

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PACATUBA/CE.

Daniele Pereira Rodrigues¹

Camila Maria Marques Peixoto²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar as metodologias envolvidas no ensino de produção de texto, utilizadas por professores do Ensino Fundamental I e II. Para o desenvolvimento desse objetivo geral, foram observadas as turmas de 5º ano e 8º ano de duas escolas da rede pública do município de Pacatuba. Esta pesquisa visa responder algumas perguntas relacionadas à avaliação textual nas aulas de Língua Portuguesa, e aos métodos adotados pelos professores para orientar e incentivar seus alunos na escrita do seu texto. Tendo como base a observação das aulas de produção textual e planos estruturantes disponibilizados pelos os professores, foi realizada uma pesquisa qualitativa, uma vez que, se inserindo no âmbito da Linguística Aplicada, buscamos estudar um objeto presente no cotidiano escolar, de forma a tentar compreender como se dão os enunciados das produções realizados nas escolas. Dentre alguns teóricos citados no *corpus* do texto, as análises têm como embasamento os respectivos estudiosos Antunes (2009, 2010), Zilberman (1999), Marcuschi (2010) e Dolz e Schneuwly (2004). Foi possível percebermos que ainda existe certa preocupação com reprovação ou aprovação, deixando evidente que a escrita do aluno não é tão importante para que se dê a devida atenção e que não há uma formação continua para os professores. Isso limita o trabalho do professor ao uso dos enunciados elaborados do livro didático, sem a preocupação em relação às etapas exigidas para a produção de texto, sendo este percebido como processo e não como produto.

PALAVRAS - CHAVE: Avaliação textual; Gênero textual; Critérios de correção; Formação docente.

¹ Discente do Curso de Graduação de Letras – Língua Portuguesa pela Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab.

² Orientadora. Doutorada.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo trazer uma discussão sobre as estratégias e metodologias utilizadas pelo o corpo docente no processo da construção da produção escrita do educando, fazendo indagações a respeito dos materiais utilizados pelos professores para avaliar e orientar as produções textuais dos alunos de uma escola pública localizada no município de Pacatuba/Ce, do ensino fundamental I e II.

Consta na BNCC, que desde 2010, a resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, recomenda que não deva haver reprovação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, logo faz com que as escolas, visem muito à aprovação e a reprovação dos alunos, ou seja, avaliavam o aluno apenas por uma folha com perguntas temáticas, e limitando-se apenas ao conhecimento de normas gramaticais. Isso torna o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa um trabalho de apreensão e manipulação de códigos formais, sem preocupação com a interação humana. Após algumas mudanças advindas sobre as concepções e o uso da língua a escrita passou a ser uma ação social, tornando o texto como uma ferramenta de proporção da interação.

Nas escolas em que foram realizadas as pesquisas, foi possível observar que a produção de texto não era vista como um fator importante no desenvolvimento do nível de aprendizagem do aluno, e sim, apenas um conteúdo que precisava ser aplicado em sala. Nas produções disponibilizadas, alguns alunos não conseguiram compreender os enunciados, que muitas vezes em uma das escolas, eram orais, não tendo, um suporte de um texto de apoio escrito e nem enunciado. É necessário que o professor, enquanto mediador busque estratégias que estejam dentro da realidade do contexto social do aluno, promovendo discussões na sala, para que assim os alunos possam refletir e criar seus próprios argumentos facilitando sua escrita. Segundo Vygotsky (1991), o aluno, sozinho, não será levado a se apropriar de todo conhecimento e desenvolvimento que certamente será capaz de alcançar por intermédio da mediação do professor.

Dessa forma, vemos a necessidade de despertar tal reflexão sobre as estratégias e metodologias utilizadas por professores dentro da sala de aula para auxiliar os discentes na elaboração de produção textual. E analisar os critérios utilizados por

eles, na avaliação da produção escrita e como eles adaptam os enunciados. Para o embasamento da pesquisa, dentre os teóricos citados durante o trabalho, destacam-se Antunes (2009, 2010), Zilberman (1999), Marcuschi (2010) e Dolz e Schneuwly (2004). Os estudos realizados por esses teóricos, em um contexto geral, apresentam um cenário com muita carência na parte de compreensão dos professores para a realização de uma boa avaliação textual, tendo em vista, o nível de leitura do aluno, e principalmente, dificuldade na escrita.

O trabalho está dividido em introdução, fundamentação teórica com a discussão sobre o ensino da produção de texto na escola; explicação sobre a aplicação dos gêneros textuais nas escolas; o ensino partindo dos gêneros; planejamento. Posteriormente, tratamos sobre a metodologia de pesquisa, evidenciando como se dá o trabalho de orientação e avaliação da produção textual nas escolas. Em seguida, focalizamos nas análises das atividades de produção de texto desenvolvidas nas salas de aula analisadas e, por fim, realizamos a conclusão do texto.

De uma maneira geral, a pesquisa busca justificar a necessidade de um olhar mais atento para o ensino das produções escritas, incentivando a construção de um diálogo, para que assim, o professor venha a focalizar não apenas nos erros gramaticais e ortográficos, mas, conceder a seus alunos uma reflexão da escrita como lugar de interação social, bem como adequação em relação ao trabalho com o gênero textual e da situação comunicativa em que o texto foi produzido.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escrita é inevitável, uma vez que, é uma forma de interação e comunicação entre a sociedade, diariamente estamos sujeitos a produzir diversos gêneros textuais, tais como, cartas, bilhetes, e-mails, mensagens virtuais, assim, vemos que adentramos no mundo da escrita muito cedo, antes mesmo de frequentar a escola. Como afirma Antunes (2003):

Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades, dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico histórico e cultural. Dessa forma toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais

em que essas pessoas atuam (p. 48).

A escola é, normalmente, onde o indivíduo conhece o sistema alfabético, e assim, começa a desenvolver sua leitura e escrita, entretanto, devido já todo um padrão, a escola está mais preocupada com as aprovações e reprovações dos alunos, do que propriamente, a aprendizagem do mesmo, sendo importante trazer essa reflexão sobre a necessidade de reformular as ações avaliativas usadas nas escolas e principalmente, pelos professores. Quais práticas eles estão utilizando para contribuir na elaboração das produções textuais do seu educando? Como eles introduzem essa produção? Com que frequência eles realizam, mensalmente, semanalmente?

2.1 A escrita no contexto da escola

Por meio dos estudos de alguns teóricos que buscam abordar sobre um olhar mais reflexivo na escrita e avaliação textuais, tais como, Antunes (2010) e Marcuschi (2007), vemos que a linguagem como uma forma de interação ainda não é algo visto entre alguns professores, quando se diz respeito à concepção de avaliação textual tornando a produção textual a cada dia mais escassa, e a maioria dos professores acabam deixando de lado esses importantes registros, outros, deixam a desejar na escolha dos seus materiais didáticos, por exemplo. Como visto em algumas pesquisas realizadas em duas escolas públicas do município de Pacatuba, através de alguns enunciados de produção escrita e análise do material didático entregue ao professor, a escola apresenta aos professores o material que eles irão utilizar durante o ano, deixando-os à vontade em questão a elaboração do texto, assim, muitos deles levam um tipo de gênero textual, faz uma leitura coletiva e pede para que os alunos criem seus próprios textos, porém, os educando não conseguem compreender tal escrita, e acabam que não se motivando de realizar a atividade e simplesmente o professor não faz a mediação necessária, não busca novas metodologias para que a escrita fique prazerosa, empolgante, focando só em passar seu conteúdo e em métodos tradicionais, esquecendo que ele tem um grande papel enquanto mediador do conhecimento. Segundo Zilberman (1999, p.66):

Os professores podem ser de grande valia para despertar a curiosidade intelectual (...) incitando os alunos a ler, sem outra indicação além de uma lista, tão extensa e tão variada quanto possível, de livros apropriados à idade, a inteligência dos jovens leitores e através da qual farão sua escolha livremente,

com o propósito de aprender mais e de se distraírem. O essencial é despertar o gosto pela leitura.

O professor, apesar de ter que obedecer a gestão escolar, tem livre arbítrio para escolher a maneira de como vai trabalhar em sala, quais os pontos destacar para ministrar seus conteúdos tendo como guia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento essencial para o progresso da aprendizagem do aluno. De acordo com Marcuschi:

(...) Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. (MARCUSCHI, 2010, p. 19)

Dessa forma, é por meio das escritas em diversos contextos, que inicia os gêneros textuais, e que alguns professores não utilizam-se como um ponto de partida para a elaboração dos textos dos seus alunos, e os que utilizam repassam de uma maneira sucinta. Nesse sentido, dada a importância da noção de gênero para nosso trabalho, aprofundamos na próxima seção a noção de gênero, articulando-a ao ensino de texto na escola.

2.2. O ensino a partir de gêneros textuais

Para obter um bom resultado na compreensão textual, leitura e produção textual, se faz necessário o uso do texto na sala de aula como uma ferramenta de ensino ou como um material primordial para o desenvolvimento do aluno. Segundo Bakhtin (1984), os gêneros podem ser considerados como um instrumento que fundamenta a possibilidade de comunicação. Assim, eles são tomados pelos enunciados em situações do cotidiano que permitem estabilizar elementos formais nas práticas de linguagem. Sendo assim, é por meio das apresentações dos tipos de gêneros textuais e suas peculiaridades, que podemos fazer com que os alunos tenham mais facilidade em sua escrita, não adianta os professores exigirem deles um bom texto, sem ter todo um preparatório, tais como, apresentação de um gênero textual específica, para ser trabalhado em determinadas semanas, revisão de escrita, esclarecimentos sobre pontuações, entre outros pontos importantes para a construção da escrita. Para o desenvolvimento de habilidades que contribuam para que os alunos elaborem registros textuais com eficiência, não se faz necessário um manual, ou

receituário como apontam alguns autores como Antunes (2009) e Dolz e Schneuwly (2004). O texto assim como a escrita faz parte dos espaços escolares em uma forma multimodal, uma vez que, para a escrita de um texto é imprescindível à leitura de um texto para escrever outros, dessa forma escrevemos devido a uma determinada situação sociocomunicativa, dependente do contexto social que o educando está inserido.

Como aponta Antunes (2009), não existe fala nem escrita autônoma, no sentido de que sua adequação possa ser considerada sem levar em conta as determinações das situações em que são usadas. Logo a escrita apenas de um tipo de gênero não é o suficiente é necessário que o aluno compreenda sua escrita, de acordo com a necessidade de comunicação. As produções nas escolas vêm se tornando uma prática sem intencionalidade, uma vez que, professores têm a intenção apenas de registrar tal atividade, e os alunos não são capazes de desempenhar um papel ativo, discursivo, crítico e consciente da interlocução viva que a produção textual proporciona (ANTUNES, 2009).

Não se pode negar que o trabalho com a produção de textos em salas de aulas parte do princípio da interação tríplice que há entre o texto de apoio, o aluno e o professor, invariavelmente os três atores ali delimitados. É de grande importância o auxílio de um texto de apoio para que os alunos se engajem melhor no tema proposto, e uma escolha de um gênero textual específico, como citado anteriormente induzindo o aluno a pensar e formular suas próprias ideias e isso cabe parcialmente aos educadores, uma vez, que são eles que irão elaborar e rever estratégias para ministrar sua aula, não deixando de lado a produção textual de seus educandos. O livro didático também é uma ferramenta de base para os professores, mas, por sua vez, deixa um pouco a desejar quanto à sua produção. É necessário que, ocorra uma reelaboração do material didático, visando atender as necessidades dos professores e alunos, como fala Sacristán (2000):

Seguramente, entre nós, a melhora do ensino também se deve, em boa parte, à maior qualidade dos livros – textos, mas falta, no entanto, uma política de intervenção decidida para fomentar a pesquisa e experimentação de materiais alternativos; algo que as editoras ou não têm necessidade de fazê-lo. (SACRISTÁN, 2000, p. 158).

Assim, os livros didáticos trabalham poucos gêneros para se trabalhar a produção, fazendo com que muitas vezes os professores se limitem apenas ao que lhe é repassado. Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), entende-se que é

importante que os alunos conheçam diferentes formatos de gêneros textuais, como é possível identificarmos na habilidade EF69LP07:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2017, p. 352).

Nessa proposta da BNCC dentre outras, nos leva a refletir como é importante a escolha de um gênero para se iniciar uma produção escrita, para que os alunos se familiarizem com o enunciado proposto, construindo e compreendendo o que está sendo repassado para sua escrita e a revisão do próprio mediador, uma vez que, alguns professores não tiram esse momento com seus alunos para rever seus textos, refazer como orientar na habilidade citada acima. Assim como a formação da escrita, os gêneros textuais são inevitáveis, estando presente na comunidade cultural, sendo orais ou escritos. Seguindo a perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004, p.143) os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação e de aprendizagem, se tornando, como pautado por Dolz e Schneuwly, o gênero de texto, define a unidade que articula os objetos empíricos, que articulam nas salas de aula, de forma coerente.

2.3. Planejando a produção do texto: como avaliar o texto do aluno em situação de sala de aula?

Muitos professores ainda não conseguem realizar uma correção textual plausível, embora estejam em processo, como abordar Serafini (1995), avaliar e corrigir possuem concepções diferentes que integram uma mesma finalidade. Assim, para alguns educadores a avaliação textual é tida como um processo de analisar o texto, para acompanhar os avanços, de cada criança, outro sim, é um uma forma de refletir sobre o texto, seguindo a visão de Antunes (2003, p. 160), em que ele relata que “a avaliação em função mesmo de sua finalidade, deve acontecer em cada dia do

período letivo, pois a aprendizagem, também, está acontecendo todo dia [...]”, nos levando a refletir que a avaliação é de fato parte importante de um processo educacional que busca ações formativas favoráveis à prática, tanto de quem escreve como de quem corrige e avalia (HADJI, 2001).

É importante que os educadores revisem os textos produzidos pelos os alunos, seguindo os planejamentos estabelecidos, que infelizmente muitos desconhecem. Segundo Antunes (2003, p. 163):

[...] a revisão do texto pode realizar-se também em exercícios coletivos de análise, nos quais o grupo discute o que poderia ser alterado em função dos objetivos [...] as discussões e os acertos seriam valiosos, pois percorreriam os vários estratos linguísticos: o sintático, o semântico, o lexical, o pragmático, o ortográfico, o da pontuação, o da paragrafação, o da apresentação formal do texto, sempre é claro, tendo em conta os aspectos da situação em que o texto vai circular. Evidentemente, nesses aspectos, se inclui a adequação do texto às especificidades de seu gênero textual.

Dessa forma, para se ter um bom resultado, é preciso planejar esses as produções textuais escritos, no qual é considerada uma produção social e cognitiva que envolve uma multiplicidade de ações. O planejamento é considerado um instrumento importante em qualquer setor de atividade realizada pelas as pessoas, tornando-se mais prático a organização, que conseqüentemente, facilita as tarefas do cotidiano. Levando para o âmbito escolar, é no planejamento, que o professor colocará suas ações, qual sua intencionalidade, dessa forma, o planejamento do ensino de produção de textos escritos, devem ser fundamentados em alguns princípios básicos, tais como apontam alguns autores: *1. Escrever com finalidades e destinatários claros, aproximando as situações de escrita na escola das que ocorrem fora da escola.*

De acordo com Góes e Smolka (1992, pág 68):

Para que a atividade de linguagem escrita se aprimore e o escrever tenha um impacto significativo sobre desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário que as práticas educativas incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos de textos, marquem propósitos interativos efetivos para a produção escrita, configurem leitores diversos para o que se escreve e atribuam relevância aos vários momentos do processo, desde a situação desencadeadora até a revisão, destinação e repercussão do texto.

É por meio das inter-relações que se forma a linguagem, é necessário que o aluno tenha contato com o que está escrevendo.

2. *Escrever para atender a finalidades, destinatários e situações diversificadas, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social.*

É imprescindível que os textos não apresentem uma finalidade, uma vez, que a elaboração textual se desenvolve através de contextos funcionais, além disso, por ser uma atividade cognitiva e social, é importante que sua finalidade seja de acordo com a situação.

3. *Desenvolver capacidades de reflexão sobre os textos escritos e sobre as ações que realizamos ao escrever*

Um dos fatores que se pode dizer que está com déficit nas escolas, é a falta de autenticidade dos alunos. Sabe-se que para que possamos aprender se faz necessário alguém para lhe dar suporte, levando você a abranger seus conhecimentos, porém, muitos educadores não levam seus alunos a despertar sua criticidade, dando respostas, não os levando a refletir e sim copiar. Cabe aos professores incentivar e criar condições que favoreçam a aprendizagem na produção escrita dos seus alunos.

3. METODOLOGIA

3.1 Métodos de abordagem

Foi realizado um levantamento de informações com o propósito de descrever como os professores do Ensino Fundamental I e II da rede pública do município de Pacatuba/Ce, trazem estratégias para que os alunos possam desenvolver com eficiência uma produção escrita e como eles avaliam o aprendizado e as produções textuais de seus alunos.

3.2 Contexto das escolas

Para a realização do trabalho, foram observadas duas escolas uma do Fundamental I e outra do Fundamental II, a primeira escola será denominada com a da professora X, localizada no centro de Pacatuba é uma escola ampla, com professores qualificados, e a segunda, denominada como a do professor Y, uma escola da rede pública de Pacatuba/CE com séries do 5º ao 8º ano.

Ambas as escolas se encontram em uma comunidade periférica, em que há várias crianças em situações de vulnerabilidade, ou seja, que muitas vezes não tem uma

situação financeira razoável, dificultando na compra de materiais escolares, por exemplo, sendo importante que o professor utilize esse contexto social para realizar seus planos de ensino, fazendo com que o ensino-aprendizagem tenha uma significância em sua realidade, como enfatiza Libâneo (2011 p.222) O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática ou contexto social. Assim, o têm que existe essa visão mais ampla para que seja alcançado o objetivo de aula, principalmente, em áreas de vulnerabilidade.

3.2 Tipo de pesquisa

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, uma vez que, se inseri no âmbito da Linguística Aplicada, visto que, busca estudar um objeto presente no cotidiano escolar, de forma a tentar compreender como se dão os enunciados das produções escritas na escola.

3.3 Delimitação do universo e amostra

As produções escritas disponibilizadas são da turma de 5ºano e 8º ano. A pesquisa será realizada entre três meses no mínimo. Os professores da rede pública das turmas citadas repassaram o plano estruturante explicando as estratégias utilizadas para essas produções escritas.

3.4 Procedimento de coleta e de análise de dados

Foram avaliadas algumas produções escritas dos alunos da rede pública de Pacatuba das duas instituições de ensino. A partir delas, foram feitas algumas observações baseadas em algumas teorias. Os docentes por meio da rede social de mensagens, falaram como realizam essa prática dentro de sala de aula, como avaliam.

Os dados que dão suporte a esta pesquisa e que formam o corpus são compostos por três (3) enunciados de atividades de produção textual elaborados por dois (2) professores do Ensino Fundamental da rede pública do município de Pacatuba.

4. O TRABALHO DE ORIENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

O objetivo da nossa pesquisa é identificar metodologias e estratégias de avaliar

o educando no processo da construção da sua produção escrita, analisando os materiais utilizados pelos professores para avaliar e orientar as produções textuais dos alunos. Para realização desse objeto, foram observadas algumas produções textuais dos alunos do 5º ano e 8º ano do Ensino Fundamental I e II. Inicialmente, foi analisado o contexto de cada uma das propostas dos professores, tendo como base, as orientações dadas pelos professores antes da escrita. Além disso, em alguns enunciados, quando analisado individualmente, os professores, deixava uma explicação oralizada sobre o gênero textual, explicava sua estrutura e pedia para que os alunos escrevessem aquilo que foi compreendido. Após essas duas etapas de observação, foram descritas uma visão geral sobre os enunciados de atividades de produção escrita, de ambas as turmas.

A seguir fazemos análise do contexto de produção da escrita, levando em consideração a proposta de produção de texto dos dois professores avaliados.

4.1 DIALOGANDO COM O PERFIL DOS DOCENTES OBSERVADOS

Inicialmente, para traçar um perfil docente, foram realizadas três perguntas aos docentes. A partir desse diagnóstico, realizamos análise dos perfis traçados com base no referencial teórico construído com base nos pressupostos de Huberman e Tardif.

De acordo com o pensamento de Huberman (2013, pág. 36) a carreira docente se destaca por diversos acontecimentos que acabam sendo marcantes na trajetória profissional do professor. Sua pesquisa aborda que cada uma dessas fases vivenciadas durante o percurso do professor, possuem algumas características próprias que são demarcadas considerando os anos de docência. A primeira fase, denominada a de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e a fase de desinvestimento (mais de 35 anos).

Segundo o autor, não existe uma “receita” eficaz para se tornar um professor, visto que, a carreira profissional docente é uma prática aliada a uma rotina. Em que, não existe uma “receita” correta para ser um bom professor, mas, sim como ele irá modificar e incrementar com suas estratégias, e são características adquiridas ao longo da prática, sendo as marcas de sua própria atividade, que fica na memória e marcadas durante sua existência, como relatou Tardif (2014, p. 57, grifos do autor):

[...] Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade,

modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio.

A faixa etária dos professores observados é de 37 e 50 anos de idade. Uma do gênero feminino e o outro masculino. Vale ressaltar que, foram realizadas apenas algumas perguntas para contextualizar a pesquisa.

Quadro 1 – pesquisa dos docentes observados.

Sujeitos da Pesquisa	Tempo de profissão
Professor Y	Há 12 anos
Professora X	Há 10 anos

Huberman (2013) como citado anteriormente, relata sobre o ciclo de vida profissional dos professores, destacando os rastros deixados durante o percurso profissional do professor. Assim, partindo das categorias dele, os professores encontram-se na fase de diversificação. Os dois são formados em Pedagogia, e um deles possui graduação na área administrativa. A professora X, tem 3 anos na turma 8º ano tendo como a maior dificuldade o despertar do olhar crítico do aluno, e salienta que é algo que deve ser trabalhado desde os anos iniciais. Já o Professor Y faz 4 anos e meio que leciona para turmas de 5º ano, alegando que sua maior dificuldade está em nivelar, de acordo com seus níveis de aprendizagem, para assim, introduzir a produção escrita.

1. QUAL O OBJETIVO DOS ENUNCIADOS PARA A ESCRITA NAS ESCOLAS?

A análise aqui proposta tem como finalidade avaliar os enunciados das atividades de produção escrita propostas pelos professores das turmas de 5º ano e 8º ano do EF (Ensino Fundamental), buscando analisar como o professor realiza a mediação para a escrita do aluno e como o avaliam.

A primeira proposta de produção avaliada foi da turma de 5º ano, o professor dividiu em quatro etapas, ou seja, distribuídas em quatro aulas; são elas:

- I. Aulas expositivas: sobre a história da literatura de cordel, a trajetória das capas, o processo de “semi esquecimento” do gênero e seu ressurgimento na atualidade;
- II. Aulas Conteudista: Exposição dos tipos de estrofes, rimas,

metrificação e declamação;

- III. Aulas de produção textual: Nessas aulas após todo o processo de aproximação ao gênero o aluno começa sua escrita;
- IV. Reescrita: Os alunos faziam seus cordéis, já feito com as devidas correções do professor.

Para chegar à escrita, o professor optou por fazer essas divisões. Mas, vale problematizar: será que apenas mostrar o gênero e explorar perguntas sobre o mesmo, faz com que os alunos reproduzam os gêneros alvo sem dificuldade? Observamos algumas lacunas, uma vez que essa exposição/orientação transpareceu artificial, visto que, existe um padrão para a escrita de um texto baseado no contexto de produção que facilita o processo de produção, tais como, objetivo da escrita, possível leitor, lugar social do autor, em qual esfera o texto circula, entre outros, tais informações que orientam os alunos na escrita de seu texto.

A proposta de enunciado colocado pelo o professor diz: *“Com base nas discussões tidas em sala, escreva um cordel com a temática Família. Não se esqueça das pontuações e parágrafos em seu texto”*. Trabalhar a produção textual em sala não é fácil, principalmente, por professores sistemáticos que se prendem apenas ao material didático da escola, de acordo com Oliveira (2010, p. 163), “é necessário desfazer um equívoco da cabeça de muitos professores: o mito segundo o qual avaliar e corrigir”.

Seguindo a linha de pensamento de Bakhtin (1984), ao produzir um texto, estabelecemos um diálogo (do qual temos consciência ou não) com tudo o que já foi dito. Dessa forma, é possível percebermos que, apesar do professor ter tido um diálogo com os alunos sobre o gênero trabalhado, ele se limitou apenas ao conteúdo fornecido pela a temática do material ofertado. Será que se ele houvesse mostrado aos alunos um modelo de gênero de sua vivência não teria um impacto maior? Ou se houvesse tido uma busca ativa externa de estratégias para aplicação do gênero, o texto teria sido produzido com menos dificuldade?

No primeiro enunciado apresentado vemos que enfatiza as colocações de pontuações e parágrafos na escrita do texto, mas, não há um texto de apoio para que o aluno venha ter uma visão ampliada, por exemplo, a estrutura do gênero. Se tornando mais uma problemática na elaboração dos enunciados, sabe-se que a gramática normativa é de suma importância, além disso, é uma das habilidades contidas na BNCC, mas, é interessante ela conter no enunciado de uma produção, visto que, os alunos precisam de um texto de apoio como embasamento para a escrita de seu texto?

Por que não acrescentar um texto escrito de apoio e reforçar a gramática, para se trabalhar a produção dos alunos?

Como dizia Bakhtin (1984), os gêneros podem ser considerados como um instrumento que fundamenta a possibilidade de comunicação. Assim, eles são tomados pelos enunciados em situações do cotidiano que permitem estabilizar elementos formais nas práticas de linguagem. Ou seja, é crucial a mediação/interação do professor com o contexto em que sua turma está inserida, de forma a buscar a melhor estratégia para que os alunos dialoguem com o gênero textual selecionado pelo sujeito mediador.

Foi possível observar que, apesar do professor fazer a separação por etapas da produção, alguns alunos tiveram uma grande dificuldade de compreensão na hora da escrita, alguns não obedeceram à estruturação do gênero cordel, esquecendo até mesmo as regras gramaticais, que tanto é cobrado pelo o docente. Ter como ponto de partida o gênero textual é de grande importância para que venha despertar no educando um olhar crítico, e que desenvolvam sua habilidade de escrita sendo uma ferramenta fundamental na construção da subjetividade, porque é por meio da produção textual, “que se consolida um conhecimento [...] e adquirir um caráter pessoal” (CLEMENTE, 2002, P.1). Entendendo que a escrita, como toda atividade é interativa, implica na relação entre duas pessoas” (ANTUNES, 2003), assim, sabe-se que o professor é o mediador da interação entre o aluno.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998, p.58), quando se refere à condição de escrita, consideram quatro elementos básicos como necessário para a construção da produção textual: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito.

Esses elementos deveriam fazer parte do comando que possibilita o início do processo de produção textual em situação de ensino. No entanto, há uma lacuna que precisa ser preenchida, quando se diz respeito ao enunciado proposto pelos os professores avaliados, partir da contextualização do gênero, para assim apresentar a estrutura, sua finalidade como questionado e observado em seu plano estruturante, é simplesmente que os alunos criem aptidões na leitura do Cordel (gênero escolhido pelo o professor). No exemplo analisado, o professor Y realizou a produção em quatro dias, dando uma sequência, mas, apesar de ter um momento de revisão ao texto do aluno, o mesmo não corrigia junto ao educando, revisava e dos melhores colocava em seu projeto interno que era o CORDEL FLIX, deixando a desejar tanto no enunciado,

quanto na última etapa da produção escrita à revisão do texto com o aluno.

É necessário reconhecer o aluno como sujeito, o qual possui histórias, características individuais que deixam marcas de autoria em suas produções, é notório que essas marcas não foram respeitadas, visto que, o professor deve ajudá-lo a produzir um texto com melhor inteligibilidade para o leitor, apontando problemas que comprometem a apreensão de sentido, fazendo com que o aluno saiba colocar seu ponto de vista e organizar seus argumentos.

No segundo enunciado avaliado, a professor Y fez referência ao Dia Internacional das Mulheres. Realizou uma atividade com perguntas e respostas do gênero textual poema, um conteúdo fora do material didático, mas, por ter sido um tema que precisa ser trabalhado nas escolas, uma vez que, o professor precisa trabalhar com a temática do mês que vem no calendário entregue no início do ano letivo. Em seguida, pediu para que os alunos escrevessem um texto falando sobre as mulheres que mais admiravam. O professor partiu de um gênero, mas, na escrita cobrou outro tipo de texto.

A escrita de alguns alunos que foram observados foi bem plausível, apesar do enunciado sistemático e exploração inicial de perguntas e respostas, os alunos escreveram bem, respeitando os parágrafos e a coesão do texto. Nesse contexto, o texto de apoio foi o poema, na etapa de revisar o texto, se deu de uma forma rápida e individual.

Na medida em que os alunos iam terminando sua produção escrita, iam sendo realizadas as correções, mas, nessa produção não houve uma reescrita do texto. Conforme Ruiz a correção é o texto que o professor faz por escrito no texto do aluno, para falar do mesmo texto (RUIZ, 2015, p.19), assim, em suas pesquisas revela que há dois tipos de correções são elas: caráter monológico e dialógico. Os monológicos se pautam em intervenções que “[...] instauram uma relação assimétrica entre professor e aluno, na qual apenas aquele detém o saber sobre o texto [...]” e retém [...] cópias mecanizadas de soluções propostas pelo professor [...]” (RUIZ, 2015, p. 175). Já as correções dialógico, segundo Ruiz, apresenta ações indicativas, classificatórias ou textuais interativas dadas “[...] a simetria que instauram nessa mesma relação, na qual tanto o professor como o aluno são detentos do saber sobre o texto [...] uma atitude do aluno de rever seu discurso, assumindo-se como autor” (RUIZ, 2015, p. 175).

Dessa forma, é notória a correção de caráter monológico, uma vez que, a professora limita o protagonismo dos alunos em sua correção visando apenas a entrega

de um texto bem escrito, sem valorizar o que a criança quis expor na sua produção, e fazer com que ela participe ativamente nesse momento tão importante, não deixando apenas perguntas e respostas, mas, que fuja da realidade de forma a “ativar o lado crítico do aluno”, fazendo com que ele perceba que a produção textual não é algo pronto, mas, sim que é construído com argumentos e pontos de vistas diferentes seguindo regras gramaticais sem perder sua subjetividade.

Na turma do 8º ano, a professora X realiza o planejamento da escrita dos alunos, e seus enunciados sempre vem acompanhado com uma leitura de um texto, buscando trabalhar muito com imagem, pois segundo relatou, vê uma carência muito grande entre os alunos, de um dos seus enunciados relatava: *“Releia o texto abaixo: Uma vez, meu tio João, irmão mais velho do meu pai prometeu me levar ao estádio do Pacaembu para ver o São Paulo se eu me portasse bem. Virei santo naquela semana de espera interminável. (Varella, Dráuzio. Nas ruas do Brás. São Paulo: Cia das letras, 2000.) Nesse texto lemos uma história interessante de um passeio. E você já realizou um passeio interessante? Escreva como foi.* Dessa forma, a professora orientou através do enunciado exposto, que os alunos escrevessem um relato de vivência, mas, não reforçou a estruturação do gênero, deixando de lado a partilha do gênero textual vaga, não especificando o público de leitores, como realizar/estruturar esse relato, por exemplo, são alguns pontos que não foram respondidos.

A correção do texto dos alunos foi realizada com antecedência, apresentada, para eles, normalmente com uma nota e as correções de ortografias, entretanto, não havia uma reescrita, (eram raras). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL 1998), o processo de reescrita proporciona a atuação do aluno como um leitor crítico de seu próprio texto, buscando preencher as lacunas deixadas nas escritas que não atendem ao planejamento inicial. Assim, pode-se concluir que professores têm certa carência quanto relacionada a aspectos linguísticos, sendo de grande importância uma formação contínua.

Ambos os professores, não realizava a reescrita com sua turma, e tendo em vista o nível de ensino das turmas, vemos que, nas escritas do oitavo ano, a maioria dos alunos obedeceram a estruturação do texto, no caso, os parágrafos, não empregando adequadamente as pontuações, mas, compreendendo que na escrita é necessário os espaçamentos e nas de quinto ano, a distribuição das aulas foram bem extensas, mas, o professor só selecionou alguns alunos para a reescrita.

Conclui-se que é necessário que professores tenham uma formação sobre o

processo de ensino de produção de texto, observando as etapas de produção que visem o aluno como protagonista e formulador de opiniões, e não como um observador de informações e, partir sempre de um gênero textual trabalhado no primeiro dia da semana ao menos, para que assim, os alunos tenham mais facilidade de compreensão e não se prendam apenas aos livros ou às questões pesquisadas em sites.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou trazer reflexões relacionadas ao ensino da produção textual com foco nas metodologias avaliativas utilizadas por professores da rede pública do município de Pacatuba/ce, por meio dos planos estruturantes (planos de aula elaborado pelo professor para ministrar suas aulas), materiais didáticos utilizados, critérios de produção e as produções de texto dos alunos das turmas de 5º ano e 8º ano.

Os resultados obtidos por meio do diálogo com os professores, nas observações realizadas em algumas produções textuais, despertaram uma reflexão sobre as práticas de ensino do corpo docente.

Nas práticas dos professores (X e Y), voluntários na pesquisa, vimos que ainda existe uma grande dificuldade de ambas as partes, de abandonar um ensino descontextualizado, ou seja, que gira em torno das classes gramaticais, dificultando o despertar crítico do aluno, é importante que o professor, enquanto, sujeito mediador, ao desenvolver sua atividade de produção textual, em sala de aula, promova uma discussão sobre o texto trabalhado, de forma que os alunos socializem entre si, para que tenham clareza sobre a escrita de seu texto.

Além disso, é necessário um planejamento tendo em mente quem escreve e para quem escreve, qual o lugar social que escreve, onde o texto vai circular, para que escrever, etc. Ou seja, é necessário contextualizar a escrita com base em um certo horizonte de expectativa e com base em um certo gênero textual.

Torna-se muito mais prático e dinâmico quando a escrita funcional e autêntica, ou seja, um trabalho de produção textual baseado no contexto social do aluno, e vale ressaltar, o contato com outros textos falando sobre o mesmo assunto, que podem facilitar na hora da escrita do mesmo. Como afirma Jolibert (1990, p.33) “Enquanto se vive em um meio sobre o qual se pode agir, no qual se pode - com os demais - discutir, decidir, realizar, avaliar... que se criam as situações mais favoráveis para a aprendizagem”. Nesse sentido, para se ter uma melhor clareza, o aluno tem que

vivenciar a prática, em outras palavras, é importante que o professor busque ferramentas de ensino de maneira a apresentar o gênero textual para a produção escrita, dentro da realidade do aluno, proporcionando a prática antes de sua escrita.

Outra problemática, é a maneira de como realizam a correção/revisão e a reescrita do texto do aluno. O professor Y, realiza suas correções na própria folha do aluno, mas enfatizando apenas a gramática e ortografia, enquanto, na reescrita só realiza de alguns alunos, para expor em seu projeto interno. Enquanto a professora X realiza suas correções individuais com os alunos, na medida que vão concluindo sua escrita.

A revisão é rever algo que já foi feito, assim, revisar ou corrigir um texto é torná-lo objeto reflexivo de forma a buscar novos meios para expor o que quer dizer, reelaborando e reescrevendo o que já foi escrito. Partindo dessa perspectiva, vemos que não é só dar comandos sucintos para os alunos escreverem algo, sem ter um objetivo pedagógico. A partir do momento em que não há uma reescrita de algo que foi pedido, e deixe de lado, automaticamente, o educando não valoriza seu próprio texto, fazendo de qualquer forma, pois ele vê que o professor não se importa com o que ele escreveu. Assim, é de grande valia, que o professor ajude aos seus alunos a refletir sobre o que eles escreveram, buscando não só a correção de erros ortográficos, mas, sim, como organizar suas ideias doravante ao gênero textual que lhe é sugerido como suporte para sua produção textual. Segundo Moraes (1998), quando o autor aponta a necessidade de que, desde muito cedo, se instale, na sala de aula, a preocupação com o leitor de nossos escritos, desenvolvendo uma “atitude” de querer escrever melhor, para melhor nos comunicarmos” (MORAIS, 1998, p. 23). Nesse sentido, a partir do momento que há uma revisão do texto, junto com os alunos, o mesmo irá buscar se aprimorar na escrita.

Não é objetivo deste trabalho apresentar uma receita para o ensino-aprendizagem da produção textual, mas, despertar a reflexão sobre algumas práticas adotadas em sala de aula para orientação, correção e avaliação da escrita do aluno, visto que, a carência de uma formação contínua para os professores relacionados a escrita e muitos ainda se limitam ao que está exposto nos livros didáticos ou sites na internet, não buscando propriamente, conhecer as etapas de produção para repassar aos alunos, de forma a permitir que eles despertem seu olhar crítico e consigam por meio de sua escrita expor e defende-lo.

Acreditamos que esse trabalho possa abrir novos caminhos de reflexão para outras pesquisas voltadas à avaliação, revisão/correção e metodologias que podem ser

usadas para a elaboração de enunciados das produções escritas dos alunos. Percebemos, que esse processo na escrita geram marcas no ensino-aprendizagem que permanecem tanto para o professor como para o aluno.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M.(1953/1979). *Esthétique de la creation verbale*. Paris, Gallimard. (Tradução: “Os gêneros do discurso” , em Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992, pp.277-326.)
- BRASIL, Ministério da Educação.**Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, Secretaria de educação Fundamental / MEC, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf > Acesso em: 3 março 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Ensino Fundamental.MEC/Secretaria de Educação Básica:Brasília-DF,2016.Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> > Acesso em: 5 outubro 2022.
- DOLZ, J.SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GÓES, MARIA C. R.; SMOLKA, ANA L. B. **A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos**. In: ALENCAR, Eunice S. (org.). Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-62.
- JOLIBERT, Josette e col. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAIS, Artur G. **Ortografia: ensinar e aprender**. Ática: São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola, 2010.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola.** São Paulo: Contexto, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do Livro, fim dos leitores.** São Paulo, 2001.