só constatar, mas, sim, propor mudanças por meio da documentação e da avaliação de quatro meses do dia a dia de um trabalho direto com

crianças, tendo como foco a valorização da linguagem da criança socialmente desfavorecida. A professora/pesquisadora resolveu se integrar aos alunos para os estimular a se engajar nas atividades escolares. A avaliação foi algo que perpassou toda a sua prática/pesquisa para que efetivasse mudanças de atitudes de seus alunos, estando aliada ao processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, a professora se interessou em descobrir o que as crianças acertavam, que progressos faziam, que mudanças positivas apresentavam como forma de estimulá-los. Ao final da pesquisa, a pesquisadora constatou que os alunos tiveram melhorias tanto nas produções de texto como também no comportamento.

Palácio (2016) em sua dissertação de mestrado, intitulada *Modos de avaliação da produção escrita em duas turmas do ensino médio*, teve por objetivo geral investigar os modos de avaliação da produção escrita no Ensino Médio. A pesquisa foi desenvolvida com dois professores do Ensino Médio, um que ministra aula no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco (professor A) e o outro no Colégio de Aplicação da UFPE (professor B). Foi uma pesquisa qualitativa e os dados foram produzidos a partir de entrevistas, observação e análise das intervenções dos professores nos textos dos alunos.

A pesquisadora indica que o professor A, com relação à avaliação, apresentou modos diversificados de avaliação da escrita dos alunos, entretanto essas atividades se mostraram pouco efetivas para a aprendizagem do gênero que estava sendo ensinado, uma vez que não apresentou aos alunos condições discursivas para a sua produção. Com relação ao professor B, observou-se uma certa dificuldade do docente em desenvolver uma metodologia que possibilitasse o ensino do gênero que estava sendo trabalhado. Além disso, as suas intervenções não possibilitaram ocasião efetiva para que os alunos pudessem refletir sobre a avaliação feita por ele e buscassem reconstruir seus textos. Por fim, a autora aponta, apesar de destacar os pontos positivos de ambas as práticas, que os modos de avaliação desenvolvidos pelos docentes se apresentam pouco integrados ao processo de ensino-aprendizagem, não contribuindo de forma efetiva para a autonomia do estudante na escrita do texto e como revisor deste.

Palácio (2016) ressalta a necessidade de se ter critérios avaliativos para a produção de texto, pois estes funcionam como ‘lentes’ para o professor avaliar as produções dos alunos. Estes critérios precisariam ser formulados com base na compreensão sobre o funcionamento da escrita, como também sobre o que vem a ser texto, relacionando-a, também, com as expectativas construídas pela própria escola, pela proposta curricular, dentre outros aspectos. A pesquisadora, ainda, chama a atenção de que não existe avaliação sem critérios. Entretanto, esses critérios podem não estar claros nem para o professor nem para os alunos,

impossibilitando, assim, que o aluno, por exemplo, compreenda o que o professor está querendo ensinar e avaliar com aquele critério estabelecido.

As pesquisas apresentadas no estado da arte indicam a necessidade de investimento docente em atividades de produção textual nas turmas de alfabetização e a importância de considerar a avaliação, nesse processo, enquanto elemento norteador da aprendizagem. Com o levantamento feito, podemos ter compreensão da lacuna de pesquisa que adentramos no que se refere à avaliação da produção de texto no Ciclo de Alfabetização.

Concluimos, portanto, que a avaliação da produção de texto é de fundamental importância para o aluno, principalmente quando este está no Ciclo de Alfabetização. É necessário, no entanto, considerar esta avaliação enquanto processo de modo que favoreça a compreensão e o desenvolvimento da autonomia da criança como produtor de texto. Assim, faz-se necessário que a avaliação da produção de texto na alfabetização apresente critérios bem delimitados e que estes sejam construídos a partir dos objetivos e das metas estabelecidas para que as crianças as alcancem em suas produções. Salientamos, porém, que esses critérios precisam ser considerados tanto do ponto de vista do que a criança pode fazer sozinha como o que ela pode fazer com ajuda do docente, dentro do que é previsto curricularmente para o seu ano no Ciclo de Alfabetização. Nesse sentido, destacamos a importância de se ter instrumentos avaliativos com critérios delimitados e que aqueles possibilitem o acompanhamento e o encaminhamento das ações docentes diante do que a criança dá como resposta. Para isso, é preciso considerar a avaliação enquanto processo de mediação, regulação e formação. Com isso, reiteramos a importância e necessidade do nosso estudo de modo a contribuir para maior reflexão sobre a temática em questão.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Discutir os modos de avaliação da produção textual no Ciclo de Alfabetização se faz necessário uma vez que, como apontado na pesquisa de Cruz (2012), o ensino da produção textual, nessa fase da alfabetização, é muitas vezes negligenciado. E como apontado pelo nosso estado da arte, esta temática é pouco explorada nas pesquisas realizadas.

Nesse tópico, apresentamos nossas escolhas teórico-metodológicas para realização desse estudo que tem como objetivo geral: investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização.

3.1 Opção pela pesquisa qualitativa

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo por buscar apresentar a complexidade das situações investigadas e as interações entre os sujeitos participantes e os elementos observados (OLIVEIRA, 2008), envolvendo, também, a descrição dos fenômenos, através de contato direto com a situação estudada. A preocupação está em retratar a perspectiva dos participantes diante do tema (LAKATOS; MARCONI, 2007). Destacamos a escolha pela pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que pretendíamos ter contato com o ambiente natural, no caso a sala de aula, como fonte direta de dados. Tivemos interesse pelo processo e não só pelos resultados, com objetivo de realizarmos uma análise indutiva dos dados e termos a preocupação de dar significado à perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Com relação à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco principais características desse tipo de estudo:

- (1) a fonte dos dados constitui o ambiente natural da situação investigada, e o pesquisador seu principal instrumento;
- (2) a investigação qualitativa é descritiva, feita essencialmente por registros;
- (3) há maior interesse do pesquisador pelo processo (atividades, procedimentos e interações desenvolvidas no cotidiano escolar) do que pelo produto;
- (4) a análise dos dados se dá de forma indutiva;
- (5) apreensão das perspectivas dos sujeitos participantes, considerando os sentidos atribuídos por eles próprios a respeito do que experimentam na realidade investigada.

Ressaltamos, ainda, que, em nossa pesquisa, submergimos na situação investigada, tendo contato direto e contínuo com os sujeitos da pesquisa e a preocupação de retratar a perspectiva dos sujeitos sobre como se veem no mundo e no seu fazer pedagógico em sala de

aula (WOLCOTT, 1975 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Entendemos que a pesquisa qualitativa nos favoreceu na compreensão e interpretação profunda da situação estudada e dos múltiplos significados dos acontecimentos relacionados ao fazer educativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3.2 Opção pelo estudo de caso

Tendo como objeto de pesquisa: *ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização*, optamos pelo estudo de caso, uma vez que tivemos como foco examinar os acontecimentos contemporâneos, sem manipular os comportamentos. Assim, fizemos “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

Para Lüdke e André (2001), o estudo de caso é um tipo de pesquisa que busca compreender uma realidade particular que tem um valor em si mesmo, ainda que posteriormente se verifiquem evidentes semelhanças com outros casos e situações.

Fizemos a escolha pelo estudo de dois casos. Para isso, realizamos análise de cada caso, sem, no entanto, fazer comparações entre eles; mas, procuramos compreender a realidade particular de cada professora e seus alunos, aprofundando-nos, assim, nas particularidades do comportamento e na análise prática de avaliação da produção de textos de cada professora.

3.3 Delimitação do campo de pesquisa e sujeitos participantes

A pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de educação da cidade de Garanhuns-PE, cidade do interior de Pernambuco, que apresenta grande expansão. Esta rede foi escolhida por ser a cidade que a pesquisadora reside e por entendermos ser importante pesquisar uma cidade que está no interior do estado e possuir várias instituições de nível superior que atuam na formação de docentes. Esta rede, ainda, possui uma proposta organizada em formato de Ciclo de Alfabetização e considera que, ao final desse período, os estudantes deveriam ter se desenvolvido quanto à produção textual, inclusive, apresentando competências e habilidades esperadas na área, conforme já foi apresentado no documento curricular da rede.

3.3.1 Perfil das professoras participantes: Professora A e Professora B

Para iniciarmos a escolha dos professores participantes da pesquisa, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município de Garanhuns-PE e solicitamos uma carta de aceite para a aplicação de questionário que continha a ficha de levantamento docente (Apêndice A), em uma formação da rede, com os professores do Ciclo de Alfabetização. Fomos a esta formação realizada no dia 08 de maio de 2018, no turno da tarde e da noite, onde pudemos ter contato com os professores da rede. Ressaltamos que nessa formação havia poucos professores, um dos motivos que podem ser apontados dessa pouca participação é a não promoção pela Secretaria de Educação do município de discussões sobre a importância da formação para o professor e, também, o pouco incentivo financeiro para os mesmos.

A partir da ficha de levantamento docente, respondida pelos docentes nas formações em que estivemos presente, analisamos a formação dos professores do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização, o histórico de atuação e se os mesmos trabalhavam com ensino e produção de texto em suas turmas. A partir dessas análises, fizemos a escolha de duas professoras, que ministravam aula no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização e os alunos das respectivas turmas. Escolhemos o 3º ano por ser o último ano do Ciclo de Alfabetização e entendermos que, ao final desse ano, a maioria das crianças já deveria estar alfabética. Ou seja, deveriam estar em processo de consolidação da alfabetização e, desta forma, com maior autonomia quanto à produção de textos escritos individualmente.

A primeira professora chamaremos de professora A, para fins de não identificação da mesma. E a segunda professora chamaremos de professora B, como meio, também, de não a identificar. Com relação aos alunos, fizemos a escolha por utilizar apenas as letras iniciais de seus nomes, para fins de não identificá-los.

Com relação à professora A, esta tem 31 anos de idade. Tem formação no Normal Médio e em Letras, no ano de 2013 pela Universidade de Pernambuco (UPE), Unidade acadêmica de Garanhuns-PE. Ela possui especialização em Letras, tendo 7 anos de experiência do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, tendo atuado, também, no ensino a distância e em orientação de monografia.

A sala da professora A possui 29 alunos e uma estagiária, que auxilia a professora e os alunos na realização das atividades. A estagiária estava no 8º período do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns-PE, e estava como auxiliar da professora A desde o mês de abril de 2018. Com relação ao comportamento dos alunos, em sua maioria, participam e realizam as atividades

propostas, tendo poucos casos em que as crianças não fizeram as atividades solicitadas pela professora.

Com relação à professora B, esta tem 43 anos de idade. Tem formação em Licenciatura em Pedagogia no ano de 2009 pela Universidade de Pernambuco (UPE) – Unidade Acadêmica de Garanhuns-PE. Possui 8 anos de experiência, sendo 7 anos do 1º ao 5º Ano do Ciclo de Alfabetização e 1 ano na EJA.

A sala possui 31 alunos, destes dois são autistas, mas apesar disso a professora não tem apoio de turma para lhe auxiliar. Com relação ao comportamento dos alunos, os alunos se mostram muito participativos e autônomos na realização de atividades solicitadas pela professora.

3.3.2 Caracterização da escola e das turmas (campo da pesquisa)

Ressaltamos que as duas professoras pesquisadas lecionam em uma mesma escola, localizada em um bairro periférico da cidade de Garanhuns-PE. A professora A leciona no turno da manhã e a professora B no turno da tarde e, ambas, atendem a famílias carentes da região.

A escola atende alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I, nos turnos da manhã e da tarde, e, no turno da noite, duas turmas da EJA. Possui 10 salas de aula, sala de leitura, diretoria, banheiros, cozinha, pátio coberto e uma quadra de esportes descoberta.

Quanto à estrutura da sala de aula da professora A, a sala é pequena, sem janelas e pouco iluminada. Nas paredes há mofo, graças a infiltrações que acometeram durante o inverno. A sala possui um quadro, armário, estante, birô e carteiras dos alunos. Nas paredes, há calendário, alfabeto, alguns trabalhos feitos pelos alunos e um conjunto de pequenos cartazes sobre gêneros textuais diversos. Também, há um cartaz indicando que o texto deve ter começo, meio e fim.



Figura 1 - Sala de aula onde a professora A ministra aulas



Figura 2 - Cartazes sobre gêneros textuais e a produção de textos presentes na sala da professora A

Quanto à estrutura da sala de aula, onde a professora B ministra aulas, destacamos que esta é pequena, tem janelas e boa iluminação. A sala possui um quadro, estante, birô e carteiras dos alunos. Nas paredes, há calendário, mapa e alfabeto. Não encontramos, nos momentos de observações, cartazes construídos pelos alunos.



Figura 3 - Sala de aula onde a professora B ministra aulas

3.3.3 Perfil da turma quanto à apropriação da escrita e a produção de textos

Para alcançarmos o objetivo específico de *Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nas atividades de produção de textos e avaliação realizadas em sala de aula*, realizamos a atividade de diagnose de palavras e de texto com 29 alunos da turma A e 29 alunos da turma B. Os alunos autistas (Turma B) não participaram das atividades de escrita de palavra e de textos por precisarem de atividades específicas de acordo com a sua deficiência. Estas atividades foram importantes para o nosso estudo por possibilitar compreendermos o nível de escrita em que as crianças estavam no início da pesquisa e, também, investigarmos se o nível das crianças influenciaria no modo como a professora fazia a produção textual com as mesmas e como as avaliava.

a) Atividade de escrita de palavras

Para identificar o perfil das turmas pesquisadas, utilizamos, primeiramente, a atividade de escrita de palavras. Essa atividade diagnóstica foi importante para identificarmos o universo de alunos que compõe cada turma participante da pesquisa. Utilizamos como inspiração a atividade proposta por Cruz (2012) onde, a partir de doze figuras, as crianças

eram solicitadas a escrever seus respectivos nomes. Foram escolhidas palavras com grande variedade de construções silábicas (consoante-vogal, vogal-consoante; consoante-vogal-consoante, consoante-consoante-vogal, dentre outras) e a presença de várias normas ortográficas regulares diretas e contextuais (CRUZ, 2012)

O modo de aplicação se deu da seguinte forma: (i) inicialmente, a criança identificava, oralmente, cada figura; (ii) em seguida, escrevia a palavra de forma espontânea; ao final da escrita de todas as palavras, a criança era solicitada a ler o que escreveu, marcando a pauta sonora das mesmas. Essa diagnose foi realizada de forma individual, com cada criança, deixando-as livres para fazerem no tempo que achassem necessário para cada uma delas (Apêndice B).

Essa atividade foi analisada com base nas categorias de Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (1999) e Cruz (2012).

✓ **Fase Pré-Silábica:** foram categorizadas nesta fase as crianças que, ainda, não identificaram que a escrita registra a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos; podendo utilizar desde números, letras e letras inventadas para a escrita; podendo, ainda, em um nível inicial dessa fase, não distinguir o desenho da escrita, fazendo, por exemplo, o desenho de um gato, ao pedirmos que escrevesse a palavra gato.

✓ **Fase silábica:** Nessa fase, as crianças tendem a pronunciar a palavra fazendo a divisão em sílabas e buscando fazer corresponder as marcas colocadas no papel aos segmentos silábicos orais que pronunciam, sendo essa fase dividida em duas:

-**Silábica quantitativa:** Sem valor sonoro, que é quando a criança escreve, para cada sílaba oral da palavra, uma letra, entretanto, a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas que notou.

-**Silábico qualitativo:** Com valor sonoro, que é quando a criança registra uma letra para cada sílaba da palavra com valor sonoro convencional de uma delas, ou seja, essa letra que a criança coloca corresponde a um dos fonemas que forma a sílaba oral em questão.

✓ **Fase silábico-alfabética:** Nessa fase, a criança começa a ficar insatisfeita com a quantidade de letras que utiliza e começa a perceber que as sílabas têm mais de uma letra, mas não tem consistência para marcar todos os fonemas e, muitas vezes, não utiliza os grafemas adequados, demonstrando preocupação com a sequência das letras na sílaba ou na palavra. Na hora de grafar as palavras, pode suprimir algumas sílabas ou atribuir a uma sílaba grafada o som de mais de uma.

✓ **Alfabético:** Nessa fase, a criança compreende que as sílabas são compostas por unidades menores e representam os fonemas dessas sílabas por vogais e consoantes. Dentro do nível

alfabético, como caracterizado por Cruz (2012) nesse tipo de diagnose, encontramos uma variedade de níveis.

-A1: Alfabético com pouco domínio das correspondências grafofônicas diretas: Nessa subcategoria as crianças trocam muitas letras ao grafá-las; oscilando na grafia das correspondências regulares diretas (P/B, T/D, F/V). Muitas vezes, essas crianças omitem algumas sílabas, apesar da maioria de suas palavras indicarem que já compreendeu a base alfabética do nosso sistema de escrita. Estas crianças não notam corretamente dígrafos e sílabas complexas.

-A2: Alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais: Nessa subcategoria estão as crianças que demonstram domínio das correspondências grafofônicas diretas (T/D, F/V, P/B), entretanto não possuem domínio das regularidades contextuais (usam com segurança apenas uma ou duas regras): uso do C/QU, R/RR, J/G, O/U e E/I tônico no final de palavra, uso do S em começo de palavra, uso do M e N em posição de final de sílaba. Estas crianças, geralmente, não utilizam dígrafos e sílabas complexas.

-A3: Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais: Nessa subcategoria ficam as crianças que utilizam corretamente de três a cinco regras contextuais na grafia das palavras. Exemplo: utiliza corretamente o O e o E tônico no final de palavra (QUEIJO, RATO, PALHAÇO, ELEFANTE), o J em lugar de G (QUEIJO) e o S no início da palavra (SOL). As crianças nessa fase demonstram razoável apropriação das regras contextuais e algumas demonstram conhecimentos acerca das irregularidades e sílabas complexas.

-A4: Alfabético com bom domínio das regularidades contextuais: As crianças escrevem com domínio das regularidades diretas e bom domínio das regularidades contextuais (usam com segurança sete das nove regras exploradas na atividade), oscilando apenas quando omitem ou utilizam outra letra para representar o M e N em posição de final de sílaba. Nessa subcategoria as crianças marcam corretamente a acentuação das palavras e grafam adequadamente as palavras que envolvem as sílabas complexas e a maioria das irregularidades.

-A5: Alfabético com escrita convencional. As crianças escrevem alfabeticamente e ortograficamente todas as palavras, inclusive acentuando-as.

b) Atividade de Produção de Texto

Fizemos a aplicação de uma atividade de produção de texto com todos os alunos das turmas selecionadas, para verificarmos o nível de grafia e textualização por meio da atividade realizada por Cruz (2012) em sua pesquisa de doutorado. Nesta atividade, solicitamos às crianças uma produção de relato de experiência (Apêndice C) sobre um passeio que fizeram com familiares, amigos ou com os professores. Levamos em consideração as condições de produção dos textos, explicitando os elementos que o constituem (destinatário, finalidade, características do gênero, dentre outros) (GERALDI, 1997). Foi realizada em cada turma, com todos os alunos ao mesmo tempo, em um tempo máximo de uma hora e trinta minutos para a realização da atividade.

A escolha do gênero, relato de experiência, deu-se pelo fato desse gênero ser um dos mais próximos do gênero relato oral de experiências, que é muito usado nas situações escolares, o que deixaria as crianças participantes desta pesquisa em situação de semelhança quanto à familiaridade com o gênero solicitado. O gênero relato de experiência está inserido no agrupamento da ordem do relatar, que representa o discurso de experiências vividas, situações situadas no tempo. O relato de experiência pertence ao domínio social de comunicação da memorização e documentação das experiências humanas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Para Labov e Waletzky (1967), a narrativa pode ser definida como um método de recapitulação de experiências passadas, por meio de uma comparação de uma sequência verbal de proposições com a sequência de eventos que de fato ocorreu. Com relação à sequência narrativa, ela expressa uma ordem estabelecida para contar/relatar uma história. Uma das principais características da narrativa são as marcas reveladas quando o autor se coloca como sujeito de uma experiência que mobilizou sentimentos por meio de expressões que revelam sentimentos pessoais.

Essa atividade foi importante para identificarmos quais alunos das turmas produziam textos e quais deles eram legíveis, parcialmente legíveis e/ou ilegíveis. Segundo Cruz (2012), os textos legíveis são os que apresentam como característica o fato de as palavras serem identificáveis a partir da relação grafia-fonema que apresenta, bem como pela ordenação das letras que as compõem e pela caligrafia. Os textos parcialmente legíveis apresentam algumas dessas características e estão em processo de construção ou consolidação de outras.

Todas as crianças da turma, independentemente do nível de compreensão da escrita alfabética ou produção de textos em que estavam, participaram das diagnoses. Mas, para fins

de análise, selecionamos apenas os textos que eram legíveis⁶. Os textos legíveis foram analisados quanto aos aspectos gráficos, linguísticos e discursivos apresentados nos relatos de experiência.

Foram organizadas onze *categorias*, contendo cada uma delas três *subcategorias*. Foram definidas as *categorias* levando em conta os aspectos de legibilidade, gráficos, linguísticos e discursivos. A definição das categorias, subcategorias, aspectos avaliados, resultados esperados e itens de correção teve como apoio a pesquisa de Cruz (2012) e as contribuições de Rocha e Martins (2014), Martins (2013), Cagliari (1989), Costa (2014), Morais (2005), Marcuschi (2007) e Batista (2005a; 2005b).

As categorias relacionadas à legibilidade tratam do tipo de letra (PT1) tendo como itens de correção: (B) Bastão, (C) Cursiva e (B/C) Mistura a letra bastão e cursiva e Nível de compreensão do SEA explícito na escrita das palavras do texto (PT2) tendo como itens de correção (subcategorias): (I) Textos que apresentam palavras que não podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema, (BL) Textos que apresentam cerca de 70% das palavras que não podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema e (PL) Textos em que todas as palavras podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema.

✓ Com relação aos aspectos gráficos, trata da quantidade mínima de palavras⁷ (PT3), tendo como itens de correção (subcategorias): (01) Textos com menos de 10 palavras, (02) Textos entre 10 e 20 palavras e (03) Textos com mais de 20 palavras.

✓ Com relação aos aspectos linguísticos, as categorias tratam da marcação adequada da segmentação do texto (PT4), Registro da escrita: observação à norma ortográfica (PT5), Pontuação (PT6).

✓ Com relação aos aspectos discursivos, analisamos quanto a: Adequação do texto aos propósitos de situação de escrita: finalidade, destinatário e temática solicitada (PT7), Utilização de conhecimentos sobre as características do gênero solicitado (PT8), Apresenta sequência narrativa (PT9), Presença de elementos narrativos (PT10) e Coesão (PT11). Os itens de correção (subcategorias), tanto dos aspectos linguísticos, como dos aspectos discursivos, foram organizados em: Não Atende (NA), Atende Parcialmente (PA) e Plenamente (PL).

A seguir, os quadros com os aspectos avaliados, resultados esperados e itens de correção quanto à **legibilidade**:

⁶ Para fins de esclarecimento, os textos das crianças autistas eram ilegíveis.

⁷ Apenas agrupamos os tipos de subcategorias da categoria Aspectos Gráficos em três partes, sem relacionar qual seria a quantidade de palavras ideais.

Quadro 2 - Categorias para análise da produção de texto – Legibilidade

Aspectos relacionados à legibilidade do texto		
Aspecto avaliado	Resultado esperado	Itens de correção
(PT1) Tipo de letra	Espera-se que progressivamente o estudante esteja utilizando a escrita cursiva na produção de seus relatos de experiência. A apropriação da letra cursiva pela criança pode contribuir com a sua agilidade no ato de escrever, além de revelar estilos individuais de traçar as letras.	(B) Bastão (C) Cursiva (B/C) Mistura a letra bastão e cursiva
(PT2) Nível de compreensão do SEA explícito na escrita das palavras do texto	É importante que a criança ao escrever, faça uso de letras de forma legível atrelada a uma escrita alfabética para que a sua produção possa ser lida por outra pessoa de forma compreensível. Muitas vezes, a escrita inicial da criança apresenta omissões, trocas ou acréscimos de letras ou sílabas que dificulta a compreensão do que o autor quis dizer. Em outras situações, o excesso de erros por hipossegmentação ou hipossegmentação atrelado à produção de palavras em hipóteses iniciais de compreensão do SEA podem tornar o texto incompreensível. É esperado, portanto, que os textos das crianças possuam palavras escritas de forma alfabética, em sua maioria, para que possam ser lidos por qualquer pessoa.	(I) Textos que apresentam palavras que não podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema. (BL) Textos que apresentam cerca de 40% das palavras que não podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema. (PL) Textos em que todas as palavras podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema.

A seguir os quadros com os aspectos avaliados, resultados esperados e itens de correção quanto aos aspectos **gráficos**:

Quadro 3 - Categorias para análise da produção de texto - aspectos gráficos

Aspectos gráficos		
Aspecto avaliado	Resultado esperado	Itens de correção
(PT3) Quantidade mínima de palavras	O Relato de experiências é um texto curto. Contudo, entendemos que é necessário um quantitativo mínimo de palavras para que uma criança nessa etapa escolar possa se expressar, minimamente e de forma clara, através do relato de suas experiências.	(01) – Textos com menos de 10 palavras (02) – Textos entre 10 e 20 palavras (03) – Textos com mais de 20 palavras

A seguir os quadros com os aspectos avaliados, resultados esperados e itens de correção, quanto aos aspectos **linguísticos**:

Quadro 4 - Categorias para análise da produção de texto – aspectos linguísticos

Aspectos linguísticos		
Aspecto avaliado	Resultado esperado	Itens de correção
(PT4) Marcação adequada da segmentação do texto	O texto apresenta as palavras com espaçamento adequado entre elas? A não observação da segmentação pela criança provoca a escrita com segmentação indevida das palavras e/ou a escrita de palavras sem espaçamento entre elas.	(NA) Escrita de todo texto com hipossegmentação ou hipersegmentação. (PA) Escrita parcial do texto apresentando hipossegmentação e hipersegmentações. (PL) Escrita de todo texto sem apresentar hipossegmentação e hipersegmentações.
(PT5) – Registro da escrita: observação à norma ortográfica.	Uso da norma ortográfica relativa às regras regulares diretas e contextuais.	(NA) Escrita convencional com muitas violações das correspondências regulares diretas e regulares (acima de 70% das palavras do texto com violação dessas regras). Obs. A recorrência da mesma palavra, com erro, será considerada como um único desvio ortográfico. (PA) Escrita com poucas violações das regras regulares diretas e das contextuais (até 40% das palavras do texto com violação dessas regras). Obs. A recorrência da mesma palavra, com erro, será considerada como um único desvio ortográfico. (PL) Escrita praticamente sem violações de regras ortográficas regulares diretas e contextuais (abaixo de 10% das palavras do texto com violação dessas regras).
(PT6) Pontuação	A pontuação tem como principal função marcar a organização do texto bem como auxiliar na sua segmentação escrita indicando a sua estrutura sintático-semântica de cada gênero textual. No caso do Relato de experiência proposto, foram observados (se e) como as crianças usaram a pontuação.	(NA) Não pontua o texto. (PA) Pontua parcialmente o texto com: ponto final (.); vírgula (,); exclamação (!) e interrogação (?). Apresenta inadequação em alguns casos. (PL) Pontua corretamente o texto com: ponto final (.); vírgula (,); exclamação (!).

A seguir os quadros com os aspectos avaliados, resultados esperados e itens de correção quanto aos aspectos **discursivos**:

Quadro 5 - Categorias para análise da produção de texto – aspectos discursivos

Aspectos discursivos		
Aspecto avaliado	Resultado esperado	Itens de correção
(PT7) Adequação do texto aos propósitos de situação de escrita: finalidade, destinatário e temática solicitada.	Solicitamos um relato de experiências vivenciadas pela criança. Espera-se que ela escreva de acordo com a temática, destinatário e finalidade solicitada. A criança deveria escrever um texto contando sobre uma situação em que vivenciou (com a família, amigos ou professores) e que tenha gostado muito (finalidade). A temática escolhida foi com relação a um passeio que gostaram muito de fazer.	(NA) Não atende à solicitação do comando em nenhum dos aspectos. (PA) Atende parcialmente ao comando. (PL) Atende plenamente ao comando.
(PT8) Utilização de conhecimentos sobre as características do gênero solicitado.	O relato contém uma linguagem simples em um texto escrito predominantemente na 1ª pessoa do singular e/ou plural. É também um texto que apresenta certa expressividade por meio de algumas marcas textuais de autoria e/ou diálogo e/ou tempo ou por meio de sinais gráficos que lhe imprimem um tom pessoal.	(NA) Escreve outro gênero diferente do solicitado. Não se configura como relato de experiência. (PA) Escreve o gênero solicitado de forma parcial, sem expressar suas características completamente. Desta forma, possui alguns elementos que não são característicos do gênero solicitado. (PL) Escreve o relato de experiências, colocando-o na primeira pessoa e com as marcas de autoria. Claramente é um relato de experiências.
(PT9) Apresenta Sequência narrativa	A narrativa é um método de recapitulação de experiências ocorridas anteriormente através da apresentação de uma sequência verbal de proposições atrelada a uma sequência de eventos ocorridos. Na atividade proposta, a sequência narrativa proporciona que a criança expresse a ordem estabelecida na sequência de fatos relatados. Espera-se, portanto, que o relato apresente um pensamento contínuo da criança em uma progressão de fatos vividos, sem ser composto meramente de frases justapostas.	(NA) Não possui estrutura narrativa, escreve lista de palavras OU frases não relacionadas à temática. (PA) Escreve o texto com estrutura narrativa insuficiente/desorganizada. Apresenta apenas um dos elementos constitutivos (começo, meio ou fim) ou mistura frases relacionadas à temática. (PL) Escreve com estrutura narrativa consistente,

		apresenta pelo menos dois de seus elementos constitutivos (começo, meio e fim).
(PT10) Presença de Elementos da narrativa	O texto narrativo é composto de alguns elementos que o caracterizam, tais como: narrador (personagem ou observador), tempo (passado, presente, futuro) espaço (local onde ocorreu) e personagens. No caso do relato de experiências, usa-se, geralmente, os tempos verbais do pretérito do indicativo.	(NA) Não apresenta elementos da narrativa tais como: narrador, tempo, espaço e personagens. (PA) Escreve o texto com a ausência de um ou dois dos principais elementos da narrativa: narrador, tempo, espaço e personagens. (PL) Escreve o texto com todos os principais elementos da narrativa: narrador, tempo, espaço e personagens.
(PT11) Coesão	A coesão facilita o entendimento do texto, viabilizando a apreensão de seu sentido. No relato de experiência proposto, foram observadas as formas usadas pelas crianças na articulação das palavras no texto, por meio do uso de repertório de palavras ou expressões (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes) e por meio da progressão do tempo, marcação do espaço e das relações de causalidades. Nessa análise, considerou-se que a criança poderia fazer uso, ainda, de algumas marcas da oralidade e de repetições.	(NA) Não apresenta elementos de coesão entre as partes do texto. O texto é formado de frases justapostas. (PA) Tenta estabelecer coesão entre as partes do texto pelo uso inadequado de coesivos. Pode apresentar marcas da oralidade, repetições e poucas omissões. (PL) Utiliza corretamente estratégias para manter a coesão textual. Pode apresentar poucas marcas da oralidade e repetições.

As etapas de análise da produção textual dos alunos foram as seguintes:

- a) Leitura de todos os textos produzidos pelos alunos;
- b) Separação dos textos legíveis e dos textos ilegíveis, selecionando apenas os textos legíveis;
- c) Agrupamento por semelhanças quanto aos aspectos de legibilidade, gráficos, linguísticos e discursivos;
- d) Construção das categorias e subcategorias de análise de forma descritiva;
- e) Releitura e categorização dos textos;
- f) Reconstrução das categorias e subcategorias;
- g) Contagem das frequências e organização das tabelas com os resultados;

h) Análise qualitativa e escrita descritiva dos resultados.

Para a análise dos dados da atividade de escrita de palavras e de textos, na elaboração do perfil da turma, utilizamos das técnicas metodológicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). O perfil das turmas será apresentado junto aos resultados da pesquisa.

3.4 Descrição dos procedimentos adotados na pesquisa

A seguir, apresentaremos os instrumentos metodológicos e os procedimentos utilizados para analisar como os professores conduzem o processo avaliativo da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Descreveremos como cada instrumento foi utilizado, o motivo da escolha e como aconteceu a análise dos dados.

3.4.1 Procedimentos usados na produção dos dados

Os procedimentos descritos nesta subseção buscaram atingir os objetivos propostos, objetivo geral: *investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização* e Objetivos específicos: (i) Identificar a concepção dos professores sobre a avaliação da produção escrita no Ciclo de Alfabetização; (ii) Analisar as formas de mediação docente durante a atividade de produção de texto desenvolvida pelas crianças; (iii) Identificar os modos como os professores avaliam as produções textuais das crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização e (iv) Analisar os propósitos da avaliação da produção de textos realizada pelos docentes; (v) Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nas atividades de produção de textos e avaliação realizadas em sala de aula. Para isso, utilizamos para a coleta dos dados: Atividade de Escrita de palavras e de texto com as crianças das duas turmas escolhidas para participar da pesquisa, observação de aulas, entrevistas (semiestruturada e minientrevistas) com as professoras e análise documental.

3.4.1.1 Análise documental: textos avaliados pelos professores

Tendo como objetivo específico (iii) *Identificar os modos como os professores avaliam as produções textuais das crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização* e (iv) *Analisar os propósitos da avaliação da produção de textos realizada pelos docentes,*

escolhemos a análise documental como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja como complemento para as observações, obtidas por outros métodos, seja desvelando novos aspectos da situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Essa técnica foi de fundamental importância para analisarmos como as professoras tinham planejado as aulas e se o tipo de correção e/ou avaliação das produções de textos eram pontuadas nesses planejamentos. Utilizamos a análise documental, também, para compreendermos os tipos de correção e/ou avaliação realizada pelas professoras nos textos dos alunos, possibilitando-nos compreender os modos que essa avaliação acontecia. Os procedimentos realizados na análise:

- a) Analisamos o planejamento das aulas das professoras, para tentarmos entender se já no planejamento elas deixaram explícito ou não, se iriam avaliar as produções dos alunos e seus propósitos;
- b) Analisamos os textos avaliados pelas professoras, que foram produzidos durante as aulas observadas ou como resultado das mesmas;
- c) Analisamos se os textos tinham ou não marcas de intervenção escritas realizadas pelas professoras nos textos dos alunos. Sendo encontradas, marcar analisando-as, inicialmente, a partir das categorias propostas por Ruiz (1998) e Cruz (2012);
- d) Identificamos os critérios de avaliação (implícitos ou explícitos) que nortearam a avaliação dos textos pelas professoras;
- e) Estabelecemos as aproximações entre a análise da prática docente e as considerações teóricas sobre o ato de avaliar textos escritos na alfabetização.

3.4.1.2 Observações de aulas

Como tínhamos os objetivos específicos de: *(ii) Analisar as formas de mediação docente durante a atividade de produção de texto desenvolvidas pelas crianças* e *(iii) Identificar os modos como os professores avaliam as produções textuais das crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização*, a observação foi escolhida como procedimento metodológico porque possibilita que o pesquisador observe, pessoalmente e de maneira prolongada, situações e comportamentos que nos interessam (JACCOUD; MAYER, 2010).

Segundo Lüdke e André (1986), a observação ocupa um lugar importante nas pesquisas qualitativas, uma vez que, por meio dela, é possível estabelecer um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado no contexto natural em que se realiza. A observação permite, assim, que o pesquisador tenha uma proximidade maior com os sujeitos investigados, e, ao participar de suas experiências cotidianas, consiga apreender “[...] sua

visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (p. 26).

Observamos as aulas com base no roteiro de observação pautado nas discussões teóricas desse trabalho (Apêndice D). Para registro, gravamos as aulas e realizamos anotações no caderno de campo.

Fizemos a observação de dez dias de aula de cada professora. Como as duas professoras participantes da pesquisa afirmaram em entrevista inicial que faziam produção de texto, semanalmente, com as crianças, fizemos a opção de fazer a observação desses dez dias de forma contínua. Assim, poderíamos ver se essas produções apareciam de forma pontual, apenas na aula de produção de texto, ou se a produção de texto ultrapassava o limiar dessa aula e/ou aparecia ou tinha relação com outras atividades realizadas pela professora.

As observações, com a professora A, aconteceram do dia 06 de agosto de 2018 ao dia 17 de agosto de 2018. As observações, com a professora B, aconteceram do dia 10 de setembro de 2018 ao dia 21 de setembro de 2018.

A seguir, o quadro com o quantitativo de dias/horas de observação realizado com a professora A e a professora B.

Quadro 6 - Quantidades de dias e horas de observação - Prof. A e Prof. B

Professoras	Meses	Quantidade de dias de observação	Horas de observação
Professora A	Agosto	10	40hs
Professora B	Setembro	10	40hs
Total de horas de observação	Agosto e Setembro	20	80hs

Não houve, por parte da pesquisadora, qualquer menção de como as professoras deveriam ou poderiam trabalhar a produção de texto. Desta forma, observamos a produção de texto que as professoras já estavam habituadas a fazer com seus alunos.

Depois do período de observação, fizemos as transcrições das aulas, debruçando-nos de uma forma mais efetiva sobre as aulas de produção de texto e/ou resultados das mesmas, analisando-as.

Ao final dos dias de observação, pedimos a cada professora os seus planejamentos das aulas que observamos, sem efetuarem neles modificações em relação ao que fora previsto. Tiramos fotos dos mesmos e pudemos, a partir daí, compreender melhor os seus objetivos com cada atividade realizada. Não solicitamos com antecedência o planejamento das aulas para que as professoras pudessem trabalhar livremente e não ficassem preocupadas em cumprir o planejamento entregue.

3.4.1.3 Entrevista

Tendo como objetivo específico (i) *Identificar a concepção dos professores sobre a avaliação da produção escrita no Ciclo de Alfabetização* e (iv) *Analisar os propósitos da avaliação da produção de textos realizada pelos docentes*, a entrevista foi escolhida como procedimento metodológico, uma vez que possibilita ao pesquisador entrar em contato direto com o pesquisado e se aprofundar para uma melhor compreensão do fenômeno. É necessário ressaltar a importância de ela contribuir para diminuir a distância entre o pesquisador e o pesquisado, possibilitando a criação de empatia entre ambos (BOURDIEU, 1997).

Segundo Lakatos (2009), a entrevista é um importante instrumento de coleta de dados que propicia a compreensão sobre um determinado fato ou assunto. Acerca da importância da entrevista como instrumento metodológico, Augras (2002) resalta ainda que “[...] a fala do indivíduo exprime a organização do seu mundo, constantemente criado, questionado, ameaçado e reconstruído” (p. 78). Ou seja, a partir da fala do sujeito é possível ter uma melhor compreensão sobre o mundo no qual ele está inserido.

Optamos pela entrevista semiestruturada porque no decorrer da entrevista podem surgir novas perguntas, a partir das respostas dadas pelos professores entrevistados. Assim, a entrevista semiestruturada possibilita, ainda, que o pesquisador tire dúvidas que possam vir a surgir no decorrer da entrevista. Com relação a isso, Manzini (1990/1991) afirma que

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (p. 154).

Ressaltamos que as entrevistas semiestruturadas aconteceram em três momentos distintos. Primeiramente aconteceu uma *entrevista de aproximação (inicial)* (apêndice E), para conhecermos um pouco da formação desse professor, percurso profissional e como acontecem os momentos de produção textual e avaliação em suas salas de aula. No momento das observações, aconteceu a necessidade de realizarmos *minientrevistas* que não possuíam um roteiro previamente construído, principalmente porque a sua realização dependeu das aulas e das dúvidas que surgiram com relação às práticas das professoras (CHARTIER, 2007).

Dessa forma, essas *minientrevistas* surgiram para nos ajudar a compreender melhor a dinâmica de organização didática e pedagógica das aulas das professoras. Estas foram

realizadas ou ao final das aulas ou em algum momento propício em que as professoras tiveram chances de nos responder. Após a realização das observações e da avaliação dos textos dos alunos pelos docentes, realizamos uma *entrevista de aprofundamento* (Apêndice F e Apêndice G), onde seu roteiro foi construído de acordo com o que foi visto na prática de cada docente.

3.4.2 Procedimentos de análise dos dados

Com o objetivo de apresentar possíveis respostas às perguntas que norteiam nossa pesquisa (Quais modos os professores desenvolvem para avaliar os textos produzidos pelas crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização? Como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação das produções textuais das crianças? Que orientações são dadas pelos professores para os alunos produzirem seus textos? Que critérios são utilizados nas avaliações dessas produções?), apoiamo-nos nas técnicas metodológicas da *análise de conteúdo* para a análise de dados. Segundo Bardin (2009), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, uma descrição do conteúdo das mensagens.

A análise de conteúdo é dividida em três fases distintas. A primeira, denominada Pré-análise, é a fase mais primária da pesquisa, onde se faz a organização de como será conduzida a pesquisa. Essa primeira fase geralmente apresenta três missões: escolha dos documentos a serem submetidos à análise, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final dos dados. Nessa primeira fase, a *leitura flutuante* é a primeira atividade, onde o pesquisador estabelece contato com os documentos e textos diversos e, pouco a pouco, a leitura vai sendo direcionada para o que de fato o pesquisador quer pesquisar. Nessa fase há, também, a *escolha dos documentos* que serão analisados, estes podem ser determinados a priori, ou não, e são susceptíveis de fornecer informações pertinentes sobre o problema levantado (BARDIN, 2009).

Com a seleção dos documentos é, muitas vezes, necessária a construção de um *corpus* que diz respeito ao conjunto dos documentos selecionados para serem analisados. Para essa análise, são necessárias algumas regras, tais como a *Regra da exaustividade*, onde é preciso ter em conta todos os elementos desse *corpus*, de modo que não se pode deixar de fora esses elementos. Outra regra necessária é a *Regra da representatividade* na qual a amostra deve ser representativa, dessa forma quando o universo é heterogêneo requer uma amostra maior do que se o universo fosse homogêneo. Há ainda a *Regra da homogeneidade*, onde os

documentos escolhidos devem obedecer a critérios bem definidos. E por fim a *Regra de pertinência*, onde os documentos escolhidos para a análise devem ser adequados aos objetivos traçados, enquanto fonte de informações (BARDIN, 2009).

Na pré-análise há, ainda, a *formulação das hipóteses e dos objetivos*, sendo as hipóteses uma afirmação provisória que, ao final da pesquisa, irá ser afirmada ou não. Já os objetivos dizem respeito ao que se quer alcançar no final da pesquisa. Ainda é necessária a *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*, a primeira diz respeito à aparição de um tema explícito em uma mensagem e o segundo diz respeito à frequência que determinado tema aparece. Por fim, destacamos a *preparação do material* e essa organização vai depender do tipo de material que se quer analisar (BARDIN, 2009).

A **segunda fase** é a chamada de *exploração do material* na qual o pesquisador vai analisar o material de acordo com as decisões que já foram tomadas na pré-análise. Como **última fase**, temos o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, de modo que os resultados obtidos são tratados para que fiquem significativos e válidos, podendo, então, fazer inferências e interpretações, nessa etapa, de acordo com os objetivos que já foram anteriormente traçados ou, ainda, fazer descobertas inesperadas.

Para compreendermos com mais profundidade o fenômeno dos modos da avaliação em produção de textos escritos na alfabetização, utilizamos, ainda, a triangulação entre os procedimentos metodológicos para que a limitação de um método possa ser superada quando este é combinado com outros métodos. Ou seja, isto demandou uma maior flexibilidade e avaliação contínua do processo de análise dos dados (FLICK, 2009).

Nossa pesquisa teve como etapas:

- a) Ida à Secretaria de Educação do município de Garanhuns e entrega de ofício para carta de anuência e, com ela, solicitarmos autorização para a realização do questionário em algum encontro de formação e, também, pedirmos autorização para a realização da pesquisa nas escolas dos professores selecionados;
- b) Ida a uma formação, onde entramos em contato com alguns professores do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, da rede municipal de Garanhuns-PE, e solicitamos que os mesmos respondessem ao questionário referente às suas práticas com relação às suas avaliações na produção de texto de seus alunos;
- c) Analisamos os dados do questionário e escolhemos os dois docentes que participaram da pesquisa;
- d) Preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido pelos professores que aceitaram participar da pesquisa;

- e) Entrevista semiestruturada (aproximação) com os professores escolhidos;
- f) Aplicação e análise dos dados relacionados à atividade de escrita de palavras e a produção textual com a turma, para diagnose quanto à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e legibilidade e textualidade dos textos produzidos pelas crianças;
- g) Observação de 10 aulas consecutivas de cada professora participante da pesquisa, onde foram observadas atividades desenvolvidas pelas docentes no que tange ao trabalho com o ensino e avaliação da produção de texto escrito.
- h) Realização de minientrevistas para elucidação de questões da aula ou esclarecimentos didáticos e pedagógicos que surgiram ao longo das aulas;
- i) Análise das produções dos alunos (Após 1ª correção dos textos pelo professor);
- j) Análise dos planos de aula das professoras;
- k) Entrevista de aprofundamento com os professores sobre o que foi visto em suas práticas;
- l) Triangulação dos dados obtidos;
- m) Revisão do marco teórico para verificar se atende às questões que surgiam na análise dos dados e se estas precisam ser ampliadas para subsidiar as análises;
- n) Escrita e revisão da dissertação;
- o) Defesa da dissertação.

Ao final da pesquisa, compreendemos melhor como os professores no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização efetivam os modos de avaliação das produções textuais escritas dos alunos que estejam no processo de alfabetização bem como a forma como conduzem esse processo.

4 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NAS TURMAS DO 3º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÃO, FORMAS DE MEDIAÇÃO, MODOS E PROPÓSITOS AVALIATIVOS PRESENTES NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

Nosso trabalho teve como objetivo geral: Investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização.

Para isso, entramos em contato com a prática de duas professoras, uma vez que partimos do princípio de que avaliação constitui parte do processo de ensino aprendizagem e não é um evento isolado da prática. Nos blocos a seguir apresentaremos os resultados obtidos na análise das práticas das professoras A e B. Ressaltamos que o nosso objetivo não é comparar a prática das professoras, mas sim compreender como acontecem as produções de texto e como são realizadas as correções/avaliação. Desta forma, falaremos da prática de cada professora separadamente.

4.1 Prática de ensino e de avaliação da produção textual da Professora A

Primeiramente, apresentaremos uma breve descrição da rotina da professora, o perfil de suas turmas e os dispositivos que permeiam seu fazer docente. Em seguida, apontaremos as concepções e formas de mediação na produção de textos, bem como os modos e propósitos avaliativos presentes nas suas práticas.

4.1.1 Contextualização da prática de ensino da produção textual da Professora A: rotina, dispositivos e perfil da turma

Ao entrarmos em contato com a professora A, percebemos que a sua rotina já era bem estabelecida. As crianças já tinham noção de como era a prática da professora e como se configurava a rotina; dessa forma, as crianças podiam se organizar melhor com relação ao tempo e à sequência de atividades que iam acontecendo ao longo do dia.

No que se refere à organização das rotinas trouxemos o Quadro 7 com a síntese das atividades desenvolvidas pela professora A.

Quadro 7 - Síntese da rotina da Professora A

Atividade		1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	6º dia	7º dia	8º dia	9º dia	10º dia	Total
Formação da fila no pátio para a oração.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	⁸ 10/10
Forma de organização da turma	A professora aponta onde cada aluno deve sentar (forma dois ou quatro grupos)	X				X			X			3/10
	As crianças escolhem onde vão sentar		X	X	X		X	X		X	X	7/10
Correção da atividade de casa no quadro			X		X	X			X			4/10
Gincana					X							1/10
Visto na atividade de casa			X	X				X	X			4/10
Leitura deleite realizada pela professora		X				X						2/10
Leitura deleite realizada por um aluno							X	X				2/10
Perguntas feitas a partir de história contada							X	X				1/10
⁹ Atividades desenvolvidas antes da PT e relacionadas a esta						X			X			2/10
Atividades desenvolvidas durante a PT						X			X			2/10
Atividades desenvolvidas após a PT						X			X			2/10
Atividade de sala a partir de slides						X						1/10
Explicação da atividade de sala na ficha para todos os alunos		X	X			X		X			X	5/10
Atividade de recuperação de atividades para alguns alunos com menos autonomia											X	1/10
Chamada		X	X	X		X		X		X		6/10
Entrega de livros de historinhas para todos os alunos										X		1/10
Atividade de sala no quadro para todos os alunos		X	X	X	X		X	X		X	X	8/10
Caderno de caligrafia vai passando para todos os alunos escreverem seus nomes completos		X	X	X			X				X	5/10
Divisão da turma em dois grupos para aula de Português. Os alunos com mais autonomia fazem tarefas no livro sobre interpretação textual e os alunos com menos autonomia, atividade de consolidação do SEA.				X			X					2/10

⁸ O numerador representa a quantidade de dias em que a atividade foi realizada e o denominador a quantidade de dias de aulas observadas.

⁹ Este bloco de atividades (antes, durante e depois da PT) será melhor detalhado a seguir no Quadro 8.

Atividade de sala no livro para todos os alunos	X	X	X			X	X				5/10
Atividades diferenciadas para os alunos com menos autonomia	X		X			X					3/10
Atividade de sala no livro, com a professora lendo e fazendo a atividade junto com todas as crianças			X			X					2/10
Entrega de atividade anteriores para alunos que faltaram			X								1/10
Correção no quadro das atividades de sala	X	X	X	X		X			X	X	6/10
Visto na atividade de sala	X	X	X		X	X	X	X		X	8/10
Atividade de casa para o grupo de mais autonomia na ficha	X	X				X					3/10
Atividade de casa para o grupo de menos autonomia na ficha	X	X				X					3/10
Atividade de casa no livro (Para todos os alunos)			X				X				2/10
Atividade de casa no quadro (Para todos os alunos)				X							1/10

No Quadro 7, podemos notar que a professora A já tem sua rotina bem estruturada, demonstrando seu cuidado com a organização do tempo pedagógico. Entendemos esse momento de rotina como um dispositivo já incorporado em sua prática, uma vez que se tornou abstrato e normatizante, e se instalou de forma durável nas práticas escolares dessa professora (CHARTIER, 2002). Essa organização da rotina é importante, pois orienta a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo assim ter uma previsão do que vai acontecer em determinado horário da aula (OLIVEIRA, 1992).

Com relação à organização das crianças na sala de aula, estas se sentavam enfileiradas uma atrás da outra, havendo uma modificação dessa organização, nas aulas de Língua Portuguesa, onde a professora formava dois grupos na sala de aula. Essa divisão dos grupos era de acordo com os níveis estabelecidos pela professora para os seus alunos. A partir dessa divisão, a professora A fazia propostas de atividades diferentes para cada grupo, demonstrando, assim, sua preocupação em atender às especificidades de aprendizagem de seus alunos. Como pode ser visto no quadro 7, a professora A realizava atividades para os alunos no quadro, no livro e, também, em fichas, demonstrando que utilizava de suportes diversos para propiciar a construção do conhecimento de seus alunos. Ainda, foi possível verificar que a professora sempre fazia a correção das atividades propostas, seja de forma coletiva no quadro, ou individualmente, aluno e professora. Os alunos, em sua maioria, se mostravam participativos na realização das atividades propostas.

No que se refere à leitura deleite que acontecia sempre no início da aula, dos 10 dias de observação, aconteceram 2/10 leituras realizadas pela própria professora e 2/10 leituras realizadas por alunos, totalizando 4 leituras deleite. Consideramos esse percentual baixo para uma totalidade de 10 dias de observação uma vez que as crianças estavam no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização e, em sua maioria, já tinham autonomia de leitura. Percebemos, ainda, que em alguns dias, havia uma relação da leitura deleite com as atividades que seriam realizadas, posteriormente, nos eixos da oralidade, análise linguística, mais especificadamente de apropriação do SEA.

Outro ponto de destaque são as atividades realizadas pela professora relacionadas ao SEA. Diariamente, as crianças estavam envolvidas em atividades (em grupo, individualmente, em dupla) que envolviam jogos, fichas atividades no quadro e atividades orais que as faziam refletir sobre as partes orais e escritas das palavras bem como desenvolver a consciência fonológica, envolvendo aspectos da faceta linguística. Destacamos que o trabalho com essa faceta é importante nessa turma pelo fato de algumas crianças ainda não terem compreendido o SEA, conforme aponta Soares (2017).

Dos 10 dias de observação, em apenas dois a professora trabalhou com produção textual. Ela realizou uma produção de texto por semana, já tinha um dia da semana pré-estabelecido para a realização das atividades desse eixo de ensino, que poderia ser ou na sexta-feira ou na quarta-feira, como exposto na entrevista inicial realizada com a mesma.

Eu separo um dia da semana, geralmente é na sexta-feira, aí as vezes eu faço na quarta-feira, porque tem aluno que gosta de faltar na sexta, aí geralmente até a quarta e quinta vem todo mundo. Aí pra pegar a turma toda eu faço ou na quarta ou na sexta, vou alternando. E eles têm um caderno específico para a produção de texto [...]

(Profª A, extrato de Entrevista inicial).

Dessa forma, é possível notar que a professora tem uma rotina estabelecida, mas que fazia alteração na mesma, por ter percebido a necessidade na turma. As atividades de produção de textos desenvolvidas envolveram dois gêneros: história (realizada no 5º dia observado) e Diário (realizada no 8º dia observado) e tinham como destinatário a professora.

A professora explicitou para as crianças qual seria a finalidade apenas na produção do diário. Todos os textos foram produzidos no caderno específico de produção de texto. A seguir, apresentamos de forma sintética como a docente desenvolveu cada atividade:

Quadro 8 - Atividades de produção de textos desenvolvidas pela Professora A

1ª Atividade de PT: Construção de história a partir de uma sequência de imagens (5º dia observado)	
Grupo de alunos com mais autonomia (10 alunos)	Grupo de alunos com menos autonomia (12 alunos)
<p>Antes da PT:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizou o planejamento do texto com base em roteiro apresentado à turma; ✓ Apresentou os critérios avaliativos da PT; <p>Durante a PT:</p> <p>✓ Circula pela sala tirando dúvidas individualmente quanto à escrita do texto no que se refere à grafia e à textualidade. Os alunos fizeram o texto de forma individual. A apoio da turma fica nesse grupo tirando dúvidas, enquanto a professora vai fazer a produção coletiva com o outro grupo.</p> <p>Após a PT:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A professora lê silenciosamente os textos dos alunos e os corrige: ora ela corrige o texto dos alunos, marcando onde está errado; ora ela observa o erro e propõe que o aluno corrija naquele momento junto com ela; ora ela faz a correção do texto do aluno e pede que o mesmo modifique o texto em sua cadeira. 	<p>Antes da PT:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicou que os alunos iam fazer a produção da história, de forma coletiva, tendo ela como escriba; ✓ Montou um cartaz que guiou a a construção da história de forma coletiva, com seu planejamento; <p>Durante a PT:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A professora atua como escriba na realização do texto coletivo a partir de um cartaz e estimula a participação das crianças; ✓ Faz questionamentos quanto aos aspectos da textualidade e da grafia (escrita correta das palavras). <p>Após a PT:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A professora faz a leitura do texto coletivo; ✓ Depois, as crianças escrevem o texto coletivo do quadro no caderno. ✓ A professora lê o texto copiado pelos alunos, faz a marcação do erro encontrado e dá o visto no caderno.
2ª Atividade de PT: Diário (8º dia observado)	
Grupo com mais autonomia (15 alunos)	Grupo com menos autonomia (12 alunos)
<p>Antes da PT:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A professora inicia mostrando o livro: Diário De Um Banana e lendo um modelo de diário tirado do livro; ✓ Ela fala das características desse gênero (data, tom pessoal, podem desenhar junto ao texto, não precisa ter: começo, meio e fim) a partir do livro mencionado e de um outro modelo de diário que ela levou; ✓ Informa a finalidade: que eles escrevam sobre algo que aconteceu ou que lhe marcaram e que não foi bom. <p>Durante a PT:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Circula pela sala tirando dúvidas individualmente quanto à escrita do texto no que se refere à grafia e à textualidade. Os alunos fizeram o texto de forma individual. <p>Após a PT:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A professora lê silenciosamente os textos dos 	<p>A professora <u>não realizou atividade de produção de textos com esse grupo de alunos</u>. Nesse momento, ela fez uma atividade de produção de frases, conforme apresentamos a seguir:</p> <p>Antes da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicou que os alunos iam participar de um jogo de palavras e, a partir das palavras do jogo, fariam posteriormente frases. As frases a serem produzidas tinham assim, relação com o jogo. ✓ Realização do jogo: a professora chama cada aluno, o mesmo tira uma palavra da caixa, faz a leitura e cola a palavra onde tem o desenho correspondente no cartaz colado na parede. ✓ Nesse momento, a professora ajuda aos alunos na leitura da palavra e os que tinham dúvidas quanto a construção das frases, a partir das palavras que apareceram no jogo. A apoio da turma, também, a auxilia nesta atividade; <p>Durante da atividade:</p>

<p>alunos e os corrige: ora ela corrige o texto dos alunos, marcando onde está errado; ora ela observa o erro e propõe que o aluno corrija naquele momento junto com ela.</p> <p>✓ Ela propõe que alguns alunos façam a reescrita de seus textos observando aspectos da textualidade e da grafia.</p>	<p>✓ Faz questionamentos quanto aos aspectos da grafia (escrita correta das palavras);</p> <p>✓ Confronta e, algumas vezes, faz a marcação e corrige o que está errado nas frases dos alunos.</p> <p>Após a atividade:</p> <p>✓ A professora faz a leitura das frases dos alunos e dá o visto no caderno.</p>
---	--

Os Quadros 7 e 8 indicam que a produção textual da professora A era dissociada das outras atividades escolares. Assim, as atividades de produção textual eram estanques e notamos certa rigidez quanto ao tempo proposto para cada aula/disciplina uma vez que, na aula de produção de texto, tudo tinha que acontecer, impreterivelmente, no momento dessa aula de produção (planejamento da produção, produção em si e correção da produção), não podendo extrapolar, dessa forma, o horário já estabelecido no cronograma semanal.

Com isso, notamos que o tempo disponível para a produção em si ficava comprometido. Na primeira produção proposta, construção de uma história a partir de uma sequência de imagens, para o grupo de alunos com mais autonomia que fez suas histórias de forma individual, as crianças tiveram em média 40 minutos para produzirem suas histórias. Para o grupo com menos autonomia, que fez a produção de forma coletiva tendo a professora como escriba, a produção aconteceu em média em 25 minutos. Com relação à segunda produção proposta, diário, para o grupo com mais autonomia que fez suas produções, de forma individual, em um tempo médio de 46 minutos e para os alunos com menos autonomia, que fizeram as frases, a produção ficou em média 54 minutos.

A primeira produção proposta pela professora A foi a construção de uma história a partir de uma sequência de imagens e a segunda produção foi o gênero diário, que não foi explorado explicitamente o porquê da escrita desse gênero, ficando as produções muito presas ao “como escrever” e não o porquê daquele gênero, em que situações utilizar etc.

É possível observar, assim, que, após terminar a produção de texto, a professora A não promovia atividades de revisão dos textos construídos pelos alunos, sendo observada a revisão de texto só para alguns alunos, em momentos pontuais, como iremos destacar posteriormente. No entanto, sabemos o quanto esse momento de revisão do texto é importante, uma vez que possibilita que o aluno reflita sobre o que escreveu ou está sendo escrito, possibilitando, assim, que o aluno possa melhor dizer, o que quer dizer, reelaborando e reescrevendo o que já foi escrito (BRANDÃO, 2007). A revisão deve, assim, ser uma atividade constante no processo de produção textual.

	Alfabético	B	I									
M.E.	Alfabética (A1)	B	PL	03	PA	NA	NA	PA	PA	PA	PA	PA
M.I.	Alfabética (A1)	B	PL	01	NA							
T.	Alfabética (A1)	C	I									
L.	Alfabética (A3)	C	PL	02	PL	NA	NA	PA	NA	NA	NA	NA
E.	Alfabético (A1)	C	I									
W.	Alfabético (A1)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PA
Z.	Alfabético (A3)	C	I									
Crianças	Grupo de alunos com mais autonomia segundo a professora											
A.	Alfabético (A5)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PL
C.	Alfabético (A3)	C	PL	03	PA	PA	NA	PL	PL	PL	PL	PA
E.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL	PA	PA	PL	PL	PL	PL	PA
I.	Alfabético (A3)	C	PL	03	PA	PA	NA	PL	PL	PL	PL	PA
J.	Alfabética (A3)	C	PL	03	PL	PA	NA	PL	PL	PL	PL	PA
J.	Alfabético (A1)	B	PL	03	PA	NA	NA	PA	NA	NA	NA	NA
J. A.	Alfabético (A3)	C	PL	03	PL	PA						
L.	Alfabética (A3)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PA
M. B.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL	PA	PA	PL	PL	PL	PL	PA
M.E.	Alfabética (A3)	C	PL	03	PL	PA	PA	PL	PL	PL	PL	PA
M. V.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL							
M.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL	PA	PA	PL	PL	PL	PL	PA
P.	Alfabética (A2)	C	I									
P.H.	Alfabético (A5)	C	PL	03	PL	PA	PA	PL	PL	PL	PL	PA
R.	Alfabética (A3)	C	PL	03	PL	PA	PA	PL	PL	PL	PL	PA
V.	Alfabético (A1)	B	PL	02	PA	NA	NA	PA	PA	PA	PA	PA
W.	Alfabética (A3)	C	PL	03	PL	PA	NA	PL	PL	PL	PL	PA

A análise do Quadro 9¹⁰ indica que o grupo de alunos com menos autonomia era composto por 12 alunos e o grupo com mais autonomia era composto por 17 alunos. Como é possível observar, na análise do nível de escrita, 1 aluno se encontra no nível pré-silábico; 3 alunos no nível silábico alfabético e 25 alunos no nível alfabético. Com relação à análise dos níveis, dentro do nível alfabético, os alunos estão distribuídos da seguinte forma: 7 alunos no nível alfabético com pouco domínio das correspondências grafofônicas diretas; 1 aluno no nível alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais; 11 alunos no nível alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais e 6 alunos no nível alfabético com escrita convencional.

Com relação à diagnose de texto, observamos que os alunos do grupo com mais autonomia apresentam em sua maioria bom desempenho com relação aos aspectos gráfico, linguístico, discursivo e de legibilidade. Já os alunos que estão no grupo com menos autonomia, de forma geral, apresentam dificuldades com relação aos aspectos linguísticos e discursivos do texto.

Alguns dados desse quadro nos chamam a atenção, tais como: os alunos do grupo com menos autonomia, que em sua maioria estavam no nível silábico alfabético e alfabético, apresentavam dificuldades quanto à legibilidade do texto; quatro alunos que estavam no nível alfabético e sem problemas com a legibilidade de texto (segundo nossa diagnose), ainda estavam nesse grupo pela análise da professora. Um dado importante a ser observado no quadro 9 (baseado em nossa diagnose) é o fato de que a criança pode estar no nível alfabético, mas não produzir textos, como foi observado nos dois grupos quando a professora dividia em sua sala de aula.

¹⁰ As categorias relacionadas à legibilidade tratam do tipo de letra (PT1) tendo como itens de correção: (B) Bastão, (C) Cursiva e (B/C) Mistura a letra bastão e cursiva e Nível de compreensão do SEA explícito na escrita das palavras do texto (PT2) tendo como itens de correção (subcategorias): (I) Textos que apresentam palavras que não podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema, (BL) Textos que apresentam cerca de 70% das palavras que não podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema e (PL) Textos em que todas as palavras podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema. Com relação aos aspectos gráficos, trata da quantidade mínima de palavras¹⁰ (PT3), tendo como itens de correção (subcategorias): (01) Textos com menos de 10 palavras, (02) Textos entre 10 e 20 palavras e (03) Textos com mais de 20 palavras. Com relação aos aspectos linguísticos, as categorias tratam da marcação adequada da segmentação do texto (PT4), Registro da escrita: observação à norma ortográfica (PT5), Pontuação (PT6). Com relação aos aspectos discursivos, analisamos quanto a: Adequação do texto aos propósitos de situação de escrita: finalidade, destinatário e temática solicitada (PT7), Utilização de conhecimentos sobre as características do gênero solicitado (PT8), Apresenta sequência narrativa (PT9), Presença de elementos narrativos (PT10) e Coesão (PT11). Os itens de correção (subcategorias), tanto dos aspectos linguísticos, como dos aspectos discursivos, foram organizados em: Não Atende (NA), Atende Parcialmente (PA) e Plenamente (PL).

A nossa diagnose confirma que a professora demonstrou, assim, com a divisão dos grupos, ter compreensão dos níveis de escrita que seus alunos estavam ou da maioria deles. Sobre essa divisão dos grupos a professora destaca, em entrevista inicial, que

Eu divido a turma que já lê fluente da turma que está com a leitura mais ou menos, ou tem uma leitura média. Às vezes, eu faço grupos pelas dificuldades de escrita, pelo que eu noto, pelo que eu observo, no dia a dia... aí, eu faço os grupos assim. Porque fica mais fácil pra mim... de dar assistência e as dificuldades deles são iguais né?! Por isso que eu separo com relação a essa autonomia de escrever.

(Profª A, extrato de Entrevista inicial, grifo nosso).

Ainda com relação aos grupos, em entrevista final, pedimos que a professora relatasse quais os conhecimentos e dificuldades que, ao seu ver, cada grupo tinha com relação à PT. Ela nos respondeu o seguinte:

Pronto... o grupo maior já consegue escrever sozinho, já tem uma noção de parágrafo, eles já colocam pontuação, já atendem aos comandos, eles já atendem mais, porque eu fui trabalhando muito isso. O grupo menorzinho, eles ainda não fazem o texto completo, escrevem pouco, resumem em outras palavras o que querem dizer, aí... assim... com eles a dificuldade é maior realmente. Tem alguns que só fazem frases, alguma coisa assim.

(Profª A, extrato de Entrevista Final).

A professora demonstra compreender o que os seus alunos já sabem e o que não sabem e, por isso, modifica a sua prática, na produção de texto, para possibilitar que seus alunos avancem de acordo com o nível que cada aluno está. Destacamos, assim, que, na ânsia de atender a essa heterogeneidade, a professora resolve realizar uma atividade de escrita de frases em detrimento de uma de produção de textos (Diário) para que os estudantes, ao seu ver, tenham autonomia na atividade. No entanto, percebemos que havia crianças já alfabéticas neste grupo e que poderiam ter realizado atividade de produção de textos do diário com autonomia por já serem alfabéticos e terem escrito de forma legível em nossa diagnose.

A partir dos Quadros 7, 8 e 9 é possível observar também que a professora proporcionava momentos em que todos os alunos participam das mesmas atividades, como também momentos diferenciados para os alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Essa prática demonstra o cuidado da professora em atender à heterogeneidade da turma, trabalhando de forma diversificada para atender à demanda dos seus alunos. A professora tem, assim, um olhar interrogativo sobre a realidade de seus alunos. Esse olhar atento da professora faz com que a mesma modifique a sua prática para atender aos diferentes níveis de aprendizagem de sua turma.

Podemos considerar esse processo de adequação da prática como uma reflexão na ação, que se baseia na compreensão dos conhecimentos que o aluno já sabe. Há, dessa forma, uma sensibilização para ver o aluno em sua individualidade, ver o aluno real, não como um aluno padrão ou mesmo idealizado (AMBROSETTI, 1999). Como destacado por Chartier (2007), o professor ao longo de sua carreira se utiliza de saberes que vão sendo construídos ao longo de sua prática, são assim chamados, os saberes da ação. Percebemos que a professora se utiliza de seus saberes da ação para proporcionar momentos diferentes para os alunos de acordo com os grupos que estão.

Com relação à divisão dos grupos para a realização de produções de textos diferenciadas, a professora, em entrevista final, relata o porquê dessa escolha.

(...) eu divido porque assim... nem todos conseguem fazer sozinhos né?! Aí fica mais fácil pra ajudar eles. É ruim porque às vezes não dá tempo de olhar o caderno de todos, mas eu sempre dou uma olhadinha depois... os que eu já sei que sabem fazer sozinhos eu deixo eles fazendo e vou dar assistência aos outros que têm mais dificuldade.

(Profª A, extrato de Entrevista Final)

Entendemos que os agrupamentos na prática da professora A podem ser vistos como um dispositivo (CHARTIER, 2002), incorporado em sua prática, uma vez que foram construídos no cotidiano de sua sala de aula e surgiram da necessidade que a professora sentia.

Como exposto na tabela e na fala da professora A, a mesma fazia uma divisão dos alunos para a realização das atividades, mesmo que os que tivessem menos autonomia, em alguns momentos, realizassem outras atividades em detrimento da produção textual. Segundo ela, seria difícil realizar a atividade de produção, individualmente, com o grupo dos alunos com menos autonomia. Assim, parece-nos que a perspectiva da professora A está pautada pelos aspectos gráficos, linguísticos e legibilidade e não, tanto, os discursivos quanto à sua prioridade para com este grupo. Para ela, o importante é que os alunos estivessem realizando atividades de escrita, se apropriando do SEA, produzindo frases legíveis, já que não conseguiam (em sua avaliação), individualmente, produzir os textos (diário) esperados por ela. Como o diário é um gênero que demanda uma escrita individual, a professora optou pela escrita de frases para viabilizar que o estudante participasse de alguma maneira desse momento da aula.

Dessa forma a professora A apresentou dificuldade em desenvolver atividades de produção de textos de forma constante com o grupo com menos autonomia.

4.1.2 Prática, modos e propósitos da avaliação da produção de textos pela professora A: concepções e formas de mediação

Neste bloco de análises, destacamos as duas cenas de produção textual que apareceram nos dias de observação. O primeiro momento foi a Construção de uma história a partir de uma sequência de imagens e o segundo momento foi a Construção de um Diário. Iremos, portanto, abordar os resultados relacionados aos objetivos específicos: *Identificar a concepção dos professores sobre a avaliação da produção de texto no Ciclo de Alfabetização; Analisar as formas de mediação docente durante a atividade de produção de texto; Identificar os modos como os professores avaliam as produções textuais das crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização; Analisar os propósitos da avaliação da produção de textos realizada pelos docentes e Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nas atividades de produção de textos e avaliação realizadas em sala de aula.*

a) Atividade de Produção de Textos ‘Construção de uma história a partir de uma sequência de imagens’

Na primeira semana de observação, a produção de texto aconteceu na sexta-feira e a proposta foi que os alunos produzissem uma história a partir de uma sequência de imagens. A partir dos agrupamentos realizados por ela, percebemos propostas diferentes para cada grupo. No dia da aula, tínhamos 22 alunos na sala de aula. Para o grupo com mais autonomia, a professora A pediu que os mesmos fizessem a produção de forma individual, esse grupo foi composto por 10 alunos. E para os alunos com menos autonomia, grupo composto por 12 alunos, explicou que fariam a produção de forma coletiva, tendo ela como escriba, conforme já apresentado no bloco anterior.

Em entrevista final perguntamos à professora o porquê da escolha desse tipo de produção, construção de história a partir de uma sequência de imagens, e ela nos relatou o seguinte:

(...) é porque eu acho mais atrativo, assim, a imagem, até pra você explorar ali na frente, pra eles olharem, eles vão dizendo, vão construindo a história ali na hora que eles vão dizendo o que está acontecendo na imagem. Aí fica mais fácil pra eles escrevem o que eles já disseram ali na oralidade né. Porque assim, pra eles fazerem um texto que tenha começo, meio e fim deu trabalho. Eles não tinham essa noção, aí a partir desse trabalho eles começaram né?! E eu comecei a pegar no pé também e dizer a eles: “Tem que ter começo, meio e fim. Posso começar o texto pelo meio? Não, né?!”

Posso começar pelo final? Não, né?!” Aí eles foram aprendendo isso, mas tem alguns que ainda não fazem.

(Profª A, extrato de Entrevista Final, grifo nosso)

Como sinalizado no trecho da entrevista, a escolha pela produção de texto, a partir da imagem, deve-se ao fato de, segundo ela, os alunos se sentirem mais motivados para construir suas histórias e, isso, os auxiliaria na construção da noção de ‘texto’ com: começo, meio e fim.

Como destacado por Silva (2014) acreditamos que o trabalho com a paragrafação deve ser atrelado ao de gêneros textuais. O aluno ao ter contato com uma diversidade de textos possibilita que o mesmo se utilize desse conhecimento adquirido, para a construção de seus próprios textos. Assim concordamos com Silva (2014) quando aponta que

(...) 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 dado gênero, que estratégias paragrafáticas são mais utilizadas, que critérios emergem nessa organização (p. 82).

Dessa forma, entendemos que o ensino da paragrafação ganha sentido e não apenas de ser a questão de texto com começo, meio e fim.

A seguir, apresentamos um recorte da aula, onde a professora explica como ia acontecer essa produção de texto para ambos os grupos.

Profª: Oh... presta atenção numa coisa...**Esse grupo aqui, eu vou entregar essa sequência de figuras aqui, certo? É a mesma que os meninos vão fazer lá, só que o de lá eu vou fazer coletivo com eles, igual a semana passada!** Está certo? Vocês já estão mais desenrolados, vão fazer sozinhos, certo?!

(5ª observação, Professora A, grifo nosso)

Notamos com isso, como já destacado, uma preocupação da professora A em atender à heterogeneidade da turma, trabalhando de forma diversificada. Os alunos, por sua vez, aparentavam estar acostumados com essa prática da professora A em fazer atividades diferentes de acordo com o grupo, pois, em nenhum momento, percebemos que os estudantes estranharam o comando ou fizeram questionamentos quanto ao porquê da divisão da turma para a atividade.

Observamos, ainda, que, nesse momento de explicação de como seria feita essa produção de texto, a professora A utilizou um roteiro para os alunos com mais autonomia construir suas histórias. A seguir, um extrato da aula, onde ela aponta um roteiro que os alunos desse grupo deveriam seguir para fazerem seus textos:

Profª: Aqui... observem o que está acontecendo na primeira imagem. Aí vocês vão fazer o texto igual fizeram o outro da semana passada, lembram?! Lembram que a gente fez o começo do texto logo?!... **Sim aí vocês vão fazer! Como é que tem que começar? Coloca o nome produção de texto, data de hoje... Presta atenção que só vou falar uma vez! Produção de texto, a data de hoje, não precisa o cabeçalho não... Depois coloca, título:... Coloca o título do texto, pula uma linha, parágrafo, letra maiúscula, certo? Começa o texto... aí você vai fazer o começo do texto... era uma vez um menino, sei lá qual o nome dele... escreve aí um nome que você achar melhor... o que ele estava fazendo? Onde ele estava? O que estava acontecendo? O gato estava dormindo aqui né?! Então você vai reescrever toda essa cena aqui, que é o começo do texto, pra poder passar pro segundo parágrafo, que vai ser o meio do texto, que é onde você vai desenvolver a história, é no meio do texto. Está certo?!(...)** E pra fazer o final do texto, mais um parágrafo. **Quantos parágrafos vai ter que ter aí?**

Alunos: Três!!!

Profª: Três! Quem quiser fazer mais... desenvolver mais a história, desenvolva aqui no meio, certo?! Antes de fazer o final, aí pode ter mais de três parágrafos. Quando terminar aqui oh...escreveu o começo, então, aqui, ponto final.

(5ª observação, Professora A, grifo nosso)

A professora destaca, nesse momento, alguns critérios avaliativos que ela irá observar na produção das crianças desse grupo. A seguir, o extrato da aula que apresenta esse momento:

Profª: (...) quando eu pegar se estiver sem parágrafo eu vou fazer apagar todinho e fazer de novo. Porque desde sempre a gente vem trabalhando isso e vocês continuam fazendo errado, certo?! Então vamos prestar atenção nisso. Quando for fazer o meio aqui, outro parágrafo. Não esquece a pontuação, depois do ponto final a letra maiúscula, quando escrever uma frase muito longa que precisa dá uma pausa, coloca o que?

Aluno: Vírgula!

Profª: Vírgula, né?! Se o personagem for falar aqui no meio do texto, que eu acho que não vai né?!

Aluno: Dois pontos e travessão.

Profª: Dois pontos e travessão, não é?! Você pode usar as aspas também pra destacar a fala do personagem, mas pra vocês fica mais difícil, certo?!(...) Quando for começar o parágrafo é com letra o que?

Alunos: Maiúscula!!!

Profª: Maiúscula! Quer marcar o parágrafo no caderno, peguei seu dedo, então marca na unha e começa... aí vai marcar o outro... mesma coisa... para marcar o outro é a mesma coisa. E aí vão ficar do mesmo tamanho, certo?! Presta atenção nas palavras, pra não escrever errado, não é pra fazer correndo, faz com paciência que sai bonito, que sai bem feito, certo?!

Aluno: Inaudível!

Profª: Quando terminar, pode pintar o desenho, pode cortar aqui pra ficar melhor e colar do lado do texto. Quem está com o caderno pequeno corta do lado e quem está com o caderno grande pode colar na mesma folha. Entendido aqui?

Alunos: Sim!!!

Profª: E esperar aqui... Se tiver alguma dúvida e quiser saber como é uma palavra, levanta a mão que eu venho aqui! Certo?! E produção de texto não se faz conversando!

A professora começa a entregar os cadernos de produção de texto para todos os alunos.

(5ª observação, Professora A, grifo nosso)

Com relação às condições e ao contexto de produção dessa atividade, não há indicação nos comandos do gênero ou da finalidade ou dos destinatários, como pode ser observado, no diálogo transcrito acima. Concordamos com Silva e Melo (2005), quando afirmam que quem escreve, escreve sabendo para quem e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor em mente; e, ainda, que essa escrita destina-se a si mesmo. Dessa forma, na escrita desse texto, ficou implícito, para as crianças, que a professora A seria seu único destinatário.

Como exposto no Quadro 8, houve apenas um momento de planejamento de como deveria ser feita essa produção de texto. Além disso, a professora A não fez reflexões sobre os aspectos discursivos do texto, apenas dos aspectos linguísticos, indicando por exemplo: letra maiúscula no começo de frase, marcação de parágrafo, pontuação e que o texto deve ter início, meio e fim. Também não foram observadas orientações para a revisão e ou reescrita dos textos, posteriormente. Com isso, entendemos que essa produção ficou muito presa ao ‘como escrever’ deixando de lado os aspectos discursivos do texto, que dão sentido à realização de um texto. Portanto, essa proposta de produção se apoia na tipologia textual narrativa, não tendo nenhuma relação com os gêneros que circulam socialmente.

Destacamos que se as condições de produção não foram boas, portanto, a possibilidade dos textos saírem bons era também pouca, uma vez que esses textos não tiveram sentido de serem produzidos.

A produção de texto feita a partir de imagens se configurou como uma produção artificial, que portanto não apresentou relação com gêneros textuais. Assim, não houve relação com os gêneros de circulação social.

Concordamos, assim, com Marcuschi (2007), quando afirma que esse tipo de produção, chamada de textos escolarizados, tem uma perspectiva endógena, ou seja, são criados no interior da escola apenas para cumprir uma função pedagógica independentemente da realidade social e das relações humanas ao seu redor. Assim, acabam por produzir um distanciamento entre essa produção e o uso social e interativo da produção de texto.

Em relação à sua forma de atendimento aos estudantes, observamos que, durante a produção da história, a professora A circula pela sala tirando dúvidas dos alunos que fizeram a produção de forma individual. O tempo médio desse momento foi de 10 minutos. Segue um trecho.

Aluno: Oh tia, é pra escrever o título é?
 Prof^a: Produção de texto, a data de hoje e o título. Cada um fazendo o seu viu?!
 Aluno: É aqui o título?
 Prof^a: É... aí você vai escrever o título do texto, o nome do texto! Como é o nome do seu texto?
 Aluna: Vem cá!
 Prof^a: Esta letra está grande demais!
 Aluna: Isso é um homem e uma mulher?
 Prof^a: Não! Isso é um gato e um cachorro!
 Aluna: Sim... mas não podia ser uma cachorra, não?
 Prof^a: Se você quiser, pode!(...)

(5^a observação, Professora A)

Para o grupo de alunos com menos autonomia, a professora faz a produção de forma coletiva. Em entrevista final, nós perguntamos o porquê dessa opção e ela nos respondeu o seguinte:

É pra eles perceberem que eles, também, podem fazer né?! Que eles também tem imaginação e tudo. Eu fiz algumas vezes só com eles aqui separados, sempre que eu posso, eu faço.
 (Prof^a A, extrato de Entrevista Final, grifo nosso)

Como podemos ver, possibilitar a construção do texto de forma coletiva, para o grupo com menos autonomia, foi uma estratégia utilizada pela professora para que todos os alunos tivessem a chance de produzir texto. Com relação à escolha de fazer, com o grupo de alunos com menos autonomia, a produção de forma coletiva, achamos isso relevante. O principal motivo é que, do nosso ponto de vista, possibilita que as crianças tenham a chance de interagir com diferentes atos da escrita e comecem a perceber as complexas relações entre os sinais escritos e a produção linguística, numa determinada situação (GIRÃO; BRANDÃO, 2014). Assim, como destacado na pesquisa de Ferreira (2017), o professor atua como mediador desse processo, mediando as ideias que surgem, bem como a aquisição de conteúdos e estimulando as habilidades de escrita, por meio da interação.

A seguir, apresentamos o extrato da aula¹¹ da construção do texto de forma coletiva com o grupo de alunos com menos autonomia:

Prof^a: Olhem essa figura aqui!
 Aluno: É pra pintar?
 Prof^a: É pra pintar?
 Alunos: Não!!!
 Aluna: Oh tia, eu queria pintar o menininho!
 Prof^a: O que esse menino está fazendo? (Mostrando a primeira parte da cena)

¹¹ Optamos por apresentar o extrato completo dos momentos de produção de texto coletivo para que possamos compreender melhor as intervenções realizadas pela professoras A.

Aluno: Pintando!

Profª: Pintando? Tem certeza?

Alunos: Não!

Profª: O que o menino está fazendo?

Alunos: Brincando!

Profª: Brincando de que? Ele está fazendo o que aqui?

Alunos: Brincando com o gato!

Profª: Brincando com o gato?! Está fazendo o que?

Aluno: No Castelo!

Profª: Isso é um castelo?

Alunos: Não!

Profª: É o que?

Aluno: É um jogo!

Profª: É um jogo?

Alunos: Não!! Uma montanha!

Profª: Montanha? Não, é uma pirâmide! Vamos lá... o menino estava lá fazendo uma pirâmide com as latas dele, o que tem mais nessa imagem?

Alunos: Um Gato! Um gato dormindo!

Profª: O gato está fazendo o que?

Alunos: Dormindo!

Aluno: Dormindo em cima da almofada!

Profª: Muito bem... ele está dormindo em cima da almofada, chega esta assim (Aponta para imagem)... parece vocês hoje com preguiça de ir pra escola, não parece?! Olhando para essa figura aqui nós vamos começar o texto. O título nós vamos deixar pra fazer quando vocês verem as outras. Está certo?! Porque se a gente colocar só por aqui pode ser que não fique muito bom. Então... ninguém copiando, Aluna Y feche o caderno. Vocês vão me ajudar a escrever a história aqui. Quando terminar é que vocês vão copiar, certo?! Aqui pula linha e aqui pula outra.

Profª: Pra começar o texto, a gente tem que fazer o que?

Aluno: Era uma vez.

Profª: Pode ser, mas pode ser de outro jeito.

Aluna: Era uma vez esse menino!

Profª: Sim, mas eu quero saber o que tem que fazer aqui primeiro. Deixar o que?

Aluno 1: Título.

Aluna 2: Parágrafo.

Profª: Deixar o parágrafo! O que é o parágrafo?

Aluno 1: Um espacinho.

Aluno 2: Um espaço.

Profª: Um espacinho que deixa aqui pra poder começar! Eu vou deixar aqui esse espacinho. Pra começar o texto aqui, a gente pode fazer como?

Aluno: Era uma vez.

Profª: Era uma vez o que?

Aluno: Um menino que estava brincando.

Profª: Um menino que estava brincando! Pera aí, um menino. Como é o nome desse menino?

Aluna: João!

Profª: João! Todo mundo concorda com João? Levanta a mão quem concorda com João! 1,2,3,4,5,6...abaixa! Quem tem outro nome diferente?

Aluno: Eu esqueci!

Profª: Esqueceu foi? Deixa ele pensar!

Aluna P: Lucas.

Profª: Quem concorda com Lucas? Só P? Então alguém tem outro nome diferente? Não? Quem quiser colocar outro nome só é colocar o nome diferente aí no seu caderno, tá certo?!Então oh... Aluna E disse era uma vez o que?

Aluno: Um menino...

Aluna: Chamado Lucas.

Profª: Pera aí... (Começa a escrever a história coletiva no quadro) Era uma vez, um menino chamado o

que?

Aluna: Lucas!

Prof^a: E é Lucas mesmo é?

Aluna: É!

Prof^a: ...chamado Lucas. Nós terminamos a frase e agora?

Aluno: Ponto.

Prof^a: Ponto final! Aí aqui a gente não vai deixar parágrafo, a gente vai continuar na linha, certo? Ele... ele o que?

Aluno: Tava brincando!

Prof^a: Ele tava... mas como é que a gente escreve?

Alunos: Tava.

Prof^a: Ele estava...

Aluno: Brincando.

Prof^a: Ele estava ... espera aí devagar, que tia não escreve rápido não! Brincando... de que? Brincando como?

Alunos: Com latas.

Prof^a: Brincando com as latas! Onde?

Aluno: Na casa dele.

Prof^a: Na casa dele... Brincando com as latas na casa dele. E... e, o que?

Aluna: Com o gatinho!

Aluna: Com o gato!

Prof^a: Não! Com o gato não! Ele não estava brincando com o gato. Estava? E o gato o que?

Alunos: Dormindo!

Prof^a: Estava dormindo! E o gato dele não tem nome não é?

Alunos: Não.

Aluno: Felipe!

Aluno: Toh, Tia!

Aluno: Mingau, Tia!

Prof^a: Todo mundo concorda com mingau?

Alunos: Não, tia!

Prof^a: Vamos olhar pra ele! Ele tem cara de que esse gato?

Aluno: Onça!

Aluna: Onça pintada!

Prof^a: De onça? Então é uma gata né?! Então vamos botar o nome dela de onça mesmo? Eu acho que parece um tigre, mas vocês estão dizendo que parece uma onça!

Aluno: É um tigre!

Aluna: Onça!

Aluno: Auuuuuu!!!

Prof^a: Pode ser tigre?...

Alunos: Não... pode!

Prof^a: Mas aí pra poder dizer o nome do gato, vai ter que dizer que o gato era dele, não vai? Como é que a gente coloca aqui? E...?

Aluno: E o gato.

Prof^a: E o gato... vamos colocar o seu gato?

Alunos: Sim!

Prof^a: Como é o nome do gato?

Alunos: Tigre!

Prof^a: E seu gato tigre... O nome do gato tem que ser com letra?

Alunos: Maiúscula!

Prof^a: Maiúscula! Que é o nome do gato! Seu gato Tigre...

Aluna: Tava!

Prof^a: Mas é "tava" que a gente escreve?

Alunos: Estava!

Prof^a: Estava! Onde? Oh Aluna E, preste atenção aqui! Estava?

Aluna: Dormindo!

Profª: Estava dormindo! Ele estava dormindo onde?
Aluna: Em cima da almofada!
Profª: Na almofada né?! A almofada era o que?
Aluna: Fofinha.
Profª: Na almofada fofinha! Muito bem!... Na almofada o que aluno C?
Aluno C: Fofinha!
Aluno: Onde é o nome do gato? Pode mudar o nome do gato e do menino?
Profª: Pode! Pra saber onde é, aqui é o nome do menino e aqui é o nome do gato...aí você sabe que o que estiver sublinhado é o nome do menino e o nome do gato. Bom, a gente já terminou aqui, o que a gente coloca aqui?
Alunos: Ponto final!
Profª: Ponto Final! Tia vai buscar o outro pedaço do texto pra vocês dizerem o que aconteceu.
Aluno: Meio!
Aluna: É começo, meio e fim!
Profª: Isso!
Aluna: E o título do texto?
Profª: O título a gente faz no final!
Aluna I: Inaudível.
Profª: Aluna I falou o que a gente vai escrever jaja! (A professora cola a segunda parte das imagens no quadro) O que foi que aconteceu aqui agora?
Aluna: Ele assustou o gato!
Aluno: Não!
Aluna: Ele tem um cachorro!
Aluno: Apareceu um cachorro!
Aluna: De repente apareceu um cachorro e assustou o gato.
Profª: Isso assustou o gato!
Aluna: Ai o gato fez xiiii!
Profª: Aqui tem alguma diferença da parte de cima?
Aluno: Não!
Profª: Não?
Alunos: Tem sim!
Profª: O que?
Aluna: O gato tava deitado...
Aluno: A pirâmide estava terminando...
Profª: A pirâmide estava quase pronta né? Vocês já imaginam o que acontece aqui depois?
Aluna: Sim!
Aluno: O cachorro mais o gato derrubaram a pirâmide.
Aluno: Derrubam a pirâmide.
Profª: Será?
Aluna: Eu acho que é!
Aluno: O menino derrubou as latinhas todinhas!
Profª: Provavelmente vai acontecer isso! Mas oh... qual a expressão do gato? Como é que ele está aí agora?
Alunos: Assustado!
Profª: Ele se assustou, mas ao mesmo tempo que ele está assustado, ele está com medo do cachorro?
Alunos: Sim! Não!
Profª: Ou ele está enfrentando ele?
Aluna: Sim, ele está enfrentando, Tia!
Profª: Quando o gato faz isso aqui no rabo, é o que? E fica todo tremidinho assim?
Aluna: É pra assustar!
Profª: O pelo dele fica bem grande! Pra assustar quem?
Aluna: O predador!
Profª: O predador srsrsr... ou os inimigos né?! Gato não gosta de cachorro. O cachorro está fazendo o que?
Aluno: Au au au!

Profª: Isso esse grs é como se o cachorro tivesse fazendo assim: grs grs, pra ele e o gato está respondendo também. Então agora, como Aluna I disse o que foi que aconteceu?

Aluna: De repente...

Profª: De repente... nós agora vamos marcar aqui outro parágrafo! Certo?! Tia, não colocou a mão aqui? Aqui de novo! No de vocês, quando vocês forem fazer coloca só a unha assim. Certo?!

Aluna: O cachorro veio de repente...

Profª: Não, pera aí! De repente...

Aluna c: O gato estava dormindo.

Profª: Vírgula viu... aí agora continua...Quem chegou?

Aluna I: O cachorro!

Profª: Chegou o cachorro! Sim, mas esse cachorro não tem nome não é?

Aluno: Bidu! Bidu, tia!

Aluno: Pipoca!

Aluno: Pirulito.

Profª: Pera aí... quem quer que seja Bidu, levanta a mão!... 2. Agora quem quer pipoca, levanta a mão!...4. Quem quer que seja... qual foi o outro?

Alunos: Pirulito!

Profª: Pirulito levanta a mão! Como é que pode ser o nome do cachorro?

Aluno: Scuby, tia! (Aluna do outro grupo)

Profª: Mas você não está aqui aluna MV, faça aí no seu!

Aluno: Doy!

Profª: Como é que pode ser o nome do cachorro?

Aluna: É... pode ser Scuby! É o nome do meu cachorrinho!

Profª: Aquele que tu amarrou?

Aluna: Sim!

Profª: Aluno E, tem uma idéia vamos ouvir!

Aluno E: Inaudível!

Profª: Como? Macho?

Aluna: Mayche!

Aluno: Eu concordo!

Profª: Que nome estranho rrsr! E aí minha gente, como é o nome do cachorro?

Alunos: Mayche, Scuby, Slike!

Profª: Como? Slike? Pode ser Slike?

Alunos: Pode!

Profª: Como é que escreve Slike que tia nem sabe... eu acho que é assim: S-l-i-k-e.... vou colocar assim...não sei se é não, mas vai ser agora, certo?! De repente Slike apareceu... E fez o que?!

Aluno: Assustou!

Aluno: Assustou o gato!

Aluno: O cachorro pulou em cima dele!

Profª: Ele começou a fazer o que?

Aluna: Au au au!

Aluno: Latir!

Profª: Hã? Ele começou a latir e fez o que?

Aluno: Assustou o gato!

Aluna: O gato foi pra cima dele, tia!

Aluna: O gato estava defendendo ele! O gato estava se defendendo!

Profª: Peraí... O cachorro começou a latir...

Aluna: E o gato foi se defender...

Profª: E o gato o que?

Alunos: Foi se defender!

Profª: Defender?... antes disso, o gato o que?

Alunos: O gato estava dormindo!

Profª: Sim... aí ele o que?

Aluna: Se acordou!

Profª: Ele se acordou não! Ele acordou, certo?! E o gato acordou...O que foi que o cachorro fez?

Alunos: Au au au!!!

Prof^ª: Hã?...Então vamos colocar assim... O cachorro fez... Oh quando a gente diz que o cachorro fez... ele não vai falar, que cachorro não fala, mas foi uma coisa que ele fez. Então ele fez assim: Au... vamos botar mais um au né?! E o gato fez o que?

Aluno: Au!

Aluna: Não o gato fez Miau!

Aluna: Xiii!

Prof^ª: Como é que eu coloco isso? O gato fez Hiiiiii como tia escreve isso: Hiiiiii... E o gato fez Hiiii, faz aluno C, pra tia ver como escreve! Como é que eu faço?

Aluno: Hiii!

Prof^ª: Como eu faço?

Aluna: H –I!

Prof^ª: É eu vou colocar, ele fez Hiiii, é? Vamos botar assim...um monte de r junto assim: rrrr... pra dizer que ele fez: hirrr... Não é?! Um monte de r, certo?!... Agora falta a gente falar sobre o menino!

Aluna: O menino tava terminando a pirâmide.

Prof^ª: Aí nós temos que emendar alguma coisa aí! Vamos colocar assim... Nesse momento... Como é o nome do menino mesmo, que eu esqueci?!

Alunos: Lucas!!!

Prof^ª: Lucas! Nesse momento Lucas...

Alunos: Lucas...

Aluno: ... estava terminando a pirâmide.

Prof^ª: Pode ser nesse momento ou nessa hora né?! Lucas estava, fazendo o que?

Aluna: Terminando!

Prof^ª: Terminando...

Aluna: ... de fazer a pirâmide!

Prof^ª: Terminando de fazer a pirâmide, ponto final né?!

Alunos: Sim!

Prof^ª: Vamos ver o que aconteceu agora?

Alunos: Uhum!

Prof^ª: Ei vira pra frente... eu não quero nenhum texto daqui copiado lá, viu?! Oh... peraí Aluna I...

Alunos: Estão agitados falando do cachorro e do gato!

Aluna: Ai o cachorro derrubou tudo!

Prof^ª: Aluno C você está conversando demais, vamos parar?! (A professora cola a última parte da sequência de figuras no quadro).

Aluna: O tia, estou vendo a cara dele de triste!

Prof^ª: E agora? Aconteceu o que?

Aluno: Oh tia, aluna I acertou isso!

Prof^ª: E agora aconteceu o que?

Aluna: Oh tia, o cachorro mais o gato brigaram, aí derrubaram a pirâmide e o menino ficou triste!

Prof^ª: E o menino ficou triste?!... Olhem o gato estava enfrentando o cachorro, mas ele desistiu, não foi? Ele agora fez o que?

Alunos: Miauuuuu!

Prof^ª: Ele o que?

Alunos: Fugiuuuu!

Prof^ª: E o cachorro fez o que?

Aluna: Derrubou as latinhas!

Prof^ª: Derrubou as latinhas!

Alunos: O menino ficou triste! O menino ficou com raiva!

Prof^ª: Ohh... vamos ver o que já escrevemos até agora...

Aluna: Eles estão fazendo outro, tia. (Se referindo ao grupo que está fazendo o texto individualmente).

Prof^ª: Não Aluna B, eles estão fazendo a mesma coisa. A diferença é que eles estão fazendo sozinhos, você que fazer sozinha?

Aluna B: Não!

Prof^ª: Então, pronto! Era uma vez, um menino chamado Lucas. Ele estava brincando com latas na casa dele e seu gato tigre estava dormindo numa almofada fofinha. De repente Slike apareceu e começou a

latir e o gato acordou. O cachorro fez au au au e o gato fez Xirrr, num é?! Nesse momento Lucas estava terminando de fazer a pirâmide... Aí agora nós vamos colocar o que?

Aluno: Sei lá!

Aluna: Ponto final!

Profª: Não! Tem que terminar o texto!

Aluno: O cachorro derrubou as latas.

Aluna: Aiii...

Profª: Aí... Esse aí Aluna E, nós trocamos por: então, certo? Então vamos lá... outro parágrafo!

Aluna: Então...

Profª: Então...

Aluna:... o cachorro, o tigre...

Profª: O cachorro fez o que?

Aluna E: O tigre mais o cachorro estavam brigando e derrubaram as latas.

Profª: Então vamos lá... Então Tigre...

Aluno: E Lucas estava terminando a pirâmide!

Profª: Tigre e Slike que é nome do cachorro.

Aluna: Não tia, Lucas já tinha terminado, aí o cachorro latiu...

Profª:... Pera aí mulher! Tigre e Slike fizeram o que?

Alunos: Brigaram!!!

Profª: E começaram a?

Alunos: Brigar!

Profª: Começaram a brigar...

Aluna: E derrubaram...

Profª: E derrubaram o que?

Alunos: As latinhas!

Profª: Eles começar a brigar e o que?

Alunos: Derrubaram as latinhas!

Profª: Mas o que eles estão fazendo aqui?Co?

Aluno: Brincando!!!

Alunos: Correndo!

Profª: Correndo! Começaram a brigar e correr... e correr como?

Alunos: Alunos caladas!

Profª: Correr como? Por cima de que?

Alunos: Por cima das latinhas!

Profª: Por cima das latinhas! O que foi que aconteceu com elas?

Aluna: Caíram tudinho! Caíram!

Profª: Correr por cima de que?

Alunos: Latinhas (um aluno diz: na bunda)

Profª: Quem foi que disse isso?

Alunos: Foi aluno I!

Profª: Para com isso aluno I! Correr por cima das latinhas. Eles fizeram o que com a pirâmide?

Alunos: Derrubaram!

Profª: Derrubaram, destruíram a pirâmide não foi?!Eles derrubaram... pode ser destruíram ou derrubaram?

Aluna: A pirâmide!

Profª:... derrubaram o que?

Alunos: A pirâmide!

Profª:... a pirâmide. E o que aconteceu com Lucas?

Alunos: Ficou triste!

Profª: Aí Lucas ficou triste ou ficou com raiva?

Alunos: Triste! Com raiva!

Profª: Pode ser que ele tenha ficado triste e com raiva né?! Vamos colocar os dois?

Alunos: Sim!

Profª:... e Lucas ficou triste e com raiva. Pra terminar o texto nós colocamos o que?

Alunos: Ponto final!

Profª: Ponto final! Pronto! Ficou lindo o texto de vocês, agora vocês vão fazer o que?
Alunos: Copiar! Escrever!
Profª: Copiar do jeitinho que está no quadro!
Aluna: Título!!
Profª: Eita... já ia esquecendo! Qual o título que a gente pode colocar nesse texto?!
Aluno: O gato e o cachorro!
Profª: O gato e o cachorro?
Aluna I: Não! O menino, o gato e o cachorro!
Aluna E: Lucas, Tigre e o cachorro!
Profª: Não! Vamos ver alguma coisa que tenha mais a ver com a história! Vamos lá... vocês podem fazer melhor! Bora L, T e W! Eu não escutei a voz de aluno L, aluno T, aluno W e aluno P! Não foi?... Todo mundo tem que participar.
Aluna: Eu sei um título, mas a senhora não vai gostar!
Profª: O título, diga!... diga pra gente ver...é o que? Diga!
Aluna I: Calada!
Profª: A gente só vai saber se você falar aluna I!
Aluna I: A bagunça dos animais!
Profª: Dá certo, num dá?!
Aluno: Dá!!
Profª: A bagunça dos animais!
Aluna: Com um menino. Tem um menino na história!
Aluno: O menino não faz nada!
Aluna: Num ta não? Ele num ta fazendo nada não?
Profª: A bagunça dos animais!
Aluna: Não. Num dá certo não?!
Aluna: Dá, tia!
Profª: Alguma tem outro diferente?
Alunos: Não!!!
Profª: Pensem aí um pouquinho... não? Vai ficar a bagunça dos animais mesmo?
Aluno: Não!
Profª: Não? Então qual?
Aluna: Já dei todas as minha ideias!
Profª: Olhem isso é o que?
Alunos: Pirâmide!
Profª: O que aconteceu com ela na história?
Alunos: Foi destruída!
Profª: Então a gente podia usar a pirâmide pra fazer o título!
Aluna: Já sei! A pirâmide destruída!
Profª: A pirâmide destruída! Está bom esse?
Alunos: Está!!!
Profª: Combina com o texto?
Alunos: Sim! Combina!!!
Profª: Combina! Pode ser a pirâmide de Lucas também.
Alunos: Não!!
Profª: A pirâmide destruída mesmo?
Alunos: Sim!! Não!
Profª: Quem quiser colocar: A Pirâmide de Lucas ou A bagunça dos animais, pode colocar aí, ta certo?!
Alunos: Certo!
Profª: Podem copiar agora!

(5ª observação, Professora A)

Podemos notar que a professora A atua como escriba e, também, encoraja os alunos a participar desse momento. Percebemos que até os alunos que não participam muito das atividades no geral se engajaram nesse momento dando diversas ideias de como deveria ser escrita a história que foi intitulada: A pirâmide destruída.

Observamos que a professora escuta as sugestões dos alunos e valoriza essas sugestões. Observamos ainda que houve pouca abordagem por parte da professora com relação aos modos de escrita de palavras do texto escrito. Levando em consideração que esse era o grupo que apresentava mais dificuldades em relação à apropriação e à consolidação do SEA, achamos que esse momento seria propício para tal abordagem.

Como destacado por Girão e Brandão (2014), o papel do professor, nesse contexto, que envolve linguagem escrita é fundamental para a construção de conhecimentos pelas crianças em relação a essa linguagem. Desta forma, o professor pode “atribuir sentido às ações e registros escritos, lendo, realçando ou interpretando tais registros, funcionando como elemento motivador” (p. 177)

Segue texto coletivo produzido.

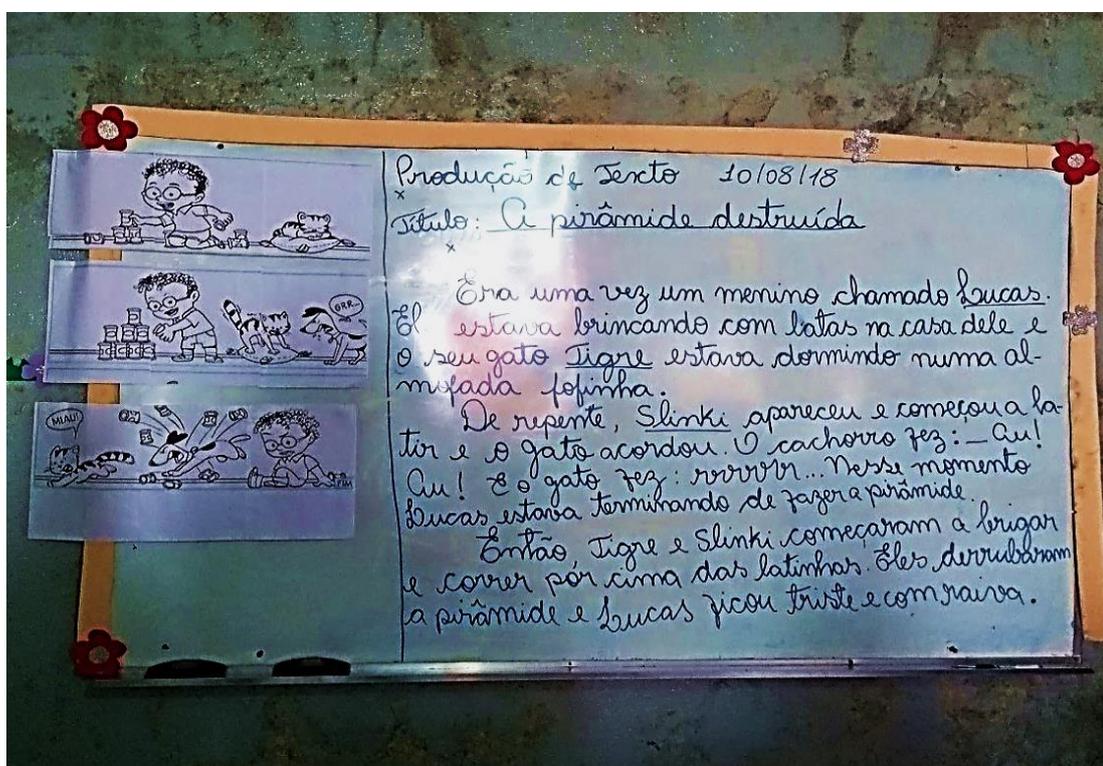


Figura 4 - Produção coletiva com o grupo de alunos com menos autonomia, tendo a professora A como escriba

Da mesma forma que ocorreu no momento do comando junto ao grupo com mais autonomia, a professora A não explicita as condições e o contexto de produção dessa

atividade aos alunos com menos autonomia, não indica o gênero ou a finalidade ou os destinatários, como pode ser observado no trecho transcrito acima. Apesar de ter tido o momento de planejamento, junto ao outro grupo, a professora não retoma os itens ao iniciar a produção coletiva.

A professora A, também, não orienta quanto à revisão e/ou à reescrita dos textos. Reiteramos a importância da revisão e da reescrita de textos, principalmente para as crianças que estão no processo de conquista e de consolidação do SEA, como é o caso desse grupo. Assim, concordamos com Brandão (2007) quando aponta que “revisar um texto é torná-lo objeto de reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito” (p. 120). Nesse sentido, Motta-Roth (2006) chama a atenção para

O primeiro princípio é de que o entendimento do ato de escrever como uma prática social pressupõe a diferenciação entre escrever como grafar e escrever como produzir texto e construir significado sócio- compartilhado. O segundo é de que, para que a produção textual seja uma prática, é necessário ter uma visão mais rica do ato de escrever em si: escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência- alvo, para que o autor e leitor possam atingir seus objetivos de troca simbólicas (p. 504).

Observamos que, na hora em que a professora está fazendo a construção do texto de forma coletiva, ela faz uma releitura do que já foi construído até o momento com as crianças. Demonstra, assim, entender que a revisão é um momento importante para observar como o texto está ficando, apesar de não falar isso, explicitamente, para as crianças. Nesse momento, chama a atenção dos alunos para alguns aspectos linguísticos, tais como: registro da escrita, observando a norma ortográfica, letra maiúscula e pontuação do texto. Chama a atenção, também, para alguns aspectos discursivos do texto, tais como: a sequenciação do texto e a coesão.

Depois da construção da história de forma coletiva, a professora deixa os alunos copiarem a história em seus cadernos e volta para o grupo de alunos com mais autonomia.

Destacamos que a divisão da sala em dois grupos, para as aulas de Língua Portuguesa e no caso para a aula de produção de texto, já era um dispositivo tão incorporado na prática da professora A que os alunos de cada grupo entendiam que a professora ficava com um grupo primeiro e depois com o outro. Não havia assim questionamentos dos alunos sobre a professora fazer essa divisão ou mesmo o porquê ficava com um grupo e depois com o outro.

Ao final, desses dois momentos, ela faz a correção, de forma individual, com cada aluno. Na entrevista inicial, a professora fala um pouco sobre a forma que avalia e se deixa marcas nos textos dos alunos (cópia ou produção livre).

Sim, eu corrijo ou então eu faço a palavra pra ele ver como foi... ou coloco um aviso:” Oh tal palavra”... sempre deixo alguma coisa.

(Entrevista inicial, Professora A)

Em relação à sua intervenção, percebemos formas distintas de intervenção nos textos dos alunos que tinham feito suas produções de forma individual. Essas intervenções eram, sempre, realizadas de forma particular, entre professora e aluno e aconteciam em, no máximo, 4 minutos com cada aluno. A seguir, apresentaremos as formas de intervenção e correção/marcação realizadas pela professora A.

A primeira forma de intervenção que destacamos é quando a própria professora faz a leitura silenciosa dos textos dos alunos, fazendo também ela mesma a correção do texto do aluno e/ou marcação onde estava errado. A seguir, apresentamos um extrato do diálogo e a foto da produção corrigida pela professora (Figura 5).

(A professora faz a leitura do texto do aluno)

Prof^ª:: Ele estava o que?

Aluno P: Construindo!

Prof^ª: Tem alguma coisa aqui, ou ponto ou vírgula!

(5^a observação, Professora A)

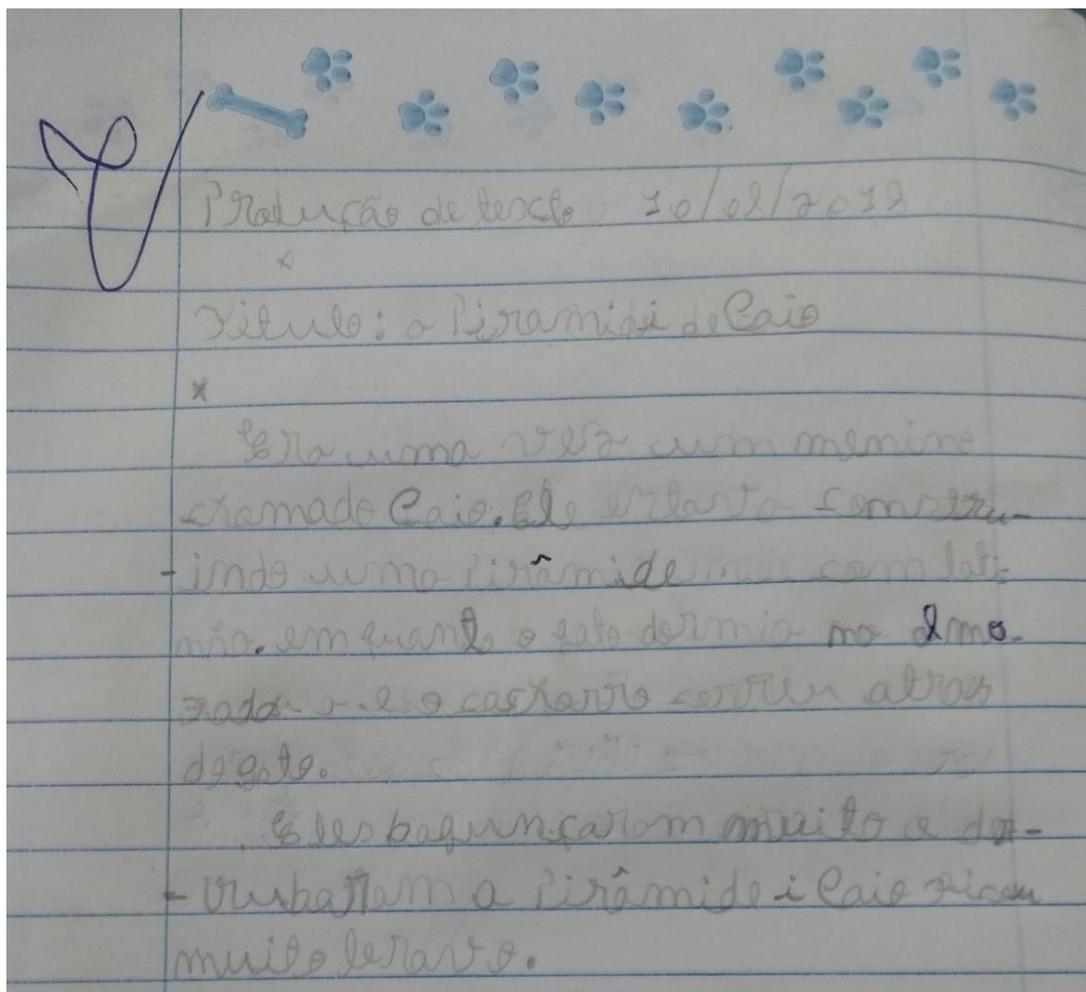


Figura 5 - Produção de texto do aluno P

A professora A fez esse tipo de intervenção, com correção resolutive (RUIZ, 1998), quatro vezes durante nossa observação. Percebemos que esse tipo de intervenção não possibilitou que os alunos tivessem a chance de refletir sobre os erros e/ou dúvidas que poderiam ter surgido na hora da produção de seu texto. Como destacado na pesquisa de Ruiz (1998), na correção do tipo resolutive o professor assume o papel de revisor do texto, aquele que ‘detém’ o poder sobre o texto do aluno e o aluno, por sua vez, perde a chance de refletir sobre o erro cometido, o que pode indicar que continuará com essas mesmas dificuldades, posteriormente.

Outra forma de intervenção que observamos na prática da professora A foi a leitura do texto pela própria professora, a correção e/ou marcação do texto por ela, junto ao aluno, e a solicitação de que este apague e corrija os erros naquele momento. Segue um exemplo:

(A professora começa a fazer a leitura do texto da aluna). O gato estava o que?

Aluna: Dormindo!

Profª: Pois, ajeite aí... O fim é com ponto final.

(5ª observação, Professora A)

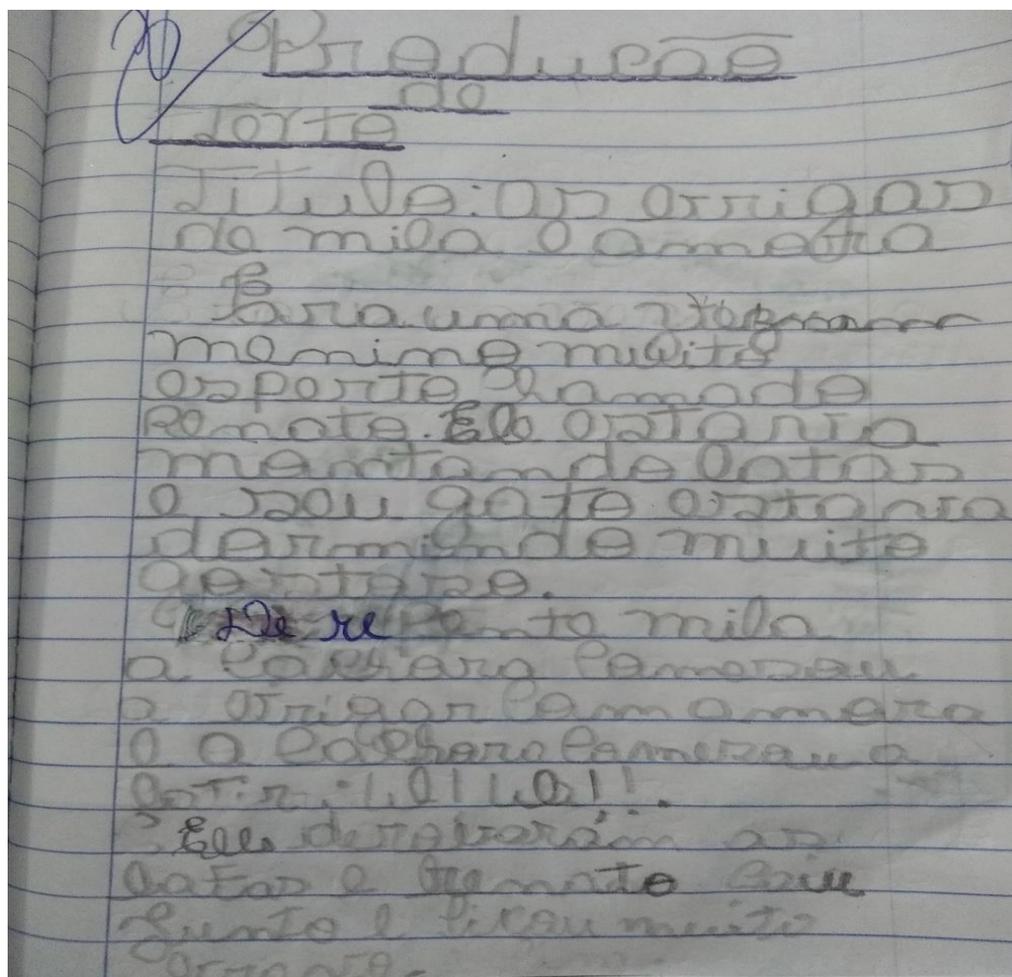


Figura 6 - Produção de texto da aluna M.V.

Percebemos que esse tipo de intervenção, apesar de ter o aluno junto à professora, não possibilita que o aluno reflita sobre os erros ou dúvidas. Os tipos de correção encontrados, nesse tipo de intervenção, foram os do tipo resolutiva e indicativa (RUIZ, 1998). Nesse modelo cabe à professora resolver, ela mesma, o que tem de errado no texto ou indicar onde está errado para que o aluno corrija. Esse tipo de ação docente foi observada em três momentos.

Uma outra forma de intervenção, que observamos na prática da professora A, foi quando a própria professora faz a leitura, a correção e/ou marcação do texto do aluno e, ao final da correção, pede que o aluno modifique o texto em sua cadeira de acordo com o que ela apontou. A seguir, um exemplo desse tipo de correção encontrado:

Profª: Deixa eu ver o teu A... (A professora faz a leitura do texto do aluno).

Profª: Oxente A!

Profª: Tira esse nome: E fim e troca o nome do menino! E aqui coloque: enquanto ele colocava as latinhas... porque todo vez você bota e ele e ele.... Preste atenção que você repete muito isso no texto viu?!

Apoio da turma: é pra tirar o e ou fim também?

Profª: E fim!

Apoio: É pra tirar o: fim, também!

Profª: É...Né pra deixar uma linha aqui não. É um texto! Aqui é letra maiúscula no começo dos parágrafos!

(5ª observação, Professora A)

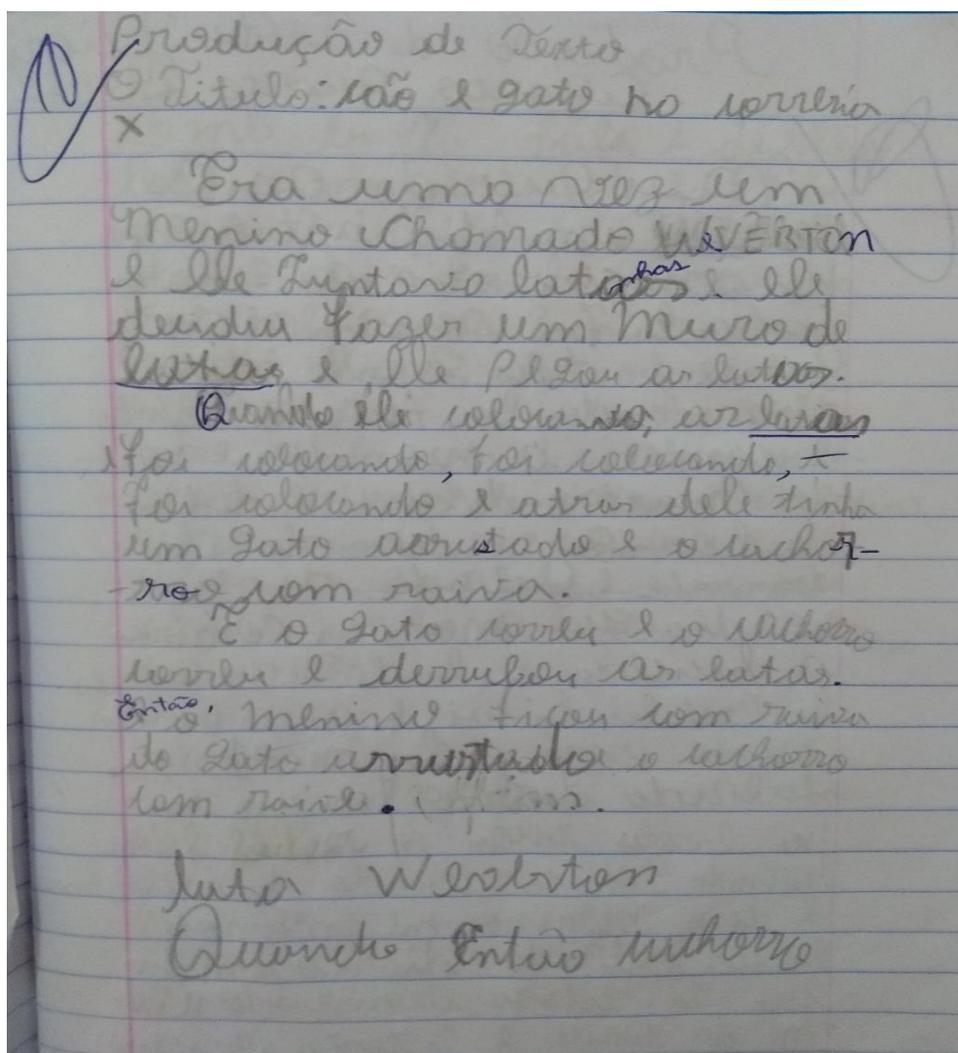


Figura 7 - Produção de texto do aluno A.

Foram observados três textos com esse tipo de intervenção. O tipo de marcação feita pela professora foi a correção do tipo indicativa e resolutiva. De acordo com Ruiz (1998), a correção do tipo indicativa, por si só, não possibilita que o aluno perceba, de fato, o que está incorreto, uma vez que não apresenta pistas suficientes sobre os problemas encontrados. E a correção do tipo resolutiva (RUIZ, 1998) não possibilita que o aluno faça a reflexão sobre o

seu erro, uma vez que o professor atua como sancionar do que está errado e resolve o “problema” encontrado.

Com relação à intervenção nos textos dos alunos que fizeram a produção da história de forma coletiva (12 alunos), a professora faz ela mesma a leitura dos textos e, também, faz a correção e marcação nos textos dos alunos, dando o visto ao final, conforme apresentamos a seguir.

Profª: Deixa eu ver o teu M.B! (A professora faz a leitura do texto da aluna).

(5ª observação, Professora A)

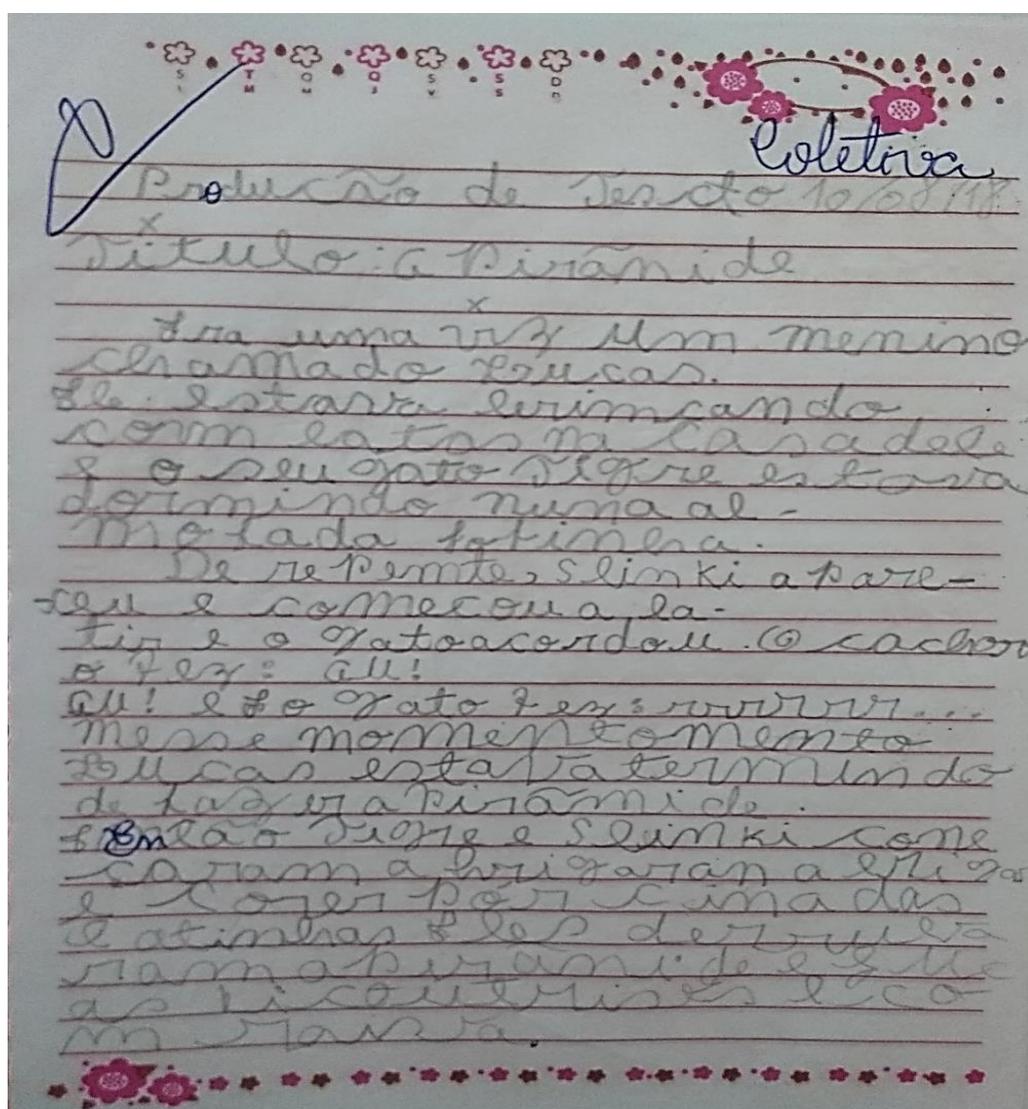


Figura 8 - Produção de texto coletiva- Aluna M.B

Nesse tipo de intervenção, não houve qualquer tipo de diálogo, na hora da correção, entre a professora e os alunos que produziram o texto no coletivo. Os modelos de correção/marcação encontrados nessa forma de intervenção foram do tipo indicativa e

resolutiva (RUIZ, 1998) o que, a nosso ver, não possibilitou uma reflexão sobre os erros cometidos pelos alunos ou qualquer dúvida que estes possam ter tido na hora da escrita do texto em seus cadernos, já que o texto foi feito de forma coletiva, tendo a professora como escriba.

Algo interessante que gostaríamos de destacar quanto à forma de intervenção foi que a professora A sempre fazia a leitura dos textos dos alunos. Não houve nenhuma produção em que a professora deixasse que o aluno o lesse o que escreveu para ela. Com isso, destacamos que a produção de texto ficou muito presa a uma tarefa que tinha que ser feita para atender às exigências da professora, ou seja, as demandas da esfera escolar. Essa atividade não se caracterizava, assim, como uma atividade que tem vínculo com o contexto extra escolar, ou seja, fora dos muros da escola e que apresenta as singularidades de quem escreve.

Em linhas gerais, observamos que a professora sempre fazia a leitura dos textos dos alunos e intervinha nos mesmos de formas diferentes, mas as marcas deixadas nos textos versavam entre as correções do tipo indicativa e resolutiva (RUIZ, 1998). Não observamos, nessa primeira produção de texto, momentos em que as crianças refletissem e/ou dialogassem sobre suas dificuldades e/ou sobre os erros cometidos. Não há, dessa forma, um olhar direcionado para a construção do sentido do texto, mas, apenas, para os aspectos linguísticos e normativos da língua (MARCUSCHI, 2005). Dessa forma, o texto teria, apenas, uma função pedagógica em que a produção textual acontece devido a uma demanda escolar.

b) Atividade de Produção de Texto: ‘Construção do Diário’ e Produção de frases

Na segunda semana de observação, a produção de texto aconteceu na quarta-feira e a proposta foi que as crianças escrevessem um diário. Estavam presente, nesse dia, 27 alunos. Para o grupo com mais autonomia, a professora A pediu que os mesmos fizessem a produção de um diário de forma individual. Esse grupo foi composto por 15 alunos. E para os alunos com menos autonomia, grupo composto por 12 alunos, ela explicou que eles participariam de um jogo e, posteriormente, fariam a construção de frases a partir das palavras do jogo.

A respeito da escolha do gênero diário, perguntamos à professora como surgiu a opção de trabalhar esse gênero e se este já havia sido feito pelas crianças, anteriormente. A docente nos respondeu o seguinte:

Não está previsto no planejamento geral, mas como vem pedindo pra eles produzirem gêneros diferentes, aí eu resolvi trabalhar esse também, pra eles verem a diferença entre um texto e

outro. Naquela vez foi a primeira. Eu já tinha trazido dois textos do mesmo gênero, assim trabalhando a interpretação, mas para a produção foi a primeira vez.

(Profª A, extrato de Entrevista inicial).

A professora destaca, assim, que foi sua escolha trabalhar com o gênero diário para que as crianças percebessem as diferenças entre um gênero e outro. Pudemos observar com a análise da proposta do município de Garanhuns-PE, que o mesmo não aponta quais gêneros o professor deve trabalhar no Ciclo de Alfabetização, deixando livre para o professor escolher. A seguir, apresentaremos como aconteceu essa aula de produção de texto.

A professora começa a aula explicando, para o grupo de alunos com mais autonomia, que a produção de texto do dia é o diário. A partir disso, faz o planejamento do texto, a partir de um modelo que levou, e, também, apresenta o livro: Diário de um banana. Com base nesses dois exemplos, ela explica e demonstra a estrutura de um diário e suas características, como exposto na transcrição a seguir.

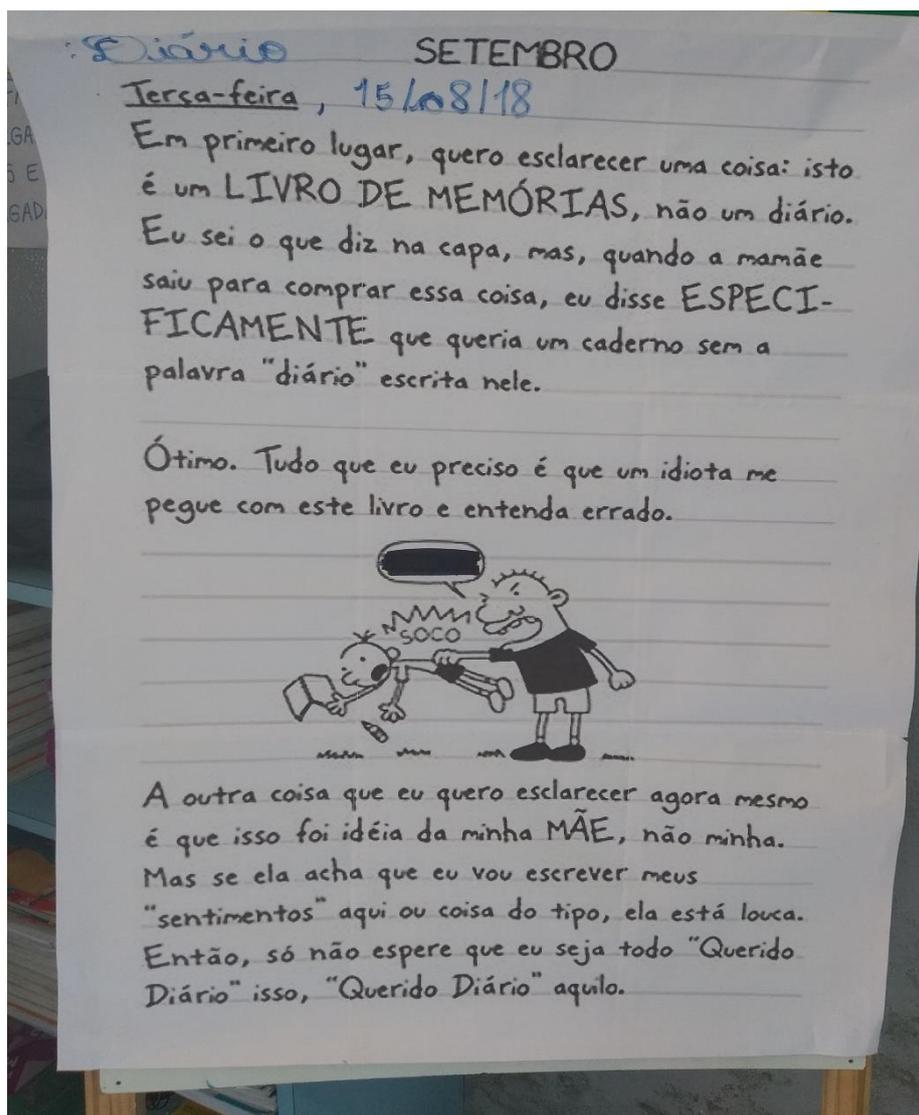


Figura 9 - Modelo utilizado pela professora A para explicar o gênero: Diário

Prof^a: Oh... prestem atenção aqui! **Aqui tem um texto certo?! Não é um conto como vocês estão acostumados e não é uma sequência de figuras pra vocês fazerem uma produção. A produção de hoje vai ser um texto diferente, certo?!** Esse texto aqui é a página de um diário! Quem já ouviu falar naquele livro: Diário de um banana? (Professora está no grupo dos alunos com mais autonomia).

Alunos: Eu!!!

Prof^a: Levanta a mão! Não precisa dizer eu... Só levanta a mão!

Aluna: Diário de que?

Prof^a: Diário de um banana!

Aluno: Eu não!

Prof^a: Sim... é um livro, que um menino vai escrever no diário dele, certo? Pronto me empresta aí aluna R! Ela tem um aqui oh... são vários alias, é um coleção inteira, certo?

Aluno: Na revista tem dele?

Prof^a: Não sei!! Na revista tem né?! Aí ele vai escrevendo e desenhando oh... (Professora mostra o livro, para as crianças). É um diário, ele vai contando o que vai acontecendo com ele na escola, coisas que acontece no dia a dia dele! Essa história que ele vai contando, são coisas que aconteceram com ele, na escola ou em outro lugar, passeio... ele vai falando aqui né, aluna R?!

Aluno: Aí nós vamos fazer é tia?!

Prof^a: Aqui tem uma página, que eu acredito que seja a primeira página do primeiro livro (mostrando

o cartaz que ela levou como modelo para os alunos), porque ele fala que pediu pra mãe dele um caderno que não tivesse o nome diário porque ele não quer chamar o que ele escreve de diário, ele diz que é um livro de memórias, mas é um diário né?! Vocês vão ver aqui, quando tia fizer a leitura, que ele não quer que chame diário com o caderno e ele vai dizer: não fique esperando que eu fale: Querido diário isso, querido diário aquilo, porque ele é um menino né?! Aí ele acha que diário é coisa de menina, mas ele gosta de escrever as coisas que acontecem com ele porque ele se sente bem fazendo isso. Principalmente porque, as vezes, os outros colegas da escola praticam bullying com ele, chamam ele de coisa, xigam ele, batem dele, aí ele gosta de escrever pra poder desabafar um pouco também, né?! Então, hoje nós vamos fazer, uma página de um diário, certo?! Eu vou fazer a leitura pra vocês, pra vocês verem como é... é no caderno de produção vocês vão fazer sobre vocês, certo? Contar alguma coisa que aconteceu, como vocês... Não é uma história: Era uma vez, uma menina chamada aluna R, não é assim! Você vai falar...

Aluna: O que a gente sente!

Profª: Isso!!! Pode ser, o que você sente, o que aconteceu... alguma coisa importante, pode ser uma coisa boa e pode ser uma coisa ruim. Uma coisa que marcou a sua vida!

Aluna: Pode copiar o que aconteceu ontem, no comércio?

Profª: Pode... Num é copiar, é escrever, num é?! E pra isso vocês podem escrever do forma que vocês quiserem... não assim também né?! Mas assim não precisa... **vocês vão usar parágrafo, pontuação, tudo direitinho, letra maiúscula. Mas não é como conto que a gente escreve com começo, meio e fim né?! Não é assim! Você pode desenhar uma parte do que aconteceu, depois continuar escrevendo, certo?! Aluna R, você deixa eu passar o livro pra eles darem uma olhada?!**

Aluna R: Sim!

Profª: Pronto. Não é pra ler não, é só para ver as figuras e ver como ele escreve aqui. Como aqui por exemplo: ele foi contar sobre o que aconteceu na escola, aí ele fala um pouquinho, ele desenha o que a pessoa disse aqui oh... ta vendo?! Oh... ele faz isso o tempo todo... E aqui ele só desenhou e escreveu no meio, certo?! Vocês podem usar... podem fazer desse jeito também, certo?

Aluna: Oh tia, como se desenha um sundae?

Profª: Como se desenha o que?

Aluna: Sundae!

Profª: Não sei aluna L! Olhem um pouquinho e vão passando (Se referindo ao livro que estava passando)... Aqui ele escreveu assim Oh... presta atenção. Em cima ele colocou o mês, se vocês forem seguir a ordem do que ele escreveu aqui, vocês vão colocar que mês aqui?

Alunos: Agosto!!!

Profª: Agosto, porque é o mês que nós estamos, no caso dele, ele estava em Setembro então ele colocou Setembro.

Aluna: Ele está adiantado!

Profª: Aqui oh... na outra linha ele colocou o dia.

Alunas: Terça-feira!!

Profª: Terça- feira! Mas ele também podia ter colocado a data, vamos supor que...hoje é quarta. Então vocês iriam colocar quarta-feira vírgula... aqui vocês colocariam a data. Qual a data de hoje?

Alunos: Hoje é dia 15 /08/ 2018!!!

Aluna: Já está chegando dia 07 de Setembro!

Profª: **15 /08/ 2018...Porque no diário ele aparece a data? Isso aqui é uma característica dele, pode ser o dia da semana ou a data, pra marcar quando foi aquele acontecimento, mesmo que tenho sido ontem, mas eu vou colocar aqui: ... ontem aconteceu isso e isso, então tendo a data, eu vou saber que isso aconteceu no dia 14, certo? Então, a data é uma característica desse tipo de texto.** Aí ele escreveu: Em primeiro lugar, quero esclarecer uma coisa, isto é um livro de memória mas não... não um diário. Eu sei o que diz na capa, mas quando a mamãe saiu pra comprar essa coisa, eu disse especificamente que queria um caderno sem a palavra diário escrita nele. Ótimo! Tudo que eu preciso é que um idiota me pegue com esse livro e entenda errado. Aí ele imaginou aí oh... alguém pegando o livro com nome diário, iam xingar ele ou dizer alguma coisa com ele, certo?! Tinha uma palavra, mas tia tirou, colocou outra coisa que era uma palavra feia, certo?... A outra coisa que eu quero esclarecer agora mesmo é que isso foi ideia da minha mãe, não minha, mas se ela acha que eu vou escrever meus sentimentos... ele colocou sentimentos entre aspas, no começo do livro... ele está um pouco irritado porque a mãe dele resolveu que pra ele escrever um diário seria uma coisa boa pra

ele, né?! Como ele vinha sofrendo algumas coisas na escola é... com os coleguinhas, ela achou que escrever podia ajudar. Então ela comprou esse caderno pra ele, esse diário né?! Aí oh... se ela acha que eu vou escrever meus sentimentos aqui ou coisa do tipo, ela está louca. Ele disse que não vai escrever, mas ao mesmo tempo ele já está fazendo isso, não está?!

Alunos: Tá!!!

Profª: Tá! Ele está escrevendo com um pouquinho de raiva, não está?

Alunos: Tá!!!

Profª: Como se dissesse há eu não quero escrever, mas está escrevendo... Então só não espere que eu seja um tolo... querido diário isso, querido diário aquilo, mas aí vocês vão ver... quem a aluna R deixar olhar o livro depois, que ele pegou esse habito de escrever e agora ele escreve normalmente, tudo que acontece, ele começou a gostar e aí acabou se tornando mesmo um livro de memórias porque é uma coleção inteira que ele fala sobre ele, certo?! Vá passando pros coleguinhas verem!

Aluno: Eu não consigo ler!

Profª: Você não consegue ler o que? Você está é com preguiça, vou falar com seu pai!

Aluna: Oh tia !!!

Profª: Pronto, então vocês entenderam porque os meninos iam achar isso né?! Coisa de menina, pra eles aí. Mas os meninos também podem escrever um diário, se quiser, não pode?! Ou os meninos não tem sentimentos?

Alunos: Não!!!

Profª: Tem não? Tem sim!! Todo mundo tem! A diferença é que as meninas expressão mais que os meninos, não é?

Aluno: Elas são choradeiras!

Profª: As meninas choram mais, as meninas são mais emotivas, mas todo mundo tem sentimentos. Sentimento bom e sentimento ruim, todo mundo tem. Agora oh... vocês entenderam o que é pra escrever?

Alunos: Sim!!!

Profª: É pra copiar igual a esse aqui?

Alunos: Não!!!

Profª: É pra escrever uma História: Era uma vez?

Alunos: Não!!!

Profª: Não! É pra fazer o que?

Aluno: Fazer uma página de um diário.

Profª: Fazer uma página de diário! E isso da vida de quem?

Alunos: De nós!

Profª: Vocês!

Aluna: Oh tia, não é pra escrever sobre o colega não né?

Aluna: Eu vou escrever...

Profª: Não!!

Profª: Eu vou entregar os cadernos de produção, pera aí, aluna A! Eu vou entregar os cadernos de produção e vocês vão começar a fazer. **Se lembrem viu?! A data é uma coisa importante! Vocês podem usar essa expressão também, quem quiser: Querido diário, logo no começo ou vocês podem começar o diário de vocês de outra forma.**

Aluna: Vou escrever meu querido diário!

Aluno: Vou botar um nome nele!

Profª: Vocês lembram de um texto que a gente leu aqui, que era também uma página de diário. Que a menina colocou nome no diário dela? Ela conversava com ele, como se ele fosse um? Um amigo!

Alunos: Amigo!

Profª: Amigo, lembra? Ela colocou o nome nele, parece que era Lucas, não lembro!

Profª: Antes de começar, coloquem o nome: Produção de texto e a data de hoje! Ai vocês colocam assim, antes de começar, certo?! Produção de texto: diário, certo? (Continua a entregar os cadernos).

Aluno: Oh tia, porque a senhora não mandou a gente comprar um diário? Pra gente botar tudo que acontece!

Profª: Era mesmo, né?

Aluna: Boa ideia!

Aluno: Eu escrevia tudo!
Alunos: Ficam conversando sobre o diário (...).

(8^a observação, Professora A, grifo nosso)

O suporte da produção do diário foi o caderno específico de produção de texto que os alunos têm. Na fala do aluno: “Oh tia, porque a senhora não mandou a gente comprar um diário? Pra gente botar tudo que acontece!”, o aluno apresentou uma noção de suporte mais adequado do que a própria professora, uma vez que o aluno entendeu que o gênero diário servia para escrever coisas pessoais e, portanto, não deveria ser escrito em um caderno onde todos poderiam pegar pra ler.

A professora explicita o gênero diário para as crianças, mas observamos que sua postura poderia ser menos diretiva. Um exemplo dessa postura diretiva: “Vocês podem usar essa expressão também, quem quiser: Querido diário, logo no começo ou vocês podem começar o diário de vocês de outra forma...”. Observamos que a professora poderia ter dado mais vazão ao que os alunos adquiriram de conhecimento desse gênero, sem portanto se fixar tanto nos modelos trazidos por ela.

Com relação às condições e ao contexto de produção do diário, a professora faz a indicação do gênero textual no comando da atividade, apresentando, também, o planejamento de como os alunos poderiam produzir seus diários. Observamos que a professora aponta as finalidades e os destinatários, mas de forma indireta. Utiliza, para isso, o exemplo do livro: Diário de um banana. O suporte textual utilizado: caderno de produção de texto, já criou um distanciamento das finalidades desse gênero, uma vez que esse gênero tem como uma de suas características a escrita de algo pessoal para sua própria leitura. Não foram observadas orientações para a revisão e a reescrita dos diários, nesse momento.

Observamos, ainda, que a professora faz algumas reflexões com relação aos aspectos discursivos do texto, tais como: a importância da data, dia da semana e como esse gênero possibilitava que os alunos escrevessem sem ter uma rigidez quanto à estrutura do texto em si. Ela faz reflexões, também, com relação aos aspectos linguísticos, tais como: uso de parágrafo, pontuação e letra maiúscula.

Observamos que na sua explicação de como deveria ser escrito o diário de seus alunos, a professora A ressalta alguns critérios avaliativos, como pode ser visto no extrato da fala a seguir.

(...) vocês vão usar parágrafo, pontuação, tudo direitinho, letra maiúscula. Mas não é como conto que a gente escreve com começo, meio e fim né?!

(8^a observação, Professora A)

Observamos que a professora, antes de começar a atividade com o grupo de alunos com menos autonomia, circula pela sala e tira algumas dúvidas dos alunos.

Em seguida, ela explica o jogo coletivo de palavras, para o grupo de alunos com menos autonomia¹², onde chama cada aluno, o mesmo tira uma palavra da caixa, faz a leitura e cola a palavra onde tem o desenho correspondente no cartaz colado na parede. Tanto a professora como a apoio da turma ajudam as crianças, nesse momento, enquanto o primeiro grupo faz suas atividades, individualmente. O jogo acontece das 08h10m até as 08h40m, com a participação de todos os alunos, desse grupo, mais de uma vez. Em entrevista final, a professora nos explica o porquê da escolha de fazer um jogo, com esse grupo, e, depois, a construção de frases.

Eu acho que o jogo se torna mais fácil pra eles, assim quando eles veem um texto muito grande, eles se assustam e eles olham assim e dizem: “Eu não vou conseguir fazer” aí eu vou tentando fazer frases, palavras com quem não sabe, pra eles verem que conseguem fazer alguma coisa, evoluir.
(Entrevista final, Professora A)

A seguir, apresentamos o extrato da aula em que a professora explica às crianças como seria realizado esse momento do jogo:

Prof^a: Oh... o nome daquelas figuras ali estão aqui. (Aponta para uma caixa) Eu vou misturar, certo?
 Aluno: Oh tia, nós vamos ter que procurar né?
 Prof^a: É!
 Aluno: Ah... vai ser muito fácil!
 Prof^a: Oh... eu vou deixar a caixinha aqui, está certo?
 Aluna: Pra que?
 Prof^a: São as mesmas figuras que tem aqui, certo?! Então tem duas palavras de cada um! Cada um de vocês, vai vim aqui, tia vai dizer quem, está certo? E vai procurar uma palavrinha aqui dentro, vai tentar ler e colar na figura certa! Não se preocupem que são nomes fáceis que a gente já estudou a maioria deles aí, certo?! Quando a gente terminar de colocar todos os nomes aí vocês vão me ajudar a escrever com letra cursiva lá no quadro, certo?! Vou precisar de uma cola agora!
 Aluna: Eu não tenho!
 Aluno: Eu tenho!
 Prof^a: Vamos lá... eu vou começar com aluno L! Pegue uma palavra aqui!
 Aluna: Pega uma palavra!
 Prof^a: Qual é a palavra, aluno L?
 Aluna: Caminhão.
 Prof^a: Caminhão! Vamos ver se ela está certa?
 Alunos: Tá!
 Prof^a: Tá?
 Alunos: Tá... tá... ta certo!
 Prof^a: CA-MI- NHÃO, né aqui: NHÃO. Ela acertou a palavra!

¹² Destacamos que optamos por abordar a mediação da professora A, com esse grupo de menos autonomia também, para contextualizar a prática dessa professora com relação à heterogeneidade, mas destacamos que não consideramos a produção de frases como produção de texto. São unidades de análise diferentes.

Profª: Aluna E, você é a próxima! Pera aí, deixa aluna L colar a dela logo. Vem cá aluna L!(Aluna L cola a palavra em baixo da imagem!)... Pronto! Vai Aluno E... qual a palavra? Leia e mostre a seus colegas qual é a palavra!

Aluna: Inaudível.

Profª: Monha? O que é monha? Fale alto pra eles ouvirem!

Aluna E: Pamonha!

Profª: Mostre pra eles!

Aluna E: Mostra a palavra aos colegas.

Profª: Que letra começa a palavra pamonha?

Alunos: P-A... PA... PA-MO-NHA.

Aluna E: Cola a palavra pamonha em baixo da figura que é representada no cartaz!

Profª: Agora aluno W, pegue uma palavra!

Aluno W: Sardinha

Profª: Muito bem! Está certo a palavra!

Aluno W: Cola a palavra no cartaz!

Profª: Vem aluno E agora!

Aluno E: Sandrinha!

Profª: O que? Sandrinha não! Leia de novo.

Aluno E: Sandrinha!

Profª: Não é Sandrinha! Leia de novo!

(Aluno E: Pega outra palavra na caixa!)

Aluno: Ele mudou!

Profª: Mudou a palavra foi? Tu não conseguiu ler a outra não foi?

Aluno E: Inaudível

Profª: Vá lá colar onde está a figura! Aluna E acertou a palavra?

Alunos: Sim!!!

Profª: Muito bem! Agora Aluna I.

Aluna I: Pega uma palavra na caixa e faz a leitura: Lenha!

Profª: Muito bem! Vá lá colar... vai ficando mais fácil pra vocês, né?! Vem aluno J... I acertou a palavra?

Aluno J: Pega uma palavra na caixa!

Alunos: Sim!!

Profª: Qual era a palavra?

Alunos: Lenha!

Profª: Lenha... muito bem!

Aluno J: Pamonha!

Profª: Pamonha! Muito bem!!

Aluno: Inaudível.

Aluno: Porque eu sabia esse aqui é esse aqui... (apontando pro cartaz).

Profª: Não, ele sabia já! vem aluno B, aluno B!

Aluna B: Manda T!

Profª: Não... T é depois!

Aluna B: Pega uma palavra na caixa e faz a leitura: É sardinha?

Profª: É!!! Olha aluno E... a palavra que você tinha pegado era essa: Sardinha e não Sandrinha, ta certo?! Agora aluna P!

(Aluna P: Pega uma palavra na caixa!)

Profª: É o que aluna P? Tente... Vá lendo letrinha por letrinha!

Aluna P: A.

Aluno: Já sei que palavra é!

Profª: Sabe?! Deixa ela tentar... Não?

Aluna P: Não!

Profª: Pegue outra palavra!

Aluna P: Aluna pega outra palavra e fica calada.

Profª: Não?

Alunos do outro grupo: Oh tia eu terminei!

Profª: Jaja eu vou aí!... Leia esse primeiro, depois esse, depois esse (apontando pra palavra)... Não?
 Aluna P: Não!
 Profª: Pegue outra palavra!... NHA é o que?... Enquanto aluna P tenta, vem aluno T!
 Aluna I: Aranha!
 Aluna T: Pega uma palavra e faz a leitura: Aranha!
 Profª: Pegue outra palavra que I disse essa!
 Aluna T: Linha.
 Profª: Muito bem! Cole ali...
 Aluno: Lenha!
 Aluna: Não é lenha, é linha!
 Aluna P: Galinha!
 Profª: Essa palavra é galinha? Vamos ajudar a coleguinha... mostre a palavra a eles! A palavra começa com que letra?
 Alunos: Ra!
 Profª: Ra é?
 Alunos: Rainha!
 Profª: Rainha! Muito bem!
 Aluno: Coisa mais fácil!
 Profª: Aluno G sua vez agora de pegar uma bem fácil!
 Aluno G: Aranha!
 Profª: Ingi como ele está... nem precisou, não foi?! Está virado na leitura. Vai passar pro 4º Ano né mocinho?! Vai lá colar...Vem aluno C... tem mais, mexe aí... peguei uma pequena aluno C que é mais fácil... Pega essa daí, essa daí é boa! Pegue essa daí! Não? Então peguei essa outra menorzinha... Não? Vem aluno C, eu te ajudo! Essa é o que?
 Aluno C: Cegonha!
 Profª: Muito bem! Vá lá colar!
 Aluna: CE-GO-NHA.
 Profª: Pronto... Muito bem! JV... Bora JV agiliza...
 Aluna: Oh tia, pode pegar repetido?
 Profª: Pode, até a gente completar os dois!(Apontando pros cartazes) É o que? Como é aqui?
 Aluna JV: SAR-DI-NHA!
 Profª: Isso! C leu foi?
 Aluno C: Sim!
 Profª: C só está embromando lá! Aluno G vai de novo! Pegue um diferente, G... pega essa daí que está encostada!
 Aluno G: Galinha.
 Profª: Galinha, muito bem!
 Aluna: Não vi galinha aqui!
 Aluno G: Olha aqui!
 Profª: Porque a galinha é meio esquisita o desenho dela né?! Muito bem... B, vai de novo!
 Aluna B: Eu quero achar o NI-NHO.
 Profª: Eu quero achar o NI!... Olha ele aí B, Você botou a mão agora em cima!
 Aluna B: Aqui!
 Profª: Não... Sim, Esse aí é o que?
 Aluna B: Ninho!
 Profª: Muito bem! Como tu sabia que era ninho?
 Aluna B: Porque sim...
 Profª: Aluno G vem de novo!
 Aluna: Eu posso ir, tia?!
 Profª: Pode tem muitas palavras ainda!
 Aluno G: Minhoca!
 Profª: Minhoca, muito bem! Aluno P... vai mais não? Aluno T!
 Aluna T: Pega a palavra e fica tentando ler!
 Aluna T: (Inaudível)
 Profª: Isso! Aluno W vem! É o que? Hã?

Aluno W: (Inaudível)
 Profª: Cole lá... Vem aluno E! Vá leia...
 Aluno G: Varinha!
 Profª: O aluno G, não era pra você ler não! Vá pegue outra palavra!
 Alunos: É muito fácil!
 Profª: É muito fácil é?
 Alunos: É!!!
 Profª: Como é aqui?
 Aluna E: RA
 Profª: RA, isso aqui é um: i!
 Aluna E: Ra-i-nha!
 Profª: Como fica? Hem? Pegue outra menorzinha... pegou uma maior ainda!
 Aluna E: Pega e fica calada!
 Profª: É o que? Pegue outra menor!
 Aluna E: Eu não consigo!
 Profª: Consegue... É fácil vá!
 Aluna E: Vinagre !
 Profª: Vinagre? Onde tem um e aí? Pra ser vinagre? Como é aqui: NHO?
 Aluna E: No.
 Profª: No... Não! NHO!
 Aluna E: Vinho!
 Profª: Vá lá color...Pronto! Agora pra não demorar muito, eu vou pedir a aluno G, por favor pegue aqui a caixa... Aluno G e Aluno B terminem de colocar as palavras que eu vou colocar a atividade no quadro, certo? Aí quando vocês terminarem vão fazer! Andréa, tu entrega o caderno de produção pra eles aqui! Porque tem palavras repetidas ali... (A professora começa a escrever no quadro a atividade para as crianças escreverem em seus cadernos!).
 Profª: O Aluno G, qual a primeira palavra que tem aí? A primeira figura.
 Alunos: Princesa... rainha!
 Aluno G: Rainha!
 Profª: Rainha! Qual é a segunda?
 Alunos: Rainha... minhoca!
 Profª: Minhoca! Qual é a terceira?
 Alunos: Sardinha!
 Profª: Sardinha! Qual é a quarta?
 Alunos: Cegonha!
 Profª: Qual é a outra?
 Alunos: Linha!
 Profª: É... só frases! Qual a palavra depois de ninho?
 Aluna: Farrinha!
 Profª: Farrinha! Depois? Depois é o que?... Galinha?!... É?... Depois?... Eu vou deixar só até aqui! Oh pessoal oh... vocês receberam o caderno de produção de texto... Aluno G e aluno B parem um pouquinho só pra tia explicar aqui... As palavras que tia colocou aqui são as palavras que vocês leram lá. Não tem todas, porque se tia fosse colocar todas vai ser muitas pra vocês, tia colocou aqui só dez, se eu ver que vocês terminam logo, aí tia coloca as outras, certo?! O que é que vocês vão fazer?!
 Aluna: E lá tem mais?
 Profª: Tem... que lá tem 12 palavras...Cada palavras dessas aqui, vocês vão formar uma?
 Alunos: Frase!
 Profª: Formar uma o que?
 Alunos: Palavra... frase!!!
 Profª: Formar uma frase! Aqui a primeira palavra qual é?
 Alunos: Rainha!
 Profª: Rainha! Então vocês vão escrever: Ou a rainha é bonita ou a rainha está reinando no palácio, certo?!
 Aluno:A rainha da Inglaterra...
 Profª: A rainha da Ingraterra, faz o que?

Aluno: A rainha é bonita.

Profª: Pode ser! Então cada uma dessas aqui... oh minhoca, fazer uma frase com a minhoca. Cada palavra uma frase... deixa uma linha aqui e escreve aqui na frente, certo?! (Apontando para o quadro)
B não se desespere, por favor. Você foi bem até agora, certo?! Façam isso que tia vai lá nos outros agora!

(8ª observação, Professora A)



Figura 10 - Jogo realizado com as crianças do grupo sem muita autonomia no dia da produção do diário (com os alunos de maior autonomia)

Como é possível ver no extrato de aula acima, a partir da realização do jogo com palavras variadas, a professora propôs que os alunos fizessem frases com essas palavras do jogo. Ao longo da construção das frases, pelo grupo de alunos com menos autonomia, a professora tira dúvidas que iam surgindo sobre a escrita das palavras e frases, ao longo da construção das mesmas. Esse momento de mediação dura em média 5 minutos. A seguir, um extrato desse momento:

Aluna B: Como é bonita? (Do grupo dos alunos com menos autonomia)
 Prof^a: Faça do jeito que você sabe. Como é BO? (A aluna volta para sua banca e fica escrevendo).
 Aluna A: A minhoca anda... como é anda ?(Do grupo dos alunos com menos autonomia)
 Prof^a: É AN-DA! É AN, A-N.. DA é D-A!
 Aluna: A-N-D-A
 Prof^a: Sim! (...)

(8^a observação, Professora A)

Gostaríamos de destacar que a professora, no momento de produção de textos com o grupo de alunos com mais autonomia, prefere trabalhar com o grupo de menor autonomia, com foco na apropriação do SEA¹³ por meio da reflexão na formação das palavras e frases. Ela destaca que possui dificuldade em realizar atividades conjuntas de produção textual com os dois grupos e prefere criar uma situação de escrita na qual os estudantes possam produzir de forma mais autônoma, mesmo que apenas produzam palavras e frases.

Destacamos que apesar de entendermos que a professora estava tentando que os alunos avançassem com relação à apropriação do SEA, percebemos por parte dela uma visão de que trabalhar a construção de frases era mais fácil, portanto, os alunos desse grupo conseguiriam. Destacamos que há vários gêneros e formas de produção de texto, como a própria produção coletiva, que ela fez com esse grupo na primeira semana, que pode subsidiar a aprendizagem com relação a esse eixo de ensino.

Depois da produção do diário, pelos alunos com mais autonomia, percebemos que a professora faz alguns tipos de intervenção, sendo essa intervenção, sempre, realizada de forma individual entre o aluno e a professora com duração máxima de 5 minutos, cada uma delas.

A primeira forma de intervenção que gostaríamos de destacar é quando a própria professora faz a leitura silenciosa dos textos dos alunos, fazendo também ela mesma a correção do texto do aluno e/ou marcação onde estava errado. A correção feita por ela foi do tipo resolutiva (RUIZ, 1998), pois ela própria corrige os erros encontrados no texto do aluno, sem dar a chance de que ele reveja ou observe o que errou e compreenda o porquê.

A seguir, apresentamos dois extratos da aula que exemplificam esse tipo intervenção e correção realizadas pela professora A.

Prof^a: Aluno P, seu caderno! P dá a volta aqui, por favor! (A professora faz a leitura do diário do aluno)... e isso o que?
 Aluno P: E é isso tchau! (A professora faz a leitura e correção do texto)

(8^a observação, Professora A)

¹³ Destacamos que optamos por abordar a mediação da professora A, com esse grupo de menos autonomia, para contextualizar a prática dessa professora com relação à heterogeneidade, mas destacamos que não consideramos a produção de frases como produção de texto. São unidades de análise diferentes.

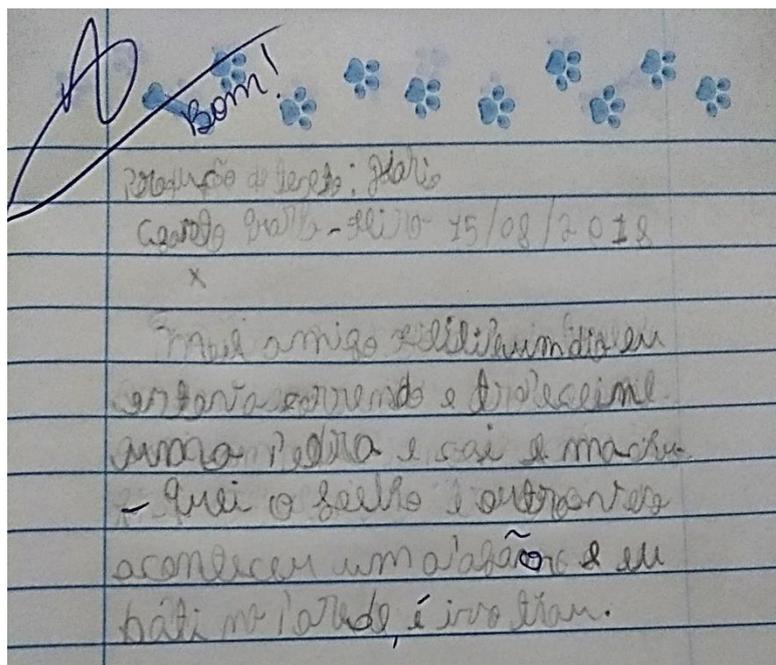


Figura 11 - Produção de texto do aluno P.

Profª: Aluna R (Professora começa a leitura do texto da aluna) ... na casa da minha avó... um cola?

Aluna R: Colar!

Profª: Ok, aluna R!

(8ª observação, Professora A)

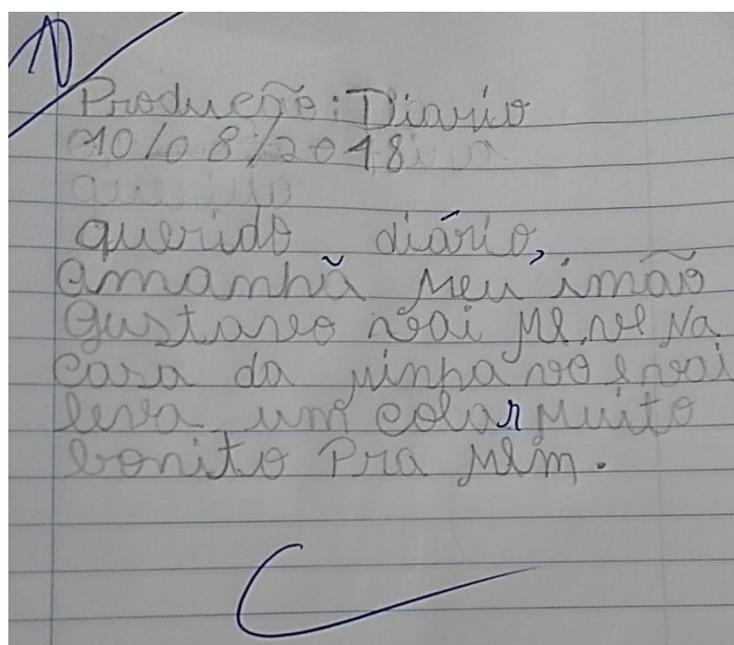


Figura 12 - Produção de texto do aluno R

Como observamos, esse tipo de correção resolutive, como apontado por Ruiz (1998), não possibilita que o aluno reflita sobre seu erro, uma vez que o professor “resolve” o erro encontrado. Dessa forma, esse tipo de correção acaba por privar o aluno do trabalho de refletir

a releitura de seu próprio texto, que é essencial no processo de produção de texto e se faz mais necessário no Ciclo de Alfabetização, onde o aluno está no processo de consolidação do SEA e começando a compreender como se constroem textos. Encontramos esse tipo de intervenção e correção em seis textos avaliados pela professora.

Outro tipo de intervenção que encontramos na prática dessa professora A é quando ela faz a correção, junto com o aluno, pedindo que o mesmo apague e corrija com ela, naquele momento. A seguir, apresentamos um extrato da aula, em que acontece esse tipo de correção.

Prof^a: Aluno C, deixa eu ver o teu... vamos lá. (A professora começa a fazer a leitura do texto do aluno) Produção de texto: diário... não... agosto quarta-feira... olhe a palavra quarta, não tem esse r aqui porque se não ficar quartar... eu em dia eu estar em casa? Eu estar em casa? Ou eu estava em casa?

Aluno A: Estava!

Prof^a: Então complete a palavra: estava! Eu estava pronto para ir, para ir... ajeite!

Aluno C: Separado?

Prof^a: Isso separado!... Para ir em um aniversário com meu amigo, esses traços aqui é pra que?

Aluno C: Não deu!

Prof^a: Mas aí quando não cabe é aí que você vai separar a palavra, certo?! Aqui você vai colocar o que? Uma vírgula! Este aniversário... ou um ponto né?! Acho que é melhor um ponto aqui, coloque! Aí este depois de ponto é letra o que aqui? Depois de ponto, letra o que aqui?

Aluno C: Maiúscula!

Prof^a: Uhum... não aluno C apagava só o e!...Este aniversário... que palavra é essa aqui?

Aluno C: Era tão!

Prof^a: Era tão, duas palavras! Mas você melhorou bastante C, você fazia todas emendadas! Era né... ere não! Vamos lá... era tão... isso aqui é o que?

Aluno C: Estava na hora.

Prof^a: Estava na hora... são três palavras e hora é com H viu?!... Estava? Estava! Não apague tudo não, só o E e coloque ES.... Estava na hora com H.

Aluno C: Junto?

Prof^a: Separado!... Estava na hora de cantar o para?

Aluno C: Parabéns!

Prof^a: Parabéns é uma palavra só... NS... Parabéns!

Aluno: Assim?

Prof^a: Isso!... Estava na hora de cantar os parabéns...

Prof^a: ... nós brincamos. Apaga só o nós e coloca ele mais pra trás.... Bota o S aqui!... a palavra muito não tem N, apague... i... muiiito... nós brincamos muito... esse nós tem um acento no O.

Aluno C: Assim?

Prof^a: Isso... então um?

Aluno: Calado!

Prof^a: Então fomos para casa né?!... são três palavras e apague esse aqui... então, falta um O..... casa bota mais pra cá, pra não ficar esse espaço!

(8^a observação, Professora A)

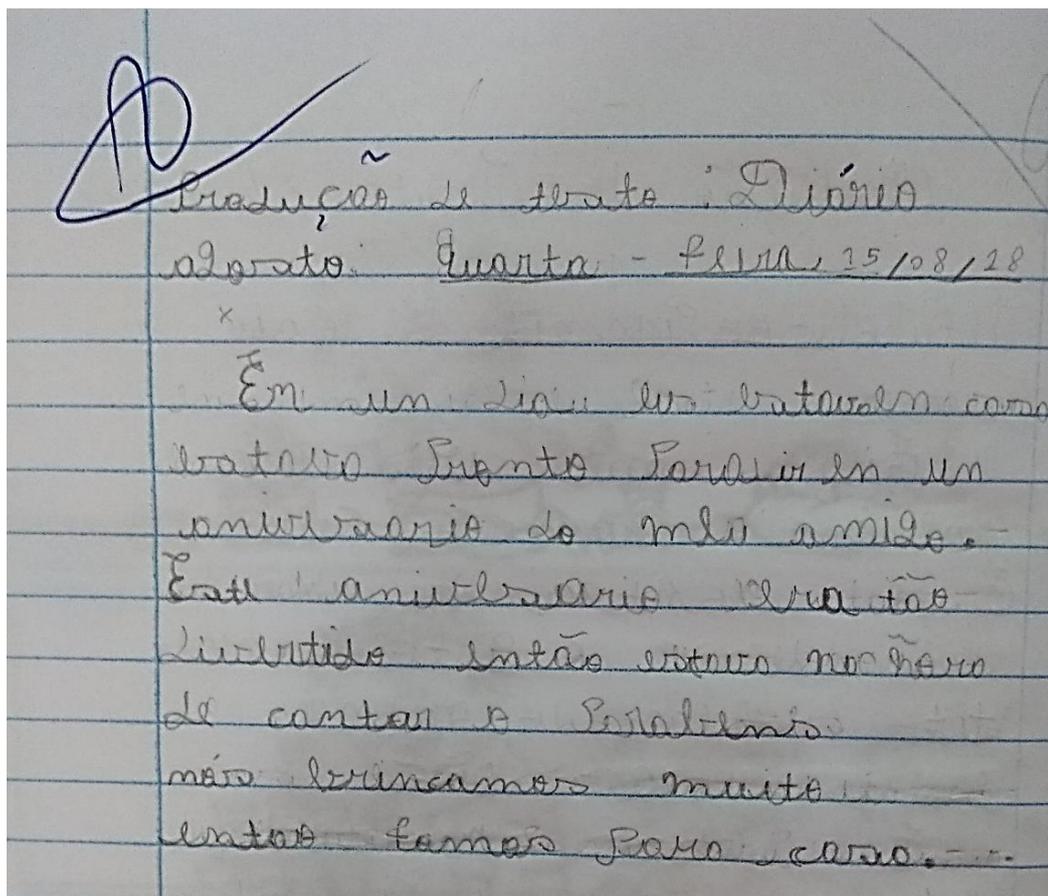


Figura 13 - Produção de texto do aluno C

Apesar das correções da professora explorarem mais os aspectos linguísticos, entendemos essa forma de correção como formativa, uma vez que possibilita que o aluno tire suas dúvidas e possa corrigir o texto junto com a professora. Há, dessa forma, a possibilidade de que o aluno avance com relação à determinada área do conhecimento. Percebemos que a professora, realmente, se deteve ao texto, tentando compreendê-lo. Classificamos, assim, esse tipo de correção como formativa, pois pretende contribuir na melhoria da aprendizagem do aluno (PERRENOUD, 1999).

Nesse tipo de intervenção, houve, ainda, a correção do tipo resolutive (RUIZ, 1998), como pode ser observado no exemplo anteriormente apresentado. Nesse exemplo, a professora resolve os problemas quanto à acentuação encontrados no texto da aluna. Encontramos esse tipo de intervenção e correção em três textos avaliados pela professora.

Outro tipo de intervenção que encontramos na prática da professora A é quando ela mesma faz a correção e/ou marcação no texto do aluno e, ao final da correção, coloca as palavras que o aluno errou, de forma correta, e pede para os alunos visualizarem como é a escrita correta das palavras e façam a correção das mesmas em suas cadeiras. A seguir, apresentamos um extrato do diálogo em que ocorre nesse tipo de intervenção.

Prof^a: Vou pra esse agora... MV de novo essa letra grande? (A professora começa a fazer a leitura do texto da aluna)

Aluna MV: Aí que preguiça, tia!

Prof^a: Esse O é minúsculo!...Olha a palavra: instrutor... você botou introto da banda, o que é isso?

Aluna MV: Não sei, tia!

Prof^a: ... escutar... não tem esse L aqui não! Ok mocinha! Ta ok seu texto, agora corrija essa palavra aqui em baixo!

Aluna MV: Em quantas linhas? 40?

Prof^a: Não só uma!

(8^a observação, Professora A)

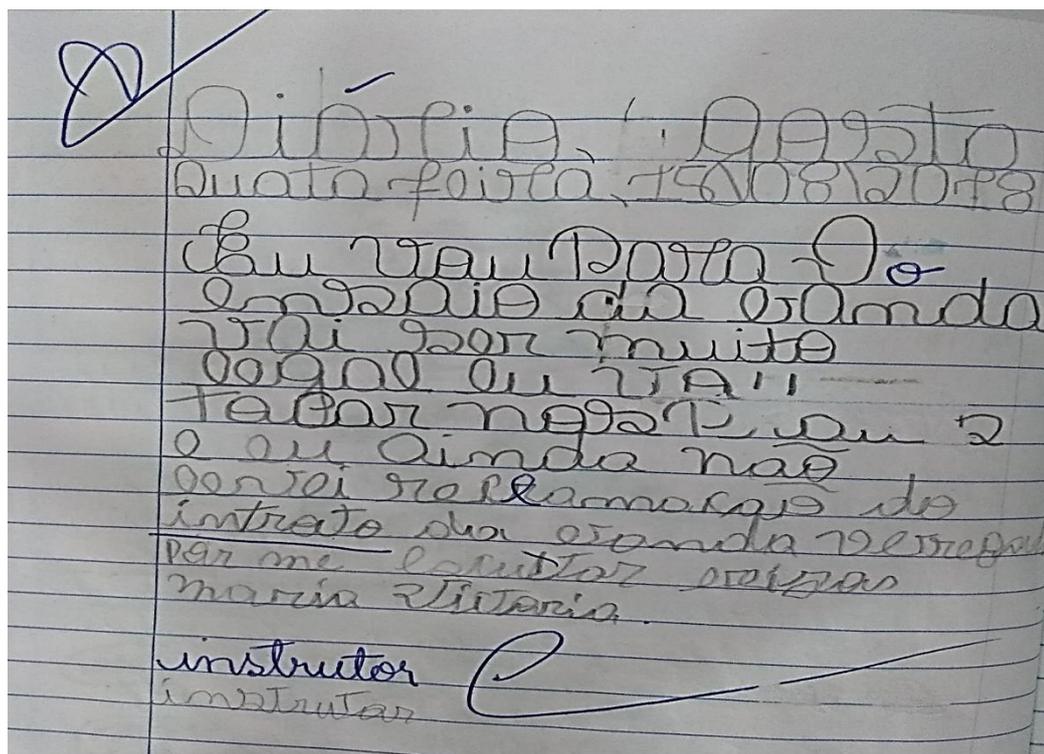


Figura 14 - Produção de texto do aluno M.V.

Encontramos a correção do tipo indicativa e resolutiva (RUIZ, 1998) nesse tipo de intervenção. Apesar da conversa existente entre aluna e professora e, também, a escrita das palavras erradas no final do texto, não entendemos esse momento de intervenção e correção de forma reflexiva para o aluno, uma vez que o aluno fica muito preso à correção do que a professora indicou. O aluno não tem, assim, muita consciência do erro cometido, sendo proposto que ele, apenas, visualize o que errou e escreva a palavra de forma correta. Encontramos esse tipo de intervenção e correção em três textos avaliados pela professora.

Observamos ainda que no momento da correção dos diários, com o grupo de alunos com mais autonomia, a professora A pede que alguns alunos façam a reescrita de seus textos. A seguir, apresentamos um extrato da aula desse momento:

Prof^a: (Pega o caderno do aluno D) É esse aqui?
Aluno D: É!
Prof^a: Ok você botou o nome, colocou a data e o dia... Q palavra é essa?
Aluno D: Em um dia seguinte eu levei uma queda...
Prof^a: Eu vou marcar as palavras que você fez errado, pra você escrever correto, certo?!
Aluno D: Certo!
Prof^a: Essa daqui só é uma letra! E levei uma queda... que palavra é essa?
Aluno D: Essa daí... Velocípede!
Prof^a: Ahhh... e meu o que?
Aluno D: Joelho... eu ralei meu joelho...
Prof^a: Essa palavra não está aí não... ralei!
Aluno D: Está sim!
Prof^a: Ahhh... ralei meu joelho... você botou guelho e meu cotovelo é?
Aluno D: É!
Prof^a: O meu... que palavra é esse? Quase é?
Aluno D: É...
Aluno D: Quase quebrei meu joelho...
Prof^a: Sangrou muito é?
Aluno D: É!
Prof^a: Pronto... Vou colocar as palavras aqui: seguinte, queda, velocípede, joelho... olha a palavra joelho como é com J e você escreveu com GU aí fica guelho. Entendeu? Aí é joelho, JO... olha o som fala JO.
Aluno: JO
Prof^a: JO, J-O... GO é G-O certo?! Presta atenção, cotovelo é com O, joelho de novo né... ralei tem um i aqui oh... ralei... e sangrou aqui, certo?!
Aluno D: Ta.
Prof^a: Faça o seguinte... escreva o texto de novo aqui em baixo... ou na outra folha que fica melhor pra ver! Pronto, faltou a saudação aqui...
Aluno D: Ah ta certo!
Prof^a: Aí eu vou colocar aqui: Querido! Que é com QU... vá lá!
Aluno: Uhum!

(8^a observação, Professora A)

Diária 2010 81 20 28
 X
 Em um dia negativo eu
 recebi uma cedo de rei um
cedo de reitoria o meu
ela em rei/me/que
 e meu e que me
entusiasmo e meu
meu muito.

seguinte
 queda
 velocipede
 folho
 cotovelo
 sangrou

Querido

Figura 15 - Produção de texto do aluno D

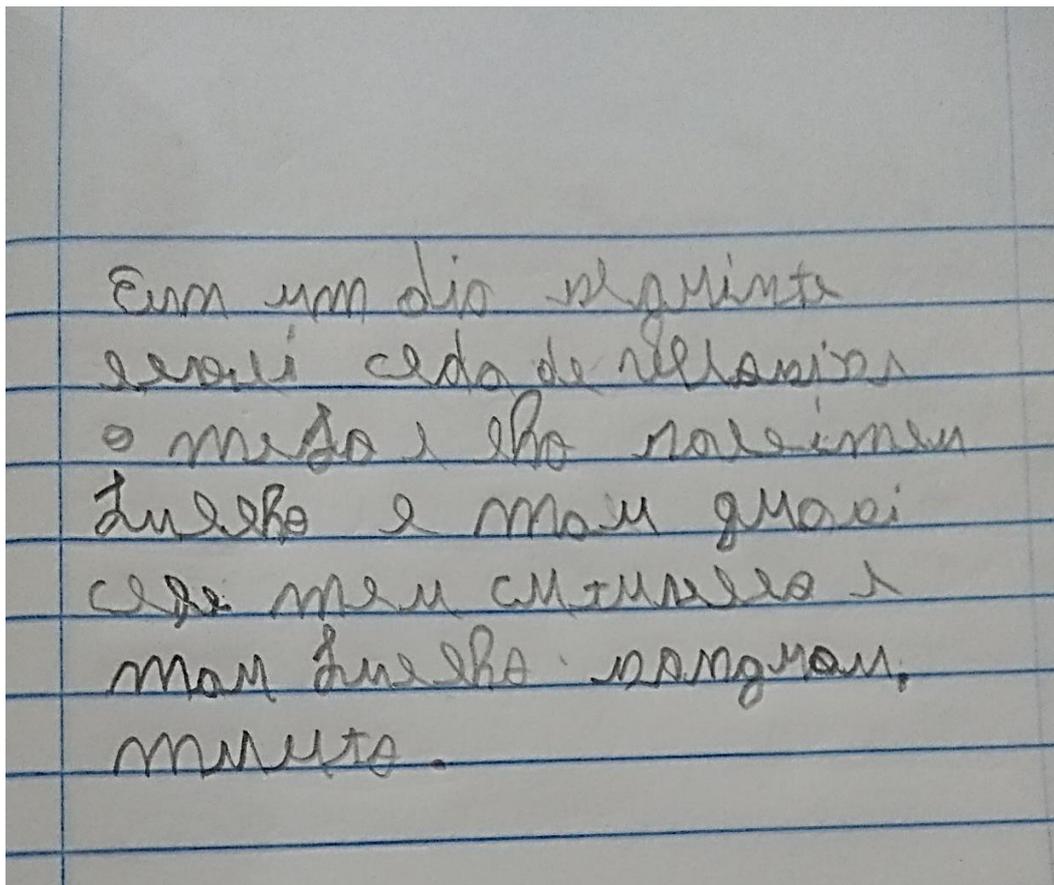


Figura 16 - Reescrita produção de texto do aluno D

Observamos que a professora A pediu a dois alunos que fizessem a reescrita a partir da correção das palavras que ela pontuou no final dos textos dos alunos como erradas. Na entrevista final, perguntamos à professora A quais eram os critérios que ela utilizava para pedir a reescrita do texto só para alguns alunos. Ela nos afirmou o seguinte:

Tem relação com a legibilidade ou quando tem muitas palavras erradas. Porque tem alguns alunos aqui que já escrevi perfeitamente, eles não erram muita coisa, esquecem só uma vírgula aqui e outra ali, aí eu não vi a necessidade de mandar escrever o texto todinho de novo por uma palavra ou outra, como é o caso de: P., R., Í., A. eles já escrevem muito bem. Aí alguns eu pedi pra reescrever e outros não.

(Profª A, extrato de Entrevista inicial, grifo nosso)

Apesar de a professora, em entrevista, apontar a legibilidade e a escrita de muitas palavras erradas como únicos critérios para pedir a reescrita de texto para alguns alunos, observamos que, em sua prática, ela utilizou, também, o critério de atender ou não à estrutura do gênero trabalhado, no caso o diário, para pedir a reescrita. A seguir, apresentamos um extrato com esse tipo de intervenção/correção:

Profª: Vamos lá...Aluna M, me dê o seu... Cadê? É esse é?

Aluna M: Você já passou!

Profª: Né assim não viu?! Ohh aluna M, você começou o texto com: Era uma vez, uma menina chamada M. M é você, se você está escrevendo no seu diário... você vai falar sobre você, sobre alguma coisa que aconteceu com você. Não como se você fosse outra pessoa, certo? Mas contando assim mesmo... como se estivesse conversando com alguém, certo? Aí eu vou pedir pra você, refazer o texto aqui... Hoje estou muito feliz, porque aconteceu isso e isso... Ou o dia da festa, aconteceu isso e isso e eu gostei muito. Alguma coisa boa que aconteceu, como se você estivesse contando pra um amigo mesmo, certo? Comece de novo! Agora essa parte daqui você acertou: O mês e a data! Mas aí coloque uma saudação, coloque: Querido diário, pode ser também: meu querido diário, meu diário bonzinho, certo? Você pode colocar um nome nele também!

(8ª observação, Professora A)

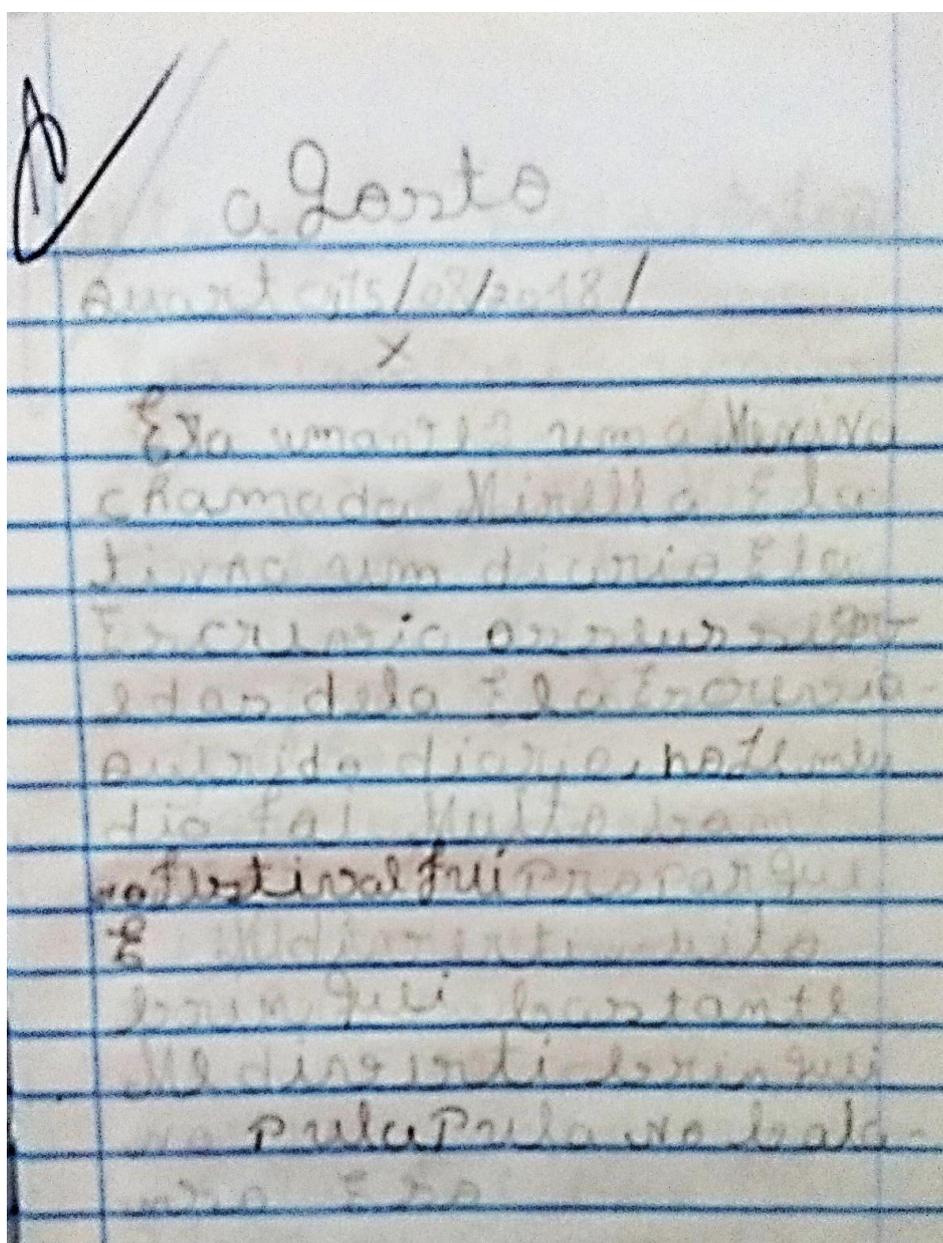


Figura 17 - Produção de texto da aluna M

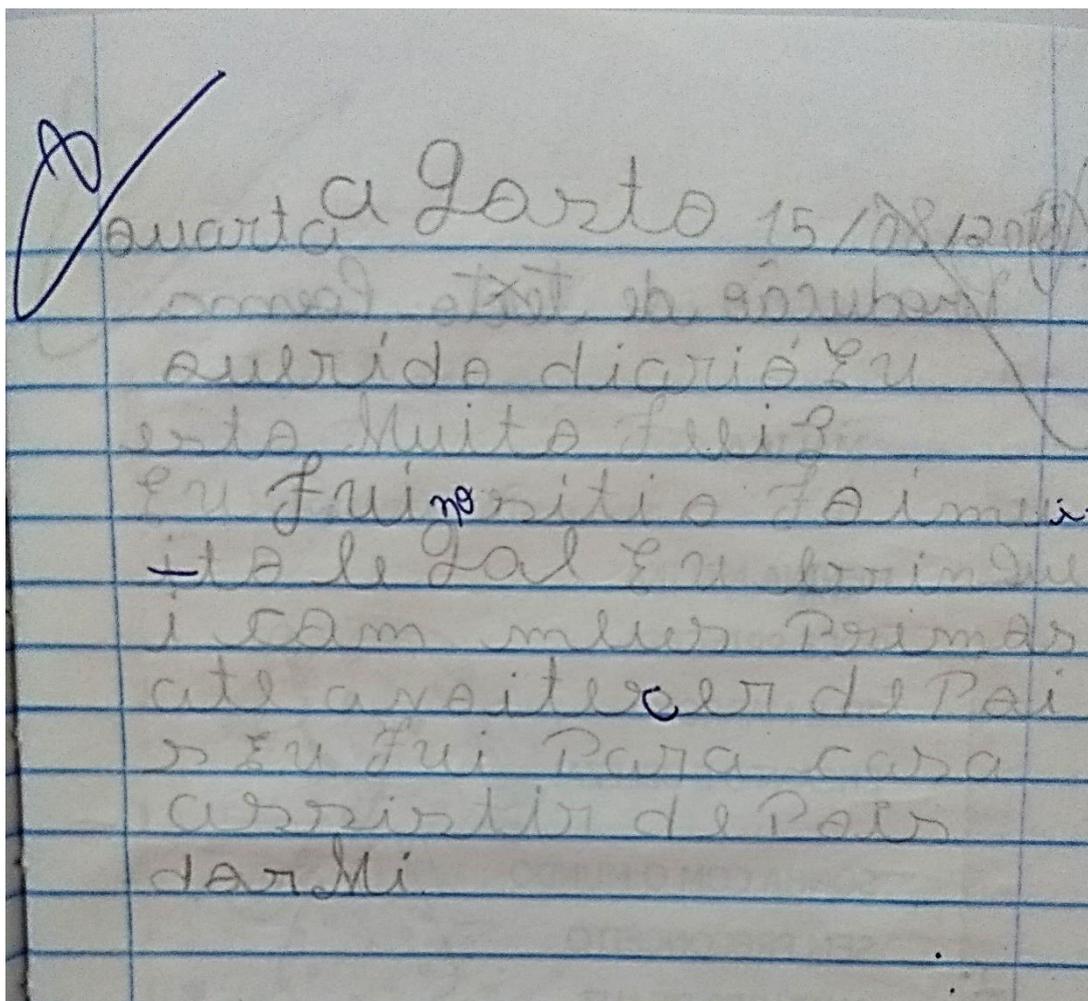


Figura 18 - Reescrita da produção de texto da aluna M

A reescrita do texto a partir do critério de atender à estrutura do gênero foi pedido para apenas uma aluna (M). Entendemos, com isso, que os critérios utilizados pela professora para pedir a reescrita foi a legibilidade e, também, se o aluno fez o texto de acordo com a estrutura do gênero diário trabalhado.

Ressaltamos que o trabalho de produção de texto não é uma tarefa fácil. Pois envolve desde o que vai ser dito, organizar a sequência do que vai ser dito, até a adequação do que será dito daquele gênero, dentre outros (LEAL; BRANDÃO, 2007). Dessa forma, a reescrita e/ou revisão do texto ganha um importante papel, uma vez que ajuda o aluno, ainda mais o aluno que está no Ciclo de Alfabetização, a gerenciar e a reelaborar o que foi escrito, tendo a chance de melhor dizer o que foi escrito numa primeira versão.

Com relação à intervenção nas frases dos alunos¹⁴ do grupo de menos autonomia, observamos duas formas de intervenção distintas. A primeira é quando a professora faz a leitura das frases e a correção mostrando ao aluno os erros encontrados, conforme apontamos a seguir.

Profª: (Pega o caderno de T para a leitura e correção) A rainha é bonita... A minhoca mora na terra... terra é com dois rr, viu?! (Continua a leitura das frases) que nome é esse? Do pássaro é?

Aluna T: É!

Profª: A palavra: pássaro é assim...(continua a leitura das frases)... pronto coloque ponto final nas suas frases.

(8ª observação, Professora A)

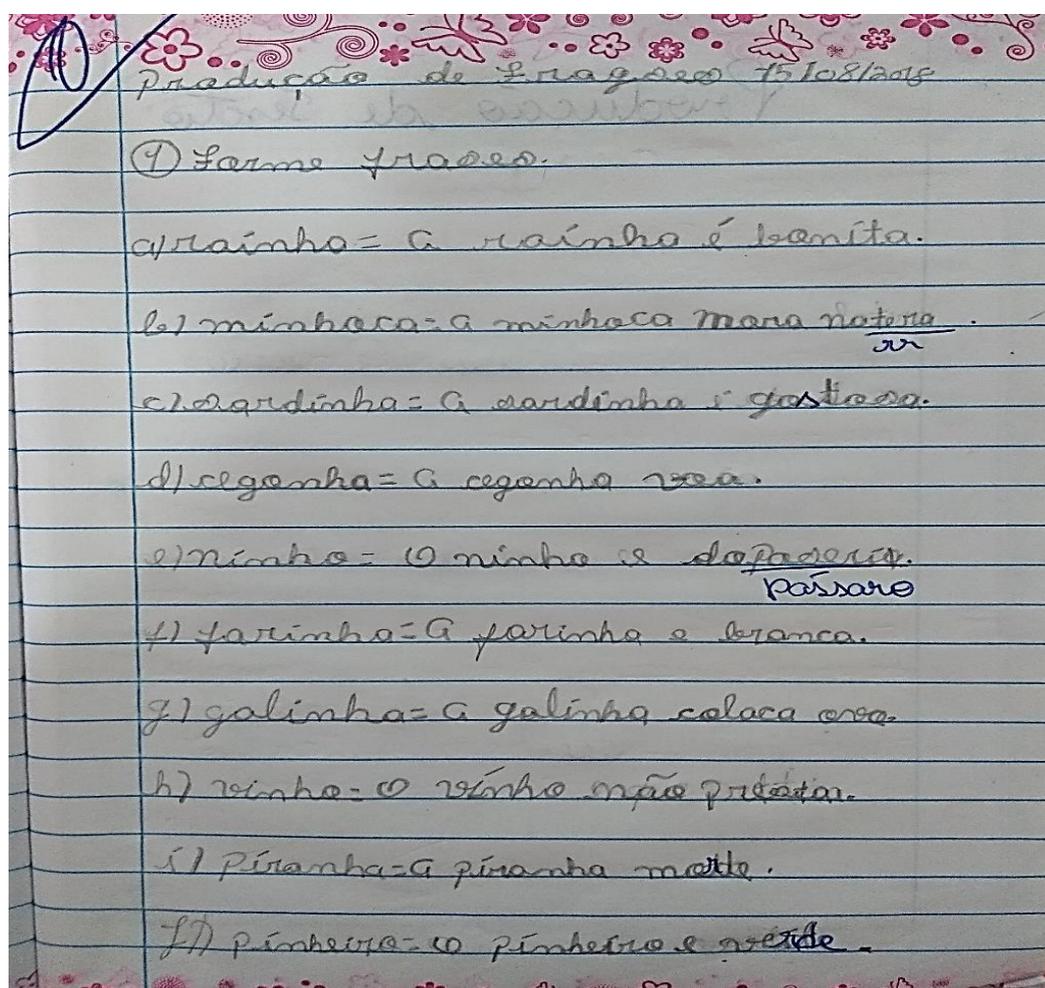


Figura 19 - Produção de frases da aluna T

Percebemos que, apesar de a professora conversar com a aluna, a correção realizada por ela é do tipo resolutiva e indicativa, onde a própria professora resolve os “problemas”

¹⁴ Optamos por abordar essas formas de mediação para contextualizar mais a prática da professora A, com relação a seu trato com a heterogeneidade da turma, mas destacamos que não consideramos a construção de frase como produção de texto.

encontrados nas frases dos alunos (RUIZ, 1998). A professora realizou seis vezes esse tipo de intervenção e correção nas frases dos alunos.

Percebemos, também, que a professora faz essa mesma forma de intervenção nos textos dos alunos que não fizeram suas frases, mudando apenas a forma de marcar. Destacamos que não houve diálogo com relação a isso entre professora e alunos. A seguir, apresentamos as fotos das produções e os comentários da professora nesses momentos.

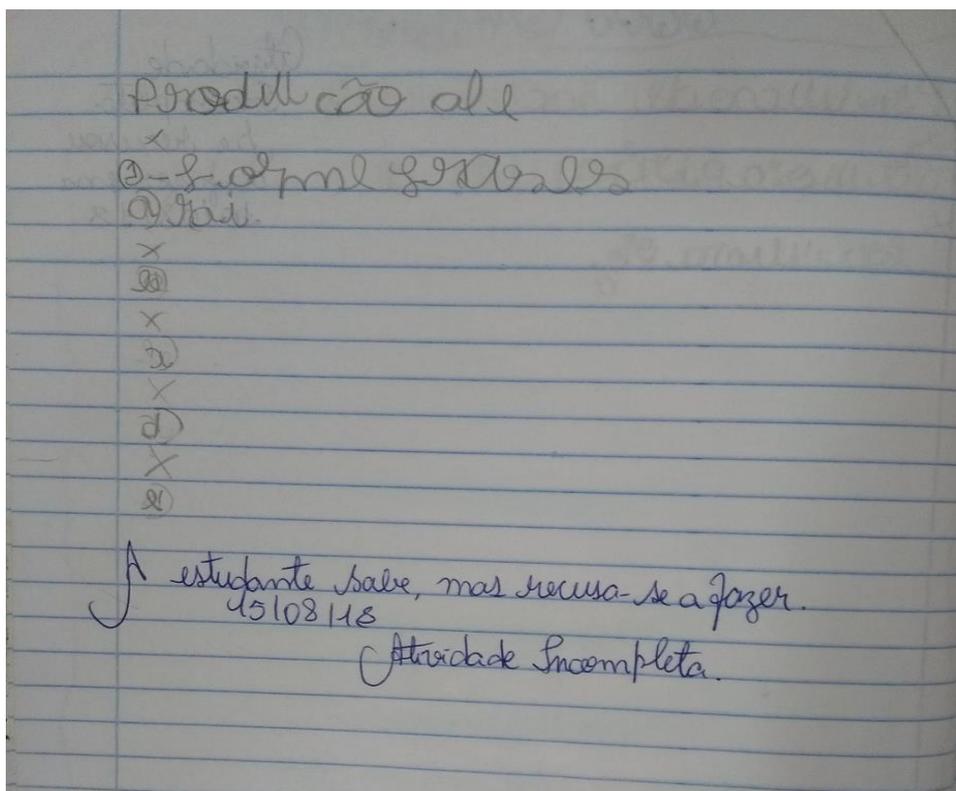


Figura 20 - Produção de frase da aluna I

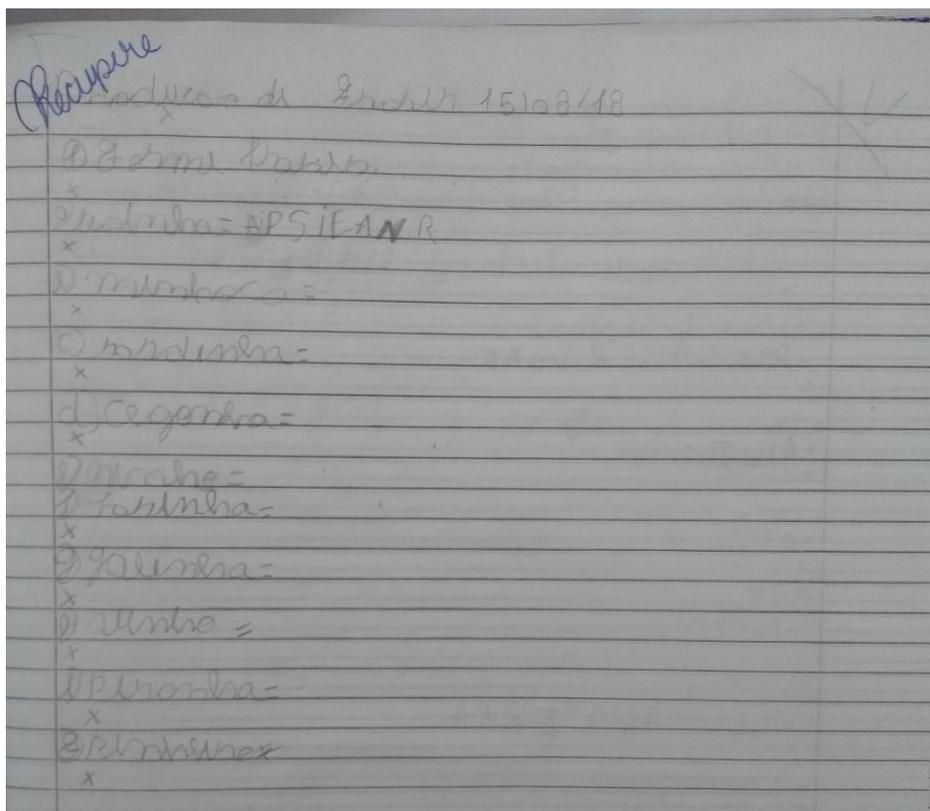


Figura 21 - Produção de frase do aluno J.V

Outra forma de intervenção, nas frases desse grupo, foi a partir da leitura da professora e a mesma ir conversando com o aluno e este ir fazendo a correção junto com ela, sendo percebida ainda a correção e/ou marcação do tipo resolutiva por parte da professora (RUIZ, 1998).

Profª: Pinheiro é uma? (Professora se referindo as frases de uma aluna)

Aluna B: Árvore.

Profª: Escreva árvore.

Aluna B: Tem que apagar esse E.

Profª: Não. Está certo... pra você escrever árvore.

Aluna B: A, tia?

Profª: AR, A-R... Pronto agora sim, está certo!

Aluna B: Pronto... Terminei!

Profª: Agora sim. Bote ponto final! (A professora faz a leitura das frases da aluna) Muito bem B! Ótimo, você está de parabéns hoje.

(8ª observação, Professora A)

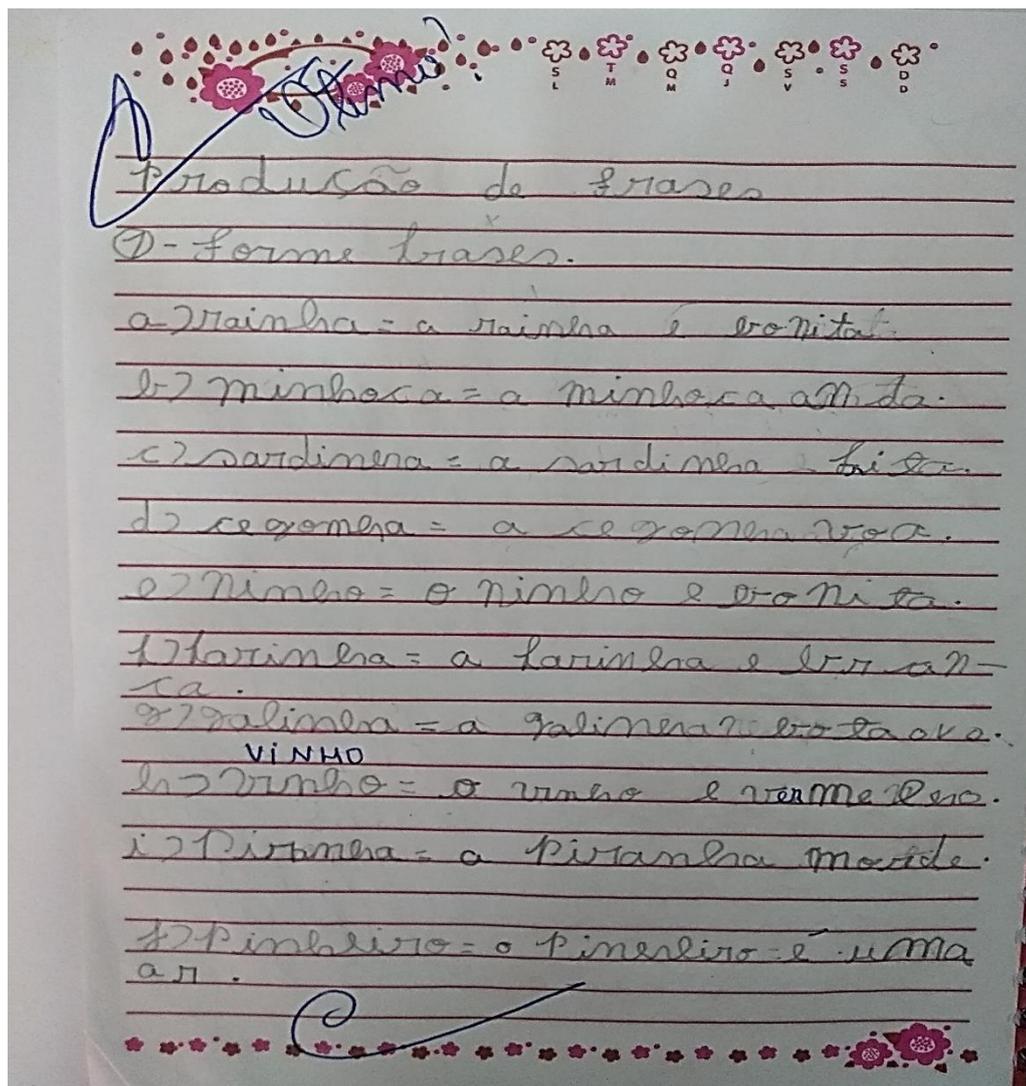


Figura 22 - Produção de frases da aluna B

Foram observados esse tipo de intervenção e a correção em quatro produções de frases pelos alunos.

De um modo geral, pudemos observar que a prática da professora A, com relação à produção de texto, teve episódios em que trabalha numa perspectiva de texto dentro do gênero e momentos em que não trabalha. Observamos também que houve episódios ainda em que a professora A escolhe trabalhar o eixo de apropriação do SEA em detrimento do de produção de texto, com o grupo de alunos com menos autonomia, demonstrando assim ter dificuldades em trabalhar o eixo de produção de texto com os dois grupos da sala.

Reiteramos a necessidade e a importância de se trabalhar o eixo de produção de texto, independente dos níveis das crianças, uma vez que esse eixo possibilita e propicia a observação das relações grafofônicas e as formas como os textos são escritos.

O caderno foi o suporte das duas produções textuais, demonstrando que este constitui um portador de textos prioritário na esfera escolar na prática dessa professora, ou seja, é um dispositivo importante para a sua ação docente.

Na primeira produção voltada para a construção de uma história a partir de imagens, a docente trabalha na perspectiva de produção de texto mais ‘tradicional’, não trabalhando na perspectiva de produção de texto inserido no contexto do gênero e não promovendo, portanto, as condições de produção necessárias para a compreensão do texto como uma atividade sociointeracionista e nem valorizando os contextos de uso e de circulação. Um dos motivos que podem ser apontados é a própria proposta de produção feita a partir de uma sequência de imagens. Esse tipo de produção não possibilita que o aluno compreenda o texto como uma atividade social. Desta forma, o trabalho com produção de texto passa a ter uma abstração das circunstâncias e das situações de produção, ou seja, como apontado por Rojo e Cordeiro (2004), o texto fica vinculado a um ensino normativo, priorizando, dessa forma, a análise da língua e a gramática. Esse tipo de produção fica, assim, restrito ao espaço escolar.

Na segunda proposta, produção de um diário, para o grupo de alunos com mais autonomia, a professora trabalha na perspectiva de texto dentro da noção de gênero, destacando que o texto a ser escrito é um diário e falando algumas das características desse gênero. Nesse sentido, mostra, a partir de exemplos, os usos desse gênero e quando utilizá-lo. Ainda destacamos que algumas das condições de produção do gênero diário foram exploradas de forma indireta; o próprio suporte para essa produção - caderno de produção textual dos alunos - cria um distanciamento com as finalidades desse gênero.

Reiteramos, portanto, a importância das condições de produção serem exploradas de forma explícita, uma vez que são essas condições que dão sentido à produção textual, fazendo com que os alunos reflitam sobre os aspectos sociodiscursivos e estruturais dos diferentes gêneros textuais existentes (MENDONÇA; LEAL, 2005).

c) Em síntese: a prática avaliativa da produção textual da professora A

Com relação à primeira produção proposta, construção de uma história a partir de uma sequência de imagens, o objetivo no plano de aula da professora foi: organizar o texto dividindo-o em tópicos e parágrafos, conforme planejamento. Este objetivo é previsto para os alunos que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização, na proposta do município, com relação à produção de texto. Não havia objetivos específicos para cada grupo, mas, sim, um objetivo para todos os alunos, independente de seus níveis. Observamos que a prática da docente

extrapola o objetivo proposto, uma vez que ela, em sua explicação sobre o porquê da ênfase na divisão do texto em parágrafos, aponta, também, o que deveria ter em cada parágrafo.

Com relação à construção de história a partir de uma sequência de imagens, para o grupo de maior autonomia (10 alunos), como pôde ser visto, os modos de intervenção foram três: a professora sempre fazia a leitura das produções dos alunos e ao final ela mesma fazia as correções e/ou marcações; fazia a correção e/ou marcação junto ao aluno pedindo que o mesmo apagasse e corrigisse algo que ela indicou que estava errado no texto naquele momento; a professora pede que o aluno corrija em sua cadeira de acordo com o que ela pede ou indicou. Nos três casos, as marcas de intervenção versavam sempre entre a correção do tipo indicativa e resolutive (RUIZ, 1998). No entanto, no que se refere à forma ou ao modo de avaliar os textos dos alunos, não foram observados, nos planos de aula, quaisquer tipos de indício de como se daria esse processo avaliativo da produção de texto.

Com relação à intervenção nos textos dos alunos que fizeram a produção da história de forma coletiva (alunos com menos autonomia), a professora faz, ela mesma, a leitura dos textos e, também, a correção e marcação dos textos. Essas marcações nos textos dos alunos, geralmente, são do tipo indicativa ou resolutive (RUIZ, 1998) e, ao final, ela dá o visto no texto. Não foram observados quaisquer tipos de diálogo entre aluno e professora, nesse momento.

Esses modos de intervenção e correção, a nosso ver, não contribuíram para a construção do conhecimento dos alunos, uma vez que a indicação e a resolução do ‘problema’ por si só não possibilita que o aluno avance com relação à construção de seu conhecimento. Percebemos, ainda, que, em determinadas intervenções, há um diálogo entre a professora e o aluno; entretanto, esse diálogo ficou muito restrito a aspectos linguísticos de compreensão de determinadas palavras que na hora da leitura a professora não entendeu.

Assim, a professora A não observou o texto como uma produção da subjetividade do aluno, mas, sim, trata todos os textos de forma igual e espera que, a partir de correção realizada por ela, haja a aprendizagem de forma imediata por parte do aluno (CALIL, 2008).

Com isso, destacamos que essa forma de avaliar o texto do aluno precisaria ser visto como um diálogo entre quem escreve e quem lê, no caso a professora, para, assim, ajudar e dar subsídios para o aluno avançar, não só com relação ao SEA, mas, também, com relação à produção textual (HOFFMANN, 2013).

Concordamos com Marcuschi (2005) quando aponta que se o professor atribuir como principal valor, na avaliação, os aspectos linguísticos e normativos da língua, o texto que obedecer a esse padrão terá uma avaliação favorável, mesmo que não tenha muito sentido. E

se, por outro lado, o docente direciona seu olhar para a construção do sentido do texto, a avaliação terá como foco a adequação à situação de produção.

Com relação à segunda proposta de produção, o diário, para o grupo de alunos com mais autonomia, o objetivo no plano de aula foi: aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos com autonomia. Analisando a proposta do município, observamos que esse objetivo se refere ao eixo de leitura e não de produção de texto. Isto demonstra que a professora não tinha muita clareza de seu objeto de estudo. Da mesma forma que ocorreu no planejamento da primeira situação de produção de textos, não foram observados objetivos específicos de acordo com cada grupo ou nível dos alunos, bem como no que se refere à forma ou ao modo de avaliar os textos dos alunos, não foram observados quaisquer tipos de indício de como se dava esse processo avaliativo da produção de texto nos planos de aula.

Quanto aos modos de intervenção, foram identificadas três situações. Ela sempre fazia a leitura dos textos dos alunos e, a partir, daí: (i) fazia, também, ela mesma, a correção do texto do aluno; (ii) fazia a correção junto com o aluno, pedindo que este apagasse e corrigisse junto com ela; (iii) pedia que o aluno visualizasse a forma correta da escrita e fizesse a correção, em suas cadeiras.

Destacamos que a intervenção que a professora fez junto com os alunos, pedindo que o mesmo apagasse e fizesse a correção junto com ela, foi de muito relevância. Pudemos observar que a professora dialoga com o aluno sobre seu texto e suas dificuldades e não apenas indica os “problemas do texto”. Entendemos esse momento tendo como foco a regulação das aprendizagens a qual auxilia não só o aluno mas, também, o professor a compreender como o aluno está no processo de aprendizagem (CRUZ, 2012). Consideramos esse momento valioso, uma vez que possibilita que o aluno compreenda onde errou e modifique sua opção de escrita junto à professora.

Observamos, ainda, que a professora propõe a algumas crianças a reescrita de seus textos, tendo como critério a legibilidade e a correção de muitas palavras erradas, como ela destaca; mas, também, observamos, em sua prática, que ela se utilizou do critério de verificar se o texto está de acordo com a estrutura do gênero diário ou não. Nesse sentido, entendemos o momento de reescrita e de revisão de texto valioso para todos os alunos, uma vez que possibilita a este mudar de posição e permite que ele se coloque como interlocutor. Desta forma, a professora ajuda o aluno a melhorar o seu texto (ROCHA, 2005).

Com relação à correção das frases no grupo de menos autonomia, percebemos duas formas de intervenções. A primeira é quando a professora faz a leitura e correção dos erros mostrados ao aluno e os tipos de marcas encontrados foram indicativa e resolutive (RUIZ,

1998). A segunda forma de intervenção é quando a professora faz a leitura das frases e vai fazendo a correção junto com o aluno, possibilitando que o aluno avance com relação à sua compreensão do SEA, sendo observada ainda a correção do tipo resolutiva (RUIZ, 1998).

4.2 Prática de ensino e de avaliação da produção textual da Professora B

Primeiramente, apresentaremos uma breve descrição da rotina da professora B, o perfil de suas turmas e os dispositivos que permeiam seu fazer docente. Em seguida, apontaremos as concepções e formas de mediação na produção de textos, bem como os modos e propósitos avaliativos presentes nas suas práticas.

4.2.1 Contextualização da prática de ensino da produção textual da Professora B: rotina, dispositivos e perfil da turma

Em contato com a rotina da professora B, percebemos que esta tinha uma rotina já bem organizada, permitindo que as crianças já tivessem uma noção do que ia acontecer nos diversos momentos da aula.

A seguir apresentamos a síntese da rotina da professora B, para que termos subsídios para analisar a sua prática (Quadro 10).

Quadro 10 - Síntese da rotina da Professora B

Atividade		1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	6º dia	7º dia	8º dia	9º dia	10º dia	Total
Formação da fila no pátio para a oração.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Forma de organização da turma.	A professora aponta onde cada aluno deve sentar (forma dois ou quatro grupos).			X						X		2/10
	As crianças escolhem onde vão sentar (dupla ou individual).	X	X		X	X	X	X	X		X	8/10
Passeio escolar.				X								1/10
As crianças fazem o cabeçalho em seus cadernos a pedido da professora.			X				X	X	X	X		5/10
Leitura deleite realizada pela									X			1/10

professora.											
Leitura deleite realizada por alunos.		X		X	X	X	X		X	X	7/10
Leitura deleite iniciada pela professora e um aluno dá continuidade.	X										1/10
Perguntas feitas pela professora, sobre a história contada na leitura deleite.						X					1/10
Oração na sala.										X	1/10
Correção do para casa no quadro.	X				X	X	X				4/10
Correção de atividade de casa atrasada (chamando alunos no quadro).				X							1/10
¹⁵ Atividades desenvolvidas após a PT realizada em casa.					X	X		X	X	X	5/10
Atividade proposta pelo projeto: Diga sim à vida (apresentação)	X				X						2/10
Entrega e explicação do livro projeto: Diga sim à vida, para as crianças levarem para suas famílias				X							1/10
Leitura silenciosa do livro que as crianças iam levar para suas famílias do projeto: Diga sim à vida.				X							1/10
Atividades desenvolvidas antes da PT e relacionadas a esta.							X				1/10
Leitura compartilhada entre todos os alunos do livro do projeto: Diga sim à vida, que as crianças iam levar para suas famílias.				X							1/10
Atividades desenvolvidas durante a PT.							X				1/10
Chamada.		X				X		X			3/10
Atividades desenvolvidas antes da PT							X				1/10
Atividade de Ciências no livro, todos os alunos respondendo junto com a professora.				X							1/10
Atividade de sala no livro para os alunos do grupo dos “23”.					X	X				X	3/10
Atividades desenvolvidas antes da PT e relacionadas a esta.						X					1/10
Atividade de cópia do livro de Português para o caderno.									X		1/10
Atividade de leitura do gênero: poema, com os alunos do grupo dos “6”.						X					1/10
Atividades desenvolvidas antes da PT e relacionadas a esta							X	X			2/10
Atividade de Matemática em sala						X			X	X	3/10

¹⁵ Este bloco de atividades (antes e depois da PT) será melhor detalhado a seguir no Quadro 11.

só com os alunos do grupo dos “6”.											
Tomada da tabuada.						X					1/10
Atividade de sala na ficha para os alunos do grupo dos “6”.					X		X				2/10
Correção da atividade de sala no quadro com os alunos do grupo dos “23”.					X					X	2/10
Atividade proposta pelo projeto na sala: Diga sim à vida (Atividade em grupos para todos os alunos).	X										1/10
Atividades desenvolvidas antes da PT e relacionadas a esta.	X	X									2/10
Atividade para alguns alunos do grupo de menos autonomia na hora do intervalo.		X									1/10
Atividade de sala a partir do livro do projeto: Diga sim à vida.		X		X							2/10
Atividade relacionada ao projeto: Diga sim à vida (Conversa sobre os medos dos alunos).		X									1/10
Atividades desenvolvidas antes da PT e relacionadas a esta.	X										1/10
Atividade para casa no caderno para todos os alunos de Matemática.						X					1/10
Atividades desenvolvidas antes da PT e relacionadas a esta.							X				1/10
Atividade de casa no livro (para o grupo dos “23”).		X		X	X			X		X	5/10
Atividade de casa na ficha (para o grupo dos “6”).		X				X		X			3/10

No Quadro 10, podemos notar que a professora B tem sua rotina bem estruturada, demonstrando seu cuidado com a organização do tempo pedagógico. Entendemos esse momento de rotina como um dispositivo já incorporado em sua prática, uma vez que se tornou abstrato e normatizante, e se instalou de forma durável nas práticas escolares dessa professora (CHARTIER, 2002). Essa organização da rotina é importante, pois orienta a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo assim ter uma previsão do que vai acontecer em determinado horário da aula (OLIVEIRA, 1992).

Com relação à organização das crianças na sala de aula, estas se sentavam enfileiradas e de forma individual. Em algumas atividades, a professora dividia a turma em pequenos grupos ou em duplas. A professora já tinha o costume de fazer a divisão da sala em dois grupos de forma permanente, isto porque, segundo ela, as crianças do grande grupo (23 alunos) já se apresentavam completamente autônomos para a realização das atividades e o grupo menor (6 alunos) não apresentava tal autonomia. Dessa forma, a mesma colocava os

alunos sentados sempre juntos, no final da sala de aula. Percebemos que, a partir dessa divisão, as atividades eram direcionadas, também, de forma diferenciada para os grupos, independente da disciplina. Ela realizava, portanto, atividades tanto iguais, para todos os alunos, como, também, atividades diferenciadas para o grupo de alunos com menos autonomia (6 alunos) como por exemplo: atividades em fichas em sala e atividades para casa, como pode ser visto no Quadro 10.

Percebemos, ainda, que os alunos, de uma forma geral, eram muito participativos e questionadores e a professora, por sua vez, sempre disposta a ajudar e a sanar as dúvidas de seus alunos. Percebemos, também, que a professora sempre fazia a correção das atividades propostas, seja chamando ao quadro os alunos ou fazendo de forma oral e coletiva.

Com relação à leitura deleite, observamos que a professora promovia a leitura realizada pelos alunos, o que demonstra o quanto a professora se preocupava em propiciar a seus alunos um momento de inserção no mundo da escrita de forma autônoma e rica. Sobre esse momento a professora, em entrevista final, esclarece o porquê de sua opção por esse dispositivo.

Na rotina diária a leitura deleite pode ser feita pelo estudante ou pelo professor, tá?! Na nossa formação, nas reuniões isso não ficou claro, mas eu entendi que o estudante pode sim fazer a leitura para deleite e isso ser organizado pelo professor, então eu deixo que eles escolham a história, eles podem escolher o livro e trazem (...) e aí quem vai trazendo, vai dizendo: “eu posso ler” e eu vou e organizo os dias de cada um fazer a leitura, então eu organizo a quantidade de tempo para a leitura, organizo os estudantes que vão se apresentando com o livro ou a historinha construída por eles. Não há relação com a aula.

(Entrevista final, Professora B)

Com relação à produção de texto, identificamos que esta acontece, semanalmente, como apontado pela professora B, em entrevista inicial. Todos os alunos participavam dos momentos de produção, como, também, havia propostas diferentes de produção de acordo com cada grupo de crianças. A seguir, apresentamos um extrato, da entrevista inicial, onde a professora B explicita como isso acontecia.

Semanalmente eles fazem. A produção de texto, ela pode ser coletiva, quando a gente decide na sala fazer a produção coletiva a partir de um assunto, e a individual (...) Proporciono separado os momentos, dependendo. Vai do objetivo daquela atividade.

(Profª B, extrato de Entrevista inicial).

O Quadro 11, a seguir, aponta os momentos de produção textual vivenciados.

Quadro 11 - Atividades de produção de textos desenvolvidas pela Professora B

1ª Atividade de PT: Relato de experiência (1º, 5º e 6º dias observados)	
Grupo de alunos com mais autonomia (Grupo dos “23”)	Grupo de alunos com menos autonomia (Grupo dos “6”)
<p>Antes da PT (1º dia)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A professora organiza grupos e propõe que as crianças façam uma lista de seus medos. Essa atividade integra o Projeto ‘Diga sim à vida’. A atividade foi a seguinte: ela divide a sala em 6 grupos e explica que os alunos em seus grupos devem juntar os seus medos e colocar o nome deles em uma folha. Se um medo aparecer mais de uma vez no grupo, eles devem pontuar, do lado do nome do medo, quantas vezes ele apareceu. A professora passa nos grupos e observa se estão com dificuldades na escrita. Ela ajuda os que sentem alguma dificuldade. ✓ Em seguida, ela propõe a construção de um gráfico com base nos medos dos alunos (quantidade e tipo de medo); ✓ Ela realiza a leitura de um texto sobre medos (o texto foi proposto pelo projeto); ✓ Realização de uma atividade em grupo: entrega da <i>Sacola dos medos</i>, para as crianças anotarem em um papel os nomes dos medos que mais apareceram entre as crianças de cada grupo; ✓ Apresentação dos medos de cada grupo para o coletivo da turma; ✓ A professora solicita que as crianças façam um relato de experiência em casa, no caderno, sobre como foi fazer duas atividades anteriormente proposta pela professora: Baú Das Boas Lembranças e A Sacola Dos Medos; ✓ Ela dá orientações quanto à pontuação, paragrafação e correção na escrita sobre como deve ser a escrita do texto para todos os alunos, independente de seus grupos. <p>Durante a PT</p> <p>Não foram vivenciadas atividades desenvolvidas pela docente durante a produção do texto, pois os alunos fizeram o texto em casa, individualmente. Entre as aulas 2ª e 5ª os alunos realizaram outras atividades do projeto relacionadas ao tema da produção textual (no livro didático, em atividades individuais diferenciadas, etc.).</p> <p>Depois da PT (5º, 6º, 8º, 9º e 10º dias)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A professora faz a correção dos textos, de forma individual. Nesse momento, o próprio aluno faz a leitura de seu texto para a professora. Ela corrige os textos em 5 dias de aulas dos alunos dos dois grupos. 	
2ª Atividade de PT: Autorretrato e História a partir de imagem (7º a 10º dias observados)	
Grupo de alunos com mais autonomia (Grupo dos “23”)	Grupo de alunos com menos autonomia (Grupo dos “6”)
<p>Antes da PT (7º aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A professora propõe uma atividade de cópia de um autorretrato do livro para o caderno para os alunos do grupo dos “23”; ✓ Os alunos do grupo dos “23” fazem a leitura do texto copiado do livro para o caderno. Em seguida, a professora lê o texto copiado pelos alunos; ✓ Leitura pela professora de um Autorretrato no livro didático de Ruth Rocha. As crianças acompanham a leitura; ✓ A professora propõe uma atividade de compreensão textual do texto lido 	<p>Antes da PT (7º e 8ª aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Não houve atividades antecedentes e relacionadas a PT: construção de história a partir de imagens; ✓ A professora explica a atividade de PT para os alunos do grupo dos “6”: construção de uma história a partir de imagens; ✓ Na 7ª aula, a professora entrega a sequência de imagens para três alunos do grupo dos “6” e explica como cada um deve fazer. Aponta como deve ser a escrita desse texto, observando: começo, meio e fim; pontuação; escrita correta das palavras, letras maiúsculas no começo de

<p>coletivamente, em sala, com as crianças do grupo “23”;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A professora solicita que as crianças do Grupo dos “23” façam as três últimas atividades de compreensão sobre o texto lido que é sobre o autorretrato de Eva Furnari. Em seguida, corrige as respostas delas; ✓ A professora explica que as crianças vão fazer seus autorretratos em casa. ✓ Explica as características do gênero e fala o que as crianças podem desenhar em seus textos. Aponta a importância do contexto de produção. Ela trabalha a partir do livro didático e explora as características do gênero autorretrato com eles. ✓ Ela apresenta modelos de autorretrato e pontos a serem observados por eles na escrita quanto à textualidade e grafia com base em roteiro. <p>Durante a PT Não foram vivenciadas atividades desenvolvidas pela docente durante a produção do texto, pois os alunos fizeram o texto em casa, individualmente.</p> <p>Depois da PT (8, 9º e 10º dias) <ul style="list-style-type: none"> ✓ A professora circula pela sala e tira dúvidas sobre o autorretrato que os alunos fizeram em casa (“Grupo dos 23”); ✓ A professora trabalha de forma coletiva a correção das palavras que as crianças do grupo dos “23” tiveram dúvidas no momento da produção de textos. Monta, assim, um banco de palavras; ✓ Ela, ainda, solicita a reescrita do texto produzido pelo grupo dos “23” em folha de A4, individualmente (8ª aula); ✓ A professora corrige de forma individual dos relatos de experiência. Nesse momento, o aluno lê seu texto para a professora (8, 9º e 10º dias) e ela faz as intervenções que acha necessárias. Os alunos revisam os textos novamente. ✓ Os alunos apresentam o autorretrato produzido para toda a turma, lendo seus textos na frente da sala. Essa atividade é realizada durante três dias (8, 9º e 10º dias). Neste momento, a professora, ainda, promove algumas correções nos textos dos alunos. </p>	<p>frases, etc. Ela, ainda, aponta que esses são critérios que ela vai olhar no texto com base em roteiro. Na 8ª aula, ela entrega a sequência de imagens para os demais alunos do grupo dos “6”, que tinham faltado a aula anterior, e orienta da mesma forma. Os alunos que já tinham finalizado a atividade, realizam atividade de apropriação do SEA de forma individualizada.</p> <p>Durante a PT Não foram vivenciadas atividades desenvolvidas pela docente durante a produção do texto, apesar de os alunos o fazerem em sala, individualmente. A professora só corrigiu ou entrevistou no texto quando os alunos o finalizavam.</p> <p>Depois da PT (8ª aula) <ul style="list-style-type: none"> ✓ A professora corrige de forma individual os textos (história a partir de imagem). Nesse momento, o aluno lê seu texto para a professora e ela vai conversando com o mesmo sobre o que foi visto no texto. </p>
--	--

Os Quadros 10 e 11 indicam que a produção textual da professora B era associada às outras atividades escolares, não sendo estanques. Nesse sentido, observamos que a professora tinha flexibilização com relação à realização das atividades e, também, ao tempo que estas

iam acontecer uma vez que, a depender da demanda, a atividade poderia se estender para mais de uma aula. Esclarecemos que iremos usar a nomenclatura Alunos do Grupo dos “23” e Alunos do Grupo dos “6” porque esta é a nomenclatura usada por ela e, da mesma forma, o critério que ela usa para organizar os agrupamentos dos estudantes durante todas as atividades desenvolvidas na sala.

Desta forma, a professora B propicia momentos de produção de texto, estando estes momentos relacionados tanto a outras atividades já realizadas (relato de experiência) em aulas anteriores, como, também, a atividades realizadas no mesmo dia da atividade de produção textual (autorretrato). As produções que observamos foram realizadas no caderno do aluno e, na sua maioria, para serem produzidas em casa, à exceção da produção da história a partir de imagens pelo grupo dos “6”. Pelo fato de as atividades serem produzidas em casa, não tivemos a oportunidade de observar as intervenções desenvolvidas pela professora B no decorrer da produção. Nossa análise, portanto, irá tratar dos momentos antes e depois dessa produção. Em entrevista final, a professora B explica o porquê de pedir que os alunos fizessem a produção de texto em casa.

(...) porque têm produções que eu peço na sala, porque eles interagem com as ideias, tem produções que eu peço para que eles façam em casa porque é um momento que eles, também, podem estar mais descontraídos e sem querer mostrar ao coleguinha o que está fazendo, “eu fiz assim, você fez assim!”, então eu vejo como eles estão se eles estão se cobrando, se eles estão competindo, tá?! Eu acho saudável em alguns momentos a competição sem aquela coisa de “eu sou melhor ou você é melhor”, mas “eita eu fiz isso!” aí a outra pega essa ideia e faz também. Eu acho interessante até um certo ponto, quando eu ver que está dizendo que “eu fiz melhor” ou “você não fez” aí eu já corto, aí eu já faço uma intervençõzinha ali e **passo pra casa justamente pra evitar, em alguns momentos, para evitar isso, porque aí a criança vai ficar mais à vontade, mais relaxada e não vai ter tia A. cobrando a ortografia, cobrando a organização em parágrafos, tá?!**

(Profª B, extrato de Entrevista final, grifo nosso).

Destacamos na fala da professora B que ela tem uma preocupação com o momento de produção individual do estudante e, por isso, faz a opção de que as suas produções sejam feitas em casa, sem influência da ação do colega de turma e sem a preocupação com a ‘cobrança’ do professor. Apesar de compreendermos a sua posição, destacamos que esse momento de produção do texto em si é de extrema importância, principalmente nos anos iniciais do EF pelo fato de as crianças estarem em processo de consolidação da alfabetização. Sendo assim, concordando com Brandão (2007), quando enfatiza a importância de que o professor interaja com os alunos, na fase de alfabetização, durante o processo de produção do

texto, tanto do ponto de vista da textualidade como da grafia, esclarecendo dúvidas em relação ao uso da escrita na produção do gênero em específico.

Com relação à primeira produção, proposta pela professora B, relato de experiência, destacamos que todos os alunos da sala a realizaram, independente do grupo que participavam (Grupo dos “23” e dos “6”). Uma estratégia usada pela professora era solicitar que fizessem em casa e trouxessem no dia seguinte. Nessa primeira produção, os alunos estavam sentados, individualmente, e essa produção tinha relação com o projeto Diga Sim à Vida, que a professora estava desenvolvendo com os alunos. A professora pediu que as crianças fizessem seus textos sobre duas atividades do projeto que ela havia desenvolvido com os alunos: Baú das boas lembranças e a Sacola dos medos. A atividade Baú das boas lembranças foi realizada em período anterior à nossa observação.

Como poderemos observar nas transcrições da aula, a professora utilizou um roteiro para que as crianças construíssem seus textos, dizendo, por exemplo, a ordem das ações que os alunos deveriam observar ao escrever seus textos. Ela, ainda, fazia indagações sobre as atividades que foram realizadas, para que as crianças pudessem refletir como tinham se sentido na realização dessas atividades a fim de colocar estas reflexões em seus textos.

Com relação à segunda produção de texto, autorretrato, que foi proposta apenas para o “grupo dos 23”, foram realizadas várias atividades: algumas antecedentes (Cópia de um autorretrato, Leitura do autorretrato que copiaram, Leitura pela professora de um autorretrato e Atividade de compreensão textual sobre um autorretrato); a realização da produção do autorretrato em si (feita em casa); e, também, atividades posteriores (Correção a partir de um banco de palavras, reescrita e apresentação de seus autorretratos). As atividades desenvolvidas pela professora, nessa produção textual, envolveu quatro dias de aula (7º ao 10º dia).

Como será possível ser visto nas transcrições, a seguir, a partir dos exemplos de autorretratos que a professora B trabalhou com os alunos, ela faz a indicação de um roteiro que as crianças poderiam utilizar para fazerem seus autorretratos em casa: Características físicas, Coisas que gosta e Maneira de ser. Como a produção de texto foi para ser feita em casa, a professora não interviu no momento da produção do aluno. Todas as intervenções foram feitas, apenas, no momento da correção coletiva (banco de palavras), da reescrita e da apresentação dos autorretratos.

Para o “grupo dos 6”, a proposta foi que as crianças construíssem uma história a partir de uma sequência de imagens. Essa atividade foi realizada no caderno, de forma individual e em sala. Não houve para esse grupo quaisquer tipo de atividade antecedente e relacionada à

produção dessa história. A professora, apenas, explica aos alunos que eles iriam construir suas histórias a partir da sequência de imagens.

Com relação aos aspectos discursivos das produções de texto propostas pela professora B, identificamos que na primeira produção, relato de experiência, a docente não promoveu a produção de um gênero, mas, sim, como forma de compreender como os alunos se sentiam com relação a determinados aspectos de atividades que tinham sido propostas por ela anteriormente. Fazemos uma análise semelhante em relação à solicitação da professora para a construção de uma história a partir de uma sequência de imagens, proposta para o “grupo dos 6”, categorizada por nós como segunda produção deste grupo. Nesta última, em específico, ressaltamos que não houve exploração do contexto de produção.

Destacamos que essas duas situações de produção vivenciadas, mencionadas anteriormente, não possibilitam uma reflexão acerca de texto como atividade sociodiscursiva, haja vista que não possibilitam que o aprendente reflita sobre onde circula esse texto, em que situação usá-lo ou, mesmo, a qual público se destina. Entendemos que, nesse momento, a professora poderia ter aproveitado as situações vivenciadas para explorar diversos aspectos característicos do gênero “relato de experiências” e “história” que auxiliariam os alunos a compreenderem melhor os usos e as funções dos gêneros orais e escritos bem como as diferenças entre eles (BRANDÃO, 2007).

Com relação à segunda produção, autorretrato, entendemos que a professora propicia que esse gênero seja compreendido não só dentro daquele contexto escolar. Os alunos, assim, são instigados e questionados com relação a vários aspectos que envolvem essa produção, como: Porquê dessa produção? Para quem eu vou escrever? O que quero escrever? (COSTA VAL, 2005).

Entendemos que, dessa forma, as crianças tiveram a chance de compreender o gênero como uma atividade que acontece fora dos muros das escolas, e não algo estanque ou distante de sua realidade ou, apenas, resultado de uma solicitação da professora.

Como exposto anteriormente, mesmo apresentando lacunas, a professora B promovia momentos de produção de texto para todos os alunos, independentemente do nível de compreensão destes quanto ao SEA, e buscava diferenciar essas situações de acordo com o grupo a que se destinavam. Para podermos compreender quais critérios estavam implícitos nas escolhas da docente quanto à formação desses grupos e compreender os níveis de escrita e de produção de texto dos alunos, aplicamos as atividades de escrita de palavras e de textos aos estudantes. Na apresentação dos resultados dessas diagnoses, separamos os alunos de acordo

com o agrupamento que a professora B fazia em sua sala de aula: Grupo dos “23” e grupo dos “6”. A seguir, apresentaremos os resultados encontrados.

Quadro 12 - Resultados das diagnoses de palavras e texto – Professora B¹⁶

Crianças	Compreensão da escrita	Legibilidade		Gráfico	Linguísticos			Discursivos				
		PT1	PT2	PT3	PT4	PT5	PT6	PT7	PT8	PT9	PT10	PT11
Grupo de alunos com menos autonomia segundo a professora (Grupo dos 6)												
A.	Alfabético (A4)	C	PL	01	PL	PA	PA	NA	NA	NA	NA	NA
E.	Alfabética (A3)	C	PL	03	PL	PA	NA	PL	PL	PL	PL	PA
A.	Alfabética (A2)	C	I									
M. A.	Alfabética (A2)	C	I									
M.	Alfabética (A3)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PL
V.	Alfabético (A5)	C	PL	02	PL	PL	NA	PA	NA	PA	PA	PA
Grupo de alunos com maior autonomia segundo a professora (Grupo dos 23)												
A.	Alfabética (A3)	C	PL	03	PL	PA	PA	PL	PL	PL	PL	PA
M. A.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL	PA	PA	PL	PA	PL	PL	PL
A.	Alfabética (A4)	C	PL	03	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL
D.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PL
E.	Alfabética (A3)	C	BL	03	PL	PA	PA	PL	PL	PL	PL	PA
F.	Alfabético (A5)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PL
G.	Alfabético (A5)	C	BL									
G.	Alfabética (A3)	C	PL	03	PL	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
G.	Alfabético (A4)	C	PL	03	PL	PL	PA	PA	PA	PL	PL	PL
I.	Alfabético (A5)	C	PL	03	PL	PL	PA	PA	PA	PL	PL	PL
JE.	Alfabética (A4)	C	PL	03	PL	PL	PA	PA	PA	PL	PL	PL
J. V.	Alfabético (A4)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PL

¹⁶ Com relação à professora B, destacamos que ela tem 31 alunos. Desses, dois alunos são diagnosticados com autismo. Como aplicamos a mesma diagnose a todos os alunos da turma B para fins de pertencimento, optamos por não contabilizar, nesta pesquisa, os resultados da diagnose aplicada a esses dois alunos. O principal motivo é que esses alunos necessitariam de uma atividade de escrita de palavras e de textos adaptada à sua deficiência específica, o que foge ao objetivo desse estudo.

JU.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PA	PL	PL	PL
J.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PL
L.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PL
M. C.	Alfabética (A4)	C	PL	03	PA	PA	PA	PL	PL	PL	PL	PL
M. L.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PA
M.	Alfabético (A5)	C	PL	03	PL	PL	NA	PL	PL	PL	PL	PL
P.	Alfabético (A3)	C	PL	03	PL	PA	PA	PL	PA	PL	PL	PL
P.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PL
T.	Alfabética (A5)	C	PL	03	PL	PA	PA	PL	PA	PL	PL	PA
V.	Alfabético (A5)	C	PL	03	PL	PA	PA	PL	PA	PL	PL	PL
Y.	Alfabético (A5)	C	PL	03	PL	PL	PA	PL	PL	PL	PL	PL

Como podemos observar no Quadro 12¹⁷, todos os alunos da professora B estavam no nível alfabético, o que consideramos um ótimo resultado. Destacamos que, além de estarem no nível alfabético, estavam avançados com relação à compreensão da norma alfabética. Em linhas gerais, os alunos estão distribuídos da seguinte forma: 2 alunos estão no nível alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais; 7 alunos no nível alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais; 7 alunos no nível alfabético com bom domínio das regularidades contextuais; e, 13 no nível alfabético com escrita convencional.

¹⁷ As categorias relacionadas à legibilidade tratam do tipo de letra (PT1) tendo como itens de correção: (B) Bastão, (C) Cursiva e (B/C) Mistura a letra bastão e cursiva e Nível de compreensão do SEA explícito na escrita das palavras do texto (PT2) tendo como itens de correção (subcategorias): (I) Textos que apresentam palavras que não podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema, (BL) Textos que apresentam cerca de 70% das palavras que não podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema e (PL) Textos em que todas as palavras podem ser identificadas na leitura pela relação grafia-fonema. Com relação aos aspectos gráficos, trata da quantidade mínima de palavras¹⁷ (PT3), tendo como itens de correção (subcategorias): (01) Textos com menos de 10 palavras, (02) Textos entre 10 e 20 palavras e (03) Textos com mais de 20 palavras. Com relação aos aspectos linguísticos, as categorias tratam da marcação adequada da segmentação do texto (PT4), Registro da escrita: observação da norma ortográfica (PT5), Pontuação (PT6). Com relação aos aspectos discursivos, analisamos quanto a: Adequação do texto aos propósitos de situação de escrita: finalidade, destinatário e temática solicitada (PT7), Utilização de conhecimentos sobre as características do gênero solicitado (PT8), Apresenta sequência narrativa (PT9), Presença de elementos narrativos (PT10) e Coesão (PT11). Os itens de correção (subcategorias), tanto dos aspectos linguísticos como dos aspectos discursivos, foram organizados em: Não Atende (NA), Atende Parcialmente (PA) e Plenamente (PL).

Com relação à diagnose de texto, os alunos, em sua maioria, apresentavam um bom desempenho com relação aos aspectos: legibilidade, gráficos, linguísticos e discursivos, sendo observados apenas dois alunos que estavam com seus textos ilegíveis (Alunos do “grupo dos 6”) e um aluno com baixa legibilidade (“grupo dos 23”). Os dois alunos com textos ilegíveis produziram, na atividade de escrita de palavras, escritas alfabéticas classificadas como A2. O aluno com texto caracterizado como baixa legibilidade, do grupo dos “23”, apresentou escrita de palavras caracterizada como Alfabético (A5). Portanto, percebemos que não ocorreu uma relação direta entre a escrita de palavras e a escrita de textos na produção desses alunos.

Com relação à divisão dos grupos para a realização de atividade diferenciadas, perguntamos à professora qual o critério utilizado por ela para fazer essa divisão já que havia crianças alfabéticas e que produziram textos legíveis no grupo dos “6”. A docente nos relata o seguinte:

O segundo grupo, o maior de 23 alunos, eu exijo mais porque eu já orientei 3 anos seguidos, então, tem toda uma exigência, digamos assim. Solicito mais deles e sabendo que eles têm condições, sim (...). A produção de texto com o grupo de “6” eu vou exigir aquilo que eles conseguem, faço um atendimento mais individual do que coletivo.

(Profª B, extrato de Entrevista final, grifo nosso).

Observamos que em sua prática a professora B, por não achar que o “grupo dos 6” conseguia realizar alguns tipos de atividades, acabava por privá-los. Com base na diagnose de escrita de palavras e de texto, observamos que todos os alunos desse grupo estavam alfabéticos e, portanto, tinham total possibilidade de participar de todas as atividades que o “grupo dos 23” realizou, inclusive do autorretrato.

Entrevista final, pedimos que a professora relatasse quais os conhecimentos e dificuldades que cada grupo possuía em relação à produção de textos. Com relação ao “grupo dos 23” ela nos relatou o seguinte:

Bom, pelo perfil da turma, eles estão de acordo com o que eu espero, eles fazem pontuação, eles fazem parágrafo, eles escrevem palavras já com propriedade de escrita. Alguns trocam letras, mas isso eu tenho como está... está dentro do desenvolvimento, do previsto. Não, eles não apresentam, em Língua Portuguesa se tratando pra Produção de texto, eles não apresentam dificuldade para a produção, mesmo na questão de ordem de pensamento. Eles tem uma ordem de pensamento já. Então, eles colocam começo, meio e fim, o desenvolvimento, eles colocam o fechamento mesmo sem essa estrutura ensinada, já pelo trabalho das histórias da contação de histórias, da parte de toda a oralidade, da conversa eles vão colocando as ideias.

(Profª B, extrato de Entrevista final).

Como apontado na entrevista, a professora B compreende que o “grupo dos 23” apresenta um desenvolvimento esperado com relação à produção de texto, destacando que isto seria o resultado do trabalho desenvolvido por ela, a partir da contação de histórias e da oralidade, onde as crianças podem se expressar de forma autônoma.

Com relação aos conhecimentos e às dificuldades que o “grupo dos 6” possui, a professora B nos relatou o seguinte:

Como eles não tiveram uma orientação de 1º. Que segue do 1º para o 2º, ao nível que eles vão desenvolvendo, como eles não tiveram... Começaram agora a ter mais essa orientação de aula de produção, então, eles apresentam dificuldades na ordem, alguns e na escrita. Eles não tinham noção de parágrafo, de espaço como foi ensinado aos outros né?! Colocar o dedinho pra medir o espaço de um parágrafo, o que é um parágrafo, então não tinham noção de: parágrafo, de pontuação. E de ideias ainda misturam, ainda não tem a estrutura de ideias, muito a questão ortográfica, nós temos dos 6 a questão ortográfica que eu acredito que não houve a sonorização com a grafia da letra, então eu tenho 3 (A., M.A. e a E) apresentam muita dificuldade com relação à escrita, ouvir e escrever provavelmente foi uma deficiência aí, então escreve assim uma palavra, uma delas chegou na garatucha, A. chegou na garatucha. E. chegou no pré, M.A. ela está fazendo o terceiro ano pela segunda vez, então ela é repetente e ela ainda apresenta muita dificuldade, mas está no nível silábico alfabético. E. silábico-alfabético, M. já está no alfabético, V. está no alfabético a questão de A. a questão de coordenação motora né e a escrita associação de algumas coisas, enunciado ele ainda tem muita dificuldade. É como se eles não tivessem passado por salas e com orientação de enunciado de entendimento do que foi solicitado, do que tem pra fazer, essa compreensão, então dá a impressão de que foi usado o livro didático inadequado, porque eu sei que dois não tiveram livros didáticos, que eles vinham de uma escola que não trabalha com livro didático, o A. e o V., mas a M. A que já está nessa escola desde o infantil, a E. que já está nessa escola desde o Infantil, a M. que vem de uma rede municipal que eu sei que tem livros. A. a dinâmica familiar é o que mais predominou para o atraso de A., a dinâmica familiar e a escola, tá?! M. a dinâmica familiar e a escola, então quando há o livro e o uso inadequado não tem produção.

(Profª B, extrato de Entrevista final, grifo nosso)

Observamos que a ideia de paragrafação que a professora apontou é bem superficial. Acreditamos que o trabalho com a paragrafação deve ser atrelado ao trabalho com os gêneros textuais. Concordamos com Silva (2014) quando aponta que

É importante lembrar que a utilização do sistema de pontuação e a organização do texto em parágrafos funcionam em dependência estreita com outros níveis e tipos de operação. Ao pontuar e construir parágrafos, o escritor leva em conta o possível destinatário de seu texto e o objetivo da atividade de linguagem em curso; o gênero discursivo adotado para a situação interativa; o planejamento geral do texto, enfim, pensará no sentido que pretende dar ao seu escrito (p. 92).

Dessa forma, concordamos que o ensino da pontuação e, no caso específico, o da paragrafação devem partir de um trabalho com os gêneros textuais, sendo abordadas de forma explícita as condições de produção desses gêneros.

Como é possível ser visto no trecho da entrevista apresentado, a professora B compreende os diferentes níveis de escrita que os alunos do “grupo 6” têm. Apesar de não identificar que todos estão no nível alfabético, como pudemos constatar na diagnose de palavras, ela aponta algumas explicações que, a seu ver, não possibilitaram que esses alunos avançassem em relação às hipóteses de escrita.

Para compreender melhor, como aconteceram esses momentos de produção de texto, apresentaremos a seguir como se desenvolveram as atividades de escrita do relato de experiência, do autorretrato e da história a partir de imagens na sala da professora B.

4.2.2 Prática, modos e propósitos da avaliação da produção de textos pela professora B: concepções e formas de mediação

Neste bloco de análises, destacamos as três cenas de produção textual que apareceram nos dias de observação. O primeiro momento foi o Relato de Experiência e o segundo momento foi o Autorretrato e Construção de história a partir de imagens. Iremos, portanto, abordar os resultados relacionados aos objetivos específicos: *Identificar a concepção dos professores sobre a avaliação da produção de texto no Ciclo de Alfabetização; Analisar as formas de mediação docente durante a atividade de produção de texto; Identificar os modos como os professores avaliam as produções textuais das crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização; Analisar os propósitos da avaliação da produção de textos realizada pelos docentes e Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nos tipos de atividades de produção de textos e avaliação realizadas em sala de aula.*

a) Atividade de Produção de Textos ‘Relato de experiência’

Ao longo das observações, a professora B realizou três atividades de produção de texto com seus alunos, que foram: Relato de experiência, o Autorretrato e a Construção de História a partir de imagens, como exposto anteriormente. Em entrevista final, perguntamos à professora o porquê da escolha dessas produções. Ela explicou o seguinte:

<p>Eu fiz a sacola dos medos e o baú das boas lembranças seguindo as orientações do projeto: Diga sim à vida, não às drogas. E o autorretrato também porque o projeto trabalha. Ele traz toda uma estrutura e eu coloco na rotina diária, as atividades na rotina diária, então o projeto ele entra na disciplina de: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes</p>
--

ele não fica específico para História não, mas se você constrói a sua história isso é história de vida então no plano de aula eu lembro que eu coloquei: Ciências, Artes e Língua Portuguesa, tá?! Dando ênfase mais nessas disciplinas, mas ele passa por todas. Quando vem brincadeiras eu incluo Educação Física, quando tem a produção de caixas, quando tem a produção de desenhos aí eu incluo artes, quando tem a produção escrita e oral, Língua Portuguesa. Quando estou falando dos cuidados com a alimentação, com o corpo e higiene aí eu já introduzo Ciências.

(Profª B, extrato de Entrevista final, grifo nosso)

Como é possível ser observado, a professora escolheu produções de texto que tivessem relação com o projeto que ela estava desenvolvendo com as crianças. Achemos que essas escolhas possibilitaram que as crianças vissem sentidos nas produções que a professora propôs dentro do quadro geral do projeto. No entanto, destacamos que, de forma específica, a atividade de relato de experiência não aprofundou as questões discursivas no momento do comando, vivenciado por nós, conforme já apresentamos. Da mesma forma, destacamos que a professora não enfatizou, na entrevista, a relação entre a produção de histórias, a partir de imagens, e o projeto. Parece-nos que essa opção não estava prevista no projeto e que a docente a usou para que este grupo pudesse exercitar a escrita de textos e ela realizasse um acompanhamento dessa produção.

Em mini entrevista, perguntamos o porquê dela ter escolhido trabalhar com esse projeto, já que a rede municipal de Garanhuns não estava trabalhando. Ela aponta que foi uma opção sua e, por ter acompanhado a turma desde o 1º ano, preparou eles para desenvolverem a fluência, a oralidade, a compreensão, conforme destacamos a seguir.

O projeto: Diga sim à vida, foi um projeto do governo federal em parceria com a Universidade de Brasília (UNB). O nordeste, Pernambuco foi contemplado em 2012, eu participei da formação, foram 18 meses. Recebemos o material do curso, o curso era online e davam o material para as crianças. Esse material ficou guardado porque é pra turma de 3º Ano. Em 2013 eu estive com uma turma de 5º Ano, 2014 uma turma de 4º Ano e 2015 uma turma de 5º Ano e 2016 essa turma no 1º Ano, 2017 essa turma no 2º Ano e agora eu estou com eles no 3º Ano. Então eu guardei o material até chegar a turma de 3º Ano que é essa turma agora, que está sendo contemplada com esse projeto e com esse material. Então recebemos 30 cadernos de pesquisa, cada criança tem direito a um caderno, são 30 livros para os pais. São 90 gibis, alguns com atividades de caça palavras, palavras cruzadas, caça ao tesouro e jogo da memória. Também vem o álbum de figurinhas, recebem o crachá, porque no início da pesquisa, que eles fazem pesquisa em casa né?! O projeto chama: Na prevenção do uso de drogas nas escolas públicas e eles são os agentes, os pesquisadores. O primeiro mês trabalha a auto estima, eu aprendo a gostar de mim para fortalecer a auto estima, no segundo mês trabalharemos o projeto de vida saudável, no terceiro mês a família e o quarto mês a cidadania, no quinto mês, arte esporte e lazer e no sexto mês, informações sobre drogas. É interessante o projeto e a forma como é elaborado também. Ele vai acontecendo ao longo do ano. Eu só tomei a decisão de começar no mês de Agosto, porque até o mês de Agosto eu trabalhei as questões mais direcionadas aos livros didáticos e nesse segundo semestre vou trabalhar esses livros paradidáticos com os didáticos. Então, eu trabalhei no início do ano bastante produção de texto, questão de oralidade, produção oral de histórias, leitura, fluência de leitura, para que eles chegassem até o projeto com o nível de oralidade e compreensão para receber esse material e poder usufruir do material. Então, todo o material eles estão aproveitando

bastante. Tem o crachá né?! Que eles usam durante as atividades, é um material que eles levam para casa e trazem. Então eles têm, eles têm o cuidado de levar e trazer.

(Profª B, extrato da mini entrevista).

A primeira produção de texto aconteceu no primeiro dia de aula que estivemos observando. Essa produção de texto foi solicitada a todos os alunos, independente de seus níveis de escrita ou grupo que participava em sala de aula. A professora B pediu que as crianças relatassem como tinha sido a experiência deles com relação à realização de duas atividades relacionadas ao projeto Diga sim à vida.

Nesse primeiro dia de observação, a professora B estava finalizando uma atividade sugerida pelo projeto a Sacola dos medos. Ela inicia a aula fazendo a leitura de um texto sobre os medos proposta no livro do projeto. Posteriormente à leitura do texto, a professora fez a entrega da sacola dos medos a cada aluno. A professora B divide a sala em 6 grupos (as crianças ficam misturadas e não agrupadas nos grupos dos “23” e dos “6”) e explica que os alunos em seus grupos devem juntar os seus medos e colocar o nome deles em uma folha. Ela orienta que, se o nome de um medo aparecer mais de uma vez no grupo, eles devem pontuar do lado do nome do medo quantas vezes ele apareceu. Em seguida, ela passa pelos grupos e observa se estão com alguma dificuldade. Caso estejam, ela os ajuda. A seguir, apresentamos um extrato da aula com este momento.

Profª: (A professora começa a organizar a sala em grupos) Vamos virar aqui, pra cá... vocês dois vem pra cá!... Vem você... agora você... Vocês pra cá... mais pra cá.. vocês duas com vocês duas (...). Pronto! Eu vou entregar as sacolas dos medos... Vamos lá, eu vou entregar a folha... Vou pegar a folha, vocês vão colar os medos de vocês... vamos ter muito trabalho pra colar... vocês podem escrever. Vocês pode fazer assim, continuar com essa sacola dos medos e depois a gente vai fazer uma sacola grande e vocês vão colocar esses medos... Prestem atenção! Vocês vão escrever na folha esses medos, certo? Em uma folha só, escolha uma pessoa pra escrever, certo?! Uma pessoa escreve, certo?! Por exemplo aqui, o grupo decidiu... A decidiu que ia escrever e o grupo aceitou, certo?! Então, vai receber a folha, vai colocar os nomes dos medos dela, aluna L vai dizer se tiver o mesmo medo vai colocar ao lado +1, tá?! Um voto!

Aluna: Não estou entendendo!

Profª: Calma! Como a gente faz a votação, certo?! Oh se aluna A tem medo de escuro e aluna L também tem, então são dois votos, tá?!

Alunos: Ahhh entendi!

Profª: Se só tiver só o nome a gente já sabe que é só um voto. Combinado? Está certo?!... É uma folha por grupo! (Entrega das folhas)Vamos lá... Coloquem a sequência numérica, tá?! Primeiro você anota os seus e depois os dos colegas do grupo. É pra fazer com o tracinho assim... como a gente já faz votação desde o 2º ou 1º Ano em sala, vocês sabem que a gente faz um quadrado... pronto cada voto é um tracinho fechando...

(As crianças, em seus grupos, ficam fazendo a atividade proposta. A professora circula na sala).

(1ª observação, Professora B)

Depois que os alunos terminam de fazer a contagem dos medos, a professora B pergunta quais os medos que estão aparecendo e qual é a sacola mais pesada. A seguir, apresentamos um extrato da aula desse momento.

Prof^a: Está aparecendo que medos?

Alunos: ... Escorpião... Anabelle... Jumento...

Prof^a: Jumento?

Aluno: Sim!

Prof^a: Bote aí...

Aluno: Jacaré.

Prof^a: Jacaré com J, se não fica gacaré!

Aluno: Leão

Prof^a: Bote aí!

Aluno: Macaco

Prof^a: Bote aí (...).Qual foi a sacola mais pesada nesse grupo?

Aluna: A minha!

Aluna: Não... a minha!

Prof^a: Qual foi a mais pesada?... Pela quantidade de palavras que você escolheu, quem falou mais medos? Ohh desse grupo a sacola mais pesada foi de quem?!

Aluna: A minha!

Prof^a: Ohhh eu quero que vocês escutem! Porque a sacola de Aluna Y, foi a mais pesada?

Alunos: Porque era a que tinha mais medos!

Prof^a: Oh aluna Y, você tem medo de muita coisa e dessas coisas, você acha que tem medo mais de que?

Aluna Y: Inaudível.

Prof^a: Sua sacola pesou bastante porque você tem mais medo de que?

Aluna Y: Animais!

Prof^a: Tem medo de vaca, tem medo de cobra, burro, leão... Então, a sacola da aluna Y tem que estar pesada mesmo! Então desse grupo aqui, qual foi a sacola mais pesada? Quem foi que apresentou mais medos que você teve que escrever?

Aluna A: Meu!

Prof^a: Aluna M, de quem foi a sacola mais pesada? De quem?

Aluna M: A minha!

Prof^a: A sua? Você tem medo de que? Teve alguma coisa que chamou a atenção nos seus medos?

Aluna M: Não!

Prof^a: Não?!... Agora desse grupo aqui? Qual foi a sacola mais pesada?!

Aluna: D!

Prof^a: E a aluna D tem medo de quem?

Aluna D: Animais!

Prof^a: De animais?! Conhecidiu com os medos de Y, não foi?!... Agora desse grupo aqui? Qual foi a sacola mais pesada?

Aluno: Não sei!

Prof^a: Você escreveu mais medos de quem? De quem foi?!

Aluno: A minha!

Prof^a: Agora desse grupo aqui, qual foi a sacola mais pesada?

Aluna: T!

Prof^a: T tem medo de quem? Apresentou mais medo de que?

Aluna: De bicho!

Prof^a: De bicho... de animais?!

Aluna: Uhum!

Prof^a: Esses animais alguns você conhece e alguns não né?! Tem medo só de imaginar né?!... Pronto, agora guardem dentro do livro agora, a sacolinha... a sacolinha e crachá... Agora pega o

caderno... pega o caderno agora, por favor... Deixem o caderno do projeto aí que eu vou recolher na saída... coloca a sacola do medo dentro do livro agora...

(1ª observação, Professora B)

Depois desse momento, a professora explica a atividade para casa. Ela orienta que as crianças teriam que fazer um texto, em casa, sobre duas atividades anteriormente feitas na sala: O baú das boas lembranças e A sacola dos medos. A seguir, apresentamos o extrato da aula onde a professora pede a produção de texto para casa.

Profª: Agora, vocês vão produzir um texto.

Alunos: Não tia, não tia!

Profª:... sobre os medos, sobre as atividades que vocês fizeram, certo?! Prestem atenção, vocês já fizeram sobre o nascimento de vocês, num foi?!... sobre a gravidez e nascimento de vocês... Oh o que eu quero agora? Que vocês escrevam sobre o Baú das boas lembranças e Sacola dos medos, certo? O Baú das boas lembranças e a Sacola dos medos, vocês vão falar sobre essas duas atividades.

Aluna: É para casa né, tia?!

Aluno: Oh tia, produza o texto sobre?

Profª: Então, vocês vão produzir... (Bota no quadro: Produção de texto sobre: O baú das boas lembranças e A sacola dos medos).

Aluna: Sobre o projeto todo né?

Profª: Não, o projeto é muita coisa... Sobre essas duas atividades... O baú das boas lembranças...

Alunos: Oh tia, é da ou é das boas lembranças?

Profª: **Das... Das boas lembranças e A sacola dos medos.**

Aluno: Eu vou começar falando nos medos...

Profª: Não! Você vai começar por essa ordem aqui, que foi feito, certo? Você vai começar a falar... Essa sacola bote o S maiúsculo... não, só esse A... (Faz a leitura do que botou no quadro)

Produção de texto sobre: O baú das boas lembranças e A sacola dos medos. O que vocês vão colocar? Como foi a atividade pra você?

Aluno: Foi legal!

Profª: Se vocês gostaram? Se os pais de vocês gostaram? Quem lhe ajudou? Certo?! Nas duas atividades, pra fazer o baú das boas lembranças e pra fazer a sacolinha dos medos? O que você vão dizer: O que vocês gostaram? O que vocês não gostaram? Quem ajudou? Certo?! E como foi falar aqui na frente?... O que vocês acharam da atividade que apresentaram? Estão ouvindo?! Estão ouvindo?

Alunos: Sim! Sim!!!

Profª: Pronto! Certo?! Deixem o livro agora em cima da mesa (...)Estão liberados... Então podem ir!

(1ª observação, Professora B, grifo nosso)

Como pode ser visto no extrato de aula anterior, a professora B indica um ‘tipo’ de roteiro sobre como as crianças devem fazer seus textos: orienta quanto à ordem da escrita das informações no texto e faz questionamentos que devem ser respondidos ao longo do texto. Dessa forma, os comandos foram mais no sentido de construção do texto observando a sequência de narrativa e, para isso, ela solicita que os alunos escrevam seus textos de acordo

com a sequência de atividades que ocorreu. Há, portanto, uma ordem estabelecida na sequência de fatos a serem relatados.

Assim, não foi realizada uma reflexão sobre o gênero Relato de Experiências em atividades anteriores a essa produção. Uma explicação para isso pode ter sido o fato desse gênero já ter sido trabalhado pela professora com os alunos, como ela explicou na entrevista final.

Já, já trabalhei que eles produzissem. Essa ideia já vem até das leituras, o que você mais gostou? Escreva o que você mais gostou né?! (...)

(Profª B, extrato de Entrevista final, grifo nosso).

Além disso, destacamos, com relação às condições e aos contextos da produção do relato de experiência, que não houve uma indicação do gênero textual no comando da atividade. Nesse momento, a professora B pede, apenas, que os alunos façam um texto e fala um roteiro que devem seguir. Não foram observados nos comandos, também, a finalidade e/ou o destinatário para essa produção, ficando implícito que o destinatário era a professora. Nessa produção, também não foram observadas orientações para a revisão e a reescrita dessas produções. Achamos relevante esse movimento de revisão e reescrita, uma vez que possibilita que o educando tome consciência sobre o processo de escrita e decisões tomadas durante a escrita (BRANDÃO, 2007).

Como essa atividade foi para as crianças fazerem em casa, não teve, também, mediação pela professora na hora da construção dos textos. Entendemos, portanto, que essa produção de textos estaria comprometida por não ter as representações sobre os possíveis leitores o que auxilia os alunos a pensarem nas melhores estratégias a serem usadas na escrita de seus textos. Antunes (2003) defende que, sem essa informação, a tarefa de escrever se torna mais difícil pela falta da referência do leitor.

Com relação à correção dos textos produzidos pelos alunos, a professora fez a correção ao longo da semana, de acordo com a disponibilidade do tempo. Somando todas as produções, destacamos que ela usou cinco dias para corrigir textos dos alunos, dentre os dez dias observados. Observamos que, nesse momento de correção, a professora B sempre deixa o aluno fazer a leitura de seu texto para, no final desse momento, conversar sobre os erros ou as dificuldades do aluno. A seguir, apresentamos dois exemplos dessa intervenção e correção realizada pela professora B:

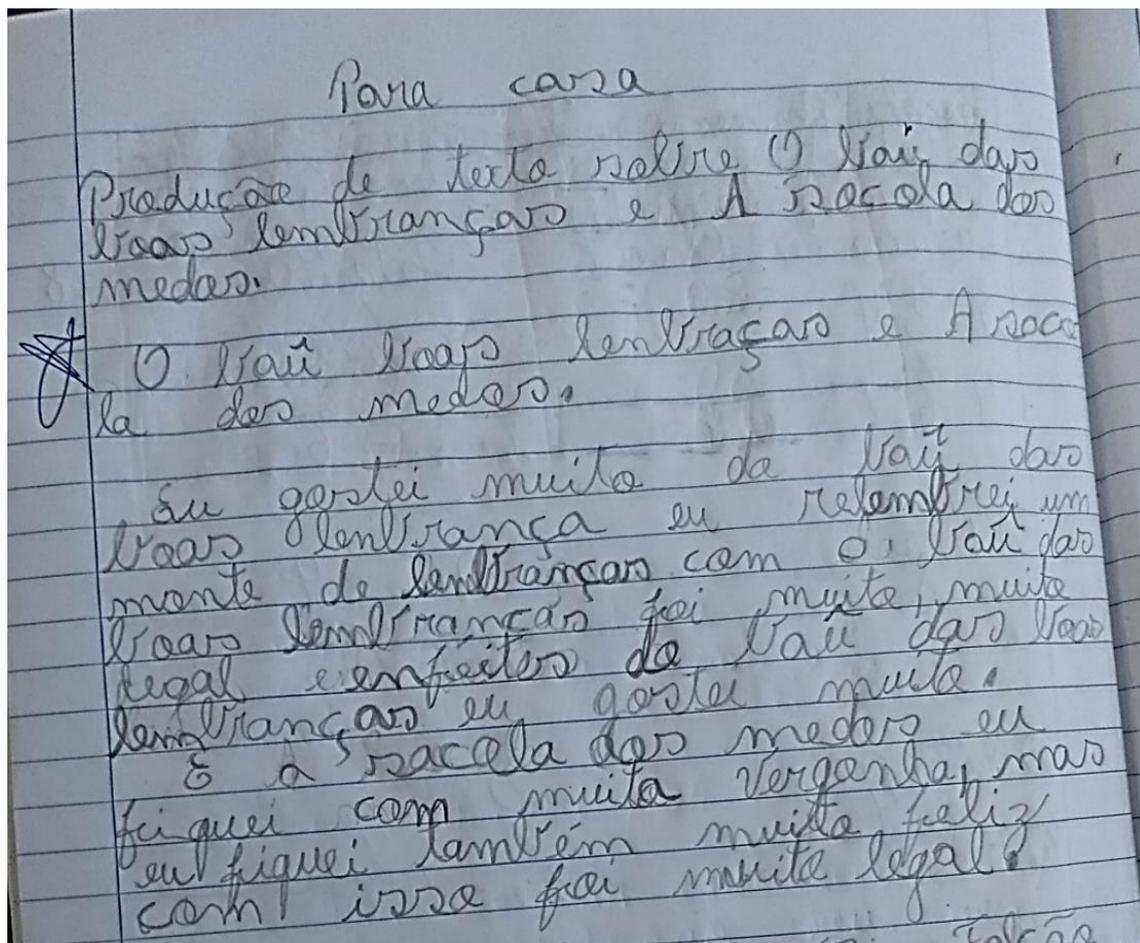


Figura 23 - Produção de relato de experiência da aluna JE

Prof^a: Agora aluna JE, traga o seu (referindo-se ao texto).

Prof^a: É o texto sobre: o Baú das boas lembranças e A sacola dos medos. Vamos lá!

(A aluna J faz a leitura de seu texto).

Prof^a: Lembrando que vai colocar o nome aqui... produção de texto sobre o baú, tem o que? Um acento agudo! Lembranças aqui... isso é um: m, né?

Aluna JE: Uhum!

Prof^a: Pronto, está certinho. E a sacola dos medos... falta o que aqui?

Aluna JE: O acento!

Prof^a: O acento...coloque o acento!... Eu relembrei, ... antes de P e B se escreve: M.... Relembrei um monte de lembranças, lem-bran-ças... monte de lembranças, porque você teve mais de uma lembrança, então tem o: s, vai para o plural... Com o baú das boas lembranças... boas lembranças, se são boas é mais de uma, ali lembranças também vai ser no plural...Foi muito, muito legal...e enfeites é? Ahh os enfeites né?! Que vocês fizeram né... Foi muito, muito legal os enfeites... é uma palavra só, você fez duas aqui, é: enfeites... é: en... Enfeites.... O baú das boas lembranças, o: m e o: s.... Enfeites do baú... legal enfeites do baú... do baú das boas lembranças, eu gostei muito e a sacola dos medos eu fiquei com muita vergonha, mas coloque uma vírgula aqui...mas eu fiquei também muito feliz com isso foi muito legal... Pronto.

(5^a observação, Professora B)

A seguir, apresentamos outro exemplo desse tipo de intervenção e de correção realizado pela professora B.

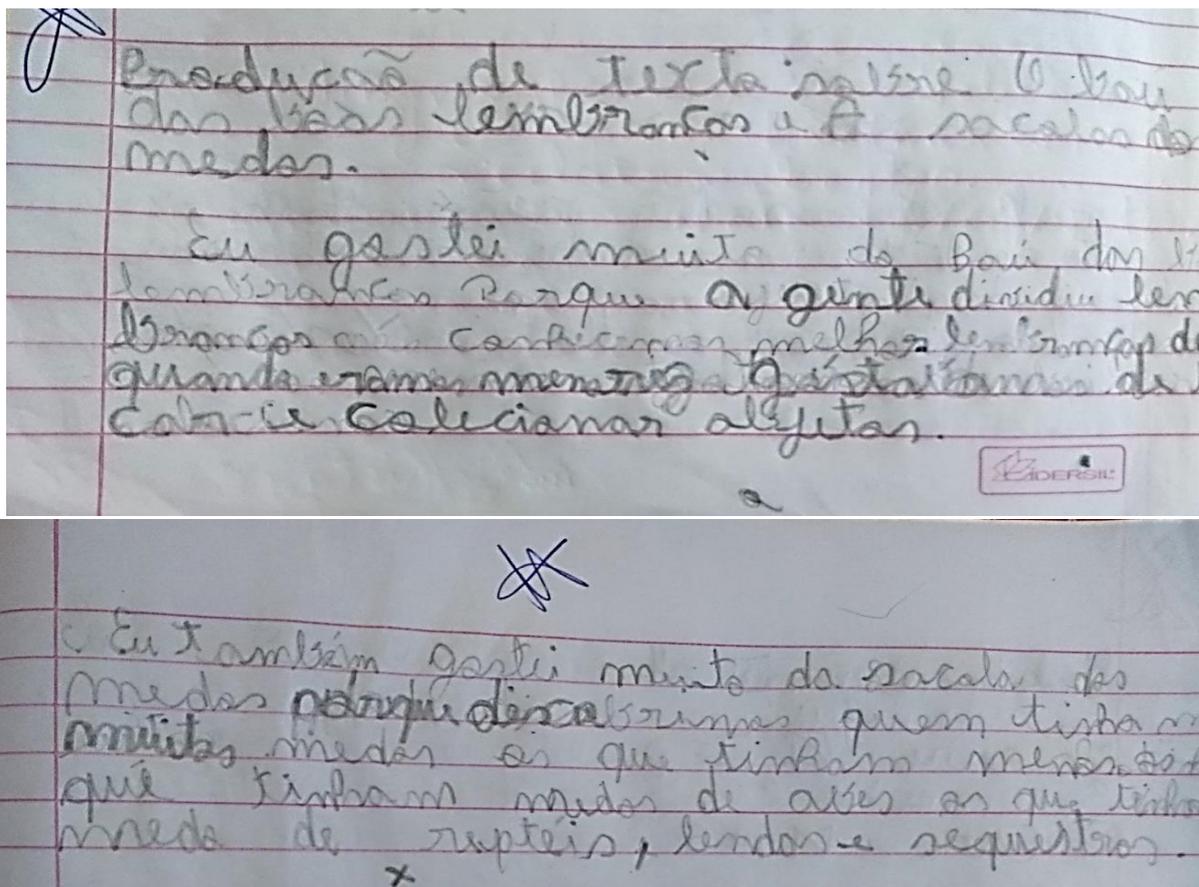


Figura 24 - Produção de relato de experiência da aluna JU

Profª: Ohhh Aluna JU. eu já vi seu texto sobre o Baú das boas lembranças e a Sacola?! Pode vir!

Aluna JU: Posso ler tia?

Profª: Vamos lá... você vai começar aqui.

(A aluna JU começa a fazer a leitura de seu texto).

Profª: Hum... vamos lá... lembranças, está faltando alguma letra nessa palavra?

Aluna JU: Está, eu esqueci do: m.

Profª: Então vamos consertar?

Aluna JU: Deixa eu ver se aqui também está errado...não, está certo!

Profª: Vamos lá... Lembranças e a sacola dos medos eu gostei muito do baú das boas lembranças porque a gente... a gente não se escreve assim, esse: a, com a palavra gente é a gente de polícia, tá?! Então ou você escreve o: a separado da palavra: gente ou você escreve: nós, certo?! Aqui você vai colocar a gente... Não, a gente separado quando você quiser falar de pessoas, muitas. Então, a gente... a gente dividiu lembranças... cadê o: a aqui? Lem-bran... aí como é que fica a divisão silábica aqui? Lem-bran-ças... Você vai colocar: lem, aqui, tracinho e branças aí... lembranças!... Lembranças... nós conhecemos... aí aqui é: nos conhecemos ou nós conhecemos?

Aluna JU: Nós!

Profª: Se é nós, então tem um acento agudo... nós conhecemos melhor não, então aqui e nos conhecemos, então é nos, não tem, tá?! Nos conhecemos melhor... vocês, né isso?

Aluna JU: É!

Profª: Se quando... De quando...

Aluna JU: É se quando mesmo.

Profª: E está certo: se quando?!... nos conhecemos melhor...Você pode colocar: lembranças de quando éramos menor... escreva a palavra: menor aqui... aí coloca: lembranças de quando...lembranças de quando...

Aluna JU:... éramos menores.

Profª: Isso... éramos menores...

Aluna J: Gostávamos...

Profª: Isso!... menores, gostávamos de brincar e colecionar objetos... e colecionar objetos, né isso?

Aluna J: Isso!

Profª:... e colecionar objetos... colecionar. Isso. Eu também gostei muito da sacola, esse: s, está certo, aqui? Maiúsculo?... Eu também gostei muito da sacola dos medos...

Aluna J:... onde descobrimos.

Profª: Esse: onde, pode ser porque descobrimos, tá?! Porque esse: onde não é um lugar, aqui a gente não estava falando de lugar, não é?!... porque descobrimos... desco... porque descobrimos quem tinha ou quem tem, né?! Quem tinha medo, quem tinha o que?

Aluna J: Muito.

Profª: Muito, escreva a palavra: muito aqui... apaga esse: m aqui... muitos medos ou quem menos...

Aluna J:... os que tinham medo de aves, os que tinham medo de répteis...

Profª:... répteis, lendas... aqui é uma vírgula. Pronto.

(5ª observação, Professora B).

O relato de experiência foi proposto para os 24 alunos que estavam na aula nesse dia. Desses 24, 22 alunos realizaram a produção e a correção foi feita como exposto acima: de forma individual, entre aluno e professora, e em forma de diálogo. Observamos que 2 alunos não realizaram a produção e, por isso, não teve correção de seus textos. Destacamos, ainda, que os alunos que estavam no “grupo dos 6”, e que fizeram a produção, tiveram a mesma forma de correção de seus textos, de forma individual (aluno e professora) e dialogada.

Ressaltamos, ainda, que a professora B não deixa marcas nos textos dos alunos. A seguir, apresentamos o que a professora B fala sobre isso na entrevista inicial e final.

Eu procuro não deixar tanta marca, eu não sinto a necessidade de pontuar tudo, até porque a ideia é o que importa. É o que eles estão trazendo pro papel, **a ideia que eles estão trazendo pro papel é o mais importante**.

(Profª B, extrato de Entrevista inicial, grifo nosso).

Na minha opinião, quando há muita cobrança desnecessária nesse momento que eles estão produzindo ideias, construindo ideias, se houver muita cobrança na parte ortográfica... porque eu já sei o nível que eles estão no ortográfico, mas se eu ficar enfatizando demais a parte ortográfica e deixando de lado as ideias, eu percebo que eles ficam tristes e não querem produzir porque vem com muita correção, tá?! (...) Não costumo colocar: excelente, ótimo, bom para que um não veja na produção do outro aquela palavras. Então, eu gostaria de ser excelente, foi excelente ele fez o melhor, fez o que ele conseguiu, então aquilo é excelente para o nível que ele está, aquilo é bom para o nível que ele está. Então, se eu digo: excelente, eu estou dizendo excelente para mim, para minha expectativa, aí se eu digo: bom, é para minha expectativa, se eu digo: razoável que eu não coloco, aí eu já não coloco por isso, se eu coloco isso eu posso interferir na auto estima não é?! Então eu prefiro dá só o meu visto e falar. Quando eu entrego eu digo: parabéns, foi muito bom, foi ótimo, mas sem que os outros percebam que eu estou falando, olhe falou ótimo pra fulano, excelente para fulano, bom pra esse e não falou pra mim, tá?! Eu faço um atendimento que eles percebem que está sendo natural aquele meu estímulo, elogio, que eu faço em outros momentos: está muito bom, ótimo, não sei o que, sem aquela cobrança de que você tem que ser ótimo.

(Profª B, extrato de Entrevista final, grifo nosso).

Observamos que essa forma de intervenção e correção aconteceu com todos os alunos, independente do grupo que participavam. Ela ficava nessa atividade com cada aluno, em média, entre 8 a 15 minutos. Pudemos observar, ainda, que essa intervenção e correção ficaram vinculadas aos aspectos linguísticos, não sendo percebidas correções com relação aos aspectos discursivos do texto. Apesar disso, achamos relevante a forma de correção feita a partir do diálogo entre professora e aluno no qual a professora acha mais importante a interação presente na hora da correção do que marcar o texto para o aluno ver o que errou, posteriormente.

Entendemos esse momento de correção, entre aluno e professor, muito rico. Nele, o aluno consegue perceber os erros que cometeu e modificá-los com a ajuda da professora que, primeiro, tenta entender o texto, como um todo, e, depois, o porquê de determinado erro, para a partir daí ajudar o aluno a superá-lo. Em relação a essa ação da professora, concordamos com Hoffmann (2013) quando afirma que não adianta a correção da produção do texto sem a promoção de ações educativas que vão de encontro ao que foi observado nas produções dos alunos.

Percebemos que essa forma de avaliação, a partir do diálogo, estimulava os alunos a refletirem sobre a solução dos ‘problemas’ encontrados nos textos. A professora não dá a resposta, mas, sim, incentiva, questiona, orienta até que a própria criança consiga solucionar o problema, conforme indicado por Ambrosetti (1999). Em entrevista final, perguntamos à professora B, ainda, o porquê da escolha por fazer a intervenção individualmente com cada criança. Ela afirma o seguinte:

Eu acho muito importante, porque você pode pontuar sem, digamos, ferir o outro. **É uma correção, é uma pontuação, tem a relação de refletir sobre o erro também e eu vou usar a linguagem...** eu vou adequar a linguagem a cada um, se eu explicar no atendimento individual e ainda perceber que não entendeu eu refaço a explicação, no coletivo eu sempre refaço a explicação, mas aí como eu vou saber se tem alguma cabecinha flutuando, então eu só vou fazer no individual.
(Profª B, extrato de Entrevista final, grifo nosso).

Assim, compreendemos essa intervenção, de forma individual, como importante instrumento para o professor compreender quais os conhecimentos que o aluno já tem construídos e quais precisa construir. O aluno, por sua vez, sente-se valorizado enquanto aluno. Perrenoud (1999) ressalta os benefícios dessa ação direta com o aluno no momento da correção/intervenção junto ao erro. Para este autor, o professor nesse tipo de ação torna-se ‘um’ com o aluno na busca de soluções, o que promove um diálogo produtivo e a tentativa

conjunta de reelaborar o conhecimento. O professor torna-se um exemplo a ser seguido pelo aluno na solução dos problemas.

b) Atividade de Produção de Textos ‘Autorretrato’ e ‘História a partir de imagens’

Outra produção proposta pela professora B foi um autorretrato. Essa produção, diferentemente da primeira, só foi proposta para os alunos do “grupo dos 23”, grupo de maior autonomia. Para o “grupo dos 6”, a proposta foi que construíssem uma história a partir de uma sequência de imagens.

Para fins de análise, apresentaremos, primeiro, como se deu a proposta do autorretrato para o “grupo dos 23” e, posteriormente, falaremos como se deu a proposta da construção de uma história a partir de uma sequência de imagens para o “grupo dos 6”.

Com o “grupo dos 23”, a professora iniciou o estudo do gênero autorretrato a partir de atividades diversas, antes de pedir que eles produzissem seus autorretratos. Primeiramente, pediu que os alunos fizessem uma cópia de um autorretrato do livro para o caderno. A seguir, apresentamos o extrato da aula onde a professora explica como iria acontecer essa atividade.

(A professora chama os alunos de um em um e entrega os livros de Português).

Prof^a: Vamos lá... página 100... página 100. Façam por favor... vocês vão fazer a cópia. Pronto... quais são as dúvidas?

Aluno: Quantos parágrafos?

Prof^a: Quantos parágrafos esse texto tem?

Alunos: Cinco!

Prof^a: Cinco parágrafos, linhas contínuas, então por favor esqueçam a estrutura do poema, tá?! Linhas contínuas. Chegou no final da linha, não deu a palavra, vocês vão usar o que?

Aluna: Divisão silábica!

Prof^a: O tracinho da divisão silábica, né isso?! Vocês vão deixar uma parte da palavra na linha de cima e escrever o restante na linha de baixo.

Aluno: Tem um título estranho.

Prof^a: O texto tem um título estranho porque isso é um gênero textual. Depois que vocês fizerem aí a gente conversa, certo?!

Aluno: Aqui, pula linha?

Prof^a: Sim gente, esse espaço aqui não existe, tá?! De uma linha no caderno, não! Certo?!

Aluna: É só no livro!

Prof^a: Isso... só no livro que eles fizeram assim! Certo?! Então, um, dois, três, quatro, cinco parágrafos e atenção porque vocês vão fazer a leitura pelo caderno, viu?! Então, a letra, uma letra boa!

(6^a observação, Professora B)



Figura 25 - Texto usado para as crianças fazerem a cópia do livro para o caderno: “Grupo dos 23”

Com relação a essa atividade de cópia, a professora B explicou, em entrevista final, que tinha um objetivo, conforme apresentamos a seguir.

(...) a questão de cópia, tem um objetivo, então isso é uma produção eu passo as regras de escrita, de organização textual que letra maiúscula começa parágrafo, onde você se esqueceu de alguma palavra, a organização, certo?! E o que eu faço, eles guardam os livros e fazem a leitura pelo caderno, porque aí se... eu digo a ele: se vocês escrevem e não leem, imagina outra pessoa, vai conseguir ler o que você escreveu? Então, isso é incentivando para uma boa caligrafia que é importante, ter a letra legível.

(Profª B, extrato de Entrevista final).

Observamos, assim, que a professora utiliza a atividade de cópia para fazer com que seus alunos treinem a escrita e tenham consciência da importância das questões gramaticais e

de legibilidade na construção de um texto. Entendemos que a cópia tem sua importância, mas destacamos que, nessa ação da professora, há uma ideia de que pela cópia os alunos iriam entender as regras de organização da estrutura linguística que perpassa o texto, sem, contudo, realizarem reflexões sobre o uso da língua nesse tipo de gênero.

No dia seguinte à realização da cópia do autorretrato do livro para o caderno, a professora solicita que os alunos abram a página do caderno na cópia que fizeram para fazerem a leitura desse texto. Em seguida, a professora divide a leitura do texto em parágrafos para que todos os alunos participassem. Assim, quando acabava a leitura do texto, ela reiniciava o texto novamente até que todos lessem. Quando todos os alunos do grupo dos “23” leram, a professora fez a leitura do texto na íntegra. A seguir, apresentamos o extrato da aula desse momento.

Prof^a: Vamos lá... (A professora começa a fazer a leitura do texto na íntegra). Vamos lá: Leia este autorretrato da escritora e ilustradora Eva Furnari. Observe como ela descreve sua aparência, as coisas de que gosta e seu jeito de ser. Descrever é falar... Descrever é falar ou escrever, quando eu descrevo as minhas características eu posso descrever falando e posso descrever escrevendo. Então, descrever as minhas características psicológicas ou minhas características físicas, tá?! Então, descrever a sala no momento, eu posso falar e também posso escrever, descrevendo é dizendo como eu vejo, certo? Ou como eu me vejo, tá?! (A professora dá continuidade a leitura do texto)

Aluna: Tia, cadê a idade dela?!

Prof^a: Ela aqui descreve coisas, ela descreve a altura, ela descreve mais o menos o peso... o peso que ela tem, ela diz que nem é gorda nem é magra, ela dá a ideia de que não é uma pessoa muito pesada, nem uma pessoa muito leve.

Aluna: Ela é quem nem tia A!

Prof^a: É?! Eu né?! Tá certo! Vamos lá, no primeiro parágrafo ela está descrevendo... ela está descrevendo características físicas ou características psicológicas?

Alunos: Físicas!

Prof^a: Físicas! No segundo parágrafo ela fala sobre o que ela gosta, tá?! Então ela fala que gosta de que?

Alunos: Sorvete de chocolate, torta de morango e torta de maçã.

Prof^a: Isso...

Aluno: Ela deve ter a mesma idade que a tia A!

Prof^a: Será?! Eu nasci em 1975!

Aluno: Acho que ela deve ter uns 50 anos.

Prof^a: Então... vamos lá! No primeiro parágrafo ela fala das características físicas, no segundo parágrafo ela fala de coisas que gosta, tá?! Então, pode ser incluída as características psicológicas, pode, tá?! Algumas características de gostos, né?! Isso pode passar pelo que a gente gosta, isso passa pelas características psicológicas, agora a gente lembra bem que as características psicológicas nós falamos mais de comportamento, tá?! Do que a gente pensa, do que a gente faz, de como a gente trata o outro, que isso é comportamento e como a gente se trata, certo?! Agora, o quarto parágrafo ela fala diretamente de características o que?! Psicológicas em relação ao o que?!

Alunos: Comportamento.

Prof^a: Comportamento, em relação ao comportamento! Eu posso dizer no geral que sou uma pessoa muito bem humorada, mas que de vez em quando também fico de mau humor, uma coisa de cada vez. Quando estou de bom humor, garanto que não estou de mau humor. Vamos lá, humor segundo o dicionário... oh já levaram o dicionário daqui, o maior não está aqui. Mas tem esse aqui... Humor, segundo o dicionário... humor, a operação que começou... não! Isso é outra coisa! Aqui ohhh... ironia,

temperamento, brincalhão, próximo da sátira, esse é o primeiro significado. Segundo significado: a disposição do animo, temperamento de cada um, sangue, água, líquido, umidade, qualquer líquido recorrente de corpos em decomposição aí é humor, que tem também o: r. Terceiro significado: disposição de animo, temperamento, gênio e inclinação, natureza.

Aluna: Primeiro!

Profª: Vocês acham que é qual? O primeiro também fala de temperamento, mas se vocês estivessem procurando o significado, pela orientação que dei, qual seria? Primeiro, segundo ou terceiro?

Alunos: Primeiro!! Terceiro!!

Profª: Vamos lá... quando ela falou de bom humor ou de mau humor, quando diz de bom humor quer dizer que ela está alegre. Quando ela diz: mau humor, ela está dizendo que ela está chateada, está mau humorada, está triste ou está com raiva. Nós temos os sentimentos que nós deixam tristes, nós temos os sentimentos que nós deixam alegres. Então, o primeiro significado tem: ironia, temperamento, brincalhão, sentimento misto de crítica, de riso. Esse aqui está falando só... Então o primeiro significado ele fala de temperamento, mas ele fala que esse humor, ele fala do bom humor. Porque ele diz: brincalhão, sentimento de riso, então ele está falando só do bom humor! O segundo ele diz assim: A disposição de animo, o temperamento de cada um... O terceiro ele diz assim: Disposição de animo, temperamento e gênio, inclinação, natureza, tá?! Se eu tivesse orientando a aula de pesquisa no dicionário, vocês deveriam dizer, que é mais curtinho e explica tudo o terceiro, tá?! Porque ele diz assim: Disposição de ânimo, temperamento de gênio, inclinação e natureza. Tem pessoas que ficam muito tempo no mau humor, tá?! Tem pessoas que passam muito tempo, quase o dia inteiro no mau humor, certo?! Então, esse temperamento ele diz como a pessoa se comporta em vários lugares, em vários momentos. Então, esse temperamento faz parte das características o que?! Psicológica dessa pessoa, tá?! Então, tem pessoas que tem o temperamento de bom humor, durante quase o dia todo ou quase o dia todo é uma pessoa que não está rindo o tempo todo, mas é uma pessoa simpática. Então, essa pessoa a Eva, ela diz que quando ela está chateada, ela está de mau humor. Quando ela está de bom humor não pode estar chateada. O bom humor é estar bem, não significa que está rindo o tempo todo, mas está bem é não estar com raiva, é não estar triste, certo?! Então, você não pode estar as duas coisas ao mesmo tempo, triste e alegre, tá?! Ou você está triste ou você está alegre, quando eu vejo que a tristeza vai me machucar muito aí eu procuro alguma coisa pra me deixar alegre.

Aluna: Eu já vi o filme que tem cinco sentimentos: tristeza, alegria, raiva, medo e nojo.

Profª: Quantos sentimentos?

Aluna: Cinco!

Profª: Mas nós temos sete sentimentos, os anões do filme da Branca de Neve são os nossos sete sentimentos. Nesse filme são quais mesmo?

Aluna: Nojinho, raiva, alegria, medo e tristeza. Aí a alegria falava que nós temos um pouquinho de todos, porque a gente não pode ter alegria o dia todo.

Profª: Equilíbrio né?! Ser uma pessoa saudável!

Aluna: É que a menina não queria ter tristeza só alegria.

(7ª observação, Professora B)

Observamos que a professora, nessa aula, explora aspectos que caracterizam o gênero autorretrato. Ela faz várias perguntas relacionadas ao texto lido e explora o conceito de ‘autorretrato’ implícito no próprio texto de Eva Funari.

Em seguida, a professora pede que os alunos abram o livro de Português na página 101 na atividade de compreensão textual. Nesse momento, ela lê a definição apresentada pelo livro sobre o que seria autorretrato e delimita, junto com as crianças, as características desse

tipo de gênero. Para isso, ela lê as perguntas dispostas no livro e as crianças do “grupo dos 23” respondem. A seguir, apresentamos as atividades presentes no livro.

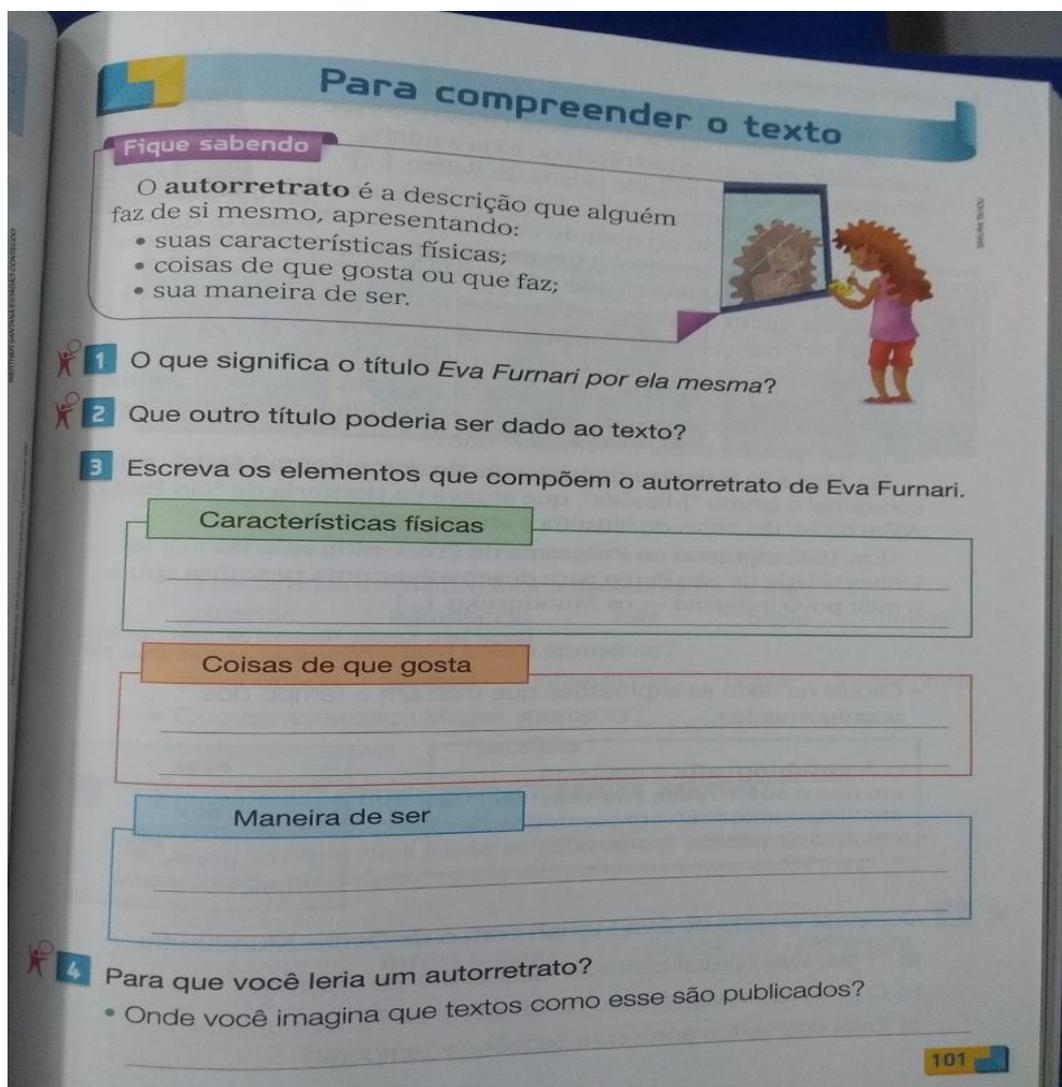


Figura 26 - Atividade de compreensão textual sobre autorretrato de Eva Furnari

A seguir, apresentamos o extrato da aula desse momento.

Prof^a: O número 1) O que significa o título: Eva Furnari por ela mesma?

Aluna: A vida dela mesmo!

Aluno: Isso, eu acho que é!

Prof^a: O que vocês acham que significa?

Aluna: Falando dela!

Prof^a: O texto vai falar sobre ela. O título ele diz alguma coisa que vai ser falado. Ele dá uma dica do que vai ser falado. Ele diz, ele dá uma dica do que vai ser falado no texto. Bora aluno M! Vou esperar aluna T, voltar... Vamos lá aluna T voltou, preste atenção... Faz a leitura novamente do “Fique sabendo” que explica o autorretrato no livro.

Prof^a: Características físicas eu já falei com vocês, eu já expliquei bastante, tá?! É a altura, peso, a cor dos olhos, a cor do cabelo, tá?! O jeito de ser que é: Se você é uma pessoa: bem humorada, mau humorada, se você é educada, simpática, tá?! O que significa o título, eu perguntei, aluna T... O que significa o título Eva Furnari por ela mesma?

Aluna T: Ela quer expressar.

Prof^a: Ela quer expressar! E aí? O que esse título significa? Quer dizer o que? Que ela vai falar sobre?

Aluna T: Sobre ela.

Prof^a: Sobre ela!

Aluno: Sobre a vida dela né?

Prof^a: Ela fala sobre ela! Sobre a vida dela, ela teria que falar muita coisa, que ela já viveu muitos anos, num já?

Alunos: Já!

Prof^a: Eu acho que sim! Voltando pro texto, Eva Furnari Assim Assado, São Paulo.

Aluno: Assim assado?

Prof^a: Sim! Assim Assado, Moderna. Moderna significa o que?

Aluna: Editora!

Prof^a: Já esqueceram, é a editora! Moderna é a editora. Essa editora fica aonde?

Alunos: São Paulo.

Prof^a: Vamos lá... o título. Número um, o título ele sempre dá uma dica do que vai ser falado no texto. Que outro título poderia ser dado ao texto?

Aluna: Como eu sou!

Prof^a: Como eu sou, é uma possibilidade.

Aluno: Minha vida.

Prof^a: Minha vida? Ou parte da minha vida.

Aluna: Eu mesma.

Prof^a: Olhem... Eu mesma é a opinião da aluna A, quem mais?

Aluno: As minhas características.

Prof^a: As minhas características!

Aluna: Falando sobre mim.

Prof^a: Falando sobre mim, certo! Quem mais?

Aluna A: Eu adoro a vida.

Prof^a: Eu adora a vida. É forte né?!

Aluno: O que eu gosto em mim.

Prof^a: O que eu gosto de mim?! Ou o que eu gosto em mim, tá?!

Aluna: Falando sobre mim.

Prof^a: Falando sobre mim! E essa fila aqui?

Aluna: A minha personalidade.

Prof^a: A personalidade está incluída nas características psicológicas, está certo?!

Aluno: O começo.

Prof^a: O começo é quando você é o que? Bebezinho, tá?! Vamos lá, essa fila aqui!

Aluna: A felicidade em mim.

Prof^a: Oi? A felicidade em mim! Vamos lá... vai falar alguma coisa aluna G? Aluno V, que gosta... que vai ser jornalista! V vai ter que ler muito autorretrato né aluno V?! Vamos lá, qual é a tua opinião aluno V? Qual título esse texto aqui receberia?

Aluno V: Eva Furnari é as suas características.

Prof^a: Eva Furnari é as suas características! E vocês?

Aluna: Eva Furnari mostrando a minha vida.

Prof^a: Tá... vamos lá!

Aluno: O que eu gosto e o que eu sou.

Prof^a: O que eu gosto e o que eu sou!

Aluna: Eva Furnari é meu jeito de ser.

Prof^a: Eva Furnari é meu jeito de ser! Vamos lá!

Aluna: Eva Furnari.

Prof^a: Só?

Aluno: O começo de uma nova vida.

Prof^a: Não, não é o começo de uma nova vida! Vamos lá... número 3) Escreva os elementos que compõem o autorretrato de Eva Furnari. Vamos lá... características físicas, coisas de que gosta, maneira de ser. Vamos lá, escrevendo que eu quero corrigir e fazer a outra atividade.

Aluna 1: Eu queria fazer um texto.
 Aluna 2: Eu queria desenhar.
 Prof^a: Vai fazer um texto daqui a pouco.
 Aluna: Copiar aqui.
 Prof^a: Não, copiar não. Vai fazer! Bora aluna V, página 101 responda as questões... página 101. Lembra que eu falei que o primeiro parágrafo, está se referindo as características?
 Alunos: Físicas.
 Prof^a: Tem que prestar atenção na leitura e na explicação.
 Aluna: Eu botei que ela tem: 1,60m, não é nem gorda nem magra.
 Aluno: Ela gosta de torta de morango e torta de maçã.
 Prof^a: Ela é ainda mais alta que eu, 3 centímetros!
 Aluno1: Tia, meu irmão tem 1,95m.
 Aluna 1: Meu irmão é mais alto que meu pai.
 Aluna 2: Meu irmã tem 15 anos e é maior que meu pai!
 Aluna 1: O meu tem 19 anos.
 Prof^a: Sim, terminou de responder?
 Aluna: Uhum!
 Prof^a: As três?
 Alunos: Terminei! Eu terminei! Eu acabei as três! (A professora dá um tempinho para as crianças terminarem de escrever suas respostas no livro)

(7^a observação, Professora B)

Em seguida, a professora B faz a correção das três últimas perguntas, da tarefa do livro sobre o autorretrato de Eva Furnari, que tinha deixado para as crianças fazerem sozinhas. A seguir, apresentamos o extrato da aula desse momento.

Prof^a: Vamos lá... Características físicas, nem precisa né?! Que vocês já copiaram tudo né?! Do texto...
 Alunos: 1,60m, nem gorda nem magra, cabelos castanhos e usa óculos.
 Prof^a: Coisas de que gosta?
 Alunos: Sorvete de chocolate, torta de morango e torta de maçã.
 Prof^a: Maneira de ser?
 Alunos: Bagunceira e organizada, bem-humorada e as vezes fica de mal humor.
 Prof^a: ... Bem humorada e mau humorada, pode ser assim, tá?! Bagunceira e organizada porque tem horas que ela é bagunceira e tem horas que ela é organizada.
 Aluna: Eu também sou assim.
 Prof^a: Todos nós somos assim. Tem hora que minha cozinha está uma bagunça, tem hora que ela está super organizada, tá?! Vamos lá... pronto? Corrigiram?
 Alunos: Sim!
Prof^a: Para que você lia um autorretrato? Para que? Qual o objetivo?
Aluno: Pra meus irmãos!
Prof^a: Não. Não é para quem! Presta atenção, aqui não está dizendo: para quem? Está dizendo: para quê? Certo? Então, para quê? Ou porque você lia, tá? Não é para quem, você lia! Esse: para que? Pode ser: Por que você lia? Então, para que você lia um autorretrato? Por que você faria uma leitura como essa?
Aluno: Para saber mais de mim.
Prof^a: Gente, o autorretrato fala de alguém, certo?! De alguém! Se eu faço o meu autorretrato eu estou falando de mim, se eu leio o autorretrato de alguém é porque eu quero saber o que?! Informações sobre essa pessoa, tá?! Então, o objetivo desse gênero textual é informar vocês de que? Esse texto aqui, esse gênero textual ele veio trazendo o que?
Alunos: Informações dessa pessoas.
Aluna: É!

Profª: Informações sobre essa pessoa! Esse traz informações... o autorretrato vai trazer informações sobre o artista, sobre o estudante, sobre uma dona de casa, tá?! Traz informações sobre alguém ou informações de alguém, certo?! Agora informações que não são fatos, coisas que aconteceram com essa pessoa. O autorretrato vai trazer informações que falam sobre características psicológicas e físicas, o jeito de ser daquela pessoa, definido por ela, tá?! Então, aqui não foi uma pessoa escrevendo, olhando pra ela, foi ela mesma que escreveu, tá?! Então por isso se chama: auto. Esse vem da autoria dela. Quando vocês produzem um texto que vocês criaram, que não é uma cópia, como é que vocês colocam embaixo?

Aluna: Nossa assinatura.

Profª: Faz a assinatura, não é?! Vocês colocam que nomezinho? Autor ou autora, porque foram vocês que criam, certo?!

Aluno: Oh tia, vamos criar?

Profª: Calma que a gente chega lá... Então, esse texto falou sobre uma pessoa famosa, tá?! Então, Eva Furnari era uma pessoa famosa. Ela é uma escritora e ilustradora de livros, tá?

Aluno: Eu nunca vi livros dela!

Profª: Pesquise no google Eva Furnari que você encontra.

Aluna: Tem um livro do Itaú no 2º Ano.

Profª: Vamos lá... teve do Itaú e teve outros livros... **Onde você imagina que textos como esse são publicados?**

Alunos: Revistas, jornais e etc.

Profª: Muito bem! Nós encontramos autorretratos em: livros, revistas, jornais.

Alunos: Livros, revistas, jornais e etc.

Profª: Isso... quem não botou nessa ordem não tem problema, desde de que coloquem todos... jornais, revistas tem internet também.

Aluna: Tem na internet?

Profª: Tem!

Aluno: Oh tia, aluna L botou editora São Paulo.

Profª: Pode apagar! Apaga porque a editora é responsável pelos livros... pelos textos quando ela organiza, tá?! Então, a editora está incluída em livros. Livros, revistas, jornais e internet, porque eu separei com vírgula? É o que?

Aluna: Porque é uma sequência de palavras.

Profª: Isso, é uma sequência de palavras. E porque aqui eu não coloquei uma vírgula?

Aluna: Porque é quase a última.

Profª: Porque já é a penúltima e a última palavra. Quem não colocou nessa ordem não tem problema o importante é que coloque esses quatro meios que você pode encontrar esse tipo de texto.

Aluna: Oh tia, aluno Y botou principalmente livros.

Profª: É autorretratos tem muito em livros, agora nas revistas de fofocas tem mais. Nas revistas de fofoca tem muito autorretrato dos famosos porque ele gostam muito de falar, eles gostam de aparecer e os donos de revistas gostam de vender também. Os jornais tem menos do que revista e talvez menos do que livro, tá?! Na internet você encontra... você encontra autorretrato na internet da letra A até a letra Z. De pessoas famosas e de pessoas não famosas, tá?! Então, vocês encontram na internet de pessoas famosas e não famosas, porque a internet ela divulga tudo, não só as informações de pessoas famosas como informações de pessoas não famosas, tá?!

Aluno: Oh tia o que é divulgar?

Profª: Divulgar é falar, publicar, mostrar é divulgar.

(7ª observação, Professora B, grifo nosso)

Observamos que, ao explicar as questões da atividade de compreensão de texto do autorretrato de Eva Furnari, a professora vai esclarecendo e definindo algumas condições de produção desse gênero textual, tais como: para quê serve esse gênero; qual seu objetivo; quem pode escrever esse gênero; onde é publicado. Ao falar sobre essas condições de produção,

através da atividade sugerida no livro didático, as crianças são convidadas a refletir sobre a importância desse gênero e qual o seu contexto de circulação social.

Entendemos que, no momento em que a professora trata das condições de produção do gênero autorretrato, auxilia seus alunos na reflexão sobre tal gênero (COSTA VAL, 2005).

Após esse momento, a professora B solicita que as crianças abram os livros na página 110 e faz a leitura da parte de Comunicação Escrita do livro. Nela, há várias informações sobre como deve ser a produção desse gênero. A seguir, apresentamos a proposta presente no livro com o Autorretrato de Ruth Rocha e, logo depois, o trecho da aula em que ela trabalha esse texto.

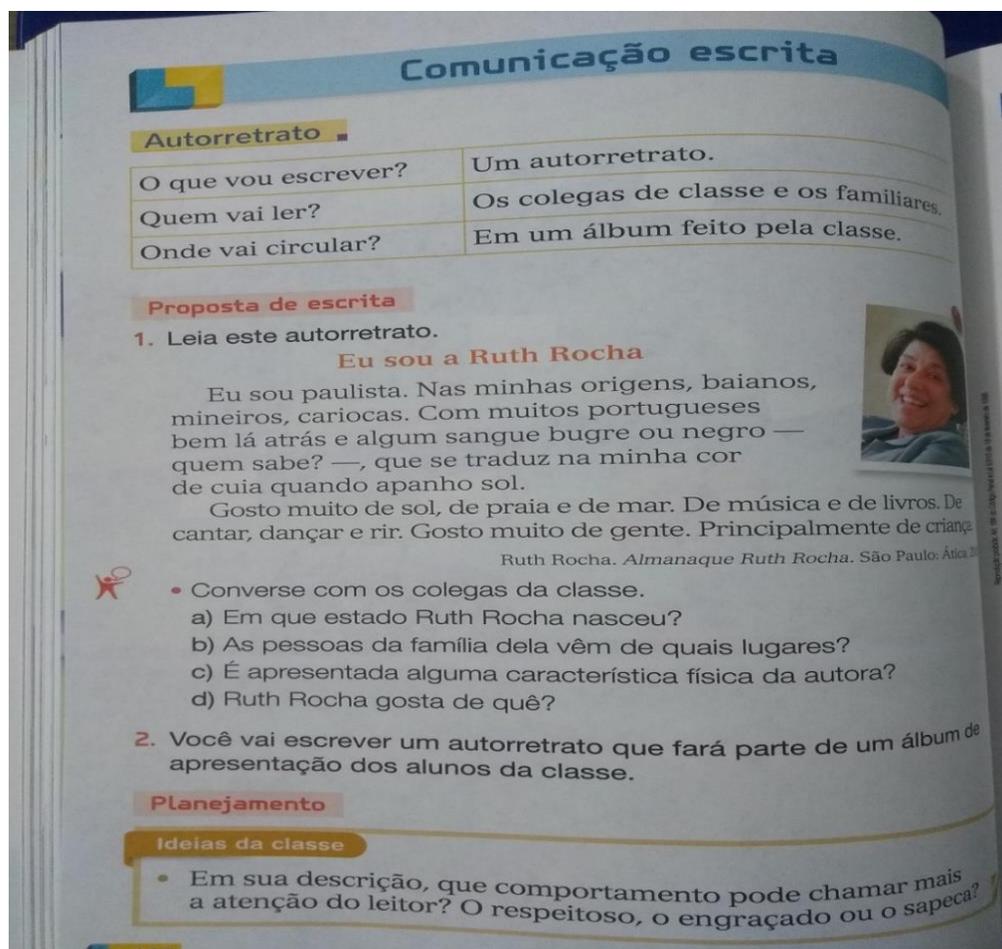


Figura 27 - Autorretrato de Ruth Rocha utilizado pela professora B

Prof^a: (Começa a leitura do livro didático na página 110) Comunicação escrita. Autorretrato. O que vou escrever? Um autorretrato.

Alunos: Nós vamos escrever?

Prof^a: Uhum.

Alunos: Não!! Sim!!

Prof^a: Quem vai ler? Os colegas de classe e os familiares.

Alunos: Não!! Sim!!

Prof^a: Onde vai circular? Em um álbum feito pela classe.

Alunos: Ficam agitados.

Prof^a: Calma, calma... daqui a pouco a gente vê. Vamos acompanhar a leitura! Eu sou a Ruth Rocha... Quem lembra da Ruth Rocha?

Alunos: Sim! Eu não! Não!!

Prof^a: Quem é Ruth Rocha?

Aluna: Eu sei, é uma artista.

Prof^a: Artista?!

Aluna: Ela é uma atriz.

Prof^a: Uma atriz?

Aluno: Não, é uma autora de livro!

Prof^a: E qual foi a obra de Ruth Rocha que vocês já trabalharam?

Aluna: Formas geométricas? É um que tem um monte de formas geométricas.

Aluno: Não! A menina bonita do laço de fita,

Prof^a: Aluno Y está com uma boa memória. Aquela história que o camaleão muda de cor, quem se lembra? 1º Ano, não foi?

Alunos: Eu! Eu!!

Prof^a: O camaleão é de Ruth Rocha. E menina bonita do laço de fita também de Ruth Rocha. Vamos lá... Eu Ruth Rocha (Continua a leitura)... **Uma coisa que eu quero que vocês observem no autorretrato... porque vocês podem colocar na escrita de vocês... o autorretrato de Eva Furnari ela usou uma linguagem, bem o que?**

Aluno: Bem formal!

Prof^a: Bem formal!

Aluno: Y está copiando o texto.

Prof^a: Eu não pedi pra copiar texto, não! Presta atenção, vão terminar fazendo em casa pelo horário...

Alunos: Não!

Prof^a: Se não dê tempo, faz em casa. Oh presta atenção... presta atenção, se vocês continuarem assim agitados depois do recreio eu deixo na sala. Vamos lá, **uma coisa que o V observou a linguagem que a Eva usou no texto dela foi uma linguagem mais o que?**

Alunos: Formal.

Prof^a: Formal! Na linguagem formal, ela não usou nenhuma palavra que seja do nosso dia a dia de amizade, tá?! Ou que seja da característica do povo da família dela. Já observe a linguagem que Ruth Rocha usou, prestem atenção... cuia quando apanho sol... cuia é uma palavra... é uma palavra de linguagem o que?! Informal!

Aluna: O que é cuia?

Prof^a: É aquele negócio da casca... não. A cuia é feita... tem um nomezinho... Presta atenção, o nomezinho me vem já! Ahh o quengo do coco...

Aluna: O quengo?

Prof^a: O quengo do coco pode ser usado.

Aluna: Que nome estranho.

Prof^a: Eu estou falando do quengo do coco, da casca do coco(...)

Prof^a: Vamos lá, deixa eu terminar de explicar aqui, pra entregar as folhas a vocês, certo?! **Vocês vão produzir o autorretrato de vocês, amanhã na sala a gente vai passar a limpo, tá?! Eu entrego outra folha e vocês passam a limpo e eu quero que os coleguinhos leiam, então quando passar a limpo, vocês vão caprichar na letra, vocês vão corrigir algumas palavras... isso principalmente a sua, né?! Vai caprichar! Aí o coleguinha é que vai ler o autorretrato, tá?! Oh presta atenção... converse com os colegas da classe letra A) Em que estado Ruth Rocha nasceu?**

Aluno: São Paulo.

Prof^a: O que vocês vão fazer? Vocês vão observar as características... vocês vão observar as características do texto de Eva e vão observar as características do texto de Ruth Rocha! Eu já disse que eles têm características diferentes em relação a quê?

Aluno: Linguagem.

Prof^a: A linguagem, não foi?! A linguagem, certo?! Ela escreveu aqui: cuia quando apanho sol.

Gosto muito de sol, de praia...

Aluna: O que é apanho sol?

Prof^a: Apanho, quando ela toma sol! Quando ela disse aqui: Minha cor de cuia, é porque ela fica bem escura quando apanha sol. A cuia ela fica escura, porque ela seca e a água evapora... Pronto! Presta atenção... Vocês vão observar em que estado Ruth Rocha nasceu, a família dela vem de quais lugares, foi apresentada algumas características físicas da autora. Ruth Rocha gosta de que?! Então, vocês vão observar tanto o primeiro texto, como o segundo texto que vocês trabalharam hoje agora, certo?!

Aluno: Gosta de sol e de praia.

Prof^a: Aí questão 2) Você vai escrever o autorretrato que fará parte de um álbum de apresentação dos alunos da classe, então em sua descrição que comportamento pode chamar mais atenção do leitor? o respeitoso, o engraçado ou o sapeca?

(7^a observação, Professora B, grifo nosso).

A partir dos dois modelos de autorretratos, a professora B destacou questões importantes relacionadas às condições de produção desse tipo de texto para que as crianças fiquem cientes na hora de produzir seus autorretratos. As questões foram: Quem vai ler? Onde vai circular? Quais serão as características desse textos?, dentre outras. Como destaca Costa Val (2005), as reflexões sobre as condições de produção possibilitam uma maior clareza quanto à tarefa de se comunicar pela escrita.

Com base nos exemplos do livro didático, a professora destaca que as crianças podem usá-los como modelo. Como é possível notar, a professora apoia-se nos autorretratos do livro didático, bem como na leitura dos mesmos, para demonstrar dois modelos distintos de autorretratos: um o autorretrato que possui uma linguagem mais formal ou um que possui uma linguagem informal. Com isso, ela possibilita que as crianças conheçam as duas formas de autorretratos e possam, na hora que vão criar seus autorretratos, escolher a linguagem que lhe representa melhor.

Apoiada nos exemplos de autorretrato presentes no livro didático, a professora B indica a finalidade da produção desse tipo de texto bom como o destinatário. A professora B destaca, ao longo da realização das atividades, o contexto de circulação desse gênero; ou seja, os autorretratos dos alunos seriam lidos na sala de aula pelo coleguinha. Observamos que as atividades realizadas, anteriormente à construção do autorretrato, possibilitaram que as crianças refletissem sobre os aspectos discursivos do autorretrato.

As atividades prévias deram assim suporte para a realização dos autorretratos pelas crianças. Temos ressalvas apenas com relação à atividade de cópia, que apesar da professora em entrevista apontar o objetivo para a realização dessa atividade, em que, no seu entender, as crianças iriam entender as regras de organização da estrutura linguística do texto, não acreditamos que a atividade de cópia dê suporte para a construção desse conhecimento.

Em seguida, a professora propõe o planejamento do autorretrato que as crianças vão fazer em suas casas. A seguir, apresentamos o extrato de aula desse momento.

Profª: Então, eu quero que vocês produzam um texto... Vocês vão ler novamente, vocês vão reler novamente... reler é ler de novo, né isso?! Vocês vão reler os dois textos de novo, vão observar as características, no autorretrato de vocês, vocês podem colocar uma linguagem que vocês gostem de usar, que a família de vocês gostem de usar, certo?! Pode ser coisa de casa, é um autorretrato de vocês, então vocês vão colocar características físicas, psicológicas, vocês vão colocar no autorretrato de vocês, pode ser grande como o de Eva, pode ser pequenininho como o de Ruth, mas observem que pequenininho como o de Ruth ela disse muita coisa, ela disse a cidade que nasceu, ela disse as origens, ela disse que ela é descendente de vários povos, como nós somos descendentes de vários povos, tá?! Portugueses, indígenas, africanos, tá?!

Aluno: Ela disse que gosta de criança.

Profª: Oi? Ela disse que gosta de criança! Isso aí é uma coisa que ela gosta! Vou entregar a vocês a folha, certo?!

Aluno: Tia é melhor no caderno e amanhã a gente refaz numa folha.

Profª: Pronto, a aluna V deu a ideia... aí a gente economiza folha para as outras atividades. Façam no caderno, tá?! Aí eu vou querer no caderno. Então façam no caderno e quando a gente for passar a limpo eu já vou deixar as folhas certinhas aqui.

Aluna: O tia, faz em grupo?

Profª: Amanhã? Pra passar a limpo em grupo?

Aluno: Sim!

Profª: Tá, eu vou pensar! Eu vou pensar nessa possibilidade. Pronto, uma sugestão pra vocês, antes de começar a fazer o texto, tá?! Eu quero o texto com linhas contínuas, com parágrafos. Oh uma dica pra vocês, presta atenção, no caderno antes de começar o texto vocês podem fazer como está organizado aqui na página 101, tá?! Vocês coloquem assim: características... querem colocar agora?

Alunos: Não!!

Profª: Mas botem...Características...são as de **vocês, tá?! Características físicas, aí coloca todas as características físicas. Depois coisas de que gosto...**

Aluno: É pra fazer no caderno?

Profª: Façam, é mais interessante, tá?! Porque aí quando vocês estiverem fazendo o texto, vocês não vão esquecer e ter que apagar de novo ou colocar... Vamos lá, características físicas, coisas de que gosto.

Aluna: Oh tia depois que botar as características físicas, bota as coisas que gosta né?

Profª: Isso! **Aí segue uma ordem, quando vocês forem fazer o texto... o texto de vocês vai ter uma ordem. Vai começar a falar das características físicas, depois do que vocês gostam e depois da maneira de ser.** Entendeu? O texto vai ficar organizado, pra que depois...

Aluna: É pra escrever isso aí?

Profª: É pra escrever, mas pode escrever em casa, mas lembrem-se dessa ordem porque aí o texto fica organizado. **Aí quando vocês colocarem todas as características, coisas e maneira aí vocês vão fazer o texto... fazer o título e fazer o texto, começando com o parágrafo, primeira letra maiúscula de todos os parágrafos e se tiver nome de lugares tem que ser a primeira letra maiúscula.**

(7ª observação, Professora B, grifo nosso)

Conforme dito, em relação às condições e ao contexto de produção, a professora B faz a indicação do gênero textual no comando da atividade e orienta quanto ao planejamento do texto. Assim, a partir dos exemplos do livro didático, ela propõe um roteiro que as crianças possam utilizar para fazerem seus autorretratos em casa. Ela ressalta os aspectos discursivos

(Qual o objetivo do gênero? Quais vão ser os destinatários? Onde vai circular) como, também, alguns aspectos linguísticos (Parágrafo, primeira letra maiúscula para início de frases e nome de lugar).

Na fala da professora B podemos, ainda, identificar alguns critérios avaliativos, tais como: um texto com linhas contínuas; com parágrafos; a ordem das informações nos autorretratos dos alunos; todos os aspectos linguísticos ressaltados no momento de leitura e discussão dos textos relacionados à gramática; dentre outros. Nesse sentido, ela destaca que, no dia seguinte, as crianças vão ‘passar a limpo’ seus autorretratos, ou seja, fazer a reescrita. Em entrevista final, a professora B destaca que as crianças já estão acostumadas a fazer a reescrita de seus textos.

A reescrita é importante, eles já sabem a palavrinha que é passar a limpo, né?! Passar a limpo, aí eu digo: vai pra outro papel. Vocês tem cuidado para não apagar muito, vai organizado. Aí eu faço as pontuações no rascunho e eles passam pra folha, eles já tinham o costume de fazer isso no caderno e depois passar pra folha, porque aí eles fazem a reescrita, né? E se tiver mais alguma coisa elas falam: “eita tia eu mudei... eita tia eu coloquei isso” porque isso faz com que a pessoa... porque eu já fiz muita bolinha de papel reescrevendo minhas produções de texto, mas isso já depois, isso não foi orientação. **Olha, muita coisa que hoje eu tento passar pra eles, isso já foi de reflexão, de reflexão do que eu passei, do que eu vivenciei e do que eu observo, então assim, eu não tive orientação em relação a: “você produziu, refaça, repense, coloque em ordem”, não tive essa orientação em detalhes, do iníciozinho não. Esse tipo de orientação já era pra um 6º Ano. Eu não sei se em todas as escolas, mas escola do estado, a que eu estudei assim, os mestres foram o que eles conseguiram ser, porque aí quando a gente não entende que há uma repetição, né?! Que eu estou reproduzindo só, então não há reflexão sobre o que eu aprende e o que eu vou ensinar, então eu não tive. Eu fui com a experiência, eu achava que eu era problemática até que NT (professor da UPE) disse que era assim. Eu disse: NT, eu não consigo ficar com uma produção só, ele me passava os temas, eu estava estudando pro vestibular, ele me passava os temas eu produzia um e daqui a pouco eu jogava e produzia outro e quando eu ia fazer a segunda produção eu já não pegava mais aquele, eu já ia fazendo outro, eu já ia colocando outras ideias e ele disse assim: “pra que eu não ficasse tão aflita eu fizesse um que misturasse e depois eu selecionasse os parágrafos e fazia a coesão”.** Porque antes eu achava que eu era perturbada, que eu não conseguia, que era insuficiente o que eu sabia e aí eu não conseguia, aí eu ficava jogando as bolinhas de papel até que depois eu fui fazendo(...)

(Profª B, extrato de Entrevista final, grifo nosso).

É possível observar, no trecho da entrevista, que a professora B já tem em sua prática o costume de realizar a reescrita dos textos com os seus alunos. Outro ponto que achamos relevante destacar é o fato de que a experiência da professora, como estudante, influenciou no seu fazer profissional. Ela ressignificou a sua experiência, que enquanto estudante não foi boa, buscando trabalhar com seus alunos de uma forma que fazia mais sentido para ela. Como destacado por Tardif (2010), o saber dos professores está relacionado à sua identidade, à sua experiência de vida, às relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores

escolares, dentre outros aspectos. Dessa forma, a professora mudou a sua prática em detrimento do que ela tinha vivenciado como estudante.

Quando as crianças produziram seus autorretratos, em casa, e os levam para a sala, a professora B coloca no quadro os aspectos que eles devem observar em seus textos: Características físicas, Coisas que gosta e Maneira de ser. Em seguida, solicita que as crianças confirmem se fizeram tudo que foi pedido. Ela ressalta que esses aspectos devem estar presentes no texto deles no formato de parágrafos. Como alguns alunos fizeram como se tivessem respondendo perguntas, a professora solicita que eles ajustem o formato do texto para parágrafos. Nesse momento, ela circula pela sala, confere e tira as dúvidas dos alunos sobre o autorretrato que fizeram em casa. A seguir, apresentamos um extrato de aula com esse momento.

Aluna: É pra botar o nome?

Prof^a: Presta atenção quando eu explico, o autor ou escritor aqui.

Aluno: Oh tia, quando for escrever no rascunho é pra escrever tudo de novo?

Prof^a: Isso aí já é o rascunho, porque vocês pediram pra fazer na folha, hoje aqui, não foi isso?

Aluna: Oh tia, mas aluna V escreveu 45 linhas!

Prof^a: Pra saber se está correto? Eu disse a você o que? Que isso e isso, características físicas, o que gosta e a maneira de ser é num texto só (Se referindo a outro aluno).

Prof^a: Eu disse o que? Que era pra botar as características físicas, coisas que gosta e maneira de ser e depois escreve um texto, apaguei o cabeçalho e faça um texto (Se referindo a outro aluno).

Prof^a: Só isso aqui? Apaguei isso aqui e faça direito (Se referindo a outro aluno).

Prof^a: Cadê o texto? O que foi que eu disse? Vocês colocam as características físicas de vocês, o que gosta e maneira de ser e depois escrevem um texto com essas informações aqui, vocês escrevem um texto. Então, o G não fez porque ele não faz as atividades de casa, não é? A aluna L não entendeu, aluna D não entendeu, então a presa pra ir embora, não presta atenção na orientação do “para casa”. Porque eu disse que queria uma produção de texto e que pra facilitar o texto de vocês, vocês podiam separar as características antes de fazer o texto... e o grupo de vocês é pra que? Se tiver com dúvidas é pra perguntar! Quem foi que perguntou alguma coisa sobre?! L! E L, perguntou e eu disse no grupo não foi? Ou foi no privado foi?

Aluna L: Privado!

Prof^a: Pronto. Aluna L foi no privado e eu pensei que ela tinha perguntado alguma coisa no grupo. Foi M que falou sobre o texto?

Aluno: Foi!

Prof^a: Então quem já fez vai apresentar, certo?! Vai fazer as correções e vai apresentar. Quem não fez vai continuar ai sentadinho, fazendo!

Aluno: Qual a data de hoje?

Prof^a: A data 19! Porque se eu separo aqui, boto uma sequência de palavras, uma sequência de palavras, isso é um texto?

Alunos: Não!

Prof^a: Como eu disse? Com parágrafos? Não! Não é um texto, uma sequência de palavras.

(8^a observação, Professora B)

Depois desse momento, a professora B pede que as crianças, que já fizeram seus textos, façam o cabeçalho e avisa que vai fazer um Banco de Palavras para a correção dos

autorretratos. Nesse momento, solicita que as crianças digam as palavras que tiveram alguma dúvida, na hora da produção de texto, para que ela coloque no quadro. Estiveram presentes na aula nesse dia 28 alunos e todos os alunos participaram desse momento. Para os alunos do grupo dos “6”, a professora B pede para que copiem, em seus cadernos, o banco de palavras e, também, digam palavras que têm dúvidas na escrita. A seguir, apresentamos o extrato desse momento da aula.

Profª: Eu queria que vocês produzissem em casa, porque vocês iam ficar mais à vontade pra escrever, certo?! Porque não estariam cansados, por isso eu pedi que vocês fizessem em casa e hoje passaria a limpo, certo?! Mas alguns não entenderam como era pra fazer, a gente vai fazer o banco de palavras... Quem já terminou, quem já fez direitinho seu texto pode fazer o cabeçalho, por favor. Data 19...

Aluno: 19/09/2018.

Profª: Esse banco de palavras, vocês vão observar se tem... nesse Banco de palavras, se tem algumas palavras que vocês colocaram no texto de vocês e já vão corrigir se não estiver com a escrita correta, certo?! Então eu vou colocando algumas palavras aqui e vocês... vocês vão poder o que?! Me dizer algumas palavras que estão em dúvida, que escreveram no texto e estão em dúvida se ela está correta ou não, certo?! (Se referindo aos alunos do grupo dos “6”).

Eu vou começar por ali, tá?! E vou fazendo assim, tá?!

Aluno V: Principalmente.

Profª: Principalmente (A professora escreve no quadro). Sim, vocês por favor... eu vou colocar aqui: Banco de palavras, certo?! Da um título a essa atividade.

Aluna: É pra fazer no caderno?

Profª: É! Depois do cabeçalho, deixa uma linha e bota: Banco de palavras. É o título da atividade que vamos fazer agora: Banco de palavras. **Vocês aí atrás, se referindo ao grupo dos “6” eu quero que vocês façam o banco de palavras também. Fizeram o cabeçalho?! Façam!!! Vamos lá... Principalmente é a primeira palavra, quem escreveu principalmente no seu texto dá uma olhadinha... Depois que a gente terminar esse banco de palavras vocês vão olhar as palavras que vocês escreveram no texto de vocês, se estão escritas corretamente.** Vai ser agora aluna J.

Aluna J: Loira

Profª: Loira? (A professora escreve no quadro)

Aluna J: Sim!

Profª: Agora é P.

Aluno P: Castanho.

Profª: Castanho? (A professora escreve no quadro) Agora A, diga uma palavra? Diz J? (Alunos com laudo) Diz An?

Aluno An: Automóvel.

Profª: Automóvel? (A professora escreve no quadro). C?

Aluna C: Altura.

Profª: Altura (A professora escreve no quadro). É E?

Aluna E: Cereja.

Profª: Cereja? (A professora escreve no quadro). Vamos lá, M?

Aluno M: Branco.

Profª: Branco? (A professora escreve no quadro). P, bora P uma palavra que você escreveu no seu texto?

Aluno P: Brincar.

Profª: Brincar (A professora escreve no quadro). Vamos lá brincar, as vezes eu pego o texto de vocês sem o: n, sem o: r. Vamos lá, agora é a vez de G.

Aluna G: Vezes.

Profª: Vezes? (A professora escreve no quadro). É as vezes, né isso?! J?

Aluna J: Pinturas.

Profª: Pinturas de pintar? (A professora escreve no quadro).

Aluna J: Sim!

Profª: A? (A professora escreve no quadro).

Aluna A: Laço.

Profª: Laço? (A professora escreve no quadro). T?

Aluna T: Preste.

Profª: Preste? Como preste atenção? (A professora escreve no quadro).

Aluna T: Uhum!

Profª: A?

Aluna A: Bolo. (Aluna do “grupo dos 6”)

Profª: Bolo? Qual é a dúvida que você tem em bolo? Me diga aí como você acha que escreve bolo?

Aluna A: B-O-L-O.

Profª: Pronto, então você não tem dúvida. Qual é uma palavra que você ainda tem dúvida de como escreve? Que você acha difícil?

Aluna A: Abacaxi.

Profª: Abacaxi? (A professora escreve no quadro). Agora E?

Aluna E: Laranja (Aluna do “grupo dos 6”)

Profª: Laranja? (A professora escreve no quadro). Agora V. (Aluno do “grupo dos 6”)

Bora V uma palavra? Vamos lá V. Uma palavra V, que você acha difícil de escrever. Pense aí diga M.

Aluna M: Churrasco

Profª: Vamos lá V, chegou sua vez de novo.

Aluno V: relógio.

Profª: G!

Aluno G: Águia

Profª: Águia? (A professora escreve no quadro). L!

Aluna L: Melhor.

Profª: Melhor? (A professora escreve no quadro). V, Alguma palavra que você escreveu no seu texto que você não tem certeza que está certa. Que você tem dúvida, alguma palavra.

Aluno V: Açai

Profª: É açai a fruta ou o atacadista?

Aluno: Açai a fruta.

Profª: Açai (A professora escreve no quadro). O Assai atacadista é escrito diferente porque foi o dono que escolheu assim. O cartório registra o nome da empresa de acordo com o que o dono escolheu, tá?! Então as pessoas tem a liberdade de escolher o nome dos filhos, nomes das empresas, tá?! Agora sabendo que, quando a gente escolhe o nome do filho, da filha pode criar situações difíceis. Já o nome das empresas nem tanto porque isso vai fazer com que a empresa fique conhecida por ter um nome engraçado, por ter um nome diferente isso para as vendas é interessante.

Aluna: Chiquinho sorvetes, eu fui lá.

Profª: Então, para as vendas é interessante que tenha um nome que chama a atenção, tá?! Mas para as pessoas não é interessante. Então, quando vocês tiverem que escolher o nome de alguém pensem direitinho porque aquela pessoa vai ser chamada várias vezes pelo seu nome, na escola, no recreio, tá?! No posto de saúde, então imagina se colocam um nome muito estranho, certo?! Então Assai atacadista se escreve com dois: s, certo?! Porque o dono escolheu que seria assim! Agora F é você.

Aluno F: Bagunceiro

Profª: Bagunceiro? (A professora escreve no quadro). No texto de Eva tem o nome bagunceira. Vamos lá, agora A.

Aluna A: Várias.

Profª: Várias? (A professora escreve no quadro) Vamos lá D.

Aluna D: Nasci.

Profª: Nasci? (A professora escreve no quadro) L!

Aluna L: Lasanha

Profª: Lasanha! (A professora escreve no quadro) Lasanha é um: s que tem o som de: z. Vamos lá, Y.

Aluna Y: Barbie.

Profª: Barbie? Vai ser a personagem Barbie?

Aluna Y: Não, a boneca.

Prof^ª: Sim é uma personagem a boneca né?! Aí vocês vão me lembrar a escrever: Barbie, é assim? (A professora escreve no quadro).

Alunos: Sim!!!

Prof^ª: Coloquei com letra maiúscula porque é o nome de uma personagem, de uma boneca famosa. Vamos lá, agora é J.

Aluna J: Raiva.

Prof^ª: Raiva. Nós temos o direito de ficar com raiva de vez em quando né?! Só não podemos descontar essa raiva no outro, maltratar o outro. Você tem o direito de sentir raiva mais não pode maltratar o outro, porque você está sentindo raiva. Aí senti que está com raiva, aí procura alguma coisa pra mandar essa raiva embora. Y você!

Aluno Y: Cookies.

Prof^ª: Esse Cookies você vai ter que me dizer como é, ou então a gente vai pesquisar.

Alunos: É o biscoito.

Prof^ª: É o biscoito? Como você acha que escrever? Porque eu não tenho o costume de escrever essa palavra.

Aluno: C-O-K-E-S

Aluno: É não é com dois: o.

Prof^ª: É? Vou pedir pra coordenadora pesquisar ali na internet! É assim é?

Alunos: É!

Prof^ª: Vamos continuar. Quem tem mais alguma dúvida levanta a mão e diz a palavra.

Aluno: Enquanto, tia!

Prof^ª: Enquanto! (A professora escreve no quadro). Mais alguém dessa fila? C!

Aluna C: Prestativa.

Prof^ª: Prestativa

Aluna: Tia, o que é isso?

Prof^ª: Uma pessoa prestativa é uma pessoa que está sempre disposta, sempre disposta a ajudar, a fazer alguma coisa, tá?! Prestativa é pra ajudar o outro ou pra fazer alguma coisa com o outro, tá?! Nem sempre é pra ajudar mais é pra fazer com o outro, são pessoas prestativas que gostam de prestar, que gostam de fazer alguma coisa com alguém, tá certo?! Ou ajudar alguém. Prestativa em fazer uma tarefa, em organizar, em arrumar, tá?! Quando a gente usa a palavra: prestativa é porque ela está fazendo porque ela gosta, porque ela sente vontade. Eu não escrevi: prestativa.

Aluno: Ou prestativo.

Prof^ª: É a gente vai conversar já sobre o feminino e masculino de algumas palavras aqui.

Aluno: Brincalhão.

Prof^ª: Brincalhão né?! Agora M.

Aluno M: História

Prof^ª: História? Tá! Quando é história do mundo, de algum lugar, do país, a história de alguma cidade nós vamos... Quando for a história de uma cidade, a história de um país, a história do mundo, tá?! Esse H vai ser maiúsculo! Quando for uma historinha o: h vai ser minúsculo, Quando for uma historinha. A história da vida de vocês é real, quando ela for fantasiosa, ela vai ser uma história com: h minúsculo, tá?! Quando for a história de vida de vocês é algo real é algo que já aconteceu, então deve ser escrito com: H maiúsculo. Aqui eu vou escrever a palavra: História com H maiúsculo, certo?!

Aluno: A palavra pouquinho.

Prof^ª: Pouquinho? O diminutivo de pouco?

Aluno: Sim!

Prof^ª: (A professora escreve no quadro). Diga A!

Aluna A: Pizza.

Prof^ª: Pizza? (A professora escreve no quadro). A origem da palavra: pizza é italiana. Vamos lá, oh vou explicar e vocês vão ter um tempinho pra ver se tem algumas dessas palavras nos textos de vocês... Vamos lá, deixa eu explicar agora aqui... Principalmente não existe o feminino é o masculino. Loira, existe: loiro e loira, tá?! Castanho e castanha só que castanho é uma cor e castanha é um fruto, certo?! Automóvel não existe o feminino e o masculino. Altura também não, não existe alturo, aqui é: altura. Cereja já é uma palavra feminina é não tem o masculino. Branco, o laço branco ou o lápis branco quando eu vou falar pra uma palavra feminina: A mesa é uma palavra feminina, aí vai dizer: A

mesa branca. Esse branca vai combinar com o feminino de mesa, certo?! A lousa é branca porque eu falei: a lousa, mas se eu falar: O quadro branco, eu não posso dizer: O quadro branca tá?! Porque quadro é uma palavra masculina.

Aluna: Só se colocar: A quadra é branca.

Profª: Quadra é feminina, quadro é masculino.

Aluna: É loira ou loura?

Profª: Aqui vocês podem usar loira ou loura, as duas formas: louro ou loira, pode usar os dois. Eu, na minha pronuncia eu prefiro usar com: i, mas pode usar com: u também.

Aluno: Louro José.

Profª: Aí o louro vai ter dois significados. Agora: vezes, às vezes, poucas vezes, muitas vezes, então essa palavra é usada para completar uma frase: às vezes, poucas vezes, muitas vezes. Às vezes é porque não é sempre, tá?! Eu só faço de vez em quando. A palavra: vezes pode substituir o de vez em quando. Pinturas que vem de pintar, certo? Não tem aqui: pintores, é uma palavra feminina é não tem o masculino. Laço: O laço. O laço pode ser: O laço de fita e pode ser o laço de laçar, laçar o animal, certo?! Aqui não tem laça, esse laça vai ser de: laçar. Esse laço aqui é laço de fita, certo?! Preste, preste atenção! Abacaxi, laranja, churrasco, relógio... que acento é esse V? Como é o nome desse acento? Como é o nome desse acento M?

Aluna M: Agudo!

Profª: Muito bem M! Agora: águia é feminino é a águia animal. Aqui tem uma empresa: Águia rebox, porque ele quer dizer que ele presta um serviço muito rápido, já que a águia é o que?! Rápida! A águia também é usada naqueles filmes que tem guerra, também coloca o nome de águia. Vamos lá... melhor, açaí eu já expliquei, bagunceiro aqui está o masculino pode ser bagunceira feminino. Várias pode ser vários, várias quer dizer que já está no plural. Vários livros. Várias coisas. Já é uma palavra que está no plural. Nasci, não esqueçam é nasci de nascimento tem esse: s, se não tiver fica: naci, aí fica com o som errado. Você não precisa puxar o: s é dizer nasssci, não precisa puxar o: s, tá?! Mas saber que ele existe. Aqui: Lasanha é s com som de z. E Barbie que é a famosa boneca. Aqui: raiva é uma palavra feminina é não existe o masculino.

Aluno: Não existe cookies.

Aluno: É uma palavra inglesa.

Profª: É uma palavra inglesa e quer dizer o que?

Alunos: Biscoito.

Profª: Mas é um biscoito especial?

Alunos: É! Ele é gostoso! Ele tem gotas de chocolate... É um negócio redondo com chocolate.

Profª: Com pedacinhos de chocolate. Tem muito lá nas Americanas! Esse biscoito começou a vim para Garanhuns pelas Americanas, tá?! O Bonanza quase não tinha esse biscoito aí quando as Americanas chegaram aqui em Garanhuns aí começaram a vender com mais...

Aluna: Como se escreve Glacê?

Profª: G-L-A-C-Ê, acho que é assim, tá?! Enquanto, não existe enquanto, existe só enquanto! Prestativa e prestativo, uma palavra feminina que tem o masculino. Brincalhão e brincalhona... brincalhão e brincalhona. Histórias, não existe Histórios. Pouquinho e pouquinho e pizza. Pronto, corrigiram?

Alunos: Não! Sim!

(8ª observação, Professora B, Grifo nosso)

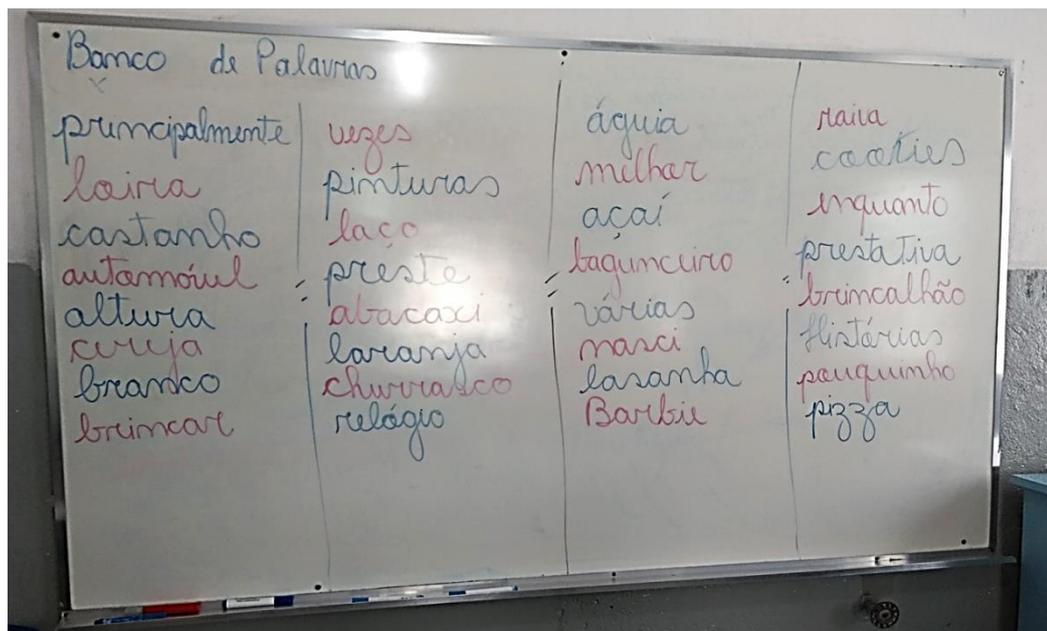


Figura 28 - Banco de palavras utilizado pela professora B para a correção dos autorretratos

Ressaltamos que achamos relevante a forma de correção realizada de forma coletiva, uma vez que todos os alunos tiveram a chance de tirar suas dúvidas com relação à escrita de palavras diversas, além de possibilitar às crianças que observassem que as suas dúvidas poderiam ser iguais ou parecidas com as dúvidas do colega, por exemplo.

Depois do momento de correção dos autorretratos de forma coletiva, a professora entregou uma folha de papel pautado para que cada aluno fizesse a reescrita de seus textos, corrigindo se a estrutura ou alguma palavra estivesse errada.

Prof^a: Oh vocês podem... Vocês comecem a escrever, prestando atenção na margem que começa, depois que terminarem de passar a limpo, vocês vão poder fazer isso aqui oh (Virar a página) e personalizar o trabalho de vocês.

Aluna: Já pode começar a reescrever o texto?

Prof^a: Sim!

Aluno: O que é pra fazer?

Prof^a: Gente o que é pra fazer? É pra passar a limpo o texto de vocês! Passar a limpo o texto de vocês! Aluna P, guarda esse estojo! Deixa na mesa só o que você precisa. A, porque tanta coisa em cima da sua mesa?! Deixa na mesa só o que você precisa, o caderno e a folha, lápis e borracha. É pra passar a limpo o que você escreveu aí no caderno. Oh quem achar que no caderno o texto está pequeno, quiser escrever mais alguma coisa na folha, pode!

(8^a observação, Professora B)

Esse momento de reescrita dos autorretratos durou em média uma hora. Concordamos com Rocha (2005) que esse momento de revisão e reescrita do texto é de fundamental importância, uma vez que possibilita que o aluno reflita sobre os diferentes aspectos desse texto que vão desde a estrutura do texto e a ortografia até os aspectos discursivos.

Depois desse momento de reescrita, a professora B avisa que os alunos irão, em duplas, para frente da sala apresentar seus autorretratos. Sete alunos apresentaram nesse dia. A seguir, apresentamos o extrato da aula:

Prof^a: Aí vamos para a apresentação, como eu disse ontem o coleguinha que vai ler... que eu pedi pra vocês escrevessem e passassem a limpo com uma letra legível para que o coleguinha conseguisse ler o seu autorretrato, certo?!

Aluno: O colega que vai ler?

Prof^a: Isso... O coleguinha que vai ler... Vamos lá... P não melhorou a letra, aí só ele vai conseguir ler. Começa daqui...vamos lá P e V pra cá... você vai mostrar, V fez uma mandala e eu não ia pedir pra V passar isso a limpo de novo porque ele já tinha feito no caderno e passou a limpo na folha, tá?! O de P a capa, eu disse pra ter cuidado, não foi P?! Eu disse que era um autorretrato, então era pra ter você, então P vai fazer outro, porque eu vou colocar nas atividades de vocês! Depois você vai fazer outro, porque o texto dele também ficou borrado aqui, porque ele não afastou pra pintar com o hidrocor, certo?! Como eu digo que vire para não manchar... para não manchar o lado que está escrito.

Aluno V: Eu não li o dele.

Prof^a: Eu sei, mas não vai ler agora, vocês tiveram esse tempo todinho pra ler o do coleguinha se quisesse ler, mas ficam passeando na sala, ficam conversando vocês não tiveram essa tempo todinho, faz tempo que vocês terminaram e porque vocês não trocaram pra ler?!

Aluno: Porque não sabia.

Prof^a: Porque não sabia?! Eu disse ontem que iria fazer essa troca, que fizessem com uma letra legível. Você vai insistir em dizer que não ouviu?! Porque eu falei pra casa toda que seria assim, inclusive eu disse pro M que fizesse com uma letra legível, tá?!

Aluna: Foi tia, que a senhora falou pra ele fazer com uma letra bonita...

Prof^a: Isso, que ele caprichasse na letra! Pronto, vamos lá... Comece.

Aluno V: Faz a leitura do texto de P.

Prof^a: Eu estou achando que está complicado. O que será que está complicado?

Aluna: Porque a letra não está legível.

Prof^a: A letra de V é legível, mas o P não tem costume com a letra dele. Assim, eu vou... porque se não a gente vai passar muito tempo nessa atividade, uma semana, um mês e não vai dá... Então vocês vão ler o de vocês, agora vou continuar cobrando a letra legível e quando for um texto menor que for uma cópia eu vou pedir que vocês façam essa troca. Vocês têm que se dedicar e ver como estão escrevendo, a letra se ela está, que o outro consegue ler, se as palavrinhas estão corrigidas como eu pedi pra corrigir, certo?! Pra que o outro consiga ler e entender o que você está escrevendo, tá?! Porque eu digo a vocês desde o 1º Ano, tentem escrever para que alguém consiga ler... Vamos lá P com uma voz mais alta!

Aluno P: Faz a leitura do seu autorretrato.

Prof^a: Uma observação, P fez seu autorretrato e contou um passeio com a prima, então esse passeio não faz parte do autorretrato. O autorretrato nós vimos ontem que são as características psicológicas, as características físicas e o que nós gostamos de fazer, agora contar um passeio aí já faz parte de outro gênero, tá certo?! Então ele contou aqui o passeio. Aí quando você for passar a limpo que eu disse que você vai passar, tá?! Aí você vai tirar esse passeio do autorretrato. O autorretrato só tem suas características físicas e psicológicas e o que você gosta de fazer e não um dia de passeio, tá certo?! Combinado?! Vamos lá, agora o colega!

Aluno V: Faz a leitura do seu autorretrato.

Prof^a: Uhum... ele colocou as características psicológicas, físicas e o que gosta e ainda colocou o que ele acha da vida, né?! Esse pensamento quando for fazer só autorretrato aí você pode tirar esse pensamento e fazer em outro texto, tá certo?! Mas tá muito bom! Vamos lá M e J.

Aluno M: Faz a leitura do seu autorretrato.

Prof^a: Certo.

Aluna J: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Profª: Vamos lá... E e P.
 Aluno P: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Aluna E: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Profª: Se você botou desenhadora, aí você vai colocar desenhista. Aí você coloca desenhista e me entrega, certo!? Preste atenção como você corrigiu, quantas letras tem a palavra: desenhista e quantas você escreveu. Vamos lá C, ela vai sozinha por que o restante está tudo em dupla.
 Aluno C: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Profª: Realmente a C é bem prestativa.
 Profª: Amanhã a gente continua... vamos lá, vocês vão deixar aí em cima da mesa, vocês não vão levar pra casa não, pra não esquecer em casa, que amanhã o resto vai apresentar.
 (8ª observação, Professora B, grifo nosso)

Como é possível observar, na transcrição da aula, a proposta era que o coleguinha lesse o autorretrato do amigo, mas, para evitar problemas pela baixa legibilidade de alguns textos, a professora deixou que cada aluno, que fez seu autorretrato, lesse seu texto. Durante a apresentação, a professora fez algumas correções com relação aos aspectos discursivos. Ela destacou que o autorretrato é composto por características físicas, psicológicas e o que a pessoa gosta de fazer, não sendo, assim, adequado, nesse gênero, contar um passeio ou a opinião sobre a vida, como destacado no exemplo anterior.

No dia seguinte, houve a continuação das apresentações dos autorretratos dos alunos, conforme destacado no extrato de aula a seguir.

Profª: Tiveram alguns que não botaram o nome, quem não botou vá botando o nome na capa. F vai começar...
 Aluno F: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Aluna A: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Profª: Muito bem... Vem P e G.
 Aluno P: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Aluna G: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Profª: Muito bem! G está de parabéns, escrevendo bem e lendo bem, muito bem. Agora J e vem você... Depois vem às duas...
 Aluna J: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Aluna A: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Profª: As duas...Vamos lá!
 Aluna T: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Aluna G: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Profª: Muito bem! Agora L e V, por favor.
 Aluno V: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Aluna L: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Profª: Vamos lá... D e C, por favor.
 Aluna D: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Aluna C: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Profª: Vamos lá... R
 Aluno R: Faz a leitura do seu autorretrato.
 Profª: Foi um sofrimento pra você, escrever o autorretrato?
 Aluno R: Não.

Profª: E por que você falou em sofrimento?

Aluno R: Porque eu escrevi esse texto três vezes.

Profª: Porque? Por que ele estava pintando e borrando o texto, certo?! Então assim, ele se distraiu e as vezes a gente precisa escrever mais de uma vez, tá?! Um bom escritor ou aquele escritor... vocês acham que Ruth Rocha escreveu só uma vez? Não, várias vezes. Nós vamos passando a limpo e melhorando, tirando uma coisa e colocando outra, as vezes piorando, depende de como a gente está, tá?! E a gente pensa que está piorando, mas quando a gente escreve mesmo aquilo que a gente não gosta, isso está sendo bom pra gente, por que a gente está desabafando. O que é desabafar?! É colocar pra fora o que está sentindo. Tudo tem emoção, ninguém faz nada sem emoção ou você faz porque gosta, ou você faz porque não gosta... tudo tem uma emoção, tudo tem uma energia. Vamos lá A.

Aluna A: Faz a leitura do seu autorretrato.

Profª: Pronto.

(9ª observação, Professora B)

Destacamos que achamos relevante esse momento de apresentação dos autorretratos dos alunos, uma vez que foi importante para que essa produção tivesse sentido para as crianças. É importante, ainda, por propiciar a interação entre os alunos e seus textos como, também, com os textos dos colegas, ajudando-os a rever seus próprios textos e a melhorá-los, transformando-os em produtores e, também, leitores críticos (HOFFMANN, 2013).

A seguir, apresentamos alguns exemplos de autorretratos construídos pelos alunos da professora B.

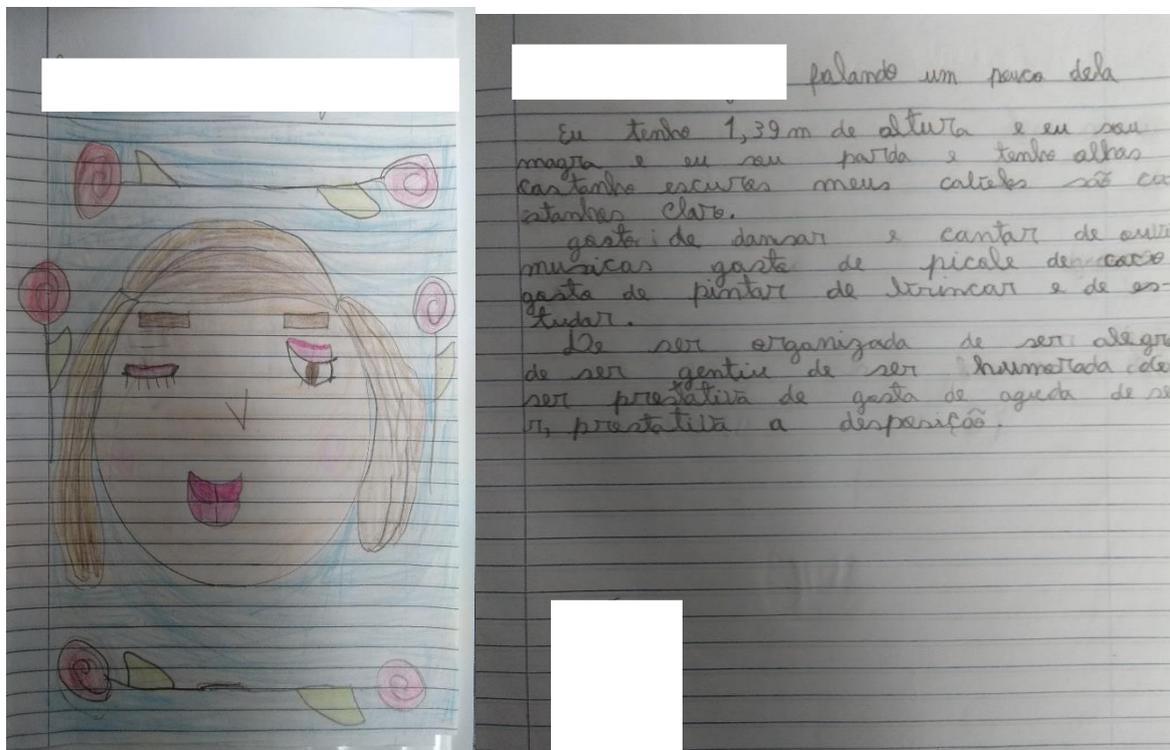


Figura 29 - Autorretrato construído pela aluna C

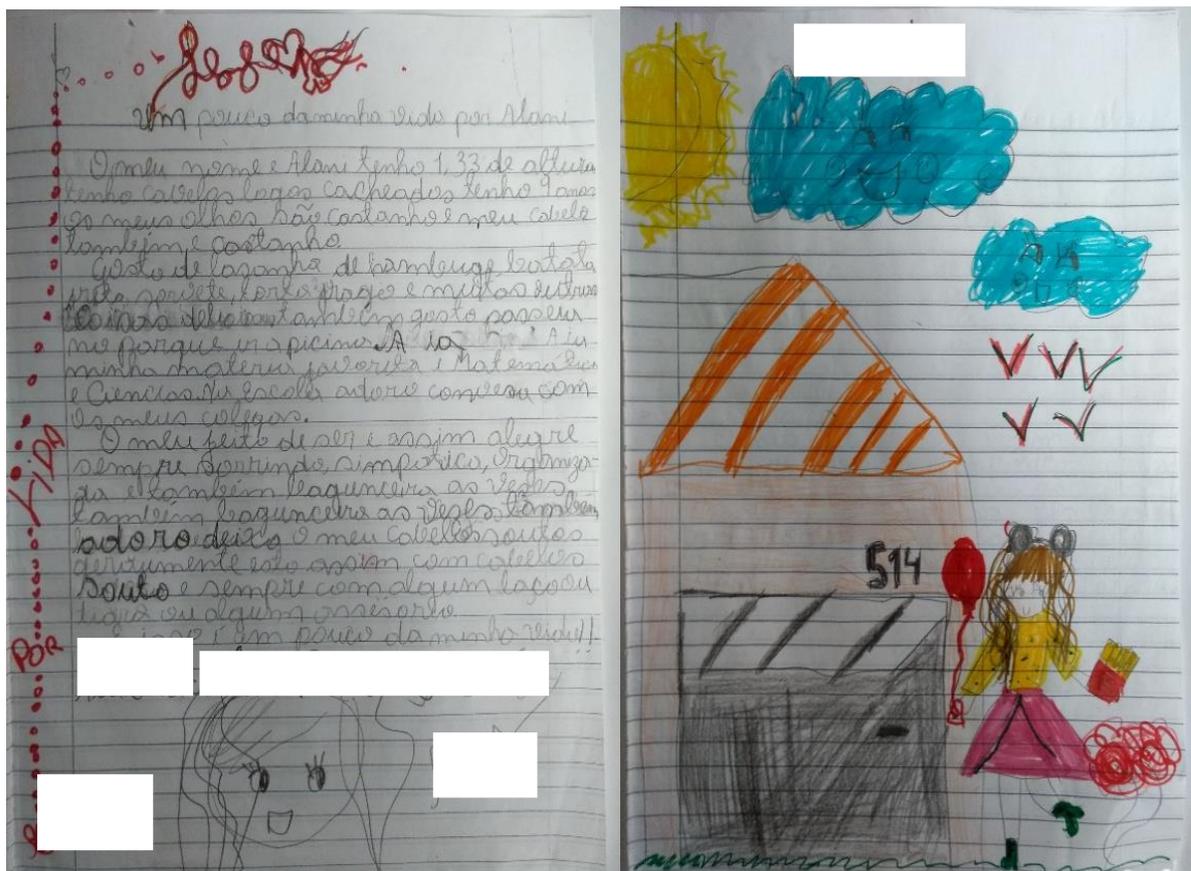


Figura 30 - Autorretrato construído pela aluna A

Como havíamos falado anteriormente, para fins de análise, fizemos a escolha por separar os momentos de produção do autorretrato que foi para o “grupo dos 23” e a construção de uma história a partir de uma sequência de imagens para o “grupo dos 6”.

Com relação à construção de uma história a partir de uma sequência de imagens para o “grupo dos 6”, esse momento se deu em dois dias, uma vez que, no primeiro dia que a professora B fez essa proposta, só havia dois alunos desse grupo e, no segundo dia, havia mais 3 alunos desse grupo.

Na entrevista final, a professora nos fala sobre a escolha por esses tipos de produção de texto.

Por que o autorretrato era da sequência didática do livro didático, certo?! Porque assim, já estava trazendo pra esse grupo aqui (grupo dos 23) eu já vinha com a sequência, como eu te disse, dois autorretratos e uma autobiografia. Aí, o que fazer com o outro grupo (grupo dos “6”)? Tem que ter uma produção, então, tem que ter alguma coisa por dia, porque não vieram aqui à toa né?! Nem eu e nem eles... aí, eu fiz a sequência de imagens pra trabalhar a sequência de imagem e a organização de produção.

(Profª B, extrato de Entrevista final, grifo nosso)

A seguir, apresentamos o extrato da aula, do primeiro dia, em que ela propôs a construção da história a partir de imagens.

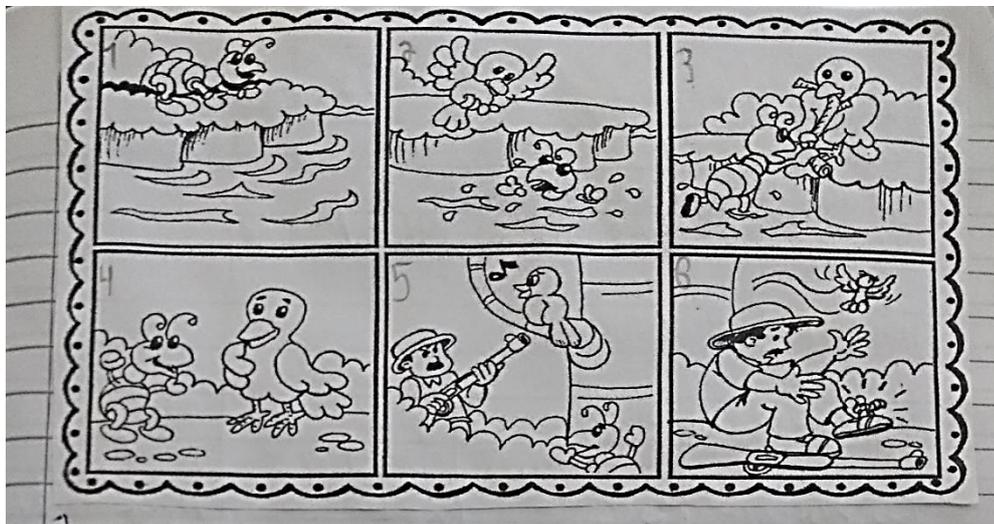


Figura 31 - Imagem usada na produção da História (Grupo dos “6”)

Oh aqui vocês tem imagens, certo?! E a partir dessas imagens vocês vão contar uma história, vocês vão criar um título, certo?! E vão contar uma história, tá?! O título vai fazer aqui... oh o título vai ser aqui, deixa uma linha e começa a história fazendo o que?!

Alunos: Parágrafo.

Prof^a: Parágrafo, certo?! Aqui o título, aqui o parágrafo e a primeira letra maiúscula. Agora seja só, aqui você está vendo o que?

Aluno V: Uma lagarta

Prof^a: Uma lagarta?

Aluno A: Formiga.

Prof^a: Uma formiga que está indo pra onde?

Aluno A: Beber água, escorrega.

Prof^a: Pronto. Isso pode ser já a sua história.

Aluno A: Mas eu vou inventar outra coisa.

Prof^a: Aqui coloca os números, cena 1, cena 2, cena 3, cena 4, cena 5 e cena 6. Coloquem os números das cenas para não esquecer, 1,2,3,4,5,6. Então a história começa aqui e termina aqui. Então conta a história aqui, está certo?! Pronto podem começar. Oh o título já sabem que o título pode ser: A história da formiga e da pomba... Vocês já ouviram falar da história da formiga e da pomba?

Aluno: Sim, tem um caçador!

Prof^a: Tem um caçador! Então pensem aí... o título vocês podem criar depois, certo?! O importante é que façam a história tá?! Começa... quando tiver todo o parágrafo, vai ter o que?! A primeira letra maiúscula, certo?! Pronto.

(7^a observação, Professora B)

A seguir, apresentamos o extrato da aula, do segundo dia, em que a professora B propôs a construção da história a partir de imagens para três alunos do “grupo dos 6” que foram nesse dia.

A professora entrega a sequência de imagens para 3 alunos do “grupo dos 6” e vai explicando como cada uma deve fazer.

Profª: O que tem aqui?

Aluno: Água...

Profª: Sim, água e o que mais? Meu fio, o que é isso aqui?

Aluno: Uma formiga e uma pomba.

Profª: Ahh aqui eu já tenho o que? A formiga e a pombinha. Já ouviu a história da formiga e da pomba?

Aluno: Já!

Profª: Já? Você vai lembrar dela e vai fazer a sua, certo?!. Aqui oh formiga, pomba o caçador. Aqui tem o tem as imagens: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª imagens, aí você vai colocar aqui, vai fazer o título e vai começar o texto. Vai fazer olhando a sequência de imagens, certo?! Então vai começar aqui, você pode começar: era uma vez, tá?! Contando o que pode estar acontecendo aqui! Do começo até o fim, coloque o número: 1,2,3,4,5 e 6, certo?! São as cenas da história, comece o texto!

(Faz a explicação para outra aluna)

Profª: Aqui nós temos as imagens, a formiga, aqui ela está na água, aqui com a pomba que é um pássaro, a formiga e o pássaro, caçador... tem o caçador, tá?! O caçador a pombinha e a formiga, então aqui tem uma sequência de imagens pra você construir uma história, certo?! Aqui tem só as imagens, você vai colocar 1ª cena, 1,2,3,4,5 e 6 a história começa aqui, passa pra cá, depois pra cá, depois pra cá, depois pra cá, depois pra cá. Você vai escrever um título e depois contar a história, tá?! É pra você criar o título. Você vai criar o título e a história observando as imagens. Coloque: 1,2,3,4,5 e 6.. Você entendeu já?! Observando essa explicação?

Aluna: Sim!

(8ª observação, Professora B)

Com relação à exploração das condições e do contexto de produção nesse tipo de produção textual, não identificamos a indicação da finalidade e do destinatário da produção de texto, ficando subentendido que a professora seria o destinatário. Não foram observadas, ainda, atividades que refletissem sobre gênero, aspectos discursivos do texto e nem orientações quanto à revisão e à reescrita. A escrita de história a partir de imagens foi ancorada na tipologia textual, tendo a docente como objetivo principal o pedagógico e não se atentando às questões discursivas do texto.

Dessa forma, concordamos com Antunes (2003) que esse tipo de texto se configura sem valor interacional, sem autoria e sem recepção. O que conta mesmo é a tarefa de realizá-la não importando, portanto, “o que se diga” e o “como se faz” no texto.

Observamos que a professora faz a explicação e o planejamento de como as crianças devem construir suas histórias a partir de imagens, ressaltando questões, tais como: letra maiúscula, parágrafo e ordenação das imagens para a construção da história. Entendemos com isso que, além da indicação de como deveria ser feito, esses eram os critérios avaliativos que ela estava explicitando às crianças.

Com relação à intervenção e à correção desses textos, a professora B sempre pedia que os alunos lessem suas produções, primeiro, e, posteriormente, fazia a correção junto com o aluno. Não foram verificadas marcas nesses textos, tal como nos textos produzidos pelo grupo dos “23” em outros momentos. A seguir, apresentamos um exemplo desse tipo de correção.

Prof^a: V, venha vou corrigir o seu... leia o que você fez!

Aluno V: Aluno faz a leitura do seu texto.

Prof^a: M e A vocês... a historinha tem 6 cenas, né isso? Então vocês podem fazer um parágrafo com a 1^a e 2^a cenas, mais um parágrafo com a 3^a e a 4^a cena e o terceiro parágrafo com a 5^a e 6^a cenas. Vocês podem dividir em três parágrafos, certo? Duas imagens para um parágrafo. Então, era uma vez uma formiguinha que foi tomar água no rio, no lago, no riacho e caiu, certo?! Chegou uma pomba aí termina de contar isso que aconteceu na 1^a cena e na 2^a cenas, ponto e parágrafo aí faz outro parágrafo com a 3^a e a 4^a cena, como aconteceu o que?! O salvamento, tá?! Como aconteceu o salvamento, aí o 3^o parágrafo, aí aparece o que? O caçador na história, aí pode ser mais um parágrafo, certo?!

Prof^a: Você vai deixar 2 parágrafos? Porque eu não expliquei isso ontem, certo? Você quer aumentar o seu texto ou vai deixar assim?

Aluno V: Vou deixar!

Prof^a: Vai deixar assim?! Aqui... a pomba apareceu e?

Aluno: Salvou.

Prof^a: E salvou, salvou é com: L aqui no meio, tá?!... Salvou ela. E a formiga, o que é isso aqui que está escrito?

Aluno V: Agradeceu.

Prof^a: Agradeceu, está certinho. Eu só não consegui lê, tá certo?!... Agradeceu e depois a pomba... tentar fazer: p minúsculo, como é o: p minúsculo? Tem que encostar a barriga na linha, se não fica maiúsculo... a pomba voou, está certo?! É vo-ou dois: o, V-O-O-U... voou para, aí esse: p é minúsculo né continuando ali, aquele que você está falando?! Apaguei e faça o: p minúsculo! P maiúsculo só se fosse começo de um parágrafo ou nome de pessoas, de lugar...voou para uma árvore cantar... uma árvore para cantar né?!--- cantar ou voou para uma árvore e cantou, o que você acha? Pode ser assim? Para uma árvore e cantou, por isso ele chamou a atenção do caçador, num foi?! Como é que o pássaro chama a atenção do caçador? Cantando, não é?! Porque eu chamo tanto a atenção de A?!

Aluno V: Porque ele conversa muito!

Prof^a: Certo. Se ele não conversasse eu chamava muito o nome dele durante a aula?

Aluno V: Não!

Prof^a: Vamos apagar aqui: e cantou, ah tá!... para uma árvore e cantou. Um caçador... aí apaga esse: e aqui...Um caçador apareceu... um caçador ouviu... apaga esse: A sem necessidade... viu a pomba, vamos apagar esse p, porque o p não pode ficar separado do: o, pode? Não!... escreva a palavra: pomba com p minúsculos, a não ser que essa pomba tivesse nome, aí o nome da pomba seria com letra maiúscula.

Aluno V: Coloquei.

Prof^a: Colocou? Certo, pode dá nome aos personagens aí o nome dos personagens bem com a primeira letra com letra maiúscula, tá certo?!... a pomba e a formiga foi o que?... ah viu a pomba e a formiga foi salvá-la, a gente vai separar porque salvá-la, você vai fazer: salva- lá... salva e salva é com que? Com: u ou com: l aqui?

Aluno V: L.

Prof^a: L! Você apaga a palavra toda e escreve pra não ficar esse remendo aí tá?! Isso: salvá-la ... e subiu no que?

Aluno V: subiu no pé.

Prof^a: Subiu no pé... pé com acento agudo... no pé do caçador... quando o: o ele está sozinho ele não precisa não desse tracinho, esse tracinho é quando você vai continuar, certo?! Fazer outra letra... Isso do caçador e mordeu e a pomba, porque tem esse acento no a aqui?!... e a pomba fugiu... fugiu, aí está o que? Fugiu é fugiu, isso.

Prof^a: V, só uma observação, dá um espaço entre as palavras viu?! Às vezes você está escrevendo uma

palavra muito junto da outra, tá certo?! E tem que ter o espaço, entre uma palavra e outra.
(7ª observação, Professora B)

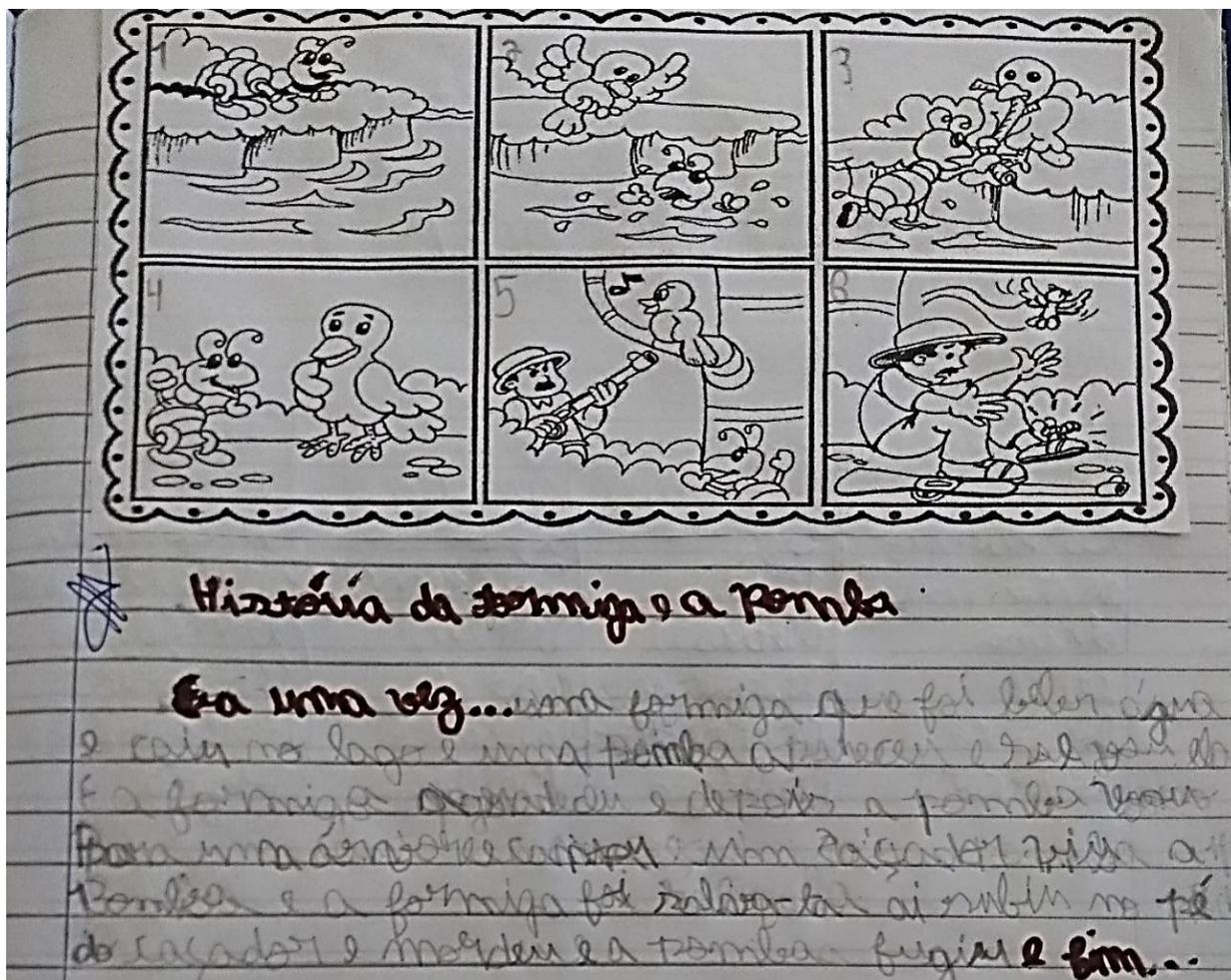


Figura 32 - Texto produzido por um aluno do Grupo dos “6”

Como destacado pela professora B, esse momento ajuda o aluno a refletir sobre o seu erro e corrigir o texto com a ajuda dela. A avaliação, nessa perspectiva formativa, possibilita que o aluno compreenda o processo educativo no qual faz parte. A avaliação torna-se, assim, uma aliada nesse processo onde as dificuldades são percebidas e os meios alternativos são indicados para a sua superação (BARLOW, 2006).

Como pudemos observar, a professora B tem uma preocupação em atender às dificuldades dos alunos. Por isso, propicia momentos com atividades comuns a todos os alunos, como também atividades diferenciadas, de acordo com os grupos. Entendemos essa divisão que a professora realizava em sua sala como um dispositivo utilizado por ela para atender aos diferentes níveis em que os alunos estão. Assim, é possível compreender as

‘invenções’, praticadas pela mesma, que surgiram das necessidades encontradas em sua turma (CHARTIER, 2002).

Outro ponto de sua prática que achamos relevante destacar é com relação à utilização do projeto Diga sim à vida, no cotidiano escolar. Assim, mesmo não sendo uma prescrição do município, a professora faz a opção por utilizá-lo em sua turma. Destacamos o caráter inventivo de sua prática e, portanto, o uso de uma tática, que se caracteriza pela ausência do poder (CERTEAU, 1994). Assim, a professora B se utiliza do projeto Diga sim à vida, tendo em vista seus objetivos para o processo de ensino e de avaliação das crianças quanto à produção textual.

c) Em síntese: a prática avaliativa da produção textual da professora B

Analizamos os planos de aula da professora B, e tentamos compreender o que foi previsto em seus planos de aula e o que se efetivou em sua prática com relação à produção de texto. Com relação à primeira produção, relato de experiência, no plano de aula tinha como objetivos: Compreender textos lidos por outras pessoas de diferentes gêneros e com diferentes propósitos; Analisar a pertinência e a consistência de textos orais considerando as finalidades e características dos gêneros. Ao analisarmos os objetivos elencados pela professora B e sua relação com a proposta do município, observamos que aqueles não se referem ao eixo de produção de texto, mas, sim, aos eixos da leitura e da oralidade. Entendemos, com isso, que a professora B não tinha muita clareza teórica em relação a seu objeto de estudo, apesar de possibilitar que as crianças vivenciassem práticas de produção de textos. Ora estas práticas se aproximavam de uma perspectiva discursiva, ora se afastavam, conforme já apresentamos.

Com relação à primeira produção, a professora fez a correção de forma individual. Observamos que só houve um tipo de intervenção da professora: a partir da leitura que o aluno fazia de seu texto para a professora, a professora ajudava o aluno nas correções dos erros encontrados. Entendemos que a professora lida com o erro como parte do processo, uma vez que faz a correção junto com o aluno, de modo que possibilite que o mesmo tire suas dúvidas e avance com relação ao conhecimento. A professora, dessa forma, acompanha de perto a construção do conhecimento pelo aluno, ajudando-o nas novas descobertas (HOFFMANN, 2000).

A segunda produção de texto, autorretrato, aconteceu em quatro dias e foi direcionada a apenas o “ grupo dos 23”. Seus objetivos presentes no planos de aula foram os seguintes: Compreender textos lidos por outras pessoas de diferentes gêneros e com diferentes

propósitos; Analisar a pertinência e a consistência de textos orais considerando as finalidades e características dos gêneros e Dominar as correspondências entre as letras nos grupos de letras e seu valor sonoro de modo a ler palavras e texto. Analisando os objetivos de acordo com a proposta do município, da mesma forma, observamos que aqueles não se referem ao eixo de produção de texto, mas, sim, dos eixos da leitura, oralidade e análise linguística.

Com relação à segunda produção, autorretrato, proposta para o “grupo dos 23”, a professora fez a correção de forma coletiva, a partir do banco de palavras e, também, utilizou da reescrita dos autorretratos como forma de os alunos corrigirem seus textos. Entendemos, assim, esse momento de reescrita de fundamental importância, uma vez que possibilita que o aluno reavalie tanto os aspectos linguísticos do seu texto como também os discursivos (LEAL; BRANDÃO, 2007).

Para o “grupo dos 6”, destacamos que não havia objetivos específicos no plano de aula para a proposta de criação de uma história a partir de uma sequência de imagens, ou seja, o mesmo objetivo serviria para todos os alunos, que era: compreender textos lidos por outras pessoas de diferentes gêneros e com diferentes propósitos. Para o momento de correção, foi posposto para o “grupo dos 6” esse tipo de atividade de forma individual e dialogada. Esse tipo de ação promove a reflexão dos alunos sobre seus erros e possibilita que estes os modifiquem com o auxílio da professora (HOFFMANN, 2000).

Com relação aos modos avaliativos realizados pela professora B, procuramos verificar se no planejamento de aulas havia algo que indicasse sobre como se dava esse processo avaliativo da produção de texto. Mas, não foram observados quaisquer tipos de menção à forma de avaliar ou corrigir a produção de texto das crianças.

Entendemos esses momentos de mediação entre a professora e seus alunos, na hora da correção da produção de texto, como importante para o desenvolvimento do aluno. Para nos ajudar na compreensão sobre a mediação, Vygotsky (1989a) desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 114)

Dessa forma, a professora atuou como interlocutora, discutindo os erros encontrados e fazendo os alunos avançarem, atuando assim na Zona de Desenvolvimento Proximal de seus alunos.

Com relação às marcas deixadas pela docente nos textos dos alunos, como destacado pela professora B nas entrevistas, ressaltamos que ela não as faz. Entendemos, com isso, que a professora valoriza mais os momentos de interação entre aluno e professora pela sua capacidade de propiciar a construção do conhecimento, do que deixar marcas no texto de seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo geral: Investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Para tanto, tivemos como objetivos específicos: (i) Identificar a concepção dos professores sobre a avaliação da produção de texto no Ciclo de Alfabetização; (ii) Analisar as formas de mediação docente durante a atividade de produção de texto; (iii) Identificar os modos como os professores avaliam as produções textuais das crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização; (iv) Analisar os propósitos da avaliação da produção de textos realizada pelos docentes, e (v) Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nas atividades de produção de textos e avaliação realizadas em sala de aula.

Para alcançar tais objetivos, observamos a prática de duas professoras que ministram aulas no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. As duas docentes ministram aula em uma mesma escola localizada em um bairro periférico da cidade de Garanhuns-PE.

No que diz respeito à prática das duas professoras, ambas tentam, a seu modo, propiciar que seus alunos avancem com relação ao SEA como, também, em relação à produção de texto. Desta forma, as duas professoras buscam atender à heterogeneidade de suas turmas, tendo metodologias específicas para cada grupo de acordo com a divisão que fazem em suas turmas, pautada nos níveis de escrita e de produção textual que os alunos apresentam.

Pudemos observar, ainda, que a professora A tem uma prática que procura atender à heterogeneidade de sua turma, apesar de suas dificuldades na elaboração de propostas mais discursivas. Para isso, ela utiliza o dispositivo de agrupamento, nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que cada grupo, ao fazer uma atividade, esta atividade estaria de acordo com o nível da criança. Como destaca Chartier (2002), o dispositivo pode ser compreendido como um quadro de organização da prática docente, que é definido e estável, e faz parte dos procedimentos de ação utilizados em situações cuja finalidade é resolver um problema. Entendemos esse agrupamento, realizado pela professora A, como um dispositivo uma vez que, para um procedimento ou recurso ser considerado um dispositivo, é necessário que este tenha sido assimilado pelos indivíduos e que seja praticado constantemente. Observamos que essa era uma prática frequente da professora, já que, como ela afirmou em entrevista, era a forma que tinha encontrado para todos os alunos participarem do momento de produção de texto.

Destacamos, ainda, que apesar de a professora utilizar a divisão de grupo da sala em dois agrupamentos distintos para realizar as atividades de produção de texto, de acordo com seus critérios, observamos, a partir das nossas diagnoses (de palavras e de texto), que alguns alunos, que se encontravam no grupo de alunos com menos autonomia, já estavam no nível alfabético e, portanto, poderiam participar do outro grupo, que tinha uma exigência maior com relação à autonomia de escrita.

Com relação à perspectiva adotada para trabalhar a produção de texto, a professora A apresenta uma prática que se configura como “mista” tendo episódios de produção de texto mais “tradicionais” não inferindo, para tanto, sobre as condições necessárias para a produção de texto e não trabalhando na perspectiva de texto dentro de um gênero, mas, sim, em uma perspectiva de texto com relação apenas ao tipo textual. Além disso, essa atividade não estava articulada às atividades anteriores o que não contribuía para que os alunos refletissem sobre o quê escrever e porquê escrever.

Muitas vezes, sua ação se configura em uma prática de produção de texto artificial, portanto, sem significado social para aquela escrita. São os chamados textos escolarizados que se apresentam com precariedade de condições interativas e dialógicas, uma vez que são escritos apenas para cumprir uma função pedagógica de escrita de texto (MARCUSCHI, 2007).

Foram observados, ainda, momentos em que a produção de texto acontece numa perspectiva de gênero. O gênero que a professora A trabalhou foi o diário, com o grupo de alunos com mais autonomia, onde ressaltou aspectos como as condições de produção e as finalidades de tal gênero discursivo. Utilizou, para isso, de um modelo que a auxiliava na explicação sobre as condições de produção. Observamos, ainda, que, em alguns momentos, as condições de produção foram tratadas de forma indireta, como por exemplo, o destinatário dessa produção textual. O próprio suporte para essa produção, o caderno de produção textual, criou um distanciamento das finalidades do gênero em questão.

Para o grupo de alunos com menos autonomia, a professora A não realizou atividade de produção de textos. Mas, sim, atividade de produção de frases, para que os estudantes, ao seu ver, tivessem autonomia na atividade. No entanto, como apontado pela diagnose que realizamos (de palavras e de texto), havia, nesse grupo, crianças já alfabéticas e que poderiam ter realizado a atividade de produção do diário com autonomia por já serem alfabéticas e terem escrito seus textos de forma legível em nossa diagnose.

Destacamos ainda que o grupo com menos autonomia não teve muita oportunidade para o desenvolvimento de escrita de textos, uma vez que a única produção realizada por esse

grupo foi a construção de uma história a partir de uma sequência de imagens de forma coletiva, tendo a professora como escriba, sendo proposto na semana seguinte a construção de frases e não de texto para esse grupo. Destacamos que há vários gêneros e formas de produção de texto, como a própria produção coletiva, que ela fez com esse grupo na primeira semana, que podem subsidiar a aprendizagem com relação a esse eixo de ensino.

Reiteramos a importância da produção de texto, independente do nível da criança, uma vez que o contato com o texto favorece a observação das relações grafofônicas e as formas como os textos são escritos.

Quanto à forma de mediação docente, durante as atividades de produção textual, a professora A sempre se mostrava disposta a tirar as dúvidas dos alunos, independente do grupo. Dessa forma, as suas intervenções nas produções eram de forma individual, partindo da leitura do texto pela própria professora. Observamos que o fato de a correção sempre começar a partir da leitura do texto, pela professora, é um indício de que as produções textuais tinham como foco implícito que as crianças escreviam para aprender a escrever, sendo a professora a destinatária principal.

Observamos, assim, que sua prática avaliativa se mostrou diversa, com episódios em que essa avaliação se aproximava mais de uma avaliação dita “tradicional” pautada apenas na correção do texto, apontando, simplesmente, os erros encontrados, não sendo observado o erro como parte do processo (PERRENOUD, 1999). Encontramos, ainda, episódios em que a avaliação da professora A se mostrava próxima da perspectiva formativa, em que o aluno tinha a chance de participar ativamente e compreender o processo educativo do qual fazia parte (BARLOW, 2006). Essa última forma de avaliação da produção de texto foi encontrada em poucas situações.

Foi possível observar, também, que, apesar de as formas de intervenção serem diferentes, as marcas nos textos dos alunos versavam sempre entre a correção do tipo indicativa e resolutiva (RUIZ, 1998), não sendo observadas instruções para a reescrita dos textos por todos os alunos. Estas instruções foram dadas a apenas alguns alunos e em momentos pontuais.

Outros aspectos que achamos relevante sinalizar foi quanto ao que foi corrigido nos textos dos alunos. A professora A ficou restrita aos aspectos linguísticos do texto, tais como, observação da norma ortográfica, pontuação e segmentação correta das palavras. Assim, ela não fez menção alguma aos aspectos sociodiscursivos. Apenas em uma correção ela pediu para uma aluna reescrever o texto observando a estrutura do diário. Dessa forma, em nossa

compreensão, a professora A restringiu as possibilidades de os alunos compreenderem a escrita dos textos nos diversos contextos de uso bem como as características desse gênero.

A professora B, por sua vez, também, procura atender à heterogeneidade de sua turma e faz os agrupamentos de forma fixa em sua sala de aula. Mesmo assim, observamos que ela propicia momentos em que todos os alunos participam das mesmas atividades como, também, momentos com diferentes atividades de acordo com o nível e a divisão que a professora faz em sala de aula. Assim, a professora consegue lidar com a totalidade de sua turma sem perder de vista as especificidades de cada aluno. Ou seja, ela mobiliza saberes que adquiriu ao longo de sua prática para construir e reconstruir os seus “saberes da ação” (CHARTIER, 2007). Com isso, reiteramos que os agrupamentos realizados pela docente se configuram como dispositivos que a mesma se utiliza para possibilitar que os alunos avancem com relação à construção do conhecimento (CHARTIER, 2002).

Com relação à perspectiva adotada para trabalhar a produção de texto, observamos que a professora B apresenta uma perspectiva ancorada nos gêneros vistos como objeto de ensino e de aprendizagem, uma vez que a professora trabalha de uma forma mais enfática as condições de produção do autorretrato, por exemplo. Observamos, ainda, que a atividade de relato de experiência e a de autorretrato tinham uma articulação com atividades anteriores, contribuindo para que os alunos refletissem sobre o que escrever e porquê escrever. Contudo, em sua prática, também, foi observada como atividade de produção de texto a construção de história a partir de imagens que, na nossa perspectiva, configura-se como artificial por apresentar uma precariedade de elementos quanto às condições interativas e dialógicas para a produção.

Observamos, a partir da diagnose de palavras e de texto, que todos os alunos da professora B estavam no nível alfabético; portanto, não seria necessário que houvesse uma divisão na sala de aula. Um indício de que a professora tinha ciência desta situação foi que a primeira produção, relato de experiência, foi solicitada a todos os alunos, independente de seus níveis; já o autorretrato foi solicitado apenas para o “grupo dos 23”. Reiteramos que os alunos do “grupo dos 6”, também, demonstravam ter condições de construir seus autorretratos e, no entanto, realizaram a produção de história a partir de imagens.

Todas as produções propostas pela professora B foram solicitadas para serem realizadas em casa, salvo a construção de uma história a partir de imagens que foi solicitada para ser feita em sala de aula. Compreendemos a importância e a intencionalidade da professora B ao solicitar que a produção de texto fosse feita em casa; mas, destacamos que as produções de textos realizadas em sala de aula podem possibilitar que a professora tenha

contato com a primeira versão do texto do aluno e, assim, medie sua produção e possa sanar as dúvidas que surgem ao longo dessa construção, conforme afirma Brandão (2007).

Com relação às formas de intervenção e de correção encontradas na prática da professora B, observamos que a mesma fazia sempre a intervenção de forma individual, entre aluno e professora, tendo como ponto de partida a leitura que o aluno fazia de seu texto para a mesma. A forma de intervenção acontecia a partir do diálogo que a mesma fazia com seus alunos; dessa forma, havia um estímulo para que o aluno refletisse sobre o próprio processo de construção do conhecimento.

A partir de Vygotsky (1989b), compreendemos que o desenvolvimento tem um caráter social. Portanto, o contato entre aluno e professor é fundamental para que o professor compreenda o nível de desenvolvimento real (que está relacionado com o que a criança já sabe) e o nível de desenvolvimento potencial (que se relaciona com o que a criança é capaz de fazer só que com a ajuda de outra pessoa). É, portanto, a distância entre esses dois desenvolvimentos, o real e o potencial, que Vygotsky chama de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”, sendo um espaço de extrema importância para a atuação do docente. É, portanto, imprescindível que o professor considere esses níveis e atue, mediando a aprendizagem do estudante, que está se apropriando do processo de produção de textos em fase de alfabetização.

A professora B desenvolveu, ainda, a correção de forma coletiva, a partir de um Banco de palavras, e a reescrita dos textos, para o “grupo dos 23”. Ela não ofereceu as mesmas oportunidades de escrita do autorretrato, correção de forma coletiva e reescrita do mesmo para o “grupo dos 6”; mas, sim, a proposta de produção de uma história a partir de imagens, configurando-se este texto como artificial e sem sentido social para aquelas crianças. Como já destacamos, defendemos que a proposta de produção do autorretrato poderia ter sido realizada para todos os alunos dessa sala de forma autônoma. A professora destaca que ela separava os grupos, no momento de produção de textos e demais atividades, porque alguns alunos não tinham sido alunos dela desde o 1º ano e, dessa forma, ela precisava trabalhar em separado para que eles compreendessem coisas que ainda não tinham vivenciado com ela. Percebemos que, de alguma forma, ela não considerava os avanços obtidos por esses alunos ao longo do ano letivo.

Destacamos que aos analisarmos os planos de aula, das duas professoras, observamos objetivos que fugiam aos objetivos do eixo de produção de texto. Destacamos com isso a importância de formações que abordem especificamente essa área de ensino.

Os resultados de nossa pesquisa ajudam-nos a compreender como acontecem os modos avaliativos, com relação à produção de texto, em turmas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, e, também, o quanto a prática de cada professora é complexa e singular, uma vez que envolve uma multiplicidade de saberes que vão de encontro com a vivência e experiência que cada professora tem.

Destacamos que outras frentes de pesquisa podem aprofundar questões que não investigamos, por fugirem de nosso foco de pesquisa, e que despertaram nossa atenção como um projeto de continuidade, tais como: como a avaliação coletiva dos textos produzidos pode contribuir com os alunos que estão em processo de alfabetização quanto à compreensão dos aspectos linguísticos e discursivos? Que estratégias de reescrita de textos podem ser usadas para os alunos que estão no Ciclo de Alfabetização? Que esquemas profissionais mobilizam os conhecimentos dos professores na forma como realizam intervenções e mediações antes, durante e após o processo de produção de textos por crianças em fase de alfabetização? Dessa forma, reiteramos a necessidade de estudos como esse, uma vez que nos fazem refletir sobre o processo de avaliação e se este está contribuindo para o avanço da construção do conhecimento pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. de. Avaliação e alfabetização. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2017, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.
- ANDRADE, R. M. B. L. de. **Produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental**: a ação docente no Brasil e em Portugal. 2015. 338f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- AUGRAS, M. **O ser da compreensão**: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Ammablume, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARLOW, M. **Avaliação Escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, A. A. Gomes. **Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005a.
- _____. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005b.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. D. C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia-MG. v. 25, n. Especial, p. 958-983, 2018.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, F. L.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119 a 134.

_____; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentido: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27-43.

_____; _____. É possível ensinar a produzir texto: Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-63.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. **Base Curricular Comum**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BUNZEN, C. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Queimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do discurso. 2004. p. 221-257.

CAGLIARI, L. C. Análise dos “erros” ortográficos dos textos. In: _____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989. p. 137- 146.

CALIL, E. A linguagem, a reescrita e o bilhete: interferência que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. de. (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: Edufal, 2008.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COSTA, T. S. **A aula de português no ciclo de alfabetização: o que diz a Base Nacional Comum Curricular – BNCC? Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista, Bahia, n. 7, p. 91-104, maio, 2019.**

COSTA VAL, M. da G. **Língua, texto e interação**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____.; VIEIRA, M. L. **Produção de textos escritos**: construção de espaços de interlocução. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CRUZ, M. C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, A M. Fazer ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

_____. Um Dispositivo sem Autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 3, jan./jun. 2002.

_____. **Práticas de leitura e escrita** - história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

DOURADO, V. C de A. Ensino ajustado a heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de alfabetização: práticas de professores experientes do 2º ano. 2017. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, V. V. **Produção coletiva de textos na escola**: estratégia didática de ensino da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017, 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis**: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Concepções de Linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 136.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção Coletiva de textos na Educação Infantil: uma leitura dos saberes docentes**. Vol. 18, número 2, Recife: Educação Unisinos, 2014

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafios: uma perspectiva construtivista**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J.; DERLAURIERS, J-P.; GROULX, L. H. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12- 44.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; VAL, M. da G. C. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto- o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A argumentação na esfera escola de interação. Recife; 2006. **Projeto de Pesquisa – UFPE**, 2006.

LEAL, T. F.; SÁ, C. F. de; SILVA, E. C. N da. Heterogeneidade: do que estamos falando? In: LEAL, T. F.; SÁ, C. F. de; SILVA, E. C. N da (Orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. da (Orgs.). **Produção de textos na escolar: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152p.

_____; MORAIS, A. G. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, J. de M. **Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino**. 2016, 526 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Marília: Atlas, 1990.

MARTINS, R. M. F. **Estudos sobre a aprendizagem da escrita em um corpus digital de linguagem infantil**. 2013. 19f. Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Pró-Reitoria de Pesquisa - Universidade Federal de Lavras – PRP/ UFLA, 2013.

MARCUSCHI, E. **As categorias de avaliação textual no discurso do professor**. Recife, UFPE, 2004. 190p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade federal de Pernambuco, Recife, 2004.

_____. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, E.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-74.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M.; LEAL, T. F. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. de. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino da ortografia. P. 45-60 In: _____. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. **Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

MORTATTI, M. do. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set/ dez. 2006.

MOTO-ROTH, D. Análise de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (PUCSP. Impresso), v. 24, p. 341-389, 2008.

OLIVEIRA, H. V. de. **Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental**. 2014, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, S. B. A. A. **Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

PALÁCIO, M. A. S. **Modos de avaliação da produção escrita em duas turmas do Ensino Médio**. 2016, 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. especial, p. 1-19, 2019.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROLINDO, A. C. **O processo de construção do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ROSA, G. S. G. de. **Intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem com foco em produção de textos no ciclo de alfabetização**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: _____; VAL, M da G. C. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1998.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1989.

SILVA, J. Q. G. **Tipologia textuais e a produção de textos na escola**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1995.

SILVA, L. N. da. **Ensino e aprendizagem da paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos**. 2014. 411f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, R. P. da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-146.

SILVA, A. da; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, F. L.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29 a 44.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOBRAL, V. H. de. **Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliações em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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 do magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Orgs). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

YIN, Robert. **Estudo de caso**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FICHA DE LEVANTAMENTO DOCENTE

Olá Professor (a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com o título: **MODOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DO 3º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE) e tem como objetivo: Investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização.

Dessa forma, estamos realizando um levantamento inicial com professores que atuam no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Este levantamento tem como objetivo selecionar professores que façam produção de texto com seus alunos e os avalie.

Esclarecemos que as etapas da pesquisa incluem **entrevistas** e **observações** das aulas. Além disso, o professor (a) é livre para interromper a qualquer momento a participação, os dados serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho.

Agradecemos pela sua colaboração!

Atenciosamente,

Vanessa Brandão Pereira
(Pesquisador)

Magna do Carmo Silva Cruz
(Orientadora)

Contatos: vanessa_brandao99@yahoo.com ou (87) 998109630

FICHA DE LEVANTAMENTO DOCENTE

DADOS PESSOAIS				
Nome				
Data de Nascimento				
Escola que atua?				
Cidade				
Endereço				
E-mail				
Telefone				
FORMAÇÃO				
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Curso				
Ano				
Instituição				

HISTÓRICO DE ATUAÇÃO					
Nível ou Modalidades		Série/ano/segmento			Tempo
Educação Infantil					
Ensino Fundamental					
Ensino Médio					
EJA					
Ensino Superior					
Outros:					
TURMAS OS ÚLTIMOS 5 ANOS					
	2017	2016	2015	2014	2013
Horário					
Turma					
Horário					
Turma					
Outros vínculos					
Particular		Municipal		Estadual	
Cargo/turno					
Cargo/turno					
TRABALHO COM PRODUÇÃO DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO					
Trabalha como produção de texto?					
Como essa produção acontece? De forma individual ou coletiva?					
Os alunos são participativos?					
Como costuma avaliar essas produções?					
Têm dificuldades? Quais?					
Observações					
DISPONIBILIDADE E ACEITABILIDADE					
Caro Professor (a) você teria disponibilidades para participar da pesquisa?					
SIM		NÃO			
Agradecemos a sua cooperação!					

APÊNDICE B - DIAGNOSE DE ESCRITA DE PALAVRAS

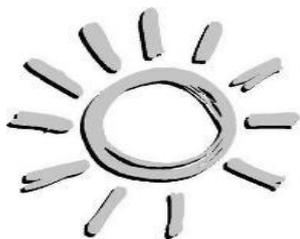
ESCOLA: _____

NOME: _____

IDADE: _____

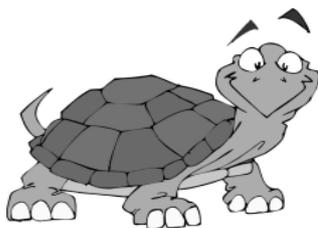


1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:











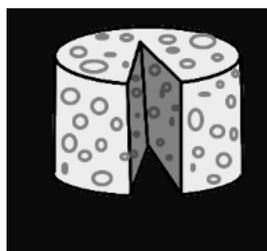


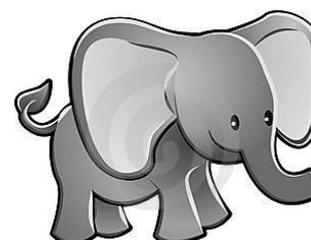












APÊNDICE D - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO DE AULAS

Programa de pesquisa	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE/ Mestrado
Pesquisadora	
Orientadora	
Observação n.	
Data	
Escola/cidade	
Professor	
Turma	
Número de alunos presentes	

Registro das atividades realizadas:

- ✓ Início (hora/min)
- ✓ Atividade realizada
- ✓ forma de condução do professor

Eixos da língua portuguesa trabalhados na aula

Como foram trabalhados?

Há integração entre eles?

Transcrição das aulas

Aspectos a serem observados durante as aulas para anotação no diário de campo:

- Condução/articulação do trabalho com os eixos de língua portuguesa;
- Momentos em que o texto emerge em aula;
- Aspectos valorizados pelo professor no texto trazido para sala de aula;
- Dinâmica do trabalho com produção de textos, atentando para:
 - ✓ planejamento;
 - ✓ comandos
 - ✓ tratamento da temática
 - ✓ contexto de produção
 - ✓ tratamento do gênero e tipo textuais solicitados
 - ✓ enfoque linguístico e textual da produção escrita
 - ✓ enfoque discursivo do texto produzido pelo aluno: sua autoria, seu querer-dizer, suas visões e representações de mundo, seu posicionamento sociodiscursivo ante a realidade
 - ✓ Trabalho com a diversidade de conhecimento dos alunos a respeito da produção do texto escrito
 - ✓ revisão textual
- Avaliação em uma perspectiva formativa e dialógica, atentando para:
 - ✓ Critérios previamente estabelecidos
 - ✓ Encaminhamentos orais ou escritos
 - ✓ Comentários e marcações no texto
 - ✓ Solicitação e condução da reescrita

APÊNDICE E - ENTREVISTA DE APROXIMAÇÃO (INICIAL)

TEMA: MODOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DO 3º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

OBJETIVO: *Investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização.*

SEMIESTRUTURADA INICIAL

1. A Secretária de Educação faz algum tipo de acompanhamento das crianças que estão no ciclo de alfabetização?
2. Com relação ao planejamento, como você faz? Você escolhe um dia e faz o planejamento da semana toda?
3. Como você conduz o trabalho com os eixos de ensino de língua portuguesa em sala de aula e, em especial, com a Produção de textos escritos?
4. Como entra o trabalho com os gêneros textuais nessa dinâmica? Trabalha com o livro?
5. Todos os alunos já sabem ler e escrever ? Os alunos são participativos?
6. Como você organiza sua prática com relação à produção de texto dos alunos da sua turma, quer eles estejam no nível alfabéticos ou não?
7. Com que frequência você solicita que estes alunos produzam textos? Eles produzem individualmente, em dupla, coletivamente?
8. Todos os alunos da turma participam desses momentos de produção de texto independente do nível? Ou você proporciona momentos em separado? Explicar como faz isso.
9. Quando você solicita que seu aluno produza um texto, o que você espera encontrar? Ou seja, o que você mais valoriza na produção dele? Fale com relação aos que estão no nível alfabéticos e os que não estão.
10. Como você lida com a questão do “erro” na produção textual do aluno ?
11. Você costuma trabalhar com reescrita a partir das produções dos alunos?
12. Com base nessas suas respostas anteriores, como você avalia o texto escrito do seu aluno? Como você procede? Você deixa marcar no texto?
13. Ao final da produção de texto dos alunos, como você faz a correção desses textos? Há alguma devolutiva para o aluno?
14. Você efetua marcas de intervenção nos textos dos alunos? [Se sim, que critérios utiliza e por quê? Se não, por quê?]
15. Para você, a avaliação feita no texto do aluno pode contribuir de que maneira para que ele seja um melhor produtor de textos? Como?
16. Essas produções ficam no caderno deles?

APÊNDICE F- ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO - PROFESSORA A

1. Percebi que você divide a turma em dois grupos. Há dificuldades em trabalhar com dois grupos no momento de produção de textos? Relate um pouco como ocorre esse trabalho.
2. Como você planejou o desenvolvimento das atividades de PT construção da história a partir de imagens e do diário?
3. O seu objetivo nas duas atividades era o mesmo? Quais eram?
4. Percebi que você divide a sala em dois grupos. Em linhas gerais, gostaria que relatasse quais os conhecimentos e dificuldades você acha que cada grupo tem em relação à PT?
5. Quais são os critérios adotados por você para fazer esse tipo de agrupamento na sala? Haveria alguma relação, nessa forma de agrupamento, entre a autonomia das crianças, apropriação do SEA e sua capacidade no momento de PT? Explique como seria isso.
6. Percebi que você deixa marcas nos textos dos alunos, Gostaria que falasse porque você acha importante deixar marcas no texto deles como forma de correção e, também, se você faz mais alguma intervenção para corrigir esses textos?
7. Gostaria que você falasse um pouco como registra os resultados das aprendizagens dos estudantes em PT. Há algum tipo de diário, caderno de registros ou outro documento emitido pela secretaria de educação ou organizado por você?
8. Você realizou duas atividades de PT. Na primeira, ocorreu a produção do gênero história a partir de imagens:
 - 8.1 Gostaria que explicasse como surgiu a ideia de fazer esse tipo de atividade?
 - 8.2 O gênero solicitado a ser produzido já tinha sido feito pelas crianças?
 - 8.3 Por que você achou interessante esse tipo de produção?
 - 8.4 Como você avalia a participação das crianças de cada grupo no momento da produção da história? Quais foram as suas intervenções em cada grupo?
 - 8.5 As produções coletivas eram constantes com o grupo dos não alfabéticos? Por que você fez essa opção?
9. Na segunda, ocorreu a produção do diário:
 - 9.1 Gostaria que explicasse como surgiu a ideia de fazer esse tipo de atividade?
 - 9.2 O gênero solicitado a ser produzido já tinha sido feito pelas crianças?
 - 9.3 Por que você achou interessante esse tipo de produção?
 - 9.4 Como você avalia a participação das crianças de cada grupo no momento da produção do diário? Quais foram as suas intervenções em cada grupo?
 - 9.5 No grupo dos não alfabéticos, você realizou um jogo e depois eles produziram frases a partir do jogo. Por que essa opção e não a produção do diário?
10. Em relação à correção das produções, você fez dois tipos de ações.
 - 10.1 Percebi que apenas alguns alunos fizeram a reescrita do diário. Os demais não fizeram. Qual o seu critério para que eles fizessem essa atividade?
 - 10.2 Na hora da correção, vi que, em algumas correções, você colocava, embaixo do texto do aluno, de forma correta as palavras que tinham sido escritas, de forma errada, pelo aluno. Por que você optou por esse tipo de ação? Qual a importância dela para a aprendizagem do aluno?
 - 10.3 Em relação aos demais alunos, como os textos deles foram corrigidos? Que tipo de ação você realiza para isso?

APÊNDICE G - ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO - PROFESSORA B

1. Percebi que na sua rotina é comum que as criança participem ativamente na leitura deleite. Gostaria que explicasse como se dá esse processo: escolha das histórias, escolha dos estudantes, participação deles durante o momento de leitura e se há alguma relação desse momento com outros momentos da aula?
2. Percebi que você divide a turma em dois grupos. Há dificuldades em trabalhar com dois grupos no momento de produção de textos? Relate um pouco como ocorre esse trabalho.
3. Como você planejou o desenvolvimento das atividades de PT do relato de experiência e do autorretrato?
4. O seu objetivo nas duas atividades era o mesmo? Quais eram?
5. Em linhas gerais, gostaria que relatasse quais os conhecimentos e dificuldades você acha que o “grupo dos 22” possuem quanto à PT?
6. Em linhas gerais, gostaria que relatasse quais os conhecimentos e dificuldades você acha que o “grupo dos 6” possuem quanto à PT?
7. Percebi que algumas crianças do “grupo dos 6” são alfabéticas, porém não estão no “grupo dos 22”. Quais são os critérios adotados por você para fazer esse tipo de agrupamento na sala? Haveria alguma relação, nessa forma de agrupamento, entre a autonomia das crianças e sua capacidade no momento de PT? Explique como seria isso.
8. Percebi que você não deixa marcas nos textos dos alunos, Como você havia falado na entrevista inicial. Gostaria que falasse porque você não acha importante deixar marcas no texto deles como forma de correção e, também, que explicasse como você faz para corrigir esses textos?
9. Gostaria que você falasse um pouco como registra os resultados das aprendizagens dos estudantes em PT. Há algum tipo de diário, caderno de registros ou outro documento emitido pela secretaria de educação ou organizado por você?
10. Você realizou duas atividades de PT. Na primeira, ocorreu a produção do gênero relato de experiência sobre a atividade do Baú das boas lembranças e A sacola dos medos.
 - 10.1 Gostaria que explicasse como surgiu a ideia de fazer esse tipo de atividade?
 - 10.2 O gênero solicitado a ser produzido já tinha sido feito pelas crianças?
 - 10.3 Por que você acho interessante esse tipo de produção?
 - 10.4 Como você avalia a participação das crianças no momento da produção de relato de experiências? Quais foram as suas intervenções para o grupo dos 22? Quais foram as suas intervenções para o grupo dos 6?
11. Em outro aula de PT, você solicitou a produção de um autorretrato.
 - 11.1 Por que você escolheu o gênero autorretrato para ser trabalhado na sala? O que lhe motivou?
 - 11.2 Como você avalia a participação das crianças no momento da produção do autorretrato? Quais foram as suas intervenções para o grupo dos 22? Quais foram as suas intervenções para o grupo dos 6?

- 11.3 Por que a produção do gênero autorretrato com os alunos foram feitos com ajuda do suporte do livro didático?
- 11.4 Vi que no dia que você trabalhou o gênero autorretrato com o grande grupo, pediu que os alunos do “grupo 6” fizessem em sala uma história a partir de uma sequência de imagens. Por que o grupo dos 6 não produziram um autorretrato e, sim, uma história? Em sua opinião, havia alguma necessidade de diferenciar o gênero para esse grupo?
12. Em relação à correção das produções, você fez dois tipos de ações.
 - 12.1 No relato de experiência, você chamou os estudantes individualmente e conversou com eles sobre os textos que eles produziram. Por que você fez esse tipo de intervenção? Você acha importante?
 - 12.2 Na produção do autorretrato você fez uma correção coletiva e pediu que os alunos reescrevessem seus textos, você acha esse momento de reescrita importante? Por que você não corrigiu do mesmo jeito que o anterior?

APÊNDICE H - CARTA DE ANUÊNCIA

Recife, _____ de _____ de 2018.

À Secretaria de Educação de Garanhuns,

Vimos por meio desta, solicitar autorização e anuência para realização da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE), em escolas que promovam o ensino do 3º ano do ciclo de alfabetização.

Os dados da pesquisa estão descritos abaixo:

FINANCIAMENTO: Facepe

TÍTULO DO PROJETO: Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização

PESQUISADOR: Vanessa Brandão Pereira

ORIENTADORA: Magna do Carmo Silva Cruz

OBJETIVO GERAL: *Investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS SÃO: (i) *Identificar a concepção dos professores sobre a avaliação da produção de texto no Ciclo de alfabetização;* (ii) *Analisar as formas de mediação docente durante a atividade de produção de texto;* (iii) *Identificar os modos como os professores avaliam as produções textuais das crianças que estão no 3º Ano do Ciclo de alfabetização;* (iv) *Analisar os propósitos da avaliação da produção de textos realizada pelos docentes.* (v) *Identificar a partir de uma diagnose de escrita de palavras e de texto quais os níveis das crianças e se estes níveis eram levados em consideração nas atividades de produção de textos e avaliação realizadas em sala de aula.*

Para a realização da pesquisa serão utilizados como procedimentos metodológicos, observação de uma sequência completa de atividades, desenvolvida por cada um dos dois professores escolhidos, análise documental, e entrevista com os professores. Usaremos para a coleta de dados: Roteiro de Observação, Roteiro de entrevistas semiestruturadas (em três momentos distintos), análise de documentos, coleta de fotos (das produções textuais dos alunos, da sala), gravações e anotações (no diário de campo) para uma posterior análise.

Na operacionalização das atividades da pesquisa, esclarecemos que os dados coletados nas escolas, serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos através da análise dos dados serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima. Os dados obtidos com a pesquisa serão divulgados apenas com caráter científico e omitindo a identidade do participante.

Na ocasião da realização da coleta de dados, os participantes, orientando e orientadora assinarão um termo de esclarecimento, concordando em participar da pesquisa e na divulgação dos resultados, respeitando as questões éticas na área de Ciências Humanas.

Nesse sentido, pedimos autorização para a realização da referida pesquisa, em escolas do município de Garanhuns.

Atenciosamente,

MAGNA DO CARMO SILVA CRUZ
Orientadora

VANESSA BRANDÃO PEREIRA
Aluno do PPGE

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização

Pesquisadora: Vanessa Brandão Pereira, sob orientação da professora Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE).

Eu, _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntária da pesquisa supracitada.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo desse trabalho é investigar como os professores conduzem o processo de avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização.
2. Como procedimentos metodológicos serão utilizados quatro instrumentos de coleta de dados: Atividade de escrita de palavras, Observação, entrevistas semiestruturadas (em três momentos distintos) e análise documental. Ressaltamos que, ao longo da coleta, faremos fotos (das produções textuais dos alunos, da sala), gravações e anotações (no diário de campo) para uma posterior análise.
3. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima.
5. Os dados obtidos com a pesquisa serão divulgados apenas com caráter científico e omitindo a identidade do participante.
6. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Recife, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do professor(a) participante

Assinatura da aluna de Mestrado/PPGE-UFPE

Assinatura da Orientadora/PPGE-UFPE