

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GLEICY GARCIA ALVES

**O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE PRODUÇÃO
ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO: ESTRATÉGIAS PARA PRODUÇÃO DE
TEXTOS**

BELÉM

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GLEICY GARCIA ALVES

**O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE PRODUÇÃO
ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO: ESTRATÉGIAS PARA PRODUÇÃO DE
TEXTOS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Pará. Área de concentração: Linguagens e Letramento. Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Iaci Nazaré Silva Abdon.

BELÉM

2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Alves, Gleicy Garcia, 1979-

O professor como mediador no processo de produção escrita de alunos do 6º ano: estratégias para a produção de textos / Gleicy Garcia Alves; orientadora, Iaci Nazaré Silva Abdon. --- 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Belém, 2016.

1. Professores - Formação. 2. Estudante - Escrita. 3. Prática de ensino. 4. Ensino fundamental – Professores. I. Título.

CDD-22. ed. 371.12

GLEICY GARCIA ALVES

**O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE PRODUÇÃO
ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO: ESTRATÉGIAS PARA PRODUÇÃO DE
TEXTOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção de grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Iaci Nazaré Silva Abdon - UFPA
Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Leila Said Assef Mendes – UFPA
Membro

Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes - IFES
Membro

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina França dos Santos – UFPA
Suplente

BELÉM

2016

Ao meu filho, Heitor Lucas, que de tão pequeno não sabe que é a razão de todo meu esforço e lutas diárias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, que busquei nos momentos difíceis, de cansaço e desesperança, em quem sempre encontrei, por meio de orações, respostas e forças para continuar.

Aos meus pais, pelo amor, incentivos e crença em mim. Por todo o esforço dedicado à minha educação e pelo apoio em todos os momentos de minha vida;

Aos meus irmãos: Glaucy, Glynda, Mayco e Marcos Vinícius, pelo amor e ajuda nos momentos difíceis, principalmente por terem cuidado de meu filho quando precisei estar ausente.

À minha orientadora Prof.^a. Dr^a Iaci Nazaré Silva Abdon, por não ter desistido de mim. Pela dedicação e sabedoria com as quais sempre me orientou, me ajudando a superar as dificuldades e me dando sugestões que foram essenciais para que eu pudesse concluir este trabalho.

Às professoras Prof.^a. Dr^a Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues e Prof.^a. Dr^a. Leila Said Assef Mendes, membros da minha Banca de Qualificação, pela sensibilidade e pelas contribuições que me ajudaram a definir o percurso do meu trabalho;

Aos professores de nosso curso, mestres que contribuíram para que buscássemos respostas para as nossas inquietações.

Aos amigos do curso, pelos compartilhamentos de experiências, parceria, apoio e por sempre estenderem as mãos uns aos outros para que pudéssemos caminhar juntos em busca da realização deste trabalho.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprendem a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

(Rubem Alves).

RESUMO

Este é um trabalho voltado para o professor no seu papel de mediador do processo de escrita e de reescrita de textos, com o objetivo de identificar, por meio de uma pesquisa-participante, a mediação do professor no processo da escrita e reescrita de textos. São colaboradores da pesquisa 17 alunos de uma escola da rede pública municipal da cidade de Breves que realizaram em sala de aula uma atividade escrita sob o gênero discursivo Memórias Literárias, cujos textos serviram à análise, bem como a professora de Língua Portuguesa responsável pela turma, a quem foi solicitado um relato sobre como esta realiza a mediação com o aluno no processo de escrita e reescrita. Para a análise do *corpus*, assim constituído, foram considerados os três tipos de correções apontados por Serafini (SERAFINI, 2004 *apud* GASPAROTTO/ MENEGASSI, 2013) e uma quarta acrescentada por Ruiz(1998); além deles, são referências deste trabalho, entre outras, os estudos de Antunes (2008), Bakhtin/Volochinov (2004), Lopes Rossi (2008), Gasparotto e Menegassi (2013), PCNs (1998). A análise dos resultados nos revelam a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática de intervenção, sob a perspectiva da mediação dialógica, para que perceba a importância de seu papel como mediador no processo de ensino/aprendizagem e a relevância da reescrita para o desenvolvimento da competência textual-discursiva. A partir desses resultados, propõe-se um Projeto de Ensino de Escrita e Reescrita, sob o viés da perspectiva interacionista da linguagem, direcionado ao professor com o objetivo de contribuir para a sua prática, destacando a mediação e a reescrita no processo de produção textual.

Palavras-chave: Produção textual; Mediação pedagógica; Reescrita.

ABSTRACT

This is a work aimed at the teacher in his role of mediator of the process of writing and rewriting texts, with the aim of identifying, Through a research-participant, the teacher's mediation in the process of writing and rewriting texts. They are collaborators of the research; 17 students of a school of the municipal public network of the city of Breves that carried out in classroom an activity written under the discursive genre Literary Memories whose texts served the analysis, as well as the Portuguese Language teacher responsible for the class, who was requested to report on how the student conducts mediation with the student in the process of writing and rewriting. For the analysis of the *corpus*, thus constituted, we considered the three types of corrections pointed out by Serafini (SERAFINI, 2004 *apud* GASPAROTTO/ MENEGASSI, 2013) and a fourth added by Ruiz (1998); Besides them, are references of this work, among others, the studies of Antunes (2008), Bakhtin/Volochinov (2004), Lopes Rossi (2008), Gasparotto e Menegassi (2013), PCNs (1998). The analysis of the results reveals the need for the teacher to reflect on his intervention practice, under the perspective of dialogic mediation, in order to perceive the importance of his role as mediator in the teaching/learning process and the relevance of the rewriting for the development of textual-discursive competence. From these results, it is proposed a Teaching and Writing Project, under the bias of the interactionist perspective of language, directed to the teacher with the aim of contributing to its practice, highlighting mediation and rewriting in the textual production process.

Keywords: Textual production; Pedagogical mediation; Rewriting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O professor apenas circunda (ou sublinha) a palavra em que ocorre o problema.....	47
Figura 2 - O professor circunda (ou sublinha) a sequência de letras onde se localiza o problema.....	47
Figura 3 - O professor circunda (ou sublinha) a forma que apresenta o problema.....	47
Figura 4 - O professor traça um “X” no local em que ocorre o problema.....	47
Figura 5 - O professor traça sinais acompanhados de expressões breves, na sequência linguística próxima à ocorrência do problema.....	48
Figura 6 - O professor traça um “X” na linha onde ocorre o problema.....	48
Figura 7 - O professor traça um asterisco na linha onde ocorre o problema.....	48
Figura 8 - O professor traça linha(s) vertical (is) paralela(s), chave(s) ou colchete (s) na direção do trecho onde ocorre o problema.....	49
Figura 9 - Adição: O professor acrescenta a forma na linha acima de onde identifica o problema.....	50
Figura 10 - Substituição: O professor adiciona a forma substitutiva no espaço acima de onde identifica o problema.....	50
Figura 11 - Deslocamento: o professor reescreve, em outra parte do texto, a forma que apresenta o problema, indicando a forma que será deslocada.....	50
Figura 12 - Supressão: o professor risca a forma problemática.....	50
Figura 13 - O professor risca a forma problemática e escreve a resolução na direção da linha onde ocorre o problema.....	51
Figura 14 - O professor escreve, ao final do texto do aluno, a forma alternativa à forma problemática.....	51
Figura 15 - O código “Coer” na margem para classificar erro relacionado à coerência.....	52
Figura 16 - O código “CV” na margem para classificar erro relacionado à concordância verbal.....	52
Figura 17 - Bilhete pós-texto.....	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES QUE INFLUENCIARAM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	22
2.1 O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	24
2.1.2 A DÉCADA DOS CONCEITOS.....	25
2.1.3 A DÉCADA DOS MODELOS	25
2.1.4 A DÉCADA DOS DISCURSOS.....	27
2.1.5 A DÉCADA DA INTERAÇÃO	29
2.2 O DIALOGISMO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....	30
2.2.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	32
2.3 AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA	35
2.3.1 A ESCRITA COM FOCO NA LÍNGUA	35
2.3.2 A ESCRITA COMO DOM.....	36
2.3.3 A ESCRITA COMO CONSEQUÊNCIA	37
2.3.4 A ESCRITA COMO TRABALHO.....	38
3 A PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA	41
3.1 A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	41
3.2 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO DIALÓGICA	43
3.3 AS ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO DE TEXTOS	45
3.3.1 A CORREÇÃO INDICATIVA.....	46
3.3.2 A CORREÇÃO RESOLUTIVA	49
3.3.3 A CORREÇÃO CLASSIFICATÓRIA	51
3.3.4 A CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA.....	52
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	53
4.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DE ENSINO DO BRASIL	54
4.2 O ENSINO REFLEXIVO: AS CONTRIBUIÇÕES DE DONALD SCHÖN	56
4.3 O SENTIDO DA REFLEXIVIDADE	58
4.4 O PERFIL DO PROFESSOR MEDIADOR.....	59
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
5.1 LOCUS DA PESQUISA	64
5.1.1 A CIDADE DE BREVES.....	64
5.1.2 A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	67
5.2 COLABORADORES DA PESQUISA	68
5.3 INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS	69
5.4 RELATO DA PESQUISA.....	71
5.4.1 PRIMEIRO RELATO – A ATIVIDADE COM O TEXTO EM SALA DE AULA.....	71
5.4.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ENCAMINHAMENTO DA ATIVIDADE	73
5.4.3 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO	75
5.5 AS CORREÇÕES DA PROFESSORA	77
5.5.1 A CORREÇÃO INDICATIVA	77
5.5.2 A CORREÇÃO RESOLUTIVA	79

5.5.3 A CORREÇÃO CLASSIFICATÓRIA	82
5.5.4 CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA	82
5.6 O QUE NOS REVELAM AS INTERVENÇÕES DA PROFESSORA?	84
6 PROJETO DE ENSINO DA (RE)ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO	
MEMÓRIAS LITERÁRIAS	87
6.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO	87
6.2 COMPOSIÇÃO DO MATERIAL	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A	112
APÊNDICE B:	114
APÊNDICE C:	116
APÊNDICE D:	117
APÊNDICE E	121
ANEXOS	122
ANEXO A	122
ANEXO B	123
ANEXO C	124
ANEXO D	125
ANEXO E	126
ANEXO F	127
ANEXO G	128
ANEXO H	129
ANEXO I	130
ANEXO J	131
ANEXO K	132
ANEXO L	133
ANEXO M	134
ANEXO N	135
ANEXO O	136
ANEXO P	137
ANEXO Q	138
ANEXO R	139
ANEXO S	140
ANEXO T	141
ANEXO U	143
ANEXO V	144
ANEXO W	145
ANEXO X	146
ANEXO Y	148
ANEXO Z	149

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a mediação do professor no desenvolvimento das práticas de produção textual escrita e de reescrita de alunos, visando à identificação de quais estratégias são utilizadas para mediar a produção textual e as atividades de reescrita. A pesquisa se dá em uma turma do 6º ano, formada por 33 alunos, de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Breves (PA), e tem como objeto de análise as produções textuais dos alunos-colaboradores em duas versões: a inicial e a reformulada, feita após as intervenções da professora responsável pela turma; assim como a estratégia de orientação feita pela professora. Os textos analisados foram produzidos a partir de uma sequência de atividade escrita com base no gênero discursivo Memórias Literárias, proposta pela professora colaboradora da pesquisa.

A pesquisa surgiu da necessidade de se investigar como o professor trabalha e orienta a produção textual dos alunos, partindo do pressuposto que considera o papel do professor como mediador e fundamental para que se leve o aluno a refletir sobre as práticas de escrita e reescrita. Atentamos, assim, para o texto em seu processo de construção e reconstrução, com atenção para as estratégias de produção textual escrita, para as intervenções que, após a correção do texto, podem ser implementadas pelo professor para que o aluno desenvolva sua competência textual-discursiva. Nesse sentido, pensamos em propor um Projeto de ensino, a partir da concepção interacionista da linguagem, que auxilie o professor no que diz respeito ao ensino da produção textual.

Por meio de observações feitas como professora de Língua Portuguesa, pude perceber que, muitas vezes, o aluno não é levado a refletir sobre o próprio texto, pois as ditas correções realizadas pelos professores (entre os quais me incluo) em muitas situações apontam apenas erros pontuais que, quase sempre, se encerram em observações sobre problemas relacionados a regras de escrita (grafia das palavras, pontuação, acentuação, assinalamento da crase), levando-o a apenas substituir uma palavra por outra, corrigir as palavras, etc., o que acaba não o conscientizando sobre os problemas que se apresentam no texto em outras dimensões, no sentido de auxiliá-lo a se libertar deles e a melhorar sua competência textual-discursiva. Antunes (2003, p. 65) considera que:

“[...] A fixação nos padrões da correção ortográfica, por exemplo, desviou a atenção do professor que, dessa forma, deixou de perceber a coesão, a coerência, a informatividade, a clareza, a concisão e outras propriedades do texto.”

Minha atuação no ensino fundamental é recente, desde 2009, após aprovação em concurso público municipal e estadual, entretanto as inquietações sobre o ensino se dão desde as discussões ainda na graduação, entre os anos de 2003 e 2008, na qual houve a oportunidade de debater sobre as dificuldades no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. É necessário destacar que minha formação como professora teve muitas falhas, uma vez que a teoria era quase completamente desvinculada da prática, discutíamos bastante, mas pouco íamos para a sala de aula ter contato direto com os alunos, verificar as dificuldades de perto, investigar os problemas e aplicar aquilo que era proposto em sala de aula, enquanto alunos da graduação. Naquele momento, já foi possível constatar que a experiência que tínhamos como produtores de textos no nível de ensino básico e nas aulas de “redação” se restringiam, de modo geral, à sugestão para o desenvolvimento de um tema, sem orientação e, principalmente, sem a prática da reescrita. Nesse sentido, no início de minha docência reproduzia, como professora, aquilo que recebi como aluno do ensino fundamental e do médio: um ensino totalmente descontextualizado, pautado em frases soltas, no livro didático, utilizando o texto como pretexto para o ensino de gramática.

Em meados de 2009, quase um ano depois do início da docência, comecei uma pós-graduação em Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: uma abordagem interacional, que muito contribuiu para a atuação como docente, uma vez que foi aí que foram discutidas com mais profundidade questões relacionadas a gêneros, sequências didáticas, avaliação de textos, e que foi possível associar teoria e prática, quer dizer, aplicar à prática como professor do ensino fundamental aquilo que discutíamos no curso de Graduação.

Desde o início da atuação como professora, trabalhei com turmas de 6º ano na escola em que fui estudante do 6ª ao 9ª ano (antigas 5ª e 8ª séries), e vem daí o desejo de se fazer realizar o estudo e desenvolver um projeto voltado para a escola e para esta série, pois foi possível acompanhar de perto a realidade e constatar o baixo nível de desenvolvimento dos alunos como

produtores de texto, bem como confirmar que falhei também como professor de língua portuguesa, uma vez que meu trabalho ainda se pautava em uma abordagem descontextualizada dos fatos da língua, na qual eu considerava, principalmente, atividades de gramática descritiva.

A partir da experiência no curso de especialização, minha experiência com a produção de texto tentou se aproximar da visão mais interacionista, de modo que procurava dar aos alunos a oportunidade do diálogo e buscava orientá-los para a escrita. Mas, ainda assim, devido a um grande número de turmas, à escassez de tempo, à necessidade de cumprir o currículo, e à falta de espírito desafiador (porque sabemos que é possível sim desenvolver uma proposta de ensino voltada para obter resultados positivos), não eram alcançadas as mudanças desejadas. Aflora à consciência, hoje, que meu trabalho nunca cumpriu totalmente um dos objetivos das aulas de Língua portuguesa, que é levar o aluno à competência textual-discursiva.

Mesmo assim, é importante assinalar que a especialização contribuiu para uma visão mais amadurecida a respeito do trabalho com os gêneros e, nesse sentido, posso dizer aguçou-me a visão do quanto pode ser produtivo o ensino que se pauta na elaboração de sequências de atividades pelas quais se intenta desenvolver, por meio do trabalho com gêneros discursivos, a competência do aluno como leitor e produtor de textos. Entretanto só mais tarde aflorou-me à consciência o reconhecimento de que o trabalho com a reescrita era raro, pois muitas vezes os alunos não eram orientados para a reformulação de seus textos. Na verdade, o processo de reescrita se dava mais quando desenvolvia uma atividade sistematizada a partir de um gênero discursivo, mas, muitas vezes, a proposta de produção partia de algum comando do livro didático e aí não se procurava trabalhar a reescrita.

Hoje, ao pesquisar estudos orientados para o tema deste trabalho e voltar um olhar sobre como aulas de produção de textos eram desenvolvidas, pude constatar que os trabalhos que alcançavam melhores resultados eram aqueles em que orientávamos as produções, atuando como mediadores do processo de reformulação do texto. Vias, nesse tipo de prática, os avanços dos alunos e o aperfeiçoamento dos textos de uma produção para a outra.

A partir do momento em que tive a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional, a visão de minha prática docente se tornou mais crítica, pois os professores e as disciplinas nos proporcionam isso. As contribuições dos outros colegas do curso, ao relatarem suas experiências, tanto as que deram certo quanto as que precisavam ser melhoradas, também engrandecem bastante nosso aprendizado. Esse é, de fato, um momento produtivo quanto a reflexões mais aprofundadas acerca do processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma perspectiva interacionista da linguagem.

Partindo dessas observações e motivada pelo anseio de se interferir no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, de maneira que esta pesquisa contribua para a prática pedagógica do professor, foram pensadas algumas indagações que direcionam o Trabalho: Como o professor avalia/corrigi os textos? Como o aluno é conscientizado sobre os problemas que se apresentam no seu texto?

Acreditando que a prática do professor se reflete no resultado do trabalho do aluno, é preciso pensar se as estratégias adotadas pelo professor, no momento de correção de textos, fornecem ao aluno suporte e instruções necessárias para a melhoria e aprimoramento de sua competência textual-discursiva. Nesse sentido, é necessária a tomada de consciência sobre a importância do desenvolvimento dessa competência dos alunos, e sobre o conseqüente investimento em práticas de ensino apropriadas ao aprimoramento de suas habilidades com relação à escrita. Seu texto deve ser visto, assim, como fruto de um trabalho que pode ser melhorado, aperfeiçoado, desde que, juntamente com a mediação do professor, se observem aspectos verdadeiramente relevantes para o processo de reescrita, entendendo-se que a escrita é “uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo.” (FIAD; SABINSON; 1991 p.54).

Mas, para que o aluno chegue à etapa da reescrita, é importante que o professor lance mão de estratégias de correção de texto. A esse respeito, Ruiz (1998) e Serafini (SERAFINI 2004 *apud* GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p.31) identificam quatro tipos de correção: a correção resolutiva, a correção indicativa, a correção classificatória e a correção textual-interativa. São elas que,

nesta pesquisa, norteiam as análises das intervenções feitas pela professora da turma, quanto ao processo de correção das produções textuais de seus alunos.

Quanto ao que se espera de um processo de reescrita, são referência os estudos de Fiad e Sabinson (1991), relativos a uma pesquisa que realizaram com alunos universitários do 1º ano de Letras/Linguística do IEL/UNICAMP, no primeiro semestre de 2009, com o objetivo de analisar a reescrita dos textos produzidos por esses alunos. Os autores concluíram, com base nos comentários dos alunos, no que diz respeito às orientações dadas pelo professor, que esses consideram os interlocutores/leitores com o objetivo de tornar o texto mais, claro, preciso, adequado, concebendo a escrita “como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD; SABINSON, 1991, p.63).

Corroborando os estudos de Fiad e Sabinson (1991), há os trabalhos de Gasparotto e Menegassi(2013), que, após analisarem produções textuais de alunos do ensino médio, observando a mediação feita pelo professor – por meio de quatro tipos de correção apontados por Serafini (SERAFINI 2004 *apud* GASPAROTTO; MENEGASSI) e Ruiz(1998) – e as operações linguísticas realizadas pelos alunos no momento da reescrita, puderam constatar em suas análises que “ o modo como se dão os comentários de revisão do professor no texto do aluno são fundamentais para a construção da reescrita e, porque não dizer, para o desenvolvimento da competência discursiva” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 42).

Na esteira desses trabalhos, procuramos desenvolver um estudo direcionado para a investigação da prática do professor no que diz respeito às orientações durante o processo da escrita, pois acreditamos que é a partir da relação e mediação entre professor e aluno, no processo de ensino-aprendizagem e nos direcionamentos para a escrita, que o aluno terá um bom êxito no desenvolvimento de sua competência textual-discursiva.

Muito se discute sobre as dificuldades de aprendizagem observadas na escrita dos alunos e o quanto esse tema inquieta os professores, que buscam estratégias para incentivar a escrita em sala de aula. Mas, muitas vezes, o que se observa, como destaca Passarelli (2012, p.41), é que “Atividades meramente metalinguísticas roubam a cena de episódios de produção de textos:

protagonizam atividades voltadas a temas referentes ao que mais fácil e acomodadamente se detecta na superfície do texto”.

Nesse sentido, neste Trabalho, vemos a importância da discussão sobre o tema e de seu estudo voltado para o professor, pois é ele que auxiliará e conduzirá o aluno à reflexão sobre a escrita, a perceber que escrever exige investimento e que é necessário considerar as etapas que envolvem a produção de um texto. Nessa perspectiva, atribui-se ao professor a responsabilidade de agir direta e significativamente durante todas as etapas, mostrando ao aluno os caminhos necessários até que se chegue ao texto final. Essa abordagem, como enfatiza Passarelli (2012, p.64), “[...] implica ressignificar o ensino da escrita pela intervenção do professor em favor da construção de um sujeito-autor de textos”, e isso significa assumir a dimensão interacional da língua.

Nesse contexto, é necessário destacar dois importantes trabalhos que influenciaram e contribuíram para o estudo que propomos: a dissertação de mestrado de Souza (2003) e a tese de doutorado de Ruiz (1998).

A dissertação de Souza (2003), sob o título de “A mediação do professor: um diálogo possível e necessário”, apresentada ao Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, realizou uma pesquisa qualitativa junto a professores de Língua Portuguesa de uma escola estadual da cidade de Dourados- MS, a fim de analisar como professores do 3º ano do ensino médio trabalhavam as produções textuais em sala de aula. A pesquisa se ancorou nos estudos de Bakhtin e Vygotsky para analisar os mecanismos de mediação utilizados pelos professores para encaminhamento pedagógicos das atividades com a escrita em sala de aula.

A autora utilizou, para seu estudo, entrevistas com os professores da escola e procedeu à análise de textos produzidos pelos alunos após as intervenções dos professores, constatando, ao comparar os textos iniciais e os reescritos, a importância da reescrita para que o aluno compreenda o exercício de reflexão a respeito daquilo que escreve e como isso influencia os resultados obtidos com a reescrita. A autora enfatizou, ainda, que a concepção de linguagem adotada pelo professor define o direcionamento das atividades textuais em sala de aula, bem como as estratégias de correção que são utilizadas pelo professor. Por fim, confirmou a importância de o professor

trabalhar a partir da concepção dialógica da linguagem e da perspectiva interacionista para auxiliar o aluno, ajudando-o a superar as dificuldades que o impedem de produzir um texto que atenda às necessidades de comunicação.

Outro trabalho que enriqueceu nossa pesquisa, pois nos permitiu conhecer as estratégias de correção de textos utilizadas para a análise da correção dos textos que compõem o nosso “*corpus*” e direcionamentos para a reescrita, foi a tese de doutorado de Ruiz (1998), intitulada “Como se corrige redação na escola”, apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campina. A partir de um estudo descritivo e analítico, a autora dividiu o trabalho em dois momentos: no primeiro descreve como um grupo de professores que trabalha com a reescrita em sala de aula, realiza a atividade de correção de textos; e no segundo momento, analisa os resultados dessas correções, comparando as reescritas dos textos produzidas pelos alunos.

Para analisar as intervenções por escrito feitas pelos professores e as reescritas dos textos produzidos pelos alunos a partir dessas intervenções, a autora se ancorou na concepção de linguagem sociointeracionista. Nesse estudo, Ruiz analisa e comenta as diferentes correções utilizadas pelos professores, apontando a estreita relação que há entre a tarefa de corrigir e de revisar, e a importância da postura crítica e teórica do professor, na intervenção, como fator determinante para o sucesso da aprendizagem e da construção de um aluno crítico e consciente de seu papel como revisor de seu texto. A autora também confirma a eficiência das correções textuais-interativas, uma vez que, após as análises dos textos reescritos, constatou que as produções

“[...] dela decorrentes mostram-se qualitativamente muito mais produtivas do que as que respondem unicamente a outros tipos de correção, centradas na concepção de linguagem em sua imanência” (RUIZ, 1998, p.8).

Entretanto, constatou também não ser essa postura dominante, apontando a necessidade de revisão teórica por parte dos professores.

Nosso trabalho, portanto, utiliza as contribuições das duas autoras, mas diferencia-se pelo fato de, além de apontar e classificar as estratégias de produção utilizadas pela professora colaboradora, propor estratégias que

auxiliem o professor a orientar o aluno nas etapas da escrita, revisão e reescrita, de modo que alcancem a produção de textos claros, precisos, que atenda aos objetivos da situação de comunicação.

Em termos de procedimentos metodológicos, esta é uma Pesquisa descritivo-analítica, já que, apesar de haver interesse em pôr em prática a proposta de ensino que integra este trabalho, limitações de tempo acabaram determinando o percurso possível, o que justifica o tipo de pesquisa que ora se apresenta, na qual coletamos os dados fornecidos pela professora colaboradora da pesquisa (produções textuais, questionários, relatos) para descrevê-los e analisá-los, com a finalidade de propor um projeto de ensino que contribua para orientar o processo de correção e para auxiliar a reescritura de textos.

A base teórica do trabalho está ancorada na concepção interacionista da linguagem, proposta por Bakhtin/Volochinov (2004, p.113) para o qual “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém...”, daí a importância de assumir um texto a partir de uma situação real de comunicação, que atende a uma necessidade, a uma finalidade, e que é construído considerando-se os interlocutores.

No primeiro capítulo, discorreremos sobre as diferentes concepções que influenciaram o ensino de Língua portuguesa e as contribuições do dialogismo, a partir da perspectiva bakhtiniana.

No segundo, falamos a respeito da produção de texto em sala de aula, dando ênfase à intervenção pedagógica, sob o viés da mediação dialógica proposta por Bakhtin/Volochinov (2004). Apresentamos também as estratégias de intervenção do professor, utilizando como referência os estudos de Ruiz (1998) e Gasparotto/ Menegassi (2013).

No terceiro capítulo, orientamo-nos pela finalidade de apresentar estudos sobre a formação do professor reflexivo, utilizando como referência os estudos de Pimenta (2012), e de abordar também o perfil do professor mediador.

No quarto capítulo, relatamos os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa, apresentando os caminhos percorridos para que se

realizasse o estudo, com informações sobre a coleta de dados, o *locus* da pesquisa, a composição do *corpus*, os colaboradores.

No quinto capítulo, fazemos um relato de nossa pesquisa e analisamos os dados do *corpus* (produção de textos dos alunos e relatos da professora colaboradora).

No sexto capítulo, apresentamos a nossa proposta de intervenção, denominada “Projeto de ensino da (re)escrita a partir do gênero Memórias literárias”.

Nas considerações finais, retomamos aspectos importantes abordados ao longo do estudo, concentrando-nos na reflexão sobre os resultados da análise dos dados e nos fatores que foram determinantes para a construção de nossa proposta de intervenção.

2 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES QUE INFLUENCIARAM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para que este trabalho discuta a temática que propõe, são referências os estudos relativos à concepção interacionista e ao dialogismo propostos por Bakhtin/Volochinov (2004). Neste capítulo, apresentamos, assim, os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa, que está ancorada em Bakhtin/Volochinov (2004), Bakhtin (2003) e se vale da contribuição de estudiosos que discutem as ideias desses autores.

Na organização do capítulo, primeiramente abordamos a discussão sobre as concepções de ensino de língua materna. Em seguida, discutimos a linguagem na perspectiva de Bakhtin (2003,2004), envolvendo-se: o dialogismo e a interação verbal, e os gêneros do discurso.

Ao pensarmos nas dificuldades encontradas no dia a dia, no que se refere ao fracasso escolar e à prática do professor na sala de aula (e nos incluímos aí uma vez que fazemos parte dessa realidade), podemos perceber que uma das que mais nos inquieta é a dificuldade que o aluno apresenta ao ler, interpretar, compreender e produzir um texto, o que está assinalado pelos PCN em:

[...] No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1998, p.43).

Como afirmam os PCN (1998), essas dificuldades são evidenciadas nos “gargalos”: primeira e quinta séries. Quando se vive a realidade de perto, como nós professores que atuamos diretamente com as turmas de 6º ano (antiga quinta série), é possível testemunhar que há alunos que chegam a essa etapa, muitas vezes, sem ao menos conseguir assinar bem o próprio nome e que, ao se depararem com a tarefa de produzir um texto, as dificuldades são muitas.

Pensando nesses problemas, é preciso que busquemos caminhos que podem ser seguidos para que obtenhamos melhores resultados e aprimoremos a capacidade discursiva do aluno.

No que se refere à produção de textos, é necessário que o aluno tenha o que dizer, possua um determinado repertório linguístico e que domine ou conheça os procedimentos do processo de escrita ou, quando não os conheça, que seja levado a refletir sobre sua escrita e, a partir da orientação do professor, crie suas próprias estratégias para compreender um texto, analisá-lo; enfim, que ele possa desenvolver sua produção, olhando para o texto como trabalho em construção. Sobre o repertório e o processo de escrita, Passarelli (2012, p.37) ressalta que “A falta de repertório equivale a não ter matéria prima, não ter sobre o que escrever; a falta de domínio sobre o processo de escrever equipara-se a não conhecer razoavelmente o que escrever.”.

Se de um lado falamos na importância de repertório linguístico e de conhecimento de procedimentos de leitura, de outro é necessário que pensemos em como esse aluno é levado a escrever e quais os caminhos que percorre até que chegue ao texto. Mas, o que ainda se vê na prática do professor, geralmente, é o modelo pautado no ensino tradicional em que apenas se apresenta um tema ao aluno para a produção textual. Nessa prática, concebe-se a produção como uma atividade mecânica, em que não se consideram os interlocutores, a situação de comunicação, e o texto não é, assim, produto de um trabalho de reflexão. Sobre essa perspectiva de escrita, Antunes ressalta:

No que se refere às atividades em torno da escrita, ainda se pode constatar:

- a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autonomia e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto; [...]
- a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta e, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga e “como se faz”. (É a “língua da escola”, como observou um nino sabido!) (ANTUNES, 2003, p.26-27).

Ao considerar esse problema, é preciso que tomemos o exercício da escrita a partir de uma dimensão interacionista, em que o aluno seja levado a perceber o uso social da língua, bem como seja conscientizado de que todo discurso possui um interlocutor, que toda escrita tem um objetivo e atende a uma necessidade. Aliado a isso, é importante também a participação efetiva do professor no desenvolvimento do trabalho de produção e nos encaminhamentos necessários para que o aluno consiga dizer aquilo que necessita e reflita sobre o que escreve, fazendo as adaptações necessárias para que o texto atinja sua intenção discursiva. Adiante, apresentamos as concepções de escrita e a sua influência no ensino.

2.1 O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

O trabalho com a produção de textos em sala de aula não pode ser dissociado da concepção que o professor tem sobre a escrita, uma vez que isso irá refletir em todo o processo e percurso que o professor fará para que o aluno consiga desenvolver sua competência textual-discursiva. Esta seção discute as concepções de escrita e suas implicações no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Dois dos aspectos que merecem destaque, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna, referem-se à produção de textos em sala de aula e às dificuldades encontradas tanto por parte do professor, ao encaminhar as atividades de produção textual, quanto do aluno, ao receber a tarefa de escrever um texto.

Para refletirmos sobre o ensino da produção de textos, necessitamos refletir também sobre as concepções do ensino de língua e seus reflexos em sala de aula. Para isso, nesta seção, tomamos como referência os estudos de Zanini (1999), em que a autora discute acerca da teoria e prática do ensino de língua materna no Brasil, aliando suas reflexões à experiência de atuação em sala de aula entre as décadas de 1960 a 1990.

Apresentamos, em seguida, as concepções de ensino discutidas por Zanini (1999) para que tenhamos uma breve visão de como se deu o desenvolvimento dessas concepções ao longo das últimas décadas dos anos de 1900.

2.1.2 A DÉCADA DOS CONCEITOS

A década de 1960 é caracterizada pelo período em que “o indivíduo, para ganhar o mundo, precisava dominar informações, que revelavam seu conhecimento face a um determinado conteúdo.” (ZANINI, 1999, p.80), e isso refletia diretamente em um ensino pautado numa perspectiva tradicionalista em que o principal objetivo era a transmissão de conteúdo. Nesse sentido, o aluno era visto apenas como um receptor de conhecimentos, que recebia os conteúdos ensinados pelo professor sem refletir sobre aquilo que assimilava, pois “[...] não havia uma reflexão que permitisse ao aluno, em situações concretas, entender e utilizar a língua, já que havia um único padrão a ser considerado como verdadeiro: o culto¹” (ZANINI, 1999, p.81). Bastava, então, que o aluno conhecesse as normas da língua para saber português. Com relação ao ensino da produção escrita, privilegiava-se a forma em detrimento do conteúdo.

A partir deste quadro, configurava-se o que Zanini (1999) chama de “conflito de dois sujeitos”, pois a sala de aula é um espaço para a interação onde deve ocorrer o diálogo entre professor e aluno, e estes possuem diferentes saberes que, por sua vez, se confrontam com outros saberes. Mas, nesse contexto, “[...] a crença de que esses outros saberes são verdades imutáveis torna o professor surdo aos saberes não revelados que estão presentes na vida de cada aluno” (ZANINI, 1999, p.81), enfatizando-se a ideia de o professor ser o transmissor e o aluno o receptor de conteúdo. Essa vertente é que concebe a linguagem como a expressão do pensamento, baseada em um ensino que privilegia conceitos e normas da língua, enfatizando a metalinguagem e o conceito do “certo” e “errado”.

2.1.3 A DÉCADA DOS MODELOS

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71) trazia em sua abordagem uma concepção de linguagem que via um sujeito treinado para internalizar um saber que estava fora dele, por meio da repetição de exercícios, seguindo um modelo preestabelecido. No âmbito desse modo de

¹ A Sociolinguística, por meio de seus estudos sobre a heterogeneidade constitutiva das línguas, contribuiu para o ensino de Língua Portuguesa por considerar a realidade linguística de vários usuários da língua, levando em conta os fatores internos e externos da língua.

pensar, os livros didáticos serviam como o principal suporte para professores e alunos, e traziam em seu interior diversos exercícios, já respondidos no livro do professor. Apresentava-se, nessa maneira de ensinar, um novo problema:

[...] Os livros “didáticos” tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito ou talvez, sem nenhum questionamento. A prática da redação era rara. A cobrança ainda se debruçava sobre a forma, só que agora, verificando-se a reprodução dos modelos. Em que essa forma de se ensinar língua materna foi ruim? Podemos dizer que foi a partir do momento em que o professor não extrapolou os limites do “conteúdo” dos livros didáticos e se limitou, na maioria das vezes, a segui-lo sem muita contestação, e a cumprir o programa que eles cobravam. Aí, percebeu-se que o conhecimento, tão cobrado anteriormente, havia se esvaziado, tanto no professor quanto no seu aluno. Não havia nem mais confronto entre os dois sujeitos, já que não havia mais “saber”, não havia nem o detentor, nem o receptor (ZANINI, 1999, p.81).

Nesse cenário, a prática que dominava as salas de aula era a da repetição, crendo-se que a resolução de exercícios levaria à aprendizagem, portanto não se dava margem ao questionamento e reflexão, na contramão de uma abordagem que vê a sala de aula como um lugar de interação, uma vez que o aluno não era um interlocutor, mas um “reprodutor de modelos”. Diante disso, o professor se via perdendo espaço para aulas prontas que vinham nos livros didáticos, na maioria das vezes descontextualizadas da realidade dos alunos. A esse respeito, como explica Zanini (1999), vários aspectos poderiam ser responsáveis pela passividade:

[...] Talvez pela própria situação política por que passava o País – regime militar, que se viu mais fortalecido na década de 70; talvez pela falta de tempo de preparar aulas, em virtude do número excessivo de aulas suplementares que tinham que assumir e de fichas que tinham que preencher, talvez pelo próprio comodismo, já que era mais conveniente cumprir sem questionar (ZANINI, 1999, p. 82)

A autora também explica que, nesse momento, não era possível questionar esse cenário da escola, mas isso não impediu os professores de refletirem sobre as sequelas deixadas pelo modelo de ensino em que eles se formaram. Talvez essa reflexão tenha levado esses professores, no final da

década de 1970, a sentirem necessidade de reagir e cobrar aquilo que queriam para a sua formação. A partir da década de 1980, surge um novo professor, e “[...] os estudiosos da língua materna partem em busca do discurso perdido” (ZANINI, 1999, p. 82).

2.1.4 A DÉCADA DOS DISCURSOS

Neste período, intensificaram-se os estudos sobre a língua e buscou-se, também, a melhoria do seu ensino. Nesse cenário, Zanini (1999) identifica dois grupos: no primeiro, alguns dos temas das pesquisas se voltam:

para as análises com diferentes enfoques, centradas no ensino de leitura de textos [...], da gramática, na variação linguística, na análise das “redações”, e no outro, trabalhos que abordam ou não os resultados dessas pesquisas, buscando agir na realidade a partir de alternativas pedagógicas que interfiram no ensino/aprendizagem (ZANINI, 199, p. 82).

As novas propostas que surgem suscitam a ideia equivocada de que o ensino da gramática devia ser abolido, mas, na verdade, o que se pretendia “Era que o professor assumisse uma postura [...] de entender a gramática de forma necessária e contextualizada...” (ZANINE, 1999, p.82). Esses equívocos de interpretação provocaram, nos professores, um verdadeiro caos, pois muitos se viram perdidos com relação à prática mais coerente e eficaz, e começaram a achar que não sabiam mais dar aulas e que teriam que encontrar, por meio da leitura e reflexão, seus próprios caminhos.

Nesse período, o professor que ensinava a gramática, não importava a abordagem utilizada, era considerado ultrapassado e inadequado, mas “Uma coisa, porém já se vislumbrava, os sujeitos da interação verbal.” (ZANINI, 1999, p.83). Nesse contexto, portanto, alguns aspectos precisavam ainda ser pensados:

[...] de que jeito criar espaços para se valorizarem estes saberes silenciados nas duas décadas anteriores, num processo de dialogicidade constante e abandono de mitos, crenças, quer por parte do professor, quer dos alunos? Como fazer o professor entender que aceitar a interação verbal como razão e base do processo pedagógico é desprender-se continuamente de planejamentos de ensino, tidos

como intocáveis, para programas de estudos construídos no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem? [...] Como entender o aluno como sujeito da história, detentor de um saber obtido pela sua experiência de vida (por mais curta que seja) pelo conhecimento de mundo (por mais limitado que seja), reconhecendo-se como interlocutor do professor? (ZANINI, 1999, 82).

Esses questionamentos precisavam que novos conceitos se efetivassem e isso necessitava deixar para trás, por exemplo, o conceito de certo e errado, passando a buscar outros que considerassem o contexto, as circunstâncias e os objetivos como a referência para o uso da língua. Nesse sentido, a fim de se considerar, a partir de então, as várias possibilidades do uso da língua, surge o conceito de adequação e inadequação. A linguagem passa a ser entendida como “algo que se constitui num processo sociointeracionista, compreendida como inseparável do ser humano, uma vez que sem linguagem não há pensamento, atividades que se desenvolvem ao mesmo tempo.” (ZANINI, 1999, p.83).

Com relação à escrita, passa-se a entender que o texto revela o que tem de dinâmico: o discurso. Nessa perspectiva, o texto possui (além da forma) um conteúdo, autor e um interlocutor, que serão responsáveis pelo direcionamento daquilo que é dito. Mas, apesar de se ter uma concepção que encaminha o ensino para uma abordagem mais eficaz, questionamentos que vinham atravessando décadas ainda eram realidade à época, e continuam a ser, em certa medida, para os dias de hoje:

[...] Se o encontramos [o caminho], por que, ao final dos anos 90, nossos alunos ainda não são capazes de se revelarem pessoas competentes quando se propõem a escrever textos? O que falta? Onde está a falha? Por que se hoje, com acesso a tantos meios de comunicação e reunidos com outros colegas e professores, nossos alunos estão vazios de forma e conteúdo? Por que nossos alunos não se interessam em aprimorar sua linguagem, a fim de adequá-las às mais variadas situações em que se inserem? (ZANINI, 1999, 83).

As afirmações, segundo a autora, não nascem do vazio, pois podemos constatar esses problemas quando temos contato com textos de alunos em redações de vestibulares, concursos públicos, os quais revelam o baixo nível de aprendizagem da língua materna, que inquietam e nos fazem refletir acerca dos objetivos de ensino-aprendizagem de língua materna e das competências que

queremos que o aluno alcance, para que possamos assumir a responsabilidade que nos cabe no processo.

2.1.5 A DÉCADA DA INTERAÇÃO

Na década de 1990, sem uma nova lei de diretrizes e bases que orientasse o professor e o respaldasse de maneira mais autorizada, os professores ainda estavam presos a práticas ineficazes. Somente após duas décadas, a Lei 9394/96 é criada e, com ela, a tentativa de associar teoria e prática.

Na concepção adotada pela nova Lei, “cada sujeito constrói sua própria história e, assim, a sua concepção de mundo, repensando e refletindo as experiências vividas...” (ZANINI, 1999, p.83). O ensino da língua materna, nessa perspectiva, vê a produção de texto, conforme assinala Geraldi (1997), como um ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem da língua. Na produção escrita, as atividades têm, como objetivo, a ampliação da competência linguística, a partir de um processo que parte das necessidades do aluno.

A língua, nessa perspectiva, possibilita a interação entre os sujeitos, e a sala de aula é vista como um espaço em que professor e aluno constroem juntos, o conhecimento a partir de práticas que possibilitam essa interação e a reflexão sobre o uso da língua. Sobre a relação professor e aluno, Zanini (2009) destaca a necessidade de:

[...] fazer um exercício que nos permita encontrar um caminho que levem professor e aluno a se entenderem e a se tornarem aliados. Aliados em busca da conquista de um ensino/aprendizagem de língua materna que dê condições de ambos, já que cidadãos, agirem no seu meio e terem confiança nas situações de produção de textos, de fala, de entendimento e de reflexões sobre a própria linguagem, com as quais qualquer pessoa – professor ou não, aluno ou não – venha a deparar-se no dia a dia (ZANINI, 2009, p.84)

Nesse sentido, o professor já não é visto mais como um transmissor de conhecimentos, e o aluno, apenas um receptor, uma vez que ambos possuem papel importante naquilo que se constrói no cotidiano da sala de aula, pois é da interação que parte toda a aprendizagem.

2.2 O DIALOGISMO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

De acordo com os estudos de Bakhtin e Volochinov (2004), o caráter social da interação verbal caracteriza a dialogicidade, criticada quando referida à ideia em um sentido estreito, pois, para os autores:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p.123).

Nessa perspectiva, interessa aos autores todo e qualquer tipo de diálogo que estabeleça interação entre seus interlocutores. Fiorin (2016, p.21), ao se reportar às relações dialógicas tratadas por Bakhtin e Volochinov (2004), enfatiza que essas relações “não se circunscrevem no quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos”. Também Faraco (2009, p. 61) salienta, a esse respeito, que “[...] o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali.”.

A partir da concepção dialógica, Bakhtin e Volochinov também discutem a respeito das diversidades de vozes que estão presentes em um discurso que sempre se reportam ao discurso alheio e são atravessados pelo discurso do outro. Nesse sentido, “[...] Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se, pelo menos duas vozes.” (FIORIN, 2016, p. 27) e, mesmo que essas vozes não sejam manifestadas no discurso, elas estão presentes. Os enunciados, para Bakhtin e Volochinov, sempre revelam duas posições: a do enunciador e aquela ao qual o discurso se constrói. Temos aqui, como apresenta Fiorin (2016), o “dialogismo constitutivo”.

Um segundo conceito de dialogismo, proposto pelos mesmos autores, refere-se ao discurso que incorpora, em seu interior, o discurso de outro(s). A respeito das formas de manifestar o discurso do outro, Fiorin esclarece:

Há duas formas de inserir o discurso do outro no enunciado:

- a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin chama discurso objetivado;
- b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida entre o enunciado citante e o citado (FIORIN, 2016, p. 27).

O terceiro conceito de dialogismo postulado por Bakhtin e Volochinov, e apresentado por Fiorin (2016), diz respeito à subjetividade, entendida como fato de linguagem que “é constituída pelo conjunto das relações sociais de que participa o sujeito” (FIORIN, 2016, p. 60). Nesse sentido, Fiorin ainda destaca a importância de se compreender que a apreensão do mundo seja situada historicamente, devido ao sujeito estar constantemente em relação com os outros e, nessas relações, “O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FIORIN, 2016, p. 61).

A partir dos conceitos formulados por Bakhtin e Volochinov (2004) e comentados por Fiorin e Faraco, é possível percebermos a repercussão desses conceitos no âmbito do ensino-aprendizagem da língua. Essa implicação da teoria linguística na prática pedagógica está formulada por Geraldi (1996) nesta passagem:

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não-pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada ação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos usos e pelos espaços sociais desse uso. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque a “apreensão” demanda aprender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico-resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 1996, p. 28).

2.2.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Estudos realizados por Bakhtin destacaram conceitos como os de enunciação e dialogismo e a noção de gêneros, trazendo importantíssimas contribuições para a discussão sobre ensino da língua, tornando-se referência nos estudos sobre a linguagem.

No Brasil, a discussão sobre os gêneros e o seu uso no ensino se deu de forma mais intensificada a partir das discussões feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que já orientavam para um trabalho com base nos gêneros e traziam para a sua abordagem a concepção de linguagem a partir de uma dimensão interacional:

Linguagem aqui se entende, no fundamental como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).

Essa nova abordagem para o ensino da língua também é comentada por Irandé Antunes (2003), quando destaca que não se pode negar que os próprios documentos oficiais, citando os PCN, já orientam para uma abordagem interacional da língua, enfatizando a participação do indivíduo no meio social e a orientação para que os conteúdos sejam articulados em dois eixos: O uso da língua oral e da escrita e o da reflexão acerca desses usos, portando, é descabido um ensino que ainda se pautem em conteúdos gramaticais, imanentemente.

Nesse contexto, apresentava-se uma nova concepção de ensino a partir dos estudos bakhtinianos. Entretanto, não bastava que se introduzisse, em sala de aula, a maior variedade de gêneros ou apenas os utilizasse como objeto para uma abordagem tradicional. Era necessário que se entendesse como se dava e o que significava o trabalho com gêneros para que se efetivasse um trabalho que contemplasse a concepção interacionista da linguagem, proposta por Bakhtin, evitando, assim, uma abordagem tradicionalista que os engessa a partir “propriedades formais, fixas e imutáveis.” (FIORIN 2016, p. 67), pois, segundo o mesmo autor, Bakhtin não trata especificamente do gênero, considerando-o um produto, mas sim como se dá o processo de produção de um determinado

gênero. Sobre o ensino de língua materna pautado na perspectiva dos gêneros do discurso, Lopes Rossi destaca:

Um dos méritos do trabalho pedagógicos com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual com uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situação de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos (ROSSI, Lopes, 2008, p. 62)

De acordo com Fiorin (2016, p. 67), “desde a Grécia, o Ocidente opera a noção de gênero”, que são agrupados, segundo suas características e propriedades comuns que circulam nas diversas esferas sociais das atividades humanas e “dentro dessas esferas da atividade, geram-se formas relativamente estáveis de dizer – os gêneros do discurso” (FARACO, 2009, p. 121).

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é concebida como um fenômeno social, histórico e ideológico. Nesse sentido, o autor define os gêneros do discurso como formas estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada esfera de atividade, que ao mesmo tempo produz seus próprios gêneros, caracterizados pelo conteúdo temático (relacionado aos assuntos das diferentes atividades humanas), construção composicional (relacionada às formas de organização textual) e estilo (escolhas referentes aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua). Essas características, destacadas por Bakhtin, configuram-se como uma proposta metodológica para o estudo da língua a partir dos gêneros do discurso, conhecido posteriormente como método sociológico proposto por Bakhtin/Volochinov (2004):

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M., 2004, p.124).

Estabelece-se, a partir dessa perspectiva, uma estreita relação entre linguagem e sociedade, pois nessa abordagem a linguagem é um ato social que se realiza nas relações sociais, destacando-se que o homem só se comunica por meio de gêneros, em forma de enunciados (orais e escritos) que só se realizam em situações concretas de comunicação. É o que se destaca nesta passagem:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: discorda, concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Nesse sentido, Fiorin (2016, p 68) ressalta que “não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera”; daí entende-se também a importância de se conceber um ensino de língua materna que considere a elaboração de enunciados o mais próximo possível de situações reais de uso da língua, seja ela oral ou escrita.

Sobre a natureza dos enunciados, Bakhtin discute acerca da relação existente entre a vida e a língua, uma vez que os enunciados só se realizam em situações concretas, pois somente assim “a vida entra na língua” e, nesse sentido, não há como se dissociá-lo da realidade. De acordo com o que propõe o autor

[...] O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade de investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a interagir a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua... (BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M., 2004, p.265).

Os enunciados, de que tratam Bakhtin/Volochinov (2004), são produtos da interação entre os interlocutores e possuem características dialógicas, uma vez que todo enunciado é dirigido a alguém, constituindo-se, portanto, um fenômeno social, materializado na língua oral ou escrita, e os enunciados só

passam a existir, realmente, a partir do momento em que são ditos, podendo ser repetidos outras vezes.

2.3 AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Nesta seção, discutimos como as concepções de escrita interferem no ensino-aprendizagem e no resultado do trabalho com o texto em sala de aula, uma vez que são essas concepções que irão definir o sucesso ou o fracasso das atividades que direcionam as produções textuais. Para tal discussão, elegemos como suporte teórico os estudos de Menegassi (2010) e Sercundes (2009) e Geraldi (2004), em que os autores discutem sobre as concepções que norteiam o ato de escrever.

Geraldi (2004, p. 135) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.” Nesse sentido, as atividades realizadas ao longo desse processo devem direcionar para um único objetivo: o texto. Mas se atentarmos para como, ao longo dos tempos, a produção textual foi e ainda é encaminhada em sala de aula, veremos que nem sempre as atividades foram/são organizadas para se trabalhar a produção de forma sistematizada e de um modo que oriente para uma escrita em que o aluno conheça os objetivos e a necessidade para aquilo que está produzindo.

Essas práticas muito têm a ver com as concepções que se desenharam ao longo da história e que encaminharam as ações em sala de aula. Adiante, veremos o que preconiza cada uma delas.

2.3.1 A ESCRITA COM FOCO NA LÍNGUA

Uma das práticas mais comuns, no que diz respeito à correção de textos, é a de o professor, primeiramente, assinalar os “erros” de grafia, concordância, sintaxe. Essa prática evidencia um ensino que privilegia a fixação das regras gramaticais. Menegassi (2010) destaca que, nessa prática, são realizados exercícios que enfatizam o ensino tradicional, privilegiando a norma padrão da língua, fortalecendo a ideia de que “escrever é conhecer as regras gramaticais da língua, é ter um bom vocabulário, porque, na verdade, são esses os critérios

que normalmente são empregados para se avaliar seus textos” (MENEGASSI, 2010, p.76).

Ao observar os aspectos que são mais recorrentemente assinalados pelo professor, o aluno, certamente, ao escrever, atentar-se-á não para conteúdo daquilo que escreve, mas para a forma como se diz o que quer, já que isso, nessa concepção de escrita, parece ser o mais importante. Nesse sentido, ao se referir às atividades de escrita em sala de aula, Antunes (2003) destaca que ainda se constata:

- a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia (ANTUNES, 2003, p.25-26).

Essa abordagem anula todas as possibilidades de interação da língua, pois limita a escrita a um exercício utilizado somente para testar se o sujeito internalizou ou não as regras que lhe são ensinadas, deixando à margem a dimensão interacional da escrita.

2.3.2 A ESCRITA COMO DOM

Baseados na crença de que escrever é uma inspiração e que o dom permite que o aluno discorra sobre qualquer assunto, essa perspectiva se pauta em atividades que, após dado um tema, almeja-se que o aluno, baseado em seus conhecimentos prévios, consiga reunir informações suficientes para redigir um bom texto. Esse exercício é criticado por Antunes (2009) quando afirma ser:

[...] a prática de uma escrita sem função destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para exercitar) uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto (ANTUNES, 2009. p. 26-27).

A respeito da questão em pauta, Sercundes (2004) afirma que atividades são realizadas sem nenhum planejamento e as denomina “produção sem atividade prévia”, pois não há articulação com o trabalho pedagógico

desenvolvido pelo professor. Também, segundo Menegassi (2010), as produções nascem, muitas vezes, de um título, sem atividades prévias ou discussão sobre o assunto que será abordado, e cabe ao autor do texto buscar as informações que ele tem (ou não) armazenadas, acreditando, equivocadamente, que isso seja o suficiente para a escrita.

Menegassi (2010) e Sercundes (2004) concordam ao afirmarem, a respeito de práticas que seguem essa abordagem, que, em muitas situações, atividades como essas são utilizadas com a finalidade de manter a ordem em sala de aula, ocupando o tempo do aluno e controlando o seu comportamento a partir de uma proposta de atividade escrita que, consolida, para o aluno, o conceito. É o que enfatiza Menegassi (2010) nesta passagem:

[...] o ato de escrever é articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo. Dessa forma, o compromisso com o ato de escrever se dilui, já que o aluno é consciente de que o professor apenas irá recolher as redações e visitá-las... (MEGEGASSI, 2010, p. 77).

Resulta disso uma atividade que não leva em conta as condições de produção necessárias para a escrita: o interlocutor, o gênero discursivo, e a finalidade da escrita, ou seja, o aluno escreve sem saber o motivo de escrever.

2.3.3 A ESCRITA COMO CONSEQUÊNCIA

A escrita, conforme essa perspectiva, nasce a partir de atividades realizadas dentro ou fora do espaço escolar. “São produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, enfim cada um desses itens será pretexto para realizar um trabalho escrito”, como afirma Sercundes (2004, p. 78).

Menegassi (2010), ao analisar essa perspectiva de escrita, estabelece alguns aspectos que caracterizam essa abordagem da escrita, que, mais uma vez, está muito aquém do pretendido quando se considera o texto como o produto de interação entre os interlocutores:

- registro escrito que serve para atribuição de uma nota;
- registro escrito que penaliza o aluno pela atividade realizada;
- registro escrito que comprova que o aluno participou da atividade proposta, não necessariamente que a compreendeu;
- produto para a correção do professor;
- produto que leva o professor à comparação com os textos mais fracos;
- produto da avaliação da atividade realizada (MENEGASSI, 2010, p.18).

Ao realizar atividades que seguem esse viés, o aluno se vê, muitas vezes, preso à tarefa de ter que anotar tudo que passa pelos seus olhos, sem refletir sobre aquilo que vê, para registrar o maior número de informações que lhe servirão para compor seu texto; entretanto não há reflexão alguma durante a atividade realizada, pois os registros, na maioria das vezes, são passados por nenhuma atividade de reescrita, o processo da atividade é totalmente mecânico, pois, como enfatiza Sercundes (2004), é resultado apenas da aquisição de informações e, o que importa, salienta Antunes (2003, p.27), é, “[...] prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e “como se diga”.

Sercundes (2004) identifica em atividades que são realizadas, por exemplo, após a leitura de um texto (pretexto para a composição de outro), um problema que diz respeito ao tempo de realização dessas atividades. A autora esclarece que não há tempo suficiente para a sedimentação das “palavras alheias”, uma vez que, muitas vezes, o ato de escrever só respeita o tempo de “virar uma página”. Esse modo de conceber o texto desconsidera, como destaca Menegassi (2010, p. 19), “[...] que cada aluno tem seu próprio tempo de sedimentação de informações, o qual se estabelece em função da finalidade proposta para o trabalho da produção escrita” (destaque do autor).

2.3.4 A ESCRITA COMO TRABALHO

Entender que a escrita surge de um processo contínuo de aprendizagem em que se devem considerar várias etapas, é uma tarefa que precisa fazer parte da prática dos professores em sala de aula. Essas etapas é que irão direcionar a atividade para a produção de texto. Como salienta Antunes (2009, p.54), “A escrita compreende etapas distintas integradas de realização (planejamento,

operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”. Nesse sentido, Menegassi (2010, p. 19) salienta que “[...] a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação “trabalho” para essa concepção”.

As tarefas de que falam os autores são planejadas e organizadas de maneira que levem o aluno a pensar a escrita a partir da perspectiva de que não é um trabalho simples, pois exige esforço e reflexão, e as etapas são necessárias para que se chegue a um resultado que atenda às necessidades de sua produção. A esse respeito, Fiad e Sabinson afirmam também essa necessidade:

[...] Assumindo que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos, entendemos que, na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura (FIAD; SABINSON, 1991, p.55).

Antunes (2003) e Menegassi (2010) destacam as etapas – planejamento, execução, revisão e reescrita – e enfatizam a importância das atividades prévias, uma vez que são nelas que o aluno terá conhecido os elementos necessários, que condicionarão a escrita, como afirma Antunes:

- a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que dará unidade;
- b. eleger os objetivos;
- c. escolher o gênero;
- d. delimitar os critérios de ordenação de ideias;
- e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir (ANTUNES, 2003. p.55).

Esses elementos contemplam as condições de produção de que trata Bakhtin (2003), já que, nessa etapa, a organização da escrita será pautada na finalidade daquilo que se escreve, nos interlocutores, no gênero selecionado, na construção composicional e no estilo. A preocupação com esses elementos é necessária já que “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática

de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto para decidir sobre o que vai ser escrita” (ANTUNES, 2003, p.47).

As considerações sobre a escrita expostas nesta seção motivam reflexões e ações importantes quanto ao processo de produção de textos no contexto escolar e são, certamente, um subsídio importante para o professor que se determinar a implementar práticas de ensino que auxiliem o aluno a se tornar proficiente como produtor de textos.

3 A PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA

Este capítulo pretende discutir o papel do professor como mediador do processo de produção de textos. A intenção é conhecer como o professor vem trabalhando e orientando a escrita em sala de aula, identificar os caminhos necessários para a reescrita dos textos produzidos pelos alunos. Para atingir o propósito traçado para o capítulo, será referência a avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2009), bem como serão considerados os estudos de Fiad e Sabinson (1991), Gasparotto e Menegassi (2013) e Ruiz (1998), que refletem sobre a escrita e os caminhos percorridos durante o trabalho com o texto.

A concepção de escrita aqui assumida é a que considera a produção de texto como um trabalho e o concebe na perspectiva de que são necessários o diálogo e a mediação do professor no processo de construção de caminhos que levem os alunos a uma produção que atenda ao propósito daquilo que se espera de um texto: a interação.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o que pensa o professor no momento em que se vê diante de um texto de um aluno: Qual a sua perspectiva de avaliação? O que considera importante na correção? Como encaminha as atividades? Esses questionamentos nos conduzem à ideia de que é só a partir da concepção que o professor tem do que seja trabalhar com a produção textual que é possível dizer se sua prática de ensino atende ou não o aluno, no sentido de que, ao reescrever o seu texto, ele responda às indicações feitas pelo professor, no momento da correção, tornando-as decisivas para a orientação de uma reescrita.

3.1 A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Discorreremos aqui acerca dos aspectos que são considerados no processo de avaliação de textos com vistas à sua reconstrução. Elegemos como suporte teórico para a discussão, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as contribuições de Hoffmann (2009) acerca da avaliação mediadora.

Iniciamos a nossa discussão, apresentando o que apontam os PCN como um dos objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental:

- Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tantos orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (BRASIL, 1998, p.33).

Conforme documentam os PCN, é necessário que o aluno produza textos coerentes, coesos e adequados ao público a quem se destina. Nesse sentido, é importante pensar quais instrumentos são dados a eles para que produzam seus textos, para que sejam conscientizados das falhas que comprometem sua produção textual quanto ao alcance dos objetivos comunicativos pretendidos.

É consenso entre as discussões feitas, quando se fala nas dificuldades apresentadas pelos alunos no momento da escrita, que os problemas mais recorrentes são aqueles que dizem respeito à dificuldade de organizar globalmente as ideias apresentadas no texto, de marcar adequadamente as conexões semânticas de escrever com adequação. Como apontam os PCN “Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita” (BRASIL, 1998, p 49).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece os critérios para a avaliação: ela deve ser contínua e os aspectos qualitativos merecem destaque, assim como é necessário que se considerem os resultados e o desenvolvimento do aluno durante o ano escolar. É a partir dessa abordagem que os instrumentos e objetivos da avaliação devem nortear-se. Nesse sentido vê-se a importância de se conceber a avaliação da aprendizagem a partir de uma dimensão que leve em conta os avanços que o aluno obtém ao longo desse processo. Sobre essa questão, Passarelli (2012) faz estas importantes considerações:

Por enfatizar o texto como produto, a escola não leva em conta a questão processual. Essa perspectiva se desdobra: um novo caminho exige a criação de um novo método. Provavelmente não existe um formato único para tal empreitada. Até mesmo as técnicas consideradas melhores para o ensino da língua escrita podem não suscitar os efeitos desejados, caso o professor não esteja predisposto a rever a sua ação...” (PASSARELLI, 2012, p.59).

De fato, o que se percebe, na maioria das vezes, é que tanto as práticas que envolvem a produção de textos, quanto a avaliação se realizam de forma

tradicional, concebendo a escrita como dom e promovendo uma avaliação que considera o texto “produto final”, em lugar de vê-lo como processo. Nesse sentido, anula-se a importância do papel desempenhado pela avaliação no desenvolvimento da aprendizagem. Ao discutir sobre a avaliação de textos, também Antunes (2003) critica o modelo que se encerra somente em indicar os “erros”, muitas vezes inibindo a prática da escrita, e que não aponta caminhos para a sua reescrita:

[...] a avaliação deve deixar os limites estreitos da mera indicação dos erros, ou da mera atribuição de notas, para fins de marcar a transição dos alunos para as séries seguintes. Deve, na verdade, proporcionar ao aluno a consciência de seu percurso, de seu desenvolvimento, na apreensão gradativa das competências propostas. Deve indicar ao professor as hipóteses que os alunos têm acerca do uso falado e escrito da língua, para que, quando necessário, eles formulem essas hipóteses, sem a experiência amarga e desencorajadora de se sentirem incompetentes, “em erro” e linguisticamente diminuídos” (ANTUNES, 2003, p.159).

Nesse contexto, a autora também aponta a necessidade de se converter cada tempo da avaliação para a reflexão e a pesquisa, no sentido de reorientar os saberes adquiridos. Destaca ainda a importância de lançar o olhar para os avanços que o aluno apresenta, afastando-se da prática tradicional de somente “apontar os erros”.

Diante disso, a avaliação mediadora, de que trata Hoffman (2009), sugere um trabalho que ressignifique a forma de avaliar. Passarelli reitera essa ideia ao afirmar que as intervenções são realizadas visando a se trabalhar “a construção de um sujeito-autor de textos” (PASSARELLI, 2013, p.64), e disso trataremos adiante.

3.2 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO DIALÓGICA

Em seus estudos sobre a avaliação e a partir de respostas de docentes durante encontros de formação de professores em que se discutia o tema, Hoffman (2009) observou que, quando estes eram solicitados a relacionarem a palavra “avaliação” com algum personagem, as respostas revelavam imagens como dragões, monstros, termômetro, labirintos. Essa postura revela, segundo a autora, “[...] A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos

resultados alcançados” (HOFFMANN, 2009, p.14). Esse conceito arraigado à palavra avaliação revela o que também pensam nossos alunos quando se fala em avaliação, pois a concebem como algo que serve única e exclusivamente para “medir” o conhecimento. Podemos constatar que essas respostas revelam o que se entende como avaliação e como conceito equivocado do termo foi se construindo ao longo do tempo. Uma das razões que favorecem a distorção do significado, como destaca Hoffman (2009), se dá pelo modelo de avaliação no qual fomos formados, que, muitas ou na maioria das vezes, reproduzimos. Nesse sentido, a autora também destaca a dicotomia existente entre educação e avaliação:

[...] Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações de forma diferenciada. Assim é, por exemplo, a ação de muitos professores da educação infantil e de anos iniciais. Seu cotidiano revela um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a partir de um relacionamento afetivo e busca de compreensão de suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrentam a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques (elaborados em gabinetes de supervisão e orientação). Esse professor não compreende, e com toda a razão, esse segundo momento como educação. Violenta-se e cumpre-se a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema (HOFFMANN, 2009, p.15).

Segundo Hoffman (2009, p.18), “A avaliação, na perspectiva de construção de conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”. Sobre essa perspectiva de avaliação, a autora também reflete acerca da mudança de postura exigida do educador, que deve conceber a criança, o jovem e o adulto como “sujeitos de seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política” (HOFFMAN, 2009, p.18).

De acordo com essa perspectiva, parte-se do princípio de que a avaliação existe para verificar as dificuldades apresentadas pelos alunos, compreendê-las para buscar caminhos que oportunizem a aprendizagem, deixando para traz a concepção que a vê, como enfatiza Hoffman (2009), como “momento terminal

do processo educativo.” Sobre o caráter da avaliação a partir da mediação, Souza (2003) propõe a seguinte reflexão:

Considerando que a avaliação faz parte do processo de produção textual, é fundamental que a questão seja encarada com muita seriedade pelo educador, como um elemento revelador de um comprometimento do profissional com o processo de ensino e aprendizagem do educando. Que não se limite a apontar aspectos periféricos do texto, mas que se ocupe de elementos que interferem na construção da sua significação. Que não seja um meio “camuflado” de autoritarismo, discriminação, punição, causando medo e ansiedade no aluno, mas se assente na perspectiva dialógica ampliando o universo de percepção do educando (SOUZA, 2003, p.137).

Essa perspectiva dialógica da mediação da aprendizagem permite que professor e educando, juntos, busquem caminhos, a partir da reflexão, para a evolução da aprendizagem, por meio de uma avaliação libertadora que permita que os sujeitos envolvidos nesse processo compreendam que a avaliação se faz presente em todo o processo. Nesse contexto, Hoffman propõe, como aspectos para a ressignificação da avaliação, sob o viés da visão libertadora/mediadora:

- Ação coletiva e consensual
- Concepção investigativa, reflexiva
- Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais
- Postura cooperativa entre os educadores e todos os envolvidos na ação educativa
- Privilégio à aprendizagem significativa (HOOFMANN, 2009, p.92).

Feitas essas considerações sobre como a avaliação deve ser concebida, à luz de nova postura dos educadores, na próxima seção abordaremos o processo de correção de textos, um dos aspectos da avaliação que pode concorrer, se bem conduzido, para a superação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

3.3 AS ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO DE TEXTOS

Partindo da concepção de uma avaliação que considera a mediação como necessária ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno, torna-se necessária a discussão a respeito das estratégias que o professor dispõe ao buscar interferir na produção textual do aluno de maneira significativa. Nesse sentido,

discorreremos aqui sobre as estratégias de intervenção de correção propostas por alguns autores, as quais nos serviram de base para a análise do *corpus* que compõe nossa pesquisa.

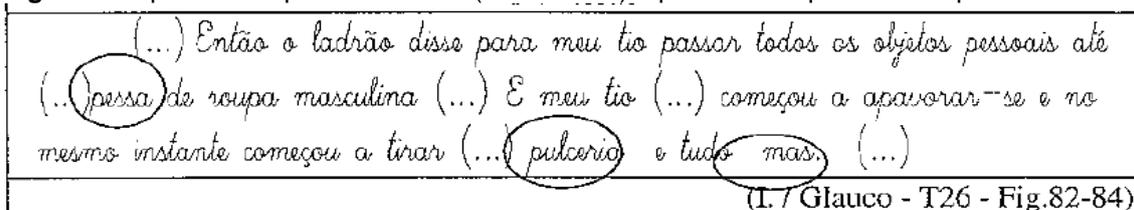
A respeito das estratégias, é importante considerar os tipos de correção apontados por Serafini (SERAFINI 2004 *apud* e GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013), que propõe, a partir das intervenções por escrito feitas por professores, ao corrigirem os textos dos alunos, três alternativas: correção resolutiva, correção indicativa, correção classificatória. Ruiz (1998) acrescenta em seus estudos, mais uma estratégia: a textual interativa. De acordo com a mesma autora, ao observar as propostas de intervenções, é possível a ocorrência de mais de uma correção em um mesmo texto, já que uma não anula a outra, ao contrário, o professor lança mão daquela que, de acordo com a sua concepção e necessidade, for a mais adequada àquilo que pretende que o aluno observe.

É importante destacarmos também o conceito de correção definido por Ruiz (1998), uma contribuição importante para a compreensão desse processo:

No contexto escolar, “correção de redação” é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de Língua Portuguesa, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais “erros” de produção e suas possíveis soluções. O que estou chamando de correção é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no modo (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto (RUIZ, 1998, p.14).

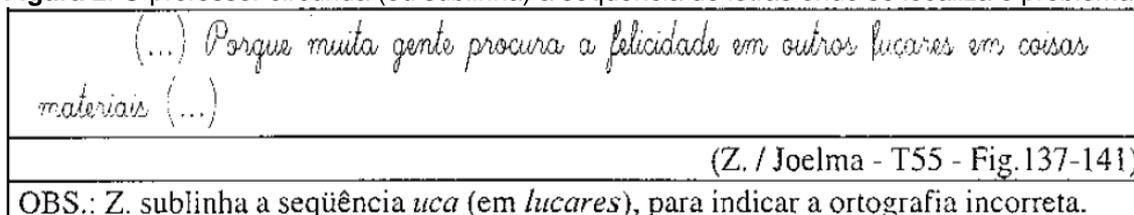
3.3.1 A CORREÇÃO INDICATIVA

Considerando as proposições dos autores acima citados, que discutem as estratégias de correção, a correção indicativa é aquela em que o professor identifica o erro, assinala-o, mas não aponta nenhuma orientação para a reescrita. O aluno sabe que ali está o problema, mas não lhe é fornecido um “caminho” que o leve à reescrita. Ruiz (1998) identifica as estratégias indicativas tanto no corpo do texto quanto na margem do texto. As estratégias indicativas no corpo do texto, conforme destaca a autora, caracterizam-se assim:

Figura 1: O professor apenas circunda (ou sublinha) a palavra em que ocorre o problema.

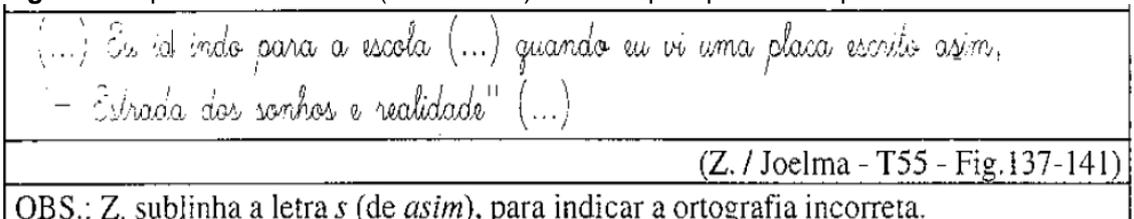
OBS.: I. circunda cada um dos itens lexicais para apontar os erros ortográficos.

Fonte: (RUIZ,1998, p.43)

Figura 2: O professor circunda (ou sublinha) a sequência de letras onde se localiza o problema.

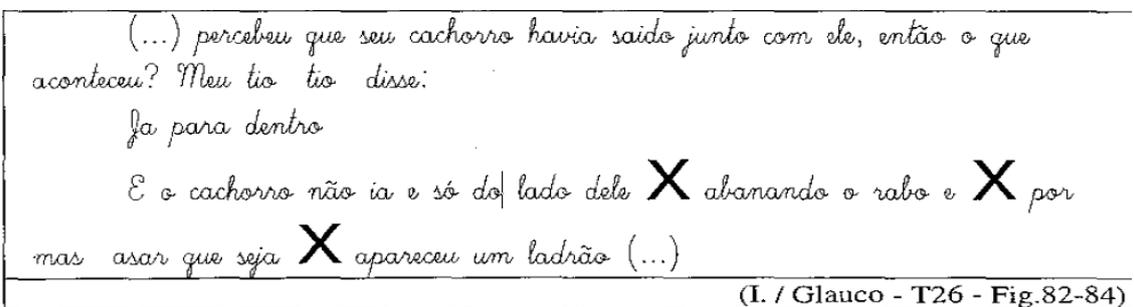
OBS.: Z. sublinha a sequência *uca* (em *lugares*), para indicar a ortografia incorreta.

Fonte: (RUIZ, 1998, p. 43)

Figura 3: O professor circunda (ou sublinha) a forma que apresenta o problema.

OBS.: Z. sublinha a letra *s* (de *asim*), para indicar a ortografia incorreta.

Fonte: (RUIZ, 1998, p.43)

Figura 4: O professor traça um "X" no local em que ocorre o problema.

OBS.: I. aponta cada omissão de vírgula com um "X" no corpo do texto.

Fonte: (RUIZ, 1998, p.44)

Figura 5: O professor traça sinais acompanhados de expressões breves, na sequência linguística próxima à ocorrência do problema.

<i>Parágrafo</i>	
↔	
<i>Era um dia, de sexta-feira. Eu ia indo para a escola (...)</i>	
(Z. / Joelma - T55 - Fig.137-141)	
OBS.: Z. indica com uma flecha a omissão da marca de parágrafo, e escreve <i>Parágrafo</i> no início do texto.	
Fonte: (RUIZ, 1998, p. 44)	

No que se refere às estratégias indicativas na margem do texto, Ruiz (1998) caracteriza-as assim:

Figura 6: O professor traça um "X" na linha onde ocorre o problema.

×	<i>Um dia na cidade de Fundão o avô de Thiago tinha morido.</i>
×	<i>Depois do enterro os parentes ficaram muito tristes e a tia do Thiago viu uma champagne e começou a dizer:</i>
×	<i>— Eu quero o champagne (...)</i>
(C. / Robson - T39 - Fig.124-125)	
OBS.: C. traça um "X", na margem, para apontar cada erro ortográfico ¹² .	
Fonte: (RUIZ, 1998, p.44)	

Figura 7: O professor traça um asterisco na linha onde ocorre o problema.

*	<i>(...) Depois do jantar a mãe pergunta como foi o teatro. Pipo vai pegar meu livro. No quarto, escuro. Você não vai. A mãe eu tenho medo. Tabom, Tati pega lá meu livro. Já estou indo mãe. Quando Tati entrou (...)</i>
*	<i>(...) Como é que a gente sabe que o Pipo não foi ao quarto?</i>
(E. / Fernanda D. - T96 - Fig.228-231)	
OBS.: Faço um asterisco na margem para fazer referência ao "bilhete" no final do texto, onde repito o sinal.	
Fonte: (RUIZ, 1998, p.45)	

Figura 8: O professor traça linha(s) vertical(is) paralela(s), chave(s) ou colchete(s) na direção do trecho onde ocorre o problema.

<i>Explique melhor</i>	<p>(...) fiquei um pouco mais feliz em morar no Brasil, descobrindo que no Brasil não tem problemas de maremotos, terremotos, furacões etc</p> <p>Mas fui me conformando e pensei melhor o Brasil é assim porque quer, tem tudo para ser melhor para ser do 2o. mundo</p> <p>O povo é tem de se conscientizar e ajudar um pouco exigindo os seus direitos, lutando pelo o que é seu (...)</p>
(I. / Nelzita S. - T7 - Fig.23-27)	
OBS.: I. traça uma chave, na margem, para indicar o segmento a que se refere o comentário <i>Explique melhor</i> , também na margem.	

Fonte: (RUIZ, 1998, p.45)

3.3.2 A CORREÇÃO RESOLUTIVA

No que diz respeito à correção resolutive, essa estratégia consiste em assinalar o erro e o corrigi-lo no próprio texto. Esse procedimento pode se referir a uma palavra, frase ou períodos. Nessa estratégia, salienta Ruiz (1998), o aluno não é levado à reflexão, já que a solução do problema está ali: basta apenas que o aluno reescreva o texto, observando as palavras corrigidas, substituindo-as no momento da reescrita.

Ao que parece, contudo, na maioria dos casos de correção resolutive, o aluno nem cogita em ter o trabalho de identificar a natureza do problema de seu texto, até porque ele já foi “corrigido” pelo professor e, para ele, no final das contas, o que importa é isso: que o erro seja corrigido (no sentido aqui de *revisado*) (RUIZ, 1998, p.82).

Nesse sentido, a autora afirma que essa tipologia limita a interferência do aluno na revisão de seu próprio texto, uma vez que, tendo acesso a uma correção que não o incentiva a buscar respostas para o problema apresentado no texto, sua tarefa se encerra no trabalho de copiar aquilo que o professor lhe deu como solução para a sua escrita e, como aponta a mesma autora, “o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado em **dar** a solução para o aluno do que levá-lo a **pensar** na possível solução – pois isso não o classifica” (RUIZ, 1998, p. 82, grifos do autor) , mostrando apenas “o que **deve** e não o que **pode** ser feito no texto (RUIZ, 1998, p. 84, grifo nosso).

Ruiz identifica variações nesse tipo de correção: pode ou não haver indicação e as marcações podem vir no corpo do texto, na margem ou na sequência do texto. As estratégias resolutivas no corpo do texto são:

Figura 9: Adição: O professor acrescenta a forma na linha acima de onde identifica o problema

<p>O mundo dividido em partes de Geografia Com o livro <i>na mão</i>, fui virando suas páginas e descobrindo coisas (...)</p>	<p>(I. / Nelzita S. - T7 - Fig.23-27)</p>
<p>OBS.: I. acrescenta <i>de Geografia</i>, para especificar melhor a referência por meio da expressão nominal definida <i>o livro</i>, que embora em início de texto já aparece determinada pelo artigo <i>o</i>.</p>	

Fonte: (RUIZ, 1998, p. 53)

Figura 10: Substituição: O professor adiciona a forma substitutiva no espaço acima de onde identifica o problema.

<p>(...) A Bomba atômica foi lançada no dia 6 de agosto de 1945, sobre a cidade de Hiroshima ^{na} cidade de Nagasaki, milhares de pessoas morrem entre crianças, mulheres e homens (...)</p>	<p>(I. / Nelzita S. - T6 - Fig.17-22)</p>
<p>OBS.: I. acrescenta os morfemas modo-temporal (-ra) e número-pessoal (-m) no espaço interlinear superior à linha de <i>morrem</i>, apresentando a alteração a ser feita.</p>	

Fonte: (RUIZ, 1998, p.47)

Figura 11: Deslocamento: o professor reescreve, em outra parte do texto, a forma que apresenta o problema, indicando a forma que será deslocada.

<p>(...) Eu sou alguém à procura de outro alguém. Mas acho que eu já achei alguém. Meu nome é Alexandre. E o seu? E o seu? O meu nome é Joelma. (...)</p>	<p>(Z. / Joelma - T55 - Fig.137-141)</p>
<p>OBS.: Z. sobrepõe um traço inclinado ao segmento <i>E o seu?</i> (fazendo, neste caso, uma supressão) e o reescreve na linha anterior do texto, apresentando o deslocamento a ser feito para alterar a paragrafação.</p>	

Fonte: (RUIZ, 1998, p.47)

Figura 12: Supressão: o professor risca a forma problemática.

<p>1a. versão O poeta Vinícius de Moraes fez em uma de suas poesias, falando sobre A Bomba Atômica, que é uma triste solução para acabar com uma guerra, porque mata tudo ar, animal e vegetal. (...)</p>	<p>(I. / Nelzita S. - T6 - Fig.17-22)</p>
<p>OBS.: I. risca <i>em</i>, para indicar a eliminação deste item lexical.</p>	

Fonte: (RUIZ, 1998)

As estratégias resolutivas na margem do texto são:

Figura 13: O professor risca a forma problemática e escreve a resolução na direção da linha onde ocorre o problema.

1a. versão	
<i>óbvio?</i>	<p>--- Claro!</p> <p>— Já sei! três pedaços.</p> <p>--- É óbvio, se o bolo tem doze pedaços e comeram seis, ficaria 6 pedaços. — falou Pitolomeu</p>
(N. / Juliana A. - T62172-176)	

OBS.: N. escreve *óbvio* acompanhado de ?, na margem.

Fonte: (RUIZ,1998)

Estratégias resolutivas na sequência do texto são:

Figura 14: O professor escreve, ao final do texto do aluno, a forma alternativa à forma problemática.

1a. versão	
	<p>(...) Benedito mostrou o pênis para a irmã de Gláucia e ela começou a rir.</p> <p>Todos aceitaram isso como uma brincadeira. Benedito pegou sua esposa no colo e começou a beijá-la assim termino a historia.</p> <p>beijá-la</p> <p>Gláucia</p>

Fonte: Ruiz (1998)

3.3.3 A CORREÇÃO CLASSIFICATÓRIA

Em relação à correção classificatória, essa estratégia de correção consiste em identificar o erro e classificá-lo, indicando ao aluno onde se encontra o problema e qual a natureza do que é chamada a atenção. Uma estratégia utilizada nessa classificação é a utilização de símbolos ou abreviaturas (apresentados e explicados anteriormente) que facilitam a correção, ou seja, o aluno vê o símbolo e lança mão de uma tabela na qual irá identificar a natureza do erro identificado pelo professor, mas é necessário que se compreenda que:

[...] para realizar uma correção de cunho classificatório, o professor opera com a conjugação de vários fatores absolutamente dispensáveis numa correção resolutiva, ou mesmo indicativa: primeiro dispor de um código

linguístico que possa falar da própria linguagem e que seja conhecido do aluno; segundo, manipular esse código adequadamente no momento da correção, de acordo com as convenções estabelecidas com o alunos, e de modo a remeter aos problemas do texto; e, finalmente, ser competente o suficiente para se comunicar por escrito com este aluno (de uma forma inteligível e não banal), quando a metalinguagem não for instrumento capaz de dar conta da referenciação pretendida, garantindo, assim, a clareza de seu discurso (RUIZ, 1998. p.103).

Figura 15: “Coer” na margem para classificar erro relacionado à coerência.

1a. versão	
<i>Coer</i>	<i>Um dia, o elefante convidou a girafa para jantar hoje na casa dele. (...)</i>
(E. / Fernanda D. - T95 - Fig.227)	
OBS.: <i>Coer</i> , na margem, sinaliza a confusão quanto ao uso das formas apropriadas ao ponto de vista escolhido para a narração.	

Fonte: (RUIZ, 1998, p. 49)

Figura 16: “CV” na margem para classificar erro relacionado à concordância verbal.

1a. versão	
<i>CV</i>	<i>(...) Dançamos tanto que a vizinhança curiosa olhou. Rimos e gritamos tanto que quem estava na praça riram junto. (...)</i>
(E. / Rogério F. - T109 - Fig.246-247)	
OBS.: <i>CV</i> , na margem (reforçado pelas sublinhas no corpo do texto), aponta o emprego do verbo no plural em <i>riram junto</i> .	

Fonte: (RUIZ, 1998, p. 49)

3.3.4 A CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA

Pautada nos estudos de Serafini, Ruiz acrescenta a quarta estratégia de correção, a textual-iterativa. Nessa forma de correção, o professor escreve pequenos textos após a produção do aluno, com o objetivo de chamar a atenção para problemas observados durante a correção, apontando-lhe encaminhamentos para a reescrita. Como explica a autora, “Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto) ou, falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor” (RUIZ, 1998, p. 67). Nesse contexto, Gasparotto e Menegassi (2013, p.31) também explicam que “[...] Os bilhetes textuais seriam, desse modo, uma forma

de interagir com o aluno de maneira mais particular e, além de apontar erros, incentivá-los no trabalho da reescrita...”.

Figura 17: bilhete pós-texto

Roberta,
 você entendeu bem a proposta e criou fatos para ligar as duas
 histórias.
 Refaça, com cuidado, as correções.
 Um beijo e um queijo. N. 26/05
(N. / Roberta B. - T61 - Fig.161-171)

OBS.: O “bilhete” fala positivamente da macroproposição do texto, além de expressar um incentivo carinhoso de N. ao trabalho de Roberta.

Fonte: (Ruiz, 1998, p.68)

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Este capítulo pretende discutir a formação do professor no que diz respeito aos caminhos para a construção do sujeito reflexivo quanto à sua prática e do perfil do professor mediador. Para a discussão, utilizaremos, como referencial, autores que tratam desse processo de formação docente e do perfil idealizado para esse profissional, como: Pimenta (2012), Libâneo (2012), Freire (1983,1996), Perez (1999), Geraldi (2010).

Serão abordados, nas seções seguintes, um pouco da história acerca de como vem sendo construída, no Brasil, a reflexão sobre o processo de formação do professor; as contribuições de Schön (1983,1992 *apud* PIMENTA 2012) quanto à definição do perfil de professor reflexivo; as considerações de Libâneo (2012) acerca também da importância da reflexividade na prática docente; e ainda o perfil de professor mediador, discutido em Freire (1983, 1996), Perez (1999), Geraldi (2010).

4.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DE ENSINO DO BRASIL

Para refletirmos sobre a formação do professor no Brasil, utilizamos como suporte os estudos de Nunes (2001), que têm como objetivo:

[...] apresentar uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas sobre formação de professores na literatura educacional brasileira; num segundo momento, identificar as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que os fundamentam, os enfoques e tipologias utilizadas e criadas por pesquisadores brasileiros (NUNES, 2001, p. 28).

Nesse estudo, a autora salienta que as discussões sobre o tema surgiram, no âmbito internacional, entre as décadas de 1980 a 1990 e, segundo a autora, um dos motivos que contribuíram para a sua discussão diz respeito ao movimento de profissionalização do ensino e as discussões dele decorrentes. Entretanto, no Brasil, as pesquisas educacionais acerca do tema são mais recentes, o que requer, segundo ela, estudos sob diferentes enfoques.

Nunes (2001, p.28) chama a atenção para o fato de que “As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às

abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana.”. Nesse sentido, vê-se a importância de se discutir o tema a partir perspectiva que alia a teoria à prática.

No Brasil, o assunto ganhou destaque a partir da década de 1990, período em que se viu a necessidade de se buscar novos paradigmas “[...] para se compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido” (NUNES, 2001, p.28). Nesse período, intensificam-se as pesquisas no sentido de resgatar o papel do professor, dando destaque para uma abordagem que envolva: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

A partir dessa nova abordagem, as pesquisas fundamentavam-se em um viés que contemplava a produção intelectual sob a perspectiva interacional, com “[...] estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc.” (NUNES, 2001, p.28). Esse viés diferenciava-se por considerar os saberes constituídos do professor, antes não considerados. Nesse sentido, atentava-se para a necessidade de que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p.27 *apud* NUNES, 2001, p. 28).

Citando os estudos de Fiorentini *et al.* (1998), Nunes (2001) faz uma breve descrição do enfoque dos estudos ao longo das décadas: na década de 1960, ocorria uma abordagem que predominantemente valorizava o conhecimento que o professor tinha sobre a sua disciplina; na década de 1970, o domínio dos conteúdos passa para segundo plano, pois perde espaço para a valorização dos aspectos didático-metodológicos que faziam relação com as tecnologias de ensino; a década de 1980 destaca-se pelo discurso educacional orientado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica; nos anos de 1990, como já citado antes, ocorre a busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, mas, frisa-se, esses aspectos ainda são pouco valorizados.

No que se refere aos saberes docentes, Nunes (2001) diz que, a partir das discussões, novos enfoques, influência da literatura internacional e das pesquisas brasileiras, há uma nova “roupagem” que dá destaque ao professor

como profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática. Esses estudos contribuíram para as discussões atuais que veem a necessidade da valorização da ação docente.

4.2 O ENSINO REFLEXIVO: AS CONTRIBUIÇÕES DE DONALD SCHÖN

Ao abordar o tema “professor reflexivo”, Pimenta (2012) propõe, em um estudo que se originou no curso Análise Crítica do Conceito de professor Reflexivo, ministrado, inicialmente, junto a alunos do curso de Doutorado em Educação (Universidade Católica de Goiás)² e junto à linha de pesquisa Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares, no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre /formação de Professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP (2001), com o objetivo de “[...] explicitar e discutir as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características do conceito professor reflexivo...” (PIMENTA, 2012, p.20).

Para a realização do estudo, Pimenta faz uma revisão do tema a partir das propostas do norte-americano Schön (1983,1992 *apud* Pimenta, 2012), principal formulador do conceito, traçando um breve panorama histórico de pesquisas sobre a formação de professores no Brasil.

Pimenta (2012) inicia sua reflexão afirmando que todo ser humano reflete, por isso questiona qual o motivo da moda de “professor reflexivo”? Continua explicando que a “[...] a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo reflexivo, enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2012, p. 22). Nesse sentido, com o objetivo de esclarecer a diferença entre a reflexão (adjetivo) e o movimento reflexivo (conceito), a autora faz um panorama das origens desse movimento relacionando-o ao pesquisador Donald Schön. Esse estudioso, fundamentado na teoria de investigação de John Dewey³, realizou atividades relacionadas a reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais, propondo:

² O texto é parte do Relatório Parcial de pesquisa (CNPq, 2002) com o título A pesquisa na área da formação de professores e as tendências investigativas contemporâneas teórico-epistemológicas-metodológicas e políticas.

³ Em sua tese de doutorado (1983), Schön estuda Dewey, além de Polanyi, Wittgenstein, Luria e Kuhn. Autores que lhe dão base para configurar uma pedagogia de formação profissional [...]

[...] que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem do dia a dia do profissional, porque ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (PIMENTA, 2012, p. 23).

Schön, a partir dos conceitos Dewey (experiência e a reflexão na experiência), Luria e Polanyi (conhecimento tácito), propõe uma formação profissional baseada em uma *epistemologia da prática*, que consiste em valorizar essa prática, concebendo-a como um momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização, reconhecendo o conhecimento tácito que está presente soluções encontradas no ato, que se desenvolvem em : conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão.

O *conhecimento na ação* “[...] é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito.” (PIMENTA, 2012, p.23), entretanto, segundo Schön, nem sempre esse conhecimento é suficiente. *A reflexão na ação* surge a partir de situações novas que extrapolam a rotina, “[...] os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá o processo de *reflexão na ação*...” (PIMENTA, 2012, p.23), possibilitando-nos interferir na situação que está em movimento. *A reflexão sobre a reflexão*, por sua vez, mobiliza-se a partir do momento em que os conhecimentos práticos não dão conta de novas situações, “exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações [...], uma investigação, enfim” (PIMENTA, 2012, p.23). Essa abordagem, segundo a autor, possibilita a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, “colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática” (PIMENTA, 2012, p.23).

De Dewey, o conceito de experiência compreendida como mais do que a simples atividade, envolvendo os elementos ativos (tentativas, experimentos, mudanças) e passivo, quando experimentamos, passamos, sofremos as consequências da mudança [...] (Pimenta, 2012, p.22).

A respeito desses tipos de reflexão, Pimenta destaca a importância das contribuições dos estudos de Schön na valorização da prática na formação dos profissionais, enfatizando que essa prática precisa ser objeto de reflexão desde o início da formação.

4.3 O SENTIDO DA REFLEXIVIDADE

Libâneo (2012), em *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* critica o reducionismo, observado por ele, acerca do tema reflexividade e que pode ser explicado, segundo o autor, “[...] em boa parte, pela fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas, que, por isso, submete-se facilmente aos modismos e às oscilações teóricas” (LIBÂNEO, 2012, p. 64).

Nesse sentido, Libâneo aborda o significado da reflexividade, analisando seu conceito, com o objetivo de ampliar os estudos sobre o tema professor reflexivo, buscando “diferentes modos de compreender o papel da reflexão no desenvolvimento profissional dos professores” (LIBÂNEO, 2012, p. 64-65).

O autor nos apresenta, para conceituar o termo reflexividade, três significados distintos: a reflexividade como consciência dos próprios atos (a reflexão como conhecimento do conhecimento); a reflexão com uma relação direta entre a reflexividade de cada sujeito e as situações práticas; e a reflexão dialética.

A reflexividade com o consciência dos próprios atos diz respeito ao ato de o profissional pensar sobre si mesmo, pensar sobre o conteúdo da sua mente, o que o leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta a sua prática. (LIBÂNEO, 2012, p.66). *A reflexão com uma relação direta entre a reflexividade do sujeito e as situações práticas* é algo imanente à ação. Trata-se de um sistema de significados decorrente da experiência pessoal, ou melhor, formada no percurso da experiência de cada indivíduo. É a partir dessa reflexão que o sujeito define seu modo de agir no futuro (LIBÂNEO, 2012, p.66). Na *reflexão dialética*, há uma realidade dada, independentemente da reflexão feita pelo sujeito, mas esta pode ser captada por essa reflexão que ele faz (LIBÂNEO, 2012). Acerca dessa definição, o autor alerta sobre a necessidade de se

considerar dois pontos: primeiro, a realidade encontra-se em movimento; segundo, ela é captada pelo pensamento.

4.4 O PERFIL DO PROFESSOR MEDIADOR

Discorreremos aqui, brevemente, a respeito das características do professor mediador, tendo em vista a importância de refletirmos acerca do papel do docente na construção do conhecimento. No contexto educacional, é frequente encontrarmos discursos sobre o professor mediador associado a uma forma de interpretar o *dever ser* do educador no processo de ensino-aprendizagem.

Em importantes documentos oficiais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens, já se observa a expressão “professor mediador”, na seção “orientações didáticas”:

[...]. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o **professor é o mediador** na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção (BRASIL, 1998, p. 61; grifo nosso).

Observamos que a concepção de mediação proposta pelos PCN considera as três variáveis do ensino: o educando; o objeto de conhecimento e a mediação do professor. De acordo com os documentos, os alunos devem construir “complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador” (BRASIL, 1998, p. 81).

Nesse viés, entendemos a prática do professor mediador como um profissional que não apenas está para repassar conteúdos, mas para construir, juntamente com seus alunos, conhecimentos. Dessa forma, cabe ao professor mediar o conhecimento, tornando possível uma aprendizagem significativa.

De acordo com Geraldi (2010, p. 29), “a educação somente se dá pelo processo de mediação entre sujeitos”. E nesse processo de mediação, é

importante valorizar práticas de ensino que contemplem a realidade em que os alunos estejam inseridos.

Entendemos, assim, que o papel do professor mediador é contribuir para uma aprendizagem eficaz à medida que oportuniza uma participação mais ativa dos alunos nas atividades que são propostas em sala de aula e para além delas. Desse modo, metodologias centradas na prática social tornam a aprendizagem mais significativa, uma vez que os alunos participantes veem sentido nas tarefas a cumprir, conforme ressalta Libâneo nesta passagem:

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho (LIBÂNEO, 1994, p. 87).

A ampliação do conhecimento do aluno é um processo que vai sendo articulado pelo professor em seu papel de mediador. Nessa articulação, é importante considerar o conhecimento de mundo do educando, bem como a importância das diferenças que encontramos no outro, para que a prática educativa produza resultados positivos. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Certamente, todo professor deve ter consciência da importância da sua prática para a formação dos seus alunos. Entretanto, ocorre que muitas vezes o professor não tem o apoio necessário ou a formação adequada para conduzir suas aulas, então o ensino centra-se na mera transmissão de conteúdos e os alunos permanecem no papel de apenas repetidores de informações.

Esse tipo de prática corrobora para a anulação do educando enquanto sujeito autônomo. Sobre esse tema, Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do oprimido”, usou o termo “bancária” para se referir ao tipo de educação que privilegia conteúdos aprendidos pelo processo de mera transmissão:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e

conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1983, p. 67).

O professor que insiste na prática de ensinar conteúdos descontextualizados, exclusivamente aprendidos pela via da memorização, está servindo aos interesses da opressão e da alienação. Nesse sentido, podemos dizer que o professor mediador é aquele que se opõe às formas possíveis de educação “bancária”. A construção do conhecimento é o oposto da educação “bancária”, haja vista que professor mediador é aquele que ensina para incentivar a criatividade, a autonomia do educando, o debate em sala de aula.

De fato, este é o verdadeiro papel do professor mediador, que almeja, por meio de seu fazer docente, ensinar os conhecimentos construídos e acumulados e, assim, contribuir para a formação de uma sociedade crítica. Percebemos, então, a importância do papel do professor mediador no processo da educação e formação de sujeitos autônomos e pensantes.

Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 22). Dessa forma, entende-se que o professor já não é aquele que detém o conhecimento, mas o que apoia a sua construção. Também Perez, ao abordar essa questão, ressalta que, para capacitar educadores a atingir o objetivo traçado para o ensino, é impositivo empreender uma formação que constitua professores conscientes de seu papel e com o domínio do contexto de sala de aula:

Entendemos ser fundamental que o professor incorpore a reflexão sobre sua prática para que seja capaz de tomar as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, os projetos que quer empreender, e ao modo como os quer efetivar, deixando de ser um simples executor e passando a ser considerado um profissional investigador e conceptor (PEREZ, 1999, p.274).

Inicialmente é papel do educador mediar conhecimentos historicamente acumulados, tornando possível, ao fim de todo o processo, que o educando tenha a capacidade de reelaborar o conhecimento e de expressar uma compreensão da prática. Nesse sentido, a formação do professor se faz necessária para que se esse não apenas reproduza a forma como foi ensinado,

preparando-o para que seja reflexivo e criativo. É o que assinala Perez na reflexão que faz sobre essa questão:

A formação inicial deve proporcionar aos licenciandos um conhecimento que gere uma atitude que valorize a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, e faze-los criadores de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão e a construir um estilo rigoroso e investigativo (PEREZ, 1999, p.271).

Portanto, ser professor mediador significa possibilitar e potencializar a construção do conhecimento. É estar conscientemente entre o objeto de conhecimento e os alunos, de forma a abrir espaços para que esses últimos possam ser críticos, transformadores e construtores de sua história.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a discussão das abordagens teóricas que sustentam o presente trabalho, este capítulo apresenta o desenvolvimento metodológico da pesquisa, quanto aos passos seguidos para a sua realização, à composição do *corpus* selecionado para análise e à seleção dos colaboradores envolvidos no estudo.

A questão que norteou nossa pesquisa surgiu da constatação da necessidade de investigar como se dá a mediação do professor na atividade da produção textual de alunos do 6º ano, com atenção para as estratégias utilizadas pelo professor para a orientação da escrita e da reescrita.

Definido o objeto de estudo, pensamos no tipo de pesquisa mais adequada para desenvolver o trabalho fazendo-se opção pela Pesquisa descritivo-analítica, uma vez que não atuamos na sala de aula da qual foram selecionados os textos que compõem o *corpus* da análise, sendo assim, a pesquisa contou com a ajuda da professora atuante na turma, no sentido de nos fornecer os textos e nos conceder entrevistas que contribuíssem para entender como as atividades de produção são realizadas por ela na sala de aula e quais os direcionamentos dados durante as produções. A composição do *corpus* da análise foi determinante para, por meio do tipo de pesquisa escolhida, identificar os problemas, refletir sobre eles e pensar em soluções por meio de uma proposta de ação, o Projeto de Ensino, formulado para ser aplicado posteriormente na realidade observada.

Delimitamos, também, para o presente estudo, a Pesquisa Qualitativa, uma vez que os dados obtidos a partir do *corpus* que compõe o trabalho são interpretados. Feito isso, foram traçados caminhos para que chegássemos à realização do trabalho: o *locus* da pesquisa, a delimitação dos colaboradores, instrumento e coleta de dados, composição do *corpus* para a análise dos dados e a elaboração da proposta de intervenção.

No desenvolvimento da pesquisa, não é referida a identidade dos envolvidos no estudo: escola, professora colaboradora e alunos que produziram os textos que nos serviram de objeto para a análise dos dados. Utilizaremos, portanto, uma identificação numérica para autoria dos textos: aluno 1, aluno 2, aluno 3...etc.

Embora os participantes não sejam citados, nos respaldamos, para a realização do estudo, em documentos assinados e autorizados pelo diretor da escola e pela professora colaboradora: à direção da escola foi solicitada autorização para a pesquisa e à professora, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), no qual foi informada a natureza da pesquisa e sua finalidade científica, garantindo o sigilo de sua identidade, de seu local de trabalho, dos alunos da turma que produziram os textos utilizados na análise.

Apresentaremos adiante, a descrição dos envolvidos na pesquisa.

5. 1 LOCUS DA PESQUISA

5.1.1 A CIDADE DE BREVES

A pesquisa é realizada no município de Breves, onde nascemos e moramos até hoje, localizado na região Norte do estado do Pará, pertencente à região das Ilhas do Marajó. Com uma população estimada, no ano de 2015, em 98,231 habitantes, a cidade possui uma área de 9562,240 km² e é considerada a maior e principal cidade da região da ilha do Marajó.

A cidade de Breves foi criada em 25 de outubro de 1951 pelos irmãos Manuel Fernandes Breves e Ângelo Fernandes Breves. Nos dias atuais, o município é constituído pela sede (Breves) e os distritos: Antônio Lemos, Curumu e São Miguel dos Macacos.

O comércio da cidade foi, durante muito tempo, baseado no extrativismo da madeira, açaí e palmito. Entretanto, após a adoção de várias políticas ambientais implantadas no país, houve uma intensa decadência do comércio de extração de madeira, ocasionando o fechamento de diversas madeireiras localizadas na cidade que eram as responsáveis pela principal fonte de renda e geração de emprego no município. Nesse período, em meados de 2008, o comércio enfrentou uma grande crise, devido ao desemprego decorrente da decadência no setor madeireiro, o que trouxe como consequência a intensificação de problemas sociais que acometem a maioria das cidades: o desemprego e a violência. Atualmente, o município se dedica ao comércio a agricultura (arroz, milho, mandioca, açaí), à pecuária (gado e suíno), e a principal renda da cidade é gerada pelo funcionalismo público, por meio da prefeitura municipal e suas secretarias.

A cidade atrai os turistas devido à importância de seus rios, por servirem como principais rotas de navegação, destacando-se: o rio Parauhaú (rota para a navegação do rio Amazonas); rio Pracaxi; Estreito de Breves (conjunto de pequenos rios e ilhas); Igarapé Grande; Rio Mapuá (localizado a 12 horas de Breves), que leva até a comunidade de Cumaru, vila onde se encontra um Casarão de dois andares, construído em 1945, fruto do apogeu da borracha na região.

A cidade destaca-se também pela preservação de seu patrimônio cultural e conta com um espaço específico para a divulgação da cultura, a Casa da Cultura, lugar onde se realizam oficinas de teatro, dança, artesanato, e se encontram também vários registros em fotos, das primeiras construções e moradores da cidade, bem como artesanatos produzidos pelos moradores ribeirinhos das localidades próximas (peneiras, paneiros, matapi, alguidar...).

Breves ainda traz construções antigas (agora quase “engolidas” por construções mais modernas), que marcam a memória da cidade: a Igreja Matriz de Sant’Ana, construída em 1861 e localizada à beira do rio, na frente da cidade; o Corcovado, uma antiga fábrica de borracha, onde, em seus arredores, se desenvolveu a Vila do Corcovado, povoada por descendentes de operários que lá trabalhavam; o Trapiche Municipal, construído em madeira, que durante muitas décadas serviu como principal porto fluvial para o embarque e desembarque de passageiros. Existem ainda aquelas que se só conhecemos por meio de registros: prédio da Bisa – Breves Industrial Sociedade Anônima (hoje só visto em antigas fotos), uma fábrica construída em 1925, que foi uma das principais geradoras de emprego entre as décadas de 1940 a 1960, relíquia de um período áureo da cidade, quando Breves ficou conhecida como “Celeiro Mundial da Madeira”.

O município de Breves possui características bem interioranas: a tradicional igreja matriz com sua pracinha, avistadas bem na frente da cidade, pelas pessoas que passam nas embarcações no rio que banha a cidade; o velho sino que ainda soa aos domingos; as tradicionais festividades nos meses de janeiro e julho: Festividade de São Sebastião e Festividade de Nossa Senhora de Sant’Ana, padroeira da cidade, que são responsáveis pelo aumento do turismo, principalmente pelos ribeirinhos que vêm prestigiar a festa. Nesses

meses, o aumento do fluxo de pessoas vindas de outras cidades se dá também devido aos cursos de graduação oferecidos durante as férias, por universidades particulares e públicas.

Merece destaque na cidade, uma das principais conquistas da população nas últimas décadas, a implantação, em 1990, de um núcleo da Universidade Federal do Pará (UFPA), que desde a sua fundação passou por diversas reformas e ampliações de seu espaço e de sua demanda, tendo sido denominado, a partir de 2006, *Campus* Universitário do Marajó-Breves (CUMB). Responsável pela qualificação de estudantes de ensino médio e de professores que antes não tinham a oportunidade de também se qualificarem nas áreas em que trabalhavam, essa instituição tem contribuído significativamente para o desenvolvimento educacional e social da região e dos municípios vizinhos.

De início, antes da construção do espaço físico da UFPA, os universitários das primeiras turmas estudavam em escolas do município de Breves e, somente em 2006, é finalizada a construção do primeiro bloco de salas, configurando-se a estrutura física que iria se desenvolver e ganhar os moldes que tem hoje. O primeiro curso ofertado pela universidade foi Licenciatura Plena em História e, nos anos seguintes, Licenciatura Plena em Geografia, Pedagogia, Letras e Ciências Naturais. Hoje em dia, a instituição também oferece o curso de Enfermagem. A instituição já possui as Faculdades de Educação, Ciências Humanas, Letras, Matemática e Serviço Social, sendo este último o primeiro curso de bacharelado ofertado pelo *Campus*.

Apesar dos avanços alcançados durante esses 26 anos de atuação em nosso município, a Universidade ainda é carente em vários aspectos, dentre eles o desenvolvimento de projetos de pesquisa na área de Letras. Durante nossas visitas à instituição, a fim de coletar informações sobre os projetos desenvolvidos pela Faculdade de Letras, entramos em contato com a Prof^a Dra. Sandra Maria Job, professora da UFPA no município, que nos relatou as dificuldades enfrentadas pela instituição para a manutenção de projetos em nossa cidade. Um dos poucos que existem, o GEeL – Grupo de Estudos em Literatura, é coordenado pela professora e mais voltado para a área de estudos literários, e conta com a participação de estudantes do curso de Letras, que discutem textos teóricos e literários, para ampliação de conhecimentos trabalhados em sala de

aula durante o curso de Letras, com objetivo de elaborar metodologias que despertem o interesse pelo texto literário. O grupo ministra oficinas e realiza atividades e tem seu projeto voltado para os estudantes da zona rural.

5.1.2 A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Com relação ao ensino público municipal, a cidade possuía, em 2015, 274 escolas (30 na zona urbana e 244 na zona rural) e um total de 32.753 alunos (16.572 na zona urbana e 16.181 na zona rural).⁴

A pesquisa foi realizada no município de Breves, em uma das escolas da rede pública municipal. A escolha da escola se deu devido ao estreito relacionamento com ela, por ter sido o lugar onde realizei estudos do ensino fundamental maior (5ª a 8ª séries) e por ser a instituição na qual estou lotada desde o ano de 2009, ministrando aula para as turmas do 6º ano. A escola foi fundada em 1966, está localizada no centro da cidade, é uma das mais tradicionais e tem sido considerada referência no que diz respeito ao ensino.

Em 2015 a escola, que atende alunos do ensino fundamental maior (6º ano ao 9º ano), contava com um número de 950 alunos regularmente matriculados, distribuídos nos turnos manhã e tarde, em 15 turmas em cada turno.

O quadro funcional da escola é formado por 35 professores (34 concursados e 1 contratado), 3 coordenadores pedagógicos, 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 secretária, 6 agentes administrativos, 18 serventes, 3 zeladores e 2 vigias. Do total de 35 professores, 5 são de Língua Portuguesa, todos com graduação em Letras, sendo que desses 5, somente 4 possuem especialização.⁵

Considerada de “grande porte”, seu espaço físico é dividido em quatro blocos, distribuídos em: 15 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 sala de informática, 1 sala de educação física, 1 sala multifuncional, 1 sala dos professores, 1 sala da direção, 1 depósito de merenda, 1 quadra poliesportiva, 2 banheiros e 1 salão coberto.

⁴ Dados do ano de 2015, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Breves.

⁵ As informações constam no PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola)

Em 2015, durante apenas três meses, a escola desenvolveu o Programa mais Educação, uma espécie de ensaio de uma política governamental que trabalha na perspectiva da educação integral das escolas públicas do Brasil. Durante o período em que funcionou, o programa contava com a totalidade dos alunos matriculados na escola e oferecia oficinas: a Rádio Escolar; Orientação de estudos (no horário normal de aula); Leitura e Esporte na escola, porém, devido à falta de verbas e de financiamento, o projeto não é mais desenvolvido.

Atualmente, o único espaço pedagógico em funcionamento, na escola, é a Sala de Leitura, que é um espaço com objetivo pedagógico de qualificar o nível de leitura e escrita dos discentes matriculados na instituição de ensino. O professor responsável pelas orientações das atividades nesse espaço é graduado em Língua Portuguesa, e o projeto atende, como público alvo, os alunos do 6º ano, por este apresentarem, segundo a coordenadora da escola, maior déficit de leitura e escrita.

Como incentivo para a participação mais efetiva dos discentes nesse espaço pedagógico, é realizada uma parceria entre a Sala de Leitura e os professores de Língua Portuguesa: os professores de Língua Portuguesa destinam 2,0 pontos de suas atividades extraclasse para que sejam utilizados em atividades na Sala de Leitura; com isso, notou-se, segundo a coordenação da escola, um compromisso maior de os estudantes frequentarem as aulas.

5.2 COLABORADORES DA PESQUISA

A turma escolhida para a coleta dos dados (produções textuais para a análise) é do 6º ano, com um total de 33 alunos na faixa etária de 11 a 12 anos e, segundo a professora de Língua Portuguesa atuante na turma e colaboradora da pesquisa, a classe é mais ou menos homogênea com relação ao nível de letramento.

A professora colaboradora para a pesquisa é licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará, curso concluído em 2007. Realizou no ano de 2009, nessa mesma instituição, o curso especialização em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa: Uma abordagem interacional. É concursada estadual (atua em turmas de ensino

médio) e municipal (em turmas de ensino fundamental). No total, trabalha com 11 turmas: 4 no ensino fundamental (6º ano) e 7 no ensino médio.

5.3 INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS

A partir da questão que norteou a nossa pesquisa, delimitamos escolher como instrumentos metodológicos para o estudo:

- Entrevista com a professora colaboradora por meio de relatos e da aplicação de questionário;
- Seleção de *corpus* (produções textuais) para a análise;
- Análise do *corpus*
- Proposta de intervenção

➤ A entrevista

Primeiramente foi solicitado à professora colaboradora que nos relatasse como orienta e desenvolve as atividades de escrita em sala de aula. O registro foi feito por meio de um relato (Apêndice B) no qual foram destacadas: as dificuldades ao se trabalhar a produção de texto; a importância da escrita e reescrita; como realiza, orienta e avalia os textos; os aspectos que considera no momento da correção para direcionar a revisão e a reescrita. Em seguida, a professora disponibilizou uma atividade realizada em sala de aula e, novamente por meio de relato (Apêndice C), solicitamos que detalhasse o contexto de produção da atividade realizada que gerou os dados utilizados para compor o *corpus* para a análise.

Posteriormente, solicitamos, para compreender ainda mais de que maneira a professora conduzia as atividades com a produção de texto em sala de aula, que preenchesse um questionário (Apêndice D) no qual buscamos selecionar perguntas que nos fornecessem respostas necessárias para a compreensão dos fatos investigados.

➤ Seleção do *Corpus*

Após a escolha da turma, conversamos com a professora de Língua Portuguesa responsável por ela e solicitamos que nos disponibilizasse uma

atividade de produção textual (Anexos A - W). Utilizamos, como critério para a seleção, os seguintes aspectos:

- A atividade deveria contemplar a reescrita;
- Algumas produções apresentam versão 1 e versão 2, pelo fato de que os alunos fizeram a reescrita;
- Utilizaríamos, para análise, somente aquelas em que a professora realizou algum tipo de correção (abrimos exceção para aquelas que, mesmo não apresentando nenhuma correção, eram a versão 2 de alguma produção, pois nos interessava também saber as mudanças ocorridas no texto após as correções da professora).

Dessa forma, o *corpus* do trabalho é constituído por um total de 25 produções textuais (segundo a proposta de produção do gênero discursivo memórias literárias), sendo que algumas incluem a escrita e reescrita e são identificadas: única versão (quando o aluno não reescreve); versão 1 e versão 2 (quando ocorre a reescrita). O *corpus* da pesquisa é analisado observando as orientações dadas pela professora da turma ao aluno, na fase da correção, a fim de identificar as estratégias de correção utilizadas por ela, para mediar a reescrita dos textos, a partir das estratégias de correção apontadas por Ruiz (1998) e Serafini (SERAFINI 2004 *apud* GASPAROTTO/ MENEGASSI, 2013): a correção resolutiva, a correção indicativa, a correção classificatória e a correção textual-interativa .

➤ Proposta de intervenção

A partir da análise das estratégias de correção, por escrito, nos textos dos alunos, aplicadas pela professora colaboradora da pesquisa, pensamos em um Projeto de Escrita baseado em uma perspectiva interacionista da linguagem, que leve o aluno a desenvolver sua competência para escrita por meio do estudo de um gênero discursivo, no caso o gênero Memórias Literárias. O projeto tem como ponto de partida práticas de leitura, os aspectos nela envolvidos, com a intenção de preparar os alunos para uma produção escrita relevante, em se que leve em consideração o uso social da língua, de modo que a aula de língua portuguesa cumpra o seu objetivo como espaço para formar leitores e produtores de texto proficientes.

5.4 RELATO DA PESQUISA

Neste capítulo são analisados e interpretados os dados obtidos a partir da coleta de dados. Para a análise do *corpus*, foram consideradas as orientações por escrito feitas pela professora ao corrigir os textos dos alunos, utilizando-se, para classificá-las, (1) os tipos de correções apontadas por Ruiz (1998) e Serafini (SERAFINI 2004 *apud* GASPAROTTO/ MENEGASSI, 2013): a correção resolutiva, a correção indicativa, a correção classificatória e a correção textual-interativa; (2) as condições de realização da atividade que subsidiou a produção textual dos alunos; (3) as orientações dadas para a refacção textual .

Até que se chegue à análise das correções feitas pela professora na produção de textos dos alunos, precisamos entender como se deu o desenvolvimento de nosso estudo. Então, traçamos aqui, na medida em que vamos analisando o *corpus*, o caminho que nos permitiu chegar até os resultados que se apresentam neste capítulo.

Após a autorização da pesquisa, marcamos um encontro com a professora colaboradora para que esta nos relatasse como realiza o trabalho com a produção de textos em sala de aula. Concordamos que ela nos daria as informações por meio de um relato, que nos enviaria por e-mail assim que finalizasse, já que ela mesma solicitou um tempo para que pudesse refletir sobre a sua prática.

5.4.1 PRIMEIRO RELATO – A ATIVIDADE COM O TEXTO EM SALA DE AULA

Ao recebermos o primeiro relato, pudemos destacar alguns pontos que achamos relevantes para compreender a concepção de escrita presente no discurso da professora, concepção esta que reflete a maneira como o professor encaminha as atividades. Sobre a importância de que as atividades de ensino se norteiem por uma concepção determinada de língua, Antunes faz este destaque:

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

se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39, grifo nosso).

Em seu relato, a professora revela a dificuldade que tem sido a tarefa de trabalhar a produção textual. Isso se dá, segundo ela, por vários motivos, entre eles, quando está envolvido o trabalho de reescrita. Nesse discurso, é possível percebermos, implicitamente, que nem sempre (em suas atividades) a tarefa da escrita envolve uma etapa que também faz parte desse processo de refacção do texto. A professora acrescenta também, como dificuldades: a falta de tempo disponível para corrigir, como seria desejável, aspectos gramaticais, os de organização textual e o vocabulário limitado dos alunos, muitas vezes relacionado à falta de práticas de leitura.

Apesar das dificuldades elencadas pela professora, ela destaca a importância da escrita e reescrita de textos, como se pode observar em fala:

Entretanto, compreendo que a escrita e reescrita de textos é um método significativo para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a produção de texto, uma vez que o aluno tem a oportunidade de observar e corrigir os possíveis desvios que tenham, com o auxílio direto do professora (Professora, Apêndice B, 2016).

Sobre o ponto de partida para a produção textual, a professora relata que, geralmente, as propostas partem de um “texto-base” que serve para encaminhar discussões sobre o assunto, sondagem sobre os conhecimentos prévios e outros mecanismos que lhe possibilitem saber o nível de conhecimento dos alunos sobre o tema que será proposto na produção textual.

Quando recebe as produções de texto dos alunos, a professora inicia a correção, verificando se o texto atende à estrutura do gênero proposto; depois disso, verifica os aspectos linguísticos e gramaticais, a construção das frases, organização dos parágrafos, o sentido do texto. Por último, afirma ela, observa os aspectos ortográficos. Enfatiza que todos os aspectos avaliados devem considerar: série da turma, o gênero, o assunto e a maneira como este foi trabalhado.

Com relação à reescrita, a professora destaca a necessidade de esse processo ser realizado, pelo menos duas vezes, de acordo com as necessidades que são identificadas no texto. Para a professora, a avaliação precisa ser feita individualmente, por isso ela avalia cada texto, pontuando os aspectos já mencionados, e faz as orientações para a reescrita, por escrito, de acordo com as necessidades encontradas. Quando necessário, utiliza trechos dos textos para exemplificar e compará-los com o “modo correto”, para que o aluno possa ser orientado quanto ao que precisa ser mudado.

Nesse primeiro relato, percebemos algumas lacunas quanto ao encaminhamento das atividades em sala de aula, já que, em seu relato, a professora não descreve como se dá o processo de escrita: ela parte de um texto-base, utilizado para a o diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos, promove discussões sobre a temática do texto, mas não explicita como encaminha a escrita. A professora, a partir desse diagnóstico, já começa a tecer comentários a respeito da correção dos textos e da orientação para a reescrita, por isso também a necessidade de solicitarmos um segundo relato para obtenção de mais informações que nos possibilitassem compreender com mais amplitude a realização das atividades em sala de aula.

5.4.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ENCAMINHAMENTO DA ATIVIDADE

A atividade de produção textual cedida pela professora colaboradora para servir de objeto de análise teve como objetivo, segundo ela, a valorização da história (origem), a descoberta de fatos sobre a vida dos alunos, que talvez eles desconhecassem, e a compreensão da participação dos pais “como fator importante para a descoberta no processo de construção de conhecimento.” A professora nos relatou o contexto de produção da atividade e como se deu o encaminhamento para as etapas da produção textual (Apêndice C).

Nesse relato, a professora explica que foi apresentado aos alunos o texto “Conta de Novo a história da noite em que eu nasci”, de Jamie-Lee Curtis, para que os alunos percebessem o que teriam fazer posteriormente. Após a leitura e compreensão do texto, os alunos foram orientados para a entrevista com os pais, ou pessoas mais velhas que pudessem lhes dar informações sobre o dia do nascimento deles. Os alunos deveriam partir da seguinte solicitação: “Mãe (pai,

tio, vô, vó) conta pra mim a história do dia em que eu nasci” e, ao longo da narrativa, iriam fazendo interferências com perguntas que orientasse as lembranças: “Quem deu o primeiro banho?”, “Qual foi a primeira visita?” Foi dado ao aluno o período de uma semana para que coletassem esses dados, porque muitos não moravam com os pais, ou os pais trabalhavam, ou não tinham tempo.

Após os alunos trazerem para sala de aula as entrevistas, transformaram-nas no gênero proposto para a atividade em sala, a saber, Memórias literárias. Nesse segundo relato, a professora justificou a escolha do gênero devido ao fato de a atividade propiciar que os alunos tivessem contato com a sua própria história de vida. A atividade foi realizada em três aulas. Em seguida, a professora passou para a correção e, pelo tempo curto, disse que a correção foi realizada de uma só vez e que considerou, para esta etapa, os aspectos gramaticais e linguísticos. Após essa correção, os textos foram devolvidos aos alunos para que pudessem realizar a reescrita, a partir dos direcionamentos dados no texto.

Como observamos no relato da professora, as atividades com produção de texto em sala de aula, nesse contexto, não deixaram claro para o aluno a finalidade da escrita. Percebemos também que o texto (o texto-base) foi utilizado como um pretexto para a produção do texto, o que configura uma abordagem que parte do princípio da *escrita como consequência* (SERCUNDES, 2004; MENEGASSI, 2010). Sobre essa situação, importante assinalar, como o faz Sercundes, que “[...] a leitura de um texto – aparentemente atividade prévia – serve na verdade para introduzir um tema, sobre o qual o aluno, imediatamente, deverá manifestar-se por escrito” (SERCUNDES, 2004, p.76). É interessante ainda destacarmos a exiguidade do tempo destinado para sedimentação das palavras alheias, fato a que se refere Sercundes ao refletir que:

[...] O tempo que decorre entre interiorizar as informações e modos de composição de um texto e o ato de escrever é o tempo de virar uma página. E esse tempo escolar acaba por produzir, para o aluno, uma imagem de produção de textos: ela resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações (SERCUNDES, 2004, p.79).

Por não termos tido acesso ao planejamento da atividade, já que sobre esse material temos conhecimento apenas pelo que a professora nos relatou, não sabemos como foi realizada a atividade de interpretação e compreensão do

texto: se foram realizadas perguntas relacionadas ao contexto de produção, composição, conteúdo e estilo, importantes para a compreensão do gênero e fundamentais para que o aluno tenha informações suficientes para se apropriar das características do gênero proposto para a escrita.

5.4.3 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

Após a qualificação de nosso trabalho, ocorrida em janeiro de 2016, a banca avaliadora sugeriu que voltássemos a entrar em contato com a professora colaboradora, para que pudéssemos coletar mais informações sobre a maneira que a professora conduz a atividade com texto em sala de aula. Pensando em como iríamos coletar essas informações, elaboramos um questionário (Apêndice D) no qual tentamos verificar as abordagens que a professora utiliza em sala de aula.

Nesse questionário, primeiramente a professora preenche informações sobre sua idade, formação e depois responde às questões relacionadas à sua prática em sala de aula. Nele, a professora relata que, ao propor atividades de produção de texto, objetiva “Tornar o aluno habilitado, quanto à interpretação de texto, a manifestar suas opiniões **sabendo expressá-las** de forma oral e escrita” (relato da Professora; grifo nosso). Nessa fala, a professora deixa menciona qual a concepção de linguagem utilizada quanto aos objetivos da produção de texto a concepção de linguagem como *expressão do pensamento*, característica da abordagem tradicionalista de ensino.

Sobre as etapas desenvolvidas para a escrita de texto, a professora reafirma que já havia nos informado em relato anterior, que parte da escolha do gênero, do tema, apresenta-os aos alunos e em seguida pede uma produção inicial e, à medida que corrige os textos, faz alterações necessárias até que se chegue à produção final. A professora destaca ainda que não parte de comandos pré-estabelecidos, mas sim conversa com os alunos e, durante o diálogo, vai direcionando, apontando os caminhos para a escrita. Esses textos são produzidos pelo menos uma vez a cada dois meses.

A respeito da atividade disponibilizada para análise, a professora informou que, depois de apresentar os gêneros (que servem para os alunos se apropriarem das características do gênero proposto), os alunos foram direcionados verbalmente para outras etapas da atividade. Nesse segundo

relato, a professora diz que a escolha do gênero memórias literárias se deu por este fazer parte do currículo do 6º ano, em relato anterior, a professora justificou a escolha pelo fato de o gênero fazer parte do conteúdo do 6º ano.

É interessante destacar que os alunos não tiveram a definição de um público a quem se dirigir na escrita e que também não foi pensada a divulgação do texto produzido, pois geralmente as atividades realizadas ficam expostas na sala de leitura. A orientação dada foi que a produção deveria ter um título relacionado ao dia do nascimento do aluno e deveria ser coerente com o texto, pois este seria um aspecto a ser avaliado. Nesse sentido, consideramos importante comentar a respeito da escrita sem interlocutor definido, uma vez que uma condição fundamental em uma interlocução é que se tenha “para quem dizer”, conforme enfatiza Antunes:

[...] Quem escreve, na verdade, *escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer; do quando dizer e de como fazê-lo.

Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve ser adequar-se. Como saber se dissemos de mais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos “com a palavra certa” aquilo que tínhamos a dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem [...] (ANTUNES, 2003, p. 46 – 47, grifo nosso).

Quando questionada sobre os aspectos que considera ao avaliar os textos e em que abordagem ela se ancora, a professora destaca:

“No que diz respeito às questões ortográficas levo em conta a concepção tradicionalista, chamada por Travaglia, de “linguagem como expressão do pensamento”, mas no que se refere ao conteúdo do texto, respeito a concepção interacionista da linguagem, também citada por Travaglia” (Professora- Apêndice c, 2016).

Considera também a coerência com o tema proposto e observa se o texto obedece às características do gênero proposto: organização, estrutura e organização das frases e parágrafos, conforme o gênero trabalhado. Corrige também o que não estiver de acordo com o que foi solicitado. Em sua concepção, erro é tudo aquilo que não está de acordo com a gramática normativa.

Sobre as correções ortográficas apontadas nos textos dos alunos, a professora diz que *“levo em conta a concepção tradicionalista, chamada por*

Travaglia, de “*linguagem como expressão do pensamento*”, e, a partir das correções, vai orientando o aluno de acordo com a necessidade observada no texto. Essas orientações para a rescrita partem não somente pelos apontamentos por escrito, mas de modo individual, pois os alunos têm conhecimentos e necessidades diferentes. A rescrita iniciava em sala de aula, mas, se no momento da correção, observava alguma falta de informação no texto, pedia que os alunos perguntassem de novo aos pais e retornassem com as informações para serem acrescentadas nos textos. Essa atividade foi realizada em um bimestre. No semestre seguinte, as produções foram transformadas em histórias em quadrinhos e foram expostas na sala de leitura da escola.

5.5 AS CORREÇÕES DA PROFESSORA

Para analisar as correções da professora nos textos dos alunos, selecionamos aqueles que apresentavam as orientações da professora, mas também a segunda versão, para analisarmos também as mudanças ocorridas no texto após as intervenções da professora. Em alguns deles, há anotações tanto na primeira versão quanto na segunda versão (reescrita).

Iniciaremos a análise apontando os tipos de correção feitos pela professora, a partir das correções apontadas por Ruiz (1998) e Serafini (SERAFINI 2004 *apud* e GASPAROTTO/ MENEGASSI, 2013). Quando a imagem não for legível, transcreveremos logo abaixo. Ao final de cada estratégia, teceremos nossos comentários.

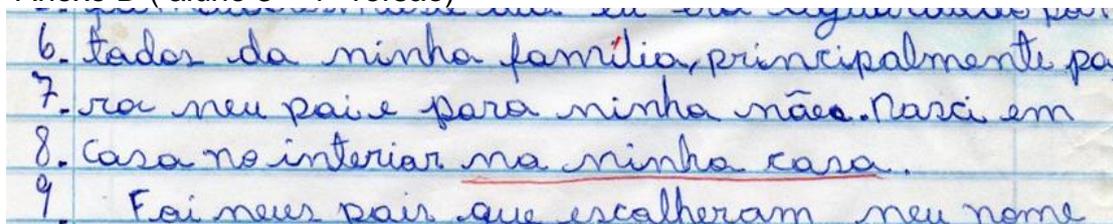
5.5.1 A CORREÇÃO INDICATIVA

Sobre esta tipologia de correção, Ruiz (1998) aponta ser aquela em que o professor apenas indica onde está erro do aluno, cabendo ao aluno a correção. Essas correções podem estar tanto no corpo do texto quanto na margem. Identificamos esse tipo de correção em sete textos, nos anexos, sendo que em dois textos ela realizou a correção indicativa na margem do texto e nos demais no corpo do texto.

- Correções no corpo do texto

Exemplo 1

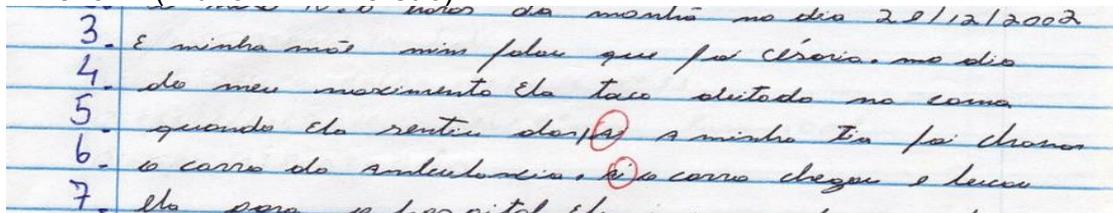
Anexo D (aluno 3 – 1ª versão)



Aqui (linha 8), a professora sublinha a forma onde está o problema. Nesse caso, grifa a forma problemática que apresenta uma repetição desnecessária de informação, mas quando apresenta as orientações no final do texto do aluno não faz qualquer observação e nenhuma orientação referente ao problema. A professora destaca que o aluno deve atentar para as margens, sugere ampliações do texto por meio de algumas perguntas, mas não há menção a respeito sobre como o aluno deve agir em relação à forma destacada no texto.

Exemplo 2

Anexo F (Aluno 4 – 2ª versão)



Transcrição

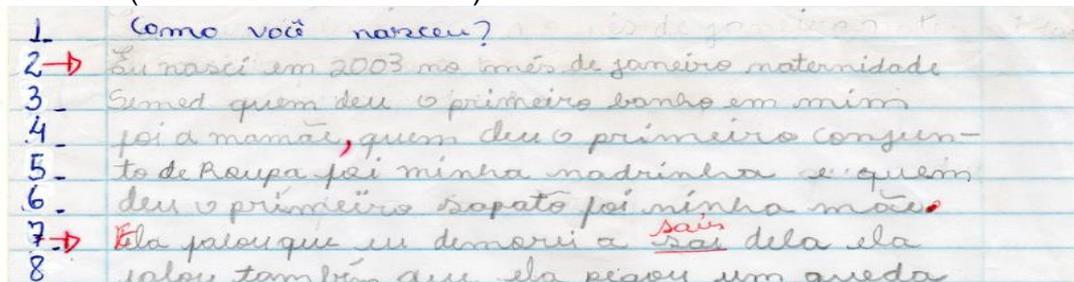
3 - E minha mãe mim falou que foi cesárea. no dia
 4 - do meu nascimento Ela tava deitada na cama
 5 - quando Ela sentiu dor, Ai A minha tia foi chamar
 6 - o carro da Ambulância. Ai o carro chegou e levou
 7 - ela para o hospital. Ela...

Nas linhas 5 e 6, a professora circunda a forma onde ocorre o problema, no caso, a repetição do termo “ai”, marca da oralidade em situações espontâneas de fala. Novamente, a professora circula a forma, mas no pós-texto não há menção ao problema apresentado no texto; as orientações de reescrita apontam para a atenção às margens do texto.

- Correções na margem do texto:

Exemplo 3

Anexo V (aluno 15 - única versão)



Nas linhas 2 e 7, a professora traça uma seta apontando onde está o problema. Nesse caso, repetimos o exemplo para também indicar a correção classificatória, já que este pode ser um código previamente trabalhado com os alunos para indicar problemas de paragrafação.

5.5.2 A CORREÇÃO RESOLUTIVA

Nesse tipo de correção, o professor marca no texto do aluno (corpo, margem ou sequência) o que deve ser corrigido, mas ele mesmo coloca a forma correta.

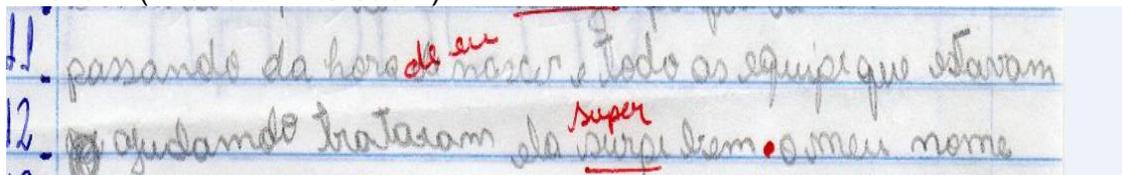
- Estratégia de correção resolutive no corpo do texto

Ruiz (1998) aponta que as correções resolutivas com marca no corpo do texto ocorrem: por adição, substituição, deslocamento e supressão. Entretanto, na análise de nossos dados percebemos que a professora não faz somente esses tipos de correções, mas ela também corrige na própria palavra, escrevendo a forma correta em cima da escrita do aluno. Então, nomearemos essa correção de resolutive de *sobreposição*.

➤ Adição: O professor acrescenta a forma na linha acima de onde identifica o problema. Encontramos esse tipo de resolução em apenas um texto.

Exemplo 4

Anexo B (Aluno 2 – Versão 1)

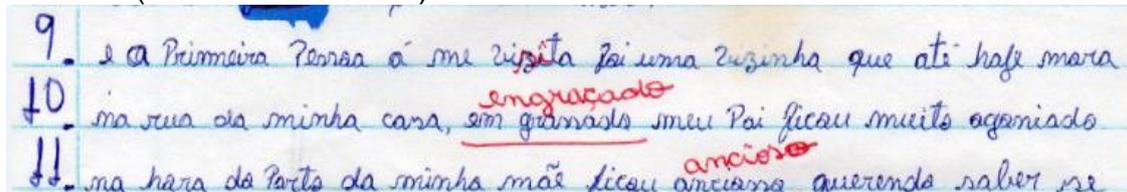


Observem que, na linha 11, a professora acrescenta o pronome “eu”.

- Substituição: O professor adiciona a forma substitutiva no espaço acima de onde o problema é identificado. Identificamos esse tipo de correção em 12 textos.

Exemplo 5

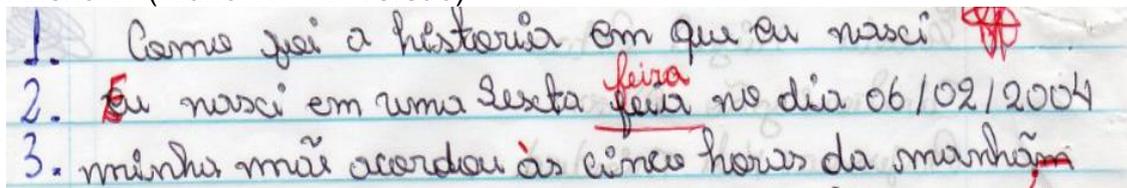
Anexo L (Aluno 8 – Versão 2)



Nas linhas 10 e 11, a professora adiciona a forma substitutiva logo acima das palavras “em grassado” e “ancioso” as grafias sugeridas.

Exemplo 6

Anexo W (Aluno 17 – 1ª versão)

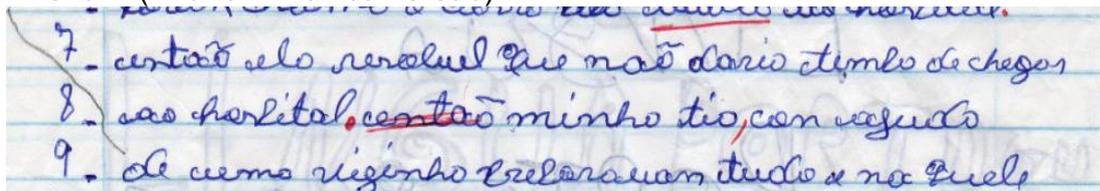


A adição da palavra é feita na linha 2, na palavra “feira” por feira, para corrigir um problema de ortografia.

- Deslocamento: O professor reescreve em outra parte do texto a forma que apresenta o problema, indicando a forma que será deslocada. Não identificamos ocorrências desse tipo de correção em dos textos.
- Supressão: O professor risca a forma problemática que deverá ser suprimida do texto. Identificamos essa estratégia em oito textos.

Exemplo 7

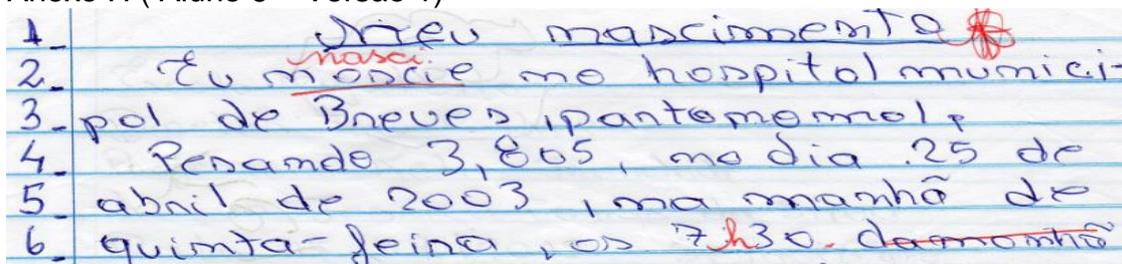
Anexo A (Aluno 1 – única versão)



Na linha 8, a professora indica supressão do advérbio “então”, termo repetido anteriormente.

Exemplo 8

Anexo H (Aluno 6 – Versão 1)

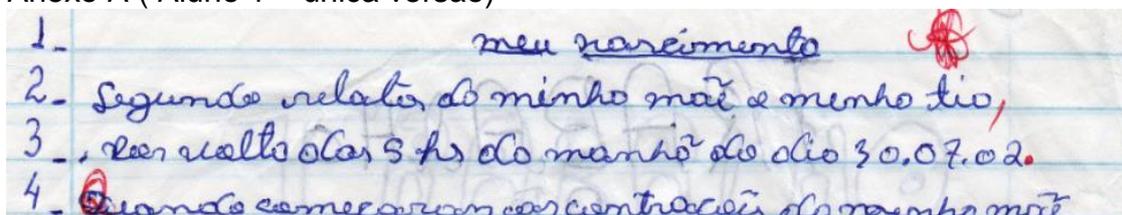


Na linha 6, a professora indica a supressão da palavra “damanhã”.

- Sobreposição: corrige na própria palavra, escrevendo a forma correta em cima da escrita do aluno. Identificamos essa ocorrência em 11 textos.

Exemplo 9

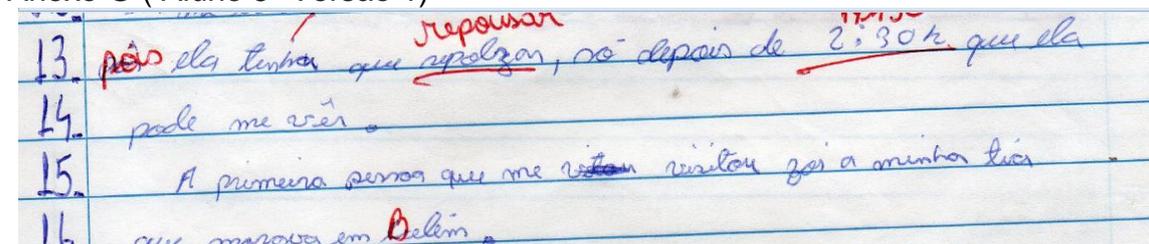
Anexo A (Aluno 1 – única versão)



Na linha 4, a professora sobrepõe a letra “Q” maiúscula no lugar da minúscula.

Exemplo 10

Anexo G (Aluno 5- Versão 1)



Nas linhas 13 e 16, a professora sobrepõe a conjunção “pois” e a letra “B” maiúscula.

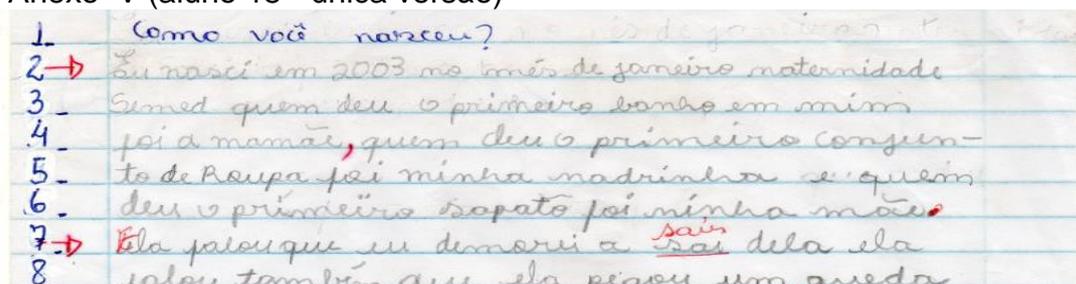
- Estratégia de correção resolutiva na margem do texto: Nesse tipo de correção, o professor risca a forma problemática e escreve a resolução na direção da linha onde ocorre o problema. Não encontramos ocorrência dessa estratégia.
- Estratégia resolutiva em sequência do texto: Aqui, o professor escreve, na sequência do texto do aluno, a forma alternativa à forma problemática. Também não encontramos nenhuma ocorrência desse tipo de correção.

5.5.3 A CORREÇÃO CLASSIFICATÓRIA

Nesse tipo de correção, o erro é indicado ao aluno a partir de uma classificação, previamente apresentada e discutida com os alunos. Encontramos duas ocorrências desse tipo de correção.

Exemplo 11

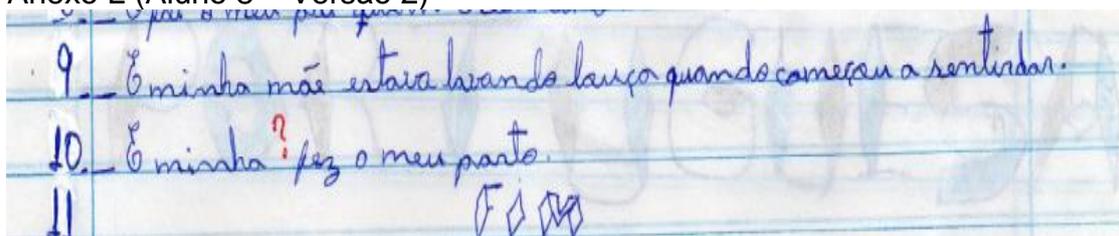
Anexo V (aluno 15 - única versão)



Nas linhas 2 e 7, a professora traça uma seta apontando onde está o problema de paragrafação. Acreditamos que o exemplo abaixo seja uma ocorrência de correção classificatória, já que a professora acrescenta, ao lado de uma palavra, o sinal de interrogação (?), podendo ser um sinal, previamente apresentado aos alunos, que indique a falta de alguma informação ou alguma palavra que não tenha sido compreendida.

Exemplo 12

Anexo L (Aluno 8 – Versão 2)



Nesse caso, fica claro que há falta de alguma informação, no caso, “Quem fez o parto”, porquanto, no texto na íntegra, não é citado ninguém que pudesse ser identificado pelo contexto.

5.5.4 CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA

Esse tipo de correção acrescentada por Ruiz (1998) consiste em comentários mais longos e por isso feitos na sequência do texto do aluno. Esse tipo foi utilizado na maioria dos textos (vinte) e foi mais observada na 1ª versão das produções.

Exemplo 13

Anexo A (Aluno 1 – única versão)

11
 12 muito bem [redacted], vamos corrigir al-
 13 gumas coisas:
 14 - Ao reescrever o texto respeite a margem
 15 direita da página.
 16 - Divida o seu texto em dois parágra-
 17 fos.

Exemplo 14

Anexo D (Aluno 3- Versão 1)

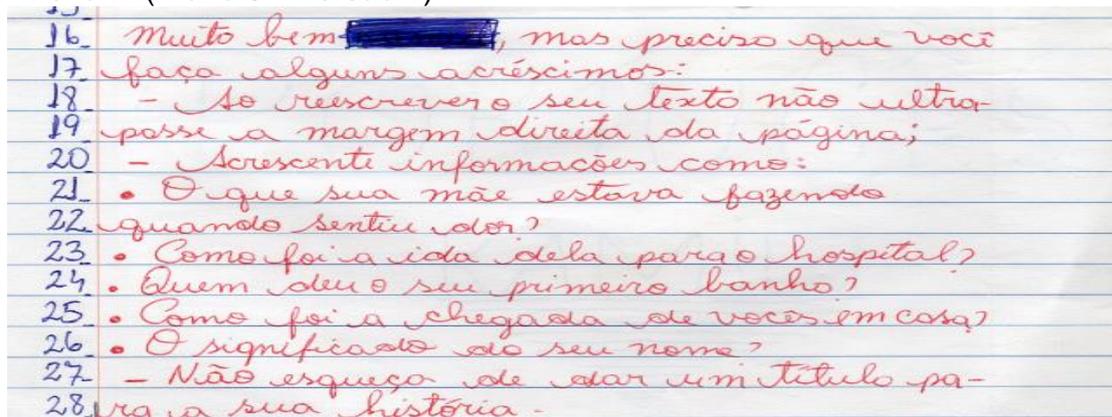
16 muito bem [redacted], mas vamos tentar melhorar
 17 o seu trabalho.
 18 - Ao reescrevê-lo, não esqueça de deixar
 19 a margem do lado direito.
 20 - Acrescente informações como:
 21 • O que sua mãe fazia quando sentiu
 22 dor?
 23 • Como foi a ida-
 24 • Quem deu seu primeiro banho?

Exemplo 15

Anexo H (Aluno 4 – Versão 1)

14 [redacted], vamos melhorar o seu texto:
 15 - Primeiro acrescente algumas informa-
 16 ções como: O que sua mãe estava fa-
 17 zendo quando sentiu dor? Como foi a ida-
 18 de para o hospital? Como foi sua chegada
 19 em casa?
 20 - Reescreva o texto de caneta.
 21 - Divida o texto em dois parágrafos.
 22 - Acrescente o significado do seu nome.

Exemplo 16
Anexo M (Aluno 9 – versão 1)



As intervenções transcritas em (13), (14), (15), (16), os chamados “bilhetes”, orientam para uma reescrita, na maioria das vezes, observando aspectos relacionados à paragrafação e à ampliação de texto. Discutiremos mais adiante o que nos apontam as intervenções feitas pela professora.

5.6 O QUE NOS REVELAM AS INTERVENÇÕES DA PROFESSORA?

Tentaremos pontuar, aqui, o que a professora considera quando utiliza as estratégias de correção de textos, na tentativa de compreender em que situações ela utiliza cada uma das correções apontadas por Ruiz (1998) e Serafini (SERAFINI, 2004 *apud* GASPAROTTO/ MENEGASSI, 2013).

Ao observar os textos dos alunos, marcados pelas correções da professora (todas em vermelho), notamos que a correção indicativa foi a menos utilizada (considerando o caráter desse tipo de correção, que é somente apontar onde ocorre o problema). Quando utilizada, foi no sentido de marcar algum erro de construção ou marca da oralidade. Fazemos essa afirmação por verificarmos que, na maioria dos casos, a professora indica o problema (grifando ou circulando), mas a estratégia resolutiva é auxiliar, já que a professora, na maioria das vezes, ao indicar o problema, sugere a solução logo acima de onde o identificou.

Com relação às estratégias resolutivas, a mais recorrente e utilizada em quase todos os textos da primeira versão, notamos que a professora as utiliza quando assinala:

- Problemas de ortografia;
- Emprego dos sinais de pontuação;
- Emprego de conectores;
- Problemas quanto às margens do texto;
- Acentuação.

Essa recorrência revela os aspectos que geralmente os professores mais privilegiam no momento da correção: aqueles relacionados às regras convencionais da escrita. Nesse contexto, na maioria das vezes, o aluno não é levado a refletir sobre o problema, pois, na reescrita, ele só reescreve aquilo que a professora sugere. Isso é corroborado quando verificamos a 2ª versão dos textos. Esse procedimento é criticado por Ruiz (RUIZ, 2010 *apud* GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 33) ao afirmar que se trata de uma estratégia que “[...] poupa o aluno do esforço de corrigir seus próprios erros, levando-os apenas a copiar as soluções apontadas pelo professor”.

No que diz respeito à correção classificatória, verificamos que foi a menos utilizada e, quando acreditamos ser utilizada, verificamos que foi no sentido de apontar problemas relacionados ao respeito às margens do texto. A estratégia de correção textual-interativa foi, também, bastante recorrente e utilizada na maioria dos textos nos quais a professora orientou para a reescrita (1ª versão). Entretanto, alguns aspectos merecem ser destacados, pois, apesar de serem caracterizados como “textuais-interativos” por estarem no “pós-texto” e serem comentários mais longos, percebemos que eles serviram, prioritariamente, para sugerir o respeito à margem dos textos (que poderia ser contemplado na correção classificatória) e perguntas com o objetivo de ampliação do texto.

É interessante também destacarmos que, em seus relatos, a professora afirmou que um dos quesitos para a avaliação dos textos seria a adequação do título ao tema abordado na produção de texto, entretanto, em algumas produções, mesmo os alunos não utilizando um título, a professora não chamou a atenção para a falta dele a partir de nenhum tipo de correção.

Com relação aos textos reescritos pelos alunos após as correções da professora, procedemos à comparação da 1ª versão da 2ª (a reescrita), e pudemos fazer a seguinte avaliação:

Ao reescreverem os textos, os alunos, em sua maioria, faziam as alterações que a professora sugeria por meio das correções resolutivas feitas em sobreposição ao texto original. Evidencia-se, assim, que a prioridade dada à estratégia de correção resolutiva não foi suficiente para que houvesse melhor aprimoramento dos textos na segunda versão. Pode-se justificar esse comportamento do aluno pelo fato de que ele não foi levado a refletir, por meio de um diálogo com a professora (correção textual-interativa) acerca das escolhas feitas na construção do texto; então procurou cumprir a tarefa de reescrita limitando-se às correções dadas na superfície do texto.

Observamos, também, que a professora ainda realizou correções na segunda versão dos textos, indicando ao aluno o que ele não havia atendido na correção da primeira versão e observando, novamente, problemas relacionados à margem dos textos. Entretanto, a segunda versão não foi devolvida aos alunos para que eles verificassem o que ainda poderia ser feito para melhorar seus textos, encerrando-se então o processo. A correção, nesse sentido, seria um caminho para uma nova reescrita, dando-se continuidade a um processo que necessita ser retomado até que se alcance a produção de um texto bem construído nas diferentes dimensões de sua organização.

6 PROJETO DE ENSINO DA (RE)ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

O projeto de escrita que se propõe é uma adaptação baseada na proposta de Lopes Rossi (2008, p.63), que divide o trabalho com gêneros em três módulos:

- ✓ Módulo 1- Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo;
- ✓ Módulo 2- Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas;
- ✓ Módulo 3- Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero.

Apesar de ser um projeto voltado para a escrita, elaborado para o professor com o objetivo de auxiliá-lo no que diz respeito à mediação das estratégias de correção em textos de alunos, este projeto vê a necessidade da utilização do módulo de leitura, que poderá auxiliar o aluno a preparar-se para a produção do texto, como uma etapa necessária para ampliação de sua leitura de mundo e para compreensão e apropriação das características do gênero trabalhado.

O Projeto consiste na proposição de atividades que põe em evidência o processo de escrita e reescrita mediado pelo professor, no entanto, por limitações de tempo na trajetória da presente pesquisa, não se fez possível a sua aplicação. O trabalho, então, consiste em uma sugestão de que o professor poderá dispor para a realização das atividades com a produção textual escrita, que venham auxiliá-lo no que diz respeito a estratégias de intervenção nas práticas de escrita e reescrita, que concorram para que o aluno produza seus textos com mais domínio.

6.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Este Projeto de Ensino tem como objetivo trabalhar o gênero discursivo memórias literárias, enfatizando o processo de produção de escrita e de reescrita de textos, a partir das estratégias de correção e de orientação de escrita apontadas por Ruiz (1998) e Serafini (SERAFINI, 2004 *apud* GASPAROTTO;

MENEGASSI, 2013, p.31), para que o professor dê oportunidade de o aluno refletir sobre esse processo. A temática será abordada a partir da história da cidade de Breves, com o objetivo de resgatar a memória local sobre a sua criação, as primeiras construções e as mudanças ocorridas no espaço ao longo dos anos. Para isso, são utilizados textos que falam sobre o município, a criação das primeiras ruas, as primeiras construções e referência a lugares que guardam a memória local. Estes materiais, aliados a entrevistas coletadas com membros mais antigos das famílias dos estudantes, servirão como fonte para que o aluno tenha material suficiente para produzir seu texto, falando com propriedade sobre a sua cidade.

Após a produção das memórias e de suas revisões, como proposta de divulgação, os textos serão reunidos em uma antologia e serão divulgados para a comunidade escolar, em um evento criado pela turma participante do projeto. A divulgação pode contar com participação do professor responsável pela turma e do corpo técnico e administrativo da escola.

TEMA: Minha cidade tem história

GÊNERO SELECIONADO: memórias literárias

LEITURAS/PESQUISA PARA SUBSIDIAR O TRABALHO: Como o projeto é dividido em módulos, em cada um o aluno vai dispor de diferentes textos para que obtenha informações suficientes para produzir seu texto:

- a) Diálogo com os pais;
- b) Pesquisa no laboratório de informática;
- c) Leitura de memórias, biografia e diário íntimo;
- d) Leitura de capítulos do livro “Revivendo nossa história: Um estudo sobre os bairros de Breves – Marajó-PÁ, de Dione Leão.

OBJETIVOS: Possibilitar ao professor a utilização de instrumentos que possam orientar o processo de reescrita dos textos dos alunos, a partir de estratégias de correção de textos, utilizando como suporte o gênero memórias literárias.

PÚBLICO ALVO: O projeto de ensino será direcionado ao professor de Língua Portuguesa para que seja utilizado com alunos do 6º ano.

6.2 COMPOSIÇÃO DO MATERIAL

MÓDULO I: LEITURA PARA APROPRIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS TÍPICAS DO GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

O objetivo do módulo I é proporcionar ao aluno a familiarização com o gênero memórias literárias, e, por meio da apresentação de informações auxiliares sobre o registro de textos que tratam da formação dos bairros, ampliar o conhecimento dos estudantes sobre o gênero discursivo utilizado no desenvolvimento do projeto, a fim de que consigam utilizá-lo.

1.1 DISCUSSÃO DA TEMÁTICA - A IMPORTÂNCIA DA PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA LOCAL

Inicialmente, é solicitado aos alunos que pesquisem e tragam para o próximo encontro materiais que registrem a história da cidade de Breves. Para isso, podem contar com o auxílio dos pais, professores de História e também com a ajuda do professor responsável pelo Laboratório de Informática da escola, para que lhes auxiliem na pesquisa. O professor vai contar com um material de apoio, em um importante material de leitura, o livro “Revivendo nossa história: Um estudo sobre os bairros de Breves – Marajó-PA” (LEÃO, 2009), da professora Dione Leão, que, juntamente com estudantes do ensino médio, realizou um riquíssimo estudo sobre a formação bairros da cidade de Breves. Alguns capítulos do livro serão utilizados em etapa adiante para que o aluno conheça o que já tem oficialmente registrado sobre algumas construções importantes para a memória e desenvolvimento da cidade. De posse dos materiais coletados pelos alunos, deve ser realizada uma discussão oral entre os estudantes a respeito daquilo que trouxeram, e ser feita a apresentação do material organizado pelo professor, para que o aluno possa relacionar o material coletado por ele, bem como o que professor disponibilizou com a temática do projeto: “A necessidade da preservação da memória local”.

1.2. CONTATO COM GÊNEROS QUE NARRAM EXPERIÊNCIAS DE VIDA

Para o primeiro contato com o gênero, a turma será dividida em três grupos e será disponibilizado, a cada grupo, um texto dos selecionados para que percebam do que se trata e procurem identificar as diferenças existentes entre os gêneros que têm como ponto de partida outras experiências de vida.

Em seguida, deverá ser realizada a socialização oral das discussões e impressões dos grupos. O professor mediará as discussões a fim de encaminhá-las para que os alunos percebam o que foi solicitado. Para esta etapa, há os seguintes textos de apoio: “Biografia de Santo Agostinho” (Anexo X); de Ana Lucia Santana (gênero biografia) que fala sobre a história de vida de Santo Agostinho, o lugar ‘onde nasceu, suas obras principais obras e contribuições; “O diário de Bruna” (Anexo Y), de Inês Bastos (gênero diário ficcional), em que uma jovem relata a sua felicidade, por ser seu aniversário e por ter ganhado o diário. A jovem conta detalhes do dia, os presentes, a visita dos parentes; “Devagar como a Maria Fumaça” (Anexo Z), da aluna Gabriela Chaves Santos, texto finalista das Olimpíadas de Língua Portuguesa, ano de 2014, baseado na entrevista da senhora Geralda Maria de Jesus Chaves, 70 anos. O texto narra as lembranças da entrevistada, da cidade Coronel Xavier Chaves, cidadezinha do interior de Minas, os costumes da época e a saudade do trem Maria Fumaça.

É importante ressaltar a escolha dos textos, uma vez que foram selecionados textos pertencentes a outros gêneros (biografia e diário íntimo) semelhantes ao gênero memórias literárias, para que o aluno tenha contato com esses gêneros e consiga reconhecer as diferenças existentes entre os que possuem como referência as experiências de vida vividas pelo autor do texto.

Após a leitura dos textos, os alunos socializarão os temas tratados e tentarão perceber as semelhanças e diferenças em cada texto. O professor mediará as discussões a fim de auxiliar os alunos para que identifiquem particularidades dos gêneros trabalhados neste momento e, após as discussões, os alunos construirão um painel com as principais características de cada gênero.

1.3 LEITURA DE UM TEXTO DO GÊNERO MEMÓRIAS

Para a leitura global do gênero discursivo memórias literárias, serão distribuídos aos alunos um texto desse gênero para que os alunos identifiquem, de maneira geral, as principais características do gênero, o suporte em que foram divulgados (jornal, revista, livros, sites, blogs etc.), o contexto de produção (autor, interlocutor, finalidade etc.). Após a leitura e a discussão oral, os alunos construirão um painel com as hipóteses levantadas sobre os aspectos gerais das memórias lidas e analisadas por eles. O texto selecionado para a leitura global

do gênero é a memória: “O Lavrador de Pedras” (Anexo 1), de Manoel de Barros, no qual o autor narra as lembranças que têm de seu avô, de uma venda que possuía em um povoado, onde próximo do rio existia uma pedra que o avô ia lavar todos os dias, razão pela qual recebeu o apelido de “O lavrador de pedras”.

1.4. SISTEMATIZAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS – A PARTIR DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nesta etapa, devem ser sistematizados, com os alunos, os principais aspectos do gênero discursivo memórias: conceito, características gerais (o conteúdo temático, estrutura composicional, tipos de discurso), a fim de que os alunos confirmem as hipóteses levantadas durante o momento de leitura global do gênero ao construírem o painel em sala de aula, com as principais características do gênero discursivo de acordo com seus conhecimentos prévios.

Para isso, será feita a Leitura de um texto do gênero: o trabalho com “Chão varrido”, de Elisângela Oliveira Silva de Araújo, vencedora da Olimpíada de Língua Portuguesa 2010. Esta etapa tem a finalidade de preparar o aluno para a escrita do gênero proposto, fazendo-o identificar os elementos necessários para a sua produção, que dizem respeito à composição, conteúdo e estilo do gênero proposto. Como as perguntas formuladas são muitas, sugerimos que o professor divida a turma em grupos e as distribua proporcionalmente ao número de grupos.

1. Que assunto você espera encontrar em um texto com o nome Chão varrido?
2. Você tem lembranças de sua primeira morada? Como era? Ao lembrar, que sentimentos isso desperta em você?
3. A formação de sua família é a mesma de quando você nasceu? Conte como era e como é hoje em dia?
4. Você se divertiu muito em seus primeiros anos de criança? Como eram as brincadeiras?
5. Você sempre morou na cidade ou veio de outra localidade? E sobre seus avós, você lembra do lugar onde eles moravam e no que trabalhavam?

6. O lugar onde você vive ainda é o mesmo? Se não, que mudanças ocorreram?

Quadro 1: Chão Varrido

Chão varrido

Não quero esquecer aquele cantinho só meu, cheio de vida, de sons e de cores que há muito tempo só existe em minha memória: a casinha de tábua onde morávamos; o fogão a lenha num dos cantos da cozinha, que tismava tudo, manchando de preto narizes, paredes e o teto de palha; a casa de farinha – lugar de suplício para mim, que odiava lavar mandioca –, e a densa floresta ao redor, interrompida por pequenos roçados, de onde papai e mamãe tiravam, com muita dificuldade, o sustento da família... Ali, meus velhos só viviam para o trabalho. E aos sábados, que nem burrinhos de carga, lotados de cestas, iam ao antigo mercado vender o que colhiam na lavoura e comprar o rancho, como denominavam a feira semanal.

Eu, menina levada, e minhas três irmãs, apesar dos trabalhos que éramos obrigadas a fazer (“pastorar” arroz, raspar e lavar mandioca, arrancar ervas daninhas dos roçados), nos divertíamos também. Brincávamos de casinha, de esconde-esconde e, às vezes, quando papai nos mandava pastorar o plantio do arroz, para enxotar passarinhos, nós aproveitávamos para jogar pedrinha – diversão arriscada, que papai nem sonhava acontecer! Por isso quando víamos vir em direção do roçado, começava a gritaria desenfreada: “Xô, passarinho, xô!”.

Mas eu gostava mesmo era de ir ao roçado sozinha, porque ali procurava um galho de alguma árvore caída e passava a tarde me balançando e cantando o mais alto que eu podia. Eu adorava cantar e achava que estava abafando! Gostava de ouvir o eco da minha voz mata adentro...

Porém, as lembranças que mais me emocionam são da natureza e da simplicidade da vida naquele recanto: os riachos de água límpida e fria, onde passávamos parte do tempo nos banhando, mesmo a contragosto de nossos pais; as plantinhas de cores variadas, cheias de besouros coloridos; as espigas de milho, que para mim eram bonecas de cabelos lindos – cor-de-

rosa, amarelinho, esverdeado...; os passarinhos diversos: rolinhas, curiós, beija-flores, sanhaços e outro montão de que nem me lembro mais os nomes. Nunca me esqueci do canto da passarada ao amanhecer: era trinado sem fim, uma festa diária na mata. Durante o dia, o céu limpinho me parecia ter sido varrido por alguém, assim como eu varria o terreiro. Santa inocência! E as noites de verão? Como me encantavam as sombras das árvores que a lua cheia projetava no terreiro, onde ficávamos até mais tarde observando as estrelas, contando-as, nomeando-as, e elas me pareciam mais numerosas que hoje, penduradas no céu como enfeites de árvore de Natal... De repente, aquele estado de contemplação era interrompido por um tiro no meio da mata. Era uma armadilha de papai anunciando que havia paca ou tatu para o almoço de domingo. E lá se ia meu velho herói, portando um terçado, uma lanterna a pilha, e acompanhado de um vira-lata corajoso em busca de caça já agonizante. Tempos bons aqueles!

Mas, hoje, só saudades... Daquele lugar mágico, que minha memória resgata com tanta vivacidade, só vejo breves resquícios, prestes a se desfazerem também. Aquela exuberância em verde e vida de toda a natureza ao redor foi apagada em nome do progresso. Pouco a pouco, o verdor da floresta foi sendo engolido pela motosserra, as águas, lambidas pelo fogo, as matas tombaram e cederam lugar a ruas, casas, igrejas, escolas, pastos... E eu, impotente, assisti a tudo, dando a cada dia um novo adeus lacrimajante a algum elemento que se ia embora, sem chance de regresso. Mataram-me a mata e parte da minha história, destruíram meus castelos de sonho, e nada pude fazer para impedir. Aquela mundo encantado, que existiu concretamente, e ficava aqui em Cruzeiro do Sul, interior do Acre, agora é abstrato, só existe em minha memória. (Texto baseado na entrevista feita com a Sra. Elisângela Oliveira Silva de Araújo, 31 anos.).

Fonte: Educação Uol, 2010.⁶

- Quem você acha que são os possíveis leitores do texto lido?
- Onde você acha que encontraria um texto como esse?

⁶ Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/vencedores-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa-2010--chao-varrido.htm>.> Acesso em: 10 Abr. 2016.

- O texto “Chão varrido” foi publicado no site das Olimpíadas, nos livros da coleção dos alunos. Você alguma vez já teve contato com a coleção das Olimpíadas?
- Alguma vez, em visita à biblioteca, em livros ou em sites, você já leu um texto do gênero memórias?
- O gênero memórias literárias conta as experiências/lembranças de vida do autor no passado, mas vistas do presente. Qual a intenção do autor ao abordar essas lembranças? Explique
- Qual o assunto que o texto aborda? Você gostou da maneira que foi contado? Comente.
- De que outra maneira você acha que o assunto tratado no texto poderia ser contado?
- A autora descreve com riqueza de detalhes o lugar onde vivia. Como era esse local?
- Pela maneira como autora descreve o lugar onde viveu, você acha que esse lugar fica na cidade ou em algum lugar afastado? Justifique
- No final do texto, lemos que ele foi baseado em uma entrevista feita com alguém. Quem é essa pessoa? Após essa informação, de quem você acha que são as lembranças contadas no texto, da autora ou da entrevistada? Comente.
- Por que você acha que o autor escolheu esse título? O que significa, para quem conta a história? Você gostou do título? Por quê? Que outro título você daria ao texto?
- O texto está dividido em parágrafos? Quantos?
- Os parágrafos são iniciados com letra maiúscula ou minúscula?
- O que você percebeu que foi enfatizado no primeiro parágrafo? Qual a importância do que foi colocado?
- A narração foi feita em primeira pessoa ou terceira pessoa? Identifique, no texto, marcas da presença da pessoa que narra.
- Você consegue imaginar o local a que a narradora se refere? O que contribuiu para que você imaginasse?
- A narradora faz várias descrições daquilo que recorda, dentre elas chama atenção para a que mais a emociona. Qual?
- No texto, podemos identificar algumas comparações como “...as espigas de milho, que para mim eram bonecas de cabelos lindos – cor-de-rosa,

amarelinho, esverdeado...”. Você consegue identificar outras comparações? Quais?

- Você acha que a entrevista narrou a história exatamente como a autora escreveu? Por quê?
- Para você, qual o significado da palavra “progresso”? Se não souber dizer, procure ajuda em um dicionário. Após saber o significado, diga o que progresso representou para a autora das lembranças.
- Que marcas do progresso você vê no local em que você vive hoje? Acha que melhorou ou piorou? Comente
- É possível identificar o tempo em que o acontecimento se deu? Como?
- Quais expressões marcam o tempo em que as ações ocorrem?
- No trecho “Durante o dia, o céu limpinho me parecia ter sido varrido por alguém, assim como eu varria o terreiro. Santa inocência!” Por que o autor utilizou um ponto de exclamação no final da frase “Santa inocência!”?
- O sinal de pontuação dois-pontos (:) pode ser empregado para indicar: numeração (Ex.: Preciso anotar o que comprar: bolacha, café e açúcar.) ou indicar a introdução da fala de algum (Ex.: E repetia comigo mesmo: não devo esquecer...). Identifique, no texto, o emprego dos dois-pontos em uma ou duas dessas situações.
- As reticências (...) podem ser utilizadas para transmitir mais emoção para aquele que lê. Em que trechos você consegue identificar isso? Por quê?
- O travessão (—) pode ser enfatizado ou para apresentar explicações ao leitor ou para enfatizar uma situação marcante. Identifique no texto uma passagem em que o autor emprega o travessão e indique a razão do emprego.

Após os grupos responderem às perguntas, eles socializarão as respostas e serão discutidas as impressões que tiveram do texto. O professor mediará as discussões, esclarecendo as dúvidas, desfazendo os equívocos e acrescentando informações importantes para o entendimento do texto, assim como encaminhando a discussão para a percepção, por parte dos alunos, das características do gênero memórias. Na próxima etapa, os alunos conhecerão um pouco da história da cidade onde vivem, para que tenham informações auxiliares no momento de produzirem suas memórias.

1.5. CONHECENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DE BREVES

Nesta etapa, devemos socializar com os alunos alguns trechos do livro “Revivendo nossa história: Um estudo sobre os bairros de Breves – Marajó-Pará” (LEÃO,2009) que falam sobre alguns monumentos históricos ou alguma construção que tenha relevância para a memória da cidade. Essa etapa é muito importante, porque permitirá que os alunos se reconheçam como sujeitos da história, uma vez que os textos falam de pessoas que talvez conheçam, de lugares que conhecem de construções que não mais existem.

O texto 1 (Anexo 2) descreve onde funcionava o primeiro Mercado Municipal de Breves e como funcionava o comércio ribeirinho, caracterizado pela troca entre ribeirinhos do interior e moradores da cidade, configurando-se um comércio paralelo ao do Mercado municipal. Apresenta também o local onde funcionava a primeira delegacia de Breves, destacando como a segurança cidade era pacata naquele período.

O texto 2 (Anexo 3) relata a importância de uma importante fábrica, a empresa Breves Industrial Sociedade Anônima, a Bisa, a principal geradora de emprego e renda para a cidade entre as décadas de 1940 a 1960.

O texto 3 (Anexo 4) destaca o primeiro cemitério da cidade, hoje desativado, e que foi invadido pelas casas, mas em alguns quintais ainda é possível encontrarmos túmulos.

MÓDULO II: PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTO DO GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS LITERÁRIAS, DE ACORDO COM SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TÍPICAS.

Neste módulo direcionado à produção escrita, o objetivo é fazer os alunos, a partir das leituras feitas durante as etapas, as socializações, consigam produzir o gênero trabalhado, colocando-se na posição de alguém que viveu no passado e que acompanhou todas as transformações ocorridas no lugar em que vive, para que possa falar das recordações que têm do lugar em que vive. O importante, nesta etapa, é que os alunos se percebam como atores de uma história e sintam que, apesar de muito jovens, são capazes de falar a respeito daquilo que tiveram a oportunidade de conhecer sobre o passado do seu local, das pessoas.

Este módulo se desenvolverá a partir das seguintes etapas: Série de atividades de produção:

- I. Coleta de informações;
- II. Produção da primeira versão;
- III. Avaliação a partir de grade de correção;
- IV. Revisão colaborativa;
- V. Encaminhamento para a reescrita;
- VI. Reescrita: produção da segunda versão.

I. COLETA DE INFORMAÇÕES

Nesta etapa, os alunos reúnem os textos que foram lidos na sala de aula para lembrar aquilo que já foi discutido sobre a história da cidade anteriormente. Como os alunos são do 6º ano, com faixa etária entre 10 a 12 anos, com certeza não possuem informações suficientes para contar uma história que falem sobre a formação do bairro onde moram. Nesse sentido, pensamos em pequeno questionário (Apêndice E) com algumas perguntas para que os alunos façam a pessoas que residem na rua em que nasceram ou residem há muito tempo na rua em que moram para que possam contar aos alunos as transformações que puderam observar na localidade, ao longo dos anos.

Após as entrevistas, os alunos trarão os textos para a sala de aula para a socialização, destacando as lembranças contadas pelos entrevistados, enfatizando aquilo que mais lhes chamou a atenção.

II. PRODUÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO

Aqui, os alunos escreverão a primeira versão do texto, acompanhados das orientações do professor, que esclarecerá as dúvidas e auxiliará os alunos no momento da primeira escrita e, ao observar o ritmo de escrita dos alunos, estipulará o tempo que achar suficiente para a finalização do texto. A produção partirá do seguinte comando:

- Após todas as informações coletadas durante as aulas, por meio de leituras, discussões e entrevistas, cada aluno escreverá a sua memória, colocando-se no lugar de quem vive na cidade há muito tempo e que vem

acompanhando as mudanças ocorridas até hoje no bairro onde vive. É importante que a linguagem utilizada atraia a atenção do leitor, que se escolha um título que chame a atenção.

O aluno deve ser incentivado a lembrar das características do gênero proposto, discutidas em sala de aula, e da maneira de contar a história.

III. AVALIAÇÃO A PARTIR DA GRADE DE CORREÇÃO

Após a produção da primeira versão do texto, pensamos em uma grade de correção⁷, em que foram selecionados alguns descritores que contemplassem o gênero discursivo proposto. A grade foi adaptada, a partir da grade de correção utilizada para avaliar os textos selecionados para as Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Quadro 2: Critérios de avaliação

MEMÓRIAS LITERÁRIAS Proposta de descritores	
CRITÉRIOS	DESCRITORES
Tema “Minha cidade tem história”	<ul style="list-style-type: none"> • O texto se refere à história do local em que vive?
Adequação ao gênero	<p style="text-align: center;">Adequação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ É possível perceber que o autor utilizou o que foi socializado em sala de aula para recuperar lembranças de outros tempos relacionadas à história de sua cidade e trouxe para o texto? ➤ O texto deixa transparecer sentimentos e impressões e apreciações para provocar sensações, envolver o leitor e transportá-lo para a época da vivência narrada? ➤ O texto está estruturado como uma narrativa e usa recursos de linguagem que lhe conferem características literárias?
	Adequação linguística

⁷ Para aqueles gêneros que têm por excelência textos argumentativos, essa grade deve ser ajustada. Esta grade é uma adaptação da grade de com critérios de avaliação que consta no Manual do Professor das Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As memórias são narradas em primeira pessoa como se as lembranças fossem do autor? ➤ No caso de autor recorrer à narrativa em 3ª pessoa ou a outras vozes, as marcações estão adequadamente marcadas no texto? ➤ O texto está estruturado de modo progressivo e articulado? Tem unidade e encadeamento? ➤ Os tempos verbais e os indicadores de espaço situam adequadamente o leitor em relação ao tempo e aos espaços retratados?
Marcas de autoria	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O autor elaborou de modo próprio e original as lembranças? ➤ O autor retrata vivências de uma época remota a partir do seu olhar e de vivências do entrevistado? ➤ O título do texto motiva a leitura?
Estilo de linguagem adequada ao gênero	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adequação no emprego das palavras? ➤ Domínio da morfossintaxe da norma culta?

Fonte: Elaborado pela autora

IV. REVISÃO COLABORATIVA

Após as correções, o professor selecionará os erros mais recorrentes percebidos nas produções, apresentando as observações em Datashow, convidando-os a discutirem e refletirem sobre as dificuldades e observações feitas, tentando fazer com que eles deem sugestões para corrigir os problemas apontados. A apresentação será feita por meio de aula expositiva.

V. ENCAMINHAMENTO PARA A REESCRITA

Nesta etapa, o professor devolve o texto aos alunos, devidamente corrigidos, e, juntamente com o texto, apresenta uma grade de orientação para a escrita, formulada a partir da proposta de Ruiz (1998) e Serafini (SERAFINI 2004 *apud* GASPAROTTO/ MENEGASSI, 2013), na qual aparecem os problemas mais recorrentes. A tabela apresentada a seguir traz ilustrada sua aplicação com um texto produzido por um aluno do 6º ano acerca do tema “O dia em que eu nasci”. Nela combinam-se dois dos tipos de correção apontados por Ruiz (1998): a textual-interativa e a resolutiva.

Quadro 3: grade para a orientação da reescrita para o aluno⁸

Nome do aluno:	
Título do texto:	
IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS APRESENTADOS NO TEXTO	
1. Adequação do Tema à proposta	Comentário do professor
a) Descrição suficiente do lugar e momento em que se deu o fato	A descrição do lugar/momento em que você nasceu (hospital, data, hora, condições do tempo) deve constar do segundo parágrafo do texto. No primeiro parágrafo, você deve contar o que aconteceu antes de sua mãe ir para a maternidade.
b) Identificação de quem é a pessoa que conta a história	Como você é o narrador, seu texto empregou adequadamente pronomes e verbos de primeira pessoa (eu, meu, fui, nasci, etc.).
c) História relevante para a proposta do texto	Você apresentou informações relevantes: sua mãe não teve parto normal; houve urgência em levar sua mãe para o centro de cirurgia; você foi o primeiro neto.
d) Adequação do título	Dê um título ao seu texto bem representativo do tema abordado.
2. Adequação às características do gênero	
a) Composição da estrutura do texto de acordo com o gênero memória	Seu texto apresenta informações sobre lugar e tempo do fato; expõe lembranças marcantes. Você poderia dizer, ao fim do texto, qual o valor dessas lembranças para você. Tente fazer isso.
b) Foco narrativo em primeira pessoa	Seu texto está adequado nesse aspecto.
c) Informação sobre tempo e espaço do relato, usando verbos no pretérito imperfeito	Seu texto fez uso desse tempo verbal corretamente ao relatar o momento antes do nascimento (Minha mãe <u>estava</u> ...; no quarto onde ela <u>morava</u>) e nos comentários sobre o fato (as equipe que <u>estavam</u> ajudando ...; e <u>tava</u> numa noite muito chuvosa).
d) Emprego das formas verbais no pretérito perfeito na sequenciação dos fatos	Na apresentação da sucessão dos fatos, você empregou adequadamente esse tempo verbal (eu <u>nasci</u> ..; ela <u>chegou</u> ...; o médico <u>viu</u> ...; minha avó levou eu...). Ao

	usar essas formas, você indica os diferentes fatos que compõem a sua história.
3. Uso da linguagem de acordo com o estilo (modo de escrever) esperado em texto do gênero memória	
a) Emprego apropriado das palavras	Corrigir: “e eu já estava na cuba” para eu já estava na incubadora . Procure pesquisar no dicionário a diferença entre cuba e incubadora.
b) Concordância nominal	Corrigir: “todo as equipe” para toda a equipe .
c) Concordância verbal	Corrigir: “O médico viu que ela poderia ter normal e levaram pro centro” para O médico viu que ela não poderia ter normal e a levou para o centro . Procure se fazer a pergunta: Quem foi que levou sua mãe para o centro? “Todo a equipe que estavam ajudando trataram ela” para toda a equipe que estava ajudando tratou dela . Note que a palavra “equipe” está na forma singular, então o verbo “tratar” vai para a terceira pessoa do singular (tratou). “eu voi a primeira neta” para eu fui a primeira neta . Aproveite para revisar a conjugação do verbo ir: eu fui, tu foste (ou você foi), ele/ela foi, nós fomos, vós fostes (ou vocês foram), eles/elas foram.
d) Flexão dos nomes e verbos	Não há problema.
e) Colocação das palavras/ Organização da frase	Corrigir: “Quando a mamãe teve sua alta minha vó levou eu e a mamãe pra casa dela eu vou” para Quando a mamãe teve sua alta, minha avó nos levou para casa dela . “O meu nome quem foi que deu foi o meu pai” para O meu nome quem deu foi o meu pai .
f) Emprego de preposições	Não há problema.
g) Emprego de pronomes pessoais	Adequar: “Meu pai chamou o táxi e levaram ela para hospital” para Meu

	<p>pai chamou o táxi e levaram minha mãe para o hospital. ou Meu pai chamou o táxi e a levaram para o hospital.</p> <p>“Todo a equipe que estavam ajudando trataram ela” para toda a equipe que estava ajudando tratou dela.</p>
4. Construção da coerência e coesão do texto	
a) Não contradição de ideias	Não há problema.
b) Relevância das ideias / clareza das ideias	Não há problema.
c) Progressão das ideias	Não há problema
d) Emprego adequado de conectores e organizadores textuais	Corrigir: “e foi que a dor veio” para quando sentiu a dor. “as dores aumentaram e foi que o médico viu” para as dores aumentaram e, então, o médico viu.
e) Emprego adequado de recursos para evitar a repetição de palavras (uso de pronomes, advérbios, palavras sinônimas)	Evitar a repetição excessiva do pronome ela no primeiro parágrafo. Você pode apagar algumas ocorrências (veja no texto).
5. Uso das regras convencionais da escrita	
a) Respeito às margens do texto	Você precisa respeitar as margens do texto.
b) Organização das ideias do texto em uma sequência de informações/ideias, divididas adequadamente em parágrafos	Organize seu texto em três parágrafos: 1º parágrafo: acontecimentos antes da ida para a maternidade; 2º parágrafo: momento do nascimento; 3º parágrafo: A ida para casa da avó.
c) Escrita correta das palavras	Corrigir: “enquieta” para inquieta; “almentaram” para aumentaram; “cerugia” para cirurgia; “surpe” para surpe; “chegei” para cheguei; “enternada” para internada.
d) Acentuação	Corrigir: “taxi” para táxi.
e) Emprego do travessão; dois pontos; aspas	Não houve emprego.
f) Emprego das letras	Corrigir: “breves” para Breves. É nome próprio.
g) Emprego da pontuação	Corrigir a pontuação conforme está assinalado no seu texto.

Fonte: elaborado pela autora

VI. REESCRITA: PRODUÇÃO DA VERSÃO FINAL

Após das correções feitas a partir da grade de orientação para a escrita, os alunos farão a nova versão do texto e apresentarão ao professor, que, então, deverá observar se as orientações apresentadas na grade foram atendidas. Para a versão final, o professor fará os ajustes nos textos na presença da turma. Recomenda-se que as produções escritas sejam mostradas (impressas ou em Datashow) aos alunos para que cada um conheça o que foi produzido pelos colegas; e, nessa oportunidade, o professor procederá aos ajustes que ainda se fizerem necessários nos textos, para que estes atendam efetivamente aos critérios de avaliação.

Esse é um momento de levar os alunos a uma reflexão sobre o fato de que o processo da escrita não se esgota em uma só versão do texto, ajudando-os a entender que, nos contextos de uso da língua escrita, em nossas práticas sociais, para alcançar a produção de um bom texto, precisamos rever o que escrevemos, considerando a organização do conteúdo e a forma do texto. O aluno precisa ser conscientizado de que a reescrita é um requisito necessário para que se alcance a qualidade do texto e este cumpra a finalidade a que se destina.

A grade apresentada terá, naturalmente, que ser adaptada aos diferentes contextos de produção de textos, o implica dizer, aos gêneros. Caso, por exemplo, seja solicitada aos alunos a produção de uma carta pessoal, os critérios de avaliação podem ser mais flexíveis quanto à obediência rigorosa a regras da gramática da norma culta (quanto ao emprego, por exemplo, de formas pronominais: a gente em lugar de nós; ele/ela na função de objeto direto; emprego de ter em lugar de haver; emprego do verbo no presente morfológico para indicar o futuro, como em “daqui a um mês, viajo para São Paulo”); quanto à possibilidade de ocorrência de marcadores conversacionais (né; sabe; entende etc.); quanto ao emprego de expressões mais coloquiais ou à inclusão de gírias, entre outras possibilidades de adequação de linguagem aos contextos de uso.

MÓDULO III: DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO DE ACORDO COM A FORMA TÍPICA DE CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

No módulo de divulgação as produções dos alunos são organizadas para a divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero. Nesse sentido, os textos produzidos serão organizados em um livro de Memórias, cujo título será escolhido pelos próprios alunos. Os textos serão digitados pelos próprios alunos e organizados pelo professor para que providencie as cópias necessárias para o evento de divulgação. O módulo é importante por proporcionar aos alunos a oportunidade de socializar e expor ao público aquilo que produzem em sala de aula, compartilhando as experiências e interagindo socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, propomo-nos discutir a mediação do professor no processo de produção de escrita e reescrita de alunos do 6º de uma escola da rede pública municipal, localizada no município de Breves (PA).

Nossa análise das produções de textos que compunham o *corpus* foi feita, primeiramente, identificando as estratégias de intervenção da professora, no momento da correção dos textos. Para isso, nos ancoramos nos tipos de correção apontados por Ruiz (1998) e Serafini (SERAFINI, 2004 *apud* GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 31), que identificam três tipos de correção: indicativa, resolutive e classificatória. Em seus estudos Ruiz (1998) aponta um quarto tipo: a textual-interativa, que foi inserido no quadro dos descritores aplicado na análise do *corpus*.

Nossa atenção se voltou para as estratégias de correção apontadas pelos citados autores, para compreendermos o papel das intervenções feitas pela professora no processo de produção da escrita e de reescrita, pois é fato observável no cotidiano escolar que a maioria das correções feitas nos textos dos alunos está relacionada às regras da escrita, motivo pelo qual acreditamos que o aluno não é levado a refletir sobre seu próprio texto.

Nosso estudo contemplou o processo de mediação feito pelo professor, para procurarmos compreender, reiteramos, como este avalia os textos e como o aluno é conscientizado sobre os problemas que se apresentam em sua escrita. Naturalmente muito se discute sobre as dificuldades do aluno no momento da escrita, mas é necessário também pensar acerca dos instrumentos que são dados a eles para que possam escrever e ampliar sua competência textual-discursiva. Partimos, assim, do pressuposto de que um dos fatores implicados no desenvolvimento dessa competência é a mediação realizada pelo professor no processo de produção escrita, incluindo os direcionamentos que ele faz para a reescrita.

Destacamos, em nosso estudo, a inutilidade de práticas de escrita sem planejamento e sem reflexão, e assumimos a concepção de que a produção de texto em sala de aula deve ser vista como trabalho, do qual fazem parte

diferentes etapas, como destacam Antunes (2003) e Menegassi (2009), a saber, planejamento, execução, revisão e reescrita.

Nesse sentido, nosso estudo destacou a reescrita como etapa fundamental no processo de desenvolvimento da competência textual-discursiva, na qual o aluno responde aos direcionamentos dados pelo professor no momento da correção; e isso é fundamental para o aprimoramento dos textos, dependendo, naturalmente, do tipo de direcionamento dado pelo professor. Essa etapa de reescritura ajusta-se ao viés que concebe a linguagem na perspectiva dialógica, que a valoriza como meio de interação entre sujeitos sociais, e que vê a sala de aula como espaço propício para que os alunos reflitam sobre o papel social da língua e entendam a importância de alcançar do outro uma atitude responsiva diante dos textos/discursos que produzem.

Com relação aos dados (relatos e questionário) fornecidos pela professora, pudemos identificar em seu discurso uma queixa muito comum aos professores: a escassez de tempo para a correção das atividades de produção de texto em sala de aula. Disso decorrem atividades quase sempre improvisadas, sem planejamento, sem finalidade, que, na maioria das vezes, não concebem a escrita como trabalho, já que os alunos dispõem de um curto espaço de tempo para produzir um texto. Ao final, muitas vezes, quando o texto é devolvido ao aluno, não se discutem os aspectos que foram apontados durante as correções e serviriam para que o aluno refletisse sobre o uso da língua.

Verificamos, também, que algumas atividades com a produção de texto ainda revelam uma prática que concebe a escrita como consequência ou como dom. De fato, pelo curto espaço de tempo em que as atividades de produção de texto são realizadas não há momento para a reescrita do texto. É o que ressalta Sercundes (2004, p.79), ao afirmar que “O tempo que decorre entre interiorizar as informações e modos de composição de um texto e o ato de escrever é o tempo de virar uma página”. Essa afirmativa é confirmada, após analisarmos um dos questionamentos feitos à professora, que consistia em que ela explicasse como realiza as atividades de produção de texto em sala de aula. Ela nos relatou, então, que, primeiramente, escolhe o gênero para a apresentação e discussão do texto e em seguida pede uma produção inicial para, logo depois, realizar a correção. De fato, a atividade de produção textual cedida à nossa pesquisa

respeitou as etapas de planejamento de texto, uma vez que, primeiramente, a professora trabalhou um texto do gênero que seria proposto para a produção textual e organizou uma entrevista para ser feita com os pais dos alunos ou pessoas mais velhas da família com o objetivo de que se coletassem informações para a produção do texto do gênero proposto, memórias literárias. Após a produção dos alunos, conforme relato da professora, ela recolheu os trabalhos para realizar a correção e encaminhar para a reescrita. No entanto, nessa etapa, vê-se que há dificuldades na interação professor-aluno que ainda precisam ser superadas.

Nessa etapa de correção de texto dos alunos, verificamos que mesmo a professora afirmando que se baseia em uma concepção tradicionalista para justificar as escolhas de estratégias de intervenção utilizadas para corrigir os textos dos alunos, ela utiliza, embora não sistematicamente, estratégias que são baseadas em uma perspectiva interacionista, quando, por exemplo, realiza diálogo com os alunos no final dos textos, no sentido de orientá-los para a reescrita. Nesse sentido, percebemos que, em sua prática, a professora incorpora mais de uma concepção, a tradicional e interacional. Citamos, como exemplo, uma resposta dada pela professora quando questionada sobre as observações nas correções dos textos:

No que diz respeito às questões ortográficas levo em conta a concepção tradicionalista, chamada por Travaglia, de “linguagem como expressão do pensamento”, mas no que se refere ao conteúdo do texto, respeito à concepção interacionista da linguagem, também citada por Travaglia (professora, apêndice c, 2016).

Com relação às estratégias de correção realizadas pela professora para avaliar os textos dos alunos, a análise nos revelou, de fato, que a professora privilegia a estratégia de correção resolutiva, que, na maioria das vezes, não propicia reflexão por parte do aluno, porquanto observamos que, na reescrita dos textos, as mudanças feitas foram somente as que a professora havia sugerido na correção resolutiva, evidenciando a necessidade de explorar mais o diálogo com aluno para que ele reflita sobre sua escrita e não somente reescreva o que é sugerido pela correção assinalada do texto. Nesse sentido, sentimos a necessidade de repensarmos nosso discurso, nossa prática, nosso papel como

professor mediador, partindo da reflexão do que significa na prática ser um professor reflexivo.

Essa reflexão, a partir do que foi realizado em nosso estudo, nos leva a concluir que as correções feitas nos textos analisados corroboram o que destaca Antunes (2003, p. 65) ao afirmar que “[...] A fixação nos padrões da correção ortográfica, por exemplo, desviou a atenção do professor que, dessa forma, deixou de perceber a coesão, a coerência, a informatividade, a clareza, a concisão e outras propriedades do texto”.

Cabe aqui concluir que a estratégia de correção resolutive, privilegiada na avaliação dos textos do *corpus* da pesquisa, não possibilitou que o aluno fosse levado a pensar sobre a sua escrita, e isso permite dizer que a estratégia de correção textual-interativa, proposta por Ruiz (1998), oferece ao professor um instrumento produtivo para mediar a reescrita de textos, quando utilizada no sentido de realmente promover um diálogo que possibilite ao aluno refletir sobre as escolhas feitas no momento da revisar seu texto e reescrevê-lo.

Pensando em nossa própria prática docente, na maneira como também conduzíamos a atividade de produção de texto, este estudo nos possibilitou refletir sobre a abordagem que seguíamos e sobre a necessidade de repensar nosso papel como mediador no processo de ensino-aprendizagem, vendo a importância da mediação dialógica para o aprimoramento da capacidade textual-discursiva do aluno. Nesse sentido, acreditamos que nossa proposta de intervenção poderá contribuir como um instrumento útil para o professor, quanto ao propósito de auxiliá-lo em suas atividades com a produção de textos, favorecendo um ensino que contemple as etapas de planejamento da escrita e que, principalmente, conceba a reescrita como etapa fundamental para que o aluno possa ter consciência de caminhos que precisa trilhar no processo de aprimoramento de textos escritos nos diversos contextos sócio comunicativos de sua produção.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, R.S/ MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **A escrita como trabalho**. In: Martins, M.H. (Org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.p.54-63.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2016. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GASPAROTTO, D.M.; MENEGASSI, R.J. **A mediação do professor na escrita e reescrita de aluno de Ensino Médio**. In: *Caleidoscópio*. v. 11, n. 1, 2013, p. 29-43.

GERALDI, José Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1996.

_____. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, Beatriz (ORGS). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17-24.

_____. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009 40 ed. atual. Otorg.

LEÃO, Dione do Socorro de Souza. **Revivendo nossa história: um estudo sobre os bairros de Breves- Marajó-PA**. Breves: Editora Eletrônica Jorge Boldrin: 2009.

LIBÂNEO. José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento brasileiro?** In: PIMENTA, S.G./ GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES-ROSSI, M.A.G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto**. In: KARWOSKI, B. G., KARIM. S.S.B. (ORGS) **Gêneros textuais: reflexos e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 61-72.

MENEGASSI, José Renilson. **Concepções de escrita**. In: Santos, A. R. dos; GRECO, E.A.; GUIMARÃES, T. B. (ORGS). Maringá, EDUEM, 2010, p. 11- 102.

_____. **O processo de produção textual**. In: Santos, A. R. dos; GRECO, E.A.; GUIMARÃES, T. B. (ORGS). Maringá, EDUEM, 2010, p. 75 – 102.

NUNES. Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. n. 74. Abril, 2001. (Ano XXII). p. 27-42.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção de textos escolares**. 1ª ed. São Paulo: Telos, 2012.

PEREZ, Geraldo. **Formação de Professores de Matemática sob a Perspectiva do Desenvolvimento Profissional**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 263-282).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G./ GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RUIZ, Eliana Marina Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

_____. **Como se corrige redação na escola**. Campina, SP: Mercado de Letras, 2001.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. **Ensinando a escrever**. In: GERALD, J. W.; CITELLI, Beatriz (ORGS). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p.75-97.

SOUZA, Tereza Bressan de. **A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário**. 2003. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2003).

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. v. 21, Maringá-Paraná: Acta Scientiarum, 1999, p. 78-88.

APÊNDICE

APÊNDICE A:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Senhora professora

Por este documento queremos convidá-la a participar de uma pesquisa que será realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Bitar, cujos objetivos são: analisar a mediação do professor no processo de produção escrita e de reescrita de alunos do 6º ano, para a realização de um projeto de intervenção da pesquisadora GLEICY GARCIA ALVES para o qual os dados coletados servirão de base.

Sua participação na referida pesquisa consiste em concordar em conceder entrevistas e relatos sobre suas práticas no trabalho com a produção e reescrita de textos, assim como textos produzidos pelos alunos da turma na qual o estudo será realizado, para composição do *corpus* que será analisado na dissertação.

Informamos que os dados coletados serão utilizados somente para fins científicos, garantindo o sigilo de sua identidade e de seu local de trabalho na divulgação dos resultados. Além disso, será garantida total liberdade e autonomia para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização. Informamos também que estaremos à disposição para esclarecimentos em qualquer momento da realização do trabalho.

Sua concordância em participar como colaboradora da pesquisa ficará firmada na assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em duas vias, sendo que uma delas ficará em seu poder e a outra em poder da pesquisadora.

Dados de identificação do(a) professor(a):

Nome: _____

Documento de Identidade: _____ Sexo: () feminino () masculino

Endereço: _____ Telefone _____ para contato: _____

Dados sobre a pesquisa científica:

Título: **“O professor como mediador no processo de produção escrita de alunos do 6º ano: estratégias para produção de textos.”**

Pesquisador Responsável: Gleicy Garcia Alves

Cargo/função: Mestranda em Letras

Instituição: Universidade Federal do Pará- UFPA

Dados para Contato: Rua Lourenço Borges, nº 1900 – Centro - Breves/PA- CEP: 68800-000

Telefone: (91) / 982753915 E-mail: claus-ribeiro@hotmail.com

Orientadora: Prof^a. Iaci Nazaré Silva Abdon

Instituição: Universidade Federal do Pará- UFPA

_____, _____ de _____ de 2016.

Orientadora
responsável
Profª Drª Iaci de Nazaré Silva Abdon
Garcia Alves

Pesquisadora
Gleicy

Professor(a) do Ensino Fundamental

APÊNDICE B:

**1º RELATO DA PROFESSORA - PRÁTICA DE ESCRITA E REESCRITA
COM
ALUNOS DO 6º ANO**

Trabalhar produção de texto com os atuais alunos do ensino fundamental não tem sido uma tarefa fácil, por vários motivos. Principalmente quando temos o intuito da reescrita. A principal dificuldade encontrada por mim é a falta de tempo para corrigir todos os aspectos necessários, passando pelos gramaticais até chegar aos linguísticos. Outro fator que atrapalha esse tipo de trabalho, comprometendo um bom resultado é o vocabulário limitado dos alunos, muitas vezes por falta de práticas de leitura.

Entretanto, compreendo que a escrita e reescrita de textos é um método significativo para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a produção de texto, uma vez que o aluno tem a oportunidade de observar e corrigir os possíveis desvios que tenham, com o auxílio direto do professor.

Geralmente, inicio a proposta de produção textual a partir da análise de textos base, conversas sobre o assunto, sondagem sobre o conhecimento prévio, entre outros mecanismos que me auxiliem para saber até que ponto os alunos tem conhecimento do tema que será proposto, mas também auxiliem o aluno na ampliação de sua cognição, tanto no aspecto linguístico, quanto no aspecto de sentidos de um texto.

Uma vez que estou com os textos produzidos começo minha avaliação pelos aspectos estruturais, observo se obedecem à estrutura do gênero proposto, uma carta, por exemplo, com local, data, destinatário, corpo do texto, se tudo está em ordem. Depois de observar a estrutura, olho os aspectos linguísticos e gramaticais, se as frases estão bem construídas, se os parágrafos estão bem organizados, se o todo faz sentido. Por último observo os aspectos ortográficos. E todos os aspectos avaliados devem levar em consideração a série/ano, o gênero, o assunto trabalhado, a forma como foi trabalhado.

A reescrita deve acontecer pelo menos duas vezes, conforme a necessidade do texto. A avaliação deve ser feita de modo individual. Avalio cada texto pontuando os aspectos descritos acima, fazendo as orientações para

reescrita por escrito, de acordo com as necessidades encontradas. Se for necessário retiro trechos do texto mostro para o aluno, comparando com o modo correto, para que ele possa a análise e perceber o que deve ser mudado.

APÊNDICE C:

RELATO 2 - CONTEXTO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO

A atividade em questão teve como objetivos principais fazer o aluno valorizar a sua história (origem), descobrir fatos sobre sua vida ignorados por ele, e compreender a participação dos pais como um fator importante para a descoberta no processo de construção do conhecimento.

O primeiro passo da atividade foi apresentar aos alunos um texto no qual eles pudessem perceber o que, posteriormente, eles teriam que fazer. Portanto o texto escolhido foi “Conta de Novo a história da noite em que eu nasci”, de Jamie-Lee Curtis. Depois de lido e compreendido o texto, passamos ao segundo passo que foi a entrevista. Para essa atividade foram utilizadas 3 aulas de 45 minutos cada.

Os alunos deveriam fazer o seguinte questionamento: “Mãe (pai, tio, vó, vó) conta pra mim a história do dia em que eu nasci?”. E, ao longo da narrativa ir acrescentando questões como: “Quem nos levou para o hospital?”, “Quem me deu o primeiro banho?”, “Quem foi a primeira visita?” entre outras. Os alunos tiveram o tempo de uma semana para realizar a entrevista, pois muitos não moravam com os pais, ou os pais trabalhavam muito e não tinham muito tempo, ou estavam viajando.

O terceiro passo foi transformar as entrevistas em textos. Nesse caso utilizamos o gênero Memória, o mais propício para esta atividade, uma vez que um dos objetivos era fazer os alunos terem contato com sua história (origem). Para esta atividades levamos 3 aulas de 45 minutos cada.

O quarto passo foi recolher os textos para a correção. Como o tempo era curto, a correção foi realizada de uma só vez, levando em consideração os aspectos gramaticais e linguísticos.

Após a correção, os textos foram devolvidos aos alunos para a reescrita. Em alguns textos, o caminho da reescrita foi direcionado por meio de questionamentos (os mesmos já citados na entrevista).

APÊNDICE D:

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Informações gerais

Favor marcar com um **X** somente em uma única resposta.

Masculino Feminino

1. Faixa de idade:

Até 25 anos De 25 a 35 anos De 35 a 45 anos

De 45 a 60 anos Acima de 60 anos

2. Último curso que você concluiu:

Doutorado Mestrado Especialização

3. Há quanto tempo concluiu o último curso:

1 ano ou menos mais de 1 a 3 anos mais de 3 a 5 anos

mais de 5 a 10 anos mais de 10 anos

1. Quais os seus objetivos ao propor atividades de produção de textos para os seus alunos?
Tornar o aluno habilitado, quanto à interpretação de texto e manifestar suas opiniões sabendo expressá-las de forma oral e escrita.
2. Quais etapas são desenvolvidas para a escrita dos textos?
Primeiro a escolha do gênero, do tema e apresentá-los aos alunos. Em seguida peço uma produção inicial e conforme vamos corrigindo, fazendo as alterações necessárias até chegarmos a produção final.
3. Como você encaminha as atividades de produção de textos?
Sem comandos pré-estabelecidos. Vamos conversando e durante a conversa vou direcionando, apontando os caminhos da escrita.
4. Com que frequência os alunos produzem textos?
Pelo menos uma vez por bimestre

SOBRE A ATIVIDADE DISPONIBILIZADA PARA COMPOR O CORPUS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

5. Para a atividade de produção de texto que você nos disponibilizou para a pesquisa deste trabalho, como você fez o encaminhamento da atividade?
Depois de apresentar os gêneros, fui direcionando verbalmente para as próximas etapas da atividade.
6. Por que você escolheu o gênero Memórias literárias?
Porque era o que pedia no currículo do sexto ano.
7. Como os alunos se apropriaram das características do gênero?
Por meio de um texto do mesmo gênero
8. Que textos você trabalhou para familiarizar os alunos com o gênero Memórias? Como são realizadas as leituras desses textos? Você realiza alguma atividade durante a leitura dos textos?
“Conta de novo a história da noite em que eu nasci” de Jamie-Lee Curtis
9. Quais atividades você realizou antes da escrita?
Primeiro a compreensão do texto, a apresentação das características do gênero literário, uma entrevista aos familiares sobre como foi o dia do seu nascimento.
10. Os alunos foram orientados a escrever para um determinado público? Como foi realizada essa escolha?
Não.
11. Houve algum comando que orientasse a produção do texto? Se não, como solicitou a produção do texto?
Fui direcionando verbalmente conforme as etapas iam sendo desenvolvidas, obedecendo o tempo de cada aluno.
12. Para a proposta de atividade foi pensada algum veículo de divulgação para o trabalho dos alunos? O que foi feito com as produções reescritas?
Normalmente esse tipo de trabalho fica exposto na sala de leitura da escola.

13. Como os alunos obtiveram as informações necessárias para a escrita do texto? Foi orientado algo relacionado à coleta de informações? Se foi, como trouxeram os dados?
Eu os orientei individualmente, conforme necessidade e característica de cada um.
14. Você propôs um título para a produção do texto?
Propus que fosse algo relacionado ao dia do nascimento deles.
15. Você avalia os títulos dos textos? O que considera para isso?
Sim. Para a avaliação levo em consideração a coerência com o texto escrito.
16. A escrita do texto foi realizada em sala de aula? Qual o período que os alunos tiveram para a escrita do texto?
Sim. Após a verificação das entrevistas feitas, os textos iam sendo construídos em sala de aula. Caso o tempo da aula não fosse suficiente poderiam levar para terminar em casa.
17. No momento de corrigir os textos dos alunos, você se orienta a partir de alguma concepção para a correção dos textos?
No que diz respeito às questões ortográficas levo em conta a concepção tradicionalista, chamada por Travaglia, de “linguagem como expressão do pensamento”, mas no que se refere ao conteúdo do texto, respeito a concepção interacionista da linguagem, também citada por Travaglia.
18. Que aspectos você considera no momento de corrigir um texto?
Coerência com o tema proposto se está de acordo com as características do gênero em questão, organização e estrutura das frases e parágrafos de acordo com o gênero.
19. Como você sistematizou a correção dos textos?
Não.
20. Você possui alguma grade de correção para a correção de textos? Já teve alguma experiência com grades de correção?
Já tive experiência, mas para esta atividade não utilizei.
21. Qual seu objetivo ao corrigir o texto ora marcando palavras, ora comentando, ora acrescentando palavras? Foi baseado em alguma concepção de correção?

Tradicionalista.

22. Qual a sua concepção de erro, adequação e inadequação?
O que não estiver de acordo com o que foi solicitado. Erros ortográficos, de acordo com a gramática normativa.
23. A partir de suas correções, como você encaminhou a reescrita? Como o texto foi devolvido para a refacção?
Orientando cada aluno, de acordo com a necessidade do texto.
24. São as suas correções por escrito que orientam a reescrita? Há algo mais?
Não somente as correções escritas. Cada texto, bem como cada aluno, tem conhecimentos e necessidades diferentes, portanto isto requer que o acompanhamento seja feito de modo individual. Com orientações verbais, inclusive.
25. A reescrita foi realizada em sala de aula? Como?
Isso dependia da primeira produção. Se caso estivesse faltando alguma informação, pedi para que levassem os textos de volta pra casa e perguntassem aos familiares o estava faltando para acrescentar.
26. Que período os alunos tiveram desde a primeira produção até a versão final?
Um bimestre
27. O que foi feito com o texto depois da reescrita? Houve divulgação?
No semestre seguinte os textos foram transformados em histórias em quadrinhos e deixados para exposição na sala de leitura da escola.

APÊNDICE E:

QUESTIONÁRIO

ALUNO:

NOME DO ENTREVISTADO:

IDADE:

1. Você consegue lembrar de algum fato importante que tenha marcado a sua vida no local em que você vive? Que lembrança é essa? Porque você considera importante?
2. Quando você chegou à esse local, o lugar era muito diferente do que se vê hoje em dia? Quais as mudanças? As ruas eram asfaltadas?
3. Quais eram as brincadeiras que as crianças mais gostavam? Ainda brincam? O que mudou?
4. Como era a vida das pessoas que residiam aqui há anos atrás?
5. Como vocês se divertiam?
6. Seu bairro tinha alguma escola? Qual? Como era?
7. Você acha que as mudanças do local trouxeram benefícios?

ANEXOS

ANEXO A: aluno 1 – única versão

1. meu nascimento

2. Segundo relato de minha mãe e meu tio,

3. às 5h da manhã do dia 30.07.02.

4. Quando começaram as contrações do meu mãe

5. todo se cobriram e foi como correrio só a

6. foram chamar o carro ^{leva-lo} deu-lo ao hospital.

7. então ele resolveu que não daria tempo de chegar

8. ao hospital. então meu tio, com ajuda

9. de uma vizinha trabalaram tudo o que naquele

10. momento não tinha nenhum lacteio por perto

11. nem enfermeiro. As duas, meu tio, minha

12. e a vizinha desse fizeram o parto do meu

13. mãe e no momento do parto o umbigo esterilizaram

14. como tesouro do parto normal e colaram. Fuê

15. for ^{improvisado} ultrassom nesse momento com uma vizinha for

16. até o hospital e chamamos ambulância

17. e a enfermeira mas esse foi estallo sendo cuidadoso

18. do meu mãe, e levaram as vizinhas

19. narrar e hoje estou aqui contando

20. meu história.

21.

22. 

23.

24. Muito bem , gostei muito da sua

25. história.

26. Se reescreve-la tente dividi-la em

27. parágrafos.

28. Não ultrapasse a margem direita da

29. página.

ANEXO B: aluno 2 – versão 1

1 Eu nasci no dia 21 de fevereiro de dois mil e três
 2 às 17 horas e 36 minutos, no hospital municipal
 3 de Breves. A minha mãe ^{estava} ~~estava~~ em casa da minha
 4 vó, no quarto onde ela morava. ^{Ela estava}
 5 ~~andando pela casa e a minha mãe~~ ^{quando sentiu} ~~ela estava~~ ^{pois} ~~ela estava~~ ^{estava}
 6 ~~inquieta.~~ ^{ela} Não queria comer. ~~eu que o meu pai~~
 7 chamou a tia ~~que estava~~ ^{ela} para ir ao hospital. Quando
 8 ela chegou no hospital as dores ~~estavam~~ ^{estavam}, ~~eu~~
 9 ~~que a tia disse que ela não poderia ter normal~~
 10 e levaram pro centro de ^{cirurgia} ~~cirurgia~~ porque já estava
 11 passando da hora ~~de eu~~ ^{de eu} nascer. Todo a equipe que estavam
 12 ajudando trataram da ^{super} ~~super~~ bem. O meu nome
 13 quem ~~foi~~ deu foi o meu pai e a minha tia.
 14 Meu pai colocou ~~o meu nome~~ e a minha tia deu ~~o meu nome~~.
 15 e ~~também~~ ^{ela} nasceu no segundo noite do carnaval
 16 e ~~lá~~ ^{estava} ~~lá~~ ^{estava} numa noite muito chuvosa e eu ~~estava~~
 17 ~~na cama~~ ^{encubadora} ~~na cama~~ ^{encubadora} e a minha mãe passou quatro dias
 18 internada no hospital. Quando a mamãe teve sua
 19 alta minha vó levou eu e o mamãe para casa
 20 dela eu vou. ~~Eu~~ ^{foi} ~~foi~~ ^{foi} a primeira neto da minha vó.
 21 Quando eu cheguei na casa da vovó todos os meus
 22 parentes ficaram olhando todos eles queriam me
 23 pegar no colo e depois de cinco dias meu pai
 24 me registrou, ~~foi~~ ^{foi} o meu pai que comprou minhas
 25 roupas e os meus outros parentes ~~foram~~ ^{foram} me
 26 ver.
 27
 28. É foi essa noite que eu nasci!!!

ANEXO C: aluno 2 – versão 2

1. Paula A noite em que eu nasci!!! ✖

2. Eu nasci no dia 21 de fevereiro de dois mil e três às 17 horas e

3. 36 minutos, no hospital municipal de Arnes. A minha mãe estava

4. na casa da minha vó, no quarto onde ela morava. Ela estava

5. andando pela casa e quando sentiu^{os} pois estava inquieta. Não

6. queria comer o meu pai chamou o táxi e levaram ela para

7. hospital. Quando ela chegou no hospital as dores aumentaram,

8. o médico viu que ela não poderia ter normal e levaram pro centro

9. de cirurgia por que já estava passando da hora de eu nascer e

10. todos os equipes que estavam ajudando trataram de super bem.

11. o meu nome quem deu foi o meu pai e a minha tia.

12. meu pai colocou Paula e a minha tia deu Ana.

13. Eu nasci na segunda noite do carnaval e estava numa noite

14. muito chuvosa e eu já estava na encubadora e a minha mãe

15. passou quatro dias internada no hospital. Quando a mamãe

16. teve sua alta minha vó levou eu e a mamãe para casa dela

17. eu vou. Eu fui a primeira netá da minha vó. Quando eu cheguei

18. na casa da vovó todos os meus parentes ficaram olhando todos

19. eles queriam me pegar no colo e depois de cinco dias meu pai

20. me registrou, foi o meu pai que comprou minhas roupas e os

21. meus outros parentes foram me ver.

22.

23.

24. Paula foi essa noite que eu nasci!!!

25.

26. ~~Paula~~ você esqueceu a margem antes

27. do parágrafo e ultrapassou a margem

28. direita da página.

ANEXO D: aluno 3 – versão 1

1. 10 dia do meu nascimento
2. Dia 11 de fevereiro de 2003, foi o dia mais importante
3. da minha vida. Na minha mãe nasci às 9 horas
4. da noite trazendo muita felicidade aos meus
5. familiares. Neste dia eu era aguardado por
6. todos da minha família, principalmente pa-
7. ra meu pai e para minha mãe. Nasci em
8. casa no interior na minha casa.
9. Foi meu pai que escolheu meu nome
10. meu nome significa: sempre com Deus
11. Hoje eu estou com 12 anos de idade me sinto
12. muito amado e feliz. Minha família me
13. admira muito e sou uma pessoa muito
14. abençoada por Deus.
- 15.
16. Muito bem ~~mas~~, mas vamos tentar melhorar
17. o seu trabalho.
18. - Ao reescrevê-lo, não esqueça de deixar
19. a margem do lado direito.
20. - Acrescente informações como:
21. • O que sua mãe fazia quando sentiu
22. dor?
23. • Como foi a ~~isto~~
24. • Quem deu seu primeiro banho?

ANEXO E: aluno 4 – versão 1

1. Como foi no dia em que te nasci?

2. Eu nasci 10:2 horas da manhã no dia

3. 29/12/2002. E, nasci no parto Césario.

4. A minha mãe escolheu o nome para

5. e a primeira pessoa me chamar foi

6. a minha tia. A primeira pessoa a me

7. visitar foi uma amiga dela, que era

8. muito legal, e a minha tia que trouxe

9. os primeiros roupas e tudo que eu

10. precisava.

11. FIM

12. ~~_____~~

13. ~~_____~~

14. ~~_____~~ vamos melhorar o seu texto:

15. - Primeiro acrescenta algumas informa-

16. ções como: (que sua mãe estava fa-

17. zendo quando sentiu dor?) (Como foi a ida-

18. da para o hospital? Como foi sua chegada

19. em casa)

20. - Reescreva o texto de caneta.

21. - Divida o texto em dois parágrafos.

22. - Acrescente o significado do seu nome.

ANEXO F: aluno 4 – versão 2

1. e como foi no dia em que eu morri?
2. Eu morri 10:0 horas da manhã no dia 20/12/2002
3. E minha mãe mim falou que foi clíria. no dia
4. do meu nascimento ela tava deitada no cama
5. quando ela sentiu dor(a) a minha mãe foi chorar
6. o carro da ambulância. E o carro chegou e levou
7. ela para o hospital. Ela passou alguns dias
8. no hospital. Ela mim levou para casa si
9. Ela escolheu meu nome **Estéfano de Jesus**
10. que tem a significação origem grega **stefano**
11. que significa "amigo do cordeiro" também tem origem
12. hebraica pois era um de seus apóstolos. si eu fui
13. crescendo. e hoje to a qui contando a minha história
14. **(sou do curso da Silva)**
- 15.
17. **[redacted]**, você esqueceu a margem antes da
18. parágrafo e ultrapassou a margem direita
19. da página.

ANEXO G: aluno 5 - versão 1

1. Eu nasci dia 10.04.2003, às ^{10h} 10:00 h da manhã,
 2. na cidade de Belém do Pará.
 3. Minha mãe disse que não sabe o significado de meu nome. Mas,
 4. ela disse, que ~~foi~~ ela escolheu o primeiro nome, e o papai escolheu
 5. o segundo nome.
 6. Ela disse que foi um parto muito esperado, pois desde os cinco
 7. meses de gravidez, ela já sabia que seria um menino.
 8. Ela ^{optou} optou pelo nome Lesandro, pois ela disse que queria ter
 9. um menino, e quando ela soube que era um menino, ela disse
 10. que não queria ter mais ~~um~~ filho ao meu lado.
 11. Minha mãe disse que foi um parto muito tranquilo, quanto
 12. ela me teve, ~~ela~~ estava ansiosa para me ver, mas não foi possível
 13. ~~pois~~ ela temia que ^{repouso} repouso, só depois de ^{14h30} 2:30h que ela
 14. pode me ver.
 15. A primeira pessoa que me ~~visitou~~ visitou foi a minha tia
 16. que morava em Belém.
 17. Meu pai ficou muito contente, ~~pois~~ ^{pois} em foi o primeiro filho
 18. homem dele.
 19. Três dias depois foi que a minha mãe recebeu alta,
 20. e que nós podemos sair para casa.
 21.
 22. •  reescreva seu texto corrigindo os erros
 23. marcados.

ANEXO H: aluno 6 – versão 1

1. Meu nascimento
2. Eu ^{nasci} nasci no hospital municipal
3. pol. de Breves, pantemomol
4. Pesando 3,805, no dia 25 de
5. abril de 2003, na manhã de
6. quinta-feira, às 7h30. da manhã
7. Meu primeiro bamba foi minha
8. tia que deu, pai logo do hospital.
9. Meu nome lindo quem escolheu
10. foi minha mãe
11. Significado do meu nome:
12. Abençoado pelo senhor.
- 13.
14.  reescreva seu texto observando
15. as seguintes situações:
16. - O que sua mãe estava fazendo
17. quando sentiu dor?
18. - Como foi a ida para o hospital?
19. - Como foi sua chegada em casa?

ANEXO I : aluno 6 – versão 2

1. Cumprimo dia 25 de Abril de 2003
 2. Minha mãe quando estava comigo
 3. na barriga estava na casa da minha
 4. vó, logo quando minha mãe senti-
 5. u dor mecha, ~~eu~~ logo disse que
 6. mãe ia dar tempo de ir pro hospital
 7. mais não foi queria que eu mor-
 8. dies no hospital então ~~eu~~ ^{me levaram}
 9. ~~do~~ ^{do} hospital ~~eu~~ ^{levaram a minha mãe}
 10. ~~em um taxi ^{em um taxi} ~~para o hospital~~ ^{para o hospital} logo então eu nasci
 11. bem de saúde. ~~eu~~
 12. Dia 25 de Abril de 2003 às 7h30.
 13. da minha mãe eu. ~~eu~~
 14. ~~eu~~.
 15. Logo já fui pro hospital eu voltei
 16. de volta pra casa, pagando 3,80\$
 17. na manhã de quinta-feira eu nasci
 18. meu ~~primeiro~~ primeiro banho foi
 19. minha tia que deu.~~

ANEXO J: aluno 7 – única versão

1. Como foi o dia em que eu nasci A
 2. eu nasci dia 05/03/2003 de manhã às 16 horas e 30 minutos da tarde
 3. em hospital municipal de Breves nasci de parto normal quando minha
 4. mãe estava grávida de mim ela não escalhou meu nome porque ela
 5. não sabia se era menino ou menina e ela bateu logo a ultrassom para
 6. confirmar e aí o resultado deu menina eles ficaram em dúvida na
 7. nome porque meu pai queria ~~nome~~ minha mãe queria ~~nome~~ aí eles
 8. colocaram ~~nome~~ porque é mais bonito,
 9. e a primeira pessoa a me visitar foi uma vizinha que até hoje mora
 10. na rua da minha casa, em gratidão meu pai ficou muito agoniado
 11. na hora do parto da minha mãe ficou ansioso querendo saber se
 12. eu já tinha nascido, foi uma felicidade pra toda a minha família depois
 13. eu fui crescendo fui virando mocinha bom até hoje sou o bebê da mamãe
 14. e esse foi o meu nascimento, a esquecer de falar que eu já tinha muitas
 15. coisas quando nasci?
 16. Sim...

Portuguesa

ANEXO K: aluno 8 – versão 1

1. 1º Como foi o dia em que eu nasci?

2. O eu nasci no dia 20/07/2003 numa sexta-

3. feira as 22:20 horas.

4. Nascido em via **Mipua**, Neste município de

5. Breves-PA.

6. O eu pesei 2,900 kg numa mãe de leite

7. medindo 40 centímetros de altura

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14. **seu texto precisa de mais informações:**

15. **Quem escolheu seu nome?**

16. **- O que sua mãe estava fazendo**

17. **quando sentiu dor?**

18. **- Com quem fez seu parto?**

19. **- Acrescente um título ao seu texto.**

ANEXO L: aluno 8 – versão 2

1.	AS INFORMAÇÕES DA
2.	
3.	FAMÍLIA
4.	Agora eu vou contar a minha história de como eu nasci.
5.	Eu nasci no dia 20/07/2003 numa sexta-feira às 22:20h.
6.	Nascido em rio Mapuaí, neste município de Breves - PA.
7.	Eu pesei 2,900 Kg numa noite de lua, medindo 40cm de altura.
8.	É pai o meu pai quem escolheu o meu nome.
9.	É minha mãe estava levando laço quando começou a sentir dor.
10.	É minha mãe fez o meu parto.
11.	FIM
12.	É essa é a minha história

ANEXO M: aluno 9 – versão 1

1 Meu nome é = [REDACTED]

2 Sexo Feminino, nascida aos

3 vinte e três (23) de Novembro do ano

4 dois mil e dois (2002), às ^{15h} 30 minutos

5 (CS), em Hospital Municipal de Breves - Pa.

6 Foi um parto normal como os outros.

7 No dia estava ^{ensolarado} ensolarado, estava

8 muito quente.

9 Cor = ~~Branca~~ Amarelada.

10 Minha mãe deu entrada no Hospi-

11 tal Municipal às 11 horas da manhã

12 do dia 23 de Novembro de 2002 dura-

13 ~~do~~ do parto 15 minutos. Saímos

14 do Hospital no dia seguinte.

15

16 Muito bem [REDACTED], mas preciso que você

17 faça alguns acréscimos:

18 - Ao reescrever o seu texto não ultra-

19 posse a margem direita da página;

20 - Acrescente informações como:

21 • O que sua mãe estava fazendo

22 quando sentiu dor?

23 • Como foi a ida dela para o hospital?

24 • Quem deu o seu primeiro banho?

25 • Como foi a chegada de vocês em casa?

26 • O significado do seu nome?

27 - Não esqueça de dar um título pa-

28 ra a sua história.

ANEXO N: aluno 10 – única versão

1) Como foi o dia em que eu nasci?

O dia em que eu nasci
 foi há noite. Estava chovendo muito e minha mãe tocou o Panto normal e meus pais ficaram muito felizes porque eu fui muito esperada por meus pais e hoje tenho 15 anos e sou uma menina muito feliz e inteligente e sou de uma família feliz e amada pelo meus familiares

Minha mãe ^{me} deu o meu primeiro banho e minhas Tias fizeram a minha primeira visita. Meu nome o meu pai escolheu quando eu ^{ainda} estava na barriga de minha mãe meus primeiros passos foi com 10 meis meses.

Muito bem [REDACTED], vamos melhorar o seu texto:

- Rescreva o texto corrigindo os erros marcados;
- Você esqueceu o dia do seu nascimento.
- Ao reescrevê-lo, não o faça em forma de poema.
- Qual o significado do seu nome?
- Não esqueça o seu título.

ANEXO O - aluno 11 - versão 1

1. Como foi o dia em que eu nasci? 

2. O dia em que eu nasci era no dia 18-08-2003,

3. às 22 horas e 10 minutos, no hospital municipal

4. de Bureles.

5. Minha mãe teve parto normal, eu media 56

6. centímetros, na hora que ela foi pro hospital

7. não estava cheirando, estava um pouco estrelada.

8. Meu tio queria colocar meu nome ,

9. mas minha mãe colocou  e minha avó que

10. se chama , colocou  porque

11. ela achava mais fácil de falar.

12. A minha avó acompanhou minha mãe que se

13. chama  até o hospital.

14. Minha mãe me teve com 21 anos e hoje ela tem

15. 33 anos e eu tenho 12 anos.

16.

17.

18. O meu nome  significa A PURA que tem

19. como número da sorte o número 4.

20.

21.

22.

23.

24. 

25.

26. , reescreva seu texto respeito a

27. margem direita da página.

ANEXO P - aluno 12 - versão 1

1. Vou contar a história que eu nasci
2. Eu nasci dia 25 de dezembro de 2002 ^{às 8h} a 8 horas
3. no hospital municipal. Eu nasci chorando e quando eu
4. nasci a minha mãe deu meu primeiro banho - e meu
5. pai ~~de~~ trouxe a minha fralda, a minha varó foi ~~que~~
6. ~~meu~~ ^o primeiro ^a ~~meu~~ primeiro brinquedo
7. foi um ^{carinho} ~~carinho~~ foi meu pai que medeu ~~e eu pesei~~
8. ~~que~~ completei 4 anos eu estudei na escola das sete anos
9. e minha segunda escola foi ~~Paulo Rodrigues~~ Paulo Rodrigues
10. e minha escola agora é Miguel Bitar -
11. a minha primeira ^{bandeja} ~~bandeja~~ foi minha mãe que ~~me deu~~
12. ~~me deu~~ a pessoa ^{com quem} ~~que eu~~ ^{com quem} primeiro foi minha mãe -
13. a minha primeiro comida foi ^{mingau} ~~mingau~~
14. a minha primeiro casa ~~que eu~~ foi casa da varó -
- 15.
16. ~~Eu~~ reescreva o seu texto e acrescenta as
17. seguintes correções:
18. - Não ultrapasse a margem direita
19. da página.
20. - Divida o seu texto em parágrafos.

ANEXO Q - aluno 12 - versão 2

1. vou contar a história que eu nasci
2. Eu nasci dia 25 de agosto de 2002 às 8h
3. no hospital municipal. Eu nasci chorando e quando
4. eu nasci a minha mãe deu meu primeiros banho.
5. → E meu pai trouxe a minha fralda e a minha varó
6. foi meu avô a primeira a me vestir, meu primeiro
7. brinquedo foi um carrinho foi meu pai que me deu,
8. quando eu completei 4 anos eu estudei na escola
9. das sete anos a minha segunda escola foi Paulo
10. Rodrigues e minha escola agora é Miguel Bitar,
11. a minha primeira saudade foi minha mãe
12. que me deu e a pessoa com quem sou primeiro
13. foi minha mãe e a minha primeira comida foi
14. mingau e a minha primeira casa foi casa
15. da varó.
16.
17.  você esqueceu a margem antes do
18. parágrafo.

ANEXO R - aluno 13 - versão 1

1. eu nasci no hospital municipal no dia 13.10.2003 às 7:30 da manhã

2. A mãe estava fazendo as coisas de casa e quando ela acabou ela

3. começou a sentir dor e papai levou a mãe ao hospital ela não foi

4. operada, aí eu nasci.

5.

6. -  muito bem, mas agora vamos tentar

7. melhorá-lo:

8. * Acrescente:

9. • Quem escolheu o seu nome?

10. • O que o seu nome significa?

11. • Quem deu o seu primeiro banho?

12. • Como foi a sua chegada em casa?

13. • Dê um título ao seu texto.

ANEXO S - aluno 14 - versão 1

1. Pergunta: como foi um dia em que se nasceu
2. [redacted]
3. [redacted] nasceu no dia
4. 22 de abril de 204 às 09h da noite de
5. parto normal no Hospital Municipal de Breves.
6. Tendo como mãe Patrícia [redacted]
7. e pai [redacted]
8. [redacted] nasceu em Breves
- 9.
- 10.
11. [redacted] você apenas copiou os dados da
12. sua certidão de nascimento, não foi?
13. Pois então vou colocar algumas informações
14. aqui que você vai precisar perguntar aos
15. seus pais.
- 16.
17. - O que sua mãe fazia quando sentiu dor?
18. - Como foi a ida para o hospital?
19. - Quem deu o primeiro banho.
20. - Quem escolheu seu nome?
21. - Dê um título para o seu texto.
22. - Tente escrever com mais calma para
23. melhorar sua letra.

ANEXO T - aluno 14 - versão 2

- 1 assunto: unoka em que eu nasci
- 2 Memma Linda Tavael minha mãe Esta
- 3 Ela sentou de lado de lado e deu vai com
- 4 ele deu a ela 'vai ele vai com ele -
- 5 Ojito vai que dar vai que dar vai que
- 6 dar vai meu pai Perigito Para ela vai que vai
- 7 Ela sentou vai minha mãe Tavael Esteu com ela
- 8 ~~Para~~ - Meu Pai Tavael Esperei eu meu chamado e
- 9 Tavael vai meu pai ligou Para Tavael Tavael
- 10 Tavael eu Tavael inole Para e vai minha Mãe
- 11 Tavael foi chamado e Tavael um pai Tavael Sim
- 12 Tavael foi Tavael vai meu irmão Tavael Chegou
- 13 Tavael vai a Tavael chegou epitavole Bi Bi Bi.
- 14 Vai minha mãe Tavael vai foi chamado Tavael
- 15 Vai ele Tavael Buna eu meu Tem esse bebê
- 16 Chegou meu pai vai Perai eu meu bebê -
- 17 Tavael me Tavael minha mãe Tavael eu Esteu com
- 18 minha mãe meu pai Tavael Rapido minha mulher
- 19 Vai ter bebê e Tavael Tavael foi Esteu chegou
- 20 Vai eles chegaram no hospital vai meu pai
- 21 Tavael vai bebê, ela vai vai eles Tavael
- 22 Vai Tavael de Serugia vai minha mãe Tavael
- 23 Rapido eu meu Ter bebê vai minha
- 24 mãe Tavael Rapido que Esteu com minha mãe
- 25 Vai eu nasci vai minha mãe Tavael que vai
- 26 Vai Linda.

27 iri Meu Pai Estava Sencido no Banco de
 28 Hospital iri ele queria um filho mais
 29 Meu pai quer ele iri meu pai Falece
 30 O filho meu Pai Falece Vou ler ele Falece
 31 Qual o meu Pai Falece com o cargo de mestre
 32 Filho meu Pai Falece obrigado um amor por
 33 obrigado ele aqui de meu pai Falece namor, du
 34 Filho iri de nomei agora iri ~~meu~~ pai
 35 Passou 10 meses depois de iri iri meu
 36 Pai Falece meu Pai Falece Falece Falece
 37 meu grande trabalho meu trabalho linear.
 38 iri de trabalho obrigado iri grande de
 39 Trabalho que trabalho meu nome ~~de~~ foi minha
 qual

41

42

43

44

45

46

47

48

49

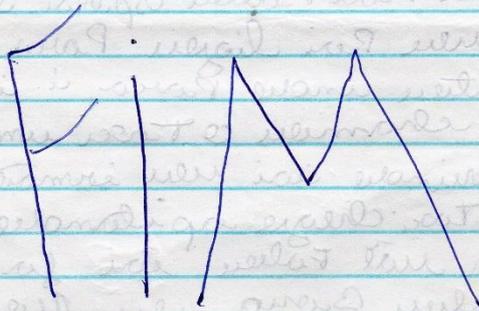
50

51

52

53

54



[redacted], voce fez que pedi no outro trabalho,
 e isso é muito bom. Mas precisa melhorar
 a estrutura, organização de seu texto.
 Da próxima vez, não ultrapasse as
 margens direita e esquerda ~~da~~ ^{sua}
 página.

ANEXO U - aluno 15 - única versão

1. Como você nasceu?

2 → Eu nasci em 2003 no mês de janeiro maternidade

3. Semed quem deu o primeiro banho em mim

4. foi a mamãe, quem deu o primeiro conjunto

5. de roupa foi minha madrinha e quem

6. deu o primeiro sapato foi minha mãe.

7 → Ela falou que eu demorei a ^{sair} dela ela

8. falou também que ela pegou um queda

9. quando ela estava grávida e eu ^{foi} batizado

10. na igreja Perpetua Securo, os meus padri-

11. nhas são o Sr. S e o V in.

12 → ~~meus padrinhos~~ A primeira vez

13. que eu ^{amelei} ~~foi~~ quando minha

14. tia e minha mãe estavam sentadas e

15. uma falou pra mim: ^F vem aqui bebê?

16. e foi assim que eu aprendi andar eu

17. ia com uma e depois com a outra.

18 → Além disso eu nasci com cabelo e com

19. muita saúde. O meu pai não ajudou

20. com nada para ^{me} criar só a mi-

21. nha mãe.

22.

23. , seu texto está muito bom. Mas é

24. preciso corrigir algumas coisas:

25. - Divida seu texto em parágrafos;

26. - Deixe margem no início de cada pará-

27. grafo;

ANEXO V - aluno 16 – única versão

1 - Como foi o dia que eu nasci?
 2 - no dia 20 de outubro de 2003, seguindo minha mãe
 3 - contar, ela amanchou sentindo dor, que já eram
 4 - pro meu nascimento. Enquanto minha mãe ^{estava} ~~estava~~
 5 - com essa dor, meu pai mentiu, já estava,
 6 - surpe a criança para me conhecer.
 7 - Então por volta das 16h da tarde deu mesmo
 8 - dia eu ^{nasci} ~~nasci~~, então ^{disseram} ~~disseram~~ em mimino? no dia
 9 - seguinte eu fui para minha casa onde eu recebi
 10 - nome de ~~██████████~~.
 11
 12 - Muito bem ~~██████████~~, vamos corrigir al-
 13 - gumas coisas:
 14 - - Ao reescrever o texto respeite a margem
 15 - direita da página.
 16 - - Divida o seu texto em dois parágra-
 17 - fos.

ANEXO W - aluno 17 - versão 1

1. Como foi a história em que eu nasci
2. Eu nasci em uma sexta ~~feira~~ ^{feira} no dia 06/02/2004
3. minha mãe acordou às cinco horas da manhã
4. Sentindo as primeiras contrações. Sete horas da
5. manhã meu pai a levou para o hospital. Lá
6. ele permaneceu o dia todo sentindo muitos do-
7. res (foi ^{horível} horrível). Às seis horas da tarde eu nasci
8. foi muito bem eles ficaram muito felizes. Eu era
9. bem gordinha, bem pequerrucho pesei 2,800 Kg.
- 10.
11. Significado e origem do nome ~~Luiz~~
12. Uddo o deixa mais feliz do que um cláudio. É u-
13. paz de dar uma festa, só porque recebeu um gular-
14. teio. Mas em contrapartida entrou em profunda de-
15. pressão quando sente a humilhação ou desprezi-
16. tudo. Mas ao invés de colocar a indignação para
17. fora, se isola de todos. Se dá muito bem com
18. crianças, gosta de demonstrar seu romantismo e
19. sua criatividade. Mas presta atenção para a
20. sensibilidade não ~~revelar~~ revelar um excesso de vaidade
21. pessoal, com certeza isso é algo a ser trabalhado.
- 22.
23. Muito bem ~~Luiz~~, mas agora reescreva
24. o seu texto e não ultrapasse a margem
25. direita da página.
- 26.
27. FIM

ANEXO X - Biografia de Santo Agostinho

Por Ana Lucia Santana

A caminho de Cartago, para completar sua educação, ingressou em um caminho moralmente duvidoso, adotando o Maniqueísmo – doutrina que dava existência concreta tanto ao bem quanto ao mal -, para compreender e legitimar sua opção pela intensa sensualidade. Concluída sua formação, fundou uma escola nesta mesma cidade, seguindo depois para Roma e Milão. No ano de 386 ele abandonou de vez a pedagogia, ao completar trinta e dois anos, por motivos de saúde e também por seus dilemas espirituais.

Neste momento ele abandona a filosofia maniqueísta e descobre o neoplatonismo, através do qual começa a compreender a verdadeira espiritualidade. Aos poucos ele deixa de lado a luxúria e, em setembro deste mesmo ano, inicia sua conversão ao Cristianismo. Ele se isola então em Milão, durante alguns meses, junto com a mãe, o filho e alguns seguidores, abdicando do mundo, da profissão e do casamento. Um ano depois, por influência e pelas mãos de Ambrósio de Milão, ele foi batizado durante a Páscoa, e então voltou para sua terra natal, instituindo aí um monastério, depois da morte da mãe e de dispor de todos os seus bens.

Ele foi ordenado padre em 391, sagrado como bispo em 395, liderando a Igreja de Hipona até sua morte. Seus sermões tornaram-se célebres – atualmente preserva-se pelo menos 350 destes discursos, considerados todos autênticos. Durante sua permanência à frente desta instituição cristã, Santo Agostinho incentivou a repressão dos Donatistas – grupo cristão considerado herético pelo Catolicismo – por meio do uso da força.

Agostinho morreu em 430, no dia 28 de agosto, aos setenta e cinco anos, vítima da invasão de Hipona pelos vândalos. O santo tem lugar de destaque na história da Igreja Católica, reconhecido por sua profunda percepção e pelo seu temperamento compreensivo, bem como por sua junção da natureza teórica da patrística - ciência que se ocupa da doutrina dos Santos Padres e da história dessa doutrina – grega com o teor prático da patrística latina. Sua ênfase maior, porém, foi sempre nas questões da práxis moral: o mal, a liberdade, a graça, a predestinação.

Parte de sua obra se dedica às especulações filosóficas, com destaque para os diálogos, tais como *Contra os acadêmicos*, *Da vida beata*, *Os solilóquios*, *Sobre a imortalidade da alma*, *Sobre a quantidade da alma*, *Sobre o mestre*,

Sobre a música; a outra é devotada à teologia, que complementa sua filosofia, especialmente Da Verdadeira Religião, As Confissões – sua obra mais conhecida -, A Cidade de Deus, Da Trindade, Da Mentira.

Santo Agostinho teceu algumas considerações sobre os judeus em sua obra, considerando aqueles que foram dispersos como inimigos da Igreja, sendo assim submetidos a essa provação por seu comportamento anterior com relação a Jesus, reforçando as profecias bíblicas sobre a trajetória judaica na Terra. Alguns de seus argumentos foram, infelizmente, usados tanto para estimular o antisemitismo, como contra os próprios cristãos.

Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/santo-agostinho/>.

> Acesso em 21 jan. 2016.

ANEXO Y - O Diário de Bruna

Inês Bastos

Terça-feira, 17 de Junho

Hoje foi o meu aniversário e recebi este diário.

Foi um dia feliz, como estou em férias da escola pude festejar o dia com os meus pais e o meu irmão mais novo, o Duarte. Às quatro horas começaram a chegar outros parentes: os meus avós, os meus tios e os primos. Depois chegaram os meus amigos: a Ana, o Berto, o Leonardo, o André, a Mia, a Rosa e a Catarina. Recebi prendas e postais dos meus tios Filipe, que casou com a minha tia Katlyn e vivem nos Estados Unidos, e Jéssica, que tem a filha Penélope e voltou a casar com o meu novo tio Pierre, com quem vive em França, assim como dos meus tios avós. Tudo corria bem e eu estava muito feliz, até o chato do meu irmão me atirar bolo à cara! Enfim, a Rosa ofereceu-me este diário a quem posso contar tudo. Agora vou escrever a minha pequena paixão!

Na minha turma há um rapaz, o Bernardo Santos, é dele que eu gosto e acho, só acho, que ele também gosta de mim. Mas não é só o meu diário quem sabe! Um dia, o meu irmão descobriu e foi contar à minha prima Lara, com quem ele brinca muitas vezes, e, claro está, a Lara contou às irmãs mais velhas. Fiz a Lara e a Carlota prometerem não contar a mais ninguém, mas a Sandra, que é muito amiga do Bernardo, esteve quase para não concordar. De resto, só mais os meus melhores amigos, a Ana e o Berto, é que sabem.

Um dia hei-de ter coragem para revelar isto ao Bernardo e ao mundo mas por agora fica um segredo. E por hoje também ficamos por aqui, que já oiço a minha mãe a mandar-me para a cama e se eu demorar ela começa a dar-me um raspanete sobre como é importante deitar-me a horas... Por isso, até amanhã.

Disponível em: < <http://escoladeescritores.blogs.sapo.pt/diarios-ficcionais-1-41052>.> Acesso em: 22 jan. 2016.

ANEXO Z - Devagar como a Maria Fumaça

Aluna: Gabriela Chaves Santos

Cresci e vivo em Coronel Xavier Chaves, cidadezinha do interior de Minas. Esta manhã, ao ouvir o soar do apito do trem que passa levando minério de ferro e que avisto da janela do meu quarto, me lembrei do tempo em que não tínhamos pressa. Vivíamos soltos como os passarinhos que “perambulavoavam” pela cidade.

Naquele tempo, por volta de 1957, onde hoje é a escola era só mato, um grande tapete verde, onde rolavam bolas e crianças. A cidade cheirava a mato, frutas, biscoitos de fubá e polvilho assando no forno a lenha. As poucas ruas eram de terra vermelha e se chamavam Rua de Baixo, de Cima, do Meio e da Estrada de Automóvel. Por elas andavam também cavalos e carros de boi. A fraca iluminação do Azevedo nos obrigava a armar da lamparina para varar a escuridão da noite. Na verdade, nem éramos ainda uma cidade. No nosso pequeno arraial havia apenas o Armazém do Zé Passarini, que vendia de tudo um pouco: tecidos; rendas; mantimentos, como arroz, feijão, farinha; e até pano para caixão. Naquela época, as roupas eram feitas em casa. Uma peça de fazenda vestia a família toda. Isso era muito chato, pois eu queria ficar diferente. Assim, costumávamos comprar alguns panos em São João del Rei. De Resende Costa vinha a jardineira – aqueles ônibus antigos – que nos levava à cidade, mas chegava aqui carregada como as goiabeiras no mês de março. Íamos então a pé até a estação, em César de Pina, para depois pegarmos o trem Maria Fumaça rumo a São João del Rei. Eram duas horas de caminhada e muita conversa jogada fora. Lá, visitávamos seu Zé das Dores, lavávamos os pés, trocávamos os sapatos e ainda tínhamos tempo para um dedo de prosa, acompanhado de café com biscoito. Já assentados nas poltronas de madeira do trem, podíamos sentir o cheiro da fumaça que deixava um rastro cinza para trás. Eu adorava andar de Maria Fumaça e observar, pela janela, os coqueiros dançando com o vento.

O trem trilhava seu caminho colorindo dentro de mim e tudo à sua volta: as árvores, as pontes, os morros, a serra São José, os rios e os córregos de águas claras e sem poluição. Essa viagem sempre me fazia lembrar uma canção

da época: “Lá vai o trem subindo a serra, que saudade nós sentimos de beijar nossa vizinha, chacatá, chacatá, chacatá, uuuuh...” O trem seguia devagar e sem pressa. Sabia que estava chegando quando avistava as margens do córrego do Lenheiro. A Maria Fumaça freava e seu apito soprava para descermos. Comprávamos os tecidos e eu aproveitava para ir ao salão do Vicente Vale para fazer permanente. Já ouviu falar nisso? É exatamente o contrário da chapinha, um processo químico que torna encaracolados os cabelos lisos, pois antigamente a moda era cabelo anelado. Hoje, vejo que o cabelo liso e escorrido como o meu é o desejo da maioria das mulheres. Como as coisas mudam! Ao final da tarde, embarcávamos novamente na Maria Fumaça para retornarmos para casa. Eu voltava radiante com os cachos do meu cabelo e meus panos exclusivos. Devagar, eu tinha ido longe. Às vezes, fico pensando: hoje temos pressa. Não sobra tempo para apreciar o nascer ou o pôr do sol, nem para conversar com a família e os amigos. Atualmente, quando passo na antiga estação, me dá um aperto no coração, a saudade toma conta do meu peito. Preferia aqueles tempos, quando tudo andava devagar, devagar como a Maria Fumaça...

(Texto baseado na entrevista feita com a senhora Geralda Maria de Jesus Chaves, 70 anos.)

Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5306/textos-finalistas2014.pdf>> Acesso em: 25 de jan. 2016.

ANEXO 1 - memória 1: O Lavrador de Pedra

Manoel de Barros

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aflorava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavrador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra.

A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos montados a cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de maia ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era paisagem de meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito!

BARROS, Manoel de. *O Lavrador de Pedra*. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

ANEXO 2 - texto 1: As primeiras ruas do bairro Centro

[...]

O primeiro Mercado Municipal de Breves funcionava no prédio onde atualmente funciona o Banpará, bem em frente existia, segundo lembra o Sr. Raimundo Sarges, uma mangueira grande, que era um ponto de trocas comerciais entre os ribeirinhos do interior da cidade e os moradores do bairro. Era um comércio paralelo ao Mercado Municipal, lá se vendia peixe, camarão, paca, tatu, preguiça, frutas, era uma verdadeira feira ao ar livre.

[...]

Nesse período somente barcos pequenos e canoas, geralmente vindos do interior do município, faziam o transporte de ribeirinhos e visitantes. Era um local de fácil tráfego, podia-se caminhar livremente por essa área, despreocupadamente, são os contrastes do passado e do presente.

O Sr. José Silva, 85 anos, também recorda como era o bairro Centro, em meados das décadas de 40 e 50.

“A área localizada bem próximo da igreja matriz até onde é hoje o órgão da Justiça do Trabalho estava localizada a Breves Industrial sociedade Anônima. Conhecida como Bisa, a última rua era a Duque de Caxias, onde se encontra hoje a Câmara Municipal. No local onde hoje é a Escola Miguel Bitar era um campo de futebol, e lá onde é o Fórum de Breves, era uma escola evangélica, que mais tarde, no mesmo prédio, passou a funcionar a Delegacia de Polícia”.

O Sr. Raimundo Sarges de Castro e sua esposa nos relataram que Breves na década de 40, tinha apenas um policial, a violência e os assaltos eram casos isolados. Os presos tinham uma rotina dura de trabalho, limpavam e roçavam as ruas, sempre vigiados, é claro, não existem em suas lembranças casos de rebeliões ou fugas de presos na época. Notem na foto abaixo que a primeira delegacia de Breves era de madeira, comprovando a fragilidade do sistema carcerário. A tranquilidade com as questões da justiça podem ser justificadas pelo fato de naquela época, a maioria da população estar empregada nas

principais madeiras da região e o índice de desemprego ser mínimo. Além de outro fato, os juízes que aqui chegavam mostravam autoridade inquestionável com os moradores. Há histórias interessantes sobre um juiz da época, que obrigava os rapazes que “mexiam”, com as moças casaram-se imediatamente com elas, senão eram presos. Bem diferentes dos dias atuais não é mesmo?

(LEÃO, 2009. P 20-21)

ANEXO 3 - Texto 2: Por onde tudo começou: o bairro Centro

Atividades econômicas no bairro

Com relação às atividades econômicas do bairro Centro, foram visíveis nos depoimentos dos entrevistados as referências a uma das maiores geradoras de emprego e renda da cidade, nas décadas de 40, 50 e 60, a empresa Breves Industrial Sociedade anônima [sic], a Bisa. Essa empresa foi apontada como proprietária de uma grande parte do bairro, os primeiros donos eram alemães. Exportava madeira para várias regiões do Brasil e do exterior. Atracavam em seus portos grandes navios, que movimentavam a economia local. Numa região de comércio limitado, as novidades chegavam também através deles. D. Terezinha Nêmer, moradora do bairro, têm [sic] recordações a esse respeito

“Tinha a serraria Breves Industrial, que vinha aqueles navios pegar aquelas madeiras em toras, e agente [sic] ia com o tenente Abraão olhar. A mamãe comprava aquelas bonecas grandes pra nós.”

Depois dos alemães, a Bisa passou para a propriedade de três sócios, eram eles Renato Franco, José Mourão e Marculino Pinto. Segundo relatos, essa empresa compreendia todo o quarteirão, iniciando próximo a Igreja Matrix, até a Praça do Operário. Na parte detrás [sic] ípegava o perímetro da Praça Frei Dolsé, Banco do Brasil, Receita Estadual, residências da família Custódio, estendendo-se até a Rua 1º de Maio, onde funcionava a área residencial dos funcionários da Bisa, que citaremos mais adiante.

Vamos observar as fotos a seguir da empresa Breves Industrial Sociedade Anônima. Estas representam um momento da história por muitos difíceis de acreditar, que a área que caminhamos diariamente era um a serraria q, cheia de galpões e madeira empilhada no meio da ruas

(LEÃO, 2009, p. 34-35)

ANEXO 4 - texto 3: No fim da cidade, os cemitérios

Durante o período da pesquisa, era uma curiosidade pessoal descobrir vestígios do primeiro cemitério de Breves. Sempre ouvimos histórias a esse respeito, por isso, quando conversava com nossos entrevistados, eu tocava no assunto. As informações, um tanto vagas, dificultavam a pesquisa. Resolvemos e então procurar por túmulos, que muitos diziam ainda existir nos quintais das casas localizadas nas Ruas Justo Chermont e Paes de Carvalho. Não foi difícil encontrar. Nos fundos do quintal de uma residência ainda existe uma sepultura com inscrições na lápide que registram o falecimento de um homem, em 1902. Conseguimos descobrir, então, através de D. Suzane Joubert e d. Maria Josefina de Castro, que esse cemitério foi construído afastado e ficava no final da cidade. Chegava-se lá através de um caminho. O cemitério era denominado Santa Isabel, construído num período que não sabemos ao certo. Segundo informações das nossas entrevistadas, que chegavam a vê-lo, as sepulturas eram grandes, trabalhadas com imagens de anjos e do Sagrado Coração de Jesus, algumas eram cercadas com grades de metal amarelo, parecidas com as do cemitério Santa Isabel, de Belém. Provavelmente fazia frente para a Rua Dr. Assis, compreendia toda a área do Hospital Municipal, do Municipal Atlético Club (MAC) e uma parte da Rua Paes de Carvalho. Pouco tempo depois de desativado, foram construídas residências e as sepulturas e jazigos destruídos e, com eles, um pouco da nossa história. Possivelmente nossos antepassados foram enterrados nesse cemitério.

(LEÃO, 2009, p. 25)