

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras da UFMG
Curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa:
Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA)

Natália Carisio Venâncio Nascimento

**O ensino da produção de textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
contextos reflexivos para o 5º Ano.**

São José dos Campos

2024

Natália Carisio Venâncio Nascimento

**O ensino da produção de textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
contextos reflexivos para o 5º Ano.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Letras da
Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial à obtenção do título
de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Thalita Nogueira
Dias

São José dos Campos

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 25 de outubro de 2024, às 15:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado O ensino da produção de textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: contextos reflexivos para o 5º Ano, apresentado por NATÁLIA CARÍSIO VENÂNCIO NASCIMENTO, número de registro 2023659765, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Thalita Nogueira Dias - Orientadora, Prof. Luiz Francisco Dias (UFMG), Profa. Laura Dela-Savia Braga e Castro.

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de outubro de 2024.

Profa. Thalita Nogueira Dias (Doutora)

Prof. Luiz Francisco Dias (Doutor)

Profa. Laura Dela-Savia Braga e Castro (Mestra)



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Francisco Dias, Servidor(a)**, em 26/10/2024, às 13:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laura Dela-Savia Braga e Castro, Usuária Externa**, em 29/10/2024, às 21:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thalita Nogueira Dias, Usuário Externo**, em 30/10/2024, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3564289** e o código CRC **29CA302C**.

Dedico este trabalho a todas as professoras que lutam incansavelmente pela educação do no nosso país.

AGRADECIMENTOS

É muito gratificante concluir este trabalho! Muitas pessoas foram importantes nessa caminhada. Obrigada a todos os estudantes que dão sentido à minha profissão (já são quase oito anos). Ao meu companheiro, que sempre me apoiou em todas as decisões. À minha mãe, uma inspiração de mulher. Às colegas de profissão, com quem aprendo todos os dias. À minha orientadora Thalita, sempre com perguntas e colocações valiosas.

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.” (ROSA, João Guimarães, 2019)

RESUMO

Esta monografia investiga como a produção de textos é trabalhada com estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental. A pesquisa baseia-se na concepção de linguagem como fenômeno social e dialógico, enfatizando a importância do planejamento, da revisão e da reescrita para o sucesso da produção textual final. As teorias principais se fundamentam na prática dialógica e interacionista do texto e que também são identificadas nos artigos analisados na pesquisa. A metodologia envolveu uma metapesquisa de artigos sobre a produção textual no 5º Ano. Os resultados mostram que uma abordagem interacionista e dialógica pode tornar o ensino de escrita mais eficaz, propondo atividades que consideram o contexto social e a interação entre os participantes do processo comunicativo. A monografia sugere que práticas de ensino bem planejadas e que incluam a revisão e reescrita, podem desenvolver habilidades importantes para a produção de textos mais fluidos.

Palavras-chave: produção textual; 5º ano; linguagem, abordagem dialógica; interacionista.

ABSTRACT

This monograph investigates how text production is approached with 5th Grade Elementary School students. The research is based on the conception of language as a social and dialogic phenomenon, emphasizing the importance of planning, revising, and rewriting for the success of the final text production. The main theories are grounded in the dialogic and interactionist practice of text, which are also identified in the articles analyzed in the research. The methodology involved a meta-research of articles on text production in the 5th Grade. The results show that an interactionist and dialogic approach can make writing instruction more effective by proposing activities that consider the social context and the interaction between the participants in the communicative process. The monograph suggests that well-planned teaching practices, including revision and rewriting, can develop important skills for producing more fluid texts.

Keywords: text production; 5th grade; language, dialogic approach; interactionist.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 A concepção de linguagem	12
2.2 Escrita e interação	14
2.3 A produção de textos na escola	15
2.3.1 O planejamento do texto	16
2.3.2 A importância dos gêneros textuais	17
2.4 A produção de textos de acordo com a BNCC	18
3 METODOLOGIA	20
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	21
4.1 Reflexões sobre a produção textual no 5º Ano	21
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
6 REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

O trabalho se propôs a investigar como o ensino da produção de texto está sendo desenvolvido no 5º Ano — última etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A nossa análise buscou um recorte na concepção de linguagem, na escrita e interação, na produção de textos na escola e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento escolar norteador no Brasil.

Este estudo fez parte do eixo de Produção Textual e Ensino de Língua Portuguesa — Redação ou produção textual: desafios para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O recorte de pesquisa analisou trabalhos já desenvolvidos, observando qual é a teoria que alimenta o ensino da produção textual e como ela é desenvolvida em sala de aula.

Por meio de vivências e experiências pessoais, percebemos que jovens e adultos têm dificuldades em produzir textos. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 11,4 milhões de pessoas não sabem ler e escrever. Nesse levantamento, “dos 163 milhões brasileiros com 15 anos ou mais, 11,4 milhões não sabem ler e nem escrever. E apenas 151,5 milhões conseguem escrever um bilhete simples e ler”. E ainda, especialistas relatam que o número ainda é mais preocupante quando falamos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em média, menos de 50% das crianças são alfabetizadas ao final do 2º Ano.

Como atuantes da Educação Básica, acreditamos que é na base da educação que isso pode mudar, ou seja, por meio de trabalho bem planejado e intencionado na escola. Para isso, ao longo do trabalho discutimos algumas questões que acreditamos ser fundamentais ao ensino.

Na fundamentação teórica desta pesquisa, falamos um pouco sobre a linguagem, a relação entre a escrita e a interação, a produção de textos na escola, além de refletir um pouco sobre o eixo de escrita de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. O aporte teórico incluiu Costa Val e Fiad (2014), Rossi e Souza (2019), Koch e Elias (2009), Corbari (2019). Em relação à metodologia da pesquisa, fizemos uma metapesquisa, ou seja, um estudo de pesquisas ligado ao tema “produção textual no 5º Ano”.

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a produção de texto no 5º Ano, último ano da etapa inicial do Ensino Fundamental. Referindo-nos aos objetivos específicos, buscamos cotejar trabalhos de produção de textos, observar qual é a teoria que sustenta o ensino da produção textual, verificar o uso de documentos educacionais norteadores, discutir como a competência escrita pode ser desenvolvida em sala e analisar o uso de gêneros textuais em sala de aula.

O tema produção de textos merece nossa atenção, pois ao vivermos em sociedade precisamos nos comunicar e produzir textos o tempo todo e em diversos contextos sociais. Costa Val e Fiad (2014, s/p) afirmam que “produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação”. Ao interagirmos por meio da linguagem, o texto será o produto dessa interação.

Quando falamos de produção escrita, é necessário falarmos da relação entre escrita e oralidade, juntas elas se complementam em diversos contextos de comunicação. Chartier e Frade (2014, s/p) afirmam que a cultura escrita é predominante na escola, pois ela é organizada por meio da escrita. O contato com os livros, anotações nos cadernos, quadros etc. Esses materiais escritos influenciam a forma de pensar e se expressar. Contudo, a escola também é um espaço onde culturas da oralidade se encontram, e isso pode ocorrer quando os estudantes compartilham textos orais ou quando ouvem uma contação de histórias.

Produzir textos é uma habilidade crucial que permeia todas as esferas da nossa vida em sociedade, além de ser uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento individual e coletivo. Por isso, nossa proposta aqui visa a contribuir com conhecimentos que ajudem o professor a estruturar o trabalho de produção textual com estudantes do 5º Ano. Já observamos em salas de aula, graças à experiência docente, é que no ensino da produção textual há uma tendência em apresentar a proposta de escrita de formas arbitrárias, sem contextualização e planejamento, ou seja, sem reflexão. E no momento de corrigir, o professor acaba focando mais no erro, atentando-se mais aos desvios ortográficos.

Concluimos, destacando como o ensino da produção de textos está sendo desenvolvido no último ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A análise destacou conceitos que julgamos ser essenciais ao falarmos de produção de textos, como a concepção de linguagem e a importância da escrita e da interação. Por meio de

metapesquisa, olhamos para artigos publicados com o recorte do 5º Ano e da produção de textos.

A seguir, abordaremos a fundamentação teórica que sustentará este estudo, falaremos de aspectos teóricos sobre a linguagem, a escrita e a interação, sob a perspectiva dialógica e interacionista, a demanda de planejamento, revisão e escrita de textos, além de analisar o papel dos gêneros textuais e a importância de documento educacional que auxilie os professores na formação dos alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento deste trabalho é resultado de nosso interesse em nos aprofundar no tema produção textual em sala de aula no 5º Ano.

Os anos iniciais da educação são a base de toda a jornada escolar, sendo assim, se as produções textuais se constituírem fortes nessa etapa, as crianças podem chegar escrever textos bem estruturados em sua trajetória escolar?

A sala de aula traz muitos desafios aos professores em relação à produção textual, por isso, para pensarmos sobre esses desafios, elucidaremos questões que acreditamos ser fundamentais sobre o processo de escrita na escola.

Para entendermos melhor o tema escolhido na pesquisa, apoiamo-nos sobre aspectos da linguagem, da escrita e da interação, da produção de textos no contexto escolar e a produção de textos segundo documento oficial norteador.

2.1 A concepção de linguagem

A linguagem reflete quem somos, ela é uma ferramenta essencial em muitos aspectos da nossa vida, além de nos diferenciar de outras espécies. Tanto em sociedade quanto na vida escolar, é a linguagem que nos ajudará na comunicação, na organização, nas relações.

Segundo Antunes (2014) é importante saber quais são os pressupostos que ancoram as práticas em sala de aula, pois são eles que dão razão às nossas atitudes didáticas, a “programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos” (*apud* ROSSI; SOUZA, 2019, p.70).

Cada concepção de linguagem pode trazer uma visão de mundo, por isso, escolhamos adotar nesta pesquisa a linguagem como prática social, um fenômeno social e dialogal que é construída nas interações humanas. Isso significa entender que a linguagem é um ato dinâmico que ocorre em nossas interações. Cabe aqui, diferenciarmos os conceitos entre língua e linguagem, embora tenham definições distintas, estão interligadas. É na linguagem que podemos comunicar pensamentos, emoções e ideias, que podem ser manifestadas por diferentes sistemas de signos: fala, escrita, visual entre outros. A língua é uma forma específica de linguagem, que possui estrutura com regras de gramática, fonética, além disso, ela é compartilhada por toda a sociedade.

Falar de linguagem é pensar em Língua Portuguesa, por isso, de acordo com Rossi e Souza (2019), por muito tempo nosso ensino foi ancorado na gramática engessada e estruturalista. Para falar e escrever bem era preciso dominar a gramática, se ela estivesse bem estabelecida, os estudantes conseguiriam expressar seu pensamento. Esse sistema perdurou até meados do século XX.

Nos anos de 1970, os estudos linguísticos saussurianos contribuíram principalmente na linguagem como instrumento social de comunicação, mas aqui o sujeito ainda ocupava um lugar passivo sem ação na comunicação. Tivemos avanços significativos, mas o ensino ainda favorecia “a variedade padrão da LP, pois entendia-se que o domínio do código garantiria uma boa comunicação” (p. 73).

Em 1980, deparamo-nos com uma compreensão da linguagem vista como interação. Essa transformação trouxe mudanças para o ensino de leitura e produção de texto. No novo cenário, o texto passa a ser visto como enunciado, estudado em seu funcionamento, ou seja, em seu contexto de produção. Esse momento dos estudos linguísticos possibilitou mudanças significativas para o ensino de LP, tanto que a língua(agem) passou a ser concebida dentro de uma perspectiva dialógica e interacionista (ROSSI; SOUZA, 2019, p. 73-74).

A perspectiva dialógica do texto foi incorporada em documentos norteadores e muito importantes para a educação no nosso país: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão final publicada em 2017. O primeiro documento orientava e subsidiava as práticas docentes; já o segundo, atua como um documento normativo em todo o país.

Trabalhar a partir de uma perspectiva dialógica nas aulas de Língua Portuguesa é adotar uma abordagem que enfatiza interação, troca de ideias e a valorização das diferentes perspectivas dos estudantes. Entender a linguagem e o texto por meio de uma perspectiva dialógica e interacionista é percebê-los como fenômeno vivo em constante evolução, moldado pelas interações sociais e culturais

2.2 Escrita e interação

A escrita e a interação estão entrelaçadas. Escrever é um ato que, mesmo quando realizado sozinho, está sempre em relação com o outro, podendo ser um leitor real ou imaginário, outros textos ou contextos.

Em relação à escrita com o foco na interação, as autoras Koch e Elias (2009, p. 34) reforçam que quem produz um texto precisa pensar (de maneira não linear) no que será escrito e em seu leitor, escrever, revisar e reescrever conforme a necessidade, tudo isso em um movimento contínuo e interativo. Uma produção textual demanda ativação de conhecimentos e estratégias de quem está produzindo e vai muito além da apropriação de regras da língua.

Na concepção interacional, a que adotamos nesta pesquisa, tanto quem escreve como a quem se escreve são agentes sociais participantes que moldam e são moldados pelo texto por meio de trocas e diálogos.

Koch e Elias (2009) dizem que no processo de escrita, o indivíduo tem algo a dizer com certo propósito em relação ao outro. Faz parte do “projeto de dizer” o objetivo pretendido (para que escrever), o seu interlocutor (para quem escrever?), em qual espaço (onde? quando?), além do meio de comunicação. Para esse planejamento do que dizer, o sujeito precisará recorrer a “estratégias, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, a sua produção”:

O como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação (ELIAS; KOCH, p. 36).

A escrita está longe de ser uma atividade isolada, ela é um processo interativo e social que envolve um diálogo contínuo entre o autor, o leitor e outros textos,

refletindo a multiplicidade de vozes e contextos que influenciam e dão sentido à comunicação escrita.

2.3 A produção de textos na escola

O processo de produzir texto implica muitos fatores, como já discorremos ao longo de nossa pesquisa. Até aqui tecemos alguns caminhos para pensarmos o texto: a linguagem como ferramenta de uso social; a perspectiva dialógica que enxerga a linguagem e o texto como fenômenos interativos e dinâmicos; a escrita com o foco na interação, já que o sujeito se constrói e é construído no texto ao mesmo tempo.

Costa Val e Vieira (2005, p. 28) escrevem que “o processo de produção textual pode envolver uma série de aspectos e fatores que, necessariamente, devem ser considerados e planejados”. Produzir textos na escola não é exatamente fácil, muitas vezes queremos que as crianças produzam textos como “num passe de mágica”, pois não levamos em consideração que o texto é “um efetivo exercício de criação de espaço de interlocução”. Sendo assim, escrever algo, não é escrever ao acaso, já que ocorre em detrimento de contextos, circunstâncias e finalidades.

Infelizmente o que percebemos em anos de práticas escolares, é que há uma tendência em achar que os estudantes sabem de forma inata escrever os textos solicitados nas propostas:

No entanto, o que acontece muitas vezes é que a produção textual tende a ser tratada de forma simplista na escola, como se o ato de escrever se resumisse apenas a dois requisitos: ter algo a dizer e dizê-lo. Assim, nas situações de escrita propostas em sala de aula, o “algo a dizer” normalmente é “sugerido” (ou imposto) pelo professor: “*Hoje vocês vão escrever uma redação sobre a morte do Papa João Paulo II, porque isso é um assunto muito sério, que está presente na mídia, etc.*” (COSTA VAL E VIEIRA, 2005, p. 28).

Em uma proposta como a citada, não vemos a participação do maior interessado — o autor. As autoras afirmam que uma tarefa assim “não possibilita ao autor escolher nem os fios, nem a maneira de entremeá-los, nem mesmo para que leitor deverá dirigir o seu texto (“tecido”) [...] o resultado é um amontoado de fios soltos” (p. 29). Essa afirmação utiliza uma metáfora interessante, comparando o texto a um tecido, destacando a importância da intenção e da organização do autor na construção de significado. Se o autor não pode escolher os “fios”, percebemos uma crítica à falta

de planejamento textual e isso pode gerar um “amontoado de fios soltos”, ou seja, um texto desconexo ou sem um propósito.

2.3.1 O planejamento do texto

O planejamento de um texto pode possibilitar uma organização em sua comunicação. Quando o autor planeja, dentre muitos caminhos possíveis, ele pode definir um objetivo, organizar ideias, selecionar informações.

No processo de planejar o texto, de acordo com Costa Val e Vieira (2005, p. 29), podemos ter em vista: *a) quem escreve* (o estudante se coloca no lugar de quem tem algo a dizer); *b) para quem se escreve* (quem será meu leitor); *c) para que se escreve* (definir objetivos direcionados à produção); *d) sobre o quê* (assunto adequado ao leitor e ao suporte que veicula o texto); *e) onde se escreve* (suporte e contexto os quais estão inseridos); *f) como se escreve* (a forma de dizer).

Como destacam Corbari *et al* (2019) é necessário que os professores ensinem habilidades específicas de escrita: preparar e estruturar o tema, desenvolver ideias, resumir e escolher informações relevantes, progredir logicamente entre os parágrafos, ter coesão e coerência, além de utilizar vocabulário e outros aspectos da escrita. Porém, essas habilidades, embora estejam separadas, não podem ser trabalhadas de forma separada e nem de maneira mecânica. É importante mantermos a característica dialógica “não podemos nos esquecer que o caráter interativo, dialógico e reflexivo sobre a linguagem deve articular todos os aspectos do ensino de produção textual (p. 191)”.

Ainda de acordo com Corbari *et al* (2019, p. 192-193), fazem parte do projeto de dizer as seguintes etapas: o planejamento, a execução, a revisão, a reescrita e a avaliação. O planejamento não pode ser um momento de improvisar, mas sim de definir o que será dito, o “projeto de dizer” em que estabelecemos o tema do texto, os objetivos a serem alcançados e o gênero discursivo mais apropriado. A execução é o processo de transformar ideias, pensamentos e informações no texto escrito, ou seja, a textualização e para que ocorra, os elementos precisam estar bem elaborados para que, durante a execução o aluno seja capaz de estruturar suas ideias e transforma seu “projeto de dizer” em texto.

A revisão é o momento de analisar o que pode ser aprimorado, podendo ser realizada em parcerias por quem escreveu, por pares e/ou professores. A reescrita é quando as alterações apontadas na revisão são modificadas e esse processo gera outra(s) versão(es) do texto com as mudanças que foram apontadas ao longo da revisão.

Na última etapa, temos a avaliação, que se mostra como um momento de reflexão sobre o aprendizado que foi desenvolvido na produção textual. A avaliação não se trata apenas de uma nota, mas de um olhar atento sobre o processo de escrita, o que o estudante já sabe e o que ainda pode desenvolver. O processo avaliativo oferece a oportunidade de perceber os pontos fortes da escrita, como a organização das ideias e a coerência. Essa prática pode ajudar na aprendizagem contínua, pois quem pratica aprende a revisar, a corrigir e a aprimorar o que já produziu, além de ajudar no entendimento da escrita como um processo contínuo e de constante aperfeiçoamento. Para o professor, pode ser um ponto de partida para o planejamento de novas estratégias de ensino para a sua prática pedagógica.

2.3.2 A importância dos gêneros textuais

Estamos inseridos em diversos contextos comunicativos e o estudo dos gêneros textuais atuam nessa diversidade, por isso é tão importante estudá-los na escola. Podemos categorizá-los em textos que compartilham características comuns de estrutura, estilo, conteúdo e propósito.

Os gêneros surgem a partir das nossas necessidades como sociedade, podem ser moldados e remodelados por processos de interação entre participantes da cultura. De acordo com Elias e Koch (2023, p. 56) e a definição bakhtiana “os gêneros são enunciados relativamente estáveis em cuja constituição entram elementos referentes ao conteúdo, composição e estilo”.

Como estamos tratando da escrita, alguns pressupostos da produção textual vão ao encontro dos gêneros textuais:

[...] escritores produzem textos com base em “modelos” construídos socialmente, razão pela qual, de um modo geral, não temos dificuldade de produzir, por exemplo, um bilhete ou um e-mail, já que se trata de gêneros textuais bastante comuns em nossa comunicação diária [...] os modelos são abstrações de situações de que participamos e do modo de nos comportarmos linguisticamente, portanto, em sua constituição, entram de forma inter-relacionada aspectos cognitivos sociais e interacionais; os modelos são constituídos e reconstituídos ao longo de nossa existência em decorrência das inúmeras práticas sociais de que participamos (ELIAS; KOCH, p. 58).

Portanto, quando escrevemos, vamos seguir uma forma pré-estabelecida, mas é importante levar em consideração que essas formas mudam ao longo do tempo, já que são frutos de nossa interação social.

2.4 A produção de textos de acordo com a BNCC

Para adicionar à nossa discussão, traçaremos um breve recorte sobre o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fala sobre produção de textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Ministério da Educação (MEC) concebeu um documento que visa à “padronização do ensino das escolas brasileiras”, em 2017.

A BNCC propõe uma abordagem integrada e significativa para a produção de textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando desenvolver as habilidades de comunicação escrita de forma progressiva, “ao longo do Ensino Fundamental — Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem (BRASIL, 2017, p.55)”. Sendo assim, no 5º Ano, a ênfase é consolidar o que foi aprendido nos anos anteriores, além disso, o documento preconiza que os estudantes devem ser capazes de produzir textos adequados às diversas situações comunicativas em que estão inseridos, levando em consideração o gênero textual, o leitor e o propósito do texto. Esses fundamentos relacionam-se ao que estamos discutindo desde o início da pesquisa.

Agora vamos analisar o que dizem Corbari *et al* (2019) sobre as orientações do eixo Produção de Textos na BNCC em uma perspectiva que concebe a linguagem na forma de interação.

Corbari *et al* (2019) destacam que a BNCC determina que o texto deve ser o objeto a ser trabalhado em Língua Portuguesa:

Tal proposta assume a centralidade do *texto como uma unidade de trabalho* e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65, grifo dos autores *apud* CORBARI; RAMOS; ROSA, 2019).

O excerto propõe uma visão que se distancia da perspectiva teórica interacionista da linguagem ao qual o documento parece seguir, “ao longo da leitura do documento, todas as referências a habilidades e competências estão relacionadas ao gênero do discurso, não ao texto propriamente” (p. 194). A abordagem do documento ora se distancia, ora assemelha-se à perspectiva interacionista. Em outras passagens, principalmente quando fala sobre o planejamento do texto, podemos perceber a aproximação:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (BRASIL, 2017, p. 93, grifo dos autores *apud* CORBARI; RAMOS; ROSA, 2019).

Considerar a situação comunicativa, ou seja, pensar no que dizer, qual o objetivo e qual será o suporte é olhar para além do texto, pensando nos aspectos sociais de interação do texto; aqui há aproximação.

Os autores concluem que as referências teóricas na BNCC apresentam inconsistências:

[...] a perspectiva teórico-metodológica que o documento diz seguir, observamos que esse referencial apresenta instabilidades, ora orientando-se por caminhos que respondem à perspectiva interacionista, ora se distanciando de tal maneira dessa proposta que nos leva a perceber que não há uma clareza em relação à concepção de linguagem que diz seguir (CORBARI; RAMOS; ROSA, 2019).

Essas fragilidades mostram que as dificuldades e mal-entendidos podem afetar a prática de ensino e aprendizagem em sala de aula. A falta de compreensão pode afetar o trabalho dos professores em sala de aula. Um documento que busca padronizar um ponto de partida para que as escolas produzam seus currículos não deveria ser dúbio ou até mesmo confuso, é importante apresentar orientações que sejam objetivas, assim as escolas podem ajudar a formar estudantes mais competentes linguisticamente.

Nossa base teórica mostrou como a linguagem pode ser entendida de maneira dialógica e interacionista, uma prática social e interativa. A escrita é um processo interativo, que envolve planejamento e revisão em um processo dialógico. Encontramos na BNCC uma abordagem que se aproxima da proposta enunciativa-discursiva, embora, em alguns momentos apresente dualidade de ideias.

Passamos agora à seção de Metodologia, a qual apresentamos os caminhos metodológicos que nortearam nosso trabalho, explicando a escolha do método de pesquisa.

3 METODOLOGIA

A nossa pesquisa é bibliográfica, já que buscamos nos aprofundar em um tema específico, o da produção textual. Paiva (2019, p. 59) coloca que esse tipo de pesquisa “vai além da mera busca de informações e não é uma simples compilação dos resultados dessas buscas”. Embora não estejamos analisando algo inédito, acreditamos que a pesquisa aliada à nossa experiência em sala de aula pode contribuir para quem deseja analisar o tema também.

Paiva (2019) coloca que “o pesquisador deve resumir essas informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações, sempre que necessário” (p. 60).

No campo da pesquisa bibliográfica qualitativa, encontramos a metapesquisa, que é um tipo de trabalho que aborda uma “pesquisa sobre pesquisas” (p. 64). A pesquisadora afirma que esse tipo de pesquisa está associado à linguística aplicada. A metapesquisa analisa a fundamentação teórica e como ela se desenvolve na área em que a pesquisa se insere (MAINARDES, 2018, p. 306, apud PAIVA, 2019, p. 64 (2018)). Por isso, ao analisarmos artigos científicos com o tema “produção textual no 5º Ano”, combinamos as informações sobre a teoria, o desenvolvimento e a conclusão à nossa experiência em sala de aula.

A metodologia foi pensada para investigar como os procedimentos e as escolhas de pesquisa contribuem para refletirmos sobre a produção de textos no 5º Ano. Na próxima seção, vamos analisar e discutir como os artigos pesquisados se assemelham e se diferenciam da nossa fundamentação teórica e como contribuem para a reflexão do tema que estamos discutindo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O nosso trabalho, do tipo metapesquisa, buscou por artigos que foram estudados e aplicados em salas de 5º Ano. Além do recorte de turma, também priorizamos os artigos que falassem especificamente de produção de textos. Quando pesquisamos por trabalhos voltados aos 5º Anos, infelizmente não encontramos tanto material, diferente, por exemplo, dos trabalhos voltados ao 1º Ano — recorte para alfabetização. Escolhemos três artigos para a nossa análise. O quadro a seguir mostram informações sobre eles:

Quadro 1 — Artigos selecionados: autores e periódicos de origem¹

Nome	Ano	Instituição	Autor/Autores	Periódico
Refletindo sobre a produção textual no 5º ano	2018	Universidade Estadual da Paraíba	Antonio de Pádua Dias da Silva	Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, maio/ago
As operações linguístico-discursivas na reescrita de textos do gênero conto de mistério de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental	2020	Universidade Estadual de Maringá	Cláudia Valéria Doná Hila e Luan Tarlau Balieiro	Revista (Com)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 27, p. 287-306, 2020
Leitura da autoria no texto escrito: uma abordagem prática de produção textual no 5º Ano do Ensino Fundamental	2023	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	Cássia Cristina Rodrigues da Silva Sampaio e João Hilton Sayeg-Siqueira	Revista Verbum (ISSN 2316-3267), v. 12, n. 1, p.32-47, mai. 2023

Fonte: Elaboração da autora

4.1 Reflexões sobre a produção textual no 5º Ano

A título de organização, em alguns momentos vamos sinalizar qual artigo estamos falando, utilizando o nome dos autores ou seguiremos a ordem apresentada na tabela e reiterada a seguir:

- Artigo 1: Refletindo sobre a produção textual no 5º ano, de Silva (2018);

¹ Quadro com informações dos artigos pesquisados pela autora.

- Artigo 2: As operações linguístico-discursivas na reescrita de textos do gênero conto de mistério de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de Balieiro e Hila (2020);
- Artigo 3: Leitura da autoria no texto escrito: uma abordagem prática de produção textual no 5º Ano do Ensino Fundamental, de Sampaio e Sayeg-Siqueira (2023).

O artigo de Silva (2018), elaborou uma pesquisa-ação em uma turma multisseriada de 4º e 5º Anos. O trabalho visou a ajudar no desenvolvimento da escrita argumentativa dos estudantes, para tanto foi trabalhado o gênero notícia por meio de sequência didática. As principais dificuldades que os professores da sala relataram ao pesquisador foram déficit de aprendizagem e problemas de comportamento.

O trabalho de Balieiro e Hila (2020) foi destinado aos alunos do 5º Ano e está ligado às operações linguístico-discursivas como acréscimo, supressão e deslocamento e como elas se organizam na reescrita. O artigo utilizou métodos qualitativo e analítico para retratar as operações linguístico-discursivas em textos de gênero discursivo, os contos de mistério. O *corpus* utilizado são os textos de alunos do 5º Ano.

Já o artigo Sampaio e Sayeg-Siqueira (2023) se propôs a pesquisar o tema autoria do texto de alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental e a refletir sobre o olhar do trabalho pedagógico sobre essa escrita. Os autores acreditam que a habilidade de desenvolver a escrita se faz necessária desde as séries iniciais, “fase escolar em que se constitui a construção dos saberes dos alunos” (p. 33). Aqui deparamo-nos com uma de nossas motivações principais, a de que temos uma grande oportunidade de mudança na realidade da educação das crianças, especificamente na produção escrita, mexer na base, na formação inicial.

Os três artigos foram desenvolvidos em escolas públicas e isso é muito enriquecedor para a nossa educação brasileira, visto que as pesquisas foram desenvolvidas em contextos variados, apresentando diversidade cultural e social. O trabalho científico pode ter muito impacto na realidade da educação do país, pois o pesquisador ajuda a criar soluções viáveis e práticas dentro de todas as limitações que podem aparecer, além de contribuir para as políticas educacionais do país, ao gerar evidências e conteúdos de impacto. Trabalhar com a educação na escola pública é uma oportunidade de fazer uma diferença significativa, contribuir para a

construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo e beneficiar o maior número de estudantes. A parceria entre as universidades e as escolas de ensino básico pode criar um ambiente de troca de conhecimentos e isso também ajuda a fortalecer a comunidade escolar.

No que diz respeito à concepção de linguagem, o primeiro artigo aborda um ensino de português voltado à aquisição de competências de leitura e escrita, visto que “o mercado exige competências específicas dos sujeitos em formação, como também há a interferência de novos gêneros discursivos gestados em outras mídias (memes, emojis)” (Silva, 2018, p. 400).

Para essa pesquisa, é importante que o currículo de Língua Portuguesa considere o desenvolvimento cognitivo e as demandas da sociedade, por isso “não é qualquer gênero ou de qualquer forma que se trabalha a escrita no fundamental I” (p. 402). É crucial que esse currículo vá muito além de simples transmissão de conteúdo, por isso a abordagem pedagógica deve auxiliar no desenvolvimento das competências, assim os estudantes estarão mais aptos a utilizar a linguagem em diferentes contextos.

Encontramos similaridade de nossa inquietação no artigo de Silva (2018), pois é dito que há muitas bibliografias voltadas ao ensino da escrita, porém quando tratamos das séries iniciais não encontramos tantas opções. Na pesquisa analisada, o autor acrescenta que o motivo pode estar ligado à “Talvez isso ocorra porque é da competência do pedagogo a alfabetização e o letramento até o 5º ano, e não a realização de uma efetiva orientação para a produção textual” (p. 401). Em nossa experiência na faculdade de Pedagogia, estudamos didática, ou seja, como pensar nas aulas, porém há falta instrumentação conceitual voltada à língua portuguesa, além de situações reais para desenvolver produções de textos dos estudantes do 5º Ano.

Em Baleiro e Hila (2020) também percebemos uma concepção dialógica da linguagem, para eles “a escrita é um trabalho contínuo, em que o docente desempenha a tarefa de um coprodutor do texto do aluno, sempre contribuindo para o desenvolvimento textual do educando” (p. 288). O trecho anterior assemelha-se à nossa prática de sala de aula, por isso sempre que planejamos as produções textuais, buscamos enfatizar para as crianças sobre a importância de melhorar a escrita, ou seja, a relevância das demais versões de um texto, sempre buscando o melhor. Quando lemos pela primeira vez os textos das crianças, fazemos comentários sobre

o que já está bom e o que precisa melhorar, esse movimento sempre resulta em segundas versões muito melhores e mais fluidas do que primeira. Essa ideia é corroborada no trabalho de Balieiro e Hila (2020) em “Essa contribuição efetiva-se por meio de comentários que permitem a inserção de novas informações no esboço, substituição de palavras, retiradas de excertos incoerentes ou, ainda, deslocamentos de frases” (p. 288).

No artigo de Sampaio e Sayeg-Siqueira (2023), a concepção de linguagem valoriza a escrita como um processo ativo e significativo, não apenas uma decodificação de sons e letras. A linguagem é vista como prática social e o aprendizado da escrita se dá por meio do uso contextualizado da língua, “possibilidade de o aluno aprender a escrever, escrevendo” (p. 33). Percebemos a importância de uma abordagem pedagógica que prioriza a prática e a vivência da escrita em situações reais ou simuladas, ampliando as oportunidades de escrita na sala de aula para tornar o aprendizado mais conectado a situações significativas de uso da língua.

Observamos semelhanças entre Silva (2018) e Sampaio e Sayeg-Siqueira (2023) quando colocam uma preocupação em comum sobre a habilidade de escrita. Em ambos os artigos os pesquisadores comentam sobre como os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a chegada à universidade são preocupantes, pois refletem as dificuldades de escrita dos estudantes:

[...] ensino de português vinculado à produção textual ou à reflexão da língua em contextos de produção textual [...] não configura um estudo sistemático sobre produção de textos nas séries iniciais. Esses dados, quando cruzados com o resultado da prova de redação do Enem 2018, revelam o quanto, ainda, a escola precisa investir na formação de produtores de textos, pois o problema da pesquisa empreendida assenta-se sobre a performance estudantil na produção textual, tendo como referente um ensino precário e deficitário quanto a esse aspecto, seja pela má condução do processo, ou por escolhas conteudísticas não relacionadas às reais necessidades das competências exigidas para o alunado de hoje (SILVA, 2018, p. 401).

Quando comparamos o que dizem os autores do terceiro artigo, eles afirmam sobre a insuficiência na escrita dos jovens:

[...] o tempo revela que a habilidade de escrita se desenvolve timidamente, prova disso é o fato de muitos estudantes chegarem a exames como o Exame Nacional Ensino Médio (Enem) e à universidade com dificuldades de escrita, sentindo-se incapazes de produzir textos de sua própria autoria e, quando obrigados a tal, hesitam em fazê-lo (SAMPAIO; SAYEG-SIQUEIRA, 2023, p. 33)

Os dois trechos compartilham essa preocupação central com a deficiência da habilidade de escrita entre os estudantes. Ambos ressaltam que, apesar do ensino de português e da produção de texto estarem presentes no currículo, esses aspectos não estão sendo abordados de maneira eficaz, o que acaba resultando em baixa qualidade na produção textual, consequências para avaliações importantes e necessidade de melhorias no ensino. Também compartilhamos dessa preocupação, porque como colocamos na introdução da nossa pesquisa, as notícias em relação à dificuldade de jovens e adultos em produzirem textos coerentes e coesos.

O artigo de Silva (2018) apresenta a linguagem como prática social, na qual o domínio da escrita é crucial para a participação ativa na sociedade, além de ser uma ferramenta essencial para a construção da autonomia do sujeito e para sua inserção em diversos contextos sociais.

Já Balieiro e Hila (2020) explicam que os pressupostos da escrita são entendidos como uma atividade interativa, “o texto, enquanto enunciado concreto, é o meio do caminho traçado entre autor e leitor, através do qual os sentidos se constroem” (p. 288). A primeira versão do texto não é fixa e nem fechada em si mesmo, ou seja, a perspectiva da pesquisa trabalha a escrita como um processo contínuo de aprendizagem.

Em nosso trabalho, adotamos e acreditamos na escrita como um processo de interação. Afinal, tanto o produtor quanto o leitor são agentes participantes desse processo de trocas e diálogos. Quem produz precisa pensar no seu projeto de escrita e, principalmente, em seu leitor. A escrita permite a reflexão individual, mas a interação é essencial para aprimorar o trabalho. A interação com leitores ou pares pode oferecer novas perspectivas ou possíveis melhorias textuais. Essa ideia também é fundamentada nos dois primeiros artigos, já o terceiro, vai um pouco além ao tratar da escrita criativa.

De acordo com Sampaio e Sayeg-Siqueira (2023) a escola tem um papel fundamental na formação de leitores e escritores, porém cada vez mais a instituição escolar não consegue dar conta dessa função, por isso muitos estudantes não desenvolvem a capacidade de escrever, ler ou desenvolver textos mais complexos, o que dificulta cada vez mais as escritas de autoria. A escrita pode causar insegurança, ainda mais quando pensamos em que vai ler o texto. Esse medo pode surgir desde os primeiros anos escolares, causando bloqueios na expressão escrita, com as

crianças querendo copiar ao invés de criar. Para os pesquisadores, os desafios da autoria na escrita escolar são intensificados devido à formação deficiente dos professores, à inadequação dos livros didáticos e a fatores sociais e culturais. Segundo Calil (2009) *apud* Sampaio e Sayeg-Siqueira (2023, p. 36):

Calil (2009) descreve o cenário de uma sala de aula dos anos iniciais, em que ocorrem equívocos na formação do professor que reproduz as estratégias que viveu como aluno, que não podem contribuir para o desenvolvimento do educando. Nesse contexto, espera-se que cada profissional não seja replicante do que aprendeu, mas que o transforme para ampliar e contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Já vivenciamos momentos de despreparo, em relação a isso de o professor reproduzir o que vivenciou em sua vida escolar. Sabemos que em muitos momentos, é o que dá para fazer, mas é importante que o nosso trabalho em sala seja intencional e isso envolve preparo, pesquisa e estudo.

Observando os trabalhos desenvolvidos nos artigos, em Silva (2018) as atividades desenvolvidas na pesquisa objetivaram “a) as dificuldades apresentadas para progredir na produção textual, b) as estratégias de mediação desenvolvidas para sanar essas dificuldades localizadas e c) a inferência como categoria de análise textual” (p. 402-404). Os textos foram divididos em dois blocos, no primeiro tinham os textos que atendiam a escrita esperada para a série cursada (escrita considerada simétrica); no segundo, foram os textos que demonstraram dificuldades, mas que com as intervenções aplicadas ao longo da sequência didática, conseguiram progredir (escrita considerada assimétrica). As escritas analisadas foram tomadas como aleatórias. O tema gerador dos textos tomou como partida o contexto ao qual as crianças estavam inseridas:

Devido ao alto índice de violência sexual na comunidade, relatado por professores, alunos e gestão escolar, optou-se por tomar o tema como motivador das discussões, acreditando-se ser um meio propício para esclarecer os alunos sobre essa prática prejudicial a sujeitos em formação (p. 404).

Aqui percebemos um aspecto da escrita e da interação e como são conceitos intimamente ligados — contexto. Ao interagirem por meio da escrita, os estudantes não só se comunicam, mas também se posicionam em relação ao que pensam sobre o contexto em que estão inseridos. É uma relação entre escrita, identidade e interação.

Foi elaborada uma sequência didática, uma forma de planejar e organizar o trabalho que será desenvolvido, mas só há especificação da premissa trabalhada, já

que “o intuito de trabalhar com o gênero discursivo artigo de opinião, ideia logo abandonada, mesmo quando o enunciado exigia esse gênero, porque percebeu-se uma não intimidade com o gênero, embora tenha sido trabalhado em sala” (p. 404).

Em relação às etapas de produção do texto, percebemos que a parte mais contemplada, pelo menos de acordo com o recorte apresentado na pesquisa, foi a revisão textual para a elaboração de outra versão.

Um dos textos tinha “vários problemas de organização, micro e macro textuais, tornando evidente a dificuldade do colaborador em planejar suas ideias, em argumentar, elaborar um ponto de vista e transpô-lo para a escrita” (p. 404). Antes dos estudantes elaborarem a segunda versão, “o professor pesquisador trabalhou coletivamente a reescrita de um dos textos produzidos na turma” (p. 404). A segunda versão ganhou mais organização, além de apresentar mais inferências sobre o assunto produzido. O estudante elaborou a tese, por meio de inferências, a defendeu, demonstrando a sua opinião, e ao final apresentou uma solução. Assim, na segunda produção, o pesquisador observou que:

[...] houve um avanço quanto ao domínio da escrita no tangente à organização sequencial das ideias, ao seu desenvolvimento, início e conclusão, apesar de problemas da ordem da paragrafação, ortografia, pontuação, acentuação, além de outras questões como parágrafos curtos que estão presentes na escrita de A (p. 405).

O texto do segundo bloco, considerado assimétrico (não corresponde ao nível esperado da série) estava com a textualidade comprometida. De acordo com o Silva (2018), esse texto é de uma participante que apresenta dificuldades de socializar com a turma e de alfabetização. Diante da mesma proposta, a de produzir um artigo de opinião sobre o tema “Violência sexual”, ela repete o enunciado algumas vezes em forma de texto corrido. Após o professor se aproximar da estudante, ela fez uma nova versão que ainda não tinha textualidade, mas, professor e pesquisador notaram que o texto apresentava inferências sobre o assunto, ainda que sem a coesão e a coerência esperada do 5º Ano:

Assim, mesmo enfrentando dificuldade de interpretação dessa escrita, a hipótese de trabalho defendida é a de que não se trata de um atraso no processo de aquisição da linguagem escrita (apesar de apontar para dificuldades críticas quanto ao domínio desta competência), como também não se trata de um distúrbio mental de linguagem. Trata-se de uma falta de atenção dada à aluna que, assim, ficou impedida de, dentro de seus limites de aprendizagem, desenvolver a competência escrita. Essa hipótese é tão provável que, após a reescrita coletiva, a colaboradora apresenta a sua terceira versão para o mesmo texto (p. 411-412).

No exemplo citado anteriormente, notamos que a importância da relação dialógica após o professor ler o texto e ser capaz de fazer inferências na escrita da estudante com questões importantes.

Observamos que o pesquisador citou documentos como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e até mesmo dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porém não encontramos informações sobre a BNCC.

Ao longo de nossa pesquisa, vimos a importância de ter bem definido as práticas que guiam o trabalho em sala de aula. Ter essa compreensão vai pautar as atitudes e conseqüentemente o planejamento do trabalho.

Baleiro e Hila (2020) utilizaram a metodologia de Linguística Aplicada, que se pauta em exemplos extraídos da pesquisa de Gasparotto (2014). O objetivo principal foi “caracterizar as operações linguístico-discursivas, por meio de exemplos de textos, em especial, do gênero discursivo Conto de Mistério, produzido por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no estado do Paraná” (p. 289). A problematização foi verificar se o aluno atendeu ou não as reformulações feitas pelo professor na revisão e reescrita. Nas atividades de reescrita, o foco foi a revisão textual em textos narrativos sob a perspectiva da linguagem bakhtiana.

Encontramos muita aproximação em relação à nossa pesquisa, pois assim como nós, Baleiro e Hila (2020) demonstram as etapas de produção escrita “planejamento, execução, revisão e reescrita” — essenciais para uma produção escrita focada na interação e no aprimoramento.

Os pesquisadores ampliaram ainda mais, pois falaram sobre os tipos de intervenções utilizados pelos docentes. Ruiz (2001) *apud* Baleiro e Hila (2020) nomeia como correções indicativa, resolutiva e classificatória e textual-interativa. O ato de correção não só aponta problemas, mas ajuda a indicar caminhos e sugerir melhorias para que a mensagem possa ter mais clareza e alcance o desejado. O processo de correção também é efetuado pelo produtor do texto, em uma leitura atenta é possível identificar alguns desvios e ajustá-los.

Na análise, os pesquisadores utilizaram imagens de cinco textos, sendo duas versões de cada; a primeira é a original, e a segunda, a reescrita da primeira versão.

A primeira operação linguístico-discursiva é o acréscimo que “se caracteriza por adicionar uma informação nova na reescrita do texto a fim de tornar o seu conteúdo amplo, devidamente explicado e coerente ao leitor” (p. 296). A intervenção da professora-revisora foi deixar comentários com perguntas ao produtor do texto: “Ao redigir “Quem eram os meninos?”, “Qual o nome deles?” [...], a docente solicita que novas informações sejam acrescentadas à materialização do texto do educando” (p. 296). Na segunda versão, as perguntas são contempladas no decorrer da produção. Essa correção textual-interativa auxilia o estudante a dar mais sentido ao que está sendo dito, é o cuidado com o leitor. Em nossa experiência, as crianças apresentam certa resistência quando escrevem a segunda versão, por isso é importante mostrar que esse diálogo entre professor-texto-aluno ajuda no objetivo almejado — transmitir uma mensagem. Outros acréscimos também são os aspectos formais como acrescentar travessões, pontuação entre outros, que ajudam na organização formal do texto.

Quando um elemento é mencionado muitas vezes, é necessário que o termo seja substituído ou suprimido, esse processo é chamado de substituição. Geralmente, o uso do conectivo “e” é muito utilizado entre as crianças do 5º Ano, os textos ficam repetitivos e sem conexões aparentes. No artigo pesquisado, ocorre algo parecido. Após a professora deixar comentários elogiando, mas também apontando o uso excessivo do conectivo “e”, ela sugere o uso de pontuação para formar frases mais curtas. Balieiro e Hila (2020) constataram que o aluno fez as trocas e concluíram que “a substituição auxiliou o aluno a entender que é preciso, em contexto de escrita, estabelecer pausas para tornar a leitura de seu texto fluida” (p. 300).

Em relação ao processo de supressão, a intervenção da professora foi mais resolutiva, pois ela riscou o que não tinha necessidade no contexto, por exemplo o uso da conjunção “mas”. Esse processo é um recurso que ajuda a retirar elementos que podem ser inferidos ou entendidos pelo contexto e isso sem comprometer o discurso do texto. Por fim, o processo de deslocamento envolve “uma comutação de elementos que alteram a sua ordem no processo do encadeamento das informações do texto do aluno [...] o deslocamento é aplicado em frases, palavras ou sintagmas” (p. 302). No artigo, os pesquisadores observaram que a professora revisora fez uma

intervenção textual-interativa, solicitando que o período fosse dividido, pois estava grande.

As operações linguísticas ajudam os textos a fluírem, conferindo mais coesão e coerência e isso é mais possível ainda quando as intervenções da professora como revisora. O modo como as ideias são apresentadas, organizadas e conectadas tem impacto direto no leitor.

No artigo, não há referência explícita quanto “projeto de dizer”, conforme Koch e Elias (2009), porém há um trabalho importante quanto aos processos de revisão e reescrita que fazem parte desse processo de escrita. No que diz respeito ao processo de planejar o texto, não é colocado se os estudantes tiveram um tempo reservado para esse trabalho, o foco principal foi direcionado às etapas de revisão e reescrita.

No artigo de Balieiro e Hila (2020) os estudantes trabalharam com narrativas ficcionais, produzindo contos de mistério. Eles puderam explorar quem eram os personagens da história, a sequência dos acontecimentos, o mistério envolvido, o local onde os fatos ocorreriam, além do tempo em que se localizava. Aqui notamos um trabalho de exploração do gênero textual. Ao formularem os mistérios, os estudantes aprendem a fazer boas perguntas, construir pistas, conectar fatos.

Quando pensamos no ensino de língua portuguesa e nos processos que envolvem a produção de textos, trazemos para a discussão do nosso trabalho o que a BNCC coloca como orientação, já que estamos falando de um documento nacional.

Balieiro e Hila (2020) não citam diretamente a BNCC, mas falam em documentos oficiais, além de falarem sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Para os pesquisadores, mesmo que os professores tenham acesso aos documentos oficiais, infelizmente o uso não se configura como regra geral de trabalho:

As práticas de revisão e de reescrita, ancoradas na concepção de escrita como trabalho, apesar de se configurarem em documentos oficiais desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ainda não se constituem, regra geral, como ferramentas de trabalho dos professores de língua portuguesa. Entretanto, é notório que o ensino de produção textual possibilita ao educando exercitar sua escrita utilizando-se de ações que o conduzem a entender o ato de redigir como um trabalho que demanda consciência e esforço a partir de planejamento, execução, revisão e reescrita (p. 288).

Em relação às práticas de linguagem, a BNCC (BRASIL, 2017) coloca como objetos de conhecimento o “Planejamento de texto, Revisão de textos, Edição de textos e Utilização de tecnologia”. Esses objetos são etapas fundamentais para o desenvolvimento de produções escritas em diferentes contextos de comunicação.

Ao final do artigo, os autores concluem que o trabalho do professor:

[...] quando norteado por uma concepção de linguagem de cunho mais enunciativa, consegue fazer com que o aluno possa ter familiaridade com os processos de revisão e reescrita para, assim, melhorar seu desenvolvimento enquanto sujeito produtor de enunciados concretos (BALIEIRO; HILA, 2020).

Eles atribuem o bom resultado das produções textuais à interação na “diversidade discursiva entre professor e aluno, pois o discurso do docente que revisa o texto é construído com base no texto do estudante, tudo isso por intermédio de apontamentos e comentários no processo de revisão” (p. 304).

Conhecer as especificidades do gênero também resulta no sucesso das novas versões, afinal, é a partir do conhecimento do texto, que a professora revisora consegue dialogar sobre as mudanças necessárias — operações linguístico-discursivas — são por meio delas que os textos são aprimorados.

Ao estabelecermos esse diálogo entre professores como revisores e a produção inicial dos estudantes, temos a possibilidade de mostrar que o texto não é um produto acabado na primeira versão. Além disso, também compreendem algumas inconsistências ao se depararem com os comentários do professor e assim garantem um novo olhar para que revisem o próprio texto.

Sampaio e Sayeg-Siqueira (2023) examinaram a produção escrita de um aluno de 10 anos, “visando a averiguar as suas potencialidades e fragilidades, refletindo sobre as práticas na situação escolar, bem como verificar se apresentam indícios de textos autorais” (p.36). Escolheram o gênero textual fábula, “O leão e o ratinho”, graças às discussões que esse tipo de texto possibilita, “além disso, pode-se trabalhar a oralidade, a leitura, a compreensão dos textos, repertoriando-os na pra produzam escritas de autoria” (p.37).

Os pesquisadores analisaram a produção escrita de um aluno do 5º Ano do Ensino Fundamental, focando na autoria e nas habilidades de escrita. Não foram adotados critérios rígidos, a análise considerou:

1) esquema textual de narrativa: situação inicial, desenvolvimento da trama e clímax; 2) estrutura sintática, representada por: sujeito, predicado, complemento nominal e verbal, vocativo, aposto, entre outros; 3) utilização de elementos de uma narrativa, incluindo personagens, tempo e espaço; 4) utilização de inferências; 5) emprego de coerência e de coesão; 6) utilização do vocabulário; 7) emprego e uso de letra maiúscula, minúscula, ponto final, vírgula, paragrafação; e 8) reflexão e produção de textos empregando marcas de autoralidade (SAMPAIO; SAYEG-SIQUEIRA, 2023, p. 38).

Para a produção, os autores não informam como foi o planejamento e se houve alguma sequência didática de trabalho, o que temos é o seguinte comando para a produção de texto **“Comanda: Escreva o que você entendeu da fábula “O leão e o ratinho”** (p. 38).

Conforme a leitura, percebemos que o estudante demonstrou compreensão do tema “solidariedade”, presente na fábula “O leão e o ratinho”, já que a compreensão sobre a norma-padrão da língua é um conhecimento que vai sendo adquirida ao longo dos anos escolares em um processo de aprendizagem, além disso, ele seguiu uma linha de raciocínio ao estabelecer uma relação entre causa e consequência das atitudes dos personagens, além de articular suas ideias com coerência e criatividade. Mesmo com marcas de oralidade, o estudante expressou seu ponto de vista de maneira muito original, ao estabelecer comparações, fazer analogias e comparações com acontecimentos da vida dele. A escrita autoral exige espontaneidade e é baseada em conhecimentos prévios associados ao que está sendo estudado.

O grande questionamento do trabalho de Sampaio e Sayeg-Siqueira (2023) está em como a escola pode melhorar as habilidades de escrita que as crianças precisam ao conhecimento que elas já têm? A escola deve equilibrar o ensino da norma padrão, mas ao mesmo tempo respeitar a diversidade linguística que encontramos em sala de aula. Para isso, os instrumentos como os PCN e a BNCC são essenciais para guiarem os docentes a desenvolverem competências fundamentais em leitura, escrita e criação.

Eles ainda observam que nas habilidades da BNCC, no eixo de escrita, do livro didático do 5º Ano (não há especificação do título) “o trabalho com a escrita autoral não está contemplado” (p. 41).

Ainda no terceiro artigo, os pesquisadores chegaram a algumas conclusões em relação ao texto do aluno, que foram divididas em ocorrências e o que não assimilou. Algumas das ocorrências foram “Utilizou, ao produzir o texto, alguns conhecimentos linguísticos: conectivos sintáticos; empregou recursos de coesão

léxico-gramatical” (p. 41). Já o que não foi assimilado, temos o planejamento do texto, a organização da estrutura e a revisão textual. Tudo o que apresentamos ao longo do nosso trabalho em relação à fundamentação teórica e a análise dos artigos estão colocadas como medidas possíveis para ajudarem no desenvolvimento da produção escrita.

E para finalizar, a pesquisa do terceiro artigo apresenta algumas intervenções pedagógicas possíveis para auxiliar “nas questões relacionadas à escrita” (p. 42). Estabelecer trocas de leitura e escrita, como atividades regulares para que os alunos tenham mais repertório textual, atividades escritas para que localizem informações diretas e indiretas, oficinas de escrita com pares, leitura em voz alta, planejar o texto de acordo com a situação comunicativa, diversificar os gêneros textuais entre outras.

Ao longo da análise, analisando três artigos, cada um deles com suas particularidades, mas todos com um objetivo em comum — analisar produção de texto no 5º Ano do Ensino Fundamental. O primeiro, Silva (2018), trouxe reflexões gerais que ajudam no desenvolvimento da escrita argumentativa. Faz parte do “projeto de dizer”, postulado por Koch e Elias (2009), o planejamento da escrita e as inferências que os produtores textuais precisam recorrer e elas foram essenciais à produção dos textos argumentativos no artigo de Silva (2018). O segundo, Baleiro e Hila (2020), estava ligado às operações linguísticas que ajudam na organização da escrita. Aqui, destacamos a importância do texto como interação e do processo interlocutivo entre aluno e professor, pressupostos encontrados em Bakhtin. Já o terceiro, Sampaio e Sayeg-Siqueira (2023), trabalhou com a escrita de autoria dos alunos, que é o processo de criação autoral ou liberdade de escrever na produção escrita dos alunos do 5º Ano, e a construção de repertório mostrou-se essencial ao artigo, pois, para que as crianças produzam textos também são necessários conhecimentos ortográficos e gramaticais da nossa língua, algo que também encontramos respaldo em Koch e Elias.

Com essas reflexões, passamos agora às considerações finais, nas quais sintetizaremos as principais conclusões deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho se propôs a refletir sobre a produção de texto no 5º Ano, para isso, pesquisamos artigos voltados à produção nessa etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para ampliar essa reflexão, nossos objetivos específicos foram cotejar trabalhos de produção de textos, observar qual a teoria por trás desse ensino, verificar o uso de documento educacional norteador, discutir como a competência escrita pode ser desenvolvida, além de analisar o papel dos gêneros textuais em sala de aula.

Ao pesquisamos por artigos voltados à produção textual no 5º Ano, percebemos que não há muito material, o que mais encontramos são voltados ao 1º Ano (fase da alfabetização), além dos trabalhos voltados aos Anos Finais e Ensino Médio. Em nossa análise, buscamos comparar o que os artigos tinham de semelhanças, diferenças e como conversam com a teoria da nossa pesquisa, além de correspondências em nossa prática de sala de aula.

Os artigos mostraram que ainda temos um longo caminho a percorrer, é importante que o trabalho com as produções escritas seja intencional e planejado, por isso é indispensável que o professor tenha em mente qual é a sua concepção de ensino da linguagem.

Em nossa pesquisa, baseamo-nos em teorias interacionistas e dialógicas da linguagem e essa base também foi amparada nos artigos analisados. Trabalhar com essa concepção em sala de aula, é construir o conhecimento baseado na interação e no diálogo, ou seja, um lugar de circulação de ideias entre os pares e o professor. A linguagem é promovida com o uso de situações reais de comunicação, o que pode tornar a escrita mais significativa, além de trazer mais reflexão e consciência metalinguística, já que podem pensar em seu próprio processo de escrita e suas escolhas linguísticas.

Em Silva (2018), vimos que a escolha do tema da produção levou em conta o contexto ao qual as crianças estavam inseridas. Já em Balieiro e Hila (2020), vimos que o diálogo entre as intervenções do professor, por meio de comentários de operações linguístico-discursivas como acréscimo, supressão e deslocamento, ajudou a aprimorar a escrita dos alunos, há um processo contínuo de aprimoramento da escrita que culmina em reescrita. Em Sampaio e Sayeg-Siqueira (2023),

observamos a valorização da escrita autoral desde à formação nos anos iniciais. Esses autores afirmam que a escrita espontânea deve ser trabalhada junto às habilidades que os estudantes precisam desenvolver.

Nos artigos pesquisados não há referências à BNCC, o artigo de Balieiro e Hila (2020) cita os PCN, demonstrando, inclusive que o acesso não configura uma regra geral entre os professores. Embora, a BNCC apresente inconsistências, como vimos na subseção “A produção de textos de acordo com a BNCC”, ela é um documento norteador que preconiza habilidades focais de ensino de produção de texto além de outros eixos de ensino.

Em nosso trabalho, percebemos a necessidade de um planejamento estruturado e contextualizado para que os estudantes desenvolvam competências de escrita. Para isso, é essencial pensar e valorizar nas práticas que tenham interação, revisão e reescrita, com isso, é possível não apenas aprimorar a habilidade de escrever, mas também de promover compreensão da linguagem em contextos sociais.

Para alcançarmos isso, o ensino da produção textual deve ir além da simples correção de erros e se concentrar em estratégias que incentivem o aluno a refletir sobre o processo de escrita.

Nossa monografia também mostrou a relevância de trabalhar com os gêneros textuais. Além das crianças entenderem os diferentes textos, elas também podem pensar na função social da escrita e o quanto precisamos adaptar a nossa escrita a diversas situações comunicativas.

As práticas de revisão mostraram-se eficazes na melhoria das produções textuais dos estudantes, pois permitiram aprimoramentos nos textos e isso pode ajudar a refletir sobre a sua própria prática. Em relação ao “projeto de dizer”, as atividades também são mais contextualizadas quando o aluno sabe para quem será o seu leitor, qual o propósito de seu texto, isso pode trazer mais engajamento às propostas trabalhadas em sala de aula.

Já nos textos de autoria, as crianças têm a oportunidade de expressarem suas ideias, sem tanto direcionamento. Sendo assim, é importante que os professores valorizem essa espontaneidade e ao mesmo tempo auxiliem no desenvolvimento das ideias dos estudantes.

Para concluir, a pesquisa reforçou a necessidade de um ensino da produção textual que valorize a interação, a reflexão e o planejamento, possibilitando aos alunos

uma compreensão mais profunda da linguagem e um desenvolvimento mais consistente de habilidades de escrita. Esperamos que nosso trabalho possa convidar os professores a refletirem sobre o planejamento de suas práticas de produção textual das crianças do 5º Ano.

6 REFERÊNCIAS

BALIEIRO, Luan Tarlau; HILA, Cláudia Valéria Doná. **As operações linguístico-discursivas na reescrita de textos do gênero conto de mistério de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental**. *Revista (Com)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 27, p. 287-306, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/29066>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CENSO 2022: 11,4 milhões de pessoas não sabem ler e escrever. *Revista Educação*, 17 maio 2024. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/05/17/censo-2022-ler/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CHARTIER, Anne-Marie; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *In: Glossário CEALE: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/oralidade-e-escrita>. Acesso em: 9 jan. 2025.

COSTA VAL, Maria da Costa et. al. **Avaliação do texto escolar Professor-leitor/Aluno-autor**. Edição revisada e amplificada. Belo Horizonte: Autêntica

COSTA VAL, Maria da Graça; FIAD, Raquel Salek. *In: Glossário CEALE: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos. Acesso em: 10 jul. 2024.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. **Produção de textos escritos: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2005%20Producao%20textos%20escritos.pdf> Editora/Ceale, 2009.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Escrever – estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. A coerência e a coesão nos textos de opinião de alunos do 5º ano de ensino fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 13, núm. 2, 2013, pp. 500-523. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812013000200007. Acesso em: 15 jul. 2024.

HÜBES, Terezinha da Conceição Costa; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (organizadoras). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

NASCIMENTO, Iderlândio Assis de Andrade; OLIVEIRA, Antonio Flávio Ferreira; SILVA, Maria do Socorro Pereira. **O ensino da produção de texto em perspectiva dialógica: implicações para o ensino fundamental I**. Periódico Horizontes — USF — Itatiba, SP. Disponível em: [O ensino da produção de texto em perspectiva dialógica: implicações para o ensino fundamental I | Horizontes \(usf.edu.br\)](https://horizontes.usf.edu.br/). Acesso em: 14 jul. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SAMPAIO, Cássia Cristina Rodrigues da Silva; SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. **Leitura da autoria no texto escrito: uma prática de produção textual no 5º Ano do Ensino Fundamental**. *Revista Verbum*, v. 12, n. 1, p. 32-47, mai. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/61991/42238>. Acesso em: 12 set. 2024.

SILVA, Antonio de Pádua Dias. **Refletindo sobre a produção no 5º ano**. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 27, maio/ago, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.16588>. Acesso em: 2 jul. 2024.