

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM DOCÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Érica Fernanda Nunes Oliveira Lopes

**A CORREÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Belo Horizonte

2010

Érica Fernanda Nunes Oliveira Lopes

**A CORREÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do 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.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte

2010

Érica Fernanda Nunes Oliveira Lopes

**A CORREÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a 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.

Orientador(a):      Gilcinei      Teodoro  
Carvalho

Aprovado em 11 de dezembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

---

Nome orientador – Faculdade de Educação da UFMG

---

Nome do Convidado – Instituição a que pertence

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por trazer iluminação nos momentos difíceis;

Agradeço, também,

à minha família, pelo apoio constante e incondicional;

a todos os meus alunos, que contribuíram de forma decisiva para a realização deste trabalho;

ao meu orientador, Gil, pelas considerações e pela contribuição para o meu crescimento intelectual e profissional.

## RESUMO

Este trabalho busca apresentar uma reflexão sobre o processo de correção de produções textuais escritas. Esse processo tem sido bastante discutido devido à sua complexidade, pois, de um lado, tem-se, ainda, uma visão tradicional, que busca embasar o processo de correção na simples avaliação de aspectos formais, como, por exemplo, a ortografia; e de outro lado, tem-se um novo modelo de correção, que se embasa na concepção de que o texto deve ser contemplado em todas as suas dimensões discursivas, sem se descuidar dos aspectos formais. Como esse processo de correção ainda gera bastante dúvida e desconforto em muitos educadores, procuramos apresentar algumas reflexões que possam, de alguma maneira, contribuir para a construção de modelos de correção. Deve-se ressaltar que não pretendemos propor um único modelo de correção, mas sim, uma possibilidade de correção, dentre as várias que podem ser construídas. Para alcançar esse objetivo, analisaremos alguns textos produzidos por alunos de uma série inicial do Ensino Fundamental, integrando dois aspectos: a construção da argumentação e as dificuldades apresentadas em relação à grafia de determinadas palavras.

**Palavras-chave:** Correção, argumentação, ortografia.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>06</b>
<b>1.1. Colocação do problema .....</b>	<b>09</b>
<b>1.2. Constituição dos dados.....</b>	<b>11</b>
<b>1.3. Perfil da Escola Municipal Aires da Mata Machado .....</b>	<b>12</b>
<b>2. ANÁLISES DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1. Argumentação .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1.1. O tipo textual argumentativo nas produções escritas .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2. A ortografia nas produções textuais escritas .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.1. Violação da ortografia na produção textual escrita .....</b>	<b>27</b>
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>33</b>
<b>4. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>
<b>5. ANEXOS .....</b>	<b>36</b>

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto escolar, é muito comum ouvirmos as afirmações de que os alunos “não sabem escrever” ou que eles “escrevem muito mal”. Esses dizeres, quase sempre, embasam-se na concepção de que escrever um bom texto é usar adequadamente os sinais de pontuação, grafar corretamente as palavras, fazer as concordâncias de verbos e nomes, etc. Aliás, foi essa a concepção predominante usada durante muito tempo pelos professores que faziam as correções dos textos produzidos pelos alunos na sala de aula.

Entretanto, o que se sabe hoje é que a qualidade de um texto não se restringe somente ao bom conhecimento dos aspectos formais de nossa língua. Escrever um texto requer do aluno o conhecimento sobre as condições de produção, o que vai muito além do bom uso dos aspectos formais.

As condições de produção se referem a alguns fatores que devem ser propostos ao autor/produtor, como: objetivos que deve cumprir, tipo de leitor a quem se destina o texto e tipo de suporte (jornal, revista, livro, mural, etc) em que o texto será veiculado para chegar ao leitor. Assim, pode-se dizer que a produção de um texto, seja ele escrito ou oral, exige do indivíduo uma série de escolhas que dependem da situação interacional em que ele vai circular. Para que o aprendiz se torne um autor competente, é preciso que ele passe por um processo de aprendizado que lhe permita adquirir conhecimentos necessários para fazer as escolhas adequadas para as suas produções escritas.

Esse processo de aprendizado do texto escrito requer, então, que o professor se posicione como mediador. O professor deve, no processo de avaliação, levar o aluno a perceber as qualidades e problemas de seu texto, buscando promover a reflexão sobre a escrita.

Dessa maneira, podemos dizer que os alunos das séries iniciais, provavelmente apresentam, em seus textos, características que devem ser ressaltadas e outras que devem passar pelas intervenções do professor. Essa é a hipótese que deve

embasar e orientar as correções feitas pelo educador. Esse tipo de visão poderá fazer com que o autor se sinta mais seguro quanto à sua escrita e se sinta à vontade para atuar nas aulas de produção escrita.

O papel desempenhado pelo professor na correção dos textos produzidos é, portanto, fundamental para o desenvolvimento de seus alunos. Nessa atividade, tão constante na sala de aula, o professor passa a ter o desafio de encontrar a melhor maneira de ajudar os alunos, sem desestimular ou prejudicá-los, pois, em muitos casos, os aprendizes fazem um grande esforço para conseguir colocar suas palavras no papel. Aliás, cabe ressaltar que a tarefa de se produzir um texto exige grande esforço não só para aprendizes, mas também para autores que já possuem uma certa competência. O ato de escrever implica desenvolver habilidades que exigem aprimoramento, e o resultado é alcançado de forma contínua e gradativa.

Possivelmente, uma das saídas para enfrentar esse desafio seria construir algumas concepções críticas sobre o que se quer analisar em um determinado texto. Portanto, neste trabalho, buscamos apresentar uma proposta que sirva como ponto de reflexão para a elaboração de modelos que possam ser úteis no processo de correção exercido pelo docente.

Acreditamos que, ao escolher alguns aspetos para o processo de correção, o professor poderá encontrar algumas vantagens para o seu trabalho. A primeira vantagem seria ter em mãos um diagnóstico de sua turma. Quando ele centra o seu olhar em poucos aspectos, pode identificar o grupo de alunos que já tem o domínio esperado e o grupo de alunos que ainda requer um acompanhamento diferenciado. Por exemplo, se o professor pretende analisar o aspecto da argumentação, ao analisar os textos, poderá ter uma visão dos alunos que já apresentam um bom desempenho quando é preciso argumentar e verificar que grupo ainda precisa de ajuda. A segunda vantagem desse tipo de correção diz respeito às intervenções que se mostram necessárias para o desenvolvimento dos alunos. Se a turma, por exemplo, não apresenta muitas dúvidas em relação à ortografia, o professor poderá se ocupar de outros aspectos e dar menor ênfase a este componente ortográfico



durante o desenvolvimento de suas atividades. Além disso, essa prática também poderia permitir que o professor agrupasse os alunos de acordo com as suas dúvidas, realizando, assim, um acompanhamento diferenciado, o que pode, a longo prazo, trazer maiores resultados. Esses melhores resultados seriam derivados de uma concepção que admite e trabalha com a heterogeneidade de desempenhos e de competências.

Considerando a importância de se adotar um modelo de correção mais produtivo apresentaremos uma proposta que busque contemplar um aspecto voltado para as particularidades textuais e um aspecto voltado para a ortografia.

Nosso interesse maior é refletir sobre a possibilidade de se adotar um instrumento mais eficaz para a correção de texto. Dessa maneira, esperamos que os próprios corretores construam modelos que possam lhes propiciar uma ação mais prática e menos angustiante.

Apresentamos a seguir a colocação do problema, onde discutiremos a correção da produção de textos escritos para crianças, o que é a proposta deste trabalho.

### **1.1. Colocação do problema**

Fazer a correção de uma produção textual não é uma tarefa fácil para o professor, principalmente quando se trata de textos produzidos por alunos que estão começando a lidar com a escrita.

Nas escolas, as salas de aula comportam 30, 35 e até 40 estudantes. Esse é um dos fatores que dificultam a qualidade das correções, pois o docente acaba ficando sobrecarregado com tantos afazeres. Mas, além desse fator, o que se observa é um questionamento constante sobre os critérios que devem ser considerados durante o processo de correção. Ou seja, há ainda uma grande insegurança quanto à melhor forma de se realizar uma intervenção pedagógica que possa ser eficaz.

Durante muitos anos, a correção de textos foi feita com o objetivo de se pontuar os aspectos formais, e, especialmente, a ortografia. Desse modo, os alunos eram obrigados a “reescrever” os textos, buscando, apenas, consertar os “erros” destacados pelo professor.

Esse tipo de correção, infelizmente, não abrangia outros aspectos da escrita, como, por exemplo, o atendimento à proposta, a forma de organização das ideias, a capacidade de argumentar, a possibilidade de tornar o texto mais claro para o leitor, etc. Além disso, o professor não apresentava fatores que pudessem limitar as condições de produção para que o aluno compreendesse a importância de desenvolver a sua competência para redigir.

Como pontua Assis (2006), as condições de produção devem ser sempre destacadas nas atividades de produção textual:

[...] para aprender, o aprendiz deve ter conhecimento da atividade em que se envolve e dos procedimentos que lhe cabem. Somente assim poderá compreender em que medida determinadas estratégias textual-discursivas e recursos lingüísticos são ou não adequados a um projeto de dizer, aí implicados os diferentes fatores que compõem e determinam as atividades discursivas em que se engaja. (ASSIS, 2006, p. 118 -119)

Avaliar um texto de forma adequada não implica “fechar os olhos” para as inadequações dos aspectos formais, mas, sim, considerar outros aspectos tão importantes quanto esses, como, por exemplo, a competência de se narrar, argumentar, explicar, descrever, etc.

A forma como compreendemos a produção textual escrita embasa-se na seguinte ideia:

[...] as produções dos alunos não são aleatórias, mas, ao contrário, indicam que, no processo formal de apropriação da escrita, as crianças operam formulando, testando e reformulando continuamente hipóteses sobre a organização e o funcionamento do texto escrito, sobre os mecanismos que constituem o processo de construção da representação escrita da atividade interativa. (COSTA VAL e VIEIRA, 2005, p. 11)

Atualmente, sabemos que muitos educadores têm buscado outros caminhos para que suas avaliações se tornem mais coerentes e sejam, de fato, pertinentes para a vida dos aprendizes. Afinal de contas, a todo instante somos convidados a produzir textos que passam por uma avaliação, como é o caso de muitos vestibulares, de testes para preenchimento de uma vaga de emprego, escrita de um trabalho de graduação, etc.

O que se deve ponderar a respeito das correções dos textos escritos é que o professor deve ter uma atuação mais abrangente nesse processo. É necessário, sim, que ele se atente para os aspectos formais, mas é extremamente importante que ele ajude os alunos a desenvolverem um olhar crítico para a escrita, a fim de torná-la cada vez mais adequada a uma situação comunicativa.

Considerando a importância de se fazer uma intervenção mais coerente nas produções escritas, este trabalho busca apresentar algumas reflexões sobre o

processo de correção das produções escritas de alunos que se encontram nas séries iniciais.

## **1.2. Constituição dos dados**

Para realizar este trabalho, foram selecionados 10 textos produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Belo Horizonte. A turma da qual os textos foram retirados é constituída de 29 alunos, sendo 17 meninas e 12 meninos, com idades entre 9 e 11 anos.

Para produzir os textos, os aprendizes foram norteados por uma proposta apresentada pelo livro didático adotado. A proposta, inicialmente, apresentava um pequeno texto sobre a criação de cachorros robôs, destacando as suas qualidades e os seus defeitos. Para isso, o texto comparava, a todo instante, os cachorros reais e os cachorros robôs. Ao final da leitura, o livro propõe que o aluno escreva um texto a partir da seguinte questão: E você, prefere ter um cachorro de verdade ou um cachorro robô?

A proposta estimula discussão de um tema bastante comum para os alunos, pois na idade em que eles estão, provavelmente muitos têm ou já tiveram um cachorro de verdade. Ou, ainda, é quase certo que as crianças que não têm cachorros em casa já tiveram contato com esse tipo de animal.

A partir dessa proposta, então, os alunos produziram os textos em casa e entregaram ao professor cerca de dois dias depois. Tais textos encontram-se no anexo deste trabalho.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Durante a digitação das produções textuais, não foram feitas quaisquer alterações.

### **1.3. Perfil da Escola Municipal Aires da Mata Machado**

A Escola Municipal Aires da Mata Machado localiza-se à Avenida Senador Levindo Coelho, 132, Vale do Jatobá, Regional Barreiro, Belo Horizonte, Minas Gerais. A escola oferece cursos regulares de Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos completos), divididos entre dois turnos, manhã e tarde, com um total aproximado de 900 alunos. À noite, o espaço da escola é utilizado pelo Pró-Jovem Urbano, uma iniciativa do Governo Federal.

A Escola Municipal Aires da Mata Machado conta com 19 salas de aula, secretaria, biblioteca, laboratório de informática, sala de professores com banheiro, sala da coordenação pedagógica, sala da direção, sala de mecanografia e almoxarifado, vestiários masculino e feminino para uso dos funcionários, auditório com palco e 100 lugares, quadra esportiva coberta e aberta com arquibancadas.

Em relação à materialidade, a escola encontra-se equipada com aparelhos de TV, aparelhos de vídeo cassete e DVD's, sons portáteis, aparelho de som profissional com caixas acústicas afixadas em diversos pontos da escola e acessórios, filmadora, máquina fotográfica digital, retroprojeter, data show, máquina de xerox e copadoras, mimeógrafos a álcool, acervos de livros didáticos e literários na biblioteca (além de mapas, vídeos e jogos pedagógicos), microcomputadores, impressoras. Os materiais escolares, pedagógicos e de escritório encontram-se à disposição de professores e funcionários no almoxarifado. A reprodução de cópias é racionalizada em cotas mensais.

Para oferecer o 1º e o 2º ciclos completos, a escola conta com 51 professoras em seu quadro pedagógico, organizadas por turno.

A escola não está localizada em uma comunidade específica de um bairro, mas no entroncamento de vários bairros, por isso atende alunos de seu entorno de bairros mais afastados. A clientela da escola é de pessoas de alta carência econômica e emocional, tendo em vista uma vulnerabilidade social.

A turma da qual extraímos os textos para análise, como já dito, é formada por 29 alunos, com idades entre 9 e 11 anos. A maioria desses alunos estuda na escola desde o 1º ciclo.

Os alunos leem e interpretam, razoavelmente, textos de variados gêneros textuais. Porém, a maioria deles apresenta um baixo desempenho que diz respeito ao conhecimento de aspectos lingüísticos e organização lógica em produção de textos. É facilmente constatado nas produções escritas, dificuldades na ortografia, mas também questões que envolvem a interpretação de textos (em especial das propostas de redação) e organização na estrutura textual.

A maioria dos alunos tem interesse nas aulas, mas se dispersam com facilidade, devido à conversa excessiva. São participativos e realizam atividades com certa autonomia. Entretanto, alguns alunos são dependentes das professoras e da ajuda de colegas, demonstrando imaturidade e dificuldade para se concentrar na realização das atividades propostas.

Em seguida apresentamos a análise das produções textuais escritas, do grupo de alunos.

## 2. ANÁLISES DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Para se propor uma análise das produções textuais, foram selecionados alguns textos feitos por alunos que se encontram no 5º ano do Ensino Fundamental. Esses estudantes, como já dito, tem entre 9 e 11 anos de idade.<sup>2</sup>

A análise que se propõe, neste trabalho, busca visualizar o domínio que os alunos possuem sobre a argumentação e as dificuldades que eles apresentam em relação à ortografia de algumas palavras. Acreditamos, que esse é um dos caminhos que pode ser adotado pelo professor durante a correção. Devemos destacar que fazer a correção de todos os textos dos alunos com uma certa periodicidade é uma tarefa árdua e, talvez, até impossível. Isso ocorre, porque, como já pontuado, as salas de aulas de nossas escolas, sejam elas públicas ou particulares, é constituída de um grande número de alunos. Além disso, em uma produção textual escrita, há muitos aspectos a serem considerados. Entretanto não é preciso que todas as dúvidas sejam sanadas em uma única correção. Ao contrário, esse processo pode ocorrer de forma gradativa.

Quando se opta pela seleção de alguns critérios para a correção, o professor passa a ter uma tarefa menos exaustiva, e o aprendiz consegue visualizar, de forma mais clara, quais são as habilidades que ainda precisa desenvolver durante o processo de escrita. Ao receber um texto com muitas observações, o aprendiz pode se sentir “desanimado” em relação à escrita.

A análise que será exposta busca apresentar uma reflexão para as propostas de intervenção no processo de escrita. Pretendemos mostrar que o professor não

---

<sup>2</sup> Foram selecionados apenas alguns textos, porque consideramos que os exemplos apresentados são suficientes para a fundamentação da discussão exposta. Além disso, a análise de 29 textos poderia fazer com que as análises se tornassem exaustivas.

precisa avaliar todos os aspectos dos textos produzidos em todas as situações. É necessário, e até interessante, que ele observe os diferentes aspectos gradualmente. Assim, ele terá mais facilidade para ler as produções textuais de seus alunos com maior frequência.

Além disso, uma correção mais simplificada pode levar o educador a distinguir quais são os problemas pontuais de seus alunos. Quando se sabe, por exemplo, que as crianças têm dificuldades para produzir uma narração, o professor deve ficar ciente que esse será um dos desafios do ensino. Mas, se os alunos demonstram maior facilidade para produzir textos que contenham a sequência narrativa, o professor poderá se ocupar de outras habilidades, ou seja poderá seguir adiante.

Agora apresentamos as condições na qual o plano de ação foi aplicado baseado na análise das sequências argumentativas no gênero textual que foi proposto argumentado no decorrer do próximo tópico.



## 2.1. Argumentação

Quando se solicita a produção de um texto, seja ele escrito ou oral, é importante que se definam quais são as condições de produção, pois são elas que levarão o autor a fazer as escolhas necessárias para que o texto cumpra o seu objetivo em determinada situação comunicativa. Portanto, o autor precisa ter conhecimento de alguns fatores, como: os objetivos da escrita; o tipo de leitor a quem se destina o texto; o tipo de suporte em que o texto vai ser veiculado para chegar ao leitor.

Essas colocações embasam a concepção de que os textos são “realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.” (MARCHUSCHI, 2005, p. 23)

Quando nos comunicamos uns com os outros, utilizamos alguns modelos que já se encontram disponíveis em nossa sociedade, com características que são “relativamente estáveis”. Esses modelos são o que chamamos de gêneros textuais. Como define Cunha (2005, p. 169), “... os gêneros tem uma forma relativamente estável, que os falantes reconhecem e usam, uma vez que a linguagem só se realiza em gêneros.”

Existem incontáveis exemplos de gêneros textuais, pois há sempre novos gêneros que são criados e outros que caem em desuso em função das mudanças ocorridas ao longo dos anos. Mas, se os gêneros textuais são incontáveis, os tipos textuais são restritos e constituem cerca de seis categorias.

Para Marchuschi (2005), a expressão tipo textual se refere às sequências linguísticas que podem ser caracterizadas de acordo com a sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). De acordo com esse autor, os tipos textuais<sup>3</sup> são: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Neste trabalho, focalizaremos a análise das sequências argumentativas, devido às características do gênero textual solicitado aos alunos na proposta apresentada. Através dessa análise, buscaremos analisar o domínio que os alunos já apresentam em relação à construção desse tipo textual em suas produções escritas.

Quando a proposta textual foi colocada para os alunos, a única orientação passada é a de que eles deveriam mostrar que tipo de cachorro eles preferiam. Ou seja, eles deveriam defender a ideia de que um dos dois tipos de cachorros (de verdade ou robô) seria melhor para se ter em casa. Além disso, foi pontuado que o texto produzido poderia ser lido para a turma e que, portanto, eles precisariam convencer os outros colegas da classe.

Como os alunos dessa classe apresentam, de modo geral, certa dificuldade para elaborar textos, como foi dito no item 1.3 deste trabalho, esperávamos que eles apresentassem dificuldades para lidar com a construção da argumentação. Entretanto, como exposto mais adiante, houve uma quebra de expectativa, uma vez que, apesar das dificuldades, já se percebe uma boa argumentação nos textos produzidos.

Uma sequência argumentativa se caracteriza pela exposição de uma tese, seguida de informações que busquem sustentá-la. Portanto, na fundamentação de uma tese são expostas as ideias que podem mostrar ao leitor que aquilo que se defende é verdadeiro, e não tirado do acaso.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, as expressões “tipo textual” e “sequência textual” serão tomadas como sinônimas, uma vez que nosso interesse é somente analisar o uso da argumentação dos textos, e não propor uma discussão aprofundada sobre o conceito.

Deve-se ressaltar que nas sequências argumentativas, é bastante comum o uso de conectores que evidenciam as relações discursivas entre as informações. Por isso, é comum haver, nessas sequências, conectores que marcam a relação de justificativa ou explicação, como *porque, pois, uma vez que*, etc; e conectores que marcam a relação de oposição entre ideias, como *mas, porém, contudo, entretanto*, etc.

Considerando as características do tipo textual argumentativo, buscaremos, como já dito, analisar como os alunos do 5º ano têm desenvolvido esse tipo textual em suas produções escritas.

### **2.1.1. O tipo textual argumentativo nas produções escritas**

Para analisar o desenvolvimento da argumentação nos textos de aprendizes, reproduzimos alguns textos que consideramos significativos.

Como já exposto, este trabalho busca apresentar uma reflexão acerca das inúmeras possibilidades de se fazer uma correção de textos escritos. Assim, deve-se considerar que a análise que apresentamos não é o único modelo de correção, mas um dos modelos.

Além disso, cabe reiterar que a opção de se analisar a argumentação nos textos produzidos poderá levar o professor a refletir sobre a importância de promover mais atividades que propiciem o uso desse tipo de sequência, ou não. Ou seja, através de uma análise desse tipo, o professor acaba tendo acesso a um diagnóstico.

Na produção textual, os alunos deveriam definir se preferiam um cachorro de verdade ou um cachorro robô. Todos os alunos optaram por um cachorro de verdade e acabaram justificando o porquê de sua escolha. Ao definir o tipo de cachorro que preferiam, os alunos procuraram justificar a escolha feita. Ou seja, eles defenderam a tese de que um cachorro de verdade era melhor que um cachorro robô. Essa defesa pode ser observada nos trechos transcritos abaixo.

**TEXTO 10****O cachorro de verdade**

O cachorro de verdade Eu acho legal porque ele tem vida ate pode faze muitas coisas legal tipo caminha pela placa joga bola passa pelo tunio e etc.

Eu acho que o cachorro de verdade e melhor qui o cachorro eletrônico por que ele não tem vida nem coração

Ci ele molha ele fica eletricado si uma pessoa tocalo pode pala no hospital.

Nesse fragmento, observa-se que o aluno defende a tese de que o cachorro de verdade é “legal”, porque possui muitos atributos. Ou seja, tem-se uma afirmação, seguida de uma explicação, o que se torna evidente através do uso do conector “porque”. Em seguida, ele estabelece uma comparação entre o cachorro de verdade e o cachorro eletrônico, mostrando os aspectos negativos deste último.

O autor desse texto apresenta alguns aspectos que precisam ser melhorados, mas deve-se destacar que ele já possui um certo domínio da sequência argumentativa. Afinal de contas, ele já consegue defender uma tese e estabelecer comparações para defendê-la, o que, como sabemos, nem sempre é fácil de se fazer.

Abaixo segue outro exemplo.

**TEXTO 1****As coisas boas e ruins de ter um cachorro**

Mesmo com as coisas ruins de um cachorro, eu prefiro ter um de verdade porque ele pode fazer muitas coisas como: brincar, correr, da pata, passear e etc.

Um cachorro de verdade tem sentimentos, ele tem que ser tratado com: amor, carinho e uma pessoa que seja sua melhor amiga.

Eu não quero ter um cão robô porque ele não é divertido e engraçado como um de verdade. Ele não brinca como os de verdade, não toma banho e não pode entrar na piscina com a gente.

Eu sempre quis ter um cachorro, mas só não tenho por causa da minha alergia!

No início do texto, o aluno já afirma que um cachorro de verdade tem coisas ruins. Essa estratégia consiste na ideia de que é possível anteciparmos os contra-argumentos referentes a uma ideia para tirarmos a sua força argumentativa.

O aluno não chega a expor os argumentos contrários à sua tese, mas já aponta a sua existência. Em seguida, então, ele começa a mencionar as vantagens de se ter um cachorro de verdade. Essas vantagens seriam os atributos que não seriam encontrados em um cachorro robô. Antes de finalizar o texto, o aluno ainda consegue estabelecer uma comparação entre os dois tipos de cachorro, o que constitui uma boa estratégia argumentativa.

Reproduzimos abaixo mais alguns exemplos.

**TEXTO 2****Fique sabendo dos robôs!**

Estava pesquisando e ver no livro uma pergunta “vc prefere um cachorro robô ou de verdade”?

Eu queria um animal de verdade dá para fazer muitas coisas exemplo: da para brincar, da para levar para passear, pula e da banho e se diverte e outras coisas.

Diz aqui no livro depois de criar robôs apenas para ajudar as pessoas, os cientistas estão inventar máquinas de brincar.

Mas para mim não poderia inventar nada, por que os cachorros de verdade tem sentimento próprio, o amor deles são maravilhosos, e quando eles morrem da vontade de chora e a saudade é enorme. Os cachorros robôs a gente não chora não sentimos saudade deles.

E vc prefere cachorro de verdade ou de robô?

Neste texto, o autor introduz o seu texto com a pergunta que deu origem à produção textual e, em seguida, define a sua posição. Para isso, ele apresenta, como fizeram os outros alunos, os atributos específicos de um cachorro de verdade, os quais não poderíamos encontrar nos cachorros eletrônicos.

Para esse autor, um forte argumento seria os sentimentos expressos pelos cachorros de verdade, o que os robôs não poderiam oferecer.

**TEXTO 4****Meu cachorro**

Eu prefiro ter um cachorro de verdade por que ele e mais divertido o cachorro-robô e diferente agente não pode dar banho nele já o de verdade agente pode levar ele para o parque e brincar de bola levar ele para um passeio de carro levar para tomar vacina o meu cachorro para mim e o melhor cachorro que eu já ganhei as vezes ele tenta me morder mais eu sei que ele so quer brincar comigo.

Já os chorros-robôs eles não podem tomar banho brincar igual os de verdade eles so não podem tomar banho eles também não soutam pelos isto é melhor agora os cachorros de verdade soutam muito pelo e é muito ruim mas os cachorros de verdade é mais divertido o ruim e que agente tem que limpar a caquinha do cachorro e qando eu vou limpar ele não deixa ele fica tentando me morder mais eu ponho ele na casinha dele ai sim ele deixa eu limpar a caquinha dele aí depois eu levo ele pra dar um passeio na casa da minha vo por que ele era dela mais ela deu pra mim e eu fiquei muito feliz porque ela deu o bob pra mim eu já tinha ganhado um cachorro o Fred mais ele morreu e eu fiquei muito tristi e ganhei o bob o meu melhor amigo eu adoro brincar com o meu cahorro bobo eu adoro ele gosto de brincar com ele o meu cachorro bob. adoro vc bob.

Nesse texto, observamos que o aluno tem muitas dificuldades para organizar o seu texto. Isso ocorre, principalmente, porque ele ainda não consegue limitar as suas frases. Ou seja, esse aluno não consegue ainda pontuar o seu texto, de modo que as frases ficam bastante extensas e confusas. Observa-se que ele insere um grande número de informações em uma única frase.

Observa-se, ainda, assim, uma tentativa de se estabelecer comparações que possam qualificar o cachorro robô e evidenciar os malefícios do cachorro robô. Ou seja, apesar das dificuldades de se organizar as ideias, o aluno demonstra a sua habilidade para ressaltar os pontos positivos daquilo que ele acredita serem os melhores, nesse caso, um cachorro de verdade.

**TEXTO 7****Como eu gostaria de ter meu cachorro**

Eu queria ter um cachorro de verdade por que o de verdade a gente pode ter o praser de ensinar tudo e cuidando dele aprendemos a ter mais respoñabilidade com nossas coisas e o cachorro de eletrônico já é programado pra fazer brincadeiras, e o cachorro de verdade tem sentimento e tem seu amor próprio por seu dono.

Os cahorros de verdade nos dá alegria e pode até ajudar algum deficiente visual a andar pelas ruas, e faz uma bela compahia para os velhinhos, e brincar com as crianças que não tem coleguinhas.

Eles serve para vigiar nossas casas, e tenho serteza que o cachorro e o melhor amigo do homem.

Nesse exemplo, o autor não apresenta uma linearidade na exposição de suas informações. Ele inicia o seu texto, defendendo a tese de que o cachorro de verdade é melhor, em seguida, mostra o aspecto negativo do cachorro robô, e, depois, volta a defender a sua tese inicial. Mas, apesar disso, ele argumenta a favor daquilo que ele acredita ser o melhor.

Além disso, cabe ressaltar que o autor apresenta muitos argumentos a favor de sua tese. Isso mostra que ele já consegue selecionar dados importantes e relevantes para defender o seu ponto de vista. Nesse texto, podemos encontrar dados interessantes a respeito do cachorro de verdade, como, por exemplo:

- O cachorro de verdade  
ensina as crianças a terem mais responsabilidades;  
tem amor pelo seu dono;  
pode ajudar os deficientes visuais a andarem pelas ruas;  
é uma bela companhia para os idosos;  
faz companhia para as crianças que não tem muitos colegas;  
vigia as casas.



O que se percebe, pela análise aqui exposta, é que a maioria dos alunos já consegue selecionar os argumentos que são favoráveis à defesa de seu ponto de vista. Partindo do pressuposto de que esse tipo de correção poderia trazer um diagnóstico, podemos observar que o professor dessa turma poderia aplicar mais atividades que envolvessem não apenas a argumentação, uma vez que eles já apresentam alguma desenvoltura, mas, principalmente, a habilidade para organizar as informações que compõem tais sequências.

Para ajudar esses alunos a desenvolverem o seu texto, o professor pode, por exemplo, sugerir ao aluno uma outra possibilidade de escrita e questionar como eles achariam que a sua ideia se tornaria mais clara e mais convincente, porque os argumentos eles já conseguem expor.

Como aponta ASSIS (2006, p. 02), “a correção de textos se destina fundamentalmente a permitir que o aluno possa refletir sobre sua produção de conhecimento, recebendo estímulo e orientação para reorganizar seus saberes.”

Muitas propostas de correção tem sido apontadas em trabalhos desenvolvidos sobre esse tema. Alguns deles podem ser consultados para que o corretor possa se guiar no desenvolvimento dessa tarefa. Um desses trabalhos é o de Ruiz (2001). A autora descreve quatro tipos de correção: a correção resolutiva (caracterizada pela apresentação e solução dos problemas detectados nos textos); a correção indicativa (que se marca pela indicação, local, dos problemas encontrados nos textos), a correção classificatória (em que a natureza dos problemas detectados é apontada, através de metalinguagem codificada específica) e a correção textual-interativa (na qual, através de recados ou bilhetes, o professor estabelece interlocução não codificada com o aluno, discutindo problemas de diferentes níveis do texto e, por vezes, apresentando solução ou sugestão para a tarefa de reescrita do mesmo).

Para solucionar os problemas apresentados nos textos analisados, acreditamos que a melhor opção seja a correção textual-interativa. Nesse tipo de correção, o professor consegue instaurar um diálogo com o aluno, através de bilhetes que podem ser escritos no próprio texto, e promover uma reflexão. Nesse tipo de

correção não apenas demonstra para o aprendiz o que precisa ser alterado, mas faz com ele mesmo chegue a uma conclusão.

Ruiz (2001) assinala que, através de bilhetes deixados no texto do aluno, o professor consegue fazer uma correção que vai além das formas tradicionais e corriqueiras e chega, finalmente, aos problemas textuais.

Quando a correção se dá através de bilhetes, tem-se também a opção de pedir ao aluno que faça uma reescrita de seu texto. Como se sabe, a reelaboração dos textos permite ao autor rever a formulação e organização de suas ideias, a fim de deixar o texto mais claro para o leitor. Portanto, esse processo acaba promovendo a reflexão do autor diante de seu texto.

Muitos professores ainda acreditam que a reescrita se embasa apenas na ideia de “passar a limpo” o texto, corrigindo os aspectos formais relacionados à ortografia, à pontuação, etc. Mas, essa ideia não tem uma justificativa coerente, uma vez que não promove uma mudança significativa que possa, de fato, alterar a forma de organização do texto.

Portanto, mesmo que a proposta de elaboração do texto não apresente uma intervenção para a reescrita, é necessário que o professor reflita sobre isso e acrescente essa etapa como fundamental para a elaboração do texto. Todo e qualquer texto deve ser revisado e reelaborado com o objetivo de avaliar se, de fato, cumpriu suas intenções comunicativas para o leitor que se projeta. Nessa direção, é extremamente importante que esse procedimento de releitura dos textos pelos próprios autores estabeleça o hábito da revisão como parte integrante de qualquer processo de produção textual.

No próximo item analisamos um pouco da ortografia nas produções textuais escritas apresentadas.

## **2.2. A ortografia nas produções textuais escritas**

Um dos problemas mais freqüentes na escrita dos estudantes das séries iniciais diz respeito à grafia de determinadas palavras. Esse problema ocorre, nesse momento, porque as crianças ainda estão se acostumando com as diversas particularidades das normas da escrita.

Cabe ressaltar que as correções de ortografia não devem ser ignoradas, entretanto elas também não podem se tornar o principal e o único aspecto a ser abordado em uma correção de produção textual.

A esse respeito, Borges (2007) afirma que:

competência em ortografia é algo particular dentro da competência com a língua de modo que um indivíduo pode ser muito bom produtor de textos (quanto às dimensões pragmáticas, sintáticas da composição textual), mas ter problemas com ortografia. (BORGES, 2007, p.03)

A aprendizagem das normas ortográficas da Língua Portuguesa é um processo gradual e complexo. Nas séries iniciais, é natural que apareçam muitos erros. Entretanto, à medida que o aluno vai se familiarizando e memorizando as diferentes grafias, os desvios vão diminuindo. O professor não precisa se culpar pelos problemas apresentados em relação à ortografia, pois é impossível resolver todos os problemas de uma só vez. Entretanto, é preciso ter em mente que os problemas de ortografias não podem ser deixados de lado. Além de ser um problema muito visível na escrita, o ensino fundamental é o momento propício para que uma aprendizagem sistemática desse aspecto se efetive. Mais cedo ou mais tarde, esses alunos poderão passar por um processo avaliativo, e, em qualquer processo de avaliação, o domínio da norma padrão é pontuado e, nesse caso, as convenções do código tornam-se fatores de promoção de um texto, inclusive permitindo a legibilidade, tão

importante para que o leitor acesse com rapidez o conteúdo intencionado. Nesse caso, a própria caligrafia é um fator de promoção positiva de um texto.

### 2.2.1. Violação da ortografia na produção textual escrita

Nos textos analisados, foram encontrados vários desvios de ortografia, os quais podem ser explicados à luz de diferentes hipóteses.

Um dos problemas encontrados, por exemplo, diz respeito à violação das chamadas formas dicionarizadas.

De acordo com Oliveira (2005), a violação de uma forma dicionarizada ocorre quando o aluno troca alguma letra, fazendo com que a palavra tome outro sentido, ou quando a troca de letra representa uma forma que seria tecnicamente possível.

No primeiro caso, as formas X e Y existem, mas indicam conceitos diferentes:

Exemplo: **cesta**-feira (**sexta**); **cinto** (**sinto**) muito.

Já no segundo caso, só a forma X existe, mas a forma Y seria tecnicamente possível:

Exemplo: jelo (= gelo); xoque (= choque).

Embora a prática mais comum seja levar o aprendiz a escrever várias vezes a palavra incorreta, sabe-se que essa prática é pouco eficaz. Para resolver esses dois casos e levar o aluno a se apropriar da forma correta de grafia, é necessário que o professor seja cauteloso e ofereça atividades que possam, realmente, ajudar o aluno.

O papel do professor, nesses casos, será o de fazer com que os alunos criem o hábito de consultar o dicionário. Para algumas dúvidas, será necessário recorrer à memorização, e esse processo exige tempo e paciência dos sujeitos envolvidos.

Nos fragmentos adiante, destacamos alguns casos que demonstram a dificuldade dos alunos para escrever as palavras que possuem letras com sons idênticos.

**TEXTO 1**

[...] Eu não quero ter um cão robô porque ele não é divertido e engraçado como um de verdade. Ele não brinca como os de verdade, não toma banho e não pode entrar na **picina** com a gente.

**TEXTO 6**

Prefiro ter um cachoro de verdade porque ele traz mais amor, carinho e **felisidade**. [...]

**TEXTO 7**

Eu queria ter um cachorro de verdade por que o de verdade a gente pode ter o **praser** de ensinar tudo e cuidando dele aprendemos a ter mais **responçabilidade** com nossas coisas [...].

Eles serve para vigiar nossas casas, e tenho **serteza** que o cachorro e o melhor amigo do homem.

O que se percebe através da leitura desses trechos é que os alunos se confundem com a escrita de palavras que possuem o mesmo som. Nesses casos, a troca de uma letra por outra não chega a mudar o sentido das palavras, mas, ainda assim, constitui uma violação às formas dicionarizadas.

Nessa situação, o professor precisa enfrentar o desafio de encontrar uma solução para o problema sem, necessariamente, reduzir a sua correção a uma revisão puramente ortográfica.

Borges (2007, p. 04) indica que, nas situações de dúvidas em relação à grafia de palavras que não possuem regras específicas, “o professor precisa levar o aluno a acostumar-se à consulta ao dicionário sempre que tiver dúvidas, assim irá memorizando, progressivamente a escrita correta das palavras.”

Quanto ao problema das formas dicionarizadas, uma outra proposta é levar o aluno a conviver e a interagir com os textos impressos que circulam em nossa sociedade. Quando passamos a ler mais textos, passamos a internalizar os modelos ortográficos. Em casa, sabemos que poucos alunos têm acesso a livros, revistas e jornais constantemente. Portanto, a escola deve propiciar o contato das crianças com os diferentes meios de comunicação, a fim de promover a leitura, como afirma Morais:

A leitura de materiais impressos é assim uma importantíssima fonte alimentadora para a reflexão ortográfica, especialmente para os alunos da classe popular: como em seus lares têm menos chances com textos escritos que sigam a norma, precisam ter na escola a oportunidade de conviver, cotidianamente, com bons modelos de escrita correta, sobre os quais possam refletir. (MORAIS, 2000, p. 62)

Outro problema recorrente nas produções textuais escritas diz respeito à forma de se grafar as palavras que se diferem das formas usadas na oralidade. Como assinala Oliveira (2006), é natural que um aprendiz, natural de Belo Horizonte, escreva “o sou brilha”, ao invés de “o sol brilha”. Isso ocorre, porque, de acordo com o autor, no dialeto de Belo Horizonte e em vários outros, não pronunciamos o som [l] em finais de sílabas. Outro exemplo é a troca do som de [o] pelo som de [u]. No dialeto de Belo Horizonte, pronunciamos, por exemplo, “bunito” ao invés de “bonito”.

Nos textos analisados, encontram-se várias trocas de letras que se devem, provavelmente, à influência da forma que se usa na oralidade. Entretanto, acreditamos que esse é um desvio bastante compreensível, pois na fase em que os alunos se encontram, ainda há muitas dúvidas em relação às diferenças que se estabelecem entre a escrita e a oralidade.

A seguir apresentamos alguns exemplos.

### TEXTO 3

[...] Ele também me traz companhia, e outras coisas legais, e também o cachorro **normau** ele tem sentimentos próprio o pensamento **propriu**. [...]

Nesse trecho, observa-se que o aluno substituiu o *l* do final da palavra *normal* por *u*. O que ele faz, portanto, é reproduzir na escrito aquilo que se faz na oralidade, conforme o dialeto de sua região, Belo Horizonte. Essa também seria a explicação para o que se observa na grafia da palavra *próprio*, quando ele substituiu o *o* pela letra *u*.

### TEXTO 6

[...] Como a minha cachorra Lili ela era muito legal **sempri** estava do meu lado e nunca me mordel.

prefiro ter um cachoro de verdade porque posso dar comida, dar banho, é até caquinha e também binca de bola e **passiar** no parque.

Nesse fragmento, o que se destaca é a troca da letra *e* pela letra *i* nas palavras *sempre* e *passar*. Novamente, o que se tem é a força da oralidade como fator que gera a criação das hipóteses e, portanto, a manifestação de um erro que demonstra certa ingenuidade, já que a escrita não é uma mera reprodução da fala.

Nesse texto, observam-se outros equívocos referentes às normas ortográficas, mas o professor já pode considerar que alguns de seus alunos tendem a escrever da

forma como pronunciam algumas palavras. Nesse caso, seria interessante realizar uma proposta de intervenção que promovesse a reflexão sobre as peculiaridades da língua escrita. Essa reflexão deve pontuar, principalmente, as diferenças entre o padrão falado e escrito de nossa língua. Certamente, o melhor momento para se promover essa reflexão seria durante as aulas destinadas ao estudo da variação lingüística, pois tal estudo aborda outros aspectos importantes para a compreensão do que ocorre em nossa língua. O aluno deve ser levado a refletir sobre as diferenças que existem entre o que seria padrão na fala e o que seria padrão na escrita, as condições de produção textual (formalidade / informalidade), dentre outras coisas. Cabe destacar que a maioria dos livros didáticos adotados já traz muitas discussões sobre esses aspectos, portanto eles podem auxiliar o professor, principalmente para o estabelecimento das tensões que marcam a língua escrita e a distanciam de um modelo oral.

O que foi mostrado nas análises não deve angustiar o professor, ao contrário, mostra que o aprendiz está passando por um processo de aprendizagem e, portanto, esses tipos de desvios na ortografia são bastante comuns e naturais. O educador não deve temer a intervenção, deve levar os aprendizes a perceberem que nem sempre existe uma correspondência exata entre a pronúncia e a escrita.

Para isso, o professor deve chamar a atenção de seus alunos nas produções textuais escritas, sem, contudo, direcionar a avaliação a esse aspecto. É preciso que sejam feitas outras intervenções, como, por exemplo, as discussões acerca das diferenças entre a oralidade e a escrita.

Durante a análise que se propõe neste item, buscamos considerar dois aspectos referentes à ortografia: a troca de letras em palavras que geram dúvidas e a troca de letras que se deve à influência de um padrão falado.

Em ambos os casos, o que se percebeu é que há ainda muitas dificuldades por parte dos aprendizes. Partindo da hipótese de que o modelo de correção que propomos pode oferecer, também, um diagnóstico, deve-se ressaltar que a ortografia ainda precisa ser trabalhada com os alunos. Trata-se de uma dificuldade evidente.



Mas, como proceder a uma intervenção que não recaia sobre os moldes tradicionais? Primeiramente, o professor deve ter em mente que não se pode resolver todos os problemas de ortografia de uma só vez. Como já dito, é preciso tempo e paciência. Em segundo lugar, através do diagnóstico feito, o professor precisa promover atividades que desenvolvam hábitos que possam ajudar o aluno, como: ler textos impressos e consultar o dicionário sempre que necessário.

Com certeza, é possível criar outras atividades, mas isso vai depender da criatividade do professor e do perfil de sua turma. Aos poucos, as dúvidas vão sendo vencidas e a competência ortográfica do aprendiz vai se desenvolvendo.

O que pretendemos reiterar é que não se deve ter medo de fazer as intervenções referentes às normas ortográficas. Elas devem ser feitas, sempre que possível, só não podem se tornar o principal foco de uma correção.

Sobre esse aspecto, os dizeres das autoras Maria Luisa Xavier e Maria Isabel H. Dalla Zen trazem algumas orientações:

Professores e professoras ensinam sim e tem um papel importante neste ato de ensinar, isto significa planejar seu trabalho, marcando seus princípios teóricos, seus objetivos definindo e implementando ações para atingi-los. Tais ações envolvem pensar cada passo, selecionar materiais, prever eventos – a isto eu chamo de escolha de uma metodologia. Este ensinar tem sido tratado como intervenção pedagógica no processo de construção do conhecimento do(a) aluno(a) e intervenção aqui não tem nada a ver com autoritarismo, mas opõe-se ao espontaneísmo. (XAVIER E ZEN, p. 18, 2002)<sup>4</sup>

Em seguida apresentamos as considerações finais deste plano de ação aplicado que não se limite apenas nas conclusões explicitadas no decorrer de todo o texto.

---

<sup>4</sup> Apud BORGES (2007).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através da análise apresentada neste trabalho, procuramos apontar alguns aspectos referentes à correção de textos escritos produzidos por alunos do Ensino Fundamental.

Apesar de a correção ser uma questão desafiadora, o que procuramos pontuar que o professor não deve se sentir angustiado por essa prática. Por mais que a escrita seja uma questão bastante difícil de lidar, é preciso compreender que se trata de um processo complexo e gradativo.

Mesmo que o aluno apresente muitos problemas na escrita, eles não podem ser solucionados em um ano letivo ou em um período curto. É preciso que ele tenha, a seu lado, um mediador que possa lhe apontar os caminhos a serem seguidos. Esse seria, então, o papel do professor. Não é preciso apontar todos os problemas e nem mesmo só apontar problemas. É preciso que as qualidades também sejam ressaltadas e trabalhadas para uma melhoria constante.

A partir de uma seleção de textos, mostramos que o professor pode selecionar alguns critérios para a sua correção. Neste trabalho, optamos por considerar a construção da argumentação e algumas questões de ortografia nos textos produzidos por aprendizes.

Quanto à argumentação, observamos que muitos alunos já conseguem lidar com a defesa de um ponto de vista e com a seleção de argumentos. Nesse caso, esse é um indício de que o professor deve aprofundar as atividades que envolvem a argumentação para que os alunos possam se tornar autores competentes e críticos. Certamente, as atividades que propõem a defesa de um ponto de vista surgirão ao longo dos períodos letivos. Portanto, o professor pode favorecer a criação de textos

que abordem diferentes temas e questões polêmicas. Esses textos podem ser utilizados em produções textuais escritas, através da elaboração de produções de diferentes gêneros textuais que circulam na mídia impressa, e, ainda, através de debates, júris simulados, etc.

Quanto à ortografia, observamos que há, realmente, muitos desvios na escrita das palavras. Entretanto, o professor deve se manter tranquilo, pois esse é um problema próprio da série em que eles se encontram. Certamente, devem ser feitas intervenções que promovam o hábito de se consultar o dicionário e a reflexão sobre diferenças existentes entre a língua falada e a língua escrita. Mas, o que se buscou destacar é que a correção do texto não pode se embasar apenas nesse aspecto. Além disso, há outros desvios que ainda merecem atenção, por isso cabe ao professor buscar outras soluções.

Uma das soluções que ajudam o aprendiz a desenvolver a sua competência como autor de diversos textos e a sua competência ortográfica é o contato com textos impressos que circulam em nossa sociedade, por isso, sempre que possível, os educadores devem propiciar a leitura.

Como já dito, esse trabalho não pretendia propor um modelo de intervenção, mas sim, mostrar que é possível fazer uma correção com enfoque em alguns aspectos textuais e ortográficos. Além disso, focalizando apenas alguns aspectos, observamos que o professor acaba tendo acesso a um diagnóstico do desenvolvimento de seus alunos quanto à escrita. Esse diagnóstico pode se tornar um valioso instrumento para as intervenções em pontos específicos em que os alunos apresentam maiores dificuldades e para a intervenção em situações em que os alunos já demonstram maior desempenho.

Enfim, esperamos que o trabalho possa elucidar alguns aspectos referentes ao processo de correção para que se possa, de alguma forma, minimizar a angústia experimentada por aqueles que desejam atuar, de forma efetiva, no processo ensino-aprendizagem de produções textuais escritas.

#### 4. REFERÊNCIAS

ASSIS, Juliana Alves. *Aprender a ensinar: a correção de textos por professores em formação*. Trabalho apresentado no Simpósio “Práticas de letramento e formação docente: a leitura e a produção escrita de professores”. I Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas. Florianópolis: UFSC, 11/11/2006.

ASSIS, Juliana. *A construção do sujeito professor na construção de textos pelo professor em formação: pistas de um processo de formação identitária*. Comunicação apresentada no “Simpósio Práticas de letramento e formação docente: a leitura e a produção de textos por professores em formação.” I Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas. Florianópolis: UFSC, 11/11/2006.

BORGES, Thaysa Silva da Luz. *Ortografia nas séries iniciais: memorização e reflexão*. Anais do I Simpósio Internacional de Educação e IV Fórum Nacional de educação. Rio Grande do Sul: ULBRA, 2007.

CEVÉQUIA, Márcia Paganini, *A escola é Nossa: Língua portuguesa, 5º ano, 4ª série; ensino fundamental*. -3 ed. -São Paulo: Scipione, 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*. Caderno do formador. Belo horizonte: Ceale / FAE / UFMG, 2005.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. *O funcionamento dialógico em notícias e artigo de opinião*. In: DIONISIO et AL. (Orgs.). 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCHUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO et AL. (Orgs.). 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. *Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador*. Belo horizonte: Ceale / FAE / UFMG, 2005.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

## 5. ANEXOS

### TEXTO 1

#### **As coisas boas e ruins de ter um cachorro**

Mesmo com as coisas ruins de um cachorro, eu prefiro ter um de verdade porque ele pode fazer muitas coisas como: brincar, correr, da pata, passear e etc.

Um cachorro de verdade tem sentimentos, ele tem que ser tratado com: amor, carinho e uma pessoa que seja sua melhor amiga.

Eu não quero ter um cão robô porque ele não é divertido e engraçado como um de verdade. Ele não brinca como os de verdade, não toma banho e não pode entrar na piscina com a gente.

Eu sempre quis ter um cachorro, mas só não tenho por causa da minha alergia!

### TEXTO 2

#### **Fique sabendo dos robôs!**

Estava pesquisando e ver no livro uma pergunta “vc prefere um cachorro robô ou de verdade”?

Eu queria um animal de verdade dá para fazer muitas coisas exemplo: da para brincar, da para levar para passear, pula e da banho e se diverte e outras coisas.

Diz aqui no livro depois de criar robôs apenas para ajudar as pessoas, os cientistas estão inventar máquinas de brincar.

Mas para mim não poderia enventar nada, por que os cachorros de verdade tem sentimento próprio, o amor deles são maravilhosos, e quando eles morrem da vontade de chora e a saudade é enorme. Os cachorros robôs a gente não chora não sentimos saudade deles.

E vc prefere cachorro de verdade ou de robô?

### **TEXTO 3**

#### **Por que eu queria um cachorro de verdade?**

Eu queria um cachorro normal, por que da para da banho, levar para vacinar, da para levar ao parque, da para brincar, o cachorro de verdade quando você joga o osso ele vai busca.

Ele tambem me traz companhia, e outras coisas legais, e também o cachorro normau ele tem sentimentos próprio o pensamento propriu.

Os cachorros robôs não fazem nada disso, os cachos robôs eles fazem tudo programado e para tomar banho se ele entra na água ele vai “morrer” isso é orível.

### **TEXTO 4**

#### **Meu cachorro**

Eu prefiro ter um cachorro de verdade por que ele e mais divertido o cachorro-robô e diferente agente não pode dar banho nele já o de verdade agente pode levar ele para o parque e brincar de bola levar ele para um passeio de carro levar para tomar vacina o meu cachorro para mim e o melhor cachorro que eu já ganhei as vezes ele tenta me morder mais eu sei que ele so quer brincar comigo.

Já os chorros-robôs eles não podem tomar banho brincar igual os de verdade eles so não podem tomar banho eles também não soutam pelos isto é melhor agora os cachorros de verdade soutam muito pelo e é muito ruim mas os cachorros de verdade é mais divertido o ruim e que agente tem que limpar a caquinha do cachorro e qando eu vou limpar ele não deixa ele fica tentando me morder mais eu ponho ele

na casinha dele ai sim ele deixa eu limpar a caquinha dele aí depois eu levo ele tpra dar um passeio na casa da minha vo por que ele era dela mais ela deu pra mim e eu fiquei muito feliz porque ela deu o bob pra mim eu já tinha ganhado um cachorro o Fred mais ele morreu e eu fiquei muito tristi e ganhei o bob o meu melhor amigo eu adoro brincar com o meu cahorro bobo eu adoro ele gosto de brincar com ele o meu cachorro bob. adoro vc bob.

## **TEXTO 5**

### **O cachorinho de verdade**

Eu prefiro um cachorinho de verdade, nós podemos brincar com eles de bola e muito mais mais os cachorros robôs não faz nada disso mais tudo que ele faz é programado.

Eu tambe gosto muito de dar manho, e tambe corer. Meus amigos disse que sse molhar o cachorro robô ele sse estraga mais e també gostei que o cachorro robô por que ele sse conechita a tomada e recarega ssua bateria. mais eu chego um cachorinho de verdade.

## **TEXTO 6**

### **Cachorro de verdade**

Prefiro ter um cachoro de verdade porque ele traz mais amor, carinho e felisidade.

Como a minha cachorra Lili ela erra muito legal sempri estava do meu lado e nunca me mordel.

prefiro ter um cachoro de verdade porque posso dar comida, dar banho, é até caquinha e também binca de bola e passiar no parque.

Porque o ser vivo e o melhor remédio da vida. Já o cão robô não tem tudo isso que eu citei.

Por risso prefiro o cachoro de verdade.

**TEXTO 7****Como eu gostaria de ter meu cachorro**

Eu queria ter um cachorro de verdade por que o de verdade a gente pode ter o praser de ensinar tudo e cuidando dele aprendemos a ter mais resposçabilidade com nossas coisas e o cachorro de eletrônico já é programado pra fazer brincadeiras, e o cachorro de verdade tem sentimento e tem seu amor próprio por seu dono.

Os cahorros de verdade nos dá alegria e pode até ajudar algum deficiente visual a andar pelas ruas, e faz uma bela compahia para os velinhos, e brincar com as crianças que não tem coleguinhas.

Eles serve para vigiar nossas casas, e tenho serteza que o cachorro e o melhor amigo do homem.

**TEXTO 8****O cahorinho lindo**

Eu gosto do cahoro de verdade porque nele a gente pode dar banho e o cachoro robô não pode porque se-não quema é ele faz muito barulho é o cachoro de verdade não faz é o cahoro de verdade pode corda os pelinhos pode levar para passear pode brincar de bola com ele pode viajar com ele é o cachoro robô não pode porque ele faz muito barulho.



**TEXTO 9****Cachorros**

Se eu fosse escolher eu escolheria um cachorro de verdade. Por que o cachorro de verdade nós podemos brincar, dar banho, ensinar, coisas diferentes é com o cachorro robô não podemos fazer essas coisas.

Por isso se fosse para eu escolher eu escolheria o cachorro verdadeiro. É eu tenho um cachorro eu cuido dele como fosse um ser humano é eu não tenho a possibilidade de maltratar um cachorro porque isso é crime e é muito violência judia de um cachorro como judia de pessoas.

**TEXTO 10****O cachorro de verdade**

O cachorro de verdade Eu acho legal porque ele tem vida até pode fazer muitas coisas legal tipo caminha pela placa joga bola passa pelo túnel e etc.

Eu acho que o cachorro de verdade é melhor que o cachorro eletrônico porque ele não tem vida nem coração

Ci ele molha ele fica eletrificado se uma pessoa tocar pode cair no hospital.