

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA

Helen Aureliano Santos de Araújo¹

Andelita Vieira Macena²

Maria Teresa Ferreira Brandão Gonçalves³

Hélio Pereira⁴

RESUMO

A produção escrita serve de importante recurso no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que produzindo textos, o estudante deixa de exercer um papel passivo, de leitor, para atuar ativamente como autor, expressando suas ideias através dessa linguagem escrita. Porém, o mais comum nas escolas é o emprego de uma produção escrita mecanizada que não desperta interesse dos alunos. Com isso, o objetivo do trabalho, realizado por meio de revisão de literatura, foi elencar práticas pedagógicas empregadas em sala de aula que trazem benefícios para a produção escrita dos estudantes. Nove metodologias foram descritas, sendo elas: produção de listas textuais, reescrita de contos, reescrita de histórias infantis, correção oral coletiva e a correção escrita individual, correção interativa de textos, discurso pedagógico escolar (DPE) polêmico, produção de jornal escolar, produção de histórias em quadrinhos e uso de dicionários. O emprego dessas práticas pedagógicas demonstrou avanços na escrita dos alunos, como na estrutura dos textos, no vocabulário utilizado e na ortografia, além de incentivar maior participação em sala de aula.

Palavras-chave: Produção escrita, Sala de aula, Práticas pedagógicas, Ensino.

INTRODUÇÃO

A produção escrita é um importante recurso no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que é produzindo textos que o estudante tem a possibilidade de expressar suas ideias através dessa linguagem escrita, deixando de exercer um papel passivo, de leitor, para atuar ativamente como autor. A produção textual consiste na exposição, por meio de palavras, das ideias acerca de determinado assunto. Nesse momento de produção escrita, o aluno tem a

¹ Mestranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Associação Naturalis Educacional - ANE Graduado pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. helenaureliano@gmail.com;

² Mestranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Associação Naturalis Educacional – ANE; lita_macena@hotmail.com;

³ Mestranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Associação Naturalis Educacional – ANE; teresabrandao.gremn@gmail.com;

⁴ Mestranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Associação Naturalis Educacional – ANE; pereirahp@hotmail.com;

liberdade de criar usando seus próprios conhecimentos prévios e a sua imaginação, de forma a evidenciar o que está entendendo do tema proposto.

É papel da escola propor atividades que desenvolvam competências previstas nos parâmetros curriculares, como a produção escrita. Contudo, o que acontece é o oposto. Há um grande foco na exigência de conhecimentos como gramática e ortografia, resultando em uma quase ausência de produção textual nas escolas, o que culmina em práticas de letramento inadequadas (Deuschle-Araújo; Souza, 2010). Os estudos linguísticos têm a função de auxiliar o estudante a compreender alguns fenômenos e ocorrências na língua, como forma de contribuir para o processo de elaboração de sua produção escrita. Saber nomenclaturas e memorizar determinadas ocorrências, como mero exercício metalinguístico, em nada favorecerá o estudante na construção de sua competência linguística. Além disso, quando há produção escrita, é uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, usada como treino e exercício escolar, sem estimular ou atrair a criatividade dos alunos, onde o professor que as corrige, prioriza perspectivas da superfície textual, dá nota e entrega a seus alunos que, por sua vez, guardam de recordação ou delas se desfazem, o que resulta em falta de interesse e esforço por parte dos estudantes, que usam de pressa e improvisação nessas produções textuais (Cezar; Paula, 2013).

Toda educação precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos dessa competência é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto às diferentes situações de interlocução oral e escrita (Brito et al., 2011). Sabe-se que a produção escrita é complexa, precisa-se antes de tudo ter conhecimentos prévios. É imprescindível que o estudante aprenda a ter um olhar crítico sobre sua produção.

Vendo que há uma grande lacuna sobre como incentivar, dentro da escola, os alunos a escreverem, porém sem tornar este ato fatídico e visto como simples atividade escolar, o ponto de partida desta pesquisa, realizada por meio de revisão bibliográfica, é evidenciar métodos didáticos aplicados em sala de aula que aprimoram a produção escrita dos alunos envolvidos, visto que, na elaboração de um texto, os alunos devem ser levados a compreender para quem estão escrevendo, os motivos que as levaram a escrever e a forma discursiva adequada à situação comunicativa, que deve favorecer a compreensão de que o processo de escrita reúne as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita (Santos; Faria, 2020).

Este trabalho, que teve como base as seguintes perguntas: 1) Quais os fatores presentes no processo de escrita? e 2) Quais práticas pedagógicas podem ser usadas no incentivo à escrita dentro da sala de aula?, busca elencar alguns métodos aplicados que podem servir como base

para aplicação em escolas como modo de incentivar a produção escrita dos alunos, onde é possível perceber que a escrita pode deixar de ser apenas objeto de obtenção de nota, passando a ser o instrumento de incentivo à escrita por parte dos estudantes.

METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão de literatura em busca de artigos referentes ao tema “Importância da produção escrita na sala de aula”, sendo selecionados aqueles que trouxeram metodologias que incentivam a produção escrita na sala de aula. As pesquisas dos artigos foram realizadas nas bases de dados Portal de Periódicos da Capes e Google Scholar.

REFERENCIAL TEÓRICO

O fracasso escolar pode ser relacionado com a falta de domínio dos alunos na produção escrita e leitura (Cerqueira, 2012). Por outro lado, a prática da produção textual visa formar alunos escritores competentes, aptos a criar textos coerentes, coesos e eficazes, sendo papel da escola propor aos alunos atividades diversificadas que constituam um desafio a sua criatividade e ao seu desempenho e que permitam desenvolver sua competência escrita, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares de Ensino (Santos, 2008).

Sabe-se, contudo, que produzir textos eficientes não é fácil. Se pensarmos em um aluno, a dificuldade é ainda maior: muitas vezes, a escola e a família não lhe proporcionam um contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, ou com situações que exijam práticas de leitura e de escrita. Ainda hoje, muitas instituições oferecem um ensino de redação centrado no discurso do professor, isto é, o aluno escreve para o seu único leitor - o professor - , tentando responder ao que lhe é pedido: escrever textos a partir do nada e que tenham clareza, coesão, coerência, etc., e, acima de tudo, rigor gramatical. Diante dessa situação, torna-se cada vez mais recorrente o debate acerca de qual seria a metodologia pedagógica mais adequada a fim de que os alunos passem a produzir textos marcados por autoria (Fernandes; Santos, 2019).

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. Neste processo, o aluno passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. Antes de ser um objeto escolar, escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita (e da leitura), propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a

relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar (Cezar; Paula, 2013). Nesse sentido, o texto é visto como objeto fundamental do ensino por ser uma forma específica de manifestação verbal ou multimodal de um sujeito que, ao seu modo, através das diversas perspectivas e possibilidades, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor (Melo; Fontinele, 2017).

O processo de elaboração de um texto escrito compreende, necessariamente, as etapas de planejamento, escrita e revisão. Devendo-se, ainda, considerar que, a partir da revisão daquilo que foi escrito surge a necessidade de reescrever o texto, para adequá-lo, segundo os apontamentos realizados na etapa de revisão, à situação de produção. Sendo assim, as práticas de ensino da escrita devem contribuir para que ela seja compreendida como uma forma de expressão de si e de criatividade, para que, assim, desempenhe um papel significativo na socialização dos estudantes (Santos; Faria, 2020). Em adição, a produção textual no ensino de língua portuguesa se apresenta de forma complexa. Produzir textos escritos é um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos, como aspectos cognitivos, onde o aluno se depara com a necessidade de gerar e selecionar conteúdos e ideias; aspectos linguísticos, onde deve organizar linguisticamente esses conteúdos e ideias; e aspectos sociais, que consiste no registro do texto, de modo que ele atenda à finalidade, ao destinatário e à situação de interação (Silva; Silva, 2019).

Fica assim evidente que, na elaboração de um texto, os alunos devem compreender quem é o receptor da mensagem, o motivo de escrever e a forma de discussão que mais se adéqua a situação comunicativa (Santos; Faria, 2020), e não de forma mecânica e apenas como atividade escolar, o que desencoraja a vontade de escrever dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 76 (setenta e seis) artigos encontrados que abordavam a temática “Importância da produção escrita na sala de aula”, nove foram selecionados por não só descreverem as práticas pedagógicas, mas apresentarem os resultados da aplicação em sala de aula (ver Tabela 1).

Tabela 1. Práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula visando o incentivo à produção textual dos estudantes.

PRÁTICA PEDAGÓGICA	FAIXA ETÁRIA	BENEFÍCIOS
--------------------	--------------	------------

Produção de listas textuais (Sepúlveda; Teberosky, 2008)	Ensino Fundamental I	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade metalinguística; • Atenção à ortografia e gramática; • Interpretação de textos; • Maior participação em aula.
Reescrita de contos (Gavaldão, 2016)	Ensino Fundamental I	<ul style="list-style-type: none"> • Avanço nas produções textuais da turma, com evolução ocorrida na questão estrutural, na ortografia e na linguagem; • Ampliação do vocabulário.
Reescrita de histórias infantis (Sepúlveda; Teberosky, 2021)	Ensino Fundamental I	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos cada vez mais longos e mais complexos.
Correção oral coletiva e a correção escrita individual (Cezar; Paula, 2013)	Ensino Fundamental I e II	<ul style="list-style-type: none"> • Avanços na organização textual, ortografia e gramática.
Correção interativa de textos por meio de lista de constatações (Lima, 2014)	Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita mais proficiente do gênero; • Aprofundamento de alguns conhecimentos em relação às capacidades de linguagem ligadas ao conteúdo temático, ao plano discursivo e às operações linguístico-discursivas do gênero proposto.
Discurso pedagógico escolar (DPE) polêmico (Fernandes; Santos, 2019)	Ensino Fundamental II e Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da autoria; • Os alunos passam de uma posição de somente ouvintes ou repetidores para uma em que possam discursivizar suas visões sobre o mundo.
Produção de jornal escolar (Girardi, 2017)	Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Adesão cada vez maior dos alunos que procuravam, de forma voluntária, maneiras de participar da projeção da mídia impressa.
Produção de histórias em quadrinhos (Martins; Lourega, 2014)	Ensino Fundamental II	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução de uma competência linguística do aluno em apropriar-se de escritas e imagens na produção de texto.
Uso de dicionários (Bolzan, 2012)	Ensino Fundamental II	<ul style="list-style-type: none"> • Textos mais detalhados e elaborados; • Ampliação do vocabulário.

Em uma pesquisa realizada durante um ano com estudantes do segundo, terceiro e quarto ano escolar primário de Barcelona, Sepúlveda e Teberosky (2008) preconizaram um estudo voltado para uma alfabetização centrada na leitura, compreensão e produção de textos

autênticos, geralmente a partir de livros de literatura infantil que são lidos, discutidos e reescritos e que funcionam como textos-fonte de referência. Durante o momento de comentar os livros, em sala de aula, elas promoveram a atividade de produção de listas resultantes da análise das características discursivas, linguísticas, ortográficas e semióticas do texto fonte. Essas listas evidenciaram que a atividade de listar serve como auxiliar de memória, mas também pode estar a serviço da construção do conhecimento. A atenção ao texto e à linguagem dos textos que uma mesma tarefa exige evidencia um trabalho sobre a própria linguagem, ou seja, uma atenção não apenas ao mundo representado pelas palavras, mas às palavras que o representam. Por meio da leitura, da análise de textos autênticos e da produção de listas, as crianças passaram a realizar uma estimulante atividade metalinguística. Outro aspecto importante da aplicação destas listas se refere ao seu caráter coletivo e externo, uma vez que a produção de listas ativou a participação das crianças ao longo do ano letivo. Além disso, por serem externos, ou seja, por constituírem um material de aula fixo, visível e disponível, constituíram um registro desse processo de pensamento e de trabalho coletivo.

Gavaldão (2016) fez um estudo similar com crianças do 2º ano do ensino fundamental. A primeira etapa consistia na leitura de contos para as crianças, onde, em seguida, as crianças os reescreviam. A terceira etapa foi a revisão textual coletiva, que foi realizada em outras etapas também, como processo contínuo. A quarta etapa consistia em reescrever novamente o conto, mas dessa vez em dupla, onde um aluno recitava o conto enquanto o outro o escrevia. Na quinta etapa, os alunos tinham que escrever um novo final para o conto, sendo esta etapa realizada individualmente, em dupla e coletivamente. Além dessas etapas, foi realizada a reescrita de um conto específico (votado como o favorito dos alunos), e a produção de um teatro digital. Através das leituras realizadas, foram analisados alguns efeitos da linguagem utilizada, pois os alunos foram desafiados a reescrever histórias colocando em jogo os conhecimentos que construíram durante o desenvolvimento das atividades, preocupando-se em utilizar a linguagem mais adequada e desenvolvendo o comportamento escritor expressando o que queriam contar. A autora afirma que, durante e após a aplicação dessa sequência didática, foi observado um grande avanço nas produções textuais da turma, onde verificou a evolução ocorrida na questão estrutural, na ortografia e na linguagem. Ela ainda enfatiza que quando os alunos aprendem o enredo, junto vem a forma e a linguagem que se usa para escrever, diferente da que se usa para falar. Ao realizar o reconto os alunos recuperaram os acontecimentos da narrativa, ampliando o vocabulário.

Em um estudo mais recente realizado também pelas autoras Sepúlveda e Teberosky (2021), com dez crianças durante os dois primeiros anos do Ensino Básico, elas documentaram

que quando as crianças têm a oportunidade repetida de produzir textos a partir de uma determinada fonte, como reescrever histórias de literatura infantil, lidas e comentadas em sala de aula - aprendem a escrever textos cada vez mais longos (medidos no número total de palavras) e mais complexos (medidos no número total de palavras diferentes e conjunções coordenadas e subordinadas), que incorporam um maior número de convenções gráficas (medidas em número de sinais de pontuação) e formas de organização discursiva (marcadores discursivos e conectores); e que reproduzem maior proporção de palavras e expressões do texto fonte, fenômeno chamado de tendência à semelhança. Além disso, elas argumentam que a reprodução de discursos também desempenha um papel importante na aprendizagem da escrita de textos.

Cezar e Paula (2013) realizaram um estudo com crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I e sugerem, primeiramente, que o professor tenha como ponto de partida um gênero com identidade própria, como uso de bilhetes, cartas pessoais ou carta do leitor, pequenos contos (que normalmente já fazem parte do universo desse público como ouvinte e leitor), pois são gêneros mais simples de se apropriar devido às características composicionais para a produção escrita, até se chegar a outros gêneros como a notícia, que exigirá maior habilidade e destreza com a linguagem. Dessa forma, contemplando um gênero, é possível ampliar o escopo de observação do professor no ato da correção, não se restringindo apenas à ortografia e aos aspectos normativos da gramática. Outros aspectos ganhariam espaço, tais como: as características composicionais do gênero, a variação de registro (formal e informal), a organização textual, as condições de produção (o autor, o público a quem o texto se dirige, o objetivo do autor etc.). Em adição ao emprego do uso de gêneros, eles recomendam que este seja um trabalho processual, aplicando dois tipos de correções: a correção oral coletiva e a correção escrita individual. A análise linguística coletiva ocorre quando o professor seleciona a produção textual de um aluno e a escreve no quadro, papel pardo ou faz uso de qualquer outro suporte para apresentar o texto de um aluno, com a sua permissão, aos demais, tal como o aluno o produziu. O professor escreve o texto, corrigindo-o, alterando expressões, incluindo informações quando algo estiver vago, eliminando repetições, incluindo pontuações, acentuações, organizando parágrafos, estabelecendo os laços coesivos, revendo a ortografia, substituindo uma linguagem por outra etc. Quanto à correção escrita individual, consiste nas anotações que o professor faz no (e sobre o) texto do aluno.

Em uma proposta similar à referida acima, Lima (2014) propôs o método de correção interativa por meio de lista de constatações, que permite que o professor leve em consideração na correção do texto não só os problemas superficiais, como acentuação, ortografia, pontuação

etc., mas também os que estão relacionados à adequação do gênero e à construção dos sentidos no texto, levando o estudante a refletir sobre outros aspectos envolvidos na produção de um texto. A lista de constatações é uma ferramenta por meio da qual o professor é levado a interagir com seu aluno de forma escrita e oral a respeito do texto produzido. É um recurso que tem como objetivo sintetizar explicitamente as atividades realizadas no desenvolvimento de uma sequência didática. Além disso, proporciona um trabalho de escrita/reescrita de ordem modular no qual as inadequações apresentadas numa primeira produção são trabalhadas de forma sequenciada. Além disso, a lista de constatações, funcionando como reguladora da aprendizagem, permite ao educando fazer uma autocrítica sobre sua própria produção, podendo assim comparar a sua primeira escrita com as escritas posteriores. Quando utilizada numa atividade de escrita/reescrita modular, a lista de constatações torna-se um instrumento de mediação entre alunos e professores, já que por meio dela ocorre uma interlocução pautada em um vocabulário mais comum para ambas as partes, uma vez que a correção de um texto deve representar um momento de comunicação e trocas, deixando de ser vista, tanto pelo professor quanto pelo aluno, como uma atividade escolar que serve apenas para o estabelecimento de uma nota. O autor constatou que a correção interativa, por meio da lista de constatações, proporcionou ao estudante uma escrita mais proficiente do gênero, visto que as observações feitas na primeira correção deram ao aluno o suporte para que este revisasse seu texto e procurasse rever seus erros, preparando-se para a reescrita. O autor verificou também que as atividades desenvolvidas ao longo dos módulos ajudaram o agente-produtor a aprofundar alguns conhecimentos em relação às capacidades de linguagem ligadas ao conteúdo temático, ao plano discursivo e às operações linguístico-discursivas do gênero proposto.

Fernandes e Santos (2019) realizaram uma pesquisa em duas escolas, uma de ensino fundamental e outra de ensino médio-técnico, onde aplicaram a metodologia de discurso pedagógico escolar (DPE) polêmico, usando o preconceito racial no Brasil como tema, onde primeiro foram apresentadas reportagens sobre o tema que foram seguidas de um debate coletivo em sala de aula. Após essa exposição do tema, os alunos foram inquiridos a escrever um texto dando suas opiniões sobre o tema. Os autores refletiram que, se por um lado observaram claramente gestos interpretativos bastante distintos, por outro, notaram um ponto de congruência entre eles: o desenvolvimento da autoria, quando o sujeito produz o efeito de originalidade e autenticidade em seu texto, rompendo com meras repetições de dizeres, provocando, assim, deslocamentos de sentidos em suas produções, o que o coloca em uma posição de autor. Mais do que apenas uma tipologia discursiva, o discurso pedagógico escolar polêmico aparece como um aliado do professor para o desenvolvimento de alunos que consigam

ser autores dos seus próprios dizeres, pois, nessa perspectiva, cria-se uma relação em que estes passam de uma posição de somente ouvintes ou repetidores para uma em que possam discursivizar suas visões sobre o mundo. Finalmente, eles enfatizam que trabalhar, de forma mais enfática, temáticas socioculturais ou transversais que dialogam com a formação de um sujeito-cidadão é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, visto que um sujeito pensante, capaz de refletir sobre as problemáticas à sua volta e produzir sentidos historicizados para o que lê/vê ou ouve, torna-se cada vez mais necessário em uma era em que o discurso rompe as barreiras do espaço/tempo nas redes virtuais.

Visando trabalhar gêneros textuais diversos, além de dar liberdade de produção escrita aos alunos, Girardi (2017) propôs aos alunos de 3º ano do Ensino Médio a produção de um jornal escolar, onde eram motivados a produzir sobre assuntos que são de seus interesses, sem imposição de um gênero textual comum, uma vez que a escolha do gênero dependerá exclusivamente da mensagem e da maneira como os alunos iriam divulgá-la. Dessa forma, ao elaborarem uma mídia jornalística impressa, os alunos não só têm o contato com a produção textual em si, mas também com o uso de tecnologias que permitirão essa ação. A autora declara que os gêneros textuais mais comumente utilizados em mídia jornalística impressa são bastante diversificados, por abarcarem não só a formalidade da língua, em gêneros como o editorial, a reportagem e a notícia, por exemplo, mas por suportarem e aceitarem também a informalidade em gêneros como a charge e a crônica, o que permite que os alunos, ao atuarem na elaboração de um jornal escolar não só têm a possibilidade de se expressarem com liberdade, como também têm a oportunidade de mostrar uma visão crítica acerca dos usos que fazemos da língua. Antes de começarem a produzir, os alunos conheceram profissionais da área, os quais compartilharam um pouco sobre o meio jornalístico. Em sequência, os alunos pesquisaram sobre como fazer um jornal, ficando à vontade para distribuir as funções de acordo com as habilidades de cada um, escolhendo fazer textos mais longos ou mais curtos de acordo com os editoriais e da matéria a ser redigida, enquanto outros preparavam layouts ou mesclavam texto e desenhos. A terceira etapa foi à produção textual, onde podiam fazer uso de quaisquer tecnologias que achassem necessárias, como o smartphone, que demonstrou ser um importante aliado na produção dos alunos. A etapa seguinte foi a avaliação dos textos, onde os alunos davam opiniões positivas e negativas acerca dos textos uns dos outros, que depois eram enviados para a professora fazer as correções e autorizar a publicação. A última etapa foi o processo de criação de título e layout, que foi realizado por alguns alunos pré-selecionados, além da organização dos textos e compilação de todo o material enviado. A autora ressalta que durante todo o processo, verificou-se a adesão cada vez maior dos alunos que procuravam, de forma voluntária, maneiras de

participar da projeção da mídia impressa, enfatizando que a apropriação de ferramentas que dinamizem a aula, a diversificação das metodologias que levem em consideração a realidade do aluno e a ampliação das fontes de aprendizado são elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

Em um estudo com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, Martins e Lourega (2014), após a aplicação prévia de um questionário, sugeriram a construção de histórias em quadrinhos como plano de aula e produção textual em sala de aula, através de um software, visando verificar o quão estruturado o gênero textual estava, levando em consideração o uso das diferentes variantes da língua, a fala das personagens adequadas ao seu interlocutor, à clareza e objetividade na exposição de ideias, a articulação de palavras, a sequência lógica e coerente do que se pretende em uma narrativa, e os elementos coesivos e gramaticais postos no texto. Durante todo o desenvolvimento da prática pedagógica, as autoras observaram que há uma competência linguística do aluno em apropriar-se de escritas e imagens na produção de texto. Elas concluíram que a interação e inserção entre tecnologias educativas aos conteúdos em leitura e produção textual refletem uma nova abordagem em gerar ensino-aprendizagem em sala de aula.

Por último, trazendo uma metodologia um pouco diferente das já citadas, Bolzan (2012) sugeriu o uso de dicionários como ferramenta para incrementar a escrita dos alunos. O uso do dicionário foi proposto como uma ferramenta que pode acelerar a aquisição lexical de quem começa a utilizá-lo. Com essa aquisição, inicia-se a etapa do uso dessa linguagem adquirida em contexto, momento em que as produções textuais entram no processo. Com isso, a autora, primeiramente, fez uma intervenção no grupo de alunos, denominado Grupo de Experimentação (GE), com um trabalho sobre o uso de dicionários escolares (Tipos 1, 2 e 3) em produções textuais. De cada um dos 25 alunos de uma turma de uma escola municipal de Garopaba/SC, foram incluídos três textos com diferentes intervenções (dos colegas, dos professores e dos dicionários). Ela relata que a maioria dos alunos (23) que constituíram o GE aumentou o vocabulário em textos reescritos, bem como melhorou na estruturação e no detalhamento dos elementos narrativos. Os textos reescritos com a intervenção dos dicionários eram mais detalhados e elaborados, por meio do uso do vocabulário estudado durante os processos de interação entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/dicionários. Além disso, com críticas e sugestões, novas obras poderão ser produzidas, mais adequadas didática e pedagogicamente às diferentes faixas etárias dos alunos. Além disso, pela viabilização e desenvolvimento de uma prática que aborde os dicionários na escrita e na reescrita de textos e pela interação entre alunos, professores e instrumentos didáticos, haverá a possibilidade de se

escrever com mais propriedade, possibilitando aos alunos o domínio da norma padrão de forma mais significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões em torno das dificuldades de efetivação do processo de ensino-aprendizagem de língua materna, neste caso específico, a Língua Portuguesa, tem gerado, principalmente entre os educadores, a necessidade de se buscar alternativas e/ou estratégias que os ajudem a otimizar ou minimizar tais problemáticas. Diante dessas preocupações, torna-se cada vez mais pertinente a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, que por muito tempo tem orientado o trabalho dos educadores em sala de aula, a fim de que se encontrem perspectivas e sejam definidos novos rumos no que diz respeito ao estudo da linguagem.

Como ficou evidente com embasamento teórico, embora existam diversos relatos que caracterizem a produção textual nas escolas como mecânica e sem propósito, que são implementadas apenas com a finalidade de obtenção de notas, há diversas alternativas para gerar fascínio, por parte dos alunos, para com a escrita, seja através de reescritura de textos, por uma correção interativa e coletiva que reforce a dinâmica professor-aluno, ou pelo uso de um tema que atraia a vontade dos alunos de exporem suas opiniões, pela confecção de um jornal escolar com liberdade de uso de gênero textuais, pela redação de histórias em quadrinhos ou pelo simples uso do dicionário para incrementar o vocabulário dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BOLZAN, R. M. O uso de dicionários escolares em produções textuais de alunos do ensino fundamental. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, v. 9, n. 14, p. 20-31, 2012.
- BRITO, J. N.; MIRANDA, L. N.; GOMES, L. A. X.; COHEN, M. C. S.; SILVA, M. A. D.; RIBEIRO, P. C.; SILVA, R. N.; FERREIRA, S. S.; COIMBRA, S. J.; ARAÚJO, V. S. B.
- BARROS-MENDES, A. N. N. A produção textual oral e escrita segundo os Parâmetros e Orientações Curriculares. *Letras Escreve*, v. 1, n. 1, 2011.
- CERQUEIRA, D. C. S. Leitura e produção textual: inserção do texto em sala de aula. *Graduando*, v. 3, n. 4, p. 25-36, 2012.
- CEZAR, J. G.; PAULA, O. A produção escrita no ensino fundamental I: correção do professor e revisão do texto pelo aluno. *Fórum Linguístico*, v. 10, n. 2, p. 102-115, 2013.

- DEUSCHLE-ARAÚJO, V.; SOUZA, A. P. R. Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita. *Revista CEFAC*, v. 12, n. 4, p. 617-625, 2010.
- FERNANDES, C.; SANTOS, M. R. A escrita escolar a partir da Análise de Discurso: o discurso pedagógico polêmico em prol do desenvolvimento de um aluno-autor. *Scripta*, v. 23, n. 48, p. 163-176, 2019.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. *Artmed*: Porto Alegre, 1999.
- GAVALDÃO, N. Letramento e teatro digital: produção textual. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. S1, p. 688-692, 2016.
- GIRARDI, K. Jornal escolar e o uso de tecnologias na produção textual. *Scientia Cum Industria*, v. 5, n. 2, p. 73-77, 2017.
- LIMA, P. S. A correção interativa como mediadora do processo de escrita/reescrita na escola. *Soletras*, n. 27, p. 228-241, 2014.
- MARTINS, J. P.; LOUREGA, L. V. Tecnologias na sala de aula: o uso do software de história em quadrinhos na análise de produção textual na disciplina de língua portuguesa. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 7, n. 1, p. 83-97, 2014.
- MELO, B. O. R.; FONTINELE, S. R. Argumentação e produção de texto: desafios e possibilidades no Ensino Médio. *Calidoscópico*, v. 15, n. 3, p. 477-489, 2017.
- SANTOS, C. G.; FARIA, E. M. B. A prática de reescrita textual: uma atividade colaborativa de escrita no 3º ano do ensino fundamental. *Calidoscópico*, v. 18, n. 1, 2020.
- SANTOS, V. C. A produção textual na escola: eu escrevo, tu escreves, ele escreve... Como? In: SEMINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO, 03, 2008, Ilhéus. *Anais do III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino*, Ilhéus, 2008.
- SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura Y Vida*, v. 29, n. 4, p. 6-20, 2008.
- SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. (Re)producción de lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Lenguaje*, v. 49, n. 1, p. 198-225, 2021.
- SILVA, E. C. N.; SILVA, J. A. Análise histórica do tratamento oferecido pelos livros didáticos de língua portuguesa ao trabalho com a produção de texto. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 34, n. 2, p. 1-26, 2019.