

ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O FAZER DOCENTE

Elaine Cristina Nascimento da Silva¹
Lurrane Siqueira Galindo²
Maria Letícia de Azevedo Silva³

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o ensino da produção de texto realizado por uma professora dos anos iniciais. Tomamos como base a concepção de produção de texto como atividade de natureza complexa, ao mesmo tempo social e cognitiva (SILVA e MELO, 2007). Realizamos entrevista e observações das aulas de uma professora atuante no 5º ano de uma escola municipal de Garanhuns-PE. Os resultados obtidos apontaram que as aulas de produção de texto, apesar de terem espaço garantido na rotina semanal da docente, se limitam à solicitação da escrita de textos sem a delimitação do gênero a ser produzido, sem finalidades e interlocutores bem definidos, com comandos vagos e confusos e sem atividades de revisão e reescrita. A partir destes dados, constatamos que a atividade de produção textual nos anos iniciais ainda é um desafio para os professores, bem como ainda se distancia de uma perspectiva sociointeracionista de trabalho com a língua em sala de aula.

Palavras-chave: Produção de texto, Ensino e aprendizagem, Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da habilidade de produzir textos demanda um longo e trabalhoso processo de escrita e reescrita de textos (SANTOS e TEIXEIRA, 2016). Durante esse processo, o professor precisa levar o aluno ao desenvolvimento de habilidades e estratégias de ação (KOCH, 2003). E, como alertam Costa Val e Vieira (2005), para ajudar o aprendiz a desenvolver suas competências de escrita, é primordial que ele seja levado a exercitar essa atividade constantemente, não só através de atividades de produção de texto propriamente ditas, mas também de exercícios que promovam a reflexão específica e sistemática sobre as características do texto escrito.

Ao concebermos o ensino da escrita dessa forma, ganha ênfase o papel do professor como orientador das ações de elaboração textual por parte dos alunos. Todavia, para muitos professores, dar conta dessa tarefa papel tem se mostrado um caminho difícil, repleto de

¹ Docente Adjunta do Curso Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, elaine.silva@ufape.edu.br.

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, lurransg@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, leticiaazevedo131@gmail.com;

dúvidas e dificuldades. Diante dessa questão, tivemos como objetivo investigar o ensino da produção de texto realizado por uma professora dos anos iniciais, na intenção de verificar como ela tem encaminhado atividades de produção textual. Esta investigação foi realizada no âmbito de uma pesquisa maior, intitulada “As atividades de produção, avaliação, revisão e reescrita textuais e suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos dos anos iniciais: uma proposta de pesquisa-ação”⁴. Para tanto, realizamos entrevista e observações das aulas de uma professora que atuava em uma turma do 5º ano em uma escola da rede pública municipal de Garanhuns-PE. Esperamos que esta pesquisa possa alimentar o debate sobre as formas mais produtivas de se ensinar a escrita na escola e de promover uma efetiva aprendizagem das habilidades de produção de texto por parte dos alunos.

Para abordar o processo de produção textual, se fez necessário definir a perspectiva teórica que embasou nossas análises. Adotamos uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e, dentro desta, concebemos a produção textual como uma atividade de natureza complexa, “[...] pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: lingüísticos, cognitivos e sociais” (SILVA e MELO, 2007, p. 36-37). Social, pois vivemos numa sociedade onde a interação é inevitável. Assim, é possível perceber as mais variadas formas de se comunicar utilizando a escrita como um meio, por exemplo, através de e-mails, bilhetes, cartas, entre outros. Ou seja, a escrita está presente nas mais diferentes situações do dia a dia.

Apesar de distintas, todas elas têm como finalidade a transmissão de algo a ser dito. Dessa forma, como afirma Antunes (2003, p. 45), “a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão [...] de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou de sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”.

O interagir, ainda segundo a autora, pressupõe duas ou mais pessoas, ou seja, não há como negar a presença do outro no processo da escrita. A partir dessa afirmação, compreendemos que o “para quem” é um dos pontos importantes a ser considerado na produção textual. É necessário abordar esse ponto, pois, muitas vezes, os textos dos alunos são direcionados somente ao docente, que acaba os colocando numa pasta no armário. Com essa atitude, observamos que a solicitação da produção textual, nesses casos, não tem uma função social, já que o produto final será direcionado apenas para uma pessoa, que no caso é o professor.

⁴ A pesquisa foi realizada a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo CNPq nos anos de 2019-2020.

Desse modo, perde-se a oportunidade de explorar a capacidade comunicativa dos alunos, visto que apresentar outros possíveis destinatários só tem a contribuir para que eles pensem e, conseqüentemente, escrevam de formas diferentes, pois terão que planejar, dependendo do outro, o que dizer e como dizer. Ainda sobre essa questão, as autoras Silva e Melo (2007, p. 84) salientam essa importância, pois, para elas, o professor deve se preocupar em diversificar os interlocutores dos textos produzidos pelos alunos, “uma vez que cada situação exige capacidades diversas, que precisam ser desenvolvidas”.

Assim, ampliar os destinos das produções finais faz com que os alunos comecem a ver a escrita como uma ponte, onde em cada extremidade existem o(s) remetente(s) e o(s) destinatário(s), e que o caminho entre eles seriam as informações/ideias a serem compartilhadas. Nos dizeres de Silva e Melo (2007, p. 30), “escrever constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor [...]”.

Diante do acima exposto, adentramos em mais dois pontos indispensáveis na produção textual: o “para quê” e o “porquê”. Conforme já mencionamos, para as autoras Silva e Melo (2007), nas primeiras linhas de nossa escrita, já precisamos ter em mente o que queremos realizar através daquela produção textual. Dessa forma, numa sociedade onde a comunicação acontece além da fala, utiliza-se a escrita sempre com um propósito, seja para informar, advertir, anunciar, direcionar, receitar, dentre outras formas. Assim, “[...] socialmente, não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’” (ANTUNES, 2003, p. 48).

Compreendendo esse valor social da escrita, o professor deve criar e proporcionar aos seus alunos situações onde a produção textual seja necessária. “É importante garantir que sejam vivenciadas muitas situações de escrita e de reflexão sobre a escrita na sala de aula” (SILVA e MELO, 2007, p. 84). É nesse momento que entra em cena o “porquê”. Por que escrever? Os alunos precisam ser instigados a querer produzir textos que respondam aos propósitos que já citamos. Apesar de ser um ponto muito subjetivo, o professor precisa encontrar uma situação onde todos tenham o que dizer.

Contudo, é importante deixar claro que cada escrita será diferente, justamente por ser pessoal. Geraldini (1997, p. 160) salienta esse aspecto quando diz que “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor do seu próprio processo de aprendizagem, assumindo-se como tal”. Dessa forma, ainda de acordo com o autor, a comunidade escolar precisa entender que a produção textual não diz respeito ao que a escola já sabe, ou seja, fazer com que os alunos reproduzam algo proposto por ela, mas sim solicitar a escrita de algo que a escola não saiba,

isto é, deixar os alunos ter autonomia para produzir. Nesse processo, o papel do professor é mediar os alunos e não impor o que eles devem dizer.

Chamamos, ainda, a atenção para outro ponto importante: o que escrever? Entendemos que “[...] não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola” (SANTOS, 2007, p.18). Isso porque, entendemos a escola como uma preparação para se viver/posicionar na sociedade, e isso significa que devemos proporcionar diversas situações comunicativas semelhantes às que vivemos fora da realidade escolar. Em outras palavras, alertamos para o trabalho com os diversos gêneros textuais em sala de aula.

Os gêneros servem como um mediador das nossas intencionalidades discursivas. Nesse sentido, podemos inferir que, se tivermos oportunidades de vivenciar diversas experiências comunicativas, logo nos apropriaremos de cada instrumento (gênero) gerando, dessa forma, um domínio linguístico. Ou seja, “a apropriação do instrumento pela criança [...] pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Em outras palavras, torna-se essencial o seu ensino, e conseqüentemente, a sua apropriação, pois ele é capaz de desenvolver capacidades comunicativas que são importantes para a vida em sociedade.

Assim, compreende-se que trabalhar com gêneros textuais, objetivando a produção de texto, se constitui em uma tarefa complexa. Dessa forma, torna-se necessário um planejamento diferenciado para cada gênero que se pretende trabalhar. Diferenciado, pois é necessário “abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características” (SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTI, 2007, p. 30).

Com tudo o que foi discutido até o momento, podemos notar que a produção textual não acontece apenas no ato da escrita. É necessário um planejamento no que diz respeito ao “para quem”, “para quê” e ao “porquê”, ou seja,

não começa, portanto, quando tomamos nas mãos o papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior a revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (ANTUNES, 2003, p. 54).

Observa-se que cada uma dessas etapas corresponde aos aspectos cognitivos da produção textual, pois os alunos precisam refletir e tomar decisões importantes para atender aos seus objetivos. Para essa questão, as autoras Silva e Melo (2007, p. 38) salientam que “escrever é, assim, uma tarefa de natureza complexa, na qual é preciso considerar vários aspectos ao mesmo tempo, o que, conseqüentemente, envolve diversas demandas cognitivas”.

Assim, no ato da produção de um texto, antes de iniciá-lo, primeiramente selecionamos e organizamos as ideias que conseqüentemente estarão contidas no texto a ser produzido, seria, então, o primeiro passo, o planejamento (pré-texto). Logo após, pensamos na textualização, que "ocorre no plano linguístico, sendo responsáveis pelas escolhas linguísticas (ortográficas, sintáticas, lexicais etc.)" (SPINILLO, 2015, p. 231). Com o texto finalizado, retornamos ao mesmo para fazer uma edição, que remete às correções de erros encontrados no texto percorrido. Por fim, iremos avaliar o texto, revisá-lo e reescrevê-lo mediante as devidas alterações. É importante salientar, todavia, que a revisão não é simplesmente uma etapa depois da produção, mas uma ação que faz parte do processo da escrita.

Dessa forma, entendemos que a atividade revisão e reescrita é imprescindível no contexto da sala de aula, e apesar de demandar um tempo maior que outras atividades, deve ter seu espaço garantido, pois possibilita aos alunos a aprendizagem sobre a língua, sobre a escrita e sobre a produção de texto, uma vez que a mesma abrange todos esses aspectos. Como afirma Spinillo (2015, p. 232) sobre a revisão: “pelo exposto, a revisão assume espaço privilegiado ao articular a leitura, a produção escrita e a reflexão sobre a língua, sendo tema sobre o qual já se possui um conjunto substancial de conhecimentos”.

Em suma, entendemos que a produção textual demanda vários aspectos sociais, como o “para quem, “para quê” e o “porquê”, e várias etapas cognitivas, como a geração e seleção de ideias, o planejamento, a escrita propriamente dita e a revisão e reescrita. Dessa forma, estabelecer um ensino sistematizado para cada um desses aspectos e etapas auxiliará na compreensão do que foi solicitado. Na seção seguinte, vamos detalhar os procedimentos metodológicos realizados durante a pesquisa.

METODOLOGIA

Neste estudo, utilizamos a “observação participante”. De acordo com Minayo (2009), podemos defini-la como:

[...] um processo pelo o qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO, 2009, p. 70).

Assim, para uma melhor compreensão da mediação da professora, decidimos não só observar as aulas em que ela solicitava a produção textual, como também as demais aulas deste componente curricular e de outras disciplinas. A partir disso, acompanhamos sua prática durante cinco dias, tendo início no dia 09 de setembro de 2019 e término no dia 27 de setembro do mesmo ano, totalizando, assim, 21 horas-aulas. Os intervalos durante as observações foram causados por assuntos pessoais por parte da docente e por uma viagem que já estava programada pela mesma.

Para registrar nossas observações, utilizamos um gravador de voz portátil (o qual ficou em posse da professora durante todas as aulas), bem como um diário de campo. Com base nos dados obtidos a partir das transcrições das gravações e das nossas anotações, escrevemos relatórios para cada dia, nos quais descrevemos/relatamos a rotina da professora.

Além das observações, realizamos também uma “entrevista semiestruturada” com a professora. Para Minayo (2009, p. 64), a entrevista semiestruturada seria uma combinação de “[...] perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Dessa forma, nota-se uma liberdade de ambas as partes, pois é possível ir além da pergunta formulada, gerando, assim, novas descobertas que não estavam previstas, mas que podem influenciar nos resultados. Foi justamente por essa autonomia que a escolhemos como instrumento de coleta de dados.

A entrevista foi realizada no segundo dia de observação, ao término das aulas, na própria sala de aula. Como nas observações, a entrevista foi gravada e transcrita. Assim, com o objetivo compreender melhor a relação da professora com o ensino da produção textual, realizamos as seguintes perguntas: 1) Como você costuma realizar atividades de produção de texto com esta turma? 2) Que textos você pede para os alunos produzirem? Como você seleciona que textos vai pedir para eles produzirem? 3) Com que frequência você realiza produção de texto? 4) Você costuma realizar a avaliação dos textos produzidos pelos alunos? Como você faz essa avaliação? O que olha nos textos deles? Com que frequência faz? 5) Você costuma realizar atividades de revisão e reescrita dos textos produzidos pelos alunos? Como você faz? Com que frequência faz? 6) Você sente dificuldades para ensinar seus alunos a produzirem textos? Se sim, quais? 7) Quais atividades de ensino da produção de texto você

percebe que os alunos gostam mais? 8) A escola possui materiais didáticos suficientes para as atividades de produção textual? Por exemplo, livros ou textos com diferentes gêneros?

Quanto à professora participante, no ano de realização desta pesquisa (2019) ela atuava numa escola da rede municipal de ensino de Garanhuns-PE, tinha 38 anos de idade e 15 anos de experiência como docente. Ela é formada em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Pernambuco, UPE (2009), tem Licenciatura em Pedagogia, também pela UPE (2015) e possui Pós-Graduação em Ensino de Matemática pela UPE (2010). Atuava, em 2019, numa turma de 5º ano composta por 29 alunos entre 10 e 15 anos. Na seção seguinte, vamos apresentar e discutir os dados a que chegamos a partir dessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como relatamos na metodologia, achamos necessário acompanhar não só os momentos de produção textual, como as demais disciplinas, visto que teríamos a oportunidade de entender a sua relação com os alunos. Contudo, para dar sentido a este estudo, iremos apenas relatar os momentos em que ocorreu a produção de um texto. Nesse caso, para deixar mais claro, sintetizaremos como foi a mediação da professora nestas atividades. Vale salientar que a professora recebe da Secretaria de Educação um planejamento “pronto” das aulas; além disso, o município adotou o programa “Educar para valer”, que determina a carga horária de cada atividade. Dessa forma, a professora nos informou que o programa determina apenas 20 minutos por dia para a produção textual. A seguir, apresentaremos a primeira produção.

Quadro 1 - Primeira produção textual

Data	Tempo	Rotina e Comandos
10/09/2019	1 hora	- Entrega do texto “Os incríveis” a cada aluno: P- Todo mundo já assistiu ao filme? A- Sim. P- Como era o filme? - Professora escolhe dois alunos para explicarem aos demais como era o filme: A1- Eles são uma família e... cinco pessoas, cada uma tem uns poderes. Eles ficam juntos e salvam a cidade. Ele, o homem, tem um amigo que salva a cidade com ele, que é o do gelo. E... tem

	<p>um bebezinho que é sequestrado pelo monstro.</p> <p>P- Esse aí desse texto “Os Incríveis” é o 1 ou 2? <i>(se referindo ao filme).</i></p> <p>A2- Ele fica numa vida normal, só que ele não consegue esconder o poder que ele tem, aí teve um dia que ele estava trabalhando e viu uma pessoa sendo assaltada do outro lado. Aí o chefe dele fez ele ficar com raiva, e jogou o chefe dele contra a parede, e aí descobriram que ele era um super-herói.</p> <p>P- É verdade?</p> <p>A- É.</p> <p>P- Essa daí, que a aluna acabou de contar, é igual ao que tem aí? <i>(se referindo ao texto).</i></p> <p>A- É, sim.</p> <p>P- Vamos ler, para ver se realmente é o 1 ou é o 2?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicia-se uma leitura em conjunto do texto; - Ao finalizarem, a professora realiza algumas perguntas: <p>P- Qual era o nome dos filhos de Helena e Beto?</p> <p>A- Violeta, Flecha e Zezé.</p> <p>P- Vocês sabem o apelido do Gurinócrível? Ele tinha um apelido quando era pequeno.</p> <p>A-...</p> <p>P- Era bochecha, mas ele não gostava de ser chamado de bochecha. Quando ele era pequeno, ele tentou ajudar Beto e... Beto não quis, disse que trabalhava sozinho. Foi por isso que ele cresceu e tentou se vingar. Qual era o poder da mulher elástico?</p> <p>A- Elasticidade.</p> <p>P- Qual é o poder da filha dela?</p> <p>A- Ela fica invisível.</p> <p>P- E do Flecha?</p> <p>A- Ser rápido.</p> <p>P- Vou deixar vocês pintarem, mas antes vocês peguem uma folhinha [...] vou entregar uma folhinha e vocês vão contar do jeito de vocês, não é para copiar. É um resuminho da história, do</p>
--	--

		<p>jeito que vocês entenderam, não é para copiar. Pode criar e pode mudar os nomes dos personagens.</p> <p>A- Tia, pode criar qualquer história?</p> <p>P- Não, é uma história parecida com essa, uma história de super-heróis.</p> <p>- A professora entrega a cada aluno uma folha;</p> <p>- Durante a produção, um aluno a questiona sobre os interlocutores:</p> <p>A- Professora, mas depois que terminar é para ler à turma?</p> <p>P- Não, não é para ninguém, não.</p> <p>- Ao finalizarem, todos os alunos entregaram as produções para a professora que, em seguida, as entregou às pesquisadoras.</p>
--	--	--

Como podemos perceber, a professora solicita a escrita de um texto a partir da leitura de outro texto. Quando questionada na entrevista sobre como costumava realizar a produção textual com seus alunos, a mesma nos relatou que geralmente inicia com a leitura de um texto e, em seguida, procura realizar algumas perguntas referentes à leitura e, só após essas etapas, solicita a produção. A partir das observações, podemos, de fato, constatar essa conduta.

Inicialmente, pudemos notar uma falta de clareza nos seus comandos. De início, a professora dá certa autonomia aos alunos, pois solicita que os mesmos escrevam do jeito que entenderam. Contudo, a professora alerta que eles não poderiam “copiar” o texto, pois era para eles escreverem um “resumo”. Mas, com base no quadro acima, observa-se novamente que a professora dá a liberdade para eles criarem uma “história” e, quando questionada sobre essa solicitação, a mesma responde que os alunos não poderiam criar outra história e sim uma parecida com o texto que foi lido. Devido a essa falta de clareza, e muitas vezes de incoerência, inferimos que isso possa atrapalhar o atendimento à proposta de escrita pelos alunos. Ademais, nota-se, com base em Geraldi (1997), que a professora solicita a reprodução do texto lido em sala de aula, ou seja, é deixado de lado o posicionamento do aluno.

Somada à falta de clareza do gênero a ser produzido (resumo ou história), também notamos que, ao finalizar a leitura, a professora apenas realiza perguntas referentes aos personagens do filme, deixando de lado um trabalho sistemático de compreensão das características do gênero textual em questão (SCHNEUWLY, 2004).

Outro ponto a ser analisado é a falta de destinatários para essa produção. Com base em Antunes (2003), discutimos sobre a necessidade do outro no processo de escrita, visto que,

para escrever, o escritor precisa conhecer o seu destinatário. Podemos até notar essa preocupação na pergunta de um aluno, pois o mesmo questiona a docente sobre os leitores. Infelizmente, com base na sua resposta, a docente não demonstrou a preocupação em se colocar como uma possível leitora, nem fornecer leitores outros para os textos dos alunos.

A seguir, mostraremos como foi a segunda produção de texto.

Quadro 2 - Segunda produção textual

Data	Tempo	Rotina e Comandos
12/09/2019	1 hora e 15 min.	<p>- A aula inicia com a leitura deleite, realizada por alguns alunos, da história “A borboleta de asas azuis e o candelabro de cristal⁵”;</p> <p>- Ao finalizarem a leitura, a professora comenta que achou interessante. Com isso, ela relê novamente, mas enfatizando alguns pontos importantes:</p> <p>P- [...] Saindo do seu casulo... vocês sabem, vocês já estudaram, né? Que as borboletas, elas são lagartinhas, comem, comem, comem e ficam grandes, aí viram um casulo de cabeça para baixo, demora um tempo e aí vira borboleta.</p> <p>A- Dura quanto tempo?</p> <p>P- Eu não sei quanto tempo não, eu já ensinei, mas não lembro o tempo.</p> <p>A- É sete dias.</p> <p>P- É sete dias? Eu não sei não, não tenho certeza, não posso dizer por que não tenho certeza [...], mas aí é a metamorfose o nome. A lagarta vira borboleta, certo? Agora o tempo, eu não sei, depois eu vejo e digo a vocês.</p> <p>- Após alguns instantes, a professora menciona um filme para auxiliar a compreensão dos alunos:</p> <p>P- [...] as borboletas e os outros animais que têm asas, eles têm dificuldades de voar se as asas estiverem molhadas, não é? É tanto que [...], vocês lembram daquele filme que era do [...].</p> <p>A- Da abelha.</p>

⁵ Autora: Dinelza de Lima.

		<p>P- Da abelha, muito bem. A abelha, ela não podia voar na chuva, porque se molha as asas não tem como voar, está certo?</p> <p>- Ao finalizar a leitura, a professora realiza uma pergunta e, em seguida, propõe a escrita:</p> <p>P- Se fosse vocês [...], eu queria que vocês tentassem imaginar como ela poderia ter saído de dentro da taça.</p> <p>A- Empurrando a taça.</p> <p>P- Empurrando a taça? Será?</p> <p>P- Os meninos já contaram, eu contei e teve gente aqui que já leu essa historinha. Então, peguem o caderninho de vocês de produção e vamos lá. Quer inventar uma história para borboleta? Pode inventar uma história. Pode ser um pouquinho igual a essa? Pode.</p> <p>- Durante a produção, a professora deixou claro que as produções seriam entregues às pesquisadoras. Além disso, enfatizou algumas questões relativas à gramática:</p> <p>P- Lembrem-se: letra maiúscula se começa sempre um textinho ou frase, depois do ponto final também tem letra maiúscula.</p> <p>- À medida que os alunos terminavam as produções, a professora realizava uma correção individual:</p> <p>P- XXXX, eu quero que você leia novamente o que tem aqui e preste atenção no que você escreveu para você corrigir, tem algumas coisas faltando aqui, preste atenção. Leia novamente.</p> <p>P- Como ficou bom, XXXX.</p> <p>- Uma aluna foi até a professora para perguntar sobre a pontuação correta:</p> <p>A- Qual pontuação a gente utiliza, um exemplo “o saco está amarrado, vem cá”, qual a pontuação?</p> <p>P- O saco está amarrado e o quê?</p> <p>A- “O saco está amarrado, tô presa”, aí qual é a pontuação?</p> <p>P- Será que está com medo, não?!</p> <p>A- Está.</p> <p>P- Então, é uma exclamação.</p>
--	--	---

		<p>- Novamente, a professora chama uma aluna para comentar o seu texto:</p> <p>P- XXXX, venha aqui, por favor. [...] “que tinha no castelo” não é “que tem no castelo”, para ter uma concordância [...] eu vou ajeitar isso daqui para quando for na próxima vez você lembrar que é “que tinha”, tá bom! Quando é no passado, já aconteceu [...] Você sabe, é porque, às vezes, na hora de copiar a gente não presta atenção [...] “tinha” o “nh”, não separa, viu? “Quando entrou no castelo”, você viu que eu parei de falar? Então é uma vírgula. Entregue à tia Lurrane.</p>
--	--	---

Com base na segunda observação, podemos realizar algumas comparações em relação à produção anterior, pois conseguimos observar alguns aspectos que estão presentes com frequência na sua rotina. Novamente a professora apresenta uma história, “A borboleta de asas azuis e o candelabro de cristal”, como sendo o texto-base para a produção. Contudo, a leitura deleite é realizada pelos próprios alunos e, com isso, podemos inferir que a mesma não tinha planejado utilizar essa história como referência, visto que a escolha dos livros acontece na hora e são os próprios alunos que a realizam.

Podemos notar, ainda e mais uma vez, a falta de uma sistematização em relação ao gênero a ser produzido, fazendo com que a escrita não tivesse uma finalidade. Sendo assim, entende-se que os alunos escrevem apenas por serem solicitados a escreverem e, além disso, suas orientações são para, ao mesmo tempo, criarem uma história e fazerem igual à história lida. Novamente, constatamos uma falta de clareza.

Ademais, notamos alguns aspectos que não estavam presentes na produção anterior. Com base no quadro, observa-se que a professora relembra algumas regras gramaticais como, por exemplo, o uso de letra maiúscula no início da frase. Com base nisso, nota-se que a mesma entende a necessidade da sua mediação em relação a esses aspectos, visto que, como afirma Leal e Melo (2007), é dever do professor auxiliar em relação à seleção vocabular, entre outros aspectos gramaticais.

Além disso, o “para quem” também foi contemplado nessa produção, pois as pesquisadoras se tornaram as leitoras das produções dos alunos. Inferimos que por ter o conhecimento de que alguém, que não participava do ambiente escolar, iria ler seus textos, alguns alunos demonstraram certa preocupação com sua escrita. Isso porque, alguns deles iam até a professora para tirar algumas dúvidas em relação à forma correta das palavras e até

mesmo qual pontuação utilizar. À vista disso, podemos notar outro aspecto da professora, pois a mesma demonstra estar muito aberta a tirar as dúvidas dos seus alunos.

Por fim, a mesma ainda realiza uma breve revisão textual. Entretanto, essa prática acontece apenas com alguns alunos e, apesar de elogiar algumas produções, seus comentários são mais direcionados aos aspectos gramaticais. Entendemos que a revisão é o momento em que o escritor analisa seu texto a fim de identificar algumas discrepâncias entre aquilo que já foi escrito e o que era pretendido escrever. Dessa forma, o escritor encontra subsídios para realizar as alterações necessárias. Ou seja, entende-se que a pessoa mais indicada para revisar seu texto é o próprio aluno e as autoras Leal e Brandão (2007) enfatizam essa questão.

Contudo, em se tratando de crianças, torna-se necessário a mediação do docente para essa etapa, em outras palavras, a parceria professora-aluno. Porém, não conseguimos identificar essa conduta na segunda produção, pois, além de realizar comentários vagos, muitas vezes sua correção ocorria no próprio papel, em que a mesma riscava de lápis o que considerava certo, cabendo ao aluno apenas passar à limpo, como também não chamava todos os alunos para realizar os comentários. Outrossim, a professora não analisava o conteúdo dos textos dos alunos, apenas a sua forma.

A seguir, apresentaremos a terceira produção textual.

Quadro 3 - Terceira produção textual

Data	Tempo	Rotina e Comandos
26/09/2019	1 hora e 20 min.	<ul style="list-style-type: none">- Após a leitura deleite, a professora utilizou o Data show para passar dois vídeos ⁶sobre o Trânsito;- Ao finalizar os vídeos, a professora desenhou no quadro um semáforo e realizou uma explicação sobre as cores;- Em seguida, a professora entregou uma folha a cada aluno: A- A gente vai fazer um texto sobre o trânsito é? Pode conversar? P- Pode! P- Vamos copiar em uma folha à parte. Vou pegar uma folha [...] para vocês não rasgarem a do caderno tá!?

⁶ **Clubinho Honda – Segurança no trânsito.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ntk268YKks>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.
Agentes do trânsito, educação segurança rodoviária para crianças, desenhos animados infantis. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=mCj2dpDazRA>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

	<p>- Apesar disso, alguns alunos não entenderam a proposta:</p> <p>A- É sobre o negócio do trânsito é?</p> <p>P- É pra falar sobre o trânsito, o que tem no vídeo que vocês assistiram, sobre a cadeirinha, tá falando a respeito do sinal do trânsito, do guarda.</p> <p>- A professora deixou claro quem seria o leitor das produções:</p> <p>P- É pra fazer um textinho para entregar a tia Lurrane.</p> <p>- Depois, voltou a explicar a proposta da atividade:</p> <p>P- [...] aí vocês vão falar sobre o que vocês já vivenciaram sobre o trânsito. E aquele vídeo que vocês assistiram várias vezes lá tá explicando o uso da cadeirinha, do cinto de segurança, do animal dentro do carro, do uso do capacete, do atravessar a rua com cuidado, do semáforo de pedestres e o semáforo para os carros né!?</p> <p>- Durante a produção, alguns alunos demonstraram uma preocupação com o seu texto:</p> <p>A- Ôh, tia? Cinto é com “S”, né?</p> <p>P- Não! Sinto com “S” é de sentir alguma coisa e cinto com “C” de casa é de cinto de segurança, tá!?</p> <p>A- Ôh, tia! Atrás é com “S” ou com “Z”?</p> <p>P- É com “S” e tem um acento.</p> <p>A- Atravessar é com “C”, né?</p> <p>P- Não, é com dois “S”.</p> <p>- Ao finalizarem, os alunos entregaram os textos à professora que, em seguida, entregou às pesquisadoras.</p>
--	--

Como podemos observar, antes da docente solicitar a produção textual, ela primeiramente disponibilizou alguns exemplos, por meio dos vídeos, sobre o tema a ser tratado nos textos, como também explicou algumas questões relacionadas ao “Trânsito”. Com isso, nota-se essa preocupação por parte da docente em aproximar os alunos do tema a ser trabalhado em suas produções.

Contudo, a produção foi uma surpresa para os alunos, uma vez que a mesma não explicou qual seria a atividade naquele momento, apenas entregou folhas em branco para os

alunos. Porém, logo após ser questionada pelo aluno (“A gente vai fazer um texto sobre o trânsito é?”) foi, então, que a professora explicou do que iria se tratar a atividade.

Ademais, como na produção anterior, os textos seriam entregues às pesquisadoras. Além disso, há uma preocupação, por parte da docente, a respeito das dúvidas dos alunos, como exposto acima, pois a mesma busca sempre sanar todas elas. Outro aspecto verificado é que, em conversas informais, a professora explicou que as crianças já estavam habituadas a realizarem esse tipo de produção e que gostavam. Desse modo, podemos concluir que, apesar da docente não trabalhar um gênero específico em sala, nem se preocupar em delimitar a finalidade e os interlocutores, a produção de textos tem lugar reservado na sua rotina.

Porém, mais uma vez, constatamos uma falta de clareza em relação à proposta da atividade, visto que inicialmente a professora solicita que os mesmos escrevam o que viram nos vídeos assistidos. Porém, no decorrer da explicação, a professora solicita que eles escrevam o que eles já vivenciaram no trânsito, ou seja, entende-se que se trata de um relato pessoal. Mas, como vemos, em nenhum momento é explicitado qual gênero deve ser materializado nos textos produzidos.

Por fim, o quadro a seguir apresenta a quarta produção textual.

Quadro 4 - Quarta produção textual

Data	Tempo	Rotina e comandos
27/09/2019	2 horas e 20 min.	-Após o término da atividade de matemática, a professora começou a escrever no quadro um cordel chamado “O cangaceiro do trânsito ⁷ ”. - Em seguida, a docente informou aos alunos que precisava ir a uma reunião. Com isso, ela pediu a ajuda das pesquisadoras. Mas, antes de sair, ela explicou o objetivo da produção. P- Vocês já ouviram um cordel, não é? A- Sim! P- São versos contados por pessoas populares, tá certo? E aí vocês vão ler o cordel, com as tias, e vão fazer uma releitura, vão escolher uma estrofe dessa aqui e contar do seu jeito, pode mudar o que quiser aqui [...] só uma estrofe.

⁷ AUGUSTO, José. O cangaceiro do trânsito. In: **Uma Acorda de Cordel**. Mossoró: Editora Queima Bucha, 2012. Disponível em: <http://cordeljoseaugusto.blogspot.com/2010/09/semana-do-transito-cordel-o-cangaceiro.html>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

		<p>P- Por exemplo (<i>professora lê uma estrofe</i>).</p> <p>P- E aí tem uma rima que você pode trocar alguma palavrinha daqui para formar outra coisa, pra gente apresentar lá embaixo, tá?</p> <p>- A partir dessa última orientação da professora, a mesma se ausentou da sala e as pesquisadoras iniciaram a mediação, seguindo as orientações deixadas. Assim, iniciamos pela leitura.</p> <p>PE- Qual o nome do título?</p> <p>A- O cangaceiro do trânsito.</p> <p>PE- O que será que a história vai contar?</p> <p>A- Sobre o trânsito</p> <p>PE- E o cangaceiro, vocês sabem o que é?</p> <p>A- Cangaceiro!</p> <p>PE- É, geralmente é aquele homem que fica no sertão. Então, vamos saber o que é um cangaceiro no trânsito.</p> <p>- Leitura em conjunto;</p> <p>- Finalizada a leitura, indagamos sobre o que eles entenderam do texto:</p> <p>PE- O que vocês entenderam do texto?</p> <p>A- Fala que um homem não andava na linha, andava na contramão, com a carteira vencida e sem cor.</p> <p>PE- É certo andar na contramão e com a carteira de habilitação vencida, sem cor, velha, é certo?</p> <p>A- Não!</p> <p>- Antes de deixar os alunos iniciarem o processo de escrita, comunicamos, mais uma vez, o objetivo e os interlocutores, pois entendemos a importância desses dois elementos no processo de produção textual.</p> <p>PE- Então, como a professora falou, vocês vão escolher uma estrofe para fazer uma releitura. O que é uma releitura? Vocês vão pegar uma estrofe e vão mudar algumas coisas! Vocês perceberam que o cordel, geralmente, ele tem rima, são palavras que rimam com a outra, então, vocês vão construir dessa maneira,</p>
--	--	---

		<p>as professoras estão aqui para auxiliar vocês.</p> <p>PE- E a professora falou que vocês iam apresentar onde?</p> <p>A- Lá embaixo!</p> <p>PE- Então, as pessoas vão escutar o que vocês escreveram. Primeiro tem que ter uma letra bonita, para chegar lá embaixo e apresentar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nesse momento, enfatizamos que a letra deveria estar legível para os alunos conseguirem ler para as demais pessoas. - Organizamos a sala em trios, duplas e alguns alunos optaram por realizar individualmente. - No decorrer da produção, passamos nas cadeiras dos alunos para auxiliá-los em relação à estrofe escolhida e a escolha das palavras que rimam. - Perto de finalizar as produções, a professora retorna da reunião e começa a auxiliar alguns alunos. - Ao finalizar as produções, os alunos entregavam os textos para as pesquisadoras, ou para a professora, que iniciavam uma leitura. Em seguida, as mesmas incentivavam os alunos a revisarem seus próprios textos. - A professora reserva um tempo para os alunos socializarem os seus textos para os colegas de sala, visto que eles iam apresentar a outras turmas. - Após o intervalo, ocorreu a socialização às demais turmas.
--	--	---

Diferentemente das produções anteriores, observa-se que nesta houve a mediação das pesquisadoras, pois a professora precisou se ausentar devido a uma reunião marcada. Entretanto, esse pedido não foi realizado com antecedência, ou seja, não tínhamos a noção que iríamos trabalhar o gênero cordel. Dessa forma, fomos à escola sem um planejamento para esta produção. Contudo, por estarmos utilizando a observação participante, os alunos já estavam acostumados com nossa presença em sala de aula e aceitamos auxiliá-los.

Porém, antes de se retirar, observa-se que a professora manteve a mesma rotina, visto que a mesma escreve no quadro o cordel a ser trabalhado nessa produção, ou seja, disponibiliza um texto base para seus alunos. Assim, como mostra o quadro acima, tentamos, além de seguir as orientações deixadas, manter a rotina que os alunos já estavam

acostumados, isto é, a leitura em conjunto e as perguntas realizadas ao final. Outro ponto interessante foi a diversificação do gênero, pois, como abordamos nas produções anteriores, a mesma não demonstrou esse cuidado em relação a esse aspecto.

Além disso, foram propostos outros leitores para os textos, o que consideramos um ponto positivo, pois essa etapa não era contemplada com a devida importância nos dias anteriores, visto que apenas as pesquisadoras foram colocadas nesse papel. Todavia, não podemos negar que não houve um trabalho com o gênero em sala, o que seria indispensável, tendo em vista que foi o primeiro contato dos alunos com ele. Mas, como nessa atividade estava estabelecido que os alunos poderiam socializar para toda a escola, podemos observar o quanto isso os incentivou em suas produções. Além disso, eles tiveram a oportunidade de apresentar seus textos para os colegas em sala, antes de socializar para a escola, o que é essencial para o treinamento da oralização dos textos escritos.

Ademais, com base nas quatro observações, podemos realizar algumas inferências em relação a prática de ensino da professora. No início deste tópico, abordamos que a professora trabalha por meio de um planejamento onde a produção textual deverá ser realizada em 20 minutos. Contudo, podemos perceber que a professora não segue à risca essa imposição, visto que todas as produções citadas ultrapassaram o tempo determinado, chegando até a 2 horas de atividade. Não podemos deixar de ressaltar essa atitude da docente, uma vez que debatemos que propor esse tipo de atividade requer disponibilidade de tempo por parte do docente.

Outro ponto interessante é que realmente a produção textual tem um lugar reservado na sua rotina. No segundo dia de observação, a questionamos sobre a frequência desta atividade em sala de aula e a mesma nos respondeu que pelo menos duas vezes na semana procura realizá-la. E, de fato, foi possível constatar esse aspecto, visto que, durante as observações, apenas em um dia não ocorreu a produção textual. Entretanto, apesar dessas potencialidades, também constatamos algumas lacunas na sua prática.

Podemos notar que a diversificação do gênero textual não foi muito contemplada, visto que apenas na última produção a professora apresentou/solicitou a produção de um cordel. Além disso, não houve, em nenhum dos dias, um ensino sistematizado do gênero apresentado, como também seus comandos não foram claros, e muitas vezes incoerentes, refletindo, possivelmente, na escrita dos alunos. Quando questionamos sobre como a mesma escolhe/solicita o texto o qual os alunos irão produzir, a professora nos respondeu que escolhe o gênero textual, trabalha esse gênero e só depois solicita a produção. Porém, com base nos quadros acima, não podemos constatar esse fato, pois, mesmo que os alunos já conhecessem o

gênero solicitado, em nenhuma das produções houve um momento para lembrar suas características.

Além disso, podemos observar que, nos poucos momentos em que ocorreu a revisão textual, esta foi realizada apenas pela professora. Também a questionamos sobre como ela avaliava os textos dos alunos e ela nos respondeu que geralmente corrige individualmente, olha os erros e chama o aluno para dizer o que está errado. Logo, podemos observar que a professora concentra sua atenção apenas, como classificam Correa e Spinillo (2016), nas ações de forma e conteúdo; em outras palavras, essa “correção” remete apenas à edição, que é uma avaliação de alguns elementos voltados para questões ortográficas, etc.

Já a reescrita não foi contemplada, porém a professora entende que essas etapas são importantes, pois a questionamos se ela tinha o costume de realizar a revisão/reescrita com seus alunos e ela nos informou que só realizou essas etapas três vezes, mas entende que deveria ser feita mais vezes por constar no planejamento, mas, como ele é muito “apertado”, acaba focando em umas coisas e não em outras.

Diante disso, podemos observar uma incoerência, pois a mesma afirma que, devido ao planejamento, não tem muita disponibilidade. Porém, na prática, vemos o contrário, pois a professora tenta, pelo menos duas vezes na semana, propor essa atividade. Dessa forma, podemos inferir que se a mesma, ao invés de solicitar a escrita de diferentes textos, utilizasse alguns dias para trabalhar um único gênero, todas as etapas, desde o planejamento até a revisão e reescrita, poderiam ser contempladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos durante as observações de aulas de Língua Portuguesa, constatamos que a atividade de produção textual nos anos iniciais ainda é um desafio para os professores, bem como ainda se distancia de uma perspectiva sociointeracionista de trabalho com a língua em sala de aula. As aulas de produção de texto, apesar de terem espaço garantido na rotina semanal da professora, se limitam à solicitação da escrita de textos, sem a delimitação do gênero a ser produzido, sem finalidades e interlocutores bem definidos, com comandos vagos e confusos e sem atividades de revisão e reescrita. Ademais, o pouco tempo destinado no planejamento às aulas de produção de texto é indicativo de que o processo de escrita talvez não tenha tanto espaço como precisa nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- CORREA, J.; SPINILLO, A. G. A revisão textual na perspectiva de professores do ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 107-123, out./dez. 2016.
- COSTA VAL, M. da G.; VIEIRA, M. L. **Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução** – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In:* BRANDÃO, A. C. P. (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.
- LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. *In:* LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27.
- MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. de S. Correção e avaliação de textos. *In:* COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (Orgs.) **Ensino de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2016. p. 23- 41.
- SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. *In:* SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In:* SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-41.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In:* ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.
- SILVA, A.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In:* LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.
- SPINILLO, A. G. A revisão textual feita individualmente e em colaboração: há diferenças! **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 01, p. 230-238, jan./fev. 2015.