

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

Talita Silveira Barros

**PRODUÇÃO DE TEXTOS: A CORREÇÃO DO PROFESSOR
COMO FERRAMENTA PARA A REELABORAÇÃO DO TEXTO
PELO ALUNO**

Belo Horizonte
2010

Talita Silveira Barros

**PRODUÇÃO DE TEXTOS: A CORREÇÃO DO PROFESSOR
COMO FERRAMENTA PARA A REELABORAÇÃO DO TEXTO
PELO ALUNO**

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

Orientação: Lúcia Fernanda Pinheiro Barros

Belo Horizonte
2010

B277p
T

Barros, Talita Silveira.
Produção de textos : a correção do professor como ferramenta para a reelaboração do texto pelo aluno / Talita Silveira Barros. - UFMG/FaE, 2010.
30 f., enc.

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

Orientadora : Lúcia Fernanda Pinheiro Barros.
Bibliografia : f. 19.
Anexos : f. 20-30.

1. Educação -- Teses. 2. Textos -- Estudo e ensino -- Teses.
3. Letramento -- Teses.
I. Título. II. Barros, Lúcia Fernanda Pinheiro. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 469.07

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Talita Silveira Barros

PRODUÇÃO DE TEXTOS: A CORREÇÃO DO PROFESSOR COMO FERRAMENTA PARA A REELABORAÇÃO DO TEXTO PELO ALUNO

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

Aprovado em 11 de Dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Lúcia Fernanda Pinheiro Barros - Faculdade de Educação da UFMG

Miria Gomes de Oliveira – Faculdade de Educação da UFMG

Resumo

Este trabalho faz um percurso teórico das concepções de produção de texto na escola. Trata de alguns conceitos importantes para se falar sobre o tema: o que é língua, o que é texto e como ensinar a produzir texto, de acordo com a concepção interacionista. E o mais importante, como o professor, através da correção, pode contribuir para o aluno desenvolver a habilidade de escrever e reelaborar seus textos.

Palavras - chave: Texto - interação - reescrita.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. OBJETIVOS GERAIS	7
2.1. Objetivo específico.....	7
3. REFERENCIAL TEÓRICO	8
3.1. Percurso histórico do ensino da produção de textos na escola....	8
3.2. Conceitos.....	11
3.2.1. Língua.....	11
3.2.2. Texto.....	12
3.2.3. O que é ensinar a produzir textos.....	13
4. REELABORAÇÃO DO TEXTO PELO ALUNO	14
5. METODOLOGIAS E TÉCNICAS	16
6. CONCLUSÃO	18
REFERÊNCIAS	19
ANEXOS	20

1. INTRODUÇÃO

Na escola, trabalhamos com produções de textos, mas sempre ouvimos queixas de que os alunos não sabem escrever ou não se interessam pelas produções: por que isso acontece? A nossa hipótese para explicar o fracasso é que entre a primeira produção e a versão final não acontecem atividades de ensino. Depois que as crianças produzem um texto, o que devemos fazer com ele? É suficiente que o professor marque os “erros” cometidos e peça ao aluno para “passar a limpo?” A produção de texto implica um conjunto de estratégias que precisa ser ensinado e, para isso, o professor deve procurar recursos para enriquecer sua prática. Essa pesquisa vai revisitar práticas antigas de ensino de produção de textos e vai testar a aplicação de outras, a fim de medir sua eficácia.

O trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Professor Hilton Rocha, localizada no Bairro Mangueiras, região do Barreiro em Belo Horizonte. A turma, 3º. ano, é composta por 27 alunos, entre 8 e 9 anos. Duas professoras são responsáveis pelo trabalho com língua portuguesa na turma, o que possibilita a organização da mesma em três grupos não permanentes de acordo com os níveis de leitura e escrita. O primeiro, com dois alunos que ainda não adquiriram a base alfabética; o segundo, com onze alunos que já estão alfabetizados, mas ainda apresentam alguma deficiência em leitura e escrita (atendidos pela outra professora); e o terceiro, com o qual decidi trabalhar, nesta pesquisa, com o gênero Indicação literária, composto por quatorze alunos que já lêem e escrevem, mas que precisam desenvolver a habilidade para produzir textos.

2. OBJETIVOS GERAIS

- Refletir sobre como devemos ensinar os alunos a produzir textos;
- Despertar nos alunos o interesse pela leitura e escrita através do trabalho com os livros infantis.

2. 1. Objetivo específico

- Ensinar aos alunos a produzir uma indicação literária.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Percurso histórico do ensino da produção de textos na escola

O objetivo maior de se escrever um texto é possibilitar a comunicação entre aquele que o escreve e aquele que o lê.

No fim do século XIX e início do século XX, composição era um termo geral para a instrução em retórica, uso e correção do discurso escrito, com ênfase na correção de linguagem não padrão. Portanto, a maior tarefa da escola, segundo o pensamento vigente na década de 30, era ensinar os alunos a ler e se expressar com clareza razoável (FOSTER¹, 1983 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p.17).

Essa prática era chamada de paradigma tradicional, ou abordagem do produto. Em termos práticos, cabia ao professor apenas apresentar modelos retóricos como o descritivo, o narrativo, o argumentativo e o expositivo, incluindo fórmulas para exemplificação, análise de processo e comparação e contraste. Com base neste conhecimento e em um plano linear provido pelo professor, o aluno deveria ler determinado texto e analisá-lo segundo o modelo retórico estudado, em uma redação ou “tema”, que seguiria o modelo de cinco parágrafos: introdução, desenvolvimento em três parágrafos e conclusão (MATSUDA², 2003 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p.17). Portanto, a ênfase pedagógica estava na compreensão e interpretação do cânone e na correta utilização da língua. Essa visão da escrita é definida como foco na forma, ou produto (TRIBBLE³, 1996 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p18).

Em meados do século XX, os professores de redação dos Estados Unidos começaram a questionar a eficácia dessa prática porque mais e mais alunos não conseguiam entregar redações que precisassem apenas de revisão estilística. Dessa forma, os estudos de composição começaram a surgir como área de especialização dentro dos estudos lingüísticos nos anos 60.

¹ FOSTER, D. (1983). *A prime for writing teacher: theories, theorists, issues, problems*. Upper Montclair: Boynton/Cook.

² MATSUDA, P. K. (2003). Process and post-process: a discursive history. *Journal of second language writing*, vol. 12, p.65-83.

³ TRIBBLE, C. (1996). *Writing*. Oxford: OUP.

Nesse momento histórico, o ensino da redação também começou a receber uma ênfase diferente com aplicação do pensamento progressista do filósofo John Dewey (1859-1952), de que a instrução por meio da interação e colaboração entre os alunos seria o princípio mestre na sua função educacional. Os alunos aprenderem de acordo com seus interesses e necessidades.

De acordo com Hairston⁴ (1994 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p. 19), dois outros fatores ajudaram a apressar a mudança de paradigma: a abordagem humanista de Carl Roger, que criticou o behaviorismo em voga na época, e a Gramática Gerativa de Chomsky, que investigou a formação da língua na mente. Para Rogers, a aprendizagem significativa só ocorre quando o que é para ser percebido como tendo alguma relevância pessoal para o aprendiz e quando isso envolve a participação do mesmo.

Além disso, segundo a aplicação pedagógica de teorias oriundas da Psicologia Cognitivista, cujas contribuições de Piaget, pai da Epistemologia Genética; de Vygotsky, que apontou a importância das interações sociais para que a linguagem se desenvolva, e de Bruner, que, como Vygotsky e Piaget, enfatizava o papel essencial da linguagem para que possa haver desenvolvimento cognitivo na criança, também despertam o interesse dos profissionais da escrita (FOSTER⁵, 1983 apud Soares, Doris de Almeida, 2009, p.20). Começa-se pensar em uma educação mais libertadora em que o professor não é visto mais como autoridade máxima, único detentor de conhecimento e o aluno uma tabula rasa e sem individualidade.

Além desses fatos, em 1966 em Dartmouth, houve o Seminário anglo-americano sobre o ensino de inglês, onde os participantes pregavam o engajamento das crianças no processo de escrita em uma atmosfera não prescritiva, sem enfatizar o ensino formal da gramática. Em linhas gerais, essa visão se desenvolveu, em parte como uma reação contra o paradigma tradicional.

Num primeiro momento, entendia-se o escritor como um criador original de discurso escrito, um produtor independente de textos, e enfatizava-se o ciclo de atividades cognitivas que moviam o aprendiz da geração de idéias e coleta de dados até a publicação do texto final. Essa abordagem tinha um interesse especial nos

⁴ HAIRSTON, M. (1994). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. In: PERL, S. (org.). Landmark essays on writing process. Davis: Hermagoras, p. 113-126. [Artigo originalmente publicado em College composition and communication, fev. 1982.].

⁵ FOSTER, D. (1983). *A prime for writing teacher: theories, theorists, issues, problems*. Upper Montclair: Boynton/Cook.

procedimentos que os alunos punham em prática para criar e revisar o discurso escrito (FERRIS & HEDGCOCK⁶, 1998 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p.21). Portanto a abordagem processual, importante até os dias atuais, ofereceu uma compreensão da escrita como processo complexo, recursivo, criativo, exploratório e gerativo, no qual as idéias são descobertas e o sentido, construído (SILVA & LEKI⁷, 2004 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p.21). A construção de conhecimento, incluindo a escrita, passou a ser vista de uma perspectiva colaborativa, ou social (HERRMANN⁸, 1998 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p.21).

Desde a década de 80, no Brasil, há um movimento contrário ao paradigma tradicional.

A mudança do paradigma tradicional causou um deslocamento de foco do texto acabado para o processo da escrita.

A abordagem processual é concebida como um processo de estágios que didaticamente falando, correspondem a três momentos. O primeiro é chamado de pré-escrita e engloba atividades que auxiliem o autor a descobrir formas de abordar a tarefa, a coletar informações e a gerar idéias, escrita livre, tempestade mental. No segundo estágio, que corresponde à fase de escrita do texto. Este se encerra quando o texto está pronto para ser reavaliado no estágio de revisão.

As atividades de revisão, ou pós-escrita, incluem um período de leitura e avaliação do que se escreveu, e o recebimento de feedback, do professor ou dos colegas, sobre o conteúdo do texto para que o autor possa melhorá-lo. O primeiro rascunho não é corrigido ou avaliado por meio de nota, pois este é uma primeira versão do que virá a ser o melhor texto possível, segundo as habilidades daquele escritor (RAIMES⁹, 1983 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p.24). Portanto, dentro da abordagem processual, a transformação do texto através de rascunhos múltiplos é crucial para melhorar a qualidade do produto final (ELBOW¹⁰, 2002;

⁶ FERRIS, D.R. & HEDGCOCK, J. (1998). *Teaching ESL composition: purpose, process and practice*. Nova Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishers.

⁷ SILVA, T. & LEKI, I. (2004). Family matters: the influence of applied Linguistics and Composition Studies on second language writing-past, present and future. *The modern language journal*, vol.88, n.1, p.1-13.

⁸ HERRMANN, A. W. (1989). *Teaching writing with peer response groups encouraging revision*. EDO-CS-89-01. Disponível em <http://www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d38.html> - Acesso: 20/02/2006.

⁹ RAIMES, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: OUP.

¹⁰ ELBOW, P. (2002). High stakes and low stakes in assigning and responding to writing. In: DELLUCA, G.; FOX, L.; JOHSON, M. M. & KOGEN, M. *Dialogues on writing: rethinking ESL basic writing and first year composition*. Nova Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishers, p.289-298.

SOMMERS 1994 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p.24).

3.2. Conceitos

Para se tratar da produção de texto, três conceitos são essenciais: o que é língua, o que é texto e o que é ensinar a produzir textos. Da concepção de língua e de linguagem se baseia a compreensão que se tem de texto e a maneira como ele será tratado em sala de aula. Nesse trabalho, adotaremos a visão interacionista desses conceitos.

3.2.1. Língua

Através da linguagem criamos sistemas de representação, ou sistemas simbólicos, dos quais se estabelece que determinado símbolo, ou sinal será usado para significar determinada coisa. A linguagem verbal é o que chamamos de língua (COSTA VAL; VIEIRA, 2005).

A língua, na visão interacionista, se define pela natureza individual e social (interativa). E sofre modificações de acordo com a forma que os indivíduos se relacionam e as regras que se estabelecem dentro da sociedade. Do mesmo modo que a sociedade e os indivíduos constroem e reconstróem hábitos e comportamentos em função das diferentes situações que vivenciam ao longo de sua história, também a língua se modifica no decorrer do tempo (COSTA VAL; VIEIRA, 2005).

Sendo assim, a língua não é algo pronto e acabado, ela sofre a influência dos falantes, muda no tempo e varia no espaço e na hierarquia social, além de variar em função da realidade em que são estabelecidas as interações (COSTA VAL; VIEIRA, 2005).

3.2.2. Texto

Ainda de acordo com a visão interacionista, o texto (oral ou escrito) é visto como produto lingüístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, sendo assim, seu significado não está na soma dos sentidos emitidos pelas palavras que o compõem, nem no conjunto de enunciados que o constituem, mas na articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido. Para se atribuir sentido a uma frase ou a um texto, além de considerar o vocabulário e a estrutura gramatical é preciso levar em conta as relações entre o texto e o contexto. Sua dimensão discursiva é decisiva na produção de sentido operada pelos falantes (COSTA VAL; VIEIRA, 2005).

O sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é co-produzido pelos interlocutores, a cada “evento comunicativo” de uso da língua (COSTA VAL; VIEIRA, 2005, p.38).

Dessa perspectiva, o texto (oral ou escrito) e seu processo de construção é uma atividade dialógica de indivíduos que se constituem sócio-culturalmente como sujeitos, nas interações verbais de que participam, visando conjuntamente, à produção de sentidos quanto ao assunto sobre o qual falam ou escrevem, ouvem ou lêem (COSTA VAL; VIEIRA, 2005).

3.2.3. O que é ensinar a produzir textos

Para se ensinar a escrever, é importante entender como funciona o texto escrito e quais são seus mecanismos de organização.

Uma produção de texto estabelece uma interlocução entre quem escreve e quem vai ler, portanto, ao propor a escrita de um texto é imprescindível definir os objetivos e os leitores.

Quando o aprendiz só escreve para o professor ler e avaliar a produção se limita, não havendo reflexão sobre o produto. É importante pensar a produção escrita como processo.

Para se entender um texto, devemos perceber que ele tem significado e que ele está inserido num contexto histórico, social, cultural e simbólico. Então é preciso

ler nas entrelinhas. Um texto tem características individuais e mostra a forma de compreender o mundo de quem escreve e também seus conhecimentos lingüísticos.

A partir da leitura do texto do aprendiz, o professor é capaz de verificar o que seu aluno já sabe, para planejar o que ensinar de forma respeitosa. É importante que antes de pensar atividades de ensino, o professor faça sempre um diagnóstico.

O texto é uma forma de expressão. O aluno aprende a escrever vivenciando a escrita, e interagindo, dialogando, encontrando significado para seus textos na realidade em que vive. Para produzir um texto é necessário que se tenha conhecimento prévio sobre o assunto. Entretanto, ter conhecimento sobre o assunto não é suficiente para que se escreva. Muitas vezes, o que falta é conhecimento sobre mecanismos de organização sintática do texto; é necessário também que os elementos que envolvam as condições de produção estejam bem definidos – nível do discurso ou situação comunicativa.

4. REELABORAÇÃO DO TEXTO PELO ALUNO

A revisão contribui para que a criança (re) elabore concepções acerca da estrutura textual, considerando aspectos relativos ao nível da informatividade do texto, à ortografia, à caligrafia, à concordância, entre outros.

O texto atende a uma função comunicativa de acordo com a finalidade para qual foi escrito, o gênero e a circulação. A correção do professor, por sua vez, deve registrar suas considerações, levando em conta todos esses fatores. Williams e Burden¹¹ (1997 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p.45) acrescentam dizendo ser essa “uma área complexa que envolve um número de variáveis tais como a intenção da pessoa que dá feedback, a forma pela qual este é dado, e a forma pela qual este é dado, e a forma pela qual ele é construído por quem o recebe”.

Seguindo ainda a concepção interacionista, a correção da produção de texto e a reelaboração do texto pelo aluno também depende da interlocução entre o leitor e quem escreve, sendo assim, o professor não pode somente assumir o papel de avaliador.

O professor leitor interage com o texto do aluno e o questiona para levá-lo a perceber quais foram seus erros. O erro do aluno é uma oportunidade privilegiada para reflexão e desenvolvimento das habilidades para escrever. Portanto, o feedback que é interpretado pelo aluno como informativo é mais provável de aumentar a sua motivação na medida em que provê informações que o ajudam no desempenho de uma tarefa em curso e em tarefas subseqüentes, com um maior grau de independência (Williams & Burden, 1997 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p.51).

Outra forma eficiente de prover feedback aos alunos é junto com seus pares, já que assim eles precisam utilizar suas habilidades como leitores e escritores e mutuamente constroem e reconstroem textos que cumpram sua função comunicativa. Juntos a partir de modelos mais próximos dos ideais eles criam soluções para os problemas encontrados nos seus próprios naquilo que escreveram.

Quando se trabalha com um número reduzido de alunos em que há a possibilidade de a correção ser individualizada o professor pode perguntar diretamente ao aluno o que ele quer dizer naquele texto ou trecho e, assim, ajudá-lo

¹¹ WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social approach*. Cambridge: CUP.

a encontrar palavras que expressem seu pensamento.

Para que o feedback promova uma alteração na forma de escrever do aluno e ocorra aprendizagem, segundo Conceição¹² (2004 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p.52), o professor e os alunos devem ter uma idéia clara sobre:

- os procedimentos que norteiam esta etapa do trabalho;
- o que é esperado, em termos de produção, dentro de determinada tarefa;
- a hierarquização dos critérios e a forma pela qual o feedback será dado;
- o que significa cada resposta ao texto do aluno.

O importante é responder a cada aluno, não com um texto ideal sobreposto ao seu, mas partindo de onde o escritor está de suas intenções e do que ele quer do leitor (Goldstein¹³, 2004 apud SOARES, Doris de Almeida, 2009, p.81), o feedback deve estimular a interação entre leitor e escritor, via texto, pois o leitor traz a sua contribuição, baseada na sua experiência com textos do mesmo gênero e no seu conhecimento de mundo. Neste tipo de trabalho, o importante ter em mente que o aluno usa a língua não apenas para expressar seu pensamento ou transmitir informações, mas, antes de tudo, para interação com o leitor.

¹² CONCEIÇÃO, R. I. S. (2004). Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em lingüística aplicada*, vol. 43, n. 2, jul/dez. p. 323-344.

¹³ GOLDSTEIN, L.M (2004). Questions and answer about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of second language writing*, vol. 13. P. 63-80.

5. METODOLOGIAS E TÉCNICAS

Esta seção está dividida em tópicos com alguns relatos das várias etapas cumpridas para a construção da seqüência didática. Foram usados modelos didáticos do gênero estudado.

Em relação às conseqüências sobre a aprendizagem da produção de textos, a intenção não é tornar o aluno um especialista em um determinado gênero, mas conduzi-lo à percepção e à apropriação de certas habilidades da leitura e da escrita para desenvolver sua capacidade de apreender as dimensões constitutivas de um texto.

- Seleção prévia, pela professora, de livros, de literatura infantil, pertencentes ao acervo da biblioteca da escola;
- Apresentação da proposta. A professora explicou aos alunos que eles iam montar um catálogo para a biblioteca com as indicações literárias dos livros que eles escolhessem, para que as outras crianças da escola, também se interessassem pela leitura daqueles e de outros livros;
- Escolha e leitura dos livros, pelos alunos, na sala de aula. Entre parênteses está o nome do(a) aluno(a) que escolheu a obra.

Livros:

- 1) *Breno! Breno*, de Thais Linhares (Ana Elisa).
- 2) *Dia de chuva*, de Ana Maria Machado (Thiago).
- 3) *Diversidade*, de Tatiana Belinsky (Lorraine).
- 4) *Hipo pode nadar*, de Pablo Bernasconi (Flávio).
- 5) *João Boboca ou João Sabido?*, de Rosane Pamplona & Tonit Zilferman (Paloma).
- 6) *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (Hellen); anexos H, I e J.
- 7) *O gato Massamê e aquilo que vê*, de Ruth Rocha (Maria).
- 8) *O menino Nito*, de Sônia Rosa (Igor).
- 9) *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha (Stefani).
- 10) *O mistério do coelho pensante*, de Clarice Lispector (Yan); anexos F e G.
- 11) *O rato do campo e o rato da cidade*, adaptação de Ruth Rocha (Aline).
- 12) *O rei de quase tudo*, de Eliardo França (Paulo Vítor).
- 13) *Se as coisas fossem mães*, de Sylvia Orthof (Camila); anexos C, D e E.

14) *Vaca branca, mancha preta*, de Pablo Bernasconi (Marcelo); anexos A e B.

- Escrita da primeira versão da indicação literária. Avaliação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero. Nesta primeira escrita, não foram feitas marcações nos textos dos alunos. Foi surpreendente o resultado da primeira versão, pois grande parte dos alunos demonstrou entendimento da proposta e suas produções não precisaram de muitas intervenções.
- Apresentação do gênero escolhido, fazendo circular alguns de seus exemplares pela sala. A professora recortou de livros didáticos indicações literárias e fez várias fichas para distribuir pela sala de aula (algumas fichas estão no anexo K). Leitura das fichas feita pela professora e alunos.
- Organização e sistematização o conhecimento sobre o gênero, com estudo detalhado de seus elementos, de sua situação de produção e da forma como esse gênero circula.
- Escrita da segunda produção escrita individual.
- Revisão individualizada de cada produção de texto e a reescrita da produção individual, melhorando-a. A professora julgou ser mais interessante e eficiente, para a compressão de seus alunos, visto a faixa etária em que trabalha, intervenções orais do que os registros nos textos ou bilhetes. Sendo assim ela leu as produções junto com o aluno e fez os questionamentos dando pistas, para que eles próprios descobrissem quais alterações deveriam ser feitas para que seus textos cumprissem seu objetivo, que era despertar o interesse de outros leitores para pegar o livro que ele havia indicado. As correções ortográficas foram feitas com a indicação da professora e não foram considerados graves, já que os alunos estão no ciclo da alfabetização.

6. CONCLUSÃO

O sucesso ou o fracasso do aluno na hora de produzir um texto está ligado com a concepção de texto que é trabalhado na sala de aula.

Adotando a visão interacionista, vimos que o texto é “tecido” com a interação entre o escritor e seus interlocutores.

O aluno aprende a escrever reelaborando e refletindo sobre aquilo que já sabe. Para isso, é necessário que entre em contato com modelos, e que o feedback fornecido pelo professor dê informações suficientes, para que, ao longo do processo da escrita e revisão, o aluno desenvolva melhor sua habilidade de escritor.

Ao revisitarmos, nesta pesquisa, práticas antigas de ensino de produção de textos e testarmos a aplicação de outras, refutamos a hipótese de que os alunos não sabem ou não gostam ou não se interessam pela escrita. A nossa hipótese, inicialmente, para explicar o fracasso é que entre a primeira produção e a versão final não aconteciam atividades de ensino, concluímos, porém, que quando há planejamento das etapas a serem seguidas tanto pelos alunos quanto pelo professor e que o texto cumpre sua função comunicativa, alcançamos maior grau de eficiência na escrita. As produções dos alunos pesquisados atingiram os objetivos propostos inicialmente e a professora fez pouca ou praticamente nenhuma intervenção para melhorar a escrita dos textos.

Em suma, o trabalho desenvolvido mostra ter atingido resultado positivo, seja em relação aos resultados concretos da aplicação da seqüência didática, com a avaliação e correções que a professora e estudantes dela fizeram e com a análise das produções dos estudantes e das capacidades que foram efetivamente desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa. *Língua, texto e interação: caderno do professor* / Maria das Graças Costa Val; Martha Lourenço Vieira; – Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. 46p. – (Coleção Alfabetização e letramento).

VAL, Maria da Graça Costa. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor* / organizado por Maria da Graça Costa Val e Gladys Rocha. – 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005. 208p – (coleção Linguagem e educação, 10).

VIEIRA, Martha Lourenço. *Produção de textos escritos: caderno do professor* / Martha Lourenço Vieira; Maria das Graças Costa Val – Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. 52p. – (Coleção Alfabetização e letramento).

ANEXOS

Anexo A - 1ª versão da produção de texto do aluno Marcelo

30/04/2010

Escola municipal professora Kátia Rocha

3ª série do ensino

propriedade: liberdade

Alunos: Marcelo Almeida de Souza

Indicação literária

Faixa psicologia estudo: filme bermudeiros

mandu preto

rosto branco mandu preto

na minha linda mandu de sol a mais
aquele dos rocos da fazenda perseguido por
do passar, e se não quer com o olhar mais forte e
luzo pelo o terreno a lei

Anexo B – Última versão da produção do aluno Marcelo

Escola Municipal professor Hultem Rocha

3^o ano do 1^o ciclo

Professor: Talita

Aluno: Marcelo Duarte de Souza

Indicação literária

Livro: Vozes Branca, Mancho Preto

Autor: Pablo Bernasconi

Numo lindo mancho de solto mais coquete
dos rebanhos do fazendo percebeu poro seu

Parvo... E se você quer conhecer mais sobre o
livro pegue o terminal do let.

Anexo C - Primeira versão da indicação literária da aluna Camila

30/04/2020

Escola Municipal Professor Kilton Rocha

3º ano do 1º ciclo

Professora: Talita

Alunas: Camila, Vitória, Angélica, Milena

Indicação literária

Titulo: De as coisas fazem mãos

Autor: Ana Ruyter Orthof Ilustradora: Ana Ruyter

Ano: Raquel

De as coisas fazem mãos como é que
são as coisas?

Anexo D – Última versão da indicação literária da aluna Camila

Escola Municipal Bezerra Giltom Rocha

3º ano do 1º ciclo

Professora: Dalda

Aluno(a) Camila Vitória Angélica Silva

Indicação Literária

Titulo: De as coisas fossem mães:

Autor(a) Regina Cêthos

Ilustrador(a) Ana Raquel

De as coisas fossem mães como é
que seriam as coisas?

Anexo E – Ilustração feita pela aluna Camila



Anexo F – Primeira versão da indicação literária do aluno Yan

Escola Municipal Professor

Hilton Racho

3º ano do 1º ciclo

Aluno(a) Yan Vinícius de Sousa

Indicação literária

Só se a misteriosa cabeça pensou
to

Autor(a) Clarice Lispector

Ilustrador(a) Marizete Massarani

para de um calho que saís das
grades que também macho o mundo
como se ele estivesse cheirando
o mundo inteiro é um misterioso
nem descobrir.

Anexo G – Última versão da indicação literária do aluno Yan

Escola Municipal Professor Gilberto Rocha

3º ano do 1º ciclo

aluno: yan cariana de Sousa.

Indicação literária

título: O mistério do céu profundo

autor: Charles Siquet

Ilustradora: Mariana Maldini

Este livro fala de um céu que vai das grades e que também mexe a maré, como se estivesse cheirando o mundo inteiro. É um mistério a ser descoberto.

Anexo H – Primeira versão da Indicação literária da aluna Hellen

Escola Municipal Professor Hellen Rocha
3º ano do 1º ciclo
Professora: Galiléia
Aluna: Hellen Karine Fagundes Mendes

Indicação Literária

Serie: Menina bonita da lagoa de fita.
Littera: Ana Maria Machado.
Ilustrações: Claudius.

Uma colheita de melã xosa guitara
da linda menina de lagoa de
fita de olhos parecia duas aspiro-
nas pretas ficou sabendo e que
aconteceu com a colhe.
Seia a livro.

Anexo I – Última versão da indicação literária da aluna Hellen

Escola Municipal Professor Helder Rocha
3º ano do 1º ciclo
Professora: Talita
Aluna: Hellen Karine Fagundes Quintoz

Indicação Literária

Curso: Menina bonita do laço de fita

Autora: Rosa Maria Machado
Ilustrações

Um coelho de orelha rosa gostava da linda menina do laço de fita, que tinha os olhos parecidos com duas azeitonas pretas.

Só o livro e figur sabendo que aconteceu com o coelho.

Anexo J – Ilustração feita pela aluna Hellen



Anexo K – Modelos de fichas com indicações literárias

