

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

LUCIANA CANNIZZA SANTOS CARRIERI

**A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA CORREÇÃO INTERATIVA DA PRODUÇÃO DE
TEXTOS**

São Paulo

2015

LUCIANA CANNIZZA SANTOS CARRIERI

**A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA CORREÇÃO INTERATIVA DA PRODUÇÃO DE
TEXTOS**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **Especialista em Língua Portuguesa**, sob orientação da Professora Doutora Vanda Maria Elias.

São Paulo

2015

**Aos meus amados pais Hélio e
Eliana, irmão Renato, marido e
companheiro Marcos.**

Agradecimentos

Aos meus pais, Hélio e Eliana, por todo amor, cuidado e incansável incentivo.

Ao meu marido, Marcos, pelo apoio, pela dedicação, paciência e carinho durante todos os momentos desafiadores da caminhada até a conclusão do curso.

À minha família e aos amigos pelo incentivo, paciência, carinho e apoio dedicados durante o decorrer do curso.

À professora Vanda Maria Elias pela orientação e dedicação tendo como objetivo minha formação como pesquisadora. Também à professora Ana Rosa Ferreira Dias pelo cuidado, pela orientação e atenção.

Aos meus professores da Especialização em Língua Portuguesa da PUC/SP, pela contribuição para a minha formação e por tantos momentos valiosos de crescimento acadêmico.

Aos meus colegas da especialização, pelo agradável convívio, amizade e ajuda.

Ao Colégio Marista Nossa Senhora da Glória pelo incentivo, pela oportunidade de aprimorar minha carreira e minha prática profissional.

À professora Mirlene Medeiros pela parceria, atenção, paciência e dedicação para todos os momentos de trocas e valioso aprendizado recíproco.

Muito obrigada a todos!

A autora

SUMÁRIO

Introdução	6
Justificativa	7
Capítulo I: O texto na escola	9
1.1 A Concepção de língua	10
1.2 A concepção de texto	11
1.3 Os princípios de textualidade	12
1.4 O contexto como processo de expressão escrita	13
Capítulo II: O <i>Corpus</i> da pesquisa	15
2.1 Os sujeitos da pesquisa	15
2.2 A proposta pedagógica	16
2.3 O contexto de produção com correção interativa	17
2.4 O <i>corpus</i>	21
Capítulo III: Análise	24
Conclusão	39
Referências Bibliográficas	41

Introdução

A mediação do professor ao corrigir a produção de texto de um estudante é fator primordial para o objetivo de tal atividade no contexto escolar: desenvolver a habilidade comunicativa linguística no indivíduo que faz uso da linguagem em situações diversas, por meios variados e com objetivos específicos.

O papel da avaliação do texto produzido na escola tem relevância maior do que simplesmente aferir um valor numérico ao documento com base em aspectos gramaticais da linguagem.

No entanto, é comum identificar no contexto escolar a ideia de que a produção de textos corresponde a uma prática formal da rotina do estudante, o qual tem por objetivo conquistar um valor quantitativo para seu texto, assim como em outras situações avaliativas. A nota conquistada o ajuda a compor seu histórico avaliativo para que a finalidade de ser aprovado na série em que está matriculado seja alcançada. Com isso, não há valorização do processo de aprendizagem relacionado ao desenvolvimento das competências linguísticas.

É por isso que se pode perceber repetidamente a cena em que o estudante recebe sua produção de texto com anotações feitas pelo docente para apenas apontar erros, observa a nota que lhe foi aferida e guarda a folha de papel. É como se encerrasse o processo de aprendizagem para iniciar uma nova atividade a partir daquela, descartando o trabalho feito para a escrita anterior.

O docente, por sua vez, ao fazer anotações para indicar os erros, muitas vezes apenas gramaticais, e indicar a nota atribuída à produção do estudante, demonstra não cumprir seu papel como mediador e despreza da relação dialógica entre os enunciadorees envolvidos na produção de um texto. Verificar se as regras da gramática normativa foram cumpridas não é mais papel do professor.

Hoje, percebe-se que o docente tem uma nova tarefa: “ensinar a pensar por escrito” (Graciema Pires Therezo, 2012, p.12).

Sendo o professor um “propiciador e facilitador da reflexão, na medida em que permite que o redator (aluno) seja exposto à interpretação do outro” (p. 119), como define Livia Suassuna, no artigo *Avaliação e reescrita de textos escolares: mediação do professor*, faz-se necessário compreender a relação dialógica, teoria proposta por Mikhail Bakhtin, que há na produção de um texto por esse estar em contato com outros discursos similares.

Dessa forma, a interação do docente com o estudante na correção de uma produção de textos reforça o diálogo que há entre o escritor e o leitor, sendo o meio ideal para propiciar a evolução no processo de aquisição da escrita. Mas deve ser feita por um meio que proponha realmente um diálogo e efetive a melhora na escrita.

Assim, a correção interativa das avaliações de texto escolar é o tema deste projeto com base na perspectiva da teoria da Linguística Textual para discutir se essa correção propicia uma intervenção maior do professor e, portanto, auxilia o desenvolvimento linguístico e comunicativo do estudante nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

JUSTIFICATIVA

A produção de textos na escola é uma dinâmica importante e necessária para a formação acadêmica e linguística do indivíduo em diferentes áreas do conhecimento. Na área de Códigos e Linguagens, a componente curricular Língua Portuguesa é reconhecida como responsável por propor situações de aprimoramento e prática. Assim, avaliar a produção de texto pode ser reconhecida como uma situação delicada para o docente o qual pode não se sentir seguro para avaliar um texto por motivos como: ausência de parâmetros e critérios claros e a possibilidade de enfrentar questionamentos relacionados à subjetividade da correção e do resultado quantitativo da avaliação, motivo resultante da ausência de critérios claros para o docente e para o estudante.

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento em que a prática avaliativa passa a fazer parte da rotina escolar, até o Ensino Médio, é comum identificar a correção apenas de elementos gramaticais, mas o contexto

de coesão, coerência e também de organização das ideias elementares para a progressão do texto não é rotineiramente indicado pela correção do docente e, portanto, não considerado pelo estudante ao reescrever sua produção.

Assim, a organização de critérios claros para a retextualização pragmática não existe e, portanto, o registro de correção feito pelo docente acaba sendo invalidado, uma vez que o refazimento da escrita pelo estudante não é concluído como uma etapa da produção do texto.

Capítulo I: O texto na escola

O texto, no contexto escolar, tem importância comum a todas as áreas do conhecimento. Entretanto, nem sempre a aprendizagem a partir do trabalho com texto é resultado de uma situação reflexiva e que seja concluída com a escrita.

Segundo Beaugrande (1997), o progresso social no contexto moderno exige que as culturas e as classes sociais desenvolvam práticas cooperativas a fim de partilhar conhecimento e definir papéis sociais. Isso só pode ser feito por meio do discurso, o qual é concretizado no texto.

Além do cotidiano escolar, o convívio social de um indivíduo ocorre, dentre outros aspectos, pela possibilidade de concretizar discursos, estabelecer vínculo responsivo a partir dos papéis assumidos em uma situação comunicativa entre locutor e interlocutor, fazer uso da língua como código para transmitir ideias e transitar, naturalmente, por modelos de adaptação da linguagem para fazer-se entender.

Antes de ingressar na fase escolar, uma criança é estimulada a desenvolver sua capacidade comunicativa também por meio da língua em sua modalidade falada. No contexto escolar de convívio e interação, a aquisição de conhecimentos ocorre por meio do uso da língua como instrumento resultante de atividade social, sendo também viabilizadora de descobertas e transmissão de informações contextualizadas.

Os registros lúdicos de reflexões e criação a partir do estudo de elementos fantásticos encantam crianças ainda na Educação Infantil e são, gradativamente, recodificados de diferentes formas: criação de desenhos, coloração de imagens, colagens e outras formas até a introdução da linguagem escrita como registro gráfico de sons, imagens e até de histórias imaginadas pelos estudantes. Tais estímulos são usados para que os estudantes sejam constantemente incentivados a criar.

No Ensino Fundamental, a criação também é relevante, uma vez que situações de aprendizagem são mais interessantes e encantadoras com a ludicidade nos contextos das aulas programadas. É nessa situação que o registro escrito de diferentes padrões da linguagem passa a fazer parte do cotidiano escolar do discente.

É no trabalho de registro da linguagem escrita que os padrões de textualidade tornam-se significativos pelos estudantes, pois esses passam a ter contato com a necessidade de seleção, organização e grafia de verbetes. O texto, a língua e a linguagem são conceitos básicos no processo de aprendizagem. Assim, a proposta de transmitir uma informação antes reproduzida pelo meio oral é concretizada.

1.1. A concepção de língua

A prática social é uma condição inerente ao ser humano, sempre baseada na cognição, para que seja possível intervir em um discurso, dando-lhe continuidade, e na aquisição de novos conhecimentos, consequência natural da troca de informações entre os indivíduos. Essa prática engloba aspectos históricos, culturais e discursivos para que seja real e significativa.

A condição sociointerativa dessa prática ocorre por meio da língua. Nessa perspectiva, ela deve ser observada por um aspecto sistemático e em seu funcionamento social, uma vez que é um “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.61).

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas é reconhecido não só por meio da prática sistemática de análise estrutural de enunciados. A língua não é só um sistema de representação cognitivo e isso não explica o caráter social em um evento comunicativo.

As práticas dessa manifestação da linguagem iniciadas na vida de um estudante antes do início de sua formação devem ser relevadas para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra significativamente. Com isso, a ideia de assistir a aulas sobre as diferentes modalidades da língua que já é usada pelo indivíduo fora da escola é melhor aceita e passa a ser elemento de valorização desses momentos na escola.

Marcuschi analisa a língua e seu uso, indicando a relevância da função social e comunicativa dela:

“Sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que situa. (...) sistema de práticas com o qual falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo como se fosse uma pressão externa pura e simples” (MARCUSCHI, 2008, p.61);

A “pressão externa” a que Marcuschi se refere seria uma condição natural para que a produção escrita cumpra seu papel social e o estudante, escritor, reconheça os recursos de linguagem disponíveis para transmitir informações, criações e conhecimentos adquiridos.

As circunstâncias comunicativas que envolvem a língua como prática social obedecem a convenções de uso resultantes de normas instituídas pela sociedade e que são, geralmente, atribuição da escola ensinar no processo de desenvolvimento cognitivo do estudante. Isso ocorre a partir do momento em que ele reconhece a possibilidade de fazer uso deste “sistema simbólico

geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente” (MARCUSCHI, 2008, p.64).

Diferentemente do que ocorre no contexto educacional atual, o ensino da língua era visto como ação voltada à norma, à forma, que não correspondia ao uso real da linguagem.

Todavia, é necessário considerar que o estudante ingressa no cotidiano escolar já dominando o uso da língua para fins comunicativos reais. O que ocorre então é a necessidade de perceber que, na escola, a língua deve ser analisada por diferentes modalidades e ser um meio adaptável a diferentes situações sociais.

As modalidades de uso da língua estariam, então, organizadas hierarquicamente em sistemas: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Esses sistemas devem também estar vinculados ao contexto comunicativo, pois, segundo Marcuschi, “A língua sem contexto é vazia e o contexto sem a língua é cego” (MARCUSCHI, 2008, p.87).

Assim o objeto de estudo da língua e de outras ciências, desde a leitura e análise até a produção, justifica-se como sendo o texto relacionado ao objetivo da ciência desse: “apoiar a liberdade de acesso ao conhecimento e à efetiva participação social através do discurso” (BEAUGRANDE, 1997, p. 1).

1.2. A concepção de texto

A língua como manifestação da linguagem é o elemento central de organização de um “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, segundo Beaugrande (1997) na obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Luiz Antônio Marcuschi (2008).

Para a Linguística textual no século XX, o texto é a unidade básica da comunicação humana, considerada aspecto fundamental no contexto sociointerativo.

Por considerar a aquisição da habilidade comunicativa por meio da língua usada na formulação de textos por um indivíduo desde a infância, pode-se compreender o texto como não restrito a uma categoria linguística, por ser

social e psicológico. Dessa forma, ele não é um aglomerado de palavras e tem como principal função viabilizar a interação humana por meio da linguagem.

Esse vínculo condicional entre a existência do código linguístico e do texto confirma-o como “a unidade máxima de funcionamento da língua” (MARCUSCHI, 2008, p.88).

1.3. Os princípios de textualidade

Uma qualidade essencial a todos os textos, a textualidade é resultado de uma ação rápida e que, muitas vezes, não é percebida. Seria a condição para que um texto seja reconhecido socialmente como tal, uma vez que texto não seria texto “a não ser que alguém o esteja processando” (BEAUGRANDE, 1997, p. 19).

Essa condição está vinculada a alguns aspectos definidos por Beaugrande (1997) como “princípios de textualidade”: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, coesão e coerência.

Os princípios determinados pelo autor demonstram a maneira rica de um texto se conectar ao mundo ou à sociedade. Compõem os *insights* que parecem dar a “sensação” de que o texto faz sentido e é aceito pelos leitores, podendo também justificar a textualidade de forma espontânea pelo leitor.

Com isso, a competência comunicativa, noção estabelecida pelos etnógrafos e condição inerente aos falantes e estudantes da língua portuguesa, possibilita a compreensão do caráter dinâmico dela e a possibilidade de essa ser enriquecida consecutivamente.

Com o exposto, pode-se concluir a importância do trabalho feito pelos professores durante as situações de aprendizagens das diferentes formas de uso do código linguístico. O compromisso com as etapas de evolução do processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas é fundamental ao professor, o qual despertará no aprendiz a vontade da descoberta de modelos linguísticos. Esses o farão transitar e fazer-se entender de forma melhor e mais adequada.

1.4. O contexto como parte do processo de expressão escrita

Os princípios de textualidade levantados por Beaugrande reforçam a relevância do interlocutor em uma situação comunicativa. Aspectos subjetivos de situações interacionais ou comunicativas resultam na criação de contextos por parte dos participantes dessas situações.

No processo inicial de produção escrita na escola, os estudantes têm contato com textos, em sua maioria narrativos, em situações nas quais o contexto é um elemento relevante. Ao acompanhar uma história sendo contada, o interesse inicial do estudante e os questionamentos feitos por ele ao professor têm como propósito situar a narrativa em tempo, espaço e, com isso, construir o contexto do conflito e dos personagens.

O contexto é analisado por Van Dijk (2012), na obra *Discurso e Contexto – uma abordagem sociocognitiva*, traduzida por Rodolfo Ilari, como “construtos (...), ou definições subjetivas das situações interacionais ou comunicativas” (VAN DIJK, 2012, p. 34). Van Dijk afirma ainda que “os contextos surgem de diferentes tamanhos ou escopos e podem ser mais ou menos micro ou macro (...), parecem ser círculos concêntricos de influência ou efeito de certos estados de coisas eventos ou discursos” (DIJK, 2012, p. 19).

A análise de um discurso de um modo contextual transpõe a análise gramatical, uma vez que os modelos mentais da produção ou da compreensão de um texto podem indicar indícios diferentes para narrar um mesmo fato, descrever algo ou até opinar sobre alguma ideia.

Com isso, justifica-se a abordagem gramatical feita nas escolas por meio de textos diversos. Aspectos semânticos e sintáticos os quais integram os princípios de coesão e de coerência são apresentados de forma mais concreta e valiosa do que pela análise de textos fragmentados, frases descontextualizadas ou situações distantes do uso real da língua cotidianamente.

Assim, a definição de texto demonstrada por Beaugrande (1997) reduz o conceito ao texto escrito ou à fala. Isso contribui para a compreensão de que, como modelo mental, para Van Dijk (2012), o contexto é o “não texto”.

“Os modelos de contexto e suas propriedades permanecem em grande medida implícitos e pressupostos (...), influenciam a fala e o texto de

maneiras indiretas que só são explicitadas na própria fala ou texto em circunstâncias específicas (problemas, erros, equívocos)” (VAN DIJK, 2012, p.38).

A dinamicidade de produção dos contextos por parte dos participantes de uma situação comunicativa, usuários da língua, dá origem a eles de forma sucessiva, ativa-os, atualiza-os e também os desativa. A ideia de que a língua usada para produzir textos no contexto escolar é resultado de elementos sociais, históricos e situacionais desperta interesse dos estudantes, uma vez que eles podem questionar usos e regras ao professor enquanto, no contexto em que estão inseridos ou no contexto que criam, o uso da língua se mostra aspecto essencial de reflexão e conhecimento.

A subjetividade na criação e estudo dos contextos merece ser considerada e analisada pelo estudante, dando a ele a oportunidade de se aprofundar em ideias e conceitos ao ler, mas também pelo professor, o qual precisa, em seus critérios de análise e planejamento de aulas, incorporar à sua prática o construto ou modelo mental alheio como indício de comunicabilidade.

Assim, o estudo da Língua Portuguesa, as leituras e as produções de textos feitas no cotidiano escolar não podem ser desvinculadas da abordagem contextual.

Capítulo II: O Corpus da pesquisa

A produção de textos no contexto escolar é uma atividade primordial para o desenvolvimento da escrita. Entretanto, a condução de tal atividade pode influenciar, de formas diversas, a evolução da habilidade comunicativa escrita.

Os papéis desempenhados no processo de aquisição e aprimoramento da escrita reforçam a relação dialógica entre os indivíduos envolvidos, uma vez que o falante precisa de recursos para desenvolver a capacidade de expressão por meio da escrita e é papel do professor promover o desenvolvimento linguístico formal do estudante.

O professor de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, tem a função de “instrumentalizar o aluno em um domínio linguístico-textual que garanta a este a eficiência no uso da língua, principalmente em sua modalidade escrita” (Sautchuk, 2003, pp. 2 e 3).

A maneira como o professor faz a mediação da correção de produções de texto é “um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita” (Ruiz, 2013, p.11).

Todavia, a correção de uma produção de textos é um processo confundido, às vezes, com apontamentos de erros de aspectos gramaticais, uma vez que deveriam ser parte do conjunto de ações das etapas de aprimoramento do texto. Surge então a necessidade de discutir a finalidade da correção e a maneira dela ser conduzida.

A fim de analisar a correção interativa da produção de textos como meio colaborativo para o processo de evolução expressiva do estudante, o *corpus* deste trabalho apresentará cinco composições e suas reescritas, de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do Colégio Marista Nossa Senhora da Glória, situado no bairro do Cambuci, na região central de São Paulo.

As produções são resultado de um trabalho orientado por uma professora durante o segundo semestre do ano letivo de 2014, como parte do processo de análise dos aspectos característicos do gênero diário – relato pessoal: função, estrutura dos enunciados (texto em prosa), linguagem, contexto histórico e social de textos semelhantes.

2.1. Os sujeitos da pesquisa

Os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental têm, aproximadamente, 9 anos de idade e pertencem a um nível socioeconômico médio. Os estudantes do colégio como um todo formam turmas bastante

heterogêneas em aspectos sociais, econômicos e culturais, pois há estudantes com nível social alto e, portanto, com mais acesso à cultura e recursos tecnológicos, mas também há aqueles carentes e que recebem uma bolsa do colégio como incentivo cultural e oportunidade educativa.

2.2. A proposta pedagógica

A proposta pedagógica dos Colégios Maristas considera que a aprendizagem deve acontecer por um processo dinâmico e significativo, sendo resultado da mobilização de saberes variados a fim de solucionar situações-problema em etapas de ensino, aprendizagem e avaliação formativa.

É interessante analisar o trabalho pedagógico feito no colégio, uma vez que a educação pensada como processo constituído por esse tipo de avaliação resulta em um cuidado extremo do professor ao observar, analisar e conduzir as situações de aprendizagens para estudantes de realidades sociais, econômicas e culturais diferentes. O caráter contínuo das avaliações faz com que a aprendizagem seja um processo acompanhado de forma cuidadosa e detalhada, o que promove a todos os estudantes as mesmas oportunidades de descobertas e desenvolvimento acadêmico.

O Colégio, por ser parte de uma rede de colégios do Grupo Marista, presente em diferentes países, passa, no Brasil, por um processo de alinhamento do aspecto pedagógico rotineiramente. Um elemento desse movimento é a criação de uma Matriz Curricular, documento em constante discussão e evolução com o propósito de aproximar o planejamento pedagógico das unidades da rede para garantir aos estudantes as mesmas oportunidades de desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Não se trata de um documento conclusivo, mas sim de um registro construído a partir de reflexões e discussões constantes sobre aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

A componente curricular Língua Portuguesa, pertencente à área de Códigos e Linguagens, tem como objeto de estudo o texto nos processos de compreensão e produção. Para isso, há a organização de dois eixos estruturantes, os quais seriam elementos constituintes do objeto de estudo e mecanismos integrativos oferecidos por fundamentos teóricos e históricos da análise dele.

O texto, objeto de estudo da Língua Portuguesa, é considerado pela Matriz como um evento comunicativo resultante de ações linguísticas cognitivas e sociais. Os eixos dessa componente curricular são: Comunicação e Análise Linguística. Assim, o professor de Língua Portuguesa conduz a análise de textos pela interação desses com sujeitos e situações ou condições

comunicativas sob a perspectiva de cada eixo. Daí a necessidade de analisar a interação no processo de aprimoramento da escrita.

Os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, pelo planejamento feito alinhado à Matriz Marista, analisam o cordel por meio da leitura do texto para compreendê-lo como gênero por sua função social, forma, estrutura linguística e finalidade no contexto histórico e social de produção.

Pela análise dos aspectos supracitados, a turma é levada a produzir textos do gênero para significar a produção do texto como mais um recurso expressivo de sua habilidade comunicativa.

2.3. O contexto de produção com correção interativa

Produzir um texto não é uma atividade independente durante o período letivo, uma vez que o texto não corresponde a um aglomerado de palavras, mas sim ao resultado de situações comunicativas que concretizam “a unidade máxima de funcionamento da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 88).

A língua, prática social com base na cognição e aquisição de conhecimentos, engloba aspectos históricos, culturais e discursivos, e está presente na vida dos indivíduos que, na escola, aprendem a operar esse sistema para que possam produzir textos variados. Assim, ter o texto como objeto de estudo em língua portuguesa representa considerar que, “na produção de um texto, não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos” (MARCUSCHI, 2008, p.94).

Esse é um dos motivos que valorizam o planejamento de atividades e aulas com a finalidade de estudar a língua a partir de textos e para produzir textos.

Desde o ano letivo de 2013, as professoras do Colégio apontam a correção de produção de textos dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental como uma situação na qual a clareza de critérios e o registro formal feito pelo professor no texto do aluno resultam em incertezas com relação à validade de tais práticas no desenvolvimento da escrita dos estudantes. Por isso, os momentos destinados às reuniões pedagógicas foram organizados para que o tema fosse abordado por profissionais da instituição para que o processo de produção e a condução da correção do texto fossem temas discutidos.

Durante as primeiras reuniões, a ideia de que o texto é resultado de um processo de atividades e práticas comunicativas foi discutida. Nesse momento, a importância de estabelecer critérios e fazer registros objetivos nas produções escritas dos estudantes das séries de 1º ao 5º anos norteou as discussões

feitas entre as professoras, pois ficou evidente o fato de que planejar aulas para chegar à produção de textos e indicar, durante o processo, aspectos da macro e da microestrutura são recursos que instrumentalizam os estudantes a escrever de forma mais coesa, coerente, e também capacitam-nos como leitores críticos.

Depois dos critérios, a reflexão sobre a importância dos registros feitos nas etapas das produções escritas dos estudantes e a elaboração de estratégias para que esse trabalho fosse feito tomou tempo de mais alguns encontros.

Pôde-se constatar que “o que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção” (RUIZ, 2013, p. 12). Com isso, o planejamento de sequências didáticas em que há a produção de um texto como objetivo não pode ser irrelevante nas aulas de língua portuguesa.

Também se deve tomar como verdade o fato de que a frequência com que sequências como essa são elaboradas e executadas pode variar, assim como a maneira de corrigir as produções.

Seria uma possibilidade para explicar essa constatação o fato de que a insegurança com relação ao que é necessário corrigir e como isso deve ser feito incomodam professores e fazem com que produções escritas sejam atividades desvinculadas de situações processuais. O resultado desse fato seria a valorização de uma produção textual como mais um instrumento avaliativo, reduzindo sua real significação no processo de aprendizagem à identificação dos equívocos gramaticais na escrita do estudante.

Retomar a relação dialógica da produção linguística proposta por Bakhtin foi um meio usado para que as estratégias sociocognitivas e linguísticas das situações que integram o processo de desenvolvimento da produção de um texto escrito fossem consideradas relevantes durante a elaboração de uma sequência didática.

Depois de uma sequência planejada, a identificação dos critérios de correção de um texto foi uma situação interessante da sequência de reuniões pedagógicas. Isso porque, conforme o planejamento elaborado a partir da Matriz Curricular da Rede de Colégios, cada série apresenta conteúdos relacionados à composição escrita de forma acumulativa.

A partir do reconhecimento do texto por sua macroestrutura (conteúdo global de uma sequência discursiva) e microestrutura (estrutura dos enunciados de um texto), proposta de Van Dijk, as ideias de coesão e coerência foram esclarecidas para que pudessem ser instrumento de organização dos critérios da correção textual.

Discutiu-se, para cada ano do segmento, quais aspectos deveriam integrar os critérios de correção dos textos, pois o professor, nessa situação, desempenha a função do corretor e exige transparência total do texto do estudante. O discente deve, no processo de aprimoramento da sua habilidade escrita, resolver as situações de “opacidade”, segundo Ruiz (2013), do texto, ou seja, identificar e aperfeiçoar a produção escrita para que essa seja compreendida e aceita com clareza.

A correção do texto, então, distingue-se de uma mera revisão, uma vez que corrigir seria o trabalho de apontar ao estudante o que deve ser aperfeiçoado no texto escrito.

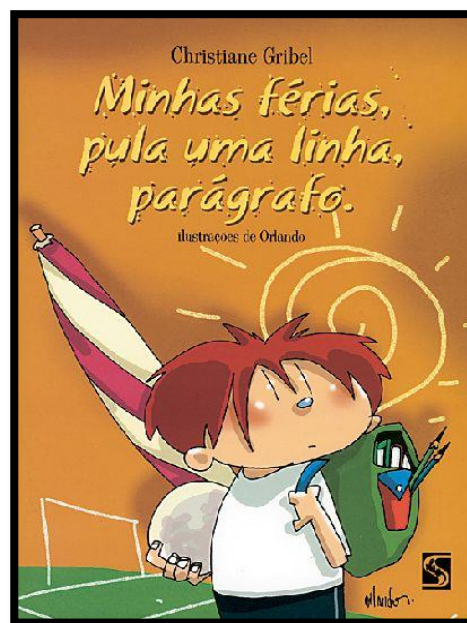
“Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (RUIZ, 2013, p. 19).

A revisão de um texto seria “o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual” (RUIZ, 2013, p. 25), ou ainda a proposta de retextualização de Marcuschi. Para esse autor, retextualizar é uma situação próxima de interpretar (ler, processar e compreender o texto), o que permite refletir sobre o texto, a clareza das informações dele e repensá-lo para aprimorá-lo.

Paralelamente a isso, a professora responsável pelo ensino de Língua Portuguesa no 4º ano do Ensino Fundamental organizou estratégias para desenvolver o trabalho de produção de textos como um processo significativo para os estudantes.

Fez isso propondo uma leitura provocativa a partir da leitura coletiva do livro Minhas férias, pula uma linha, parágrafo, de Christiane Gribel. A obra narra a situação de um estudante que, ao voltar às aulas depois das férias escolares, recebe a ordem de produzir um texto cujo tema é “minhas férias”. A personagem descreve sua insatisfação e apreensão por produzir um tema com um tema não significativo. Depois, questiona a correção feita pela professora, a qual aponta erros gramaticais apenas e não se comunica por registros escritos com o estudante.

O livro traz a ilustração do texto de Guilherme, o protagonista, corrigido pela professora e, em seguida, narra a decepção do garoto com o material recebido:



Minhas Férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô.

Lá tem um campinho de futebol ^{muuito} bem legal e uma turma de amigos ^{bem} grande. *Por que não substituir um bem por um muuito?*

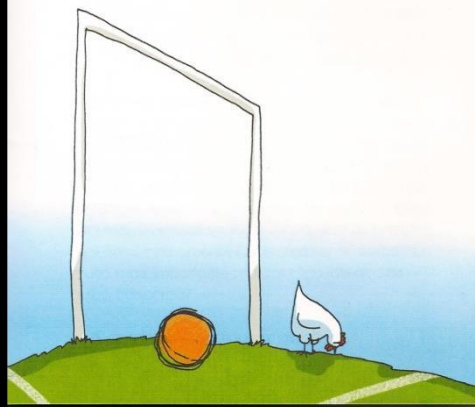
Isso é perfeito porque um campinho sem uma turma grande não serve para nada. E uma turma grande sem campinho não cabe em lugar nenhum que não seja um campinho. A gente passa o dia todo jogando futebol e só para de jogar quando já está escuro e ^{não se consegue mais} não dá mais para ver a bola. Então já é hora de jantar.

Depois do jantar os meus melhores amigos da turma vão para a casa do meu avô e a gente pode continuar jogando, só que futebol de botão que não dá indigestão. *Aí, a gente pode jogar até tarde porque no dia seguinte não tem aula. É por isso que férias é bom. as férias são boas.*

Tève ^{um} dia que eu fiz um golaço. Não no futebol de botão, no de verdade.

O gol veio de um páse de craque do Paulinho, que é o meu melhor amigo (entre os meus melhores amigos) da turma. Você sabe que para jogar futebol não adianta só ser bom de bola. Tem que ter tática.

O Paulinho driblou um, dois e eu vi que ele ia passar pelo terceiro. Ele também me viu. ^{Aí} eu me enfiei pela esquerda e recebi a bola. Chutei direto. Eu fiz um golaço tão grande que até furou a rede e estilhaçou ^{em mil pedaços} a janela do vizinho. *adjunto adverbial*



Deu a maior confusão porque enquanto a turma pulava o vizinho apareceu bravo com a bola em baixo do braço e a mulher dele veio atrás. Eu tive até que parar com a minha comemoraçãõ. Mas a mulher do vizinho que veio atrás dele falou (para ele) que criança é assim mesmo ^{quanto é!} que a gente estava só se divertindo e que ninguém fez aquilo de propósito. ^E era verdade mesmo porque a culpa não foi nossa da rede ter furado. ^E aí acabou ficando tudo bem. O meu vizinho devolveu a bola, verificou a rede e disse que o meu gol foi mesmo um golaço mas que era para a gente tomar mais cuidado com as janelas das casas ao lado.

A professora não fez nenhum outro comentário sobre o que eu tinha escrito. Para ela tanto fazia se o meu gol tinha sido um golaço ou um frango do goleiro. Eu fiquei bem chateado. Ela tinha acabado com as minhas férias. Isso significava que era a terceira vez que as minhas férias acabavam numa semana só. Não podia existir nada pior do que isso na vida de um garoto de 11 anos.

Mas existia.

A proposta de reflexão a partir dessa leitura fez com que os alunos do 4º ano compreendessem a importância do processo de escrita de um texto, analisassem, de forma quase intuitiva, os princípios de textualidade e o contexto em uma produção escrita, e, principalmente, questionassem a validade dos registros feitos pela professora do protagonista Gustavo para que a reescrita pudesse apresentar a evolução da produção deles.

2.4: O corpus

O *corpus* deste trabalho é constituído por produções de textos do gênero diário pessoal de cinco estudantes matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental do Colégio citado anteriormente. Os discentes têm em média 9 anos de idade e, por razões éticas e legais, serão identificados apenas pelas iniciais de seus nomes.

A professora polivalente responsável pela componente curricular Língua Portuguesa, orientou a turma a fazer a leitura de um trecho, extraído do livro *Diário de Biloca*, de Edson Gabriel Garcia, em que a protagonista Biloca, uma garota com 13 anos, relata suas experiências cotidianas em um diário. O trecho sugerido foi o seguinte:

“15 de fevereiro

Ganhei este diário hoje.

Mentirinha. Eu ganhei no ano passado, no dia da troca do presente de amigo secreto. Fiquei super feliz de ter sido amiga da Dri. Além do diário, ganhei uma pulseira lindérrima. Adorei o diário... mas só estou começando a escrever hoje porque vieram as férias... o início das aulas... Na verdade, não tinha começado ainda por preguiça – gostar de escrever eu até gosto. E prometo, de pés juntos e dedos cruzados, que a partir de hoje não falho um dia sequer... Só se...

Espero realmente que aconteçam boas coisas para contar. Se for como ano passado, cruz credo. Nem gosto de lembrar, mas como não consigo controlar a portinha da lembrança, acabo pensando tudo outra vez. A pior de todas foi mesmo a recuperação que ganhei em Português. Por pouco, muito pouco, não termino o ano com uma preciosa bomba que certamente iria explodir na minha casa. Ufa, ainda bem que passou, e o que passou, passou. Como diz minha vó: “águas passadas não movem moinhos”. Se movem ou não movem não quero saber, este ano não vou marcar bobeira. Recuperação nunquinha, nunquinha. Vou tirar tudo de letra. Bem... chega de falar de coisa chata. Acho que para começar um diário é preciso coisas alegres, se não dá azar.” (GARCIA, 1989, p.1)

A partir da leitura do trecho, feita em uma sexta-feira, último dia de uma semana letiva para as turmas do 4º ano, os estudantes foram orientados a produzir um diário no qual narrariam a rotina dos dias 25 e 26 de outubro de 2014, um fim de semana.

A entrega do diário seria feita à professora que, seguindo seu planejamento e orientações discutidas nas reuniões pedagógicas,

encaminharia a correção dos textos e, posteriormente, as turmas teriam a oportunidade de reescrever os textos para aprimorá-los.

Para isso, a proposta da professora foi a entrega de, anexa à folha da primeira escrita com anotações no texto, uma folha de avaliação, na qual o estudante receberia anotações relacionadas aos critérios usados para avaliar o texto, as observações personalizadas para a reescrita, orientações para o novo momento de reflexão e o espaço para a entrega do novo texto.

O quadro de critérios elaborado a partir dos momentos de estudo propostos durante as reuniões pedagógicas adaptado para as turmas do 4º ano no 3º trimestre do ano letivo de 2014 era apresentado aos estudantes na folha de avaliação da seguinte forma:

<u>Critérios de avaliação</u>	Precisa melhorar	Bom	Muito bom
I – Adequação do texto à proposta.			
II – Estrutura do gênero – Relato Pessoal (diário) – registro em primeira pessoa de experiências vividas podendo ser de experiências do cotidiano com verbos no presente ou relato de memória com verbos no passado.			
III – Escolha do vocabulário e ortografia.			
IV – Pontuação no diálogo: travessão, dois pontos, letra maiúscula e segmentação das palavras.			
V – Organização dos parágrafos.			

O quadro apresentado é uma estratégia usada para apontar, com relação aos critérios usados na avaliação, qual seria a escala de notas atribuídas ao texto. No livro Como corrigir redação, de Graciema Pires Therezo, o quadro é nomeado “grade de notas”.

A escala de pontuação usada para atribuir notas às produções de texto foi adaptada no caso analisado, uma vez que nas séries iniciais do Ensino Fundamental a classificação apresentada ao rendimento do estudante em cada um dos critérios pode ser melhor observada por ele em uma variação com três escalas, segundo as professoras do segmento.

A partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, o quadro apresenta cinco variações da escala e, quando usado para atribuição de nota em uma atividade avaliativa, atribuição de até 2 pontos na avaliação do texto como um todo. Dessa forma, os cinco critérios são usados para calcular uma nota acumulativa com valor máximo de 10 pontos.

É comum observar nos quadros usados em correções de textos nos vestibulares que a variação da escala pode atribuir o valor total da produção de texto de acordo com o estabelecido como regulamento. O quadro pode ser adaptado.

Observa-se que o primeiro critério apresentado é a adequação à proposta, elemento fundamental para a avaliação de um texto em um processo educativo. O segundo critério apresenta elementos estruturais da composição do gênero e a professora descreve brevemente as características dele, um meio de valorizar momentos de leitura e análises prévias. O terceiro e o quarto critérios indicam aspectos de coesão e coerência significativos para o momento do ano letivo na série em questão. Por fim, o último critério apresenta questões de paragrafação significativas para os estudantes do Ensino Fundamental. A divisão dos parágrafos em um texto é tema recorrente de aulas para as turmas.

Na folha de avaliação, em seguida ao quadro de correção, há um espaço para comentários da professora. Essa proposta está alinhada ao modelo de correção interativa proposta por Ruiz com a função de “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno” (RUIZ, 2013, p.47)

A correção denominada por Ruiz como “textual-interativa” apresenta

“comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de ‘pós-texto’). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos ‘bilhetes’ (...) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas” (RUIZ, 2013, p.47)

Do total, foram selecionados cinco estudantes, dos quais será possível observar a escrita da primeira versão dos textos, a correção feita pela professora no quadro de critérios e nos comentários individualizados, e, por fim, a escrita da segunda versão, na qual se pressupõe observar a evolução de aspectos formais, estilísticos e lexicais na escrita.

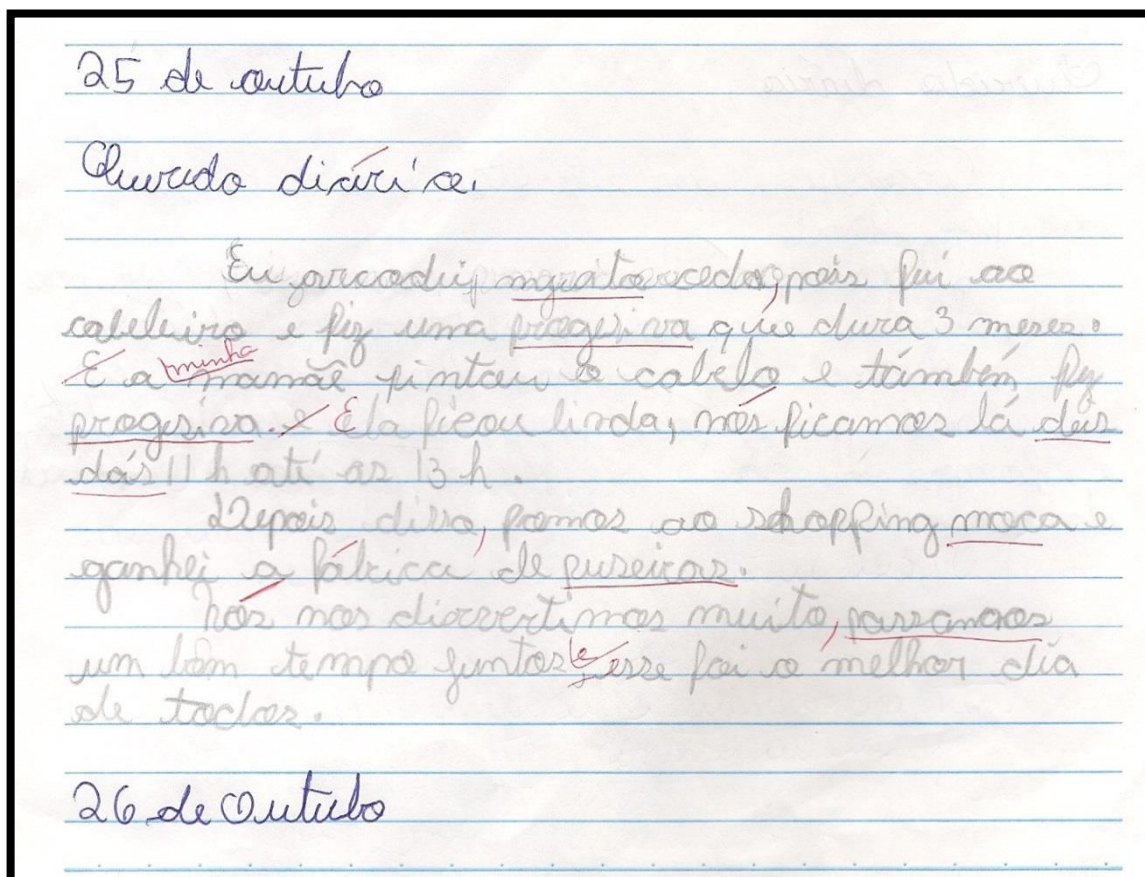
Capítulo III: Análise

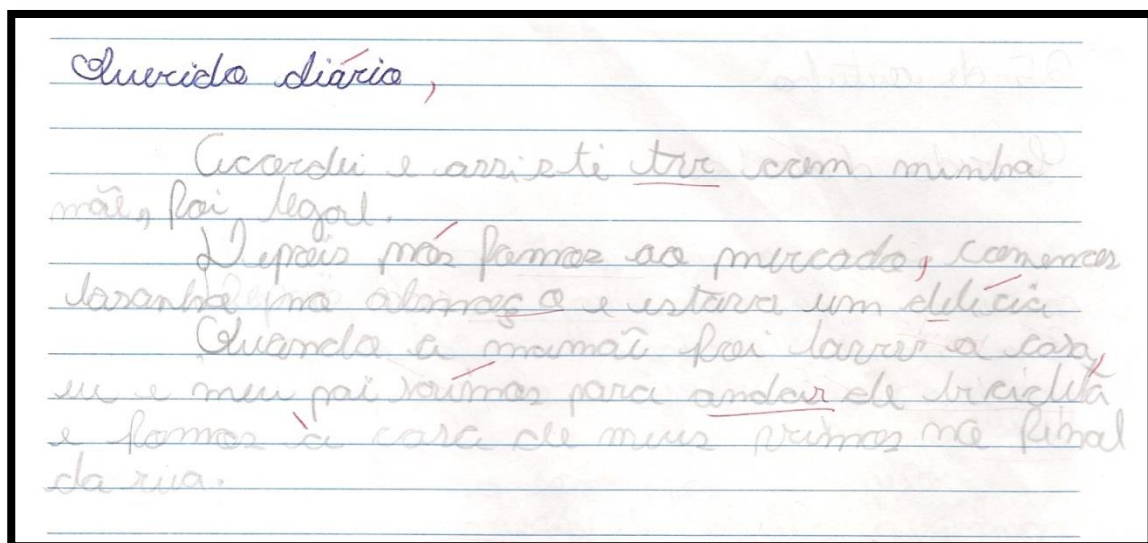
Para que o processo de escrita e reescrita do texto possa ser observado, analisaremos os primeiros textos de cada estudante selecionado da série. Nas primeiras imagens, as indicações da correção da professora são feitas no texto do aluno.

A partir disso, o estudante pode observar os apontamentos relacionados aos critérios de correção e os direcionamentos personalizados feitos pela professora e, com eles, elaborar a reescrita do texto.

Exemplo 1: aluna JL

A primeira produção analisada é a de uma aluna nomeada neste texto por JL e apresentava alguns erros de grafia das palavras, os quais podem ser justificados pelos comentários da professora e indicam que a aluna está num processo de evolução acompanhado por ela durante as aulas.





É possível verificar que a primeira escrita do texto de JL apresenta dados do contexto de vida e rotina de uma criança de classe média. Como correção, há marcações feitas pela professora e que seriam, em parte, uma correção resolutiva. Isso se não fosse verdade que a correção da produção de texto, neste caso, é composta também por um aspecto interativo que será mostrado a seguir.

A correção resolutiva, definida por Serafini em citação na obra de Ruiz,

“consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor” (Ruiz, 2013, p.41).

Nesta situação de escrita, sabemos que a correção resolutiva não é o meio escolhido pela professora para auxiliar os estudantes a aperfeiçoarem seus textos, assim não é a “tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (RUIZ, 2013, p.41).

Acredita-se que, por um processo interacional, a identificação de equívocos e o apontamento de sugestões de correção são parte da possibilidade de identificação visual dos elementos que serão sugeridos pela

professora no quadro de critérios de avaliação no texto que é escrito para ser observado antes da reescrita.

A produção de JL é composta por textos adequados à proposta, com parágrafos bem seccionados, mas com alguns erros relacionados à pontuação, acentuação e grafia de alguns verbetes.

Seria possível supor que a estudante poderia não ter feito a revisão do texto escrito e que, com isso, a indicação da professora poderia indicar os espaços do texto em que seria necessária mais atenção para fazer a correção.

Então, quando o texto com as marcações da professora é devolvido, a estudante recebe também as observações feitas no quadro de critérios e no de observações.

<u>Crítérios de avaliação</u>	Precisa melhorar	Bom	Muito bom
I – Adequação do texto à proposta.			X
II – Estrutura do gênero – Relato Pessoal (diário) – registro em primeira pessoa de experiências vividas podendo ser de experiências do cotidiano com verbos no presente ou relato de memória com verbos no passado.			X
III – Escolha do vocabulário e ortografia.		X	
IV – Pontuação no diálogo: travessão, dois pontos, letra maiúscula e segmentação das palavras.		X	
V – Organização dos parágrafos.		X	

Observações para a reescrita:

J, estou feliz com seu progresso frente à produção de texto. As lições e textos indicados estão auxiliando muito na produção. Durante as aulas de apoio, percebo sua dedicação e, constantemente, seus questionamentos sobre dúvidas na escrita e construção dos parágrafos. Apenas você precisa estar mais atenta aos sinais de pontuação e acentuação.

Inicia-se, então, um momento bastante importante e significativo para a reescrita. É com a análise dos apontamentos feitos sobre o texto que a estudante tem subsídios para repensá-lo, sentindo-se confiante no trabalho desenvolvido pela professora e percebendo que a evolução de sua escrita é um processo o qual deve ser valorizado por ela também.

Dessa forma, há satisfação em repensar o texto e desafiar-se para que a reescrita seja uma proposta mais bem elaborada, sem a obrigação de que não apresente mais nenhum erro. Afinal, aperfeiçoar a escrita e os recursos linguísticos é um processo.

O resultado da intervenção da professora no caso da atividade analisada é agradável. Percebe-se que a estudante produz uma escrita mais cuidadosa esteticamente e supera alguns dos equívocos cometidos na versão inicial.

Proibido usar qualquer tipo de corretivo.

Reescrita do Diário

25 de outubro

Quarta-feira

Eu acordei muito cedo, pois fui ao cabeleleiro e fiz uma progressiva que dura 3 meses. A minha mamãe pintou o cabelo e também fez progressiva. Ela ficou linda, nós ficamos lá das 10 as 13h.

Depois disso fomos ao shopping Maceo e ganhei a fábrica de pulseiras.

Nós nos divertimos muito, passamos um bom tempo juntas e esse foi o melhor dia de todas.

26 de Outubro

Quarta-feira

Acordei e assisti TV com minha mãe, foi legal.

Depois nos fomos ao ~~mercado~~ mercado, comemos lasanha no almoço e estava uma delícia.

Quando a mamãe foi lavar a casa eu e meu pai saímos para andar de bicicleta e fomos à casa de meus primos no final da rua.

Pode-se ainda observar a dificuldade em reconhecer o uso do acento grave na penúltima linha do texto, o que é justificado pela não habilidade com relação à tal regra gramatical natural da idade escolar da estudante.

O texto da reescrita apresenta evoluções e também demonstra à professora elementos linguísticos que ainda precisam ser trabalhados e observados nas próximas situações de escrita que forem planejadas e acompanhadas por ela, como a atenção que deve ser apontada com relação à acentuação de palavras.

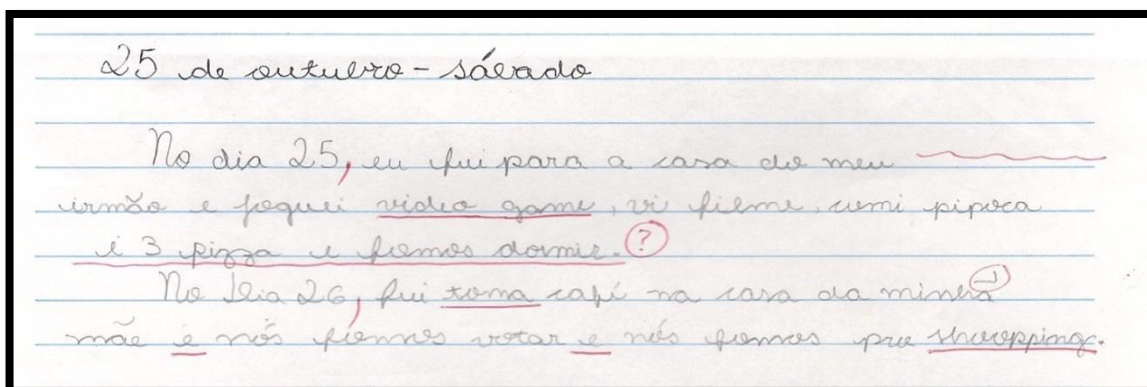
Exemplo 2: aluno IF

O caso do aluno IF é bastante específico e recebe muita atenção e cuidado por parte da professora com relação à avaliação do texto escrito. O estudante apresenta diagnóstico de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Por causa de sua dificuldade relacionada à concentração, o estudante apresenta disgrafia, uma deficiência relacionada à habilidade de escrita e também em termos de coerência.

O estudante recebe apoio da professora para identificar suas dificuldades nos momentos de escrita e suporte para conseguir produzir a reescrita do texto, evoluindo a produção mais desenvolvida e estruturalmente mais adequada.

Em casos como o de IF, corrigir o texto e apontar os erros são ações merecedoras de atenção, pois são muito importantes. É com isso que o estudante pode, conscientizando-se das dificuldades ser encorajado e conhecer estratégias que favoreçam seu desenvolvimento comunicativo.

Vamos observar a primeira versão do texto escrito por IF e feito de forma totalmente autônoma:



O texto apresentado é pouco desenvolvido, em parte incoerente e não apresenta a segmentação necessária para cumprir a proposta de produzir o diário do dia 25 de outubro e o do dia 26.

Essa primeira versão foi avaliada de forma adequada pela professora, a qual aponta a necessidade de elaborar melhor os critérios usados para a leitura e compreensão do texto e o encoraja a repensar a escrita com seu acompanhamento e apoio da família do estudante.

Folha de avaliação da produção de texto e orientação para a reescrita

<u>Critérios de avaliação</u>	Precisa melhorar	Bom	Muito bom
I – Adequação do texto à proposta.	X		
II – Estrutura do gênero – Relato Pessoal (diário) – registro em primeira pessoa de experiências vividas podendo ser de experiências do cotidiano com verbos no presente ou relato de memória com verbos no passado.	X		
III – Escolha do vocabulário e ortografia.	X		
IV – Pontuação no diálogo: travessão, dois pontos, letra maiúscula e segmentação das palavras.	X		
V – Organização dos parágrafos.	X		

Observações para a reescrita:

*Eu sei das suas dificuldades pessoais (TDAH); mas quando você para e se dedica a sua produção, ela apresenta uma qualidade bem satisfatória.
Claro que sei que isso depende muito de você e da ajuda dos que estão a sua volta.
Confio em você, para a reescrita do seu texto acrescentando detalhes aos fatos ocorridos.*

É com a entrega da segunda versão que observamos, mais uma vez, o valor positivo da intervenção mais próxima, humanizada e individualizada da professora no processo de reescrita de um texto.

Proibido usar qualquer tipo de corretivo.

Reescrita do Diário

~~No dia~~ Querido Diário no dia 25, eu fui para a casa do meu irmão Igor. Nós jogamos videogame e a era' de futebol.

Nós vimos um filme de dança com uma pipoca. Quando o filme terminou pedimos pizza a minha pipoca era de morango.

Depois do jantar, era muito tarde, fui dormir.

Já na manhã de dia 26 nós dois fomos tomar café na casa da mamãe.

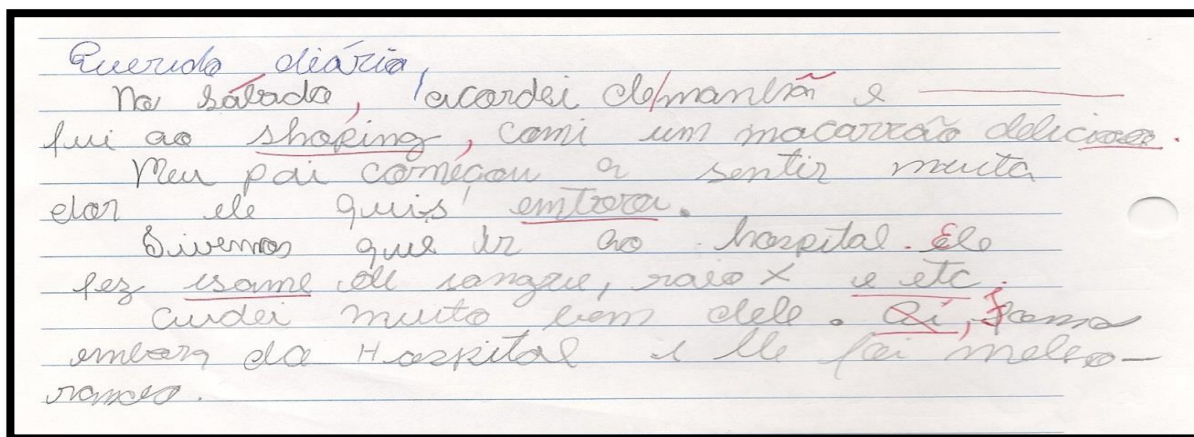
Sabe dia 26 era dia da eleição e eu fui, junto com a minha mãe e meu irmão votar. A minha mãe votou no Cécio.

Quando saímos da votação fomos para o shopping.

Corrigir o texto de IF não foi uma punição, mas sim um ato de cuidado e uma oportunidade de fazer com que ele desenvolva habilidades, mesmo com maior dificuldade, provando a si mesmo que é capaz.

Exemplo 3: aluna GL

A estudante GL apresenta, na entrega da primeira escrita, um texto com alguns aspectos de organização espacial e visual que são observados pela professora em seus apontamentos iniciais.



A estudante apresenta bom desenvolvimento comunicativo, no entanto a professora demonstra a necessidade de o texto ser produzido com mais cuidado com relação à ortografia, pontuação e organização visual, deixando claro que seria o esperado para a produção de GL em seus comentários.

Essa é mais uma indicação do valor da correção interativa e da dedicação do professor no processo de avaliação do aluno. Percebe-se que as expectativas da professora têm base em situações de escrita anteriores àquele momento, as quais possibilitam a ponderação da evolução linguística no processo de aprendizagem.

Folha de avaliação da produção de texto e orientação para a reescrita

Crítérios de avaliação	Precisa melhorar	Bom	Muito bom
I – Adequação do texto à proposta.	X		
II – Estrutura do gênero – Relato Pessoal (diário) – registro em primeira pessoa de experiências vividas podendo ser de experiências do cotidiano com verbos no presente ou relato de memória com verbos no passado.		X	
III – Escolha do vocabulário e ortografia.		X	
IV – Pontuação no diálogo: travessão, dois pontos, letra maiúscula e segmentação das palavras.	X		
V – Organização dos parágrafos.		X	

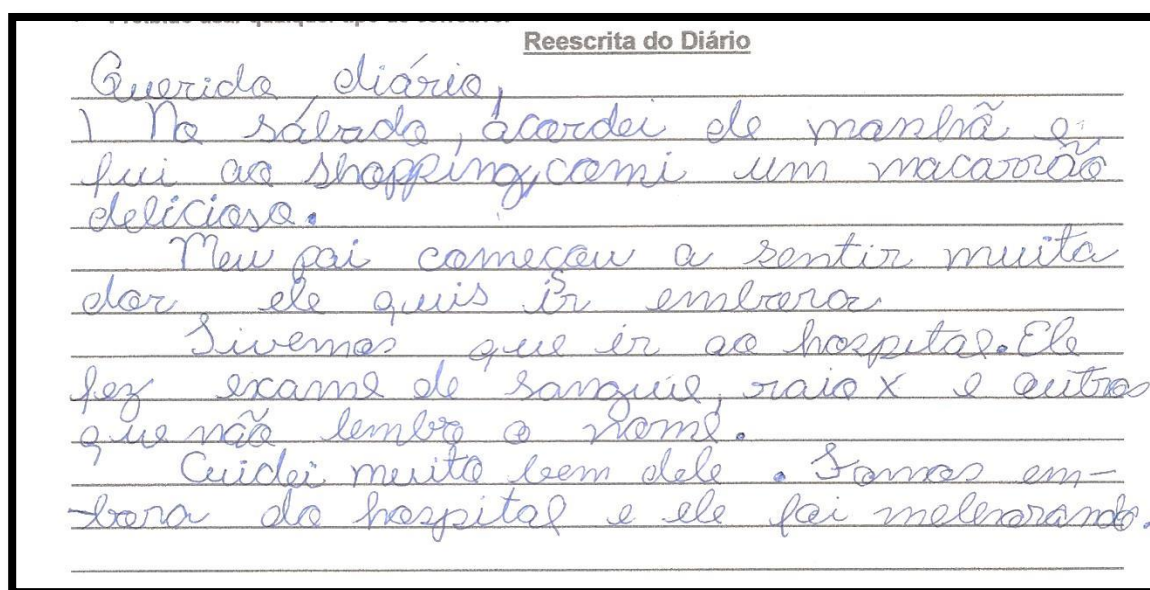
Observações para a reescrita:

J, conforme nossa conversa, você precisa estar mais atenta à escrita das palavras. Na dúvida, utilize o dicionário ou pergunte a um adulto próximo a você. Continue a ler os textos indicados para produzir bons textos.

Com o direcionamento apresentado, a professora apresenta uma devolutiva que instiga a estudante a aperfeiçoar a habilidade de produção textual, mesmo desconsiderando a situação de ela não ter entregado a produção completa, uma vez que o diário relata um dia da rotina e não os dois dias propostos.

É possível compreender que, por essa atividade de escrita do diário estar inserida num processo maior de atividades acadêmicas, a professora opta por analisar os critérios estabelecidos como adequados para a turma no material produzido por GL.

GL, por sua vez, reescreve o texto e demonstra ter condições de atender às requisições da professora, mas não se preocupa em extrapolar os limites da primeira escrita.



A organização espacial da reescrita do texto de GL é um item valorizado por ela, uma vez que percebemos a correção feita à paragrafação no início do texto em que se vê um primeiro risco no início da linha do primeiro parágrafo, mas também a adequação do espaço desse mesmo parágrafo pela estudante.

Exemplo 4: aluno PH

O texto apresentado por PH merece atenção especial. Ele é chinês, não falante da Língua Portuguesa com fluência e, por isso, apresenta uma dificuldade muito grande ao produzir um texto escrito.

25 de outubro - sábado

Esse dia, eu acordei (na 5 hora) e junto com meu pai e meu irmão sair para loja da meu pai. depois, a gente quanto chega ali gente vai? tomar café da manhã e na loja eu ficou até 13 horas.

Na tarde, meu pai traz nós na restaurante comê e gente voltou no casa ver pouco vidil e mecheu computador assim até na noite meu mãe da fazer comida.

E na noite a gente comeu comida saiu e dirreção e eu vai tomar banho e eu já vai dormir.

26 de outubro - domingo?

Na dia, eu acordei e decau na cama vai escovar dente e depois vai tomar banho e até na loja tomou leite comê lanche e viu pouco vidil depois a gente vai no shopping Morumbi brincou lá até na 12 hora.

E na tarde, a gente comeu comida na shopping Morumbi e gente foi no parque ipirapuera brincou até na 4 hora voltar em casa fazer comida.

Noite?, geti comê comida tomou banho e molheu computador até na 8 hora para dormir.

A dificuldade com a grafia parece ser menor do que a falta de coesão e de coerência do texto o qual, em trechos, chega a ser incompreensível. No entanto, é necessário relacionar essa dificuldade com o fato de que o estudante não é nativo do Brasil e nem de qualquer outro país onde se fale a Língua Portuguesa.

Nos casos como o de PH, a escola orienta as famílias a oferecerem ao estudante acompanhamento individualizado com um professor que garanta ensino do idioma, conversação e fluência. Essa é uma necessidade básica, uma vez que, no Colégio, as aulas são desenvolvidas em Língua Portuguesa.

O papel da professora nesse processo também é importante, pois em seus comentários individuais, ela o encoraja e elogia o esforço que demonstra até o momento da avaliação do texto.

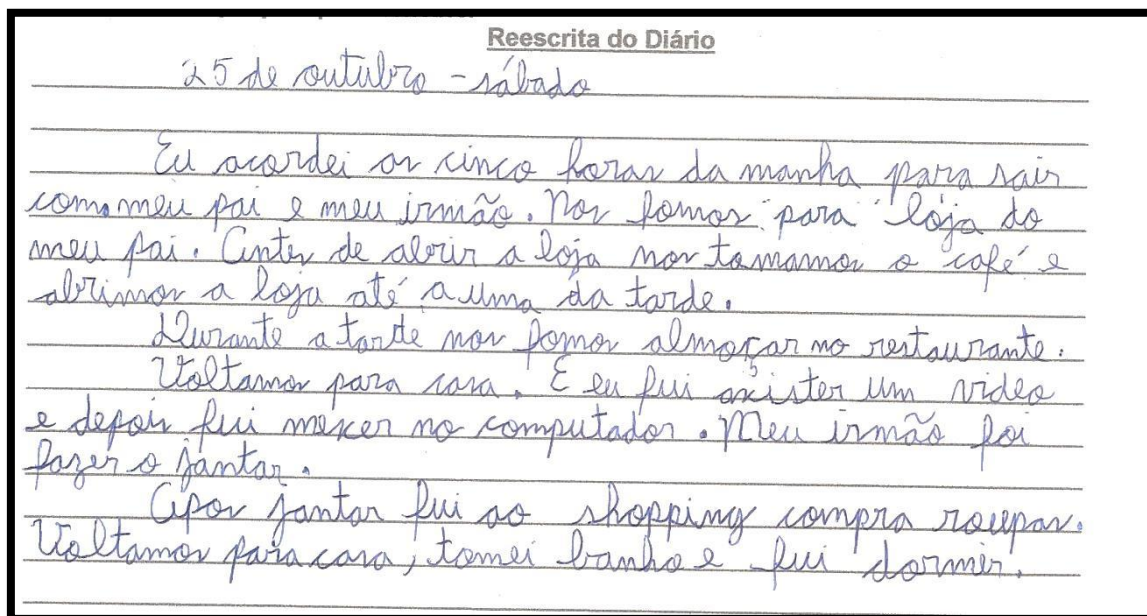
Folha de avaliação da produção de texto e orientação para a reescrita

<u>Critérios de avaliação</u>	Precisa melhorar	Bom	Muito bom
I – Adequação do texto à proposta.			X
II – Estrutura do gênero – Relato Pessoal (diário) – registro em primeira pessoa de experiências vividas podendo ser de experiências do cotidiano com verbos no presente ou relato de memória com verbos no passado.		X	
III – Escolha do vocabulário e ortografia.	X		
IV – Pontuação no diálogo: travessão, dois pontos, letra maiúscula e segmentação das palavras.	X		
V – Organização dos parágrafos.		X	

Observações para a reescrita:

✓ Durante nossas aulas de apoio percebo seu empenho em demonstrar mais segurança frente à língua portuguesa. Continue a ler os livros e textos indicados, que são uma boa base para melhorar a sua compreensão frente à língua portuguesa.
 Não esqueça de usar o dicionário quando aparecer as dúvidas na grafia de palavras e recorrer, na escola, aos adultos que possam lhe ajudar.
 Estele muito feliz com seu esforço!

O estudante demonstra ser bastante empenhado e dedicado, pois, ao produzir a reescrita, procura estruturar melhor os enunciados, organizar ideias nos parágrafos e marca de forma clara os parágrafos.



A reescrita do texto é parcial, pois não é feita a correção do segundo texto, mas a evolução estrutural pode ser identificada com facilidade.

Há notável tentativa de seccionar enunciados. No primeiro parágrafo, temos a organização dos acontecimentos iniciais do dia relatado.

A repetição da conjunção coordenativa aditiva no segundo parágrafo, o uso de um ponto final para separar o período seria ainda um aspecto para ser retomado com o estudante em uma próxima situação de produção escrita, pois a coordenação das orações em um mesmo período seria, sem o uso da nomenclatura gramatical, uma possibilidade de fazer com que ele estruture os enunciados com coesão.

Exemplo 5: aluna VC

A produção de VC mostra cuidado da estudante com relação aos detalhes e à possibilidade de entregar o texto bastante desenvolvido.

25 de outubro - Sábado

25 de outubro Sábado

Eu fui à loja dos meus pais.
~~eu~~ depois de lá, ~~eu~~ fui almoçar em um
restaurante. ~~depois disso~~, fomos
à concessionária da ~~fiat~~ depois do
~~chevrolet~~.

Mais tarde, depois do conferência,
fomos ~~no~~ pequeno experimentei dois
tipos de pizza toscano e siciliano,
e voltamos para casa.

26 de outubro Domingo

Acordei cedo e fui à casa do minha
mãe. ~~cheguei lá~~ ~~foi~~ ~~no~~ ~~bar~~ do Clube
e ~~ai~~ ~~eu~~ ~~tenho~~ fluido? muito cedo de almoço.

3 horas, estamos na rua da Universidade
de la estamos com o que de la
uma delícia 4 horas, fizemos churrasco
e depois fomos em uma para meu
coza (a) depois a hora da noite por
causa de Trânsito do estrada.

A pontuação e a sugestão do uso de conjunções são frequentes nos apontamentos da professora. Fica evidente que a estudante é esforçada, mas apresenta dificuldades com relação à escolha lexical e ortografia.

Os comentários feitos pela professora elogiam o empenho de VC com relação à leitura e parece incentivá-la a persistir esforçada ao desenvolver seus textos.

Folha de avaliação da produção de texto e orientação para a reescrita

Critérios de avaliação	Precisa melhorar	Bom	Muito bom
I – Adequação do texto à proposta.			X
II – Estrutura do gênero – Relato Pessoal (diário) – registro em primeira pessoa de experiências vividas podendo ser de experiências do cotidiano com verbos no presente ou relato de memória com verbos no passado.		X	
III – Escolha do vocabulário e ortografia.	X		
IV – Pontuação no diálogo: travessão, dois pontos, letra maiúscula e segmentação das palavras.	X		
V – Organização dos parágrafos.		X	

Observações para a reescrita:

U. percebo seu esforço e empenho na produção dos textos. As leituras dos livros e textos, que estou indicando, estão colaborando nessa melhora.

Acredito que o que falta para um crescimento na produção de seus textos é com relação à ortografia.

Use um dicionário na dúvida da escrita das palavras ou recorra a um adulto próximo a você para que tais erros não aconteçam.

Assim, a estudante reorganiza seus textos e demonstra estar um pouco mais atenta à ortografia. Entretanto, a organização das ideias nos enunciados do texto ainda merece atenção e demonstram para a professora aspectos que devem ser observados nas produções seguintes para serem aprimorados.

Conclusão

O texto produzido em uma situação de escrita escolar e observado como um processo de aprendizagem, criação, escolhas e desenvolvimento social tem papel fundamental na formação de um estudante, mas também de um ser linguisticamente competente, inserido em uma sociedade onde é necessário fazer uso da língua cotidianamente.

No Ensino Fundamental, a criação de um texto é resultado de ações anteriores como leituras, análises, pesquisas, e deve ser feita em etapas, uma vez que a criação é sugerida a partir de situações e leituras prévias e deve reconsiderada pelo estudante. É fundamental que ele consiga reconhecer a evolução de sua escrita e identifica-la como bagagem acumulativa para produções posteriores.

A proposta de correção por meio da indicação de falhas no próprio texto, uso de um quadro de critérios para apontamentos mais objetivos e os comentários feitos de forma individualizada são estratégias que aproximam a linguagem do professor ao estudante, esclarece os objetivos de uma correção, favorecem a identificação de elementos que devem ser mais bem desenvolvidos em um texto, auxiliam a reescrita e conscientizam o estudante de seu papel fundamental no processo de aprimoramento da escrita.

Entretanto, não é só o estudante o beneficiado por essas práticas. O professor responsável por acompanhar o desenvolvimento de um estudante em um determinado ano letivo tem com a correção interativa uma possibilidade melhor de alcançar o objetivo de oferecer a ele condições de superar dificuldades pontuais e evoluir sua capacidade comunicativa por meio da escrita, elemento básico e muito valorizado em situações escolares atualmente.

A dedicação e o cuidado do professor ao dedicar-se à correção adequada de uma produção de texto favorecem o trabalho e oferecem a ele não só uma possibilidade real de identificar fragilidades, mas também o privilégio de acompanhar de forma precisa e objetiva as conquistas dos estudantes assistidos por ele.

Assim, a correção interativa de um texto produzido na escola favorece o desenvolvimento de habilidades linguísticas e colabora para que o processo autoral seja parte relevante da formação acadêmica não só para a componente curricular Língua Portuguesa. As demais áreas do conhecimento têm na escrita a melhor possibilidade de acompanhar a formação de um estudante e poder oferecer a ele condições para uma formação integral.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** (Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). 2ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BEAUGRANDE, Robert de. **New Foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual – Introdução**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GARCIA, Edson Gabriel. **Diário de Biloca**. São Paulo: Editora Atual, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SUASSUNA, Livia. *Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor*. In: ELIAS, Vanda Maria (org.) **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VAN DIJK, Teun A. Tradutor Rodolfo Ilari. **Discurso e Contexto – uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2012