

OS DESAFIOS DO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO CARTA ABERTA EM UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Vitória Silva Souza²
Letícia Paulo de Oliveira³
Alessandra Magda de Miranda⁴
Tatiana Fernandes Sant'ana⁵

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), propõe de modo efetivo o aprofundamento na formação teórica e prática dos residentes, de modo que possam conhecer o campo de trabalho e construir sua identidade profissional docente. Além disso, o PRP proporciona a aproximação entre as instituições de ensino superior e de ensino básico, a partir dos saberes experienciais, como aponta Tardif (2014), fortalecendo os laços e trocas de experiências entre os licenciandos e os professores da rede de educação básica. Nesse contexto, o objetivo central deste texto é resgatar vivências durante a participação como residente no PRP, da Universidade Estadual da Paraíba, cota 2022/2024, a fim de refletir acerca da prática docente e das estratégias utilizadas durante a regência, no tocante ao ensino da produção textual. Através da análise crítica das aulas ministradas durante a regência, buscamos compreender como o programa contribui para a formação da identidade profissional e como a prática docente pode ser desafiadora. Durante o PRP, pudemos perceber que a reflexão sobre a prática docente é fundamental para aprimorar a qualidade do ensino oferecido e para a construção de uma identidade profissional mais sólida. Além disso, foi possível vivenciar na prática a importância de trabalhar de forma colaborativa com o preceptor/professor regente para alcançar objetivos comuns.

Palavras-chave: Formação de professor, Experiências, Reflexão, Aluno.

INTRODUÇÃO

O PRP originou-se no ano de 2018 e desempenha essencial importância para a formação docente, pois, segundo Costa, Silva e Bento (2019), é proporcionada significativa colaboração no processo formativo inicial dos licenciandos, tendo em vista que variadas situações de prática docente são vivenciadas, durante um período profissionalmente enriquecedor e produtivo.

A participação ativa dos residentes no planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino permite-lhes desenvolver estratégias pedagógicas eficientes e aprimorar suas habilidades didáticas. Além disso, André (2010) esclarece que a quantidade de pesquisas

¹Este artigo é fruto das ações desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Estadual da Paraíba (PRP/UEPB/Campus I/Letras- Língua Portuguesa), cota 2022-2024, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

²Graduanda do Curso de Letras-Português da UEPB, Bolsista no PRP/Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, vitoriatrajano06@gmail.com;

³Graduanda do Curso de Letras-Português da UEPB, Bolsista no PRP/Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, leticia2001jt@gmail.com;

⁴Doutoranda em Linguística pelo PROLING/UFPB; Professora na SEEPB; Supervisora no PRP/Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, alessandra_ufpb@hotmail.com;

⁵Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB, Professora da UEPB, Coordenadora de Área no PRP/Letras/Língua Portuguesa/UEPB/CAPES, tatianasanta@servidor.uepb.edu.br;



com enfoque no trajeto formativo de docentes tem aumentado consideravelmente, como consta o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶.

Dessa forma, o objetivo central deste texto é resgatar vivências durante a participação como residente no Programa de Residência Pedagógica, cota 2022/2024, a fim de refletir acerca da prática docente e das estratégias utilizadas durante a regência, no tocante ao ensino da produção textual. Através da análise crítica das aulas ministradas durante a regência, visamos compreender como o programa contribui para a formação da identidade profissional.

A partir disso, o corpus utilizado para análise e percepção dos avanços obtidos a partir do PRP será um exemplar do gênero carta aberta produzido por discentes do 9º ano do Ensino Fundamental II, da instituição escola-campo vinculada ao programa. O presente relato apresenta como justificativa a necessidade da prática da reflexão perante o agir docente, bem como, os aprendizados frutíferos gerados na troca de experiências entre preceptor(a) e residentes.

Durante o percurso de vigência na residência, os residentes são introduzidos no espaço de sala de aula, na condição de professores em formação inicial, e vivenciam, na prática, situações de ensino da Língua Portuguesa contemplando os eixos da oralidade/escuta, leitura, escrita e análise linguística. Diante dos impactos dessa vivência para a formação, neste relato, foi escolhido para análise e reflexão, o ensino da escrita e os métodos desenvolvidos para correção textual.

Os módulos escolhidos para este trabalho não estão em ordem cronológica. Justificamos essa escolha, pois no 6º encontro os alunos precisariam utilizar uma "aula extra" para dar continuidade ao processo de escrita textual, uma vez que não havia tempo suficiente para concluir a produção textual em apenas duas aulas.

Na etapa de revisão textual, logo após a primeira escrita dos alunos, iremos nos concentrar em compartilhar como foi feito o trabalho de revisão da macroestrutura e microestrutura em sala de aula. Isso se deve ao fato de que os discentes já tiveram contato com a estruturação completa da carta aberta em aulas anteriores. Desse modo, foram realizadas práticas de leitura e reescrita coletiva, com o objetivo de ajudar os alunos a compreenderem melhor como reescrever um texto e por que é importante fazê-lo. Posteriormente, serão apresentados os resultados obtidos em relação às dificuldades dos alunos e as nossas impressões como residentes durante o processo.

⁶<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

Na etapa de reescrita, compartilharemos nossa experiência como residentes durante o processo de correção e avaliação de textos, considerando as dificuldades e avanços dos alunos ao longo do processo de escrita. Além disso, vamos discutir os desafios que encontramos ao longo desse percurso, buscando uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e levando em consideração as contribuições e sugestões da preceptora.

Desse modo, para fundamentar nossas discussões, recorreremos às contribuições teóricas de autores como Geraldi (2006), Medrado e Costa (2020), Antunes (2003), Tardif (2009), entre outros.

Essas atividades nos levaram a refletir criticamente sobre nossas abordagens metodológicas em sala de aula, tendo em vista que a atividade de reescrita textual não se limita apenas a melhorar a produção escrita dos alunos, mas também permite que o professor possa verificar o aprendizado dos discentes e refletir sobre sua própria postura como educador.

METODOLOGIA

O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada em Campina Grande - PB, pertencente à rede estadual de ensino. As atividades foram iniciadas e executadas por duas estudantes do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus/I, que são bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (PRP), na cota 2022/2024, sob a orientação de uma professora do ensino superior, a professora orientadora, e uma professora da educação básica, a preceptora.

De acordo com Costa Hubes; Simioni (2014), a sequência didática é formada por quatro etapas: a apresentação da situação, produção inicial, módulos e a produção final. Na apresentação inicial os alunos são colocados diante do gênero a ser estudado, conhecendo sua organização estrutural e funcionalidade. Na etapa seguinte, a que corresponde à primeira produção, os estudantes realizam a sua primeira escrita com base no gênero textual estudado.

Posteriormente, o docente realiza variadas atividades e discussões a fim de que os estudantes possam reconhecer os deslizes cometidos no texto inicialmente produzido e desenvolvam as capacidades necessárias para uma boa produção. Por fim, tem-se a produção final, o momento de os alunos colocarem em prática os saberes apreendidos/construídos ao longo da SD e melhorados/direcionados pela ação interventiva do professor, que no momento deve agir como mediador.

Com isso, a cada bimestre, nossa atuação envolveu o processo de elaboração e execução de SD. A primeira parte era desenvolvida a partir de encontros com a professora orientadora, a preceptora e os residentes, para retomada de alguns conceitos teóricos e elaboração. A segunda, acontecia na escola-campo, onde vivenciamos as práticas de ensino. Para o presente relato, selecionamos algumas das situações vivenciadas durante a vigência inicial.

A SD foi organizada em oito encontros, executados em encontros semanais, com duração de duas aulas geminadas. O gênero textual adotado foi a Carta Aberta, de modo que contemplássemos a temática: Cidadania – eu cidadão, bem como, os conteúdos linguísticos: fato, opinião e argumento; variedade e adequação linguística; revisão da macroestrutura e microestrutura; reescrita e socialização do gênero.

Dentre os encontros estruturados, destacam-se o sétimo e oitavo, que englobam as etapas de revisão e reescrita textual, vivências que se revelaram cruciais para o nosso processo de formação e construção da identidade docente, uma vez que nos permitiram aprimorar nossas habilidades na avaliação do desempenho dos alunos e em relação ao agir docente mediante às dificuldades e avanços durante o processo de correção.

Antes do momento inicial de produção, foi realizada uma discussão em conjunto para decidir o assunto a ser trabalhado durante a escrita. Dessa forma, foi proposta a possibilidade de retratar um problema que afetasse a comunidade escolar e, após essa reflexão, os alunos chegaram à conclusão que poderiam escrever sobre a "falta de atendimento psicológico" e o "*bullying escolar*", que são questões relevantes e que afetavam diretamente a vida dos estudantes. Desse modo, foi orientado que os alunos seguissem alguns direcionamentos do LD para nortear o processo de escrita⁷.

A escolha dos direcionamentos para o processo de escrita propostos pelo LD, se deu pelo fato de que diferente da grande maioria dos livros, apresenta uma abordagem do gênero alinhada aos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)², a qual considera a produção textual enquanto atividade processual, contemplando além da escrita, as etapas de revisão e reescrita. Conforme aponta Rangel (2006), o LD se configura como um vernáculo representante do ato de escrever, tendo em vista que possui potencial para propiciar o progresso das habilidades de letramento.



⁷ Devido a limitação de espaço, neste artigo, a imagem com os direcionamentos para a escrita encontram-se no link a seguir: [Direcionamentos - Documentos Google](#)

A revisão textual

Uma das vivências advindas dessa experiência e que consideramos importantes para nossa formação refere-se ao momento da correção dos textos produzidos pelos alunos. Primeiramente, porque notamos que não se trata de uma tarefa simples, já que a primeira correção é fundamental para uma possível solicitação de reescrita e que a condução dada pelo professor nesse momento exerce grande influência na reescrita do aluno. Ademais, vale ressaltar que não tivemos contato com as metodologias de correção durante nossa formação acadêmica, ensinamento esse que nos foi repassado pela nossa preceptora, a qual nos apresentou tanto explicações práticas de como corrigir as produções dos alunos, quanto indicou referencial teórico para nos aprofundarmos no assunto.

Nessa perspectiva, tendo em vista a inexperiência em relação ao processo de revisão textual, fomos orientadas pela preceptora a compreender acerca das metodologias de correção textual. De acordo com Serafini (1989), a postura adotada pelo professor mediante o texto do aluno pode revelar três tipos de correção, a saber: indicativa – essa postura está relacionada ao ato do professor sublinhar e apresentar ao aluno as problemáticas encontradas no texto; resolutive - se trata da modificação e ajustes realizados pelo professor no texto do aluno; classificatória - o docente faz uso de símbolos que indiquem as alterações que devem ser realizadas pelos alunos.

Um quarto tipo de correção de textos é apresentado por Ruiz (2010), a revisão textual-interativa. Nessa conduta, o docente escreve bilhetes e/ou comentários norteadores, por meio dos quais conduz os alunos à reflexão sobre os erros cometidos e sobre como corrigi-los/melhorá-los no momento da reescrita. Segundo a autora, um dos aspectos positivos desse tipo de correção, é o estímulo e orientação para a reescrita.

De posse dessas informações, na referida experiência de ensino, reccoremos a mais de um tipo de conduta para a revisão, como podemos ver no texto a seguir⁸, representativo das produções dos discentes e da conduta docente adotada pelas residentes para a revisão textual.

Como é possível perceber, nesse texto, as residentes realizaram a correção resolutive ao tratar de erros ortográficos, realizando as alterações necessárias de modo direto, sem comentários direcionadores. Como exemplo, no título: “a falta de atendimento psicológico”, em que se corrigiu a vogal “a” que se encontrava minúscula e passou a ser maiúscula.

⁸Novamente, devido à limitação de espaço para o presente texto, o exemplar analisado encontra-se disponível para acesso através do seguinte endereço: [Produção inicial - Documentos Google](#)



Posteriormente, é utilizada a correção indicativa, dado que as residentes realizam variados rabiscos, setas e anotam breves recados de como os alunos devem proceder no processo de reescrita textual. Por exemplo, no trecho que diz: “o qual vem atormentando os alunos”, mediante isso, as residentes sugerem que os alunos troquem a expressão “atormentando” pela palavra “prejudica”.

Por fim, a partir do último comentário da produção inicial: “Mas há alguns detalhes que precisam ser melhorados”, subtende-se que há outros ajustes a serem realizados, ajustes esses que foram descritos no verso da folha, por meio da revisão textual-interativa.

Isto posto, tendo em vista que não havíamos tido contato com essas metodologias de correção, consideramos que o trabalho de correção textual pôde ser bem realizado dada as orientações da preceptora. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (2009), o saber docente é proveniente de “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Nesse sentido, é importante compreendermos e considerarmos todos esses saberes do professor. Aprendizado esse que fez evidente quando, contamos com o apoio valioso e assertivo da preceptora, que nos orientou e auxiliou no trajeto. É importante enfatizar o papel do preceptor no processo inicial de prática docente dos residentes, pois enfrentamos diversas dificuldades relacionadas a metodologias de correção textual, e a preceptora sempre esteve disponível para oferecer um auxílio efetivo aos residentes, devido a sua vasta experiência na carreira.

Compreendemos que a prática docente deve ser constantemente pensada e repensada para ser melhorada. Apesar dos desafios enfrentados, é essencial que os residentes tenham uma postura de resiliência e perseverança na busca pelo aprofundamento dos saberes, visando melhorar sua prática docente e alcançar o objetivo de atingir a maioria dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de forma significativa.

A reescrita

Como aponta Antunes (2003), a escrita é um processo contínuo, uma atividade que se desenvolve gradualmente à medida que lemos, refletimos e temos acesso a diversas fontes de informação ao longo do tempo. Logo, no encontro posterior a realização da revisão e reescrita coletiva, solicitamos aos alunos que realizassem a reescrita de seus textos, com base nas correções e observações feitas em sala de aula e na folha de produção inicial, destacando a importância desse momento para o aprimoramento das habilidades textuais e linguísticas.

Nesse contexto, a falta de atenção por parte dos alunos em relação às aulas de produção textual nos levou a refletir sobre nossa própria postura e preparação em lidar com os desafios das aulas de produção textual. É evidente que o processo é desafiador, pois nem todos os alunos reconhecem a importância dessas atividades, porém muitos encaram as aulas como algo novo e isso traz ânimo para seguir.

Com isso, ao avaliar os textos, notamos que muitos alunos ainda enfrentam dificuldades em argumentar e expressar suas ideias de forma clara e organizada, o que resultou em lacunas no texto e impediu a apresentação de possíveis soluções para o problema. Essa dificuldade reforça a importância de continuarmos a trabalhar com a produção textual e desenvolver habilidades argumentativas e discursivas dos alunos.

Após as orientações da revisão, os discentes foram conduzidos à realização da reescrita, a partir da qual surgiram as versões finais das cartas abertas. A partir da versão final⁹ do exemplar anteriormente analisado, podemos perceber que, apesar das dificuldades citadas acima, a dupla atendeu bem aos comentários norteadores registrados na produção inicial, dado que houve alteração no título, correção dos problemas ortográficos e de pontuação, apresentados com base na correção resolutiva e indicativa. Acerca do último comentário: “sobre a conclusão, faltou especificar quem resolverá o problema!”, tal problemática não interferiu na coerência ou progressão textual. Com isso, concluímos que o modelo de exemplar apresentado no presente relato, se aproxima da proposta do gênero em questão, a saber: carta aberta.

Diante disso, é importante destacar que o processo de reescrita textual é essencial para o desenvolvimento da escrita dos alunos, visto que é por meio dessa prática que o professor pode acessar os saberes e dificuldades dos alunos sobre aspectos estudados ao longo da SD e planejar suas próximas atividades de modo a colaborar para que os alunos adquiram e/ou aprimorem habilidades e conhecimentos ainda necessários. Além disso, para que os alunos reescrevam o texto de forma proficiente, é crucial que o docente faça bom uso das alternativas de revisão, não se limitando a apontar o que está incorreto ou simplesmente solicitando que o aluno reescreva o texto, mas indicando alternativas que possibilitem a reflexão para uma reescrita estruturada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, percebemos o quão é importante que o professor realize o trabalho de reflexão sobre sua prática pedagógica, dado que “o educador/a enquanto sujeito ativo, crítico

⁹ Versão final do exemplar analisado: [Produção final - Documentos Google](#)



e um dos principais agentes dos processos de ensino, buscará ressignificar textos e práticas” (Oliveira, 2021). Foi nessa perspectiva que, a partir do Programa de Residência Pedagógica, ao registrar os acontecimentos das aulas e nossas impressões subjetivas sobre o que aconteceu durante o processo de ensino e aprendizagem, buscamos também ressignificar tais vivências extraindo delas lições para nossa formação.

A partir da reflexão realizada dos momentos descritos neste relato, enfatizamos a importância da prática reflexiva docente para o processo de formação inicial dos residentes inseridos no programa. Por meio dessa experiência, pudemos conhecer a realidade docente e atuar de modo ativo no nosso próprio campo de atuação. Conforme destaca Nóvoa (1997, p. 26), "a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútuos, nos quais cada professor é chamado a realizar simultaneamente, o papel de formador e de formar.”

Assim, acreditamos que o PRP é fundamental para os professores em formação, pois possibilita uma troca de saberes entre residentes/residentes, residentes/preceptores e residentes/professores orientadores, por meio dos encontros, reuniões e interações realizadas pela preceptora e professora orientadora. Inclusive, foi graças a essa oportunidade vivenciada que pudemos tanto aprender.

Além disso, poder trocar experiências com os outros residentes sobre a mesma caminhada é enriquecedor e emocionante, pois percebemos o quanto estamos progredindo em conjunto, claro que, em situações diárias diferentes, mas pertencentes no mesmo propósito.

Isto posto, se tratando de uma autoavaliação, é impossível dizer que saímos os mesmos do PRP. No início, chegamos acanhados e com variados receios, mas com o tempo, a troca de experiência e o auxílio sem igual, conseguimos evoluir consideravelmente, tendo em vista que, durante o percurso, desenvolvemos maior confiança ao lecionar os conteúdos, aprendemos a interagir com os alunos, bem como, experimentamos a aplicabilidade de diversas metodologias.

Portanto, concluímos que o PRP contribui para o processo de desenvolvimento da formação docente, pois ao decorrer do projeto reformulamos diversas vezes nossa SD e entendemos como se dá a metodologia de construção das aulas. Para além disso, pudemos também rever nossas atividades práticas e compreendemos que é necessário a autorreflexão do exercício docente para que haja melhorias no ensino, objetivando sempre atingir a maior parcela dos alunos no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- GERALDI, J. W. (2006). O ensino de língua portuguesa na escola: uma pesquisa e sua interface com a formação do professor. In **Linguagem e Ensino** (pp. 145-164). Pontes Editores.
- JORGE, W. J. Abordagens teóricas e reflexões sobre a educação presencial a distância e corporativa. **Residência Pedagógica ou estágio supervisionado? (o professor) pagando o pato pela incompreensão**. Maringá Paraná: Uniedusul Editora, 2019.
- MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. de A. O Programa de Residência Pedagógica: refletindo sobre a formação dos coletivos de trabalho. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara: Letraria, p. 141-225, 2020.
- OLIVEIRA, E. J. O Professor Frente aos Mecanismos de Controle da Escola. In: SANTOS, B. C. L. S.; JESUS, I. O. (org.). **Michel Foucault e Costuras Contemporâneas**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 285, 2021.
- RANGEL, E. O. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, p.107-145, 1989.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 17 ed. 2014.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 5. Ed.,2009.
- COSTA, E. R. D; SILVA, J. F; BENTO, M. G. **O Programa de Residência Pedagógica: Uma Alternativa para a Aproximação entre o Acadêmico e o Projeto Político Pedagógico**. Revista de psicologia, v. 13, n. 48, p. 595-608, 2019.
- COSTA-HUBES, T. D; SIMIONI, C.A. Sequência Didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E.M.D; RIOS-REGISTRO, E.S. (orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.