

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Rubia Nelí Perdigão Alves

**ESTRATÉGIAS DE REVISÃO E REESCRITA NO 2º ANO DO 1º CICLO EM UMA
PERSPECTIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PROCESSO**

Belo Horizonte

2019

Rubia Nelí Perdigão Alves

**ESTRATÉGIAS DE REVISÃO E REESCRITA NO 2º ANO DO 1º CICLO EM UMA
PERSPECTIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PROCESSO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte

2019

A474e
TCC

Alves, Rubia Neli Perdigão, 1983-
Estratégias de revisão e reescrita no 2º ano do 1º ciclo em uma perspectiva de produção de texto como processo [manuscrito] / Rubia Neli Perdigão Alves. - Belo Horizonte, 2019.
62 f., il.
Inclui bibliografia

Trabalho de Conclusão de Curso -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Gilcinei Teodoro Carvalho

1. Educação infantil. 2. Crianças - Escrita. 3. Revisão de textos. 4. Produção de textos. 5. Redação. 6. Escrita - Estudo e ensino.

I. Carvalho, Gilcinei Teodoro. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 372.6

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica¹.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEXCENTÉSIMO SEPTUAGÉSIMO SEGUNDO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Estratégias de revisão e reescrita no 2º ano do 1º ciclo em uma perspectiva de produção de texto como processo”, do(a) aluno(a) **Rúbia Neli Perdigão Alves** - A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Gilcinei Teodoro Carvalho (orientador) e Valéria Barbosa de Resende. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Rúbia Neli P. Alves
Rúbia Neli Perdigão Alves

Registro na UFMG: 2018750210

Gilcinei Teodoro Carvalho
Gilcinei Teodoro Carvalho
Professor(a) Orientador(a)

Valéria Barbosa de Resende
Valéria Barbosa de Resende
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus pelo dom da vida, pela saúde e oportunidade de participar desta especialização;

Quero agradecer à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte que, em parceria com a UFMG, ofertaram esta especialização e oportunizaram minha formação continuada e de muitos colegas;

Agradeço ao meu orientador Gilcinei Carvalho por conduzir o meu trabalho de pesquisa;

Agradeço também aos professores do curso que mostram paixão pelo que fazem, mesmo em tempos de tanta desvalorização de educação, e assim conseguiram de algum modo influenciar positivamente a nossa prática pedagógica;

Sou grata pela abertura e apoio da Escola Municipal Lídia Angélica e sua comunidade, em especial aos meus alunos. Assim como sou agradecida às minhas companheiras do 2º ano pela parceria e a todas, que tantas vezes, escutaram meus desabafos e me incentivaram a continuar;

Sou grata às famílias Alves, Oliveira e agregados pelo apoio que me deram durante esse percurso e pelos sábados que cuidaram de minha filha.

Agradeço em especial ao meu esposo Rafael e a minha filha Sofia por compreenderem as várias horas em que estive ausente por causa do desenvolvimento deste curso e por sempre me animarem e apoiarem;

Também agradeço a todos os meus colegas de curso, pela oportunidade do convívio e pela cooperação mútua durante esta jornada;

Enfim, sou grata a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

RESUMO

Diante da inquietude e insatisfação promovidas ao devolver 'redações' aos estudantes sem possibilitar que refletissem e revisassem seus textos com a intenção de aprimorá-los, surgiu esta proposta de estudo sobre estratégias de revisões textuais. O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. O objetivo principal desta pesquisa foi investigar se a produção de texto dos estudantes do 2º ano do 1º ciclo se beneficia com a adoção de certas estratégias de revisões textuais e intervenções, a partir da avaliação da versão inicial do texto da própria criança, do colega ou coletiva. Para isso se fez necessário propor a produção de textos significativos e contextualizados nos quais a revisão e a reescrita fizessem parte de uma concepção processual de texto. Foram considerados autores como Fiad (2006), Brandão (2007) e Vieira e Costa Val (2005), para fundamentar a pesquisa. Nessa pesquisa qualitativa, que se caracteriza como pesquisa-ação pelo fato de a professora regente deste 2º ano do 1º ciclo ser também pesquisadora que analisa as diferentes estratégias de revisão textual que foram aplicadas. A intervenção por meio do diálogo entre alunos-escritores e professora-pesquisadora permeou todas as estratégias de revisão e reescrita investigadas. O estudo apontou que houve benefícios na adoção de diferentes estratégias de revisão em produções processuais de textos, os quais podem ser percebidos entre as versões iniciais e finais.

Palavras-chave: Produção textual, Revisão; Mediação; Reescrita; Crianças.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Cartaz com critérios para a escrita de frase ‘show’	27
Figura 2: Propostas de escrita de frases – legenda	27
Figura 3: Produção da Frase-legenda do aprendiz S	29
Figura 4: Produção da Frase-legenda do aprendiz A	31
Figura 5: Produção da Frase-legenda do aprendiz O	32
Figura 6: Primeira versão do bilhete coletivo para a diretora	34
Figura 7: Versão final do bilhete coletivo para a diretora	35
Figura 8: Cartaz mostrando a estrutura de um bilhete	36
Figura 9: Proposta de escrita e avaliação do bilhete individual	37
Figura 10: Produção inicial do bilhete da estudante S	39
Figura 11: Versão final do bilhete da estudante S	40
Figura 12: Produção inicial do bilhete da estudante A	41
Figura 13: Versão final do bilhete da estudante A	42
Figura 14: Produção inicial do bilhete da estudante O	43
Figura 15: Versão final do bilhete da estudante O	44
Figura 16: Escrita inicial do texto coletivo ‘Bingo do Nome’	47
Figura 17: Escrita final do texto coletivo ‘Bingo do Nome’	48
Figura 18: Versão inicial do texto coletivo ‘Batata Quente’	49
Figura 19: Versão final do texto coletivo ‘Batata Quente’	52
Figura 20: Texto inicial do convite da festa da família do aprendiz S	54
Figura 21: Texto final do convite da festa da família do aprendiz S.....	56

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
1. INTRODUÇÃO	09
2. REVISÃO DE LITERATURA.	12
2.1. Concepções de texto e desdobramentos no ensino da escrita	12
2.2. Apropriações das políticas públicas sobre concepções do texto.....	16
3. CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO DA PESQUISA.....	22
4. DESCREVENDO E ANALISANDO AS PRODUÇÕES TEXTUAIS	26
4.1 Frases-legenda	26
4.2 Bilhetes	32
4.3 Textos instrucionais	45
4.4 Convite	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
6. REFERÊNCIAS	60

APRESENTAÇÃO

Quando se atua por mais de uma década como professora referência dos três anos do primeiro ciclo, é possível vivenciar a dificuldade demonstrada pelos estudantes no desenvolvimento das habilidades necessárias para uma escrita eficiente nos diferentes gêneros textuais e enfrentar, assim como muitas colegas de profissão, a dificuldade de intervir no processo de produção da escrita de turmas compostas de, no mínimo, 24 estudantes. A turma que participa deste estudo possui 28 estudantes.

Percebo que, geralmente, as propostas de produção de textos dadas e compartilhadas com colegas são “soltas”, na maioria das vezes, prevalecendo listas e narrativas a partir de imagens. Nessas propostas, geralmente não há preocupação em contextualizar ou explicitar para quem os estudantes escrevem e qual seria a situação do seu futuro leitor, já que, quase sempre, este presente leitor era eu enquanto professora. E a avaliação do texto produzido pelo estudante era pautada, de maneira bem subjetiva, em aspectos como: criatividade, desenvolvimento da narrativa e coerência com menor peso e com maior peso a quantidade de “erros” gramaticais.

“Erros” estes que eram destacados indicando aos estudantes e aos responsáveis que os textos tinham sido lidos e avaliados e que aqueles aspectos precisavam de mais atenção. Mas, meu trabalho enquanto professora com os textos se findava com a devolução desses textos para os estudantes ou no máximo observava as palavras que mais apareciam erradas para trabalhar mais e fixar sua escrita correta.

Apesar de ter consciência da importância da produção de texto e por isso ocupar muito tempo com a sua correção, o jeito de propô-la sem conseguir contextualizar ou criar situações que apresentassem significado para os estudantes tornava improdutivo minha maneira de trabalhar e avaliar. E ainda o fato de não compreender a escrita como interação e processo de produção para o aprendiz traziam a sensação de incompletude que gerava grande incômodo. Minha formação, ou a ausência de formação em relação à concepção/produção de texto aliadas à força do hábito, ao espaço e tempo cada vez menores para reflexões e troca de experiências dentro das escolas faziam essa improdutividade perpetuar.

Foi pensando nessas questões em relação à escrita de textos que o coletivo da Escola Municipal Lídia Angélica, no final de 2018, em seu turno da tarde, a partir de

uma avaliação do ano letivo decorrido, percebeu a preocupação unânime com a produção textual dos estudantes. Também foi apontada a dificuldade de intervir na escrita de textos de forma mais individualizada devido à quantidade de alunos nas turmas. Um dos desdobramentos dessa reunião foi que, no ano de 2019, termos uma regência compartilhada por semana com o intuito de reduzir a quantidade de alunos e possibilitar uma intervenção mais eficiente na produção textual inicial dos estudantes, mediante um planejamento textual mais organizado, desde a formulação da proposta até os procedimentos de leitura e de correção.

Assim, a vontade de desenvolver um plano de ação envolvendo a temática de produção textual ganhou ainda mais relevância pela necessidade apresentada pela escola em que leciono desde outubro de 2011.

1. INTRODUÇÃO

Frente ao incômodo e insatisfação promovidos ao devolver 'redações' aos estudantes sem possibilitar a reflexão e revisão de seus textos com a intenção de aprimorá-los é que surgiu a proposta apresentada neste trabalho sobre estratégias de revisões textuais.

Esse tema vem sendo pesquisado por centros de estudos de linguagem, leitura e escrita das universidades brasileiras e proposto na formação continuada de professores. Materiais produzidos para essas formações continuadas foram de grande importância para o presente estudo. Autores como Fiad (2006), Brandão (2007), Vieira e Costa Val (2005) foram considerados para embasar esta pesquisa.

Assim, é adotando a concepção de texto, conforme Vieira e Costa Val (2005), como objeto material tanto escrito como falado criado *na* e *pela* circunstância de interação linguística que buscamos a proposição de produções textuais contextualizadas, com objetivos comunicativos e interlocutores situados. Buscamos, com essa concepção, potencializar o estudo de estratégias de revisão/intervenção e reescrita como parte do processo de produção em uma turma do segundo ano do primeiro ciclo do ensino fundamental.

O objetivo dessa pesquisa é o de investigarmos se a produção de texto dos estudantes se beneficia com a adoção de estratégias de revisões textuais e intervenções potencializadas por critérios de estruturação/avaliação construídos e combinados a cada gênero textual trabalhado em sala de aula. Ainda possibilitamos que a interação acontecesse nos momentos de produção textual ao organizar as crianças em duplas e, com isso, promover processos de aprendizagem mais colaborativos.

Esses critérios de estruturação/avaliação foram selecionados a partir da hipótese de que poderiam contribuir com os estudantes tanto no ato produção textual, quanto no momento de sua avaliação/revisão do texto inicial/versões e adequação de seus objetivos comunicativos, ao destinatário, ao contexto e ao suporte de circulação. Com essa avaliação, esperava-se que os alunos-produtores de textos pudessem, com o auxílio da professora-mediadora, modificar e reescrever o que julgasse necessário, percebendo sua produção da escrita como processo.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa em que a pesquisadora é também a professora regente que leciona nessa turma de 2º ano do 1º ciclo. Nessa pesquisa-ação, aplicamos e analisamos estratégias de revisões do texto inicial/versões a partir de avaliações feitas pelo próprio autor, pelo colega e também coletivas.

Na escola, muitas vezes, o que vivenciamos é o fato de que a produção inicial do texto passa a ser também a produção final, pois o texto produzido pelo estudante lhe é devolvido sem conseguirmos intervir. E o que se consegue fazer, muitas vezes, é marcar, de forma pontual, a produção do estudante e devolvê-la, sinalizando que foi lida e precisa ser modificada nos aspectos destacados.

Tais aspectos destacados podem ser adequações quanto: ao gênero textual, às convenções gramaticais, à coesão e coerência dentre outros, considerando o nível de escolaridade da criança e o seu estágio no processo de aquisição da escrita. Não conseguimos, na maior parte das vezes, intervir nesses aspectos destacados e proporcionar que os textos sejam revisitados, refletidos e reescritos pelo estudante.

Esse cenário de produção textual que se finda também na produção inicial é frustrante, uma vez que, conforme FIAD (2014):

O termo *reescrita* deve ser entendido no interior de uma concepção de escrita como um processo, diferente de uma concepção de escrita apenas como um produto. (...) É difícil imaginar a escrita sem a *reescrita*. Quando a criança começa a escrever, as rasuras que ficam em seu texto são marcas dessa atividade. (...) Embora a *reescrita* aconteça espontaneamente na produção escrita escolar, é importante que ela seja entendida como um componente do ensino da escrita. Cabe ao professor, como interlocutor privilegiado dos alunos, provocar a *reescrita* dos textos, seja pelos próprios autores, seja pelos colegas. Nesse movimento, a *reescrita* não é apenas uma correção dos problemas existentes nos textos, mas é necessária, em função das condições de produção dos textos: reescrever implica considerar se o texto está adequado aos objetivos do produtor, aos interlocutores, às condições de circulação do texto. (FIAD, 2014)

Logo, é pensando em nós, professores, ocuparmos essa notável função de interlocutor privilegiado no desenvolvimento da linguagem que esse trabalho se faz necessário. Haveria, então, a possibilidade de contribuirmos com os alunos envolvidos na pesquisa ao vivenciarem a produção de texto como processo interlocutivo e contextualizado.

Além disso, este estudo projeta uma reflexão junto ao corpo docente, estimulando-o a dialogar sobre a concepção de texto adotada, propostas de ensino em que o aluno

perceba o texto como processo de construção e destaque a importância da intervenção e da revisão no processo de ensino e de aprendizagem.

Reforçando a indicação de Costa Val et al.(2009, p.32), “[...] é preciso redimensionar o processo de avaliação do texto escrito na escola, pelo estabelecimento de uma relação interlocutiva em que aluno e professor se colocam como sujeitos e como parceiros, autor e leitor cooperando na produção de sentidos”.

Por fim, apresentamos a organização do estudo que se dá em três capítulos, somados à apresentação, à introdução e posteriormente, às considerações finais. O primeiro capítulo engloba a revisão de literatura no qual tratamos da concepção do texto a partir do século XX para compreensão nos desdobramentos do ensino e nos posicionarmos pensando em estratégias de revisão e reescrita na perspectiva da produção processual do texto. Em seguida, no segundo capítulo, explicitamos a metodologia, expondo o percurso e escolhas feitas para alcançarmos os objetivos da pesquisa. No terceiro capítulo apresentamos a descrição e análise das produções textuais e discutimos sobre as atividades desenvolvidas e sua interlocução com as teorias.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O conceito de texto e os aspectos que incidem sob a sua produção vêm se transformando ao longo do tempo. Sendo assim, resolvemos retornar ao século XX para reconstruirmos, brevemente, um pouco da história do ensino do texto e sua produção dentre um dos objetivos da Língua Portuguesa no Brasil e, assim, podermos compreender como várias teorias e metodologias ainda recorrentes no cotidiano escolar foram historicamente se constituindo para então dialogarmos melhor com a ideia de texto e revisão textual que permeiam o presente trabalho e representam as tendências contemporâneas de ensino.

2.1 Concepções de texto e desdobramentos no ensino da escrita

Do início do século XX até o final dos anos 1980, conforme Marcuschi (2010, p.66), as aulas direcionadas para o ensino da língua portuguesa destinavam parte significativa do seu tempo a questões voltadas para a escrita correta, entendida como a escrita em consonância com a observação das regras da gramática normativa e da ortografia. Assim, se justificava investir pedagogicamente na prática de análises morfológica e sintática de estruturas isoladas, juntamente à leitura de textos modelos para capacitar suficientemente os alunos para a escrita.

Um bom texto, nessa concepção escolar, é definido basicamente como a soma de palavras escritas corretamente. Neste grande período do século passado, o ensino da escrita registra mudanças teórico-metodológicas relevantes com características próprias, permitindo, ainda conforme Marcuschi (2010), a organização em pelo menos três períodos: começo do século XX à década de 50; dos anos 1960 e 1970; anos de 1980.

Do início do século XX aos anos de 1950, o ensino de escrita nas aulas de Português do ensino secundário do Colégio Pedro II¹ dá continuidade ao encaminhamento pedagógico que já vinha sendo adotado nas últimas décadas do século XIX:

Com o objetivo de ensinar a escrever através da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição iam dos mais

¹O Colégio Pedro II localizado na cidade do Rio de Janeiro, a princípio sob os cuidados do imperador Pedro II, tornou-se a escola média mais importante do Brasil, servindo de modelo curricular para as outras instituições públicas e privadas até meados do século XX preparando durante décadas a elite brasileira com sua Antologia Nacional.

elementares, do primeiro ano ("reprodução e imitação de pequenos trechos"); passando pelas "breves descrições, narrações e cartas" do segundo ao quarto ano; da "redação livre" do quinto ano, e culminando com a "composição de lavra própria" e discursos de improviso no sexto ano (RAZZINI, 2000, p.76).

Assim, as "composições" realizadas durante esse período "[...] desconsideram os potenciais leitores do texto; as orientações para a produção eram descontextualizadas e os objetivos também não eram suficientemente claros para a produção do texto" (SILVA e MELLO SALES 2013, p.6).

O período entre os anos 1960 e 1970 é caracterizado pela alteração do perfil dos alunos, que passa a ser constituído principalmente por crianças provenientes de classes menos favorecidas, devido à ampliação do acesso da população brasileira à escolarização de forma pública, por meio de políticas educacionais desenvolvidas no período. Dessa maneira, já não se esperava que esses novos alunos convivessem com os textos literários de autores clássicos.

Com a Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, a disciplina de Língua Portuguesa passa a se chamar "Comunicação e Expressão" e nesse sentido "[...] incorpora conceitos advindos dos estudos da Teoria da Comunicação, ao explorar os elementos da comunicação (emissor, receptor, canal, código, mensagem etc.), concebendo assim a língua como um código" (SILVA e MELLO SALES, 2013, P.7). E, nessa concepção da língua como código, as redações são, mais uma vez, apoiadas em textos modelo.

Nesse período, conforme Marcuschi (2010), é a concepção de língua como código que permitiria, ao ser utilizado com clareza pelo emissor, a comunicação sem ruídos da mensagem desejada pela decodificação de seu receptor. Assim, o que se objetiva com esses ensinamentos é o desenvolvimento no aluno da capacidade de expressão eficiente por meio de mensagens padronizadas, sem um destinatário explícito. Nessa época, consolidam os "tipos textuais escolares": dissertação, narração e descrição que já se faziam presentes, em épocas anteriores, nas salas de aula.

Com a obrigatoriedade decretada por meio do Decreto Federal no 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, a todas as instituições que realizassem o exame de vestibular a partir 1978 que acrescentasse a prova de redação no exame da disciplina de língua

portuguesa que realmente estimulou a alta adesão da prática de redação na escola, principalmente no ensino médio.

Nos anos de 1980, muitas áreas do conhecimento, principalmente a Psicologia e a Linguística, contribuíram com mudança de concepções que começaram a transformar metodologias na educação. Conforme Marcuschi (2010), muitos estudiosos desse período divulgam pesquisas nas quais a redação escolar passa a ser associada a não texto, pois a compreendem como um produto artificial sem características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora do contexto escolar.

Em razão disso, para Marcuschi (2010), aconselham que se deixe de “fazer redação” e comecem a “produzir textos” em respeito ao processo que envolve o ato de escrever. Essa proposta é reflexo de pesquisas publicadas pelo campo da linguagem nas quais a concepção de língua é apresentada como um sistema sensível ao contexto, que sofre a ação histórica dos seus usuários, ganha força.

Essa nova maneira de conceber a língua, juntamente com publicações do período em questão, sobre o desenvolvimento humano, de como se constitui o saber, modifica a concepção quanto ao entendimento do ensino e quanto à aprendizagem, mudando o foco de ‘como se ensina’ para ‘como se aprende’.

Por um lado, nos estudos linguísticos dessa época, ainda segundo Marcuschi (2010), priorizaram-se aspectos relativos aos cuidados com a organização textual, de maneira a garantir a produção de textos coerentes, coesos, informativos, situados. Assim como acontece nas práticas sociais nas quais a escrita tem um objetivo a atingir, uma ação a realizar dentro de um contexto.

Por outro lado, nas escolas, as propostas de escrita não conseguiram levar de modo contextualizado a concretude da escrita, pois os aspectos formais, como a organização hierárquica do texto (considerando seu início, meio e fim), foram priorizados e a finalidade da escrita, nessa proposta, se esgota na produção textual em si. Ainda assim, as reflexões do período acabaram sendo frutíferas para a inclusão de debates sobre gêneros textuais e subsidiaram a criação de alguns documentos e programas educacionais que entram em vigor na década seguinte.

Na década de 90, foram as pesquisas e publicações sobre gêneros textuais que influenciaram o ensino, especialmente na área da linguagem.

A partir da segunda metade deste século, os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2010), ganharam um expressivo espaço no contexto da sala de aula. Porém, a princípio, o foco pela caracterização de seus aspectos formais, tratados como fixos, acarretou num predomínio do interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais. Esse ensino da escrita assim desenvolvido centra-se em si e por si mesmo em detrimento do processo sócio interacionista

Conforme Resende (2010), criada a partir dos estudos de Vygotsky a concepção sociointeracionista concebe “que o homem constitui-se através de sua interação com o meio em que está inserido.”

E como se trata da escrita de textos, podemos considerar que nesse período o ensino da escrita de gêneros textuais não levava em conta a interação e uso social desses textos para além do contexto escolar.

Após a propagação dos estudos sobre gêneros discursivos em abordagens preconizadas a partir da concepção teórica de Bakhtin e outros autores, passa a se destacar o entendimento dos gêneros textuais relacionados à prática social.

Analisando os estudos de Bakhtin (1988), Goulart (2013, p.21-22) afirma:

A concepção de linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos [...] possibilita ao sujeito existir, interagir e refletir, materializando suas experiências, sendo percebida como algo que organiza e tensiona a vida coletiva e individual, [...] destaca a ação da linguagem sobre os sujeitos e ação destes sobre a linguagem e sobre o outro do discurso. Não se trata, portanto, de linguagem determinada, com sentidos e formas definidos *a priori*; ao contrário, os sentidos e as formas se constroem nos espaços mesmo da enunciação.

Nessa perspectiva, na produção escrita, segundo Silva e Mello Sales (2013), é preciso que o professor leve em conta o gênero textual que será trabalhado, desenvolvendo um conjunto de atividades com propostas claras num contexto sociocomunicativo que pode levar o aluno ao entendimento sobre como participar ativamente das ações previstas naquela situação comunicativa. Além disso, deve ser considerada a capacidade inerente aos falantes de uma língua (construídas ao longo de sua existência) que os propicia a fazer a escolha adequada no momento de produzir textos nessas inúmeras situações comunicativas de que participam.

Buscamos levar em conta esses aspectos citados por Silva e Mello Sales (2013), desde o momento de caracterização e estruturação de cada gênero textual

trabalhado, passando pelo cuidado em relação a proposição de textos significativos, planejamento para escrita de textos iniciais, intervenção/revisão e reescrita do texto final, quando necessária,

2.2 Apropriações das políticas públicas sobre concepções do texto

Políticas públicas educacionais do final da década de 90 em diante contribuíram, dentre outros aspectos, com a consolidação de mudanças teórico-metodológicas iniciadas nos anos 80. Dentre outras são essas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, por exemplo, em 1996, inicia o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II, que dentre os objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo os seguintes são relacionados à produção de texto:

- Produzir textos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- Escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- Considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor (BRASIL, 2001, p.104).

Essas políticas públicas educacionais, segundo Marcuschi (2010), colaboraram de modo que os autores de obras didáticas de língua portuguesa dedicassem maior atenção ao ensino e à aprendizagem da escrita.

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II (1997; 1998), a Secretaria Municipal de Belo Horizonte orienta em sua proposta curricular que:

[...] é necessário criar oportunidades adequadas para que os alunos descubram a escrita como uma forma de interação social, com o desenvolvimento da sua autonomia na leitura e na produção de textos, com trabalhos que contemplem o processo de aquisição do sistema de representação da escrita e que proporcione ao aluno a sua inserção no contexto de uso social e cultural da escrita. Isso

implica em tornar o texto oral e/ou escrito como unidade de ensino da leitura e da escrita, e como mediador do processo de interlocução, principalmente o que se estabelece entre os alunos e professores (BELO HORIZONTE, 2010, p.11).

Ao interpretar esse trecho das Proposições Curriculares de Belo Horizonte é possível perceber, no processo de ensino da produção textual, tanto uma preocupação com as características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora do contexto escolar, quanto é possível conectar com o 'alfabetizar letrando' que conforme Soares (2003) recomenda o reconhecimento da especificidade da alfabetização como processo de aquisição e de apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfico e o quanto é fundamental que essa apropriação aconteça em um contexto de letramento considerando os mais diversos gêneros sociais.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sua proposta:

[...]dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais [...](BRASIL, 2018 p.67)

Ainda de acordo com a BNCC (2018), as habilidades de produção textual não devem ser concebidas, assim como na leitura, de maneira descontextualizada, e sim considerando os gêneros textuais que circulam nas diversas esferas humanas por meio de circunstâncias efetivas de produção. Fundamentos iguais de organização e progressão curricular aqui são válidos, sem esquecer a função assumida diante das práticas discursivas em questão, com aumento progressivo da informatividade, argumentação, na utilização de recursos estilísticos e coesivos e da independência para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas.

Assim, apoiados nessas propostas oficiais, é que pretendemos considerar o processo de produção textual contextualizado e adotar estratégias de revisão textuais para que estudantes do segundo ano do primeiro ciclo possam refletir sobre o seu texto inicial. Ao refletir sobre essa primeira versão do texto são esperadas indicações de variadas naturezas: a adequação ao gênero, à situação comunicativa proposta e às condições de produção e circulação.

O processo de produção textual foi compreendido de acordo com Vieira e Costa Val (2005, p.24-25) como:

(...) uma atividade que se dá entre interlocutores: de um lado, o sujeito produtor, que fala ou escreve; de outro lado, o sujeito interpretador; que ouve ou lê. Essa atividade se realiza em instância enunciativa determinada e o resultado é o texto/discurso que os interlocutores produzem no momento da interação. Cada um dos sujeitos que dela participa traz consigo suas intenções, objetivos, pontos de vista, conhecimentos, e todos esses aspectos condicionam o produto dessa interação linguística [...] Texto, portanto, é o objeto material (escrito ou falado) construído na e pela situação de interação.

Assim, nesse processo produtivo do texto não cabe mais a visão do texto acabado já na sua primeira versão, ou somente a busca e condenação de erros gramaticais, sem uma observação mais criteriosa e uma proposta de intervenção.

A ideia, conforme Fiad (2006), é a de que as marcas de rasuras e os “erros” cometidos pelos aprendizes devem ser percebidos como material que permite transparecer ao professor dúvidas, acertos e dificuldades dos aprendizes enquanto a escrita é produzida. Esse rico material possibilita reflexão sobre sua ocorrência para o professor, que depois levará a reflexão para os aprendizes.

É importante considerar que, para além de uma atividade centrada apenas na ação de escrever, houve um estudo de cada gênero trabalhado, ou seja: leituras, interpretações, confecção de mural com modelos variados e entendimento da estrutura, características e finalidades era feita a proposição da escrita inicial e planejamento. Essa escrita inicial também aparece nesse trabalho como primeira versão do texto ou texto inicial.

Esse texto inicial era submetido a uma revisão/avaliação pautada nos critérios avaliativos já elencados e combinados com o grupo. Haja vista que muitos são os aspectos que podem ser avaliados em um texto, em conformidade com Brandão (2007), nesse estudo procuramos priorizar inicialmente a coerência que se constitui como elemento primordial de um texto, proporcionando reflexões sobre a relação entre as frases/partes do texto e a clareza do mesmo.

Além dos aspectos de revisão já combinados na proposição do texto, outros aspectos que surgiam na intervenção e eram pertinentes, naquele momento, considerando os objetivos para essa turma do segundo ano do primeiro ciclo, eram trabalhados pela professora mediadora.

Tal revisão/avaliação era feita pelo próprio autor, ou pelo seu colega ou coletiva. A partir dessa avaliação era feita a intervenção pela professora mediadora por meio do

diálogo. Conforme Lopes-Rossi (2011, p.77) a “revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo o professor, outros colegas e até mesmo outros leitores são atividades muito importantes [...]”.

Ainda de acordo com Lopes-Rossi (2011), a opinião dos pares quanto ao conteúdo e composição geral do texto é interessante não apenas como colaboração à produção, mas também como uma forma de exercitar a leitura crítica do gênero.

Nesse estudo, o termo revisão é entendido como Brandão (2007 p.119), que afirma:

[...] os termos revisão e refacção buscam passar a idéia de um trabalho de parceria entre professores e alunos, com base no pressuposto de que o texto escrito não é, necessariamente, gerado numa primeira e única tentativa. Ao contrário, o texto passa a ser visto como algo que pode ser reescrito e melhorado, sendo o processo de revisão entendido como um dos elementos constitutivos da atividade de escrita.

Ainda de acordo com Brandão (2007) também consideramos que o ato de revisão pode se dar tanto no decorrer da produção textual, quanto no final da primeira versão e das próximas versões de um texto.

Em seguida, a reescrita do texto era proposta. Quando necessária, tal texto reescrito era lido novamente e, se os problemas levantados fossem resolvidos, o texto final ou versão final estava pronta, caso contrário mais intervenções eram feitas até que se considerasse uma adequação para a finalização do processo.

É importante destacar que, no presente trabalho, para reescrever, em conformidade com Morais (1998), disponibilizamos outro espaço da folha ou outra folha/suporte diferente deve ser utilizado para a reescrita de forma a concretizar o sentido de que a escrita é reescrita, revisão, buscando aprimorar.

De acordo com alguns princípios metodológicos citados por Gomes e Monteiro (2005), procuramos: a adoção de procedimentos de ensino-aprendizado que propiciem a reflexão consciente e sistemática sobre aspectos da linguagem escrita em relação com à linguagem oral nos estudantes; a organização do trabalho escolar que promova atividades de interação entre aprendiz/professor e aprendiz/aprendiz, pois na interação é possível confrontar formas de pensar a escrita e trocar informações que contribuam para compreender cada vez mais sobre o que se está aprendendo.

Então, até mesmo quando as atividades tinham uma proposição individual, a organização da turma se dava em duplas para proporcionar a interação aprendiz/aprendiz. Já a interação aprendiz/professor foi buscada a todo o momento do processo de ensino e aprendizado, principalmente na mediação por meio de perguntas e propostas feitas aos estudantes nas intervenções e revisões textuais.

Na busca de produções científicas sobre o tema, vale destacar duas pesquisas pelo fato de ambas adotarem também a concepção interacionista e investigarem como os tipos de orientações/intervenções aplicadas na primeira versão do texto interferiam nas alterações ocorridas na segunda versão do texto e, conseqüentemente, na competência textual dos aprendizes.

Algumas diferenças entre essas pesquisas e o presente estudo é que ambas fazem a intervenção por meio de comentários escritos na primeira versão do texto. Além dos sujeitos das pesquisas cursarem: a Educação de Jovens e Adultos na dissertação de Silva (2010) intitulada: *Produção e reescrita de textos como processo de interlocução*: algumas reflexões; o sétimo ano do ensino supletivo na dissertação de Grillo (1995) com título: *Escrever se aprende escrevendo*. Ou seja, aprendizes mais autônomos e com a alfabetização bem mais avançada.

Os estudos de Grillo (1995) verificou que o resultado positivo das atividades de reescrita dependeu, por um lado, do tipo de orientação do professor e, outro lado, da habilidade do aluno de alterar seu texto, influenciado pela familiaridade com a escrita.

Na pesquisa de Silva (2010), os resultados alcançados, quanto ao tipo de orientação/intervenção se assemelha ao dos estudos de Grillo (1995) uma vez que explicitam que das diferentes intervenções escritas nos textos iniciais os aprendizes atenderam, em geral, só aquelas que conseguiram entender. Silva ainda acrescenta que contribuíram, de maneira positiva, a aplicação de atividades entre a intervenção e a escrita final e que o processo avaliativo de textos pode oportunizar uma relação professor aluno mais proveitosa.

Inspirados nesses resultados e levando em conta a idade e estágio de alfabetização de nossos alunos, optamos por uma mediação sobre o texto presencial e dialogada, construindo o sentido em parceria com o autor do texto com o objetivo de

compreender as intervenções feitas em sua produção inicial e contribuir para a melhoria do seu desempenho linguístico, discursivo e textual.

3. Contextualizando o percurso da pesquisa

A análise da prática pedagógica foi realizada na Escola Municipal Lídia Angélica (E.M.L.A.), localizada na região da Pampulha, em Belo Horizonte, no turno da tarde no qual atende ao primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental.

A estrutura física desta escola, inaugurada em 1971, foi projetada para 8 (oito) turmas e atende hoje, com precariedade, a demanda por 18 turmas. Apresenta apenas uma quadra e utiliza um campo de terra comunitário que faz limite com a escola e um parquinho ao lado da biblioteca para conseguir contemplar as aulas de Educação Física; é muito barulhenta devido aos 493 alunos no turno da tarde e sua falta de planejamento arquitetônico.

O mobiliário das salas não é adequado ao primeiro ciclo uma vez que, desde 2015, com a implantação do terceiro ciclo no turno da manhã, esse vem sendo substituído para atender aos estudantes maiores. Esse compartilhamento de salas entre os estudantes menores e maiores dificulta contemplar as especificidades de cada público como, por exemplo, manter um cantinho de leitura fixo na sala para incentivar e desenvolver o gosto pela leitura dos menores. Essa dificuldade de manutenção se dá por dois motivos: o primeiro é o fato de a turma possuir sete alunos a mais pela manhã, não sobrando assim espaço para organização desse cantinho da leitura. E o outro fator é, infelizmente, a falta de cuidado e respeito dos estudantes da manhã pelos murais expostos e livros didáticos deixados na prateleira comum aos dois turnos. Muitas vezes, esses livros são rabiscados, desorganizados e os murais rasgados. Isso se dá mesmo com a coordenação e direção dialogando e chamando atenção desses alunos da manhã sobre essa falta de respeito.

A Escola não conta com um Projeto Político Pedagógico atualizado, mas em nossas poucas reuniões que conseguimos fazer com todo o coletivo, fica muito clara a preocupação unânime do corpo docente com a produção textual dos estudantes dos dois ciclos atendidos no turno vespertino. Nesses encontros é constantemente reiterada a necessidade de uma reflexão em torno dessa demanda.

Para atingirmos o objetivo de investigarmos a produção de texto dos estudantes do 2º ano do 1º ciclo, foi adotada uma pesquisa de abordagem qualitativa que para Eiterer e Medeiros (2010 p.13):

[...] essa modalidade de investigação é própria para situações que envolvem pequenas populações, pretendendo adentrar as informações, interpretar significados, narrar situações, descrever processos culturais e/ou institucionais.[...] ela possibilitará conhecer, de modo mais aprofundado, uma determinada população ou parcela dela, por exemplo, alguns integrantes de uma sala de aula ou alguns representantes de um dado corpo docente ou, ainda, um grupo de mães de uma comunidade.

A turma participante desse plano de ação foi a do segundo ano do primeiro ciclo que se encontra na E.M.L.A. desde o início de 2018, com a mesma professora referência. Professora essa que é também a professora pesquisadora, que de acordo com Bortoni-Ricardo (2008 p.46):

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Esse conceito de professor pesquisador acorda bem com a linha metodológica de pesquisa-ação adotada que, conforme Eiterer e Medeiros (2010 p.15), “[...] permite o aprendizado da própria realidade pelo acompanhamento cuidadoso, registro, análise e intervenção de maneira planejada”. Na descrição e análise desta pesquisa os termos mediadora, professora, professora mediadora, também são adotados além professora pesquisadora.

Esse modo de condução da pesquisa-ação, em concordância com Thiollent (1988), é uma maneira de experiência em contexto real em que há intervenção consciente coordenada pelo pesquisador, mas que considera o papel ativo dos participantes envolvidos. E que, ao observar e avaliar essas ações, assim como os obstáculos que surgem no percurso, existe um ganho de informação a ser apreendido e restituído como componente do conhecimento.

A classe em que ocorre essa experimentação é composta por 28 estudantes sendo 11 meninos e 17 meninas. E quanto ao nível de construção da escrita, quando iniciou o plano de ação as crianças operavam nestas hipóteses de escrita: uma silábica; três silábica-alfabéticas e vinte e quatro alfabéticas. Essa classificação se deu de acordo com a escrita espontânea desses estudantes de listas de mesmo

campo semântico, no início do ano, e embasada nos princípios de construção da escrita conforme Ferreiro e Teberosky (1999).

Quando as estratégias de revisão de textos eram coletivas, todos os 28 estudantes foram considerados como sujeitos da pesquisa. Porém, quando a escrita se dava de forma individual, foram escolhidos a escrita de três estudantes que foram analisadas ao longo do processo de aplicação do plano de ação e, a partir dos textos desses três, vamos comentando e analisando a escrita de outros estudantes da turma.

Escolhemos esses 3 (três) estudantes buscando contemplar uma variação no estágio de aquisição da escrita: 1 aluno dentre os quatro primeiros que se encontravam (entre silábicos e silábicos alfabéticos) que fora identificado como S, um estudante alfabético dito A e um aluno que encaminha para ortográfico identificado como O. A escolha por letras substituindo nomes foi adotada para preservar a identidade e integridade dos aprendizes envolvidos nesse processo de investigação.

Coletamos os dados para o presente trabalho a partir de acompanhamento dessa turma do segundo ano do primeiro ciclo em atividades desenvolvidas sobre produção textual, focalizando as dinâmicas, estratégias, intervenções e desdobramentos que envolviam a revisão textual. Nesse processo de observação, os responsáveis pelos estudantes sabiam e consentiram a sua participação, assim como a gestão da escola. O grupo de professores dessa escola e a coordenação também estavam cientes do desenvolvimento do trabalho.

Para o registro dos dados, foram utilizadas fotografias e cópias dos textos iniciais e finais dos estudantes, assim como em alguns casos gravação em áudio e vídeo com *smartphone*, objetivando analisar a correção que se dá enquanto se processa a escrita do texto, principalmente nas propostas de produção coletiva, além de anotações em diário de pesquisa. Cabe ressaltar que os estudantes já estavam acostumados com a gravação de eventos desde o ano de 2018 e acreditamos que devido a isso não tinham o comportamento alterado pela gravação utilizando *smartphone*.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o diário de pesquisa é um aliado do professor pesquisador uma vez que permite anotações entre uma atividade e outra. Essas anotações podem descrever, interpretar, avaliar experiências que o professor deseja

registrar para se lembrar de detalhes importantes que o permitirão desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando.

Em busca de delimitar e aguçar o olhar de pesquisadora na atividade docente, planejamos, a partir de pesquisa bibliográfica, as propostas de escrita e revisão de textos que foram realizadas nas aulas de produção de texto no período de meados de fevereiro ao final de maio de 2019. Essas propostas de construção, produção e de revisão textuais são adotadas dentro da concepção processual e interativa de produção da escrita conforme foi evidenciado no capítulo anterior deste estudo.

Além dessas propostas, também permearam este estudo o projeto “Ler Brincar e Criar” que é desenvolvido de maneira interdisciplinar pelas docentes do segundo ano do primeiro ciclo, da E.M.L.A. Tal projeto visa proporcionar uma aprendizagem mais significativa, incentivando o gosto pela leitura; a percepção de brinquedos e brincadeiras como objetos históricos; estimulando o criar de textos, tabelas, gráficos, releituras de obras de arte, inseridos no universo infantil do brincar.

Esse princípio metodológico se apoiou, segundo Gomes e Monteiro (2005), na contextualização do trabalho pedagógico por meio de discussões temáticas como ocorre em projetos que reúnem textos e exercícios com os quais se cria uma situação que fundamenta e torna significativo o processo de aprendizagem do aluno.

4. DESCREVENDO E ANALISANDO AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Neste capítulo expomos a descrição e análise das produções textuais. Organizamos a análise por gêneros textuais e sua(s) respectiva(s) atividade(s) desenvolvida(s). Buscamos conectar a discussão sobre essas atividades e sua interlocução com as teorias.

4.1 Frases-legenda

A primeira atividade foi focada na produção e revisão de pequenos textos- legenda que se fez importante por propiciar a construção e percepção de aspectos linguísticos e estruturais básicos em alguns gêneros textuais propostos aos estudantes. Como: a importância da letra legível; o espaçamento entre as palavras; a coerência com o tema e/ou imagem propostos; e a importância da pontuação.

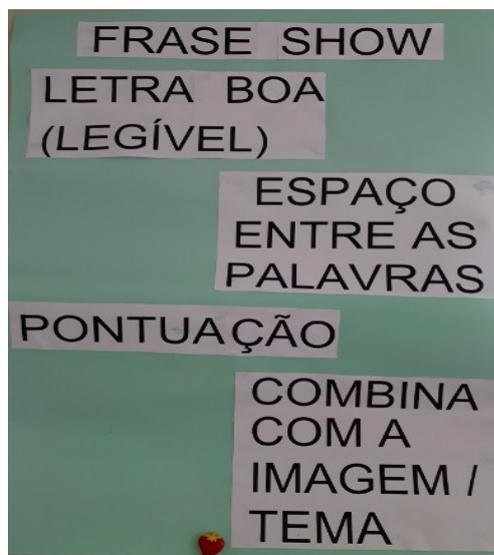
Buscamos, antes de propor essa atividade, explorar e interpretar legendas apresentadas nos livros didáticos, como o de História, em que nessa ocasião trabalhávamos com documentos históricos, e mostrar a importância desses textos para entendermos as imagens inseridas nos diversos textos que temos contato em nosso dia a dia.

Inspirados nas legendas dos livros didáticos em uma aula de Produção de textos, os aprendizes fizeram coletivamente a correspondência entre frases-legenda e imagens que se relacionavam. Também produziram coletivamente três frases no quadro a partir de outras imagens expostas para a classe.

A partir dessas frases produzidas, os estudantes foram orientados pela professora para que pensassem e verbalizassem se era possível ler e compreender cada uma dessas três frases criadas e se elas dialogavam com a imagem. E, ainda, se a troca da pontuação ao final das frases alteraria os sentidos.

Assim, fomos construindo quais frases estavam mais adequadas e os porquês disso. E dessas conclusões surgiu o cartaz que ficou como suporte de critérios de confecção e avaliação de “Frases show”.

Figura 2: Cartaz com critérios para a escrita de frase 'show'



Fonte: acervo da pesquisadora

No mesmo dia dessa definição de critérios, foi proposto que os estudantes produzissem uma frase para o colega que explicasse e combinasse com a imagem escolhida.

Figura 23: Propostas de escrita de frases–legenda

Produção de texto

Escreva uma frase para o seu colega sobre esta imagem.



AUTOR: _____
REVISOR: _____

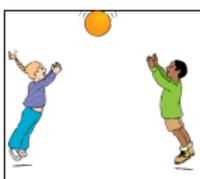
Esta FRASE possui?

____/____/2019		
LETRA BOA (LEGÍVEL)		
CORRESPONDÊNCIA COM A IMAGEM / TEMA		
PONTUAÇÃO		
ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS		

JÁ ESTÁ "SHOW" ()
PODE FICAR MELHOR ()

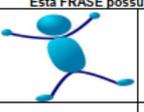
Produção de texto

Escreva uma frase para o seu colega sobre esta imagem.



AUTOR: _____
REVISOR: _____

Esta FRASE possui?

____/____/2019		
LETRA BOA (LEGÍVEL)		
CORRESPONDÊNCIA COM A IMAGEM / TEMA		
PONTUAÇÃO		
ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS		

JÁ ESTÁ "SHOW" ()
PODE FICAR MELHOR ()

Fonte: acervo da pesquisadora

A produção se deu a partir dessas duas imagens apresentadas. Essas duas atividades foram entregues às duplas, tomando o cuidado para que cada estudante que compunha a dupla ficasse com uma proposta de produção com imagem diferente e dobradas de maneira que a ficha de revisão não ficasse explícita.

Essa ficha de revisão foi confeccionada a partir dos mesmos critérios de escrita de uma 'frase *show*' já criados com a turma. Foi convencionado com a turma que o boneco com mãos levantadas estava vibrando porque tinha atendido o critério pré-estabelecido. Já ao assinalar o outro boneco com o lápis na mão significava que a escrita ainda não estava de acordo com esse critério, mas poderia ser reescrita.

Neste momento de produção, a interação dos aprendizes foi possibilitada apesar de ser uma atividade individual. Depois de finalizada a escrita inicial, a professora orientou os estudantes que abrissem a folha e refletissem sobre suas próprias frases, analisando-as de acordo com os critérios previamente combinados.

A princípio, a ideia era que cada estudante verbalizasse para a turma como pensou ao avaliar seu texto legenda. Mas, como isso demandaria muito tempo e era a primeira vez que desenvolvíamos uma atividade como esta de revisão/reflexão do próprio texto, percebemos que a turma já estava cansada e optamos por uma intervenção individual a partir da autoavaliação do estudante.

Esse e outros momentos de intervenções individuais ocorreram principalmente no momento de regência compartilhada em que outra docente leva uma hora por semana metade dos estudantes para informática. Nessa uma hora de informática, a docente que estava no laboratório buscava desenvolver uma atividade relacionada com o gênero textual trabalhado naquele momento em sala com a outra metade da turma pela professora regente.

Na semana seguinte, as intervenções mediadas pela professora pesquisadora seguiam com o outro grupo que, na regência compartilhada da semana anterior, estivera na informática.

Para conseguir intervir dialogando com cada aluno-autor, a professora-leitora e mediadora propunha que os demais alunos lessem livros ou revistinhas em quadrinhos da caixa que fica em sala.

As assinaturas ou nomes dos autores e revisores dos textos foram retirados de todas as produções apresentadas nesse estudo, visando preservar a identidade dos estudantes.

A intervenção se deu a partir da leitura do texto legenda pela criança e perguntas feitas pela mediadora que levavam os estudantes a refletir sobre seu texto e os critérios de avaliação já explicitados.

Figura 34: Produção da frase–legenda do aprendiz S

Produção de texto

Escreva uma frase para o seu colega sobre esta imagem.



A MARIA I U JUÃO
ESTÃO JOGAN
DOL BOLA

AUTOR: _____ REVISOR: _____

Esta FRASE possui?

10/03/2019		
LETRA BOA (LEGÍVEL)	X	X
CORRESPONDÊNCIA COM A IMAGEM / TEMA	X	
PONTUAÇÃO		X
ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS	X	
JÁ ESTÁ "SHOW" ()		PODE FICAR MELHOR (✓)

A MARIA E O JOÃO ES
TÃO JOGANDO BOLA.

Fonte: acervo da pesquisadora

Revisão mediada por diálogo:

Mediadora (M): Você pode ler seu texto, por favor?!

Estudante S (S): “A Maria i u Juão estão jogando bola.”

M: Você marcou que seu texto está sem pontuação como vai fazer para corrigir, que ponto usará?

S: Ponto final.

M: Olha você se lembra de que têm algumas palavras que falamos de um jeito e escrevemos de outro? Dê uma olhada no nome do João que temos na chamada no mural da sala.

S: Ah é com “O”

M: Só com esta palavra da sua frase que acontece isso, de falar de um jeito e escrever de outro?

S: Sim

M: Na verdade têm mais a gente fala “i” e escreve “e”, assim também falamos “u” e escrevemos “o”. Então escreva novamente sua frase lembrando sobre o que conversamos.

S: Agora tá show! - Diz após a reescrita.

M: Quase, faltou só pontuar.

S: Agora sim! – disse a aprendiz autora após inserir o ponto final (Diálogo da mediação retirado do diário de pesquisa em 12/03/2019).

Por meio dessa mediação, é possível perceber que a reflexão textual pretendida pela professora extrapola os critérios combinados com os estudantes, com o objetivo de levar a percepção dos problemas por meio do diálogo/reflexão para que a autora aprendiz tenha a oportunidade de resolvê-los.

Como a estudante S, mais 9 (nove) necessitaram reescrever seu texto por problemas variados, como a falta de espaço entre as palavras e erros de concordância verbal ou nominal.

Além desses 10 (dez) estudantes, mais 1 (um) reescreveu sua frase legenda. Esse último autor reescreveu sua frase-legenda, apesar de não possuir problemas, com a intenção de aprimorá-la, deixando mais completa, já que, durante a intervenção, ao reler seu texto, o estudante demonstra perceber o esquecimento:

-A menina está brincando... Nossa, Esqueci de escrever com que a menina brinca! Pode por?”(fala de estudante retirada de anotação em diário de pesquisa em 12/03/2019)

E mediadora o incentiva nessa reescrita que ficou assim:

“A menina está brincando de soltar bolhas de sabão.”

Nessa complementação realizada pelo autor, fica evidente que a reescrita vai além de corrigir erros, assim como afirma Fiad:

[...] muito do que se reescreve não tem como objetivo eliminar formas erradas. Boa parte do trabalho de reescrita tem outros objetivos: tornar o texto mais interessante, adequá-lo ao leitor, torna-lo mais

enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração de recursos expressivos da língua (FIAD, 2006, p.33).

Como podemos observar a seguir, os textos dos aprendizes A e O foram avaliados pelos alunos autores como frase que Já está “show”. Essa avaliação foi respaldada pela professora mediadora no momento da intervenção, logo não houve necessidade da reescrita desses textos. Como esses 2 (dois) mais 13 (treze) aprendizes não necessitaram de reescrever o seu texto.

Figura 45: Produção da Frase-legenda do aprendiz A

Produção de texto

Escreva uma frase para o seu colega sobre esta imagem.



ANA ESTÁ FAZENDO BOLINHAS DE SABÃO.


 AUTOR: _____ REVISOR: _____

Esta FRASE possui?

12/03/2019		
LETRA BOA (LEGÍVEL)	X	
CORRESPONDÊNCIA COM A IMAGEM / TEMA	X	
PONTUAÇÃO	X	
ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS	X	

JÁ ESTÁ "SHOW" (X)
PODE FICAR MELHOR ()

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 6: Produção da Frase-legenda do aprendiz O.

Produção de texto

Escreva uma frase para o seu colega sobre esta imagem.



A BELA ESTÁ
BRINCANDO DE
BOLINHAS DE
SABÃO.

AUTOR: _____ REVISOR: _____

Esta FRASE possui?

12/03/2019		
LETRA BOA (LEGÍVEL)	X	
CORRESPONDÊNCIA COM A IMAGEM / TEMA	X	
PONTUAÇÃO	X	
ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS	X	
JÁ ESTÁ "SHOW" <input checked="" type="checkbox"/>	PODE FICAR MELHOR ()	

Fonte: Acervo da pesquisadora

Assim, num total de 26 estudantes (dois se ausentaram naquele dia) que realizam essa atividade, 11 (onze) reescreveram seu texto podendo compará-lo ao texto inicial e 15 não precisaram reescrevê-lo.

4.2 Bilhetes

O gênero bilhete foi bastante trabalhado e contemplado devido a sua grande importância como canal de comunicação entre família e escola, além de ser muito utilizado espontaneamente entre os estudantes em sala.

Assim, após explorar bastante a sua estrutura, objetivo, interpretação e deixar afixado alguns exemplos trabalhados com a turma no mural da sala, foi proposto à turma que produzisse um bilhete coletivo e um individual.

Na **Atividade 2**, foi proposto que produzissem um bilhete coletivo com o objetivo de solicitar à direção da escola um *banner* com uma tabela de numerais até 100 para facilitar o aprendizado da turma.

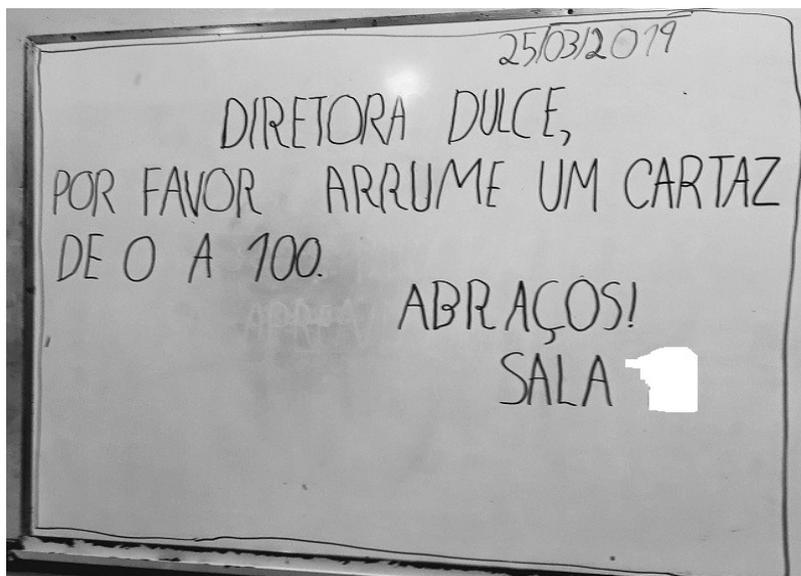
Utilizamos meia hora da aula do primeiro horário para a realização da primeira versão dessa atividade e mais meia hora do último horário para revisão e reescrita. Esse intervalo foi planejado com a intenção de gerar um afastamento do texto escrito e facilitar a correção.

Duas estudantes foram utilizadas como escribas da turma. Um para escrever no quadro e outro para copiar a versão final e entregar à diretora. A realização dessa atividade foi coletiva e o fato de escolhermos estudantes como escribas da turma se justifica por acreditamos que a professora, sendo a escriba poderia diminuir a riqueza de dúvidas e questionamentos dos colegas.

Essa atividade foi filmada na busca de perceber melhor o processo de produção. Nesse processo de produção, as sugestões e as correções foram se dando enquanto o texto foi sendo escrito. Ao final da primeira versão, com a análise das gravações em vídeo, ficou claro a questão da revisão e reescrita se dando durante o processo de produção desde primeira palavra em que a escriba inicia escrevendo “DERE...” para “diretora”. Os colegas fizeram intervenção a cada palavra, posicionamento da escrita até o final da revisão que gera a versão final. Esse processo ilustra bem o processo de revisão adotado neste estudo, como já foi explicitado em conformidade com Brandão (2007).

À medida que as sugestões iam sendo dadas, a aluna escriba ia registrando. Porém, a mediadora, muitas vezes, via a necessidade de intervir. Por exemplo: quando havia várias sugestões para dizer a mesma coisa, orientava as crianças a avaliar qual era mais adequada pensando que quem ia ler era a diretora para assim chegassem num consenso. Outro exemplo é quando ditavam para a escriba (a data, a mensagem,) a professora perguntava para o grupo onde ela deveria iniciar a escrita se era do lado direito, esquerdo ou no meio, relacionando o posicionamento da escrita à estrutura do bilhete.

Figura 6: Primeira versão do bilhete coletivo para a diretora



Fonte: Acervo da pesquisadora

Uma avaliação dos aprendizes que vale destacarmos nessa produção de ‘Bilhete coletivo para diretora’ foi quanto à despedida. Apesar de não aparecer nas versões escritas, um dos aprendizes sugeriu que se despedissem com “beijos”. Mas, essa sugestão foi recusada pela maioria dos colegas, pois alegaram que era para a diretora e era um bilhete da turma inteira. E então, era melhor se despedirem com “abraços”. E a mediadora respaldou que beijos sugeria intimidade, o que ficaria melhor quando utilizado entre pessoas mais próximas, como entre pais e filhos e forma mais individualizada.

Nessa produção, a mediadora questionou se o “arrume” não dava a ideia de consertar algo que estava quebrado, mas os aprendizes ainda não conseguiram pensar na palavra “providencie” ou algo semelhante que ficaria melhor. A professora decidiu não sugerir tais palavras para não retirar a originalidade da produção dos aprendizes.

Depois, os estudantes foram orientados para que observassem o bilhete, relessem e avaliassem se estava bem explicado o recado, se a linguagem estava apropriada á diretora e se não tinha palavras escritas com erros de ortografia.

Houve a intervenção da mediadora no que se refere à clareza do bilhete com as seguintes indagações:

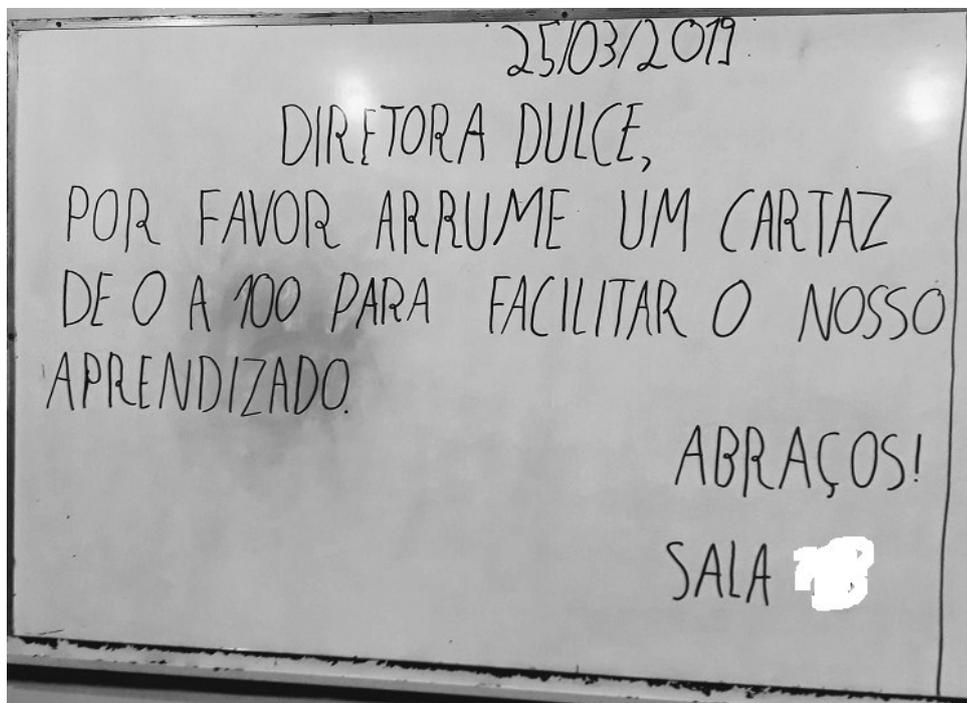
Mediadora (M): “Vocês acham que dá para explicar melhor esse recado? Vocês querem esse cartaz/banner para quê?” (fala retirada da gravação da atividade em 25/03/2019).

Assim, diante desse questionamento, eles colocaram o motivo da solicitação do cartaz. Em seguida, foi pedido que lessem novamente e pensassem se tinha ficado melhor, se já estava bom, ou se teria algo ainda para melhorar. Um aprendiz percebeu a ausência da pontuação ao final da mensagem e pediu que a aluna escreva colocasse. Mas não conseguiram perceber que não estava correta a grafia da palavra “aprendizado”. Então a professora mediadora faz a seguinte intervenção

M: “Nossa, ficou mais bem explicado, acho que a diretora vai entender! Vejam se acham que alguma palavra está estranha quando observamos sua escrita” (fala retirada da gravação da atividade em 25/03/2019).

Dentre outras hipóteses, um estudante disse que a palavra “aprendizado” estava estranha. E mediadora perguntou se alguém mais concordava. Os três que concordaram também sugeriram que parecia melhor se colocasse a letra Z no lugar de S ficando “aprendizado” e essa substituição foi respaldada pela professora.

Figura7: Versão final do bilhete coletivo para a diretora



Fonte: Acervo da pesquisadora

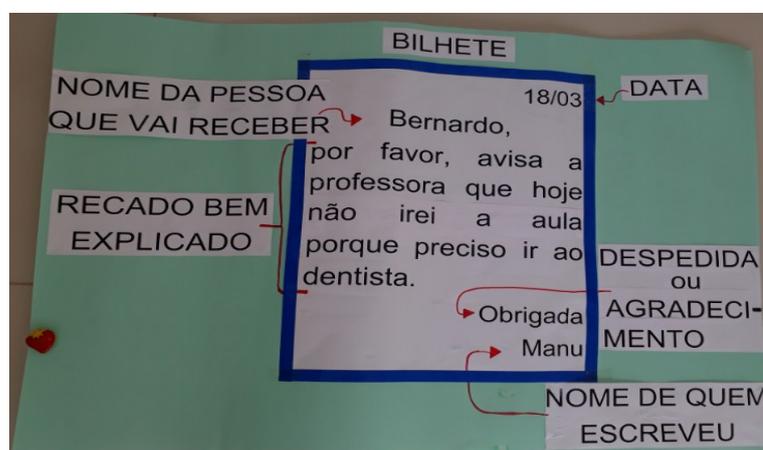
Essa versão foi copiada pela segunda aluna escriba e entregue à diretora. Meses depois, a turma recebeu o cartaz/*banner* solicitado por meio do bilhete e ficaram bastante satisfeitos em perceber que a escrita do bilhete funcionou.

Atividade 3, produção individual de bilhete pelos estudantes com o objetivo de pedir para alguém da família que os lembre de levar um brinquedo, na última quinta-feira do mês, dia do brinquedo em Educação Física. Isso já era um combinado feito em reunião entre a professora de Educação Física e as famílias dos alunos. Mas, acreditamos que, por ser apenas uma vez por mês e por que estava recente a reunião, a escrita do bilhete ajudaria aos responsáveis que estavam presentes na reunião a se lembrarem dos brinquedos e avisariam aquelas famílias que não puderam comparecer a esse encontro.

Esse trabalho foi também realizado com os estudantes em duplas para propiciar a interação, mas cada um escreveu o seu bilhete. Após a escrita inicial no primeiro horário quem foi o revisor deste texto foi o seu par na dupla que se apoiou na ficha de revisão de bilhete, na qual constam aspectos que devem ser analisados para que eles tenham feito um bilhete bem estruturado e que consiga transmitir com clareza o recado.

Esses aspectos que foram considerados na revisão foram fixados e explicitados no momento da proposição desse bilhete individual, principalmente por meio do seguinte cartaz com estrutura e características desse gênero afixado no mural da sala onde já se encontrava exemplos de bilhetes como mais uma forma de apoio para escrita assim como avaliação/revisão.

Figura 8: Cartaz mostrando a estrutura de um bilhete



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nessa terça-feira utilizou-se para a realização dessa atividade o primeiro horário reservado para a produção de textos para todos os estudantes produzirem a escrita inicial. No último horário desse mesmo dia foram feitas as intervenções com o grupo que ficou em sala. Normalmente as intervenções seriam feitas na semana seguinte com o grupo que estava na informática nessa regência compartilhada. Mas, como o bilhete teria que ser enviado até quarta-feira para que os brinquedos viessem na quinta-feira, planejamos então uma aula extra de intervenção para quarta-feira.

Naquela quarta-feira foi explicado aos estudantes sobre a importância de se concluir a escrita dos bilhetes naquele dia, pois no dia seguinte já seria a última quinta-feira do mês e os bilhetes não revisados perderiam o sentido. Como não teria o apoio de outra professora para dividir os estudantes como acontece na regência compartilhada, a professora orientou os estudantes para que desenvolvessem uma atividade paralela enquanto chamava individualmente aqueles que ainda não haviam refletido sobre seu bilhete em parceria com a professora e a partir da avaliação/revisão do colega.

É importante destacar que a mãe de um dos estudantes que ainda não tinha revisado o bilhete escreveu à professora perguntando se era mesmo verdade o recado oral de seu filho sobre levar o brinquedo na próxima quinta-feira. Isso indica que, apesar da comunicação oral já ter acontecido, em alguns casos era importante finalizar a escrita dos bilhetes para dar credibilidade ao recado já verbalizado.

Para analisarmos os seguintes textos é preciso considerar que, devido a muitas perguntas sobre a grafia correta de algumas palavras, foi montado um banco de palavras em que a professora foi a escriba e convidou os alunos a refletirem sobre estas palavras e as anotou no quadro: QUINTA- FEIRA, BRINQUEDOS e ÚLTIMA. Ainda é importante lembrar que retiramos as assinaturas dos bilhetes, que se deu em todos os exemplos a seguir, com o intuito de preservar a identidade do estudante.

A avaliação do colega sobre o texto da estudante S, por exemplo, apresenta-se bem coerente, pois o seu recado fica com entendimento comprometido pela troca da letra “D” por “B” em “BICOLOCAU” no lugar de “de colocar o” além da falta de espaços entre palavras e os apagamentos que deixaram o texto bem manchado, comprometendo sua legibilidade.

Figura 10: Produção inicial do bilhete da estudante S

PRODUÇÃO DE TEXTO - Escreva um bilhete para alguém de sua família lembrando que esta é a última quinta-feira do mês, então é dia de trazer brinquedo para a aula de educação física. Não se esqueça da estrutura de bilhete, se necessitar observe o cartaz da sala.

23/03/2019

MAMAE -> POR FAVOR
 AO FAVOR MAMAE BA
 ME LEMBRA BICO
 LOCAU BRINQUEDO
 NAMUÇHILA.

AUTOR: _____ REVISOR: _____
 Este bilhete possui?

23/03/2019		
DATA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NOME DA PESSOA QUE VAI RECEBER	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RECALDO BEM EXPLICADO DESPEDIDA	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
NOME DE QUEM ESCREVEU LETRA LEGIVEL	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

JÁ ESTÁ "SHOW" () PODE FICAR MELHOR (X)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Assim como S, mais 11 (onze) aprendizes não conseguiram produzir um recado claro e bem explicado, demandando um maior tempo de intervenção com mais reflexões para se chegar a recados coerentes. Já que coerência é, segundo Brandão (2007), um aspecto primordial de um texto.

A autora- aprendiz S, por exemplo, relata não ter despedido porque não caberia a despedida e sua assinatura. Optou, então, por colocar sua assinatura que não podia faltar no bilhete. Mas deixou claro que, se houvesse espaço, gostaria de colocar no texto final. Essa reflexão do aprendiz S parece evidenciar que, apesar de terem uma estrutura modelo para se apoiarem, há a percepção de que não é totalmente rígida e que escolhem com reflexão o que priorizar.

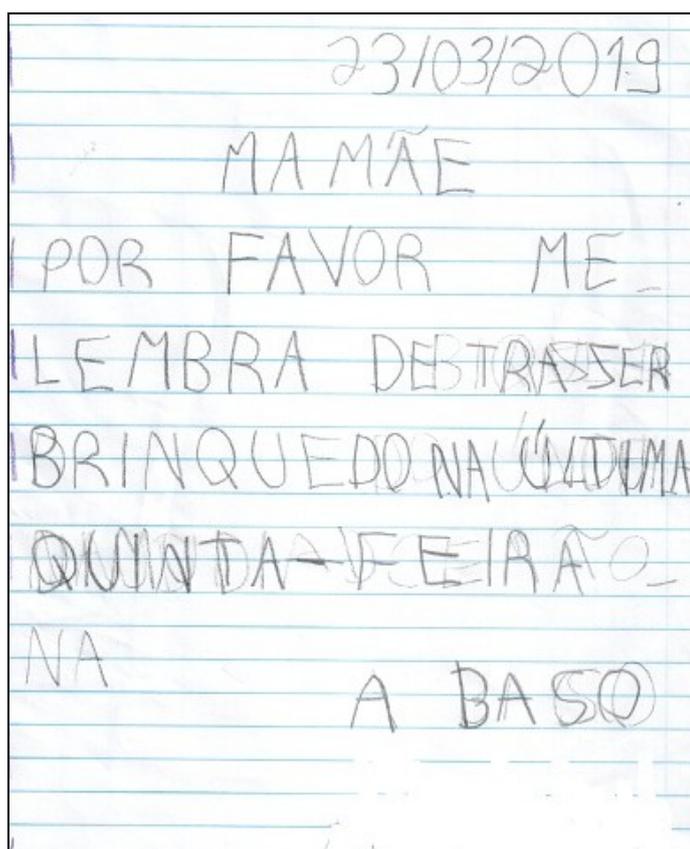
Ao observar a primeira versão do aprendiz S, é possível perceber muitas rasuras e isso indica sinais de reflexões e dúvidas durante a escrita de acordo com a ideia de

Fiad (2006) já citada neste estudo. Essas dúvidas, além da ortografia, se dão por outros motivos como posicionamento e distribuição do texto no espaço reservado à escrita.

É possível percebermos, pelas marcas de apagamento, que houve uma troca do início do recado que se encontrava ao lado do nome do destinatário e passou para baixo, assim como uma dúvida entre as letras X e CH na escrita da palavra 'mochila'.

A mediadora, além de dialogar com o aprendiz e levá-lo a refletir sobre erros e rasuras, vai marcando a lápis alguns aspectos que o aprendiz deve se atentar para reescrever seu texto.

Figura 11: Versão final do bilhete da estudante S



Fonte: acervo da pesquisadora

Devido ao pouco tempo hábil para intervir no texto de todos os estudantes, essa segunda versão que poderia ser mais revisada se torna a versão final que vai para a agenda da criança com muitos problemas já sanados em relação ao texto inicial.

Mas poderia melhorar ainda mais com relação à pontuação e a grafia da palavra abraço.

Outros 2 (dois) textos estavam também até bem explicados se lidos por um leitor mais experiente e que conseguisse perceber que apresentavam palavras aglutinadas e que a assinatura repetia o nome do destinatário. Mas, como os primeiros avaliadores /revisores não tinham experiência em revisar/interpretar textos com alguns problemas, parecem que ficaram confusos e marcaram que não estavam bem explicados.

É curioso notarmos que, na primeira versão do bilhete da estudante, apesar de apresentar quatro erros ortográficos, a estrutura e características de um bilhete são contempladas nessa produção textual. Entretanto, nesse mesmo texto, no que se refere ao conteúdo de sua mensagem, a autora/aprendiz desconsidera completamente a situação comunicativa proposta.

Figura 12: Produção inicial do bilhete da estudante A

PRODUÇÃO DE TEXTO - Escreva um bilhete para alguém de sua família lembrando que esta é a última quinta-feira do mês, então é dia de trazer brinquedo para a aula de educação física. Não se esqueça da estrutura de bilhete, se necessitar observe o cartaz da sala.

25/10/2019

MAMÃE

POR FAVOR NÃO ESQUESE DE CONTAR OS MEUS LAPIS

OBRIGADA

AUTOR: [redacted] REVISOR: [redacted]

Este bilhete possui?

DATA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
NOME DA PESSOA QUE VAI RECEBER	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RECADO BEM EXPLICADO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
NOME DE QUEM ESCREVEU	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
LETRA LEGÍVEL	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

JÁ ESTÁ "SHOW" () PODE FICAR MELHOR (x)

Fonte: acervo da pesquisadora

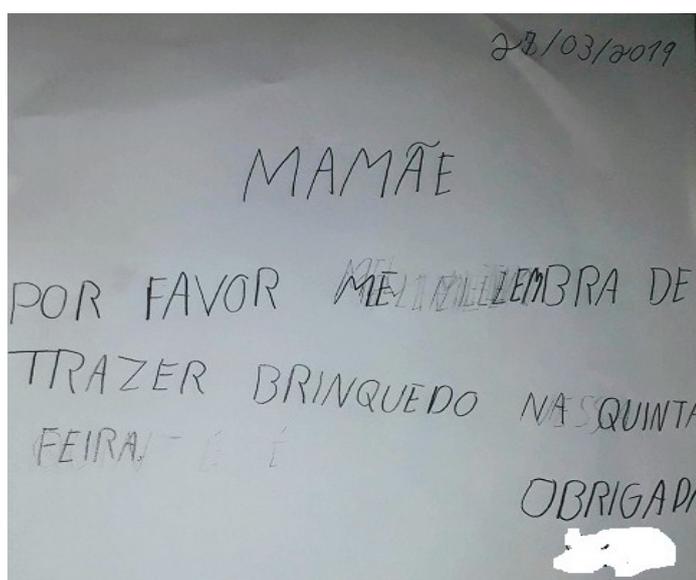
Quando a mediadora revisa o bilhete juntamente com a estudante A, ela elogia quanto adequação ao gênero. Em seguida orienta que a aprendiz leia novamente a proposta de escrita do bilhete. Ao fazer a leitura, o próprio aprendiz expressa ter entendido que não escreveu sobre trazer os brinquedos e justifica sua atitude explicando que estava muito preocupada, pois não podia perder seus lápis de cor novos.

Assim como a estudante A, mais duas colegas escrevem com adequação ao gênero, mas ignoraram a situação comunicativa proposta e contemplam outros conteúdos nas mensagens dos textos direcionados às mães de cada um deles.

Essa maneira inesperada desses três aprendizes em lidarem com a proposição que fora apresentada aponta talvez para a percepção do gênero com outras possibilidades de recados desencadeados por outras preocupações ligadas às interlocutoras, que no caso eram suas mães. Além de podermos evocar nessas situações comunicativas as influências, intenções, finalidades do sujeito autor que possui uma história, suas preocupações podem ficar evidenciados nos processos de produção escrita, segundo a concepção de Vieira e Costa Val 2005 adotada nesse estudo.

Depois de refletir sobre o conteúdo de seu bilhete, o aprendiz A o reescreve com o auxílio da professora mediadora.

Figura13: Versão final do bilhete da estudante A



Fonte: acervo da pesquisadora

Outros 5 (cinco) bilhetes produzidos pelos aprendizes têm poucos erros ortográficos a serem refletidos, além de contemplarem a coerência textual e situação comunicativa proposta.

A produção textual da estudante O apresentou-se clara, bem explicada e considerou a organização e características do gênero trabalhado. Assim, também ocorreu com o texto de mais 3 (três) estudantes. Nesses casos, foi preciso apenas passar a limpo o bilhete para que fossem colados na agenda.

Figura 14: Produção inicial do bilhete da estudante O

PRODUÇÃO DE TEXTO - Escreva um bilhete para alguém de sua família lembrando que esta é a última quinta-feira do mês, então é dia de trazer brinquedo para a aula de educação física. Não se esqueça da estrutura de bilhete, se necessitar observe o cartaz da sala.

26/03/2019

QUERIDA MAMÃE,

QUERIA PEDIR UM FAVOR

A SENHORA PODIA ME

LEMBRAR QUE NA

QUINTA-FEIRA VOU LEVAR O BRINQUEDO

AGRAÇOS

AUTOR: _____ REVISOR: _____

Este bilhete possui?

26, 03, 2019		
DATA	X	X
NOME DA PESSOA QUE VAI RECEBER	X	X
RECALDO BEM EXPLICADO	X	X
DESPEDIDA	X	X
NOME DE QUEM ESCREVEU	X	X
LETRA LEGÍVEL	X	X

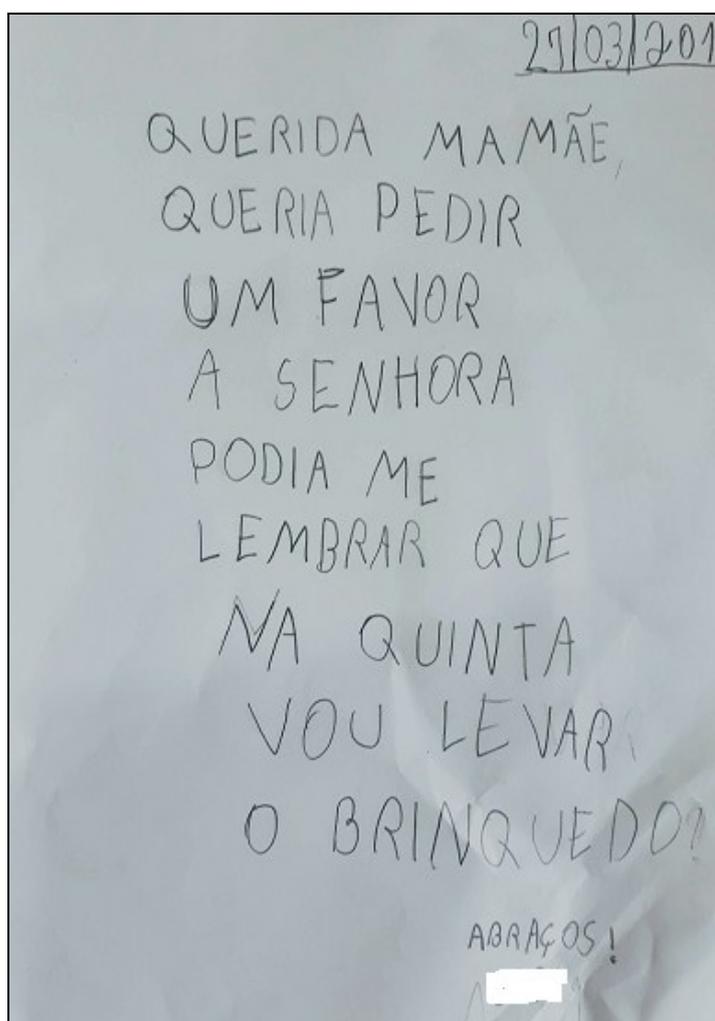
JÁ ESTÁ "SHOW" PODE FICAR MELHOR ()

Fonte: acervo da pesquisadora

Talvez, se houvesse mais tempo para o aprendiz se afastar de sua produção e aproveitar das aulas de Língua Portuguesa programadas para os dias seguintes sobre pontuação antes da revisão dialogada, e reescrita, haveria um favorecimento

para que perceber alguns sinais de pontuação mais adequados para um diálogo. Esse recurso tornaria a escrita bem criativa e interessante. Entretanto, para aquele momento, tal critério não fora nem combinado com o grupo com o intuito de ser mais trabalhado e percebido em textos antes de ser cobrado.

Figura15: Versão final do bilhete da estudante O



Fonte: acervo da pesquisadora

Outras produções textuais anteriores, assim como essa, serviam como fomento para se trabalhar os aspectos linguísticos que mais necessitam naquele momento. São exemplos disso o uso da pontuação e o estudo dos sons das letras O e E nos finais das palavras que apareceram nas frases-legendas e foram trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Analisando essas duas atividades sobre bilhete, é possível perceber que, mesmo trabalhando bastante esse gênero, deixando exemplos disponíveis e fazendo uma atividade coletiva, é preciso que as crianças produzam individualmente para

percebermos suas habilidades e dificuldades e possibilitar um trabalho mediador e reflexivo mais pontual, no sentido de auxiliarmos na escrita de textos claros, bem estruturados e que atendam à proposta de circulação e comunicação.

4.3 Textos instrucionais

Por meio do projeto, já citado, “Ler Brincar e Criar”, que pretendeu resgatar brincadeiras populares, é que os alunos foram convidados a escrever para ensinar a brincar/jogar. A princípio, os textos tiveram como público as outras duas turmas do segundo ano e, posteriormente, planeja-se que esses textos sejam transformados em cartazes para serem expostos para público maior na Mostra Cultural da escola. Logo, considerando esse possível trajeto comunicativo, estar bem explicado e revisado possuiu uma importância ainda maior, já que será para um público maior e com a impossibilidade de autores ausentes para tirar alguma dúvida de entendimento.

As atividades 4 e 5 são propostas de produções coletivas de textos instrucionais do jogo ‘Bingo do Nome’, que os alunos já têm o costume de jogar e uma brincadeira que aprenderam e querem ensinar a outras pessoas.

A cada jogo ou brincadeira necessitará de um aluno escriba para anotar no quadro as sugestões da turma e, após a escrita inicial, os alunos voltam ao texto instrucional inicial para pensarem (com a intervenção da professora) se colocaram todas as partes e se a explicação está clara e sem erros ortográficos. Os processos de produção dos textos foram filmados.

Antes da proposição dessas atividades, como todas as outras deste estudo, o gênero foi bastante trabalhado para que os alunos tivessem o que escrever e uma noção mais clara sobre como produzir. Assim, após explorar bastante a sua estrutura, finalidade, interpretação e práticas de brincadeiras populares por meio de instruções, houve a proposição para que a turma ensinasse uma brincadeira e um jogo preferido vivenciado por eles.

A **atividade 4** de escrita coletiva do ‘Bingo do Nome’ teve sua escrita inicial com a participação de todos no primeiro horário de uma terça-feira, aula destinada a Produção de textos. A revisão se deu com o grupo 1 que ficou em sala enquanto o grupo 2 foi para regência compartilhada no último horário, conforme a dinâmica de

agrupamento já explicitada em outra seção deste trabalho. Essas aulas distribuídas em confecção da primeira versão no primeiro horário e no último horário da aula revisão tinha mesmo a intenção de afastamento, ainda que no mesmo dia do objeto analisado.

Diferente das produções coletivas anteriores, a mediadora, após explicar a proposição da escrita, explicitou qual a finalidade de produção e o público passou dessa produção coletiva em diante a orientar para que os estudantes dessem sugestões do que seria escrito, mas que deixassem o aprendiz escriba pensar como escrever o que sugeriram. Se necessitasse de ajuda, a/o escriba se manifestaria.

Isso foi orientado no sentido de organizar um pouco e facilitar para quem escreve, pois, das outras vezes, muitas sugestões no jeito de escrever a palavra sugerida confundiam o escriba e dificultava a visualização de como pensava aquele que escrevia.

A mediadora faz a seguinte colocação para iniciarem:

M: Então agora vamos abrir o livro de Língua Portuguesa, no texto que ensinava a brincar de Amarelinha para consultarem a organização do texto se precisarem e também vamos recordar do bingo do nome que jogamos ontem para ensinarmos a jogá-lo (Fala retirada gravação da atividade em 30/04/2019).

O texto foi sendo escrito a partir da mediação, principalmente nos momentos de impasses como a questão da colocação da data fazer parte ou não da estrutura desse gênero. Alguns queriam que a data fosse a primeira a aparecer, mas perderam para a maioria que sugeriu o título do jogo. Mas, após o título, voltou novamente à discussão de se colocar a data. Então houve a seguinte intervenção.

M: Para quê serve a data em um texto que vai ensinar a jogar? Observem em alguns textos instrucionais trabalhados como: suco de morango, esconde-esconde, passa anel, amarelinha se estão datados ou se a data é colocada por vocês no cabeçalho da atividade para ajudar na organização do caderno. (Fala retirada gravação da atividade em 30/04/2019).

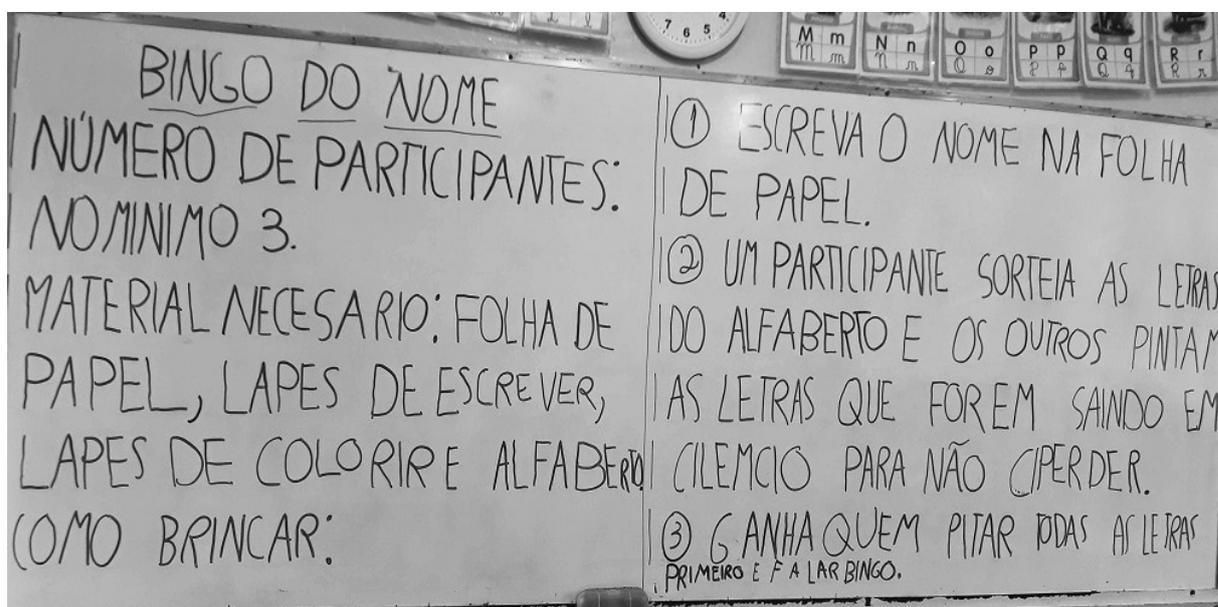
Após essa discussão, muitos conseguiram perceber que a data não era importante para se ensinar a jogar e partiram para definir o número de participantes. Houve discussão, mas depois de simularem o jogo conseguiram definir o mínimo de pessoas necessárias para jogar.

Seguindo o modelo do livro, a princípio queriam colocar o local para jogar. Contudo, conversaram e viram que o jogo era possível de se jogar em muitos lugares, pois

não precisaria fazer círculo para se sentar, nem correr, ou algo parecido. E então, decidiram que não era importante escrever sobre o local e sugeriram o material necessário e, depois, como se brinca.

Nessa última parte ficaram em dúvida na forma verbal, em iniciar com “escrever” ou “escreva” o nome na folha de papel. Então a mediadora sugere que leiam e observem como foi feito na parte de modo de fazer da receita já estudada e no como se brinca do texto amarelinha e respaldou que normalmente essa parte do texto aparece como ordens ou comandos.

Figura16: Escrita inicial do texto coletivo ‘Bingo do Nome’

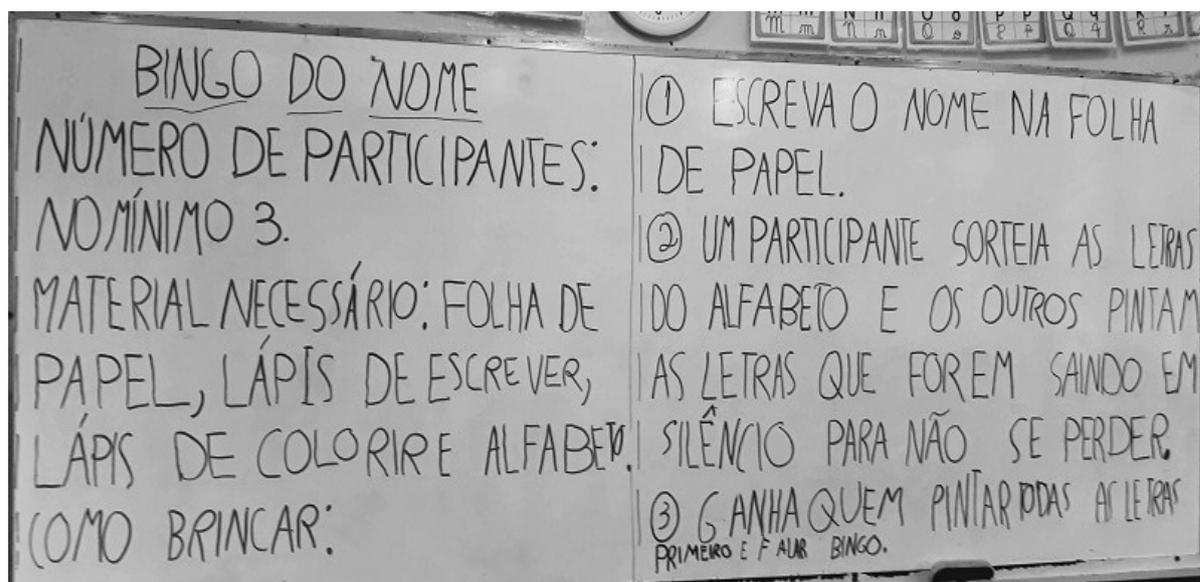


Fonte: acervo da pesquisadora

O texto foi mantido no quadro até o último horário em que seria feita a revisão para economizar tempo nesse processo. Outras atividades foram desenvolvidas nos livros didáticos nesse intervalo.

Durante a revisão, apresentaram dificuldades para perceberem a ausência da acentuação nas palavras, assim como a troca da letra S pela letra C na palavra “CILEMCIO” e na expressão “CIPERDER”. Mas foram rápidos em sugerir que seria N no lugar de M e justificaram não ter as letras p ou b após o M que estava escrito na palavra “CILEMCIO”. Assim como pediram para a escriba separar as palavras se perder.

Figura17: Escrita final do texto coletivo 'Bingo do Nome'



Fonte: acervo da pesquisadora

Ao revisar o texto no último horário o rendimento e a participação dos alunos foram bem pequenos. Então percebemos que, além do cansaço do dia, talvez o intervalo do primeiro para o último horário pudesse ser pouco para permitir se distanciar do objeto da escrita.

Então, desse dia em diante, decidimos não mais revisar a primeira versão do texto no mesmo dia da escrita e, ao prosseguir nossos estudos no tema, encontramos o respaldo necessário para promovermos esse distanciamento maior em uma autora já referenciada nesse estudo Brandão afirma:

[...] parece-nos indicado que, concluída a revisão ao longo da produção da primeira versão do texto, a avaliação e “edição” seguinte ou final desse “produto” seja encaminhada num outro dia, guardando-se sempre um certo intervalo entre as escritas subseqüentes. Brandão (2007, p. 124)

Demoramos a nos atentar para esse aspecto de garantir um tempo maior para o distanciamento do texto inicial e, assim, otimizar a possibilidade de percepção de lacunas não visualizadas no momento de produção, mas aprendemos e reprogramamos nossas ações para não mais acontecer a revisão no mesmo dia.

Atividade 5: Batata Quente

Dentre as brincadeiras de rodas aprendidas por meio do projeto “Ler, Brincar e Criar”, a escolhida pela turma para ser ensinada aos colegas foi Batata quente.

Dessa vez produzimos coletivamente em um dia e, depois de dois dias, fizemos a correção garantindo assim distanciamento entre a primeira versão e a sua revisão.

Assim como na atividade anterior, utilizamos textos já trabalhados como apoio e brincamos de Batata Quente um dia antes da produção textual visando auxiliar no processo da escrita.

O fato de ser o segundo texto instrucional a ser produzido parece ter facilitado o processo de produção que fluiu com mais facilidade.

Nessa brincadeira, optaram por escrever a parte 'Local da Brincadeira', justificando que por precisar sentar em roda quanto mais gente, mais espaçoso tinha que ser o lugar para brincar.

Desta vez, a aluna escriba, após ocupar o quadro todo, ainda não tinha acabado a escrita do texto, precisando apagar a primeira parte da produção para continuar escrever. Então, não conseguimos expor o texto original em sua primeira versão que foi digitado com o cuidado de tentar ao máximo preservar sua originalidade.

Figura 18: Versão inicial do texto coletivo 'Batata Quente'

BATATA QUENTE

- NUMERO DE PARTICIPATES: 1 PESOA PARA CANTAR E NO MINIMO 3 PARTICIPATES NA RODA.
- LOCAL: QUAQUER LUGAR ESPASOSO QUE DE PARA FAZER UMA RODA.
- MATERIAL NECESARIO: UMA BOLA.
- COMO BRINCAR: OS PARTICI-PANTES SEMTÃO-CI EM RODA.

- O PARTICIPANTE ESCOLIDO PARA CANTAR VIRA-CI DE COSTA PARA A RODA E CANTA A MUSICA BATATA QUENTE QUANDO ELE PARAR DE CANTAR A PESOA QUE ESTIVER COM A BOLA E QUEMADO E SAI DA BRINCADEIRA.

ISSO ACONTESERAR MUITAS VEZES ATÉ RESTAR UM PARTICIPANTE.

- ESTE UTIMO PARTICIPANTE CERAR O VENCEDOR

Fonte: acervo da pesquisadora

A professora pesquisadora reescreve a primeira versão do texto Batata Quente no quadro buscando manter sua originalidade. Isso ocorreu no primeiro horário de aula, dois dias depois da primeira versão. A mesma aluna escriba da versão inicial do texto é convidada a corrigi-lo com a ajuda da mediadora e dos colegas.

A mediadora solicitou que fossem lendo com calma e observando com bastante atenção as palavras para conseguirem fazer uma boa revisão.

Os estudantes conseguiram perceber e sugerir mudanças para todos estes problemas: a ausência de outra letra S nas palavras PESSOA e NECESSÁRIO e ainda justificaram pelo fato de que se deixassem só um S entre vogais, se não consertassem os colegas da outra sala poderiam ler 'PEZOA' e 'NECEZARIO' e não iriam entender.

Também visualizaram logo que releram a falta do L na palavra QUALQUER, do N em PARTICIPANTES e do ponto final ao final de algumas frases. Além de pedirem a escriba que trocasse tanto o M pelo N na palavra 'SENTÃO', quanto a partícula CI por SE em 'VIRA-SE' e 'SENTÃO-SE'.

Assim como nessa última palavra, 'SENTÃO-SE', as crianças não conseguiram perceber alguns problemas os quais a professora pesquisadora precisou indicar e sugerir soluções como na troca do 'AÕ' por 'AM' em 'SENTAM-SE', na ausência da acentuação na maioria das palavras com esse problema.

Diferente do ocorrido na palavra 'ESPASOSO', pois mesmo alguns demonstrando estranheza pela forma com que foi escrita essa palavra, assim que a mediadora sugeriu que pensassem na palavra espaço logo solicitaram que a escriba trocasse o primeiro S da palavra em questão por Ç e, então, puderam visualizar a forma correta da palavra 'ESPAÇOSO'. A mediadora continuou a observação de que às vezes, para descobrirmos se palavras estão com a escrita correta, é preciso pensar na palavra de origem e exemplificou:

M: "Se estiverem em dúvida quanto à escrita de uma palavra, por exemplo, LARANJEIRA se é com G ou J é preciso pensar na palavra LARANJA, que é sua palavra de origem, para percebermos que se escreve com J". (Fala retirada da gravação da atividade em 08/05/2019)

Depois de 17 (dezessete) minutos de diálogo e intervenções, o texto foi revisado. Percebemos que os aprendizes estavam bem mais atentos e produtivos e atribuímos isso ao fato de ser no primeiro horário e, principalmente, por ter

possibilitado um distanciamento maior do texto conforme orienta Brandão (2007) na citação feita na atividade 4 deste capítulo. A versão seguinte do texto ficou pronta sem acréscimos de conteúdo, apenas com as correções relativas à ortografia.

Lendo com mais calma e depois de alguns dias observamos que não foi apresentada a letra da música 'Batata Quente' e isso poderia impedir a execução da brincadeira. Mas, como os textos instrucionais produzidos foram enviados para que as outras duas turmas do segundo ano brincassem e nos relatassem como ocorreram, outras revisões poderiam surgir antes que fossem transformados em cartazes para mostra cultural, optamos por aguardar que o retorno desses colegas viesse para então resolver essa questão e outras que pudessem surgir.

Os alunos das outras turmas testaram os textos instrucionais e em algumas semanas depois deram o retorno. Em uma das salas, conseguiram executar com facilidade tanto o jogo quanto a brincadeira. Quando alguns alunos dessa turma foram nos contar como aconteceu, descobrimos que a professora de educação física já havia ensinado a brincadeira 'Batata Quente' e que, então, já sabiam como era a música.

Essa turma que já sabia como brincar também observou que esquecemos que antes de parar de cantar o participante que está de costas precisa cantar bem alto a palavra 'QUEIMOU' para o participante da roda que estiver com a bola na mão deixe a brincadeira.

Entretanto, na outra turma eles ainda não tinham aprendido a brincadeira 'Batata Quente' e alguns alunos que foram conversar conosco sobre os textos relataram que infelizmente não conseguiram brincar, pois não sabiam a música. E que gostaram muito do 'Bingo do Nome' e que foi fácil jogar.

Meses depois, com a proximidade da Mostra Cultural, a turma retomou os textos instrucionais e revisaram mais uma vez o texto Batata quente com a mediação da professora e apoiando no retorno dos colegas das outras turmas de segundo ano. Depois digitaram os textos no laboratório de informática. A professora formatou os textos e os imprimiu na folha A3, os transformando em cartazes para a mostra cultural. Apresentamos, a seguir, apenas o exemplo do texto 'Batata Quente' que originou o cartaz, uma vez que se trata uma nova versão.

Figura19: Versão final do texto coletivo ‘Batata Quente’

Batata Quente

- Número de participantes: 1 pessoa para cantar e no mínimo 3 na roda.
- Local: qualquer lugar espaçoso que dê para as pessoas sentar em roda.
- Material necessário: uma bola.
- Como brincar: os participantes sentam-se em roda.
 - O participante escolhido para cantar vira-se de costas fora da roda e canta a música: BATATA QUENTE, QUENTE, QUENTE, QUENTE, QUENTE ..., QUEIMOU!
 - Quando ele falar QUEIMOU e parar de cantar a pessoa da roda que estiver com a bola na mão é queimada e sai da brincadeira. Porque nessa brincadeira fingimos que a bola é uma batata quente.
 - Isso acontecerá até restar 1 participante na roda, que será o ganhador.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

É importante considerar que, além do retorno dos colegas, a professora mediadora propõe em uma atividade avaliativa em que os estudantes leem e interpretam uma versão de texto da brincadeira batata quente. Isso foi feito com o intuito de inspirá-los. Mas, não utiliza esse texto como apoio na versão final de ‘Batata Quente’ evitando assim que surgissem cópias.

O *feedback* desses leitores reais aliados ao fato da ausência dos autores nos momentos de execução do jogo ‘Bingo do Nome’ e brincadeira ‘Batata Quente’ foi de suma importância para que os aprendizes pudessem perceber a importância de pensar no interlocutor, além de assumirem que o processo de revisão e produção não necessariamente se finda na segunda versão do texto. Para que as pessoas consigam brincar por meio desse texto era preciso refletirmos mais sobre o texto

‘Batata Quente’ e fazer uma ou mais versões para expormos na Mostra Cultural com o desejo de que outras pessoas o fotografem e se divirtam ao conseguir concretizar a brincadeira.

4.4 Convite

Convites são trocados, rotineiramente, entre os estudantes para vários eventos, os mais comuns em sala são para aniversários e brincar juntos. Diante do evento Festa da Família que seria realizado na escola, planejamos o estudo desse gênero para convidarmos as famílias dos estudantes – **atividade 6**.

O primeiro passo foi levantar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero em questão. Então percebemos que a maioria só conhecia convite de aniversário enviado pelo “*WhatsApp*” dos pais, ou convites oralizados entre eles.

Então, solicitamos que pesquisassem juntamente com os familiares se em casa havia algum convite impresso e trouxessem para montarmos coletivamente um mural.

O mural foi composto de poucos convites dos tipos: casamento, formatura, chá de fraldas/revelação, e dois de aniversário o que já deu para exemplificar quanto à sua variedade de finalidades. Lemos e interpretamos estes e outros convites, assim como fomos observando a estrutura e características desse gênero textual. Durante esse estudo, alguns textos desse gênero foram dados para serem interpretados faltando algum item de sua estrutura básica como a data do evento ou o local para se atentarem quanto à importância de cada componente estrutural do convite.

Em seguida, foi feita a proposição aos estudantes que confeccionassem o convite para a festa da família.

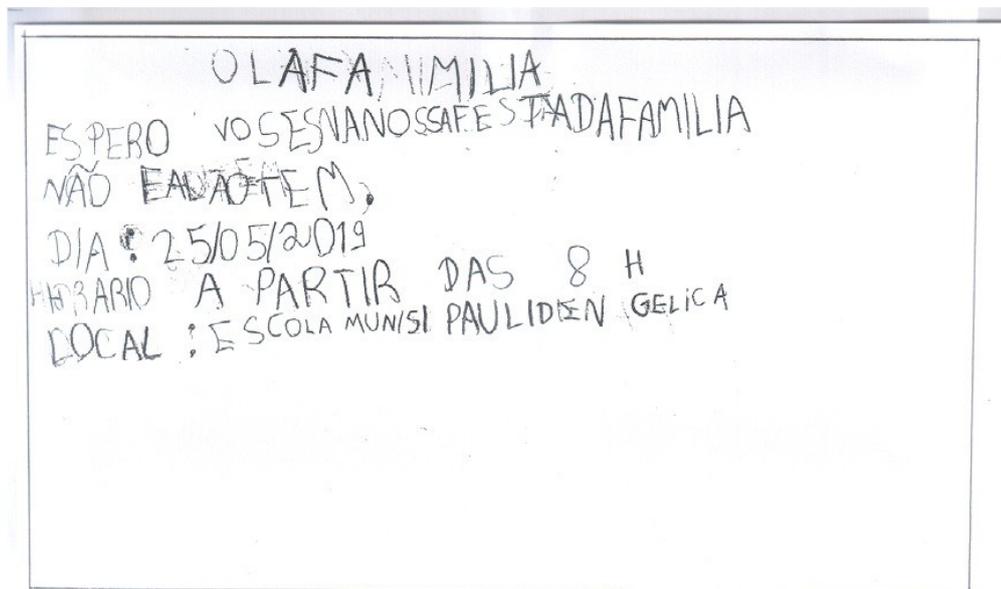
Pensamos no coletivo como seria, porém cada estudante escreveu o seu convite com algumas partes já determinadas como data, horário e local já disponível no cronograma mensal de atividades e eventos da escola. Mas, foram observados o “chamamento”, a distribuição e presença dos itens do convite no papel e a grafia das palavras. Esses critérios foram explicitados aos alunos antes da produção e revisão textual.

As versões iniciais foram recolhidas e uma delas escolhida e, no outro dia, para proporcionar o distanciamento do texto para revisá-lo, conforme orienta Brandão (2007), os estudantes fizeram a revisão coletiva com a intervenção da professora, passaram a limpo e ilustraram.

O convite escolhido foi reproduzido no quadro pela professora pesquisadora para que os estudantes pudessem analisar sem revelarmos a sua autoria. A professora, ao realizar essa reprodução, buscou conservar as características da escrita da estudante. Ao escolhermos o convite para ser analisado, optamos pelo texto da estudante S, pois, apesar de possuir todos os elementos de um convite, o espaçamento errado entre as palavras dificultava a leitura e, conseqüentemente, o entendimento da mensagem. Além de uma má distribuição do espaço destinado à escrita com uma linha/item do convite muito próximo ao outro e espaço em branco, logo abaixo do texto que poderia ser utilizado para melhor distribuir as partes do convite.

Assim como o aprendiz S, mais 10 (dez) também escreveram de forma “embolada”. Diferente de outros 11 (onze) estudantes que bem distribuíram a texto no espaço a ele destinado e ainda 5 (cinco) que escreveram muito espaçado e tiveram dificuldades em fazer caber todas as partes do convite. Somando assim 27 estudantes, já que uma estudante esteve ausente tanto no momento de produção quanto de revisão.

Figura 20: Texto inicial do convite da festa da família do aprendiz S



Fonte: acervo da pesquisadora

No que se refere à escrita completa, apresentando todas as partes do gênero em questão, 20 (vinte) alunos atenderam a esse critério e 6 (seis) não conseguiram, no texto inicial, apresentarem o texto completo.

Com o texto da estudante S já reproduzido no quadro e antes de começar a revisão, foram questionados se consideravam importante corrigir o texto. Alguns alunos disseram ser importante porque se a data, e/ou horário e/ou local estivessem errados a família poderia se enganar: chegar atrasada ou adiantada; ir à festa no dia ou lugar errado.

Durante a revisão mediada, os estudantes logo perceberam que o espaço foi mal utilizado para a escrita. Assim como ao tentarem fazer a leitura coletiva do texto, apresentaram muita dificuldade e identificaram os espaçamentos errados entre as palavras na primeira e segunda linha. A escriba foi reescrevendo o texto na outra parte do quadro que estava dividido ao meio.

Com ajuda dos colegas, a escriba registrou as frases com espaçamento correto e logo que isso foi realizado apontaram o excesso de letras na palavra 'FALAOTEM' no lugar de 'FALTEM'. Ainda conseguiram perceber que era preciso trocar o ponto final pelo de exclamação na expressão: 'NÃO FALTEM!'. Ainda notaram com facilidade enganos no espaçamento e grafia na escrita do nome da escola.

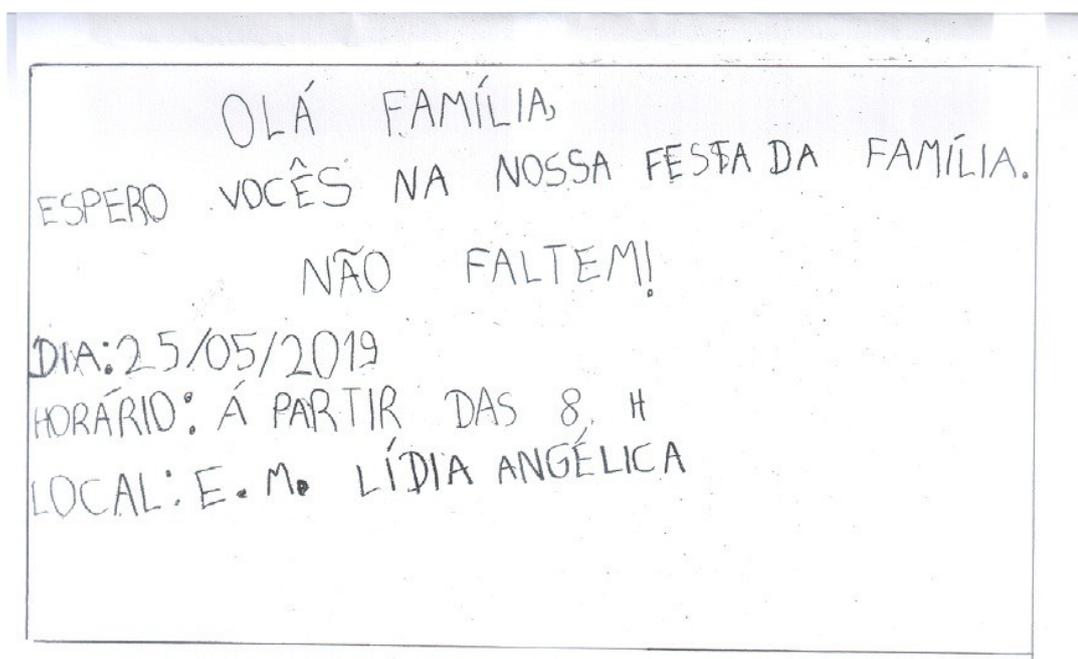
Acreditamos que isso se deu por ser um nome bem familiar e presente no cotidiano dos estudantes.

Mas, precisaram da indicação da professora para corrigir a grafia da palavra 'VOSES' no lugar de 'VOCÊS' e a ausência de acento nessa palavra e nas palavras 'FAMÍLIA' e 'OLÁ'.

Então, com a ajuda de uma estudante escriba, o texto foi corrigido coletivamente no quadro. Em seguida, cada um passou a limpo a versão final, em folha A4 dobrada ao meio na vertical, ilustrou a parte da frente e alguns alunos enfeitaram o convite.

Os alunos que não manifestaram desejo em enfeitar o convite justificaram que já sabiam que ele e sua família não participariam da festa por meio da data previamente divulgada no cronograma mensal da escola. Então, respeitamos a decisão dos estudantes de não enfeitar o desenho já colorido para 'capa' do convite.

Figura 21: Texto final do convite da festa da família do aprendiz S



Fonte: acervo da pesquisadora

Comparando o antes e depois, é fácil perceber como o espaço para distribuição dos itens do convite foi mais bem aproveitado e problemas de espaçamento e grafia sanados proporcionando o entendimento da mensagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente estudo foi definido com facilidade, pois o incômodo em não conseguir fazer os alunos refletir sobre seu texto já era crescente na professora pesquisadora já fazia algum tempo.

Inicialmente, o objetivo deste estudo estava muito focado em estratégias de reescrita possíveis para o segundo ano do primeiro ciclo. O fato é que, até iniciar esta especialização e principalmente essa análise crítica da prática pedagógica, a professora pesquisadora pensava em estratégias de revisão textual como se fizesse sentido em qualquer concepção de texto.

Entretanto, no decorrer dessa especialização e com os estudos feitos para o plano de ação foi ficando claro que a revisão e reescrita compõem etapas de uma perspectiva de texto como processo de produção. E que não caberiam dentro da prática vivenciada até então por aquela professora que agora passa a ser também pesquisadora. Nessa prática, não havia preocupação em sua proposição textual em criar situações com objetivos comunicativos e significativos para os aprendizes. O interlocutor era quase que exclusivamente a professora. Logo o que era possibilitado ali era a redação e não a produção textual.

Foi preciso recriar a concepção de texto que a professora pesquisadora possuía e a partir disso possibilitar a proposição de um trabalho em que a revisão e reescrita fizessem parte do processo de produção do texto.

No decorrer dessa especialização, a pesquisadora foi 'ressignificando' o conceito de *texto*, que foi adotada também nesta pesquisa *como processual e local de interação entre sujeitos* e modificando pouco a pouco sua prática em sala de aula.

Logo, o objetivo dessa pesquisa também foi complementado para investigarmos se a produção textual dos estudantes do 2º ano do 1º ciclo se beneficia com a adoção de estratégias de revisões de texto e intervenções potencializados por aspectos de estruturação/avaliação construídos e combinados a partir dos gêneros textuais trabalhados com esses estudantes.

Para isso nos embasamos em textos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposições Curriculares de Belo Horizonte e Base Nacional Comum Curricular) e referenciais teóricos que orientam a revisão e reescrita em uma perspectiva

processual de texto, contextualizada, interacional, com objetivos comunicativos e sociais, como pode ser evidenciado no capítulo de Revisão de Literatura.

Ao analisarmos as atividades desenvolvidas no capítulo Descrição e Análise das Produções textuais, percebemos que seria muito ousado concluirmos algo nesse pouco tempo de pesquisa. Mas alguns apontamentos são possíveis fazer. O primeiro, que afetou todos os outros, é a perspectiva de texto como processo de produção se oficializou na prática pedagógica dessa professora por meio dessa pesquisa-ação.

A partir dessa concepção, possibilitamos aos aprendizes vivenciar a construção do texto na, e para a interação. Para construir textos é preciso conhecer seu objetivo, interlocutores, estrutura, planejar, escrever a versão inicial, refletir/revisar e, se preciso, reescrevê-lo uma ou mais vezes. A reflexão dos aprendizes autores sobre seus textos iniciais se concretiza como uma das etapas de produção e não como sua finalização.

Sobre essa reflexão foi possível observar que, muitas vezes, o aprendiz do segundo ano do primeiro ciclo apresenta dificuldades em perceber problemas em seus textos e, assim, a intervenção dialogada foi fundamental para potencializar essa reflexão e fazer resultar na reescrita de textos não sem problemas, mas melhores que sua primeira versão.

No que se refere às estratégias de revisão e reescrita, reparamos que para o aprendiz nessa fase da alfabetização parece difícil, para a maioria, de distanciar de seu próprio texto e perceber seus problemas. Para indicação de problemas nos textos e para propiciar a reflexão de como resolvê-los funcionou melhor a avaliação dos colegas ou as análises coletivas.

Os momentos de revisão/mediação individuais foram muito ricos. Por meio da mediação é possível perceber, dentre outros aspectos, como os aprendizes: apreendem as regras de Língua Portuguesa trabalhadas; pensam no interlocutor; apropriam-se da estrutura do gênero priorizando partes se necessário for. E na revisão/mediação coletiva isso é potencializado e é ainda mais enriquecedor pela troca, discussão, argumentação com defesas de possíveis soluções para os problemas percebidos nas produções textuais em revisão.

É interessante salientar que marcas de apagamentos/reflexões são perceptíveis, em atividades de todos os gêneros, em quase todas as versões iniciais e também em muitos textos de versão final, como nas versões dos bilhetes feita pela estudante S sobre o dia do brinquedo. Esses textos podem fomentar o planejamento de atividades com recursos linguísticos que mais demandam a intervenção da professora naquele momento.

No que se refere à percepção do texto como atividade processual, os estudantes evidenciaram que a segunda versão de um texto não é necessariamente a versão final. O processo de produção pode continuar como no caso do texto instrucional Batata quente que seria exposto para um público maior na Mostra Cultural.

Diante de tudo que foi exposto, evidenciamos que houve, sim, benefícios ao adotar estratégias de revisão/intervenção textual podendo ser percebidos entre as versões iniciais e finais dos textos.

Além de um ganho para todos os envolvidos por meio desse estudo, acreditamos que a maior beneficiada foi a professora pesquisadora, que pôde se apropriar do texto como processo e dividir esse processo com os estudantes e alguns colegas de profissão. Ainda tem a possibilidade de ajudar fomentar discussões em torno da produção textual na Escola Municipal Lídia Angélica.

Enfim, é bastante gratificante a substituição da sensação de incômodo e incompletude gerada pelo texto como produto pelo sentimento de parceria, de refletir junto sobre o texto e suas versões, de propiciar a percepção do texto como meio comunicativo para além do espaço escolar. Além disso, alimentar o desejo de continuar estudando e trocando experiências com colegas sobre o tema desse estudo é um fator de aprimoramento de nossa prática pedagógica.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BELO HORIZONTE. *Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, 2010. (Ensino fundamental/ Língua Portuguesa)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de ensino; 8).

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Telma Ferraz; _____ (orgs.). 1ed, 1 reimp.— Belo Horizonte : Autêntica , 2007. p. 119-134

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa— 1ª à 4ª série*. 3. ed. Brasília: SEF/MEC, 2001.

BRASIL.. *Base Nacional Comum Curricular*. versão final. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME,2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7. Orienta%C3%A7%C3%B5es aos Conselhos.pdf>
Acesso em: setembro de 2019

COSTA VAL, Maria da Graça *et al. Avaliação do texto escolar: professor-leitor/ aluno-autor – Ed. rev. e ampl.- Belo Horizonte: Autêntica Editora Ceale,2009. (Col. Alfabetização e letramento na sala de aula).*

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. *Metodologia de Pesquisa em Educação*. Belo Horizonte:UFMG, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. ARTMED, 1999.

FIAD, Raquel Salek. *Escrever é Reescrever*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. (Alfabetização e Letramento)

FIAD, Raquel Salek. Reescrita. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.) *Glossário*

Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. Acessado em janeiro de 2019.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. *A Aprendizagem e o Ensino da Linguagem Escrita*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Alfabetização e Letramento).

GOULART, Cecília M. A; GONÇALVES, Angela Vidal. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, Cecília M. A; WILSON, Victoria (org.). *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus Editorial, 2013. p. 21-42.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1995.

LOPES-ROSSI Maria Aparecida Garcia. Gênero discursivo no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDEZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 1. ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. (Estratégias de ensino; 25). p. 69-82.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. G.; _____. (Coord.) *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2010. (Col. Explorando o ensino).

MORAIS, Artur G. *Ortografia: ensinar e aprender*. Ática: São Paulo, 1998.

RAZZINI, Márcia. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RESENDE, Muriel Lemes Moreira Um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico108.htm>. Publicado em 21/03/2010 e acessado em set /2019.

SILVA, Cristiane Rocha da. *Produção e reescrita de textos como processo de interlocução: algumas reflexões*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

SILVA, Francisco Vieira da; MELLO SALES, Patrícia Gomes de. O ensino de produção textual em foco: uma leitura de *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Christiane Gribel. *Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 2, n. 2, p. 03-13, jul.-dez. 2013.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: Reunião Nacional Da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), 26., 2003, Caxambu. [Anais da 26º reunião..].Caxambu, 2003. p. 1-17.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.(Coleção Temas Básicos...).

VIEIRA, Martha Lourenço; COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção de Textos Escritos: construção de espaços de interlocução*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Alfabetização e Letramento)