

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

PÂMELLA FERNANDA DOS SANTOS ALMEIDA

**O PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM
SALA DE AULA: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO**

GARANHUNS-PE

2018

PÂMELLA FERNANDA DOS SANTOS ALMEIDA

**O PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM
SALA DE AULA: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês e suas respectivas literaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG, como requisito obrigatório para a conclusão de curso e obtenção de título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima

GARANHUNS-PE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna Garanhuns - PE, Brasil

A447p Almeida, Pâmella Fernanda dos Santos

O processo de interlocução e o desenvolvimento da escrita em sala de aula: reflexões de uma professora em formação / Pâmella Fernanda dos Santos Almeida. - 2018.
82 f. : il.

Orientador(a): Gustavo Henrique da Silva Lima.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Letras, Garanhuns, BR - PE, 2018.
Inclui referências e anexos

1. Avaliação 2. Texto - Produção 3. Escrita - 4 Sala de aula
I. Lima, Gustavo Henrique da Silva, orient. II. Título

CDD 372.634

PÂMELLA FERNANDA DOS SANTOS ALMEIDA

**O PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM
SALA DE AULA: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês e suas respectivas literaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG, como requisito obrigatório para a conclusão de curso e obtenção de título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima

Garanhuns, 31 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima
Orientador - UFRPE/UAG

Profa. Ms. Emanuelle Camila Moraes de Melo Albuquerque Lima
Examinadora - UFRPE/UAG

Prof. Dr. Eudes da Silva Santos
Examinador - UFRPE/UAG

Dedico este trabalho aos meus pais, Ana e Paulo, aos meus irmãos, Rômulo e Gabriel, e ao meu namorado, Douglas, pelo inesgotável apoio e incentivo que me presentearam em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela proteção e bênçãos ao longo de todos os anos de graduação. Por ter me dado forças para enfrentar as dificuldades e me encorajar nos momentos em que pensei em desistir. Sem Deus, nada sou.

Aos meus pais Maria Ana dos Santos e Paulo Guilherme de Almeida, pelo cuidado, preocupação e por nunca terem medido esforços para me oportunizar condições de estudo. Por terem me apoiado nos momentos de desânimo. Pelas várias ocasiões que me acompanharam até a universidade e que me ajudaram na resolução de todo e qualquer problema que fosse posto em meu caminho.

Ao meu irmão Rômulo Guilherme dos Santos Almeida, que em muitos momentos me ajudou na produção de trabalhos, a tirar as dúvidas que eu possuísse e por todo o apoio. Também agradeço ao meu irmão Gabriel Guilherme dos Santos Almeida, por todo companheirismo e incentivo em vários momentos de minha vida. A toda a minha família, amo vocês de todo o meu coração.

Ao meu amado namorado Douglas Williams da Silva Alves, que sempre ouviu com paciência minhas angústias, ideias e sonhos. Pelo incentivo incansável e apoio, que me deram forças para que chegasse até aqui, principalmente na reta final do curso. Sem você, tudo seria muito mais difícil. Amo você para sempre.

Aos amigos Emerson Moraes Raimundo e Karine Silva Mendes Caldas, que caminharam ao meu lado nessa longa e difícil jornada acadêmica, sempre me apoiando e guiando no mundo acadêmico e na vida. Quero agradecer a vocês por toda a amizade sincera, companheirismo e a ajuda nas horas de maior necessidade.

A todos os demais amigos, por terem permanecido ao meu lado, mesmo nos vários momentos de ausência.

Ao meu professor e orientador Gustavo Henrique da Silva Lima, por toda a paciência, compreensão e incentivo a terminar este Trabalho de Conclusão de Curso, pois, sem seu apoio, jamais teria conseguido. A você, professor Gustavo, toda a minha gratidão, admiração e respeito.

À professora e amiga Angela Valéria Alves de Lima, um agradecimento especial por toda assistência durante esses anos, incentivo e amizade. A você, professora Angela, que esteve sempre ao meu lado apoiando e guiando-me pelo mundo acadêmico, toda minha amizade e admiração.

À professora Emanuelle Camila Moraes de Melo Albuquerque e ao professor Eudes da Silva Santos, por todo o apoio e encorajamento para terminar este trabalho em um momento tão difícil de minha vida, vocês foram fundamentais para essa conquista. A vocês, minha eterna gratidão.

Agradeço a todos os demais professores, que fizeram parte da minha caminhada acadêmica e formação, desde o início. Pela dedicação à minha educação, pela amizade, conselhos e orientações que vão além da universidade.

Enfim, agradeço a todos e a todas que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu chegasse até aqui, até o fim deste trabalho. Meu muito obrigada a vocês.

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo, fará coisas admiráveis”.

(José de Alencar)

RESUMO

Considerando a atual realidade do ensino de produção de textos, por meio de uma visão crítico-reflexiva, esta pesquisa visa a contribuir acerca do estudo do processo da escrita e sua avaliação em sala de aula a partir do processo de interlocução entre o professor e o aluno. Os objetivos específicos propostos neste trabalho são: identificar os problemas de escrita mais recorrentes nos textos produzidos por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e verificar em que medida as intervenções feitas por uma professora em formação no texto dos alunos auxiliaram no processo de reescrita. Como embasamento teórico, utilizamos os estudos de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Marcuschi (2007), Antunes (2006), Ruiz (2013), entre outros, que abordam perspectivas relacionadas ao ensino e à avaliação de textos escritos na escola. A metodologia da pesquisa foi qualitativa e o tipo de pesquisa foi a pesquisa-ação, cujo objetivo foi que o pesquisador pudesse observar e interferir nos fenômenos estudados, favorecendo intervenções para a promoção do seu objeto de estudo. Por meio das análises realizadas nesta pesquisa, pudemos perceber que a professora em formação utilizou aspectos linguísticos e textuais e também do discurso, que estão intimamente ligados aos processos de interação, o que nos possibilitou frutíferas reflexões acerca de nossas concepções de ensino e de avaliação na prática docente. Esta pesquisa pode ser empregada como amostra de como ocorrem processos avaliativos de produção de textos na escola e de como essa avaliação pode ser muito mais do que apenas um apontamento de erros dentro do texto. Encerramos esta pesquisa, pois, pretendendo contribuir como um incentivo aos professores, que deverão dar mais atenção aos textos dos alunos e à forma como os avaliam, e que também observem se sua prática docente está condizente com o que os estudos apontados sobre ensino de produção escrita e sua avaliação afirmam, preocupando-se também em não limitar os textos dos alunos apenas à sala de aula, buscando ampliá-los por outros contextos de circulação. Ademais, tal estudo, cabe destacar, contribuiu para a melhor preparação da pesquisadora que, à época, encontrava-se em formação, conforme supracitado.

Palavras-chave: Avaliação. Interlocução. Produção de texto.

ABSTRACT

Taking into consideration the current reality of the teaching of text production, through a critical-reflexive view, this paper aims at contributing with the study of the development process of writing and its assessment in the classroom, based on a dialogic process between teacher and student. The specific objectives proposed in this study are the following: to identify the most recurrent writing problems in texts, produced by students in their late years of basic schooling, and to verify to what extent the interventions, applied by an under graduated teacher to these students' texts, can in fact aid learners in their rewriting process. As theoretical basis, we have relied on the researches of Dolz, Gagnon and Decândio (2010), Marcuschi (2007), Antunes (2006), Ruiz (2013), among others. These scholars approach some relevant perspectives related to the teaching and assessment of texts, written in the school. We have adopted a qualitative research in order to implement our study, more specifically by means of an action-research investigation, whose objective was to allow the researcher the opportunity of observing and interfering in the analyzed phenomena, through interventions carried out so as to promote the accomplishment of our main study aims. As a result of the analyses developed in this research, we have been able to notice that the under graduated teacher used linguistic, textual and discursive approaches, which are closely related to the interactive process, and, consequently, such procedure has allowed us to reach highly productive reflections involving our conceptions about the teaching and assessment processes in the teaching practice. This research may be used as a valuable source of information on the way in which assessment procedures on text production in the school takes place. This study may also contribute to researchers interested in looking into how such assessments may turn out to be more than simply a process of error detection in the text. We have, thus, finalized our study in hope of having offered some encouragement to teachers, so as to motivate them to pay closer attention to their students' texts, as well as to raise their awareness to how they should apply their assessments, when dealing with their students' written productions. We have also intended to warn teachers about the importance of observing whether their teaching practice is actually in accordance with the studies related to the teaching of writing production and assessment processes. Therefore, teachers will eventually worry not only with the amount of production provided by their students in the classroom, but also with the quality of such productions in different discursive contexts. Furthermore, it is important to point out the fact that this research has been extremely valuable to a more comprehensive formation of my own academic development as a researcher.

Keywords: Assessment. Interlocution. Text Production.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Problemas de escrita dos alunos.....	47
Quadro 2 - Avaliação dos textos dos alunos I.....	52
Quadro 3 - Avaliação dos textos dos alunos II.....	54
Quadro 4 - Reescrita dos textos.....	56
Quadro 5 - A escrita antes e depois da interlocução.....	58
Figura I - Alunas produzindo seus textos.....	55
Figura II - Ilustração da capa do livro “Contos Fantásticos de Terror”.....	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA	18
2.1 REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO.....	19
2.2 PRÁTICAS DE ESCRITA: PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	23
2.3 ENSINO DE ESCRITA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	27
3 A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA	31
3.1 REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE TEXTOS.....	32
3.2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO: PARÂMETROS E PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS.....	34
3.3 O “ERRO” NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO - OS TIPOS DE AVALIAÇÃO E A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO.....	37
3.4 A INTERLOCUÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS: PARA ALÉM DO PÓS-TEXTO.....	40
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
4.1 CAMINHOS DA ANÁLISE.....	44
4.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	45
5 ANALISE DOS DADOS DA PESQUISA	47
5.1 OS PROBLEMAS DE ESCRITA DOS ALUNOS.....	47
5.2 O PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO	52
5.2.1 A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA (COMO SE DEU A INTERLOCUÇÃO PEQUISADORA-ALUNOS).....	55
5.3 A REESCRITA.....	56
5.4 O PRODUTO FINAL.....	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
ANEXO A – A MORTE VIRÁ (PARTE I)	70
ANEXO B – A MORTE VIRÁ (PARTE II)	71
ANEXO C – O ASSASSINO DA PENSÃO (PARTE I)	72
ANEXO D – O ASSASSINO DA PENSÃO (PARTE II)	73
ANEXO E – NOITE ESTRANHA (PARTE I)	74
ANEXO F – NOITE ESTRANHA (PARTE II)	75
ANEXO G – A CABANA (PARTE I)	76

ANEXO H – A CABANA (PARTE II)	77
ANEXO I – A MULHER DE BRANCO (PARTE I)	78
ANEXO J – A MULHER DE BRANCO (PARTE II)	79
ANEXO K – ILUSÃO MORTAL	80
ANEXO L – A MORTE VIRÁ (PARTE I)	81
ANEXO M – A MORTE VIRÁ (PARTE II)	82

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos estudantes de escolas de todo o Brasil, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, tem apresentado recorrentes e sérias dificuldades em atividades de leitura, interpretação e, especialmente, nas produções de texto. Muitos alunos, principalmente aqueles provenientes de escolas públicas, concluem seu período escolar (Fundamental e Médio), sem, ao menos, conseguirem interpretar e escrever bons textos.

Tendo em vista esse grande problema, já há alguns anos que o ensino nas escolas brasileiras vem sendo alvo de críticas por parte de professores, pesquisadores e especialistas, que estão voltados para essa realidade que a escola brasileira vem enfrentando a cada dia (ANTUNES, 2003).

Desse modo, para que essa realidade seja mudada, é de suma importância que o professor entenda como deve se dar o ensino da produção de texto, precisando reforçar e incentivar no aluno os comportamentos de leitura (BRANDÃO, 2007) e, conseqüentemente, o trabalho de construção de textos escritos. Para tanto, é preciso que se realize um trabalho em que as práticas e as metodologias possibilitem aos alunos o desenvolvimento de suas competências comunicativas, a fim de que eles possam interagir nos mais variados contextos. Isso exige um ensino pautado na perspectiva de língua como interação, relacionado ao ensino de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; SCHENEWULY e DOLZ, 2004).

Além do ensino de produção de texto, existe o elemento pedagógico essencial para o ensino-aprendizagem em sala de aula para a disciplina de Língua Portuguesa, esse elemento é a avaliação. A avaliação de textos ainda tem sido motivo para a realização de muitas pesquisas, tendo em vista os vários e ampliados desdobramentos que ela pode ter dentro do contexto escolar. Para que seja feita da melhor maneira, a avaliação em Língua Portuguesa deve ter um olhar mais atento para os elementos que constituem o texto, a saber: os linguísticos, os textuais e os discursivos. Sendo assim, o instrumento avaliativo deve-se constituir em um diagnóstico de ensino e de interlocução entre o professor e o aluno, indispensável ao dia a dia no contexto escolar. (ANTUNES, 2003, 2006)

A partir dessas e outras concepções de ensino e de avaliação de produções de texto, autores como Marcuschi (2007, 2012), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e outros, por exemplo, sugerem que o ensino de escrita na escola deve correr mediante

a concepção de linguagem que vê a língua como interação, apresentando argumentos a favor do desenvolvimento do ensino de produção de textos, considerando a importância dos processos de interlocução que correm em sala de aula.

Para tanto, é necessário compreender e comprovar, por meio de um trabalho elaborado de análise, a importância dos processos interlocutivos entre o professor e o aluno durante a produção de textos e, mediante a isso, procurarmos entender como esses processos se constroem durante a interação do professor e do aluno no processo de produção/avaliação/reescrita.

A propósito, levando em consideração que a pesquisadora se encontrava em formação e no âmbito do projeto de extensão Biblioteca Virtual de Livros Infantojuvenis, cujo objetivo foi o de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Garanhuns-PE, a proposta de interlocução na escrita contribuiu de maneira significativa para a construção epistemológica da pesquisadora enquanto futura profissional docente, ao possibilitar reflexões acerca do ensino de escrita numa perspectiva interacionista, ressaltando o diálogo propositivo, durante o processo de escrita, professor-aluno.

Assim, com intenção de que seja estabelecida essa interlocução na produção de texto, é necessário que seja dada, para além do processo (de produção), a sua continuidade também na avaliação. Os primeiros passos que devem ser seguidos para uma avaliação mais completa se iniciam ainda na primeira produção do texto, na qual ocorrerá uma correção, que deve proporcionar um levantamento dos problemas linguísticos, textuais e discursivos do aluno, objetivando, posteriormente, uma mudança de atitudes do aprendiz para os desvios cometidos e, diante disso, uma possível evolução numa segunda versão de sua escrita.

Nesse sentido, precisamos reconhecer que, com o passar dos anos, essa avaliação abordada no parágrafo anterior venha sendo, lentamente, implementada na escola, embora ainda existam grandes problemas relacionados ao ensino de escrita em processo. Sobre essa questão, de como deve ser evidenciada essa avaliação, Marcuschi (2007, p. 66) afirma que:

No que tange à **avaliação**, ela é aqui vista como a **ação processual de construir um valor provisório para ser focalizado, mediante categorias social e culturalmente marcadas e interativamente elaboradas**. [...] No âmbito do ensino-aprendizagem, avaliar em uma perspectiva formativa implica considerar **todo o processo** de aprendizagem e não apenas o **produto**; envolve **ações**

investigativas e de retomada e não apenas a **mensuração e a classificação de resultados** [...] (Grifos da autora).

Considerando essa realidade para o ensino de produção de textos e sua avaliação, este estudo tem como seu objetivo geral analisar o processo e o desenvolvimento da escrita e sua avaliação em sala de aula a partir do processo de interlocução entre o professor e o aluno. Para alcançá-lo, a pesquisa tem como seus objetivos específicos: a) identificar os problemas de escrita mais recorrentes nos textos produzidos por aluno dos Anos Finais do Ensino Fundamental e b) verificar em que medida as intervenções feitas por uma professora em formação no texto do aluno auxiliam no processo de reescrita.

Tendo em vista os objetivos acima citados, a análise terá como base alguns autores como: Marcuschi (2007), Antunes (2006), Ruiz (2013), entre outros, que abordam perspectivas relacionadas à avaliação de textos escritos na escola.

Este trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira, é feita uma reflexão sobre o ensino de produção escrita na escola, seu planejamento e produção por meio dos gêneros textuais, onde serão discutidas propostas para o trabalho de elaboração de textos, a partir da visão de pesquisadores como Britto (2011), Leal (2003), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Marcuschi (2007), Marcuschi (2008) e outros.

Na segunda seção, é feita uma discussão a respeito da avaliação das produções textuais, reflexões sobre avaliação, parâmetros e tipos de avaliação, baseados nas ideias de Antunes (2006), Marcuschi (2007, 2012), Dolz, Gangnon e Decândio (2010), Zoraya e Lima (2007), Ruiz (2013) e outros.

A terceira seção tratará dos pressupostos metodológicos da pesquisa.

Na quarta seção, será abordada a análise e as discussões dos dados da pesquisa.

E, na quinta e última seção, serão apresentadas as considerações finais, onde serão realizadas as reflexões referentes às intervenções que ocasionaram resultados adquiridos por meio dos dados da pesquisa, na tentativa de compreender e responder aos questionamentos levantados (Quais os problemas de escrita mais recorrentes nos textos dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental?, Em que medida as intervenções feitas pelo professor no texto do aluno podem auxiliam no processo da reescrita?, Quais as contribuições da experiência de ensino e avaliação de textos escritos em situação escolar para uma professora em formação?) com intenção de

contribuir para o entendimento sobre o ensino de produção de texto e seu processo de avaliação.

2 O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA

O ensino da escrita na escola, ao longo das décadas, tem sido alvo de várias pesquisas (ANTUNES, 2003, 2006, 2009; BUNZEN, 2006; GERALDI, 1997; MARCUSCHI, 2007; REINALDO, 2002). Esse ensino passou por várias transformações ao longo do tempo, tendo seu papel fundamental na educação, porém nem sempre a produção escrita foi orientada de maneira satisfatória, considerando a concepção sociointeracionista de língua.

Mesmo com toda a importância que o ensino da escrita representa, podemos perceber um desacordo em relação às orientações (do ensino da escrita) dadas pelas instâncias superiores, como os PCNs¹, por exemplo. Assim, o que se deve refletir é de que maneira o professor pode realizar procedimentos para que esse ensino se mostre adequado e adaptado à situação dialógica. Sabemos que isso não é uma tarefa fácil, e tem sido uma das maiores dificuldades e desafios da escola. Mas, é preciso pensar por que, mesmo com todos os esforços que têm sido exercidos sobre o ensino de produção de texto, os alunos continuam a não conseguir expressar-se adequadamente em sua escrita, continuando a repetir os mesmos erros. À vista disso, o professor, em seu exercício diário, deve analisar o planejamento e a execução das atividades pedagógicas para uma aprendizagem mais proveitosa dos discentes.

Nesse sentido, o que se tem observado sobre o ensino da escrita é que as escolas têm-se centrado, sobretudo, na questão da redação, em que o aluno é treinado para produzir apenas um gênero textual, a redação/dissertação escolar (BRITO, 1997). E é aí que está a pergunta: será que o ensino da escrita na escola está no caminho correto? Será que é suficiente que o aluno se concentre basicamente em um único gênero textual para que ele aprenda satisfatoriamente a escrita? Também é necessário que haja o questionamento: em que lugar está o uso social do texto? Por que o aluno está escrevendo e para quem esse aluno escreve? (ANTUNES, 2003; GERALDI, 1997). O texto deve ter um objetivo para que faça sentido para o aluno e ele não tenha a visão de que apenas está-se realizando uma

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Tais documentos são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação, sendo separados por disciplinas. Nesse caso, atemo-nos aos PCNs de Língua Portuguesa, reconhecendo que esses materiais, embora tenham o objetivo de conduzir as práticas educacionais, são alvo de críticas negativas (NUNES, 2007). Logo, faz-se necessário cautela ao tratar de tais Parâmetros, dando a devida valorização aos aspectos positivos sem deixar de lado suas possíveis lacunas e incompletudes.

mera atividade escolar para conseguir uma nota. É preciso fazer com que o discente se reconheça como produtor de textos, como um sujeito autor de seu texto.

Dessa maneira, devemos pensar até que momento o professor pode influenciar seu aluno durante o ensino de escrita, e de que modo ele irá ajudá-lo a compreender que esse é um exercício de linguagem no qual o aprendiz organiza um processo interlocutivo, não apenas com quem vai ler o texto, mas também com professor. Afinal, a interlocução que ocorre entre o professor e o aluno no momento da produção influencia o processo de escrita (De que forma ele, o aprendiz, expressa o que quer/deve ser dito?). Logo, o processo de interlocução na produção de texto precisa-se dar por uma via de comunicação tripla, em que envolverá o aluno como locutor, e o professor como seu primeiro interlocutor; mas essa produção deve ir além: o texto escrito deve fazer sentido para que seja escrito. Assim, deve ter como seu terceiro interlocutor o destinatário final da produção. (BRITTO, 2011; MARCUSCHI, 2008).

Na seção a seguir, será feita uma breve análise e reflexão acerca das possibilidades de ensino da escrita na escola, para que o texto tenha sentido e torne-se verdadeiramente um processo de interlocução no qual o professor contribui na construção, ao mesmo tempo que participa desse processo como um de seus interlocutores, e não o único. Essas estratégias devem fazer com que o aluno participe apropriadamente, interaja por meio do texto, participando da sociedade em que ele está inserido na forma do seu texto, expressando o que tem a dizer, aproximando-se cada vez mais da realidade.

Pesquisas como essa, baseada na perspectiva interacionista da linguagem, trazem-nos à tona possibilidades de mostrar como o ensino-aprendizagem na escola pode ser realizado de uma forma que leve o aluno a aprender a escrita, tornando-a um instrumento de comunicação com a sociedade em que ele vive, com o mundo ao seu redor de uma maneira real, sólida, eficaz.

2.1 REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

A escrita está presente no cotidiano de toda pessoa, mas, o que se deve refletir a respeito são os caminhos pelos quais a escola leva o aluno a aprender, para quem vai escrever e por qual motivo escreve.

Ao longo dos anos, segundo Bunzen (2006), a escola passou por diversas mudanças no ensino da escrita, pois, anteriormente, no ensino de Língua Portuguesa, era dada uma maior atenção às regras gramaticais e às regras de leitura, deixando o ensino da escrita um pouco de lado. Dessa forma, esse último se resumia às famosas “composições”, quase sempre a partir de figuras e/ou fotografias, ou mesmo de títulos dados pelo professor (como, por exemplo, “Minhas Férias”), de forma que os textos em sua grande parte eram apenas descritivos.

Então, percebemos que o ensino da escrita como real atividade sociointerativa esteve colocado em segundo plano durante um tempo, e o ensino da leitura ou retórica e regras da gramática era visto com melhores olhos. Apenas com o passar dos anos, a escrita (ensino) foi sofrendo alterações, dependendo da influência e das exigências da sociedade de cada época, fazendo com que o ensino, muitas vezes, fosse direcionado por caminhos que o distanciava do que é “ensinar escrita”. No que se seguiram os anos, segundo Bunzen (2006), a escola investiu no ensino das redações escolares, mas como atos de comunicação e expressão e, mais adiante, o ensino da escrita passou a ser visto como um processo de produção, que envolve condições de produção: o texto, agora, deve ser concebido dentro de um processo interativo.

Logo, ensinar a escrita é, mais do que o ato de ensinar a escrever de acordo com a norma-padrão, dar atenção para as formas que se ensina essa escrita (e para os diferentes contextos de manifestação verbal). Dessa forma, podemos ter tipos variados de ensino, tais como as concepções: língua como expressão de pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como interação (LIMA, 2014; TRAVAGLIA, 1996). A partir delas, o professor baseará seu ensino, considerando também suas vivências, a forma como lhe foi passada a aprendizagem desde a Educação Básica. Por exemplo, um professor pode ter adquirido ao longo de sua vida escolar a concepção de linguagem como objeto de ensino, que ainda é muito utilizada, empreendendo em sala atividades dentro dessa visão, e também pode realizar outras atividades utilizando a linguagem como interação, com suas vivências e experiências adquiridas na sua formação acadêmica. Assim, para Lima (2014, p. 175-179):

Tais concepções são bastante importantes, pois é a partir delas que o professor toma decisões sobre a organização das atividades em sala de aula. Não esqueçamos, no entanto, que aspectos dos contextos social e situacional também determinam as escolhas do docente. Atualmente, a linguagem é definida como uma atividade interativa que se realiza num processo sempre dialógico, não podendo ser analisada

fora de seu contexto de produção nem desconsiderando os sujeitos interactantes. [...] Assim, as atividades de leitura e produção de texto devem ser vistas como verdadeiras práticas de interação verbal, por meio das quais o sujeito constrói sentidos, influenciado por seus conhecimentos e os de seus interactantes. [...] Essa nova concepção de língua aponta para um novo modelo de ensino, o qual não deve se basear apenas no estudo das normas do falar/escrever corretamente ou no código linguístico em si.

Ou seja, podemos perceber que a terceira concepção de linguagem, que vê a língua como interação, tem sido vista como o modelo mais adequado de ensino, pois, ainda para Lima (2014), as práticas e atividades de leitura e produção textual devem ser vistas como formas/maneiras de interação, fazendo com que o aluno veja sentido nas atividades realizadas, influenciado pelo seu conhecimento de mundo e também pelo professor e os outros sujeitos envolvidos na atividade interativa.

Para além da concepção de língua adotada, o professor deve-se ater às normas e às práticas docentes estabelecidas pelos PCNs, evitando o mau uso dos conteúdos e possíveis enganos no momento do ensino da escrita. Para Coelho (2016, p. 110):

Os objetivos dos PCNs direcionam as atividades escolares para o exercício da cidadania, articulando experiências e conhecimentos num currículo escolar coerente e condizente às realidades do alunado. [...]. Os PCNs norteiam o ensino ideal como aquele que se fundamenta na interação entre os elementos que compõem o cotidiano escolar (professores, alunos, pais, escola, comunidade), respeitando a realidade sociocultural das partes envolvidas no processo.

Diante do que foi dito, percebemos o quão importante é que o professor seja orientado pelo PCNs, tendo em vista que não poderia ensinar de uma maneira desordenada, mas sim de acordo com um material de ensino para a base escolar.

Os PCNs devem ser vistos como um instrumento para orientar o trabalho de ensino da escrita de uma maneira interativa, para que o professor não se desvie dos propósitos do seu ensino (com as devidas ressalvas, conforme explicitamos anteriormente). Assim, seguindo as perspectivas da concepção de linguagem como interação e o que prescreve os Parâmetros, reitera-se que as práticas em sala têm sido pouco interacionais, o aluno não interage com o outro (interlocutor), e isso consequentemente o prejudica, não o deixando preparado para o que lhe aguarda: o mundo fora dos muros da escola (ANTUNES, 2003).

É preciso que o professor de Língua Portuguesa rompa com os padrões que têm sido impostos no ensino, perpetuados dentro da própria escola ao longo dos anos. Um ensino de escrita engessado, no qual o aluno deve seguir aqueles mesmos padrões de texto, preocupados principalmente em correção gramatical. Não que esse tipo de correção não seja importante, ele também é, mas é preciso pensar sobre a necessidade de o aluno aprender a escrever para um verdadeiro domínio, e não apenas para executar simples atividades escolares destituídas de qualquer valor interacional. Partindo disso, para Antunes (2003, p.45-47), o ensino da escrita compreende:

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das idéias (sic), informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. [...] Quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está *em interação com outra pessoa*. [...] O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito. (Grifos da autora).

O que se percebe, a partir desses apontamentos, é, como supracitado, que o ensino em nenhuma hipótese deve ser tomado fora de seu valor interacional, não deve jamais ser negligente quanto à intencionalidade. Assim, compreende-se que é preciso que o professor realize atividades de ensino de escrita que levem o alunado a refletir suas atividades e seus textos escritos, fazendo-os perceber que o que eles realizam vai muito além de uma atividade de sala de aula, tendo em vista que, quando um aluno realiza uma atividade, ele a realiza a partir de um gênero textual que o leva a refletir, espera-se, que o texto deve ser adequado para cada tipo de situação sociocomunicativa. A “atividade de classe” deve ser constituída de um propósito maior, a fim de que faça sentido para o aluno e que atenda a um objetivo específico e significativo para a aprendizagem. (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008).

Para Antunes (2003), para se produzir um texto de forma correta, é preciso que o aluno passe por todas as fases necessárias para sua produção: 1) O planejamento, em que o aluno impõe os critérios de ordem do texto, a organização das ideias e os tópicos que serão discutidos durante sua escrita, é o momento em que

o aluno vai organizar o texto (projeto textual). 2) Outra fase é a escrita do texto propriamente dito, na qual o discente colocará em prática tudo o que foi planejado anteriormente; 3) e, na próxima e última fase, ele realizará a reescrita, momento que a revisão textual é executada e o aluno tem a possibilidade de observar se os objetivos do texto foram cumpridos, se as ideias estão bem desenvolvidas, e se existem correções a serem feitas. Ou seja, não é necessário apenas que o aluno escreva, mas que planeje a escrita e reescreva o texto para garantir sua qualidade.

2.2 PRÁTICAS DE ESCRITA: PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE TEXTOS

O planejamento da produção escrita precisa ser realizado desde os primeiros momentos que seu ensino é apresentado em sala de aula para os alunos, para que, dessa maneira, os alunos entendam todos os procedimentos e movimentos que levam ao produto final de um texto. Todavia, podemos perceber que na escola não tem funcionado dessa maneira. (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2007; TRAVAGLIA, 2016).

De acordo com Britto (2011), o aluno ainda continua sendo ensinado a escrever dentro de padrões pré-estabelecidos, pois, se o texto será julgado e avaliado pelo provável único interlocutor - o professor, o aluno escreverá a partir do que ele acredita que o professor irá aprovar como escrita, na procura de agradar o docente para conseguir uma boa nota, fazendo com que não cumpra o propósito da aprendizagem do texto produzido. Assim, a escola estará sendo o único interlocutor do aluno, não cumprindo satisfatoriamente com um ensino interativo, que faça o aprendiz adquirir a aprendizagem necessária. Continuando com Britto (2011. p. 125,126), ele ainda defende que:

Em última análise, o processo de construção da redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência linguística do estudante [...] e a imagem de língua escrita que cria a partir da imagem do interlocutor e de interlocuções privilegiadas. [...] A maior ou a menor presença de cada um desses procedimentos depende da maneira como o estudante recruta e opera com vários recursos linguísticos de que dispõe, bem como o tema, modalidade redacional, do momento e do lugar em que escreve e da imagem do interlocutor. [...] Assim, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas

características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade dos seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador em relação ao homem-mundo. O caráter artificial dessa situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final.

Ou seja, por conta de o processo de escrita tornar-se artificial e sua produção não ter um valor interacional sólido, será por causa desse processo de ensino que o aluno não desenvolverá uma aprendizagem que seria mais coerente com a realidade atual, sua interlocução é negada devido a essa metodologia, mostrando que a escola tem dado prioridade a uma linguagem e um ensino que não se aplicam ao seu uso real.

Indo de acordo com Britto (2011) e Leal (2003), observando as práticas que acontecem em sala de aula, nas quais o aluno, na verdade, escreve com pretensão de agradar o professor, pelo fato de ele ter o entendimento de que escreve não para ser lido (enquanto atividade principal), mas escreve para ser corrigido, conquistar uma nota. O texto, pois, acaba ficando realmente sem um objetivo além desse, tornando-se um produto fechado em si mesmo, sem maiores propósitos educacionais, fazendo com que a produção acabe-se tornando muito mais o que a escola deseja que o aluno produza e não o que esse precisa desenvolver, enquanto aprendizagem de escrita.

Assim, uma questão fica pendente: será que a preocupação da escola está em realmente ensinar o que é necessário para o aluno aprender a escrever textos e conseguir expressar-se da melhor maneira por meio da escrita? Ou a escola preocupa-se apenas em alcançar níveis de ensino e notas aceitáveis, cujas suas maiores preocupações são correções gramaticais, acreditando que saber escrever bem é aquele que sabe a norma culta e consegue boas notas nas avaliações? Continuando com esse questionamento/pensamento, Leal (2003, p. 64-66) completa nos dizendo que:

Podemos perceber, em diferentes práticas escolares, uma grande preocupação dos professores em assinalar os problemas mais linguísticos [...] nos textos dos aprendizes, com receio de que, se assim não procederem, estarão sustentando os “erros” e deixando de ensinar. O que precisamos deixar claro, no entanto, é que o “querer dizer” do aluno não pode ser suplantado pelos “quereres” escolares que, na maioria das vezes, afastam o aprendiz da condição de sujeito que produz textos, inserindo-o muito mais na condição de um sujeito que produz uma “língua”. [...] Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus

textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais.

Vemos que a autora deixa claro que para que o aluno aprenda realmente a escrever textos, expressando-se verdadeiramente, é necessário que consiga interagir por meio dele, comunique-se, mantendo o movimento de locutor e interlocutor final, e não apenas pensando em uma interação exclusiva com o professor que irá corrigir (como interlocutor primeiro), mas que a prática social da produção se cumpra visando a um interlocutor real, havendo uma “ligação e comunicação” entre ambos.

Dentro desse contexto, para escrever adequadamente, necessita-se ter alguns conhecimentos prévios ao pré-texto, que são os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, habilidades fundamentais na produção de um texto. Também deve haver o preparo do aluno quanto ao conteúdo que ele precisará abordar. A aprendizagem da escrita não deve ocorrer apenas nas aulas de Português, mas também em outras disciplinas que tratem de conteúdos, informações e outros elementos relevantes para que o estudante produza bons textos. Deverão ser vistas aulas de gramática (na perspectiva da análise linguística), leitura e compreensão de textos, que, ao final, essas atividades devem estar todas interligadas, e não ensinadas de forma separada e descontextualizada, mas unidas no propósito de o aluno aprender a ler e a escrever, bem, textos dos mais diversos gêneros.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 15,16):

Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. Essa atividade implica um distanciamento reflexivo para se regular os próprios processos de escrita. Portanto, a prática da escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema linguístico. [...] Além disso, na produção de um texto, os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos também devem ser salientados. Assim, os aprendizes tomam consciência das características dos comportamentos languageiros.

Os autores discutem justamente a importância de todos os componentes linguísticos estarem interligados e inseridos nas aulas de Língua Portuguesa para que o aluno possa aprender da forma mais completa possível, tendo componentes de ensino lexicais, ortográficos, analíticos e textuais na sua aprendizagem. Isso também implica que o aluno, ao possuir esses conhecimentos a respeito da língua e da

linguagem, também entenda a escrita como um processo no qual é necessário que seja feita sua reflexão, para que ele não veja a atividade de escrita apenas como uma atividade escolar, mas como algo importante para as mais diversas situações de comunicação do seu cotidiano.

É por meio do ensino da escrita realizado como um processo, que pode ir de uma ação simples, como escrever um recado, à produção de textos mais complexos, que exigem do aluno um maior conhecimento de escrita que ele deverá adquirir. Escrita como construção, um constante aprendizado na sala de aula, sendo o objetivo do professor pautado no planejamento e também nas condições de produção que o texto será produzido.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) nos dizem, ainda, que um dos fatores também de vital importância que deve ser considerado para entendermos como se dá a produção de texto é o lugar social onde esse mesmo texto é produzido. Lugar que nos permite entender normas e valores de cada sociedade em que o leitor do texto está introduzido. Por meio da análise do lugar social em que o texto é produzido, podemos entender parâmetros como: enunciador, objeto comunicativo, destinatário e lugar social. Destarte, o ensino deve ser guiado a partir de uma situação de comunicação, e essa situação é que vai orientar que tipo de gênero deve ser elaborado. Seguindo por esse caminho, no que se refere às operações que orientam a produção de um texto, continuando na linha de pensamento de Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 25-27):

A primeira operação, a *contextualização*, consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente. [...] A segunda operação compreende o *desenvolvimento dos conteúdos temáticos* em função do gênero. [...] A terceira operação de produção textual é a *planificação* em partes, pois um texto é uma sequência que apresenta uma organização [...]. [...] Marcas linguísticas são utilizadas na *textualização*, que é a quarta operação, o processo de aplicação e de linearização do conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto [...]. [...] Enfim, quer se trate da *releitura*, da *revisão*, da *reescrita de textos* durante a produção ou após um esboço [...], a quinta operação implica o retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo. (Grifos dos autores).

De acordo com esse referencial, podemos dizer que é preciso que o aluno passe por todos esses processos, contextualizando o tema ao qual escreverá e adaptando-o à situação de comunicação, elaborando, organizando o texto

(planificação) e textualizando-o. E, por último, deve ser realizada a releitura e correção pelo professor, e a revisão do texto pelo aluno seguida da reescrita.

Continuando nossas reflexões a respeito do ensino da escrita, e de como ele é importante, passaremos a refletir sobre como deve ser orientado na sala de aula. Como bem sabemos, muitos professores já vêm adotando uma abordagem de ensino, que é o ensino por meio dos gêneros textuais, de uma forma que a partir do gênero se conduzirá o trabalho, dependendo da função social que o texto precisará desempenhar, sendo uma produção guiada consoante a necessidade comunicativa. (LIMA, 2016; MARCUSCHI, 2008).

Nesse sentido, traremos algumas reflexões de Travaglia (2016, p. 87-99) a respeito de como esse ensino de texto deve ser pensado:

Ao produzir um texto, não se pode esquecer que ele sempre pertencerá a um gênero, apropriado para determinado tipo de situação de interação comunicativa. Isso vai regular muitos aspectos da produção, como o conteúdo temático [...], a estrutura composicional, objetivos e funções do texto, suas condições de produção [...], e os recursos linguísticos a serem utilizados, [...] não é possível produzir um texto sem planejá-lo, pelo menos em termos do que se vai dizer e como as informações serão agrupadas em segmentos tópicos e hierarquizadas para levar o possível interlocutor a apreender a ideia fundamental que o produtor do texto quer lhe passar ou levá-lo a aderir a uma tese [...]. Em outros termos, como se organizarão as informações para atingir o objetivo estabelecido no planejamento do texto.

O que o autor nos diz é que, para que se produza um texto, é necessário que se estude também o gênero correspondente, pois, para que o texto tenha verdadeira utilidade, ele precisa funcionar para o propósito previsto. A primeira coisa que deve ser feita para se escrever algum texto, portanto, é planejá-lo de acordo com o gênero/situação de produção.

2.3 ENSINO DE ESCRITA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS

O ensino e produção de textos a partir da perspectiva dos gêneros textuais vem sendo, atualmente, amplamente utilizado nas escolas brasileiras, tendo em vista que os gêneros textuais atendem a várias situações de comunicação, apresentando

finalidades distintas e definidas, nas quais o aluno precisa entender qual a melhor maneira de interagir naquele determinado contexto comunicativo.

Continuando nessa linha de pensamento, Dolz; Gagnon; Decândio (2010) fala a respeito da importância do ensino da escrita pautado no ensino dos gêneros textuais. Os autores veem o gênero como um instrumento de comunicação que deve ser utilizado em situações específicas, posto que é também um instrumento cultural e didático, sendo utilizado tanto nas práticas sociais quanto nas escolares. Utilizando os gêneros como objetos de ensino, é possível contribuir diretamente no desenvolvimento das capacidades linguísticas e textuais dos alunos de uma forma geral. Então, o ensino de escrita deve seguir esse pensamento, dada a importância para a vida do estudante, preparando-o para as mais diversas situações sociais.

Ainda partindo dos pressupostos de Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 47):

Os gêneros são nomeados, identificados e categorizados pelos seus usos. Trabalhar a partir das representações sociais facilita construir o “sentido” das aprendizagens. A representação do gênero fixa o *horizonte de expectativa* para o produtor e permite que o receptor interiorize determinados critérios para ter êxito em seu projeto comunicativo. Ele orienta não só as atividades e as estratégias de leitura e de escrita do aprendiz, mas também permite o desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas, em função dos conhecimentos existentes sobre as estratégias utilizadas pelos leitores e pelos escritores iniciantes. Além disso, ele determina as dimensões a serem ensinadas: as coerções da situação, os planos dos textos, as unidades linguísticas características, as unidades de sentido etc. (Grifo dos autores).

Conforme o pensamento exposto, os autores sugerem que utilizar os gêneros no ensino da escrita vai facilitar também a interação prévia entre o locutor e o locutário do texto, durante a produção, e uma melhor adesão da mensagem por quem a recebe, pois, por meio dos gêneros, os interlocutores terão possibilidade de projetar algumas informações sobre ele, o que contribui no entendimento do propósito comunicativo, facilitando o uso da linguagem na escrita.

Nessa acepção, entendemos que cada gênero textual² tem objetivos diferentes e são criados para suprir certas necessidades definidas pela sociedade. Assim, segundo Marcuschi (2007), é justamente na sociedade, no espaço extraescolar, que

² Adotamos a perspectiva de gêneros textuais como instrumentos plásticos, dinâmicos e maleáveis, que servem para estabelecer a interação social (MARCUSCHI, 2008).

o aluno produzirá, efetivamente, seus textos, e, durante esse processo, ele planejará o texto devendo saber em quais condições (de produção): possível leitor, objetivo etc.

Para Marcuschi (2007), e indo de acordo com o que Dolz, Gagnon e Decândio (2010) preconizam, o melhor caminho para o ensino da escrita é recorrendo a um ensino pautado na concepção sociointeracional da língua, apropriando-se dos gêneros textuais, levando o ensino da língua a um verdadeiro exercício de interação que faça o aluno enxergar sentidos para a produção. Com isso, segundo Marcuschi (2007):

Os estudos sobre os gêneros textuais, a concepção de língua como interação e os estudos sociointeracionista provocaram significativas transformações no encaminhamento do trabalho com o texto em sala de aula. A escrita de textos passou então a ser vista como uma habilidade que deve ser ensinada e que precisa fazer sentido para o aluno. Começaram a se fazer presente um cuidado em explicitar para o aprendiz, parcial ou amplamente, as condições de produção e circulação do texto, bem como uma atenção no sentido de propiciar encaminhamentos pedagógicos que favoreçam o planejamento, a revisão e a reescrita dos textos. [...] Isso [...] envolve uma mudança significativa no foco da aprendizagem, que passa a dar prioridade ao gênero textual extra-escolar (sic) e não se fixa apenas no tema ou no gênero escolarizado.

Podemos salientar que, usando a linguagem como interação, o professor terá a oportunidade de realizar um trabalho que traga uma aprendizagem mais completa ao discente e que, por meio dela, o aluno possa compreender algo que vai além do que ele está estudando – não o assunto isolado em si, mas a sua função social, além de perceber como se constrói o seu próprio texto, independente do gênero textual que ele esteja contemplando. A atividade, como já foi dito, passará a fazer sentido para esse aluno, ao favorecer, por exemplo, as condições de produção.

Já para o professor, a partir dessa interação, ele compreenderá que, realizando um trabalho juntamente com seu aluno na produção de determinado texto, será preciso uma organização pedagógica que proponha uma revisão e reescrita do que foi elaborado. Assim, tendo-se um trabalho realizado de maneira mais completa é que o aluno entenderá que ele pode e deve comunicar-se pelos seus textos, fazendo com que tenham uma circulação no meio social.

Ademais, concordamos que o ensino de escrita na escola tem passado por muitos encontros e desencontros, erros e acertos, como o próprio Marcuschi (2008, p. 52) cita: “Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para

não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas.”. Ou seja, o ensino de produção nas aulas de Língua Portuguesa passa por muitos desafios, não só na estrutura do ensino e seu acesso, mas também em outras questões, como o tempo de dar seguimento às etapas do ensino, falta de preparo e experiência dos professores, dentre outras questões fundamentais para que ocorra um trabalho com melhores resultados. E, assim, resultando na falta de preparo dos alunos para produzirem textos de qualidade, conforme o gênero trabalhado.

Diante disso, o que fica é que: nós, como professores, devemos pesquisar as melhores maneiras para que esses alunos tenham a oportunidade de se prepararem melhor e realmente aprender a produzir melhores textos, tornando-os mais acessíveis e, conseqüentemente, ajudando os estudantes a almejarem seus objetivos de vida, consequência que virá de uma boa preparação e de um ensino de qualidade, que nós, docentes, escola e governo, devemos oferecer para que se formem alunos que leem e escrevem não apenas para a esfera escolar, mas sim para a vida em sociedade, conscientes de todo o processo interativo de tais atividades.

3 A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

A avaliação de textos, muito comumente, é utilizada como instrumento de classificação, separação de alunos por grupos, como uma forma de dividir os bons dos “maus” alunos, os melhores dos piores, e, muitas vezes, ela foi algo amplamente utilizado como maneira de impor temor aos estudantes, com a temida reprovação (SUASSUNA, 2007). Porém, o que devemos refletir acerca desse problema e questionar é de que maneira a escola, aos poucos, vem tentando melhorar as formas de avaliação, já que esse tipo de avaliação, na perspectiva somativa, transmite para os alunos que, para que se tenha um texto com uma escrita satisfatória, eles não podem cometer erros de gramática e de ortografia, sobretudo.

Dessa maneira, é preciso que seja estabelecida na escola uma prática de avaliação contínua, que sempre possa ser revista pelo professor para alcançar maiores resultados no ensino-aprendizagem dos estudantes, caso da avaliação na perspectiva formativa (ANTUNES, 2003; 2009).

Para a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), o ideal deve ser a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.”. Ou seja, o aluno não deve aprender para ser avaliado, mas deve ser avaliado para aprender cada vez mais durante a caminhada acadêmica. A LDB esclarece, ainda, que o professor, em seu papel de orientador do aprendizado, leve o estudante a ter uma qualidade de ensino e não que o aluno seja apenas visto como uma nota, um número que dirá o seu valor.

Dentro dessa percepção de avaliação vemos, aos poucos, a escola tentando transformar sua realidade de ensino, mudando seus mecanismos de avaliação de aprendizagem, passando a ser vista (a avaliação) como uma maneira de compreender quais as maiores dificuldades enfrentadas pela turma e de que maneira o professor pode adaptar seu ensino em sala de aula. Cabe destacar, no entanto, que tal processo de mudança ainda não é suficiente, de modo que ainda se sobressai, nas instituições educacionais Brasil afora, a avaliação na visão somativa (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2007; ZORAYA e LIMA, 2007).

Outrossim, dentro de uma adoção formativa de avaliação, pode-se recorrer à investigação diagnóstica, a princípio. E, tomando os resultados demonstrados nas avaliações dos textos produzidos e os métodos de avaliação, o professor poderá

ajudar os alunos a evoluírem cada vez mais na sua aprendizagem, utilizando o “erro³” como uma ferramenta de aprendizagem. (ANTUNES, 2006; ZORAYA E LIMA, 2007).

Nesse contexto, o professor deve-se ater, principalmente, às formas e métodos de ensino pelos quais demonstrará os conteúdos para os estudantes, para que cada um, em sua individualidade de aprendizagem, possa alcançar as metas almejadas para o que está sendo estudado. E, conforme o trabalho seja orientado, o docente vai se utilizando de metodologias que o levem a melhor maneira de passar os conteúdos e também de avaliar o desempenho do alunado.

Devemos entender que a avaliação deve ser considerada uma ferramenta para reorganizar o ensino e a aprendizagem de forma que se alcance o seu propósito primordial, guiando o trabalho do professor. E, dessa maneira, cada professor terá um estilo de avaliar suas turmas, um modo que se encaixe da melhor forma à realidade dos alunos (ANTUNES, 2009).

3.1 REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE TEXTOS

Em um modelo de avaliação tradicional, o professor é responsável pela avaliação das atividades produzidas pelos alunos e é, partindo dessa avaliação, que podemos dizer se o aluno está ou não apto a produzir um texto satisfatório. O aluno é o principal alvo dessa avaliação, que dirá se ele é “bom” ou “ruim”, “melhor” ou “pior” que o resto de seus colegas e, na grande parte das vezes, esse mesmo aluno não participa dessa avaliação, apenas é submetido a ela. Lembrando que estamos apenas refletindo e referindo-nos ao modelo tradicional de avaliação (SUASSUNA, 2007).

Numa atitude contrária a que foi vista acima, a avaliação em si não deve ser considerada apenas como mera atividade a ser atribuída uma nota. O aluno não pode ser avaliado apenas por uma atividade, a qual sabemos que, muitas vezes, pode atrapalhar o seu desempenho, por meio de fatores como nervosismo, falta de recursos, dentre outros. É importante que o aluno participe do processo avaliativo,

³ Concordamos com Zaraya e Lima (2007) quanto à noção de “erro”. Para as autoras, o “erro” deve ser entendido como um indicativo de caminhos pelos quais o professor deve seguir para ajudar o aluno na resolução de seus problemas, sendo que cada “erro” deve ser visto como um meio para a solução.

envolvido em uma interação entre ele e seu professor. Afinal, o texto avaliado será seu texto, de sua autoria, o aluno não só pode como deve fazer parte desse processo (REINALDO, 2002).

Além disso, a avaliação deve ter como seu foco o professor e o aluno. Tornar-se uma atividade totalmente interativa. Quando o professor e o aluno discutem de que maneira e por quais caminhos o texto deve ser escrito e avaliado para que, depois, seja reescrito, deve ser feita (a discussão) de maneira que os dois entrem em consenso. Porém, como bem sabemos, em grande parte das vezes, o aluno não participa da avaliação, o que acontece é que fica apenas em um papel de submissão ao professor, não tendo uma voz ativa, apenas uma nota que o classificará como satisfatório ou não. Adotando outra postura, o professor deve reavaliar seu procedimento de ensino, conforme Antunes (2003, p. 162):

Neste sentido, o procedimento básico deve ser discutir com o aluno em que e por que seu texto não está adequado e, na mesma dimensão, descobrir com ele as alternativas de reconstrução de seu dizer. Tal prática tem, inclusive, a vantagem de iniciar o aluno na tarefa de ser ele mesmo o primeiro revisor de seu texto. Dessa forma, ele vai aprendendo a refazer sua primeira redação até chegar àquela definitiva que chegará às mãos do leitor. E vai vivendo a experiência de perceber a imensa versatilidade da língua. (Grifo da autora).

O ensino-aprendizagem de produção de texto depende da avaliação e vice-versa, um não funciona sem o outro, isso faz parte de uma sequência para o ensino. Não obstante, muitas vezes, ele (o ensino) é prejudicado quando essa sequência não funciona ou não é usada de maneira adequada. Afinal, o propósito do ensino não deveria ser a avaliação, mas sim a aprendizagem do aluno. Como dito anteriormente, essa aprendizagem acaba tornando-se algo sem importância, pois o professor deve avançar para os conteúdos seguintes e acaba tendo de deixar de lado o conhecimento que o aluno não conseguiu assimilar. Sabemos que isso acontece por questões como: tempo de aula desperdiçado, muitos conteúdos para serem vistos ou mesmo a falta de interesse do professor e do aluno em algumas situações de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, é preciso que o aluno entenda que os professores não têm poder absoluto sobre seu texto (nem deveriam ter, realmente), mas é o professor que

deve orientar o aluno para que ele tenha um texto bem escrito, obviamente, corrigindo seus erros e ajudando o aprendiz a compreender os caminhos para a escrita. Logo, segundo Antunes (2003, p. 166), “Este é o papel do professor: estimular, em cada momento, a tentativa de produção do aluno e orientá-lo na aquisição dos padrões adequados.”.

Agora, principalmente quando se fala em avaliação de produção de textos, precisamos demonstrar que toda a avaliação do texto ocorrerá também durante sua produção, embasada em uma sequência de ensino, na qual essa avaliação deve começar pela leitura e se segue na produção, correção e finaliza-se na reescrita. Assim, podemos perceber que a avaliação ocorre de forma gradativa e começa a partir do aluno. Mesmo que ele não saiba, ele lê e seleciona textos, escolhe as palavras que colocará no texto e faz uma estruturação do seu pensamento (MARCUSCHI, 2007).

Desse modo, a escrita do texto é muito além do que se vê colocado no papel, exigindo do aluno informações sobre o assunto que ele pretende escrever, qual o objetivo que ele pretende atingir com a escrita daquele texto, além de outros conhecimentos de ordem linguística, textual e discursiva para que ele tenha condições de produzir um texto.

3.2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO: PARÂMETROS E PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS

A avaliação de textos, ainda em muitos contextos escolares, tem sido motivo de preocupação para muitos profissionais, não só de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas do ensino. O professor deve entender que a avaliação deve-se dar com base em uma sequência de ensino, em que ele deve estar sempre interagindo com o aluno, estabelecendo entre os dois um canal comunicativo para melhorar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

À vista disso, com base nos autores já citados, podemos compreender que a produção e avaliação do texto se dá desde o momento inicial da sequência de ensino. O estudante e professor precisarão desde o início cultivar uma relação de parceria,

quando ambos contribuirão com aquela produção, por assim dizer, mantendo uma relação interativa. Assim, para Antunes (2006, p. 170,171):

A avaliação nesses termos possibilitaria que, de fato, professor e aluno estabelecem o *diálogo cooperativo* que se espera exista (sic) entre quem ensina e quem aprende. Não é raro constatar que a palavra do aluno – sobretudo, a palavra escrita – cai no vazio da não-resposta (sic) e se converte em um monólogo [...]. O importante seria que a produção do aluno obtivesse alguma resposta, encontrasse do outro lado da linha alguém com quem interagir. Assim, quem sabe, sua experiência do dizer poderia converter-se na experiência de ser autor, o que, de fato, só acontece quando nos sentimos comunidade, quando nos sentimos pertencendo a um grupo. (Grifo da autora).

Por isso, consideramos que o professor deve-se valer de estratégias no momento da avaliação dos textos e que é preciso estabelecer parâmetros de correção que o orientem por quais caminhos e alternativas ele deve usar para realizar tais correções, e que levem o aluno a verdadeiramente aprimorar tais textos. Para tanto, basear-nos-emos nos parâmetros utilizados por Antunes (2006), que nos trazem reflexões a respeito de como deve ser conduzida a avaliação do texto para que o aluno seja orientado a reescrever seu texto. Essa avaliação deverá ocorrer dentro do texto, com o professor colocando todas as suas correções e orientações, e também fora do texto, esclarecendo todas as dúvidas que o estudante venha a ter.

Antunes (2006) cita os elementos que mais importam na hora da correção textual. Esses elementos essenciais são: os elementos linguísticos responsáveis pelo léxico e a gramática, que dá conta das normas e convenções da língua. Os da textualização, que envolvem todas as propriedades do texto como coesão, coerência, informatividade, intertextualidade e todos os procedimentos e estratégias de construção da sequência textual. E, por fim, os elementos da situação, que dão conta das intenções pretendidas, o gênero textual, o domínio discursivo em que se insere o texto, o conhecimento prévio do autor do texto, o interlocutor previsto, as condições materiais de apresentação do texto, o que inclui o suporte; e a ancoragem do texto em contexto particular de enunciação, cujos componentes são essenciais para regular a forma e o conteúdo (do texto) que se vai produzir.

Para uma avaliação completa, pois, é preciso que se passe por todas as etapas da correção e o aluno precisa estar por dentro de todos esses “caminhos”, pois eles visam a chamar a sua atenção para os problemas do texto. E mais, o professor deve apontar não apenas os erros, mas também os pontos positivos, valorizando os esforços do estudante acerca de sua produção.

Continuando com as reflexões a respeito do processo da avaliação de texto, trataremos agora das perspectivas de avaliação de Marcuschi (2012), que demonstra duas concepções de ensino-aprendizagem, uma cujo foco está na avaliação como produto e a outra com foco no processo.

Ou seja, vemos, por um lado, um modelo de avaliação feito dentro da perspectiva somativa, com foco no produto, que valoriza somente a produção final do aluno, geralmente, com o objetivo de atribuir-lhe uma nota. E, por outro lado, o segundo tipo de avaliação, que acontece dentro de um contexto formativo, concentra-se no processo, a fim de que se perceba a atividade de escrita como ampla, interativa e recursiva, ao evidenciar para o aprendiz as diferentes e fundamentais etapas na elaboração de todo e qualquer texto (MARCUSCHI, 2007).

Na avaliação formativa, a ação pedagógica é continuamente regulada ao modo particular de aprendizagem de cada turma e de cada sujeito, ela deve ser direcionada para todos. Nesse modelo de avaliação, o professor não fica preso à prática de buscar erros ou tentar a todo instante atribuir notas para os alunos, esse parâmetro busca dar maior visibilidade ao processo de aprendizagem do aluno, suas capacidades e competências. A avaliação deve estar para a aprendizagem do aluno, para que ele não decore conhecimentos que o atribuíram uma nota, mas que construa conhecimentos que levará para a vida. Assim, podemos concordar que:

A avaliação é dinâmica e passível de alterações, estando sujeita a versões variadas (mas não infinitas), culturalmente situadas, no decorrer do processo interacional. Essa proposta avaliativa rompe com a perspectiva quantitativa, e é elaborada com base em um discurso reflexivo e crítico da concepção de avaliação somativa, fundada na mensuração de resultados. [...] Em uma perspectiva formativa, a produção escrita e sua avaliação são entendidas como um processo, no qual estão envolvidas diferentes atividades vistas de modo recursivo, interativo e inter-relacionado. (MARCUSCHI, 2007, p. 66-72).

Por conseguinte, ressalta-se que nesse processo (formativo) existem etapas, também mencionadas em Marcuschi (2007). Tais etapas são o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita do texto, que não acontecem separadamente, mas são ações simultâneas, que levam o aluno à sua produção de texto. Essa escrita não deve mudar de direção, o professor e o aluno devem estar em constante interação, sempre reavaliando o planejamento textual, principalmente, durante a revisão e a reescrita. Dessa maneira, o processo que se decorrerá contribuirá diretamente para que o aluno aprenda cada vez mais, entendendo que a escrita precisa ser adquirida com a prática, visto que ela não é um processo imediato, e dele (o aluno) se exige muito esforço e dedicação.

3.3 O “ERRO” NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO - OS TIPOS DE AVALIAÇÃO

Entendemos a complexidade da produção e da avaliação dos textos, mas o que precisamos também esclarecer é que não é porque o aluno comete erros em seus textos que o professor deverá achar que é algo ruim. Nesse processo, é preciso usar o erro como forma de aprendizagem, todo o processo de avaliação nos leva a esse momento, o valor didático do erro na avaliação. Mas, em termos conceituais sobre a importância do erro na produção escrita, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 35-37) nos dizem que:

Os erros dos alunos não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos. [...]. Em relação às produções escritas, uma parte dos erros se constitui como uma passagem obrigatória que permite a apropriação das convenções da escrita. [...] Um dos objetos da avaliação formativa é justamente o de detectar os erros e os disfuncionamentos em relação às tarefas de aprendizagem. Evidentemente, esse tipo de avaliação influencia as atividades de ensino e de aprendizagem: a avaliação formativa evita que resistências e obstáculos da escrita sejam evitados e permite que os levemos em conta na elaboração de novos dispositivos didáticos.

Dessa forma, percebemos que, segundo o pensamento dos autores, se trabalhada a questão do erro desse modo, o aluno vai alcançar progressos evidentes em suas produções, pois isso influenciará no seguimento do planejamento de seu texto e conseqüentemente em sua reescrita. Vemos, então, que as opiniões de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) associam-se às reflexões de Zoraya e Lima (2007, p. 73), que dizem que “definitivamente, o “erro” deve ser percebido como indicador de caminhos que o professor deve percorrer para ajudar seu aluno a resolver os problemas, ou seja, cada “erro” deve ser interpretado como objeto de promoção da solução.”. Diante disso, “utilizando” os “erros”, o aluno entenderá o verdadeiro valor que a avaliação do texto terá quanto ao seu aprendizado da escrita, ele entenderá o valor da prática da escrita e da linguagem como forma de interação e expressão.

É preciso compreender que, além das correções gramaticais, e correções ortográficas dos “erros” cometidos pelo estudante de produção de texto, é necessário também entender que ele (o estudante) tem opinião e escolhas que o levaram por caminhos no texto. O professor, por sua vez, além de realizar as marcações nos textos, deve ter uma interação com seu aluno, levando-o a compreender por quais caminhos percorreu que o levou a cometer um possível “erro”. Muitas vezes, existe apenas a necessidade de o professor ajudar o aluno a encontrar novos caminhos no texto, este (o aluno) tendo um olhar mais atento às escolhas e se elas realmente são significativas para o texto.

Concordando com o que diz o parágrafo acima, a tomada de consciência do professor quanto à autoria do texto do aluno é de vital importância, pois o docente deve fazer uma correção de modo a preservar a linha de pensamento do texto do aluno, tomado sempre muito cuidado para não o modificar.

Porém, como sabemos, às vezes é preciso que se façam algumas intervenções quando se percebe que o aluno está perdido em seu próprio texto, desordenado e desorientado em relação ao conteúdo de sua produção. É aí que o professor deve entrar em ação e ajudá-lo a encontrar o caminho. Para Silva e Suassuna (2017), é muito importante que “[...] o professor proporcione momentos nos quais o aluno leia e releia seu texto, assumindo uma atitude de distanciamento do texto e se deslocando do papel de escritor para o de possível leitor de seu texto.”. Seguindo isso, o aluno compreenderá que ele está escrevendo para alguém, que seu texto terá uma esfera de circulação, levando-o a tomar decisões sobre o que

efetivamente precisa escrever e/ou reescrever em seu texto. E por meio dessa estratégia, o aluno estará efetivamente participando de uma interação, de uma prática social de escrita, tomando consciência que existirá um leitor e que é necessário levar isso em consideração.

Agora, partindo de uma perspectiva sobre as categorias de correção, para que ela seja mais completa, Ruiz (2013) nos dá uma outra visão e perspectiva de correção, que utilizadas juntamente à visão dos parâmetros de avaliação de Antunes (2006) torna todo o processo bem mais completo. Logo, Serafine apud Ruiz (2013) falará dos diferentes tipos de correção utilizados pelos professores. Desses, Ruiz (2013) cita três modelos mais tradicionais identificados e citados em seu texto, com base em Serafine (1989), e um que ela mesma adiciona. Seguem os tipos de correção:

A correção Indicativa (sic) consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases, os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. [...] a correção *resolutiva*, [...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo as palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. [...] A terceira estratégia [...] é a chamada correção *classificatória* [...] Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através (sic) de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (SERAFINE, 1989, apud RUIZ, 2013, p 36-47, grifos da autora).

Para Ruiz (2013), como citado no parágrafo acima, além das três classificações de correção, existe uma quarta, essa criada pela autora e denominada como correção textual-interativa, que consiste em escritas realizadas pelo professor ao final do texto do aluno. Esses comentários são realizados em forma de “bilhetes” ou pequenos recados, cuja função é manter um diálogo com o aluno, uma interação, que o orientará acerca de como deve ser feita a correção/reescrita do texto. Tais “bilhetes”, portanto, reforçam de forma positiva a realização da reescritura, adotando uma comunicação mais casual e amistosa entre o professor e o aluno. Sendo assim, uma forma

encontrada pelo docente de construir uma correção que aponte os problemas do texto, mas, ao mesmo tempo, que consiga dar conta de problemas que vão muito além de marcações e substituições de palavras, mantendo um verdadeiro diálogo com o aprendiz.

Nesse aspecto, a avaliação deve ajudar o estudante a crescer em seu aprendizado. É preciso transformar processo de avaliação em processo de aprendizagem, para que se tenha o intuito de ensinar e não apenas corrigir, tendo ciência da importância do “erro” para o texto, conforme salientado, e seguindo sempre o processo do planejamento, da escrita, da revisão e da reescrita. Ademais, o texto não é feito apenas por palavras e expressões, ele é diversificado, e isso nos levará a compreender que se trata de uma avaliação multidimensional, completa, com função diagnóstica e dialógica, em que o professor deverá sempre buscar a reflexão sobre a avaliação do texto junto ao aluno nas mais variadas práticas, transformando toda a realidade do ensino.

3.4 A INTERLOCUÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS: PARA ALÉM DO PÓS-TEXTO

O trabalho que o professor empreende em relação à escrita dos alunos pode fazer com que eles se sintam desmotivados ou, pelo contrário, estimulados a permanecerem na construção de seus dizeres. Diante disso, o docente precisa, dentro da concepção formativa de avaliação (concepção mais ampla), destacar, no texto do aprendiz, pontos que precisam ser aprimorados, sem esquecer dos acertos que ele teve na produção. Isso, possivelmente, fará com que o discente vá além, pela simples – mas importante - atitude que o docente tomou, de destacar as escolhas relevantes feitas pelo estudante na elaboração textual (SUASSUNA, 2007).

Pensando dessa forma, a avaliação realizada dentro da relação professor-aluno configura-se como uma maneira de facilitar, ainda mais, o entendimento do aluno para sua produção, isto é, os caminhos pelos quais o discente percorreu, dentre eles aqueles que não apresentaram tanto êxito, necessitando, portanto, de um refinamento, que deve acontecer em dialogismo com o professor: este sendo claro e objetivo em relação ao que precisa ser ajustado, visando ao melhor entendimento do

aprendiz, e aquele, numa atitude responsiva e ativa, adotando novas estratégias para a produção (ANTUNES, 2003).

Assim é que, para Silva (2010, p. 38),

[...] professor deve ser um leitor, ou seja, aquele que testa, sugere, valoriza o texto do estudante e não apenas aquele que assinala seus “erros”. O aprendiz também deve ser responsável, participativo, aquele que indaga, modifica, reflete, refaz sua produção textual.

Logo, corroborando com a autora, e em conformidade com o que dissemos no parágrafo anterior, os papéis professor-aluno, dentro de uma avaliação que se queira mais interativa, do ponto de vista do diálogo entre os atores escolares (professor-aluno), precisam estar bem definidos para que a atividade de escrita resulte em um produto final (textual) satisfatório.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, será relatada a maneira que foi realizada nossa pesquisa, instrumentos utilizados para coleta de dados, cenário e sujeitos participantes da pesquisa.

Esta pesquisa, situada na grande área de Letras e Linguística, é uma pesquisa aplicada de natureza qualitativa, método indutivo e seu tipo pesquisa-ação⁴, cujo objetivo foi que o pesquisador pudesse observar o processo de escrita dos alunos e interferir, durante a produção, num movimento interlocutivo professor-aluno, com intervenções pedagógicas visando à adequação dos textos produzidos, ou seja, por meio desse tipo de pesquisa o pesquisador terá condições de refletir criticamente sobre as ações a serem tomadas, dando-lhe condições de agir, além de investigar sua própria prática.

O cenário desta pesquisa foi a Escola Estadual Professora Elvira Viana, em Garanhuns-PE, cujos sujeitos foram alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2015. Porém, dos 22 alunos que frequentavam, apenas 18 deles participaram até o término da pesquisa.

Quanto à pesquisadora, essa se encontrava em formação no curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, estando, à época inicial do trabalho, no 4º período da graduação. Período no qual foi convidada pela profa. Dra. Angela Valéria Alves de Lima, que ministrava uma disciplina de Língua Portuguesa na graduação, para atuar no projeto de extensão intitulado Biblioteca Virtual de Livros Infantojuvenis como bolsista, em que deveria ir semanalmente à escola referida acima com a missão de ministrar aulas, no tempo cedido pela professora titular de Língua Portuguesa da turma (Que concordou com a aplicação do projeto.), sobre o gênero textual conto de terror, seguindo, para tanto, uma sequência de ensino, a fim de que os alunos produzissem seus próprios contos de terror. Nesse contexto, tal projeto teve como objetivo maior a construção de habilidades e competências dos alunos relacionadas às atividades de leitura e escrita.

⁴ A pesquisa-ação tem por objetivo “incentivar transformações sociais de grupo, com participação direta de seus membros em todas as etapas da pesquisa. O pesquisador realiza o trabalho de acordo com os interesses e necessidades do grupo” (RICHARDSON et al. 2012, p. 327).

Para a coleta de dados e aplicação da pesquisa, a coleta se deu a partir da proposta didática de elaboração de uma sequência de ensino, cujo objetivo foi guiar todas as atividades e etapas de desenvolvimento da pesquisa para a coleta do corpus. Nela, continha o passo a passo para a realização da pesquisa, no caso, a aplicação do projeto que estava sendo realizado por meio de aulas expositivas, leituras direcionadas ao objetivo proposto (produção de contos de terror), interpretação de textos, produção de textos, correção dos textos e sua reescrita, sendo os textos posteriormente avaliados e publicados no livro *Contos Fantásticos de Terror*, culminância do projeto.

Para a análise de dados, utilizamos orientações acerca da correção de textos, mais especificamente os parâmetros de avaliação de Antunes (2006), que os classifica, enquanto elementos a serem avaliados, como: a) linguísticos; b) de textualidade e c) pragmáticos; e as classificações de correção de Ruiz (2013), estabelecendo quatro formas de avaliação do texto escrito: 1) a indicativa, 2) a resolutive, 3) a classificatória, 4) e a textual-interativa.

Esta pesquisa, por meio da aplicação do projeto, procurou, também, entender quais as implicações do processo de interlocução no ensino/avaliação de textos dos estudantes da turma. Ela foi realizada com a permissão de todos os seus participantes e da direção da escola onde foi aplicada. Nenhum dos participantes sofreu nenhum tipo de dano (físico ou emocional) nesta pesquisa, também foram respeitados os seus desejos: seus nomes foram apenas revelados no produto final da pesquisa em questão, ou seja, como autores do livro de contos de terror (CELANI, 2005).

Antes de serem iniciadas as reflexões sobre os resultados da pesquisa que trata da análise das avaliações dos textos dos alunos e sua reescrita, baseados em um ensino de produção escrita pautado na perspectiva sociointerativa da linguagem, é mister esclarecer que este estudo encontra-se pautado na teoria de Marcuschi (2007), que adota a produção escrita mimética, a qual vê a avaliação do texto como objeto de ensino, apoiado em determinado gênero textual que, sem perder suas características de texto escolar, remete ao gênero em seu funcionamento social. O objetivo deve ser a formação de um aluno produtor de textos relevantes de acordo com as diferentes esferas comunicativas.

Assim, partindo da construção teórica feita nesta pesquisa, até o ponto em que estamos, é importante compreender que a avaliação de textos é algo necessário no dia a dia da sala de aula, pois por meio dela é que o professor poderá fazer a análise

da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a verificação da aprendizagem precisa ser usada como uma ferramenta de/para o ensino com propósitos formativos.

Ela, a avaliação de textos, é imprescindível para que o professor tenha a possibilidade de visualizar os problemas encontrados na escrita dos alunos e, tendo em vista a noção do problema, possa fazer um diagnóstico e reflexão do seu ensino, reorganizando suas atitudes pedagógicas visando ao alcance do conhecimento pelo discente. Dessa forma, o professor terá um direcionamento mais correto, podendo identificar quais as dificuldades que o estudante tem enfrentado na produção dos seus textos e, com isso, orientar a melhor forma para que o aluno avance em seu ensino-aprendizagem.

Abaixo, serão apresentados os procedimentos de avaliação e critérios da análise que levaram à escolha do recorte do corpus utilizado na pesquisa e os procedimentos metodológicos que se seguiram após a seleção dos textos que serão demonstrados. Também serão apresentadas as etapas da avaliação e a análise dos textos (contos de terror) em sua primeira versão, o processo de interlocução, a reescrita e o produto final, provenientes da avaliação/interlocução que foi executada.

4.1 CAMINHOS DA ANÁLISE

O gênero escolhido para o trabalho foi o conto de terror, cujo corpus expandido é constituído de um total de dezoito textos produzidos pelos alunos no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Garanhuns-PE, em 2015 e, posteriormente, publicados em um livro intitulado Contos Fantásticos de Terror. Desses dezoito textos publicados, foram selecionados seis deles (1/3 do total), configurando-se um recorte do corpus expandido, o qual (o recorte) foi necessário, considerando os textos mais problemáticos segundo os parâmetros de avaliação propostos por Antunes (2006), por serem os textos mais representativos dos problemas de escrita da turma.

Todos os textos passaram por um processo de interlocução, com foco no desenvolvimento da escrita, no qual, após as aulas sobre o gênero em questão, solicitávamos a escrita da primeira versão do texto. Posteriormente, após uma análise da versão inicial, a pesquisadora sentava-se com o aluno, apontando os problemas do texto (Linguísticos, textuais e discursivos), sem esquecer também de enaltecer os

pontos considerados positivos em suas escritas. Adiante, quando todos os educandos passavam por esse processo de interlocução, era realizada a reescrita/produção final do texto.

Na produção deste trabalho, foram feitas leituras e estudos bibliográficos para ampliar o conhecimento sobre o tema proposto e para a realização da análise. Procuramos relacionar os estudos teóricos sobre o ensino de produção de textos e sua avaliação, como é o caso de Marcuschi (2007), Dolz; Gagnom; Decândio (2010), Zoraya e Lima (2007), Antunes (2006) e Ruiz (2013).

A análise está dividida em quatro etapas. A primeira etapa indicará o problema de escrita dos alunos, em que serão discutidos os resultados da avaliação da primeira versão dos textos dos estudantes, tendo um quadro que revelará os resultados da análise quantitativa dos dados, baseados nos parâmetros de Antunes (2006). A segunda etapa tratará do processo de interlocução da pesquisadora, que demonstrará quais tipos de correção e apontamentos dos problemas ele utilizou no momento das intervenções, usando todo o corpus expandido, com base em Antunes (2006) e Ruiz (2013). A terceira etapa tratará dos efeitos após a interlocução da pesquisadora no processo da reescrita dos textos, trazendo o mesmo quadro quantitativo utilizado na primeira etapa, mostrando quais foram os rendimentos atingidos na 2ª versão do corpus. Finalizando a investigação, na quarta e última etapa, serão mostrados o processo e o resultado do produto final, produto esse que foi um livro de contos de terror, conseguido por meio dos textos elaborados pelos estudantes.

4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Foram utilizadas para classificar os desvios, nas correções dos textos, as seguintes categorias de análise de Antunes (2006): para os elementos linguísticos, referiremo-nos aos problemas de léxico como (**E. L**) e aos problemas de gramática (**E. G**). Para os elementos de textualização, referiremo-nos aos problemas de coesão como (**E. CO**), problemas de coerência (**E. CE**), problemas de informatividade (**E. IF**) e problemas de intertextualidade (**E. IT**). Para os elementos de situação nos referiremos às falhas para a produção de um texto como: intenções pretendidas (**S. I**), conhecimento do gênero textual (**S. G**), domínio discursivo (**S. D**), conhecimento

prévio do conteúdo (**S. C**), interlocutor previsto (**S. IP**), condições materiais (**S. CM**) e ancoragem do texto (**S. AT**).

5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção, faremos a análise do recorte do corpus, tomando como base, sobretudo, as orientações de Antunes (2006) e Ruiz (2013), as quais propõem parâmetros para correção dos textos escritos pelos alunos. Abaixo, tal análise encontra-se dividida em quatro subtópicos: 1) Os problemas de escrita dos alunos; 2) O processo de interlocução professor-aluno; 3) A reescrita; 4) O produto final.

5.1 OS PROBLEMAS DE ESCRITA DOS ALUNOS

A partir dos dados obtidos nas correções da primeira produção, mediante uma análise com um maior aprofundamento no recorte do corpus, foi feita uma investigação dos erros encontrados. Assim, para que houvesse um maior detalhamento dos problemas detectados elaboramos um quadro de dados quantificados, com a intenção de responder o primeiro objetivo específico da pesquisa, que é: identificar os problemas de escrita mais recorrentes nos textos produzidos por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mais especificamente alunos do 9º ano.

Assim, foram observados, na avaliação do corpus selecionado, os seguintes problemas:

QUADRO 1 - PROBLEMAS DE ESCRITA DOS ALUNOS

Problemas de escrita dos alunos - Análise da 1ª produção			
Elementos:	Linguísticos	De textualização	De situação
Texto 1:	<u>E. L:</u> ∅ <u>E. G:</u> 24	<u>E. CO:</u> 21 <u>E. CE:</u> ∅ <u>E. IF:</u> ∅ <u>E. IT:</u> ∅	<u>S. I:</u> ∅ <u>S. G:</u> ∅ <u>S. D:</u> ∅ <u>S. C:</u> ∅ <u>S. IP:</u> ∅ <u>S. CM:</u> ∅ <u>S. AT:</u> ∅
Texto 2:	<u>E. L:</u> ∅	<u>E. CO:</u> 33	<u>S. I:</u> ∅

	<u>E. G:</u> 105	<u>E. CE:</u> ∅ <u>E. IF:</u> ∅ <u>E. IT:</u> ∅	<u>S. G:</u> ∅ <u>S. D:</u> ∅ <u>S. C:</u> ∅ <u>S. IP:</u> ∅ <u>S. CM:</u> ∅ <u>S. AT:</u> ∅
Texto 3:	<u>E. L:</u> ∅ <u>E. G:</u> 25	<u>E. CO:</u> 25 <u>E. CE:</u> ∅ <u>E. IF:</u> ∅ <u>E. IT:</u> ∅	<u>S. I:</u> ∅ <u>S. G:</u> ∅ <u>S. D:</u> ∅ <u>S. C:</u> ∅ <u>S. IP:</u> ∅ <u>S. CM:</u> ∅ <u>S. AT:</u> ∅
Texto 4:	<u>E. L:</u> ∅ <u>E. G:</u> 164	<u>E. CO:</u> 59 <u>E. CE:</u> ∅ <u>E. IF:</u> ∅ <u>E. IT:</u> ∅	<u>S. I:</u> ∅ <u>S. G:</u> ∅ <u>S. D:</u> ∅ <u>S. C:</u> ∅ <u>S. IP:</u> ∅ <u>S. CM:</u> ∅ <u>S. AT:</u> ∅
Texto 5:	<u>E. L:</u> ∅ <u>E. G:</u> 24	<u>E. CO:</u> 15 <u>E. CE:</u> ∅ <u>E. IF:</u> ∅ <u>E. IT:</u> ∅	<u>S. I:</u> ∅ <u>S. G:</u> ∅ <u>S. D:</u> ∅ <u>S. C:</u> ∅ <u>S. IP:</u> ∅ <u>S. CM:</u> ∅ <u>S. AT:</u> ∅
Texto 6:	<u>E. L:</u> ∅ <u>E. G:</u> 31	<u>E. CO:</u> 36 <u>E. CE:</u> ∅ <u>E. IF:</u> ∅ <u>E. IT:</u> ∅	<u>S. I:</u> ∅ <u>S. G:</u> ∅ <u>S. D:</u> ∅ <u>S. C:</u> ∅ <u>S. IP:</u> ∅ <u>S. CM:</u> ∅

			S. AT:Ø
--	--	--	---------

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Foram constatados, mediante análise dos dados acima, que os problemas mais recorrentes estão classificados nas categorias dos elementos linguísticos e de textualização. Quanto aos aspectos de situação, que tratam dos parâmetros discursivos dos textos, não foram marcados na análise.

No que se refere aos aspectos linguísticos, os problemas de maior ocorrência foram os erros de gramática (**E. G**), que, na análise, foram marcados não só parte referente à gramática, mas também referente à ortografia. Os erros de léxico (**E. L**) foram entendidos, para efeitos de correção, como palavras fora do contexto, não havendo erros de léxico encontrados. Isso ocorreu, acreditamos, porque, embora as histórias sejam de caráter imaginativo, os alunos não elaboraram textos com muitos desdobramentos de enredo (em virtude do tempo). À vista disso, dada a “simplicidade”, isso fez com que não apresentassem problemas com uso de vocábulos indevidos para o contexto em questão.

Quanto aos aspectos de textualização, os problemas que mais apareceram nos textos foram os erros de coesão (**E. CO**), marcados nas correções, principalmente, como a falta de pontuação e falta e/ou uso inapropriado de conectivos. Também foram marcadas, ao longo das correções, palavras repetidas, pois isso afeta a coesão.

Concernente aos erros de coerência (**E. CE**), que seriam possíveis contradições de ideias dentro do texto, ou falta de relação texto-mundo (Exceto quando a falta de lógica – entre ideias e/ou texto-mundo – dê-se por motivos propositais, para conferir determinados efeitos à escrita) não encontramos, em nossas análises, nenhum desvio dessa natureza.

No que toca à questão da informatividade (**E. IF**), ela não foi identificada, pois no gênero textual conto deve predominar, em geral, a função emotiva ou expressiva, que entram em foco as emoções, expressões, anseios e percepções do autor, portanto, ideias de caráter subjetivo, e não referencial, que tem por obrigação levar, essencialmente, a informação ao leitor/interlocutor, ou seja, os textos são de baixo grau de informatividade, cujo nível varia de acordo com a finalidade da escrita.

Em relação aos erros de intertextualidade (**E. IT**), podemos dizer que, embora não tenhamos detectado citações e/ou alusões explícitas a outros textos, certamente

os enredos foram construídos com base em outras experiências textuais, as quais foram adquiridas por meio de leitura e interpretações de contos, ao longo das intervenções realizadas para o ensino de escrita, que os alunos tiveram contato. Além disso, outros contatos com textos além do projeto e até mesmo da escola certamente fazem parte do repertório do aluno, podendo ajudá-lo na construção da narrativa.

Já os aspectos de situação, que se configuram nos estatutos pragmáticos e discursivos do texto, não foram encontradas marcações de erro, isso no corpus restrito. Para tanto, os elementos de situação, que abrangem as intenções pretendidas (**S. I**), o domínio discursivo (**S. D**), o conhecimento prévio (**S. C**), o interlocutor previsto (**S. IP**), as condições materiais (**S. CM**) e a ancoragem do texto (**S. AT**), não foram identificados problemas dessa natureza nas produções. Nem mesmo foram localizados, na avaliação do corpus restrito, elementos de situação que englobam o gênero textual (**S. G**).

Assim, foi percebido que os erros mais cometidos nos textos foram os linguísticos, de ordem gramatical; os de textualização, de ordem coesiva; e, por fim, os que concernem aos aspectos de situação não foram encontrados no corpus analisado, conforme supracitado. Adiante, mostraremos de forma mais específica os erros diagnosticados e exemplificaremos.

Os problemas de cunho linguístico foram identificados em todos os textos. Os erros gramaticais (**E. G**) se apresentam como desvios de ortografia (grande maioria), concordância, colocação pronominal, pronome pessoal do caso reto em posição de objeto direto, expressões com crase, crase etc. Também houve problemas quanto à manutenção dos tempos verbais ao longo do texto. Abaixo, mostraremos exemplos de erros ortográficos (**E. G**) de textos em que tais problemas foram encontrados com maior frequência.

Ex. 1: “Ao desamarra ela percebeu que ho orrive! homem voltava i aquelas pegadas fortis i trenebosas si aprocimavão i cada vez mais perto i mais perto.” (Anexo C, Texto 2, Linha 16 e 17).

Ex. 2: “[...] a faca no chão e uma boneca perto da poca resolve! pegola ou encosta na boneca so deu tempo de gritar a a a a [...]” (Anexo G, Texto 4, Linha 13-15).

Ex. 3: “[...] andavam de roupas muitas escuras i as maiorias [...] foi so um assalto que so queriam mim roubar [...]” (Anexo K, Texto 6, Linha 8-26).

Em relação aos problemas de textualização, os erros de coesão (**E. CO**) também foram encontrados em todos os textos. Podemos citar que aparecem com maior frequência a falta de pontuação, pontuação indevida, uso inapropriado de um ou outro conectivo, falta de conectivo, e problemas com retomada de referente/referente ambíguo ou "vago" no texto. Também houve problemas com o uso de pronomes que retomam um termo anterior no texto, ou seja, de valor anafórico. A seguir, mostraremos exemplos de erros coesivos (**E. CO**) de textos em que esses apareceram com maior recorrência:

Ex. 4: “[...] um vulto preto passou pelas suas pernas fikou com medo mais n tinha como volta então fingio q nada tinha visto i entrou avistou uma luz i foi até ela ao chegar la viu um homem com uma carrossa de mão percebeu [...]”. (Anexo C, Texto 2, Linha 6-8).

Ex. 5: “[...] foi anoitesendo e todos comesarão a ficar com soma todos forão dormir mos Sandra resolvel dar uma volta pelo o setio acobor encontrado uma cabana [...]”. (Anexo G, Texto 4, Linha 9-12).

Ex. 6: “[...] um passeio pelo parque , mas não me senti segura de andar sozinha, fiquei horas me arrumando mas meu pressentimento não era dos melhores, nunca tinha andado sozinha por aqui eu era nova no bairro [...] Então eu fui ao parque pessoas [...]”. (Anexo K, Texto 6, Linha 1-4).

Ainda sobre os problemas referentes aos aspectos de textualização (coesão), localizamos em vários textos repetições de um mesmo termo, em intervalos pequenos de texto. Repetições essas que poderiam ser evitadas com estratégias de retomada (uso de pronomes, numerais, elipse, expressões genéricas, sinônimos, hiperônimos, hipônimos etc.), contribuindo, assim, para uma manutenção fluida do texto. Vejamos a seguir alguns exemplos:

Ex. 7: “[...] todas as pessoas comentavam sobre a menina ela era calada só falava uma palavra “morte” [...] ele se chamava sr. Rodrigues ele era um dos melhores da região [...]” (Anexo A, Texto 1, Linha 9–14).

Ex. 8: “[...], mas aquele diário estava fechado com um codeodo eles subirão e tentorão de tudo para abrir até que conseguirão abrir o diário [...]” (Anexo H, Texto 4, Linha 35–37).

Ex. 9: “[...] resolver não abrir a porta porque estava com muito medo perguntei quem era sem abrir a porta mais ninguém respondeu [...] mecho no trinco da porta vejo que a porta esta trancado [...]” (Anexo E, Texto 3, linha 10-30).

Por fim, referente aos problemas de elementos de situação, não foram encontrados erros. Assim, entendemos que os problemas encontrados nos textos foram de caráter linguístico e de textualização, não sendo encontrados, na avaliação realizada pela pesquisadora, problemas de cunho discursivo, reiteramos.

5.2 O PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO

O processo de interlocução foi realizado após as primeiras produções dos contos dos alunos. Durante essa etapa do processo de avaliação, com objetivo de chamar atenção para os problemas nos textos dos alunos, utilizamos os parâmetros de avaliação segundo Antunes (2006) e Ruiz (2013).

Durante a avaliação do corpus expandido, fizemos as correções segundo Antunes (2006), de acordo com os erros que foram identificados no texto. A seguir, será apresentado o quadro que demonstra as correções realizadas mostrando se houve, nos textos produzidos pelos alunos, desvios linguísticos, de textualização e de situação (conforme Antunes (2006)).

QUADRO 2 - AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DOS ALUNOS I

PARÂMETROS DE CORREÇÃO – ANTUNES (2006)			
Aspecto	Linguístico	De textualização	De situação
Texto 1	x	x	∅
Texto 2	x	x	∅
Texto 3	x	x	∅
Texto 4	x	x	∅
Texto 5	x	x	∅
Texto 6	x	x	∅
Texto 7	x	x	∅
Texto 8	x	x	∅
Texto 9	x	x	x
Texto 10	x	x	∅
Texto 11	x	x	x
Texto 12	x	x	x
Texto 13	x	x	x
Texto 14	x	x	x
Texto 15	x	x	∅
Texto 16	x	x	x
Texto 17	x	x	x
Texto 18	x	x	∅

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Pode ser percebido que foram contemplados nos textos analisados aspectos linguísticos e de textualização, em todos eles; e de situação apenas em alguns, os quais não foram contemplados no corpus analisado devido à constatação de poucos problemas nesses textos, embora tenhamos localizado um ou outro caso que configura desvio parcial do gênero conto (problema de situação), como a falta do travessão para indicar os turnos de fala, recurso fundamental numa narrativa, quando se considera o diálogo explícito entre personagens.

Nas avaliações baseadas nos tipos de correção segundo Ruiz (2013), foi observada a maneira que foram feitas as correções ao longo dos textos, consistindo, assim, em uma correção na qual buscamos assinalar os erros dos alunos (ver anexos), sendo desse modo uma forma de ele, o professor, interferir no texto. Porém, falar e identificar os problemas do texto não quer dizer que o professor esteja realizando uma correção apenas voltada para os desvios da produção (desvios pelos desvios), mas sim uma intervenção propositiva (Reconhecendo, também, pontos positivos.), mesclando os tipos de correção apresentadas por Ruiz (2013), a saber: 1) correção indicativa (que consiste em marcar junto à margem, sublinhar, ou mesmo circular a palavra em que ocorreu o problema); 2) a resolutiva (que consiste em corrigir

os erros, reescrevendo palavras, frases ou períodos inteiros); 3) a classificatória (em que o professor corrige e marca os erros utilizando um conjunto de símbolos, normalmente letras ou abreviações, marcados durante e ao final do texto) e, por fim, 4) a correção textual-interativa (realizada por meio de comentários mais longos que são geralmente escritos no pós-texto). Segue abaixo o quadro que apresenta que tipo de correção, segundo Ruiz (2013), usamos, nos textos dos alunos:

QUADRO 3 - AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DOS ALUNOS II

PARÂMETROS DE CORREÇÃO SEGUNDO RUIZ (2013)				
Correção	Indicativa	Resolutiva	Classificatória	T. interativa
Texto 1	x	x	∅	∅
Texto 2	x	x	∅	∅
Texto 3	x	x	∅	∅
Texto 4	x	x	∅	∅
Texto 5	x	x	∅	∅
Texto 6	x	x	∅	∅
Texto 7	x	x	∅	∅
Texto 8	x	x	∅	∅
Texto 9	x	x	∅	x
Texto 10	x	x	∅	∅
Texto 11	x	x	∅	∅
Texto 12	x	x	∅	∅
Texto 13	x	x	∅	∅
Texto 14	x	x	∅	x
Texto 15	x	x	∅	∅
Texto 16	x	x	∅	∅
Texto 17	x	x	∅	∅
Texto 18	x	x	∅	∅

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Observando o quadro acima, percebe-se que utilizamos, na maior parte das vezes, as correções do tipo indicativa e resolutiva, e apenas em dois textos é empregada a correção do tipo textual-interativa. Em nenhum dos textos foi observada a correção do tipo classificatória. Desse modo, as intervenções realizadas pela pesquisadora nos textos dos alunos sugerem que as correções concentraram-se mais nos aspectos linguísticos e textuais (ver anexos), aparecendo poucas vezes desvios de natureza discursiva.

5.2.1 A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA (COMO SE DEU A INTERLOCUÇÃO PEQUISADORA-ALUNOS)

Após a primeira versão dos contos de terror solicitados aos alunos, partimos para o momento da avaliação dos textos, a fim de que, feitas a análise e a reflexão dos pontos positivos e dos pontos que precisariam ser aprimorados, os discentes planejassem uma segunda versão, visando a um refinamento de seu dizer e a uma melhor adequação do gênero textual em questão. É levando em consideração esse objetivo que entra a pesquisadora, em que, num primeiro momento, fazia uma avaliação de cada produção, empregando os aspectos corretivos de Antunes (2006) e Ruiz (2013), para, posteriormente, reunir-se com cada aluno.

Na ocasião, a pesquisadora entregava o texto devidamente avaliado para que o aprendiz tivesse um momento de reflexão acerca do seu trabalho de escrita. Depois de um tempo, ela iniciava um diálogo com o aluno, explicando, numa linguagem clara e acessível, o porquê das adequações e inadequações textuais. Seguinte a essa pequena reunião, é que ele, unindo sua reflexão individual e os apontamentos da pesquisadora, teria, efetivamente, a possibilidade de fazer uma reescrita, num movimento recursivo, interativo e inter-relacionado (MARCUSCHI, 2007) e dentro de um contexto significativo da atividade de produção textual.

O diferencial das intervenções (diálogos com os alunos) era que, sendo o trabalho avaliativo da escrita realizado de forma individual, era possível que os alunos tirassem suas dúvidas de modo mais compreensível, dado o tempo reservado para cada estudante; e a professora-pesquisadora, por sua vez, tivesse a oportunidade de acompanhar mais de perto o processo de produção, numa espécie de monitoramento responsivo, isto é, ao constatar uma dificuldade para escrever por parte do aluno, poderia sugerir caminhos possíveis para o reestabelecimento da redação (REINALDO, 2002).

FIGURA I – ALUNAS PRODUZINDO SEUS TEXTOS



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

5.3 A REESCRITA

A partir das discussões e pressupostos teóricos debatidos, no que concerne ao ensino da escrita e sua avaliação, discutiremos e verificaremos em que medida as intervenções realizadas auxiliaram no processo de reescrita dos textos. Ou seja, até que ponto as correções dos problemas identificados pela pesquisadora interferiram na reescrita dos textos.

Logo, partindo dos dados obtidos nas correções da segunda versão dos textos, foi feita uma investigação dos erros cometidos na reescrita e novamente quantificados. Assim, para que houvesse um maior detalhamento dos problemas encontrados, foi criada um novo quadro de dados contabilizados, novamente baseado nos aspectos de avaliação de textos segundo Antunes (2006), com a intenção de responder ao segundo objetivo específico da pesquisa: verificar em que medida as intervenções feitas por uma professora em formação no texto do aluno auxiliam no processo de reescrita.

Assim, foram observados, na avaliação do corpus selecionado/reescrita, os seguintes problemas:

QUADRO 4 - REESCRITA DOS TEXTOS

Problemas de escrita dos alunos - Análise da Reescrita			
Elementos:	Linguísticos	De textualização	De situação
Texto 1:	<u>E. L:</u> ∅ <u>E. G:</u> 12	<u>E. CO:</u> 11 <u>E. CE:</u> ∅ <u>E. IF:</u> ∅ <u>E. IT:</u> ∅	<u>S. I:</u> ∅ <u>S. G:</u> ∅ <u>S. D:</u> ∅ <u>S. C:</u> ∅ <u>S. IP:</u> ∅ <u>S. CM:</u> ∅ <u>S. AT:</u> ∅
Texto 2:	<u>E. L:</u> ∅ <u>E. G:</u> 80	<u>E. CO:</u> 30 <u>E. CE:</u> ∅ <u>E. IF:</u> ∅ <u>E. IT:</u> ∅	<u>S. I:</u> ∅ <u>S. G:</u> ∅ <u>S. D:</u> ∅ <u>S. C:</u> ∅ <u>S. IP:</u> ∅ <u>S. CM:</u> ∅ <u>S. AT:</u> ∅
Texto 3:	<u>E. L:</u> ∅ <u>E. G:</u> 13	<u>E. CO:</u> 14 <u>E. CE:</u> ∅ <u>E. IF:</u> ∅ <u>E. IT:</u> ∅	<u>S. I:</u> ∅ <u>S. G:</u> ∅ <u>S. D:</u> ∅ <u>S. C:</u> ∅ <u>S. IP:</u> ∅ <u>S. CM:</u> ∅ <u>S. AT:</u> ∅
Texto 4:	<u>E. L:</u> ∅ <u>E. G:</u> 124	<u>E. CO:</u> 27 <u>E. CE:</u> ∅ <u>E. IF:</u> ∅ <u>E. IT:</u> ∅	<u>S. I:</u> ∅ <u>S. G:</u> ∅ <u>S. D:</u> ∅ <u>S. C:</u> ∅ <u>S. IP:</u> ∅ <u>S. CM:</u> ∅ <u>S. AT:</u> ∅

Texto 5:	<u>E. L:</u> \emptyset <u>E. G:</u> 11	<u>E. CO:</u> 12 <u>E. CE:</u> \emptyset <u>E. IF:</u> \emptyset <u>E. IT:</u> \emptyset	<u>S. I:</u> \emptyset <u>S. G:</u> \emptyset <u>S. D:</u> \emptyset <u>S. C:</u> \emptyset <u>S. IP:</u> \emptyset <u>S. CM:</u> \emptyset <u>S. AT:</u> \emptyset
Texto 6	<u>E. L:</u> \emptyset <u>E. G:</u> 29	<u>E. CO:</u> 33 <u>E. CE:</u> \emptyset <u>E. IF:</u> \emptyset <u>E. IT:</u> \emptyset	<u>S. I:</u> \emptyset <u>S. G:</u> \emptyset <u>S. D:</u> \emptyset <u>S. C:</u> \emptyset <u>S. IP:</u> \emptyset <u>S. CM:</u> \emptyset <u>S. AT:</u> \emptyset

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Pode-se observar que, após as intervenções realizadas nos textos dos alunos, as ocorrências de problemas de natureza linguística, textual e discursiva obtiveram uma diminuição significativa. Para podermos observar melhor essa redução de ocorrências de problemas, preparamos um quadro comparativo, apenas com os desvios que mais apareceram nos textos analisados na primeira produção e na reescrita, para que fosse melhor exemplificado.

A seguir, buscou-se analisar um quadro comparativo para percebermos os avanços dos estudantes após as intervenções:

QUADRO 5 - A ESCRITA ANTES E DEPOIS DA INTERLOCUÇÃO

Quadro comparativo da 1ª produção e reescrita do corpus restrito			
Problemas	Versão	E. G	E. CO
TEXTO 1	1º	24	21
	2º	12	11
TEXTO 2	1º	105	33
	2º	80	30
TEXTO 3	1º	25	25

	2º	13	14
TEXTO 4	1º	164	59
	2º	124	27
TEXTO 5	1º	24	15
	2º	11	12
TEXTO 6	1º	31	36
	2º	29	33

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Observando o quadro, podemos perceber que ele apresenta os problemas referentes aos aspectos linguísticos, identificados como erro de gramática (**E. G**). Podemos identificar que, em todos os seis textos do corpus restrito, houve uma diminuição significativa desse tipo de problema.

No que se refere aos problemas inerentes aos aspectos de textualização, foram apresentados no quadro comparativo que, nos problemas identificados como erro de coesão (**E. CO**), também houve uma diminuição expressiva na reescrita dos textos após a intervenção.

A seguir, mostraremos uma primeira produção escrita e sua reescrita para que se tenha um exemplo concreto do avanço textual após as intervenções (incluindo os diálogos com o aluno) realizadas pela professora-pesquisadora:

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA

A morte virá

Em um dia muito tenebroso meu pai mim falou que minha irma tinha nacido eu fiquei muito feliz. Logo então meu pai mim levou para ver la, ela era uma menina muito bonita, cabelos loiros com cachos pequenos, olhos pretos, o olhar da menina, chamava muito a atenção das pessoas, pois ela tinha um olhar misterioso. Logo então foi passando o tempo a menina cada vez crecendo e crecendo todas as pessoas comentavam sobre a menina ela era calada só falava uma palavra "morte", com seus 10 anos falou "a morte virar". Meus pais preocupados foram logo procurar um psicólogo ele se chama Sr. Rodrigues ele era um dos melhores da região e minha irmã ia dia de segundas e quartas se consultar. Um dia muito assustador o Sr. Rodrigues chamo meus pais para conversar e a minha irmã estava lar sentada com a cabeça baixar olhando para meus pais e dizendo "a morte virar", meus pais assustados logo perguntol ao Sr. Rodrigues o que ele queria falar, o Sr. Rodrigues falou que minha irmã tinha um mistério, mais que ele não sabia o que era. Meus pais ficaram horrorizados com isso, eles já não sabia mais o que fazer o que fazer, então, resolveram viajar a procura de ou outros tipos de curas para minha irmã. A viagem seria bastante loga e agente ja não estavamos aguentando mais a minha irmã falando "A morte virar", Logo em segundos nós sofremos um

acidente, eu e meus pais não ficamos muitos machucados, mais minha irmã morreu, mais antes de morrer ela falou “ a morte chegou”.

(Anexo A-B, Texto 1, Linha 1 – 37).

REESCRITA

“A morte virá”

Em um dia muito tenebroso eu estava em casa, e meus pais que se chamavam Paulo e Ana, tinham acabado de chegar do hospital, quando meu pai me disse:

— Paola, venha aqui! Tenha uma notícia maravilhosa, sua irmã Laura nasceu.

Eu fiquei muito feliz, ela era uma menina muito bonita, com cabelos loiros cacheados e olhos pretos, seu olhar chamava muita atenção das pessoas, pois, ela tinha um olhar mistérioso. Então o tempo foi passando e Laura crescia cada vez mais, todas as pessoas comentaram sobre ela porque ela era muito calada só falava uma palavra “ Morte”, e quando completou seus dez anos falou “ a morte virá”.

Meus pais preocupados logo procuraram um psicólogo, ele se chamava Sr. Rodrigues, era um dos melhores da região e minha irmã ia as segundas e quintas se consultar.

Em um dia muito estranho, o Sr. Rodrigues chamou meus pais para conversar e a minha irmã Laura estava sentada com a cabeça baixa olhando para meus pais, dizendo:

— A morte virá.

Meus pais assustados logo perguntaram ao senhor rodrigues o que ele queria falar, e ele disse:

— Laura tem um mistério... não sei dizer qual é o problema dela.

Meus pais ficaram horrorizados com o que ele disse, eles já não sabiam mais o que fazer, então, resolveram viajar a procura de outras curas para Laura.

A viagem seria bastante longa e a gente ja não aguentavamos mais Laura, que sempre dizia “a morte virá”

Em seguida nós sofremos um acidente eu e meus pais não nos machucamos muito, porém Laura morreu, e antes que ela morre-se, falou:

— *A morte chegou!*

(Anexo L-M, Texto 1, Linha 1 – 48).

Como mostrado no exemplo acima, podemos perceber que após uma avaliação e intervenção/interação entre a pesquisadora e os alunos, houve uma melhora significativa em seus textos. Como demonstrado, os erros do texto 1 de aspectos linguísticos e de textualização diminuíram consideravelmente (ver quadro de comparação entre primeira produção e reescrita), e também após a interação entre a professora e aluno o texto se tornou mais organizado, facilitando a leitura. Desse modo, a intervenção realizada pela professora-pesquisadora, realizada da forma como viemos discutindo neste trabalho, contribuiu de maneira considerável nas produções escritas dos alunos.

5.4 O PRODUTO FINAL

Após as intervenções e a reescrita dos textos, todos os textos produzidos pelos alunos foram selecionados para a publicação do livro de contos de terror. O livro teve seu processo de construção realizado no contexto de um projeto de extensão da UFRPE-UAG, nomeado de “Biblioteca Virtual de Livros Infantojuvenis” e sendo realizado pela pesquisadora bolsista Pâmella Fernanda dos Santos Almeida, pela orientadora e coordenadora do projeto profa. Dra. Angela Valéria Alves de Lima, e pelo aluno voluntário Emerson Morais Raimundo, que auxiliava de maneira significativa em todas as atividades e era responsável pela manutenção do site do projeto⁵.

A pesquisadora bolsista do projeto realizou todo o processo que consistiu nas aulas de leitura e interpretação, a primeira produção, interlocução/avaliação e reescrita dos textos. A orientadora e coordenadora realizou todas as intervenções de cunho teórico, orientações do trabalho; e o aluno voluntário realizava todas as outras atividades pertinentes ao projeto, como a criação e manutenção do site, que seria alimentado pelas produções textuais dos alunos do projeto, ou seja, era responsável pela disponibilização e circulação do livro de forma on-line.

⁵ O referido site pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <http://projetosuag.wixsite.com/bibliovirtual>.

O processo de formatação do livro foi organizado pelo aluno voluntário, que também ficou responsável pela parte do design. A revisão dos textos para a publicação foi feita pelos três integrantes do projeto, com leitura e releitura para aprimoramento deles. A publicação foi a etapa mais demorada, por conta das demandas da editora da UFRPE. O livro foi enviado para impressão com recursos do projeto de extensão, no caso do material necessário para a impressão.

FIGURA II - ILUSTRAÇÃO DA CAPA DO LIVRO “CONTOS FANTÁSTICOS DE TERROR”



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os textos dos alunos que participaram foram compilados e transformados no livro intitulado “Contos Fantásticos de Terror” (Figura II). O livro foi organizado em três temas centrais: Crimes Macabros, com os contos “A vingança”, “A cabana”, “O assassino da pensão” e “O vizinho”; Armadilhas da mente, com os contos, “A morte virá”, “Cruel Destino”, “Noite Estranha” e “Laços de Sangue”; O sobrenatural, com os contos, “A casa 7”, “Flor de cemitério”, “A maldição”, “A mulher de Branco”, “Alma sombria”, “O Livro Maldito”, “O Lobisomem”, “O presente Macabro”, “Os caçadores

de monstros” e “Ilusão Mortal”. Cada um dos contos recebeu uma ilustração, correspondente a uma das cenas de sua respectiva história, imaginadas e desenhadas a punho pelo ilustrador convidado Douglas Williams da Silva Alves. Esse livro se encontra publicado não só em versão física, mas também em sua versão virtual, no site projeto, sendo o produto final do projeto e da pesquisa em questão, criado com a intenção de tornar o processo de elaboração de textos em sala de aula uma real atividade interativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho foi apresentado o modo como o processo de interlocução deve estar interligado ao desenvolvimento da escrita que está sendo tratado na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, e de como cada um dos aspectos textuais deveria ser trabalhado, de acordo com alguns teóricos como Antunes (2003, 2006, 2009), Travaglia (1998, 2016), Britto (2011), Leal (2003), Marcuschi (2007 e 2012), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Ruiz (2013). Dando continuidade ao embasamento teórico, o trabalho apresentou um estudo sobre a relação do ensino de escrita e de interlocução/avaliação.

A fundamentação teórica apresentada neste trabalho contribuiu para que tivéssemos um maior entendimento sobre como se relaciona o ensino de escrita em sala de aula e os processos interlocutivos que acontecem entre o professor e o aluno no momento da avaliação, evidenciando, assim, a importância desse tema e a maneira como ele pode contribuir para as práticas de ensino. As considerações acerca deste trabalho mostram a importância de a avaliação está atrelada a um modelo de ensino interativo (inclusive, do ponto de vista do diálogo constante com o aluno), e que ele deve estar não só atrelado à avaliação, mas a todas as outras práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Foi possível observar que os objetivos específicos da pesquisa foram atendidos, sendo eles os seguintes: 1) identificar os problemas de escrita mais recorrentes nos textos produzidos por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em que, após avaliações, conseguimos quantificar os erros da primeira versão e reescrita dos textos produzidos e realizar, com base nisso, uma análise panorâmica sobre a evolução dos alunos quanto à atividade escrita, considerando os momentos de interlocução pesquisadora-alunos e a fundamentação teórica da pesquisa; e 2) verificar em que medida as intervenções feitas por uma professora em formação no texto do aluno auxiliam no processo de reescrita. Sobre tal objetivo, pudemos observar, na análise, o quanto foram fundamentais os diálogos pesquisadora-alunos, pois, a partir das reuniões individualizadas, os alunos tiveram oportunidade de refletir melhor seus dizeres, visando a uma melhor adequação textual e genérica, caso da reescrita. Com isso, os supracitados objetivos nos ajudaram a chegar no objetivo geral, que foi analisar o processo e o desenvolvimento da escrita e sua avaliação em sala de aula a partir do processo de interlocução entre o professor e o aluno.

Conforme as análises realizadas nesta pesquisa, podemos perceber que a professora em formação encontrou mais problemas relacionados aos aspectos linguísticos e textuais do que relacionados ao aspecto discursivo, que está ligado aos processos de interação. Tais incoerências entre as concepções de escrita defendidas no referencial teórico e as intervenções realizadas no texto dos alunos devem-se ao fato de que a pesquisadora, como já sinalizado, era uma professora em formação.

Por fim, esta pesquisa pode contribuir como amostra em relação a como ocorrem os processos avaliativos de produção de textos na escola e de como essa avaliação pode ser muito mais do que apenas um apontamento de erros dentro do texto, ao considerar, sobretudo, o diálogo professor-aluno, que tende a ser enriquecedor no que se refere à melhor construção de textos. O texto do aluno pode ser muito mais do que ele imagina a princípio. No mais, os contos de terror que foram produzidos proporcionaram aos estudantes uma experiência de se tornarem autores, visto que os textos ultrapassaram os muros da escola, ampliando os contextos de circulação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de Português** – encontro & interação. 1º edição. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1º edição. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 163–180.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. 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. 119-134.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 117-126.

_____. EM TERRA DE SURDO-MUDOS* (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J, W (org.). **O texto na sala de aula**. 5º edição, 1º impressão. São Paulo, SP: Ática, 2011, p. 117–131.

BUZEN, C. DA era das composições à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1º edição. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 139 – 161.

CELANI, M. A. A. Questões éticas em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**. v. 8, nº. 1, 2005, p. 101-122.

COELHO, F, A. As perspectivas dos PCNs para o ensino reflexivo da língua e da produção de textos. In: COELHO, F, A.; PALOMANES, R (orgs.). **Ensino de Produção Textual**. 1º edição. São Paulo, SP: Contexto, 2016, p. 109 – 120.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção, Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. 1º edição. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 13 – 50.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 39-46.

LEAL, L, F, V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: Val, M. G. C.; ROCHA, G (org.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. 1º edição. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2003, p. 53-67.

LIMA, A, A; RAIMUNDO, E, M; ALMEIDA, P, S (orgs). **Contos fantásticos de terror**. 1º edição. Recife, PE: Editora Universitária da UFRPE, 2015, p. 1-119.

LIMA, A, V, A. Atividades de produção de texto em processo de (trans) formação. In: LEAL, T, F.; SUASSUNA, L (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. 1º edição. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014, p. 171 – 197.

LIMA, G. H. da S. **O que eu ensino quando ensino gêneros? Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa**. 2016. Doutorado. (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, B (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1º edição. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007, p. 61 – 73.

_____. Reflexões sobre a Avaliação de Língua Portuguesa no contexto escolar. In: Luna, M, J, M; MOURA, V (org.). **LÍNGUA e LITERATURA**: perspectivas teóricas – práticas. 1º edição. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 63 – 87.

MARCUSCHI, L, A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1º edição. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

NUNES, C. O. **Análise discursiva dos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série: a relação documento e o projeto de governo**. 2007. Doutorado (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

REINALDO, M. A. G. de M. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 89-101.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

RUIZ, E, D. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: _____. **Como corrigir redações na escola**. 1º edição. São Paulo, SP: Contexto, 2013. p. 33 – 57.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; SALES, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SILVA, E. C. N.; SUASSUNA, L. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? **Diálogo das Letras**, Pau de Ferros, v. 06, n. 01, p. 223 – 242, jan. / Jun. 2017.

SILVA, C. R. da. **Produção e reescrita de textos como processo de interlocução: algumas reflexões**. 2010. Mestrado (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-43.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 21-23.

_____. Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, F, A; PALOMANES, R (orgs.). **Ensino de produção Textual**. 1º edição. São Paulo, SP: Contexto, 2016, p. 87 – 107.

ZORAYA, C; LIMA, A. Corrigir ou avaliar redações: uma prática (im) positiva. In: XAVIER, A, C (org.). **O texto na escola**: produção, leitura e avaliação. 1º edição. Recife. PE: Ed. Do autor, 2007, p. 71-81.

ANEXO A - A MORTE VIRÁ (PARTE I)

1^o Versão

1

28.05.15

"A Morte Virá"
(A menina misteriosa)

Em um dia muito tenebroso meu pai (me EG) → CO
 planejou minha última festa. Tinha convidado quem
 muito mais depois meu pai me EG
 (com tantas pequenas coisas para o jantar com
 domada muita interessante para o tempo que
 um altar misterioso. Então (do tempo que
 ponho a launa cresce cada vez mais a → EG
 todas as pessoas comitavam sobre ela
 por ela
 mundo completo
 (presunções) logo procuraram
 psicólogo de nome Sr. Rodrigues → CE
 um dos melhores da região, e minha irmã
 Joãoas
 um dia
 dia minha irmãzinha, o Sr. Rodrigues chegou
 meu pai para conversar, a minha irmã
 estava sentada com a cabeça baixa → EG
 agora
 virá → EG
 Sr. Rodrigues, e que ele queria falar
 Sr. Rodrigues falou que minha irmã tinha
 um mistério, mais que ele não queria
 com quem ele não queria falar
 então procuraram fazer a pesquisa
 de outras coisas para minha irmã
 uma. E chegaram numa base de dados → EG

ANEXO C – O ASSASSINO DA PENSÃO (PARTE I)

1ª versão

O assassino da pensão

Em uma certa noite estava chovendo e no meio do nada apareceu um homem. Disesperado entrou na mata, e avistou uma penção

7 Pensou ele:

8 - entrarei, dormirei no dia seguinte irei embora.

9 Então si aproximou da casa ia a porta si abriu sozinho um vulto preto passou pelas suas pernas ficou com medo mais n tinha como volta então fingio q nada tinha visto i entrou

10 avistou uma luz i foi até ela ao chegar i viu um homem com uma carrossa de mão percebeu q algo tinha dentro da carrossa então si escondeu embaixo de algo grande e preto quando o

11 homem si aproximou perto da luz viu que ele n tenha rosto era uma coisa muito terrível

12 então o homem tirou da carrossa um corpo de uma mulher ainda viva pendurou ela em uma arami i costurou a boca dela com uma agulha i então saiu

13 Ho homem desesperado decidiu ir embora q mais rápido possível ao sai viu a moça gene i então si aproximou dela uma lagrima dessiu dos seus lindos olhos negros e então ele decedio

14 lava a moça junto com ele.

15 Ao desamarra ela percebeu ho orrivei homem voltava i aqueles pegadas fortis i trenebosas si

16 aproximavao i cada vez mais perto i mais perto.

17 Então desamarrou ela depressa mais ele estava sangrando muito i ainda faltava dessamarrou

18 os pés dela então avistou uma mesa i ficou embaixo dela ho homem orrivei assim ele ho chamava chegou perto dela e ho jogou na mesa amarrado ela movimento i arrancou o rsto

19 dela deixando ela gritar de dor saiu novamente ho homem desesperado saiu de baixo da mesa i com muito medo saiu correndo saiu correndo pelo mesmo canto q entrou i viu q algo vinha

20 atrás dele correndo com um serra elétrica ele foi pra trás da casa i se abaixou viu ho homem

21 orrivei passar por ele e então se pensa pulou encima do homem e viu que aquilo não era uma

22 pessoa normal e sim um monstro orrivei com o rosto todo transformado tentou correr mais

23 viu algo puxando pelo seu pescoço.

24 - ho o jogador no chão o desesperado pegou

25 a primeira coisa que viu na sua frente e

26. melhor na cabeça dele. e correu pra dentro

27 - da casa novamente dentro em uma sala

28 - ficou a serra e o homem orrivei foi atrás

29 - dele o ab amarrado uma corda no chão

30 - a serra motro ao passar em cima

31 - da corda que de mesmo levava e o cortou

32 - no meio. ac sai lembrou da

33 - mulher que estava na outra sala

34 - ac chegou perto dela viu que ela não se

35 sobreviver e a matou com uma faca cortando

ANEXO D – O ASSASSINO DA PENSÃO (PARTE II)

o parecer dele.
A penso de se anim acabaria o sefument
- dele Qao sai a casa estava circada de
- policias e ele acabou sendo preso pa os animato
42 (onde esta o resto do texto)?

ANEXO E - NOITE ESTRANHA (PARTE I)

3

1º ano

☆☆☆

NOITE ESTRANHA

Em uma noite de inverno em Kusson
 eu estava no meu apartamento sem
 fazer nada (eu estava) no meu tédio
 depois de muito tempo pensando no vídeo
 sentada em um sofá, assisti a assistir um
 filme de terror. Depois de um tempo no último parte
 do filme a luz apaga, ficou com a mulher sozinha
 tinha ligar para uma amiga, mas o celular não
 tinha área, de modo eu fiquei sozinha
 parte. Quando não chegou a porta para
 com minha amiga perguntei quem era, sem abrir a
 porta, mas ninguém respondeu. Perguntei, mas
 uma vez mais não abriu nada. Os barulhos
 parou depois de alguns minutos. Depois continuei
 me falar, eu escutei um grito muito agudo
 imediatamente do sofá, eu em direção ao meu
 quarto com muito medo. Quando cheguei na porta
 do meu quarto tudo os paredes do quarto
 de sangue e o vidro que eu tinha ganhado da
 minha mãe com as olhos vermelhos em
 cima da cama, deu um grito e entrei meu
 quarto como se não fosse. Quando eu abri meus
 olhos, as paredes do quarto estão marmelas e o
 vidro não estava mais em cima da cama
 quando eu olho para trás de repente vejo uma
 menina sentada no sofá perguntando, como
 ela entrou? Ela respondeu, como
 entrei pela porta. Foi um círculo
 a porta quando meus olhos se abriram
 parte após que a porta está trancada



LCE CE EG

P. 1

ANEXO F – NOITE ESTRANHA (PARTE II)

Estava pro parto su falso 31

- A parte ^{→ Eb} ~~volar~~ ~~trancado~~ ~~de choro~~ 32

como ~~pode~~ ~~pode~~ ~~ter~~ ~~entrada~~ ~~quando~~ 33

bravo ~~ilacido~~ ~~volar~~ ~~man~~ ~~la~~ 34

- Meu ^{→ Eb} ~~deus~~ ~~que~~ ~~isto~~ ~~ocorrendo~~ ~~em~~ ~~me~~ ~~35~~

estou ~~interando~~ ~~pele~~ ~~meu~~ ~~olho~~ 36


vivo ^{→ Eb} ~~varias~~ ~~manas~~ ~~parando~~ 37


(o ~~filme~~ ~~teria~~ ~~terminado~~ 38

desliguei ~~a~~ ~~televisao~~ ~~u~~ ~~fui~~ ~~dormir~~ 39

fim.








ANEXO I - A MULHER DE BRANCO (PARTE I)

1º Versão

5

A mulher de Branco

William, meu pai, de 19 anos, quando de um
 passeio noturno de de 1914. Há dez...
 volta e não chegou tarde com...
 volta pra casa sempre tinha que passar por uma
 rua de lado, também, com algumas casas escuras!
 E então me lembro sempre uma de comecar a... Ela 3
 volta de uma mulher (ela) era a única que ele via lá... 4
 uma aparência agradável... neste período, cabelos longos e pretos 5
 e sempre usava um vestido branco. 6
 Ela chegou a direção dela... 7
 me lembro sempre uma mulher com de uma dessas coisas 8
 que ela sempre usava em... 9
 volta com seu rosto, (ela) era... 10
 mulher que ele estava... 11
 que ele a... 12
 a... 13
 acompanhava e não... 14
 William quando... 15
 repulso... 16
 quando... 17
 de... 18
 no... 19
 do trabalho, e por volta de... 20
 naquela rua... 21
 diferente aconteceu... 22
 William... 23



ANEXO J - A MULHER DE BRANCO (PARTE II)

dizendo-lhe com que ela percebesse ele quando ^{ela chegou a andar} ~~ela chegou a andar~~ 27
~~quando mais~~ ^{William} ~~William~~ ^{anexia} ~~William~~ ia ficando cada vez mais assustado, pois 28
 tudo ^{então} ~~William~~ ficando cada vez mais esquisito, era como se 29
 ele estivesse se movendo cada vez mais perto, mais perto, mais 30
 perto, não havia caso! 31
 William ^{William} ~~William~~ se voltou e olhou por um instante da mulher, e quando 32
 olhou ^{para} ~~para~~ ^{de} ~~de~~ ^{ela} ~~ela~~ ^{si} ~~si~~ ^{nao} ~~nao~~ ^{estava} ~~estava ^{mais} ~~mais. 33
 Então ^{ele} ~~ele~~ se desistiu? 34
 - Socorro!, socorro! - ele gritou! Não sabia mais voltar 35
 então ^{ele} ~~ele~~ ^{correu} ~~correu~~ na mesma direção que ele ^{estava} ~~estava~~ indo! 36
 Até que percebeu que era uma rua sem saída, e aí ele 37
 ficou mais desesperado do que ele já estava e veio 38
 arrependimento: 39
 - Desculpa, desculpa, ^{porque} ~~porque~~ ^{eu} ~~eu~~ ^{seguir} ~~seguir~~ ^{aquele} ~~aquele ^{maluco} ~~maluco ^{mulher!} ~~mulher!~~ 40
^{de repente} ~~de repente~~ ^{ele} ~~ele~~ ^{viu} ~~viu~~ ^{uma} ~~uma~~ ^{clorofila} ~~clorofila~~ ^{muito} ~~muito ^{verde!} ~~verde!~~ 41
^{ele} ~~ele~~ ^{conseguiu} ~~conseguiu~~ ^{ver} ~~ver~~ ^{direito} ~~direito~~, ^{isto} ~~isto ^{que} ~~que ^{se} ~~se ^{aproximou} ~~aproximou~~ ^{mais} ~~mais 42
 conseguiu perceber que era ^{uma} ~~uma~~ ^{mulher!} ~~mulher!~~ E então ele 43
^{perguntou} ~~perguntou~~: quem é você? Porque você veio aparecer 44
 logo ^{para} ~~para~~ ^{minha} ~~minha~~? Quem é você? E ele ^{com} ~~com~~ ^{poucas} ~~poucas~~ 45
 palavras ^{respondeu} ~~respondeu~~: 46
 - Eu sou a búria e apareci ^{para} ~~para~~ ^{você} ~~você~~, porque você está 47
 preso a um mundo que não é ^{real} ~~real~~ e sem te ^{resgatar} ~~resgatar~~ 48
 William, não estava entendendo nada! E ela continuou: 49
 - Faz 15 dias que você faleceu, mas você não se 50
 deu conta, você foi atropelado e não aguentou morrer! E isso 51
 tanto mais com consciência em ver te levar para 52
 o seu lugar, 53
 William chorou muito ^{pois} ~~pois~~ ^{fez} ~~fez~~ ^{um} ~~um~~ ^{choque} ~~choque~~ ^{muito} ~~muito~~ 54
 grande ^{para} ~~para~~ ^{ele} ~~ele! ^{mas} ~~mas~~ ^{ele} ~~ele~~ ^{se} ~~se~~ ^{seguiu} ~~seguiu~~! 55~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~

FIM

ANEXO K – ILUSÃO MORTAL

6 1ª versão

* Insegurança

1 Na tardzinha num dia de Domingo pensei em fazer um passeio pelo parque mas não
 2 me senti segura de andar sozinha, fiquei horas me arrumando mas meu pressentimento
 3 não era dos melhores, nunca tinha andado sozinha por aqui eu era nova no bairro.
 4 Então fui ao parque, pessoas ~~me~~ olhavam de um jeito como si eu tivesse feito
 5 alguma coisa de errado, queria voltar para casa mas já tava no meio do caminho então
 6 continuei andando.
 7 Quando cheguei lá, não ~~me~~ senti segura nesse lugar as pessoas eram muitas,
 8 estranhas andavam de roupas muitas escuras, a maioria das cores de suas roupas eram
 9 pretas e vermelhas, as horas foram passando e ficando cada vez mais tarde, fui para
 10 casa.
 11 Quando cheguei em casa tomei um banho e fui deitar, então ouvi um barulho na
 12 madrugada, saí para fora a rua estava muito escura e esquisita as luzes todas apagadas e
 13 não tinha ninguém, voltei a dormir passaram alguns minutos então acordei assustada
 14 com outro barulho, lentamente saí da cama andando com as pontas dos pés, abri a porta
 15 de vagar, quando olhei vi um homem de capa preta na esquina da minha rua, então saí
 16 correndo para dentro de minha casa, com muito medo tranquei a minha porta, entrei
 17 dentro do meu quarto e deitei.
 18 Ao amanhecer morrendo de sono porque não conseguir dormir o resto da noite pensei
 19 que aquelas pessoas poderiam ser vampiros.

20 Mas ao passar do tempo fui ~~um~~ acostumada
 21 com aqueles tipos de pessoas, com jeito
 22 de todos eles, e a certa dia que passei
 23 fui fazendo amizades, percebi que eram tudo
 24 e igual ao que já passamos.
 25 Aquele ~~usado~~ que eu tive em minha casa
 26 foi ~~um~~ um assalto que ~~usou~~ queriam ~~um~~
 27 roubar.
 28 Em uma noite, fui andar pela praça e conheci
 29 um homem, então fomos ~~usamos~~ em um
 30 lugar na praça, começamos a conversar
 31 e ~~usou~~ conhecer, ele tinha ~~usou~~ feito estranho de
 32 ~~usamos~~ ~~um~~ ~~usamos~~.
 33 Nos seguintes dias fomos marcando encon-
 34 tramos, ficamos ~~um~~ ~~usamos~~ um com
 35 outro, ~~um~~ ~~usamos~~ com a cidade e
 36 com as pessoas de lá, percebi que não deve
 37 ter insegurança, ~~usou~~ basta (usar ~~usamos~~).

A medida do limel

ANEXO L - A MORTE VIRÁ (PARTE I)

①

Quersai

"A morte virá"

Em um dia muito tranquilo eu estava em casa, e meus pais que se chamavam João e Maria tinham acabado de chegar da loja para quando meu pai me disse:

— Mãe vem aqui! Temos uma notícia maravilhosa, sua irmã Laura nasceu

Eu fiquei muito feliz, ela era uma menina muito bonita com cabelos longos e cacheados e olhos pretos. Meu pai e minha mãe ficaram muito felizes com a chegada da filha e eu fiquei muito feliz também. Então o tempo foi passando e Laura cresceu cada vez mais. Ela começou a andar e a falar e a fazer coisas novas. Quando ela completou seus dois anos de idade, meu pai me disse:

— Virá, a morte virá

Meus pais preocupados logo procuraram um pediatra e ele me chamou Sr. Rodrigues, que era um dos melhores da cidade e minha mãe ia todas as vezes para vê-lo e quando ele me examinava

Em um dia muito tranquilo, o Sr. Rodrigues chamou meus pais para conversar e a minha irmã Laura estava sentada com a calma irmã

ANEXO M - A MORTE VIRÁ (PARTE II)

29 Olhando para meus pais, dizendo:
 30 — A morte virá!
 31 Meus pais acrescentando logo perguntas
 32 ao Sr. Rodrigues o que ele queria falar,
 33 e ali disse: Lp CO
 34 — Bem, disse um mistério... não sei
 35 dizer qual o problema dela. E
Lp CO
 36
 37 Meus pais ficaram muito preocupados. Ela
 38 ^{DEG} disse ali disse, disse lá não sabemos mais
 39 ^{DEG} o que dizer. ^{DEG} Então, disse com mistério a
 40 vida de outras coisas para bem. Eg
 41 A morte virá, disse ali disse, disse lá não sabemos mais
 42 ^{DEG} o que dizer. ^{DEG} Então, disse com mistério a
 43 ^{DEG} vida de outras coisas para bem. DEG
 44 Em seguida, disse ali disse, disse lá não sabemos mais
 45 ^{DEG} o que dizer. ^{DEG} Então, disse com mistério a
 46 ^{DEG} vida de outras coisas para bem. Eg
 47 A morte virá, disse ali disse, disse lá não sabemos mais
 48 — A morte virá!

49
 50
 51
 52
 53
 54
 55
 56
 57
 58
 59
 60
 61
 62
 63
 64
 65
 66
 67
 68
 69
 70
 71
 72
 73
 74
 75
 76
 77
 78
 79
 80
 81
 82
 83
 84
 85
 86
 87
 88
 89
 90
 91
 92
 93
 94
 95
 96
 97
 98
 99
 100