

PRODUÇÃO DE TEXTO NO 5º ANO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES NO PROCESSO DA REVISÃO TEXTUAL

Dayane dos Santos Figueira¹

Polyana Roberta Pereira Barbosa²

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa³

Resumo

O objetivo geral deste estudo foi analisar a concepção de professores do 5º ano do Ensino Fundamental sobre o trabalho com a produção de textos em sala de aula, verificando o que entendem sobre esse eixo e se os mesmos realizam a revisão textual. Como processo metodológico, utilizamos entrevistas semi-estruturadas com 10 docentes que atuam no município de Vitória de Santo Antão. Após as entrevistas, os professores analisaram três protocolos de aula sobre produção textual. Os dados da pesquisa revelaram que a maioria dos docentes encaminha um trabalho com produção de texto que se distancia da proposta sócio-interacionista. Com relação a revisão textual, percebemos que os professores se limitam a fazer correções ortográficas, realizando intervenções apenas no final das produções.

Palavras-chave: Produção de Texto; Ensino; Revisão Textual

1. Introdução

Produzir textos na escola e fora dela ainda é um aspecto que gera dificuldades mesmo para um aprendiz mais experiente. O processo de produção textual abrange importantes etapas, nelas estão o planejamento, a execução, a revisão e reescrita. Nesse sentido, o aluno deve pensar no que deve escrever e como escrever, tarefa não muito simples para alunos do ensino fundamental. Além disso, ele deve realizar revisão textual de modo contínuo, tanto durante a escrita do texto como no final da produção.

Na etapa final o texto deve ser reescrito, nesse momento muito do texto pode ser modificado em relação a primeira produção, além de ser o momento

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. dayane_ceel@hotmail.com

² Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. polyufpe@bol.com.br

³ Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Centro de Educação – UFPE. aclaudiapessoa@gmail.com

da revisão linguística. Por ser uma atividade complexa é importante um ensino sistemático. Em estudo realizado por Leal (2013) com professores da Educação de Jovens e Adultos foi evidenciado que os professores não têm muita clareza sobre a necessidade da realização de um ensino sistemático de produção de texto.

Em seus estudos, Rocha (1999), mostra que as crianças, num primeiro momento ao escrever um texto, refletem sobre questões voltadas aos aspectos mais visíveis, como pontuação, escrita de palavras, tanto do ponto de vista ortográfico quanto da caligrafia.

Quando se trata da revisão textual o professor, enquanto mediador dessa aprendizagem, deve intervir criando situações que coloquem os alunos em questionamentos e confrontos do que está escrito, fazendo com que reflitam e tomem a consciência que a produção de um texto não é feita a partir de uma única e exclusiva tentativa. Nesse sentido, as crianças poderão observar aspectos da escrita, necessários para um texto compreensível, como letra legível, ortografia, concordância, certos sinais de pontuação e principalmente poderão pensar sobre um texto bem estruturado, para o melhor entendimento dos leitores.

Face ao exposto, surgiram os seguintes questionamentos: Como ocorre o trabalho com a produção de texto no 5º ano do ensino fundamental? De modo mais específico como é realizada a etapa de revisão textual? Nossa hipótese inicial é de que a etapa de revisão textual tem se restringido a correção linguística realizada pelo professor.

Logo, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a concepção de professores do 5º ano sobre o trabalho com a produção de texto em sala de aula. Como objetivos específicos, centramos nossas reflexões em verificar: o que os professores entendem por produção de texto; se realizam revisão textual e em quais momentos acontecem a revisão textual.

2. Marco Conceitual

Para responder aos objetivos propostos nesse estudo organizamos nosso marco teórico em três partes: na primeira parte discutiremos a concepção de produção de texto que norteia nosso trabalho; na segunda parte,

trataremos do ensino de produção textual; na terceira, discutiremos o processo de revisão textual, enfocando as possibilidades de trabalho nessa etapa da produção textual.

2.1 Produção textual: Introdução à temática.

Ao produzirmos um texto, muitas habilidades são acionadas, conhecimentos diversos devem ser desenvolvidos: linguísticos, cognitivos e sociais. Partindo desse pressuposto, concebemos, nesse estudo, a ideia de produção de texto defendida por Guerra, Leal e Brandão (2006):

A produção de textos é uma atividade social, tendo o produtor como um ser ativo, que empreende esforços para atingir objetivos. Assim sendo, produzir textos implica desenvolver estratégias para causar efeitos nos interlocutores. Essa busca por dirigir-se ao destinatário implica em mobilizar conhecimentos diversos que são agregados para a construção da textualidade. (p.2)

Assim, o processo de produção de textos está relacionado ao aspecto cognitivo, que se refere ao campo psicológico da atividade mental, ou seja, o ato de produzir textos envolve processos de geração de conteúdos, seleção e organização de ideias, escrita e reescrita do mesmo texto até chegar à sua versão final (GUERRA, 2009).

Dessa forma, para escrever precisamos saber sobre o que escrevemos e isso não é tarefa fácil, selecionar o vocabulário, os conteúdos e revisar gramaticalmente, são atividades que exigem habilidades e saberes que nem sempre são desenvolvidos espontaneamente. Além disso, os textos devem ser produzidos para atender a finalidades claras e a destinatários variados.

Para alcançarmos essas finalidades é necessário que o indivíduo participe de um processo que envolve quatro etapas: o planejamento, a execução, a revisão e reescrita, essas etapas do processo de produção textual devem estar articuladas (POLATO, 2013).

No **planejamento**, é necessário ter presente alguns parâmetros da situação comunicativa que irão nortear o texto, Segundo Geraldi (2003, p. 137),

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como o tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Logo, como mencionado acima, para escrever é preciso, primeiramente, ter clareza do objetivo do texto, se o mesmo quer convencer, divertir, relatar, etc; Além disso, deve-se ter conhecimento de quem será o interlocutor (para quem escrever); A clareza dos dois aspectos anteriores favorece ao autor saber o que escrever, que seria o conteúdo, buscando em sua memória todos os conhecimentos que já possui a respeito do assunto e qual o tipo de texto que se adéqua entre as opções possíveis, assim como qual a melhor forma de apresentá-lo para seu destinatário; que é a forma como estruturamos o texto. Realizando tais procedimentos, o escritor deverá organizar as ideias e associá-las para que possa redigir o seu texto.

A **execução** que podemos considerar como a etapa da textualização, começa quando todas as fases do planejamento são interiorizadas. A atividade de execução é aquela de efetivação da escrita, é o processo de nascimento da linguagem viva e expressiva, própria ao gênero e própria ao projeto concebido no planejamento (POLATO, 2013). Inicia-se assim a escrita do texto com base no que se foi planejado, observando a articulação, a progressão e a conservação de informações durante a produção do texto. Vários são os fatores de textualidade que devem ser considerados, entre eles, aspectos da coerência e da coesão, responsáveis respectivamente, pelo sentido do texto e pela conexão entre as partes; normas de notação escrita; normas gramaticais; estruturação das frases e seleção do vocabulário.

A **revisão** não consiste apenas em corrigir erros ortográficos e gramaticais, mas cuida para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa, acontece quando o autor reflete sobre o que escreveu, observando se atendeu as expectativas do planejamento, encontrando meios para melhor dizer o que se objetivou dizer. Essa etapa deve ser realizada de modo contínuo, tanto durante a escrita do texto como no final da produção. (BRANDÃO, 2006).

A **reescrita**, como o nome já menciona, é o momento onde após a revisão final do texto, o autor o redige novamente, atentando para estruturas sintáticas que precisam ser modificadas como palavras que podem ser

trocadas, ideias repetidas e erros ortográficos que foram observados no momento da revisão. Segundo Polato (2013, p. 11) “ A prática de reescrita deve contribuir para constituir um sujeito-autor que é capaz de refletir sobre o próprio fazer (processo de escrita)”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, um produtor de textos competente é aquele que sabe adequar o gênero ao contexto da produção, procurando sempre planejar a sua escrita em função do seu objetivo e do destinatário, considerando sempre as características do gênero. Ao olhar para o seu próprio texto com o objetivo de verificar se está claro, ambíguo, obscuro, redundante, esse escritor competente é capaz de revisá-lo tendo a oportunidade de reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. (BRASIL, 1997).

2.2 O ensino de produção textual

As crianças mesmo antes de dominarem a escrita são capazes de produzir textos para atender a finalidades específicas com ajuda de um escriba. A função da escola é valorizar esses conhecimentos das crianças, que estão imersas em uma sociedade permeada pela escrita, e favorecer a construção de habilidades mais elaboradas que permitam a produção autônoma de uma variedade de gêneros textuais.

Como vimos no tópico anterior, produzir textos é uma tarefa complexa, por essa razão faz-se necessário um ensino sistemático na escola.

Em um estudo realizado com professores de Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas no Recife, Leal (2013) mostra que muitas vezes os professores não têm clareza da necessidade de ensinar produção de texto sistematicamente. Ao indagar nove professores sobre a frequência com que realizavam atividades de produção de textos; dois afirmaram que essa atividade não é sistemática e não sabiam prever quando iriam trabalhar produção de textos, sete disseram que têm uma regularidade quanto a tal atividade, porém, dois desses sete achavam que trabalhar produção de textos semestralmente ou mensalmente era suficiente e os outros cinco consideravam que era necessária uma maior frequência para que os alunos apreendessem a

escrever, ou seja, que os mesmos precisariam escrever textos, pelo menos, uma vez por semana.

É necessário aproveitar as situações de escrita que permeiam tanto o contexto escolar quanto o não-escolar para levar os alunos à refletirem sobre aspectos da produção textual, porém pesquisas apontam que essas situações ainda são desconsideradas pela escola, como é possível perceber no resultado dos estudos de Tardelli (2002).

A pesquisa de Tardelli (2002) foi realizada em escolas públicas de São Paulo ela observou que os alunos fora da escola escreviam cartas, cartões, diários, bilhetes, poesias, agendas, músicas, dentre outros. Porém, essas experiências de escrita não eram consideradas no contexto de ensino. A mesma enfatiza que “a circulação de textos produzidos por alunos era quase inexistente, acentuando-se ainda mais nas aulas de português, onde o único interlocutor era o professor” (p.40).

Leal e Melo (2006) vem reafirmar que em ambientes não escolarizados os alunos têm acesso a produzir textos, mas a escola não aproveita essa situação para despertar o interesse dos mesmos para a produção. Os docentes limitam as práticas de produção a textos que não têm destinatários, produções sem finalidades, os alunos produzem sem um objetivo maior. O discente, muitas vezes, é levado a escrever “para aprender a escrever, e os seus textos têm como destinatário quase invariável o professor” Silva e Melo (2006, p.30). Esse aluno escreve para ser avaliado segundo critérios escolhidos pelo professor.

O que está em evidência é a funcionalidade que esse texto vai ter para o autor, pois o escrito deve atribuir relevância tanto para o leitor quando para o escritor. “Atividades autênticas, ou seja, funcionais, são imprescindíveis para que haja aprendizagem significativa.” (MELO E SILVA: 2006, p. 83).

É necessário, que o aluno aprenda a escrever, porém é possível que os mesmos aprendam em situações contextualizadas, onde esses escritos venham fazer sentido, sem que necessariamente o professor venha a ser o único interlocutor de seus textos, o professor precisa levar em conta que os discentes precisam escrever algo com funcionalidade, estabelecendo objetivos didáticos bem determinados para que seus alunos saibam o que fazer quando solicitados à elaboração de uma produção textual.

Para atingir esses objetivos didáticos é necessário planejamento por parte do professor, que deve favorecer a produção escrita funcional e significativa, adequando-se ao cotidiano dos escritores, oportunizando os alunos a exploração e análise de diversos textos e instigando a reflexão sobre as funções sociais dos textos.

Em uma perspectiva sócio-interacionista o professor deve ter clareza que as atividades de produção tanto os aspectos cognitivos quanto os sociais devem ser considerados, para que assim os alunos não sejam apenas capazes de escrever, e sim sejam capazes de interagir na sociedade através da escrita.

Outro aspecto relevante na produção do escrito que deve ser levado em consideração é o encaminhamento que se dar para a reflexão sobre outros textos escritos, e as ações que são realizadas ao escrever. Para estimular os alunos a escreverem sobre algo, é necessário criar situações que os coloquem em reflexão sobre um determinado tema. Segundo Melo e Silva (2006, p. 84)

Para que os alunos aprendam reflexivamente, o professor deve organizar e planejar as atividades, não apenas para que os alunos o escutem, mas também para que ele possa escutar o que os alunos dizem; para que os alunos discutam entre si e cooperem na resolução de problemas relativos à produção textual; para que tenham maior autonomia em sua atividade.

Essa reflexão fornece aos alunos argumentos para realizar sua própria produção mediante determinado tema, ativando seus conhecimentos prévios e elaborando contextos para caracterizar sua justificativa, ou seja, se posicionando no texto. Além disso, propor momentos onde eles possam ter acesso a outros escritos só contribui, pois os alunos passam a observar a forma como se escreve, quem são os destinatários, para que se escreve e o porquê deste escrito.

Na organização das situações de ensino, pode ser elencado o planejamento que contemple diferentes modos de organização das atividades, como situações de produção coletiva, em grupos ou em duplas.

Autores como Góes e Smolka (1992), Leal e Brandão (2006), Andrade (2010) nos acrescentam que a interação entre alunos, em trabalhos em duplas ou em grupos tem um papel relevante nas atividades de produção textual, pois oportunizam diversas aprendizagens, devido, a necessidade de trocar ideias e lidar com os diferentes posicionamentos dos sujeitos no momento da interação.

Tomando como base, os objetivos das atividades, os conhecimentos que os alunos possuem e a intenção da atividade.

2.3 Revisão Textual: Uma das etapas na produção de um texto.

Atualmente, o termo correção textual está sendo substituído por reescrita, refacção e revisão, contudo não significa somente mudança de termos para definir uma das etapas da produção textual, as concepções sobre a “correção” de textos mudou em detrimento das intenções de escrita. Quando mencionamos correção textual, logo nos lembramos de um texto todo marcado pelo professor com as imperfeições que a produção apresenta, sendo esta a primeira tentativa por parte do autor.

A revisão textual não pode ser realizada somente pelo professor, ela deve ser realizada em parceria com o autor do texto, pois ele deve ser participante também desta etapa, para que o mesmo possa dar sentido em revisar e reescrever seu próprio texto.

A pesquisa de Rocha (1999), que investigou a apropriação das habilidades textuais pelas crianças mostrou que elas, tendem a revisar os aspectos mais aparentes do texto como, ortografia das palavras e caligrafia. O estudo ainda revelou que a falta de informatividade do texto também chama a atenção das crianças, mesmo sendo numa frequência menor.

Logo, o professor enquanto facilitador dessa aprendizagem deve intervir na revisão de texto dos seus alunos, criando situações que os coloquem em questionamentos e confrontos do que está escrito, fazendo com que reflitam e tomem a consciência que a produção de um texto não é feita a partir de uma única e exclusiva tentativa, “mas criando a concepção de produção de texto como um processo de idas e vindas para reconstruir o que já foi e está sendo escrito.” (BRANDÃO: 2006, p. 123).

Para isso, é necessário que o autor se coloque no lugar de interlocutor, ou seja, de leitor que irá ler sua produção. Nesse sentido ele poderá refletir se seu texto atende as intenções de escrita do que se quer dizer, isso é revisar um texto. Se o escritor observar que seu texto não está de acordo com o que ele quer passar, então ele no papel de autor fará a reescrita do texto,

acrescentando ou mudando palavras, expressões e significados do seu escrito. No entanto, é imprescindível que a revisão do texto aconteça tanto no processo da produção, quanto no produto, ou seja, durante a realização da produção e no final da versão. Concordando assim com Scardamalia e Bereiter (1987 apud ANDRADE, 2010), que a revisão,

(...) ocorre paralelamente ao processo de produção textual, visto que o que já foi escrito influencia o que vai ser escrito em seguida. Isto é, a todo momento o escritor guia o que está sendo escrito a partir do que já foi dito em seu texto, de forma dialética.

Diante do exposto, nos indagamos sobre quando é possível propor esse trabalho de revisão textual na escola?

Pesquisas realizadas sobre essa temática utilizando relatos de professoras demonstram que desde a educação infantil as crianças já são capazes de reconhecer problemas na escrita de seus textos e, em alguns casos, até propor soluções. (BRANDÃO, 2006).

Nesse sentido, ao contrário do que é realizado normalmente, a revisão textual pode ser feita desde as séries iniciais, pois as crianças mesmo pequenas apresentam uma disposição para observar o que está errado no seu texto, indicando a reflexão sobre sua própria escrita.

Concordamos com Morais (1998), quando o autor traz a necessidade de que, desde muito cedo, se instale, na sala de aula, a preocupação de proporcionar aos alunos a oportunidade de serem leitores de seus próprios escritos, desenvolvendo uma atitude de reflexão, sobre o que realmente se quer dizer.

O trabalho de mediação do professor na revisão precisa atender as necessidades de produção dos alunos e fazer com que eles pensem sobre o que foi escrito, acreditamos que esse processo pode ser realizado de várias formas, uma delas é a construção de uma produção coletiva, onde o professor tem o papel de escriba, anotando no quadro o que seus alunos produzem oralmente.

Guerra (2009), em sua pesquisa com duas professoras do 1º ano do 2º ciclo (3ª série) do Ensino Fundamental e seus respectivos alunos da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife, pontua estratégias que foram utilizadas por elas, ao produzir cartas de reclamação coletivamente com seus

alunos. As docentes durante e depois da produção coletiva realizavam leituras dos textos para que os alunos percebessem a necessidade de reorganizá-los, mostrando para os alunos que a revisão é um processo fundamental na atividade de produção de um texto. A pesquisadora ainda evidenciou que as interações ocorridas entre professores e alunos foram de suma importância para que os discentes reconhecessem a necessidade da monitoração na atividade de revisão textual.

Nesse sentido eles poderão observar aspectos da escrita, necessários para um texto compreensível, como letra legível, ortografia, concordância, certos sinais de pontuação e ainda poderão pensar sobre um texto bem segmentado, para o melhor entendimento dos leitores.

De acordo com Brandão (2006, p. 122) durante essa construção coletiva o professor poderá fazer alguns questionamentos do tipo:

Vamos reler o que escrevemos?" Ou "Vocês acham que qualquer pessoa pode entender do jeito que está escrito aqui? "Será que a gente pode melhorar o que foi escrito nesse pedacinho do texto?" "O que a gente poderia mudar?"

Com isso, o professor irá incitar seus alunos a refletir sobre o sentido do texto e a sua compreensão, se realmente atende as finalidades pensadas.

Para planejar situações didáticas com o objetivo de proporcionar a revisão textual de seus alunos, o professor deve trazer textos que tenham significado para o aluno, temas que possam ser do convívio deles, pois se o tema proposto da produção não estiver alinhado com a realidade dos alunos, além de não fazer sentido, eles não iram ter respaldo para escrever com domínio e nem fazer a revisão textual, organizando as ideias do texto.

Brandão (2006) defende que o professor deve trazer textos que realmente tenham função social para a classe e trabalhar com eles o gênero textual escolhido. Possibilitando questões como: A quem será dirigido esse texto? Qual a finalidade do texto? Qual o suporte em que o texto será veiculado? Tendo sempre um desfecho final no planejamento dessa atividade, ou seja, esse texto vai ser utilizado para quê?

Dessa forma, o que está em análise é a função que o texto vai ter para o autor, pois quando o texto produzido vai ser guardado em pastas bimestrais e

entregue aos pais, ele não vai ter razão para que o aluno possa sentir o interesse em revisar para melhorar seu texto. Quando o professor media a produção textual de seus alunos, relatando a princípio a função social que o texto do aluno vai incorporar como a exposição de um mural, o autor dar sentido ao seu texto. Nesse caso, do mural, todos que fazem parte do contexto escolar irão ter acesso a leitura.

Acreditamos que práticas pedagógicas conscientes de que precisam levar seus alunos a refletirem e questionarem sobre o seu escrito proporcionam o verdadeiro significado de uma revisão textual, não mais voltada para uma atividade somente realizada pelo professor, nada mais justo do que inserir o aluno como um autor que perpassa entre as características do leitor/interlocutor do seu próprio escrito, entendendo que revisão textual não é um corretivo, mas sim uma reconstrução do exato sentido do que se quer dizer.

3. Procedimentos Metodológicos

Adotamos como paradigma metodológico a pesquisa qualitativa por esta permitir maior aproximação entre o pesquisador e o objeto pesquisado (LUDKE e ANDRÉ, 1986). O campo escolhido para realizar a investigação foi a Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão.

Participaram da pesquisa 10 (dez) professores do 5º ano, indicados pelos coordenadores da escola por realizarem “um bom trabalho de Produção Textual” com seus alunos, os mesmos foram submetidos a uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1), composta por questões que pudessem esboçar uma ideia sobre o que eles entendem sobre produção de texto, suas práticas de ensino, principalmente no que se refere à revisão de textos.

Em seguida, os dez professores foram solicitados a analisar protocolos de aulas sobre produção de texto, os dois primeiros protocolos foram retirados do livro “Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental”, o terceiro foi produzido pelas integrantes do trabalho. (ANEXO 1). Ao analisar os protocolos os mesmos foram solicitados a darem opiniões sobre quais aulas eles achavam mais semelhante a sua prática em sala de aula.

Os procedimentos acima mencionados nos ajudaram a compreender o que os professores entendem sobre o processo de revisão textual e de modo mais específico, se a revisão é um aspecto trabalhado em suas aulas. Todos os momentos foram registrados por meio de equipamentos de gravação de áudio. As análises dos dados ocorreram pela transcrição dos registros.

4. Resultados e Discussões

Inicialmente buscamos, por meio da entrevista, compreender a concepção dos docentes participantes da pesquisa sobre produção de texto. Quando indagados sobre o que entendem por produção de texto, 60% deles afirmaram que seria a organização de ideias a partir de uma temática discutida em sala. Ver quadro 1 (APÊNDICE 2). Vejamos no extrato da fala de uma professora:

Prof.: (...) Eu gosto muito de planejar a partir dos temas que a gente trabalha em sala de aula, porque eu sou professora polivalente, aí quando vamos trabalhar as questões de etnia, raça, cor... nós discutimos o tema e depois para fazer a ligação com Português, eles produzem um texto relatando o que eles entenderam sobre aquele determinado assunto. Ou podem contar ou inventar uma historinha a partir do tema proposto. (Professora 9)

É possível notar pelo fragmento acima que a professora vincula à produção de texto a aula de português. Essa compreensão ainda é muito presente nas nossas escolas, principalmente em anos mais avançados, onde os alunos têm uma disciplina específica de redação, gênero tipicamente escolar, desconsiderando a presença de gêneros textuais circulando na escola. Como também foi percebido nas pesquisas de Leal (2013), Melo e Silva (2006) e Tardelli (2002).

Nesse sentido, é aproveitada uma temática discutida em sala e solicitado que a criança escreva sobre o assunto, muitas vezes com a finalidade única de ser avaliado pelo professor, o que não podemos chamar de uma produção autêntica. Como já apontava Silva e Melo (2006) a produção autêntica está diretamente ligada à autonomia dos alunos em escrever sobre algo que tenha significado, pois o encaminhamento que se dá é carregado de reflexões sobre outros textos escritos e diferentes ações são realizadas ao escrever. É nesse sentido, que o professor deveria aproveitar e colocar seus alunos em situações que os levem a refletir sobre o seu escrito, determinando

finalidades e destinatários autênticos, inseridos numa situação social que dá sentido para quem escreve.

Os outros 4 docentes entrevistados apresentaram respostas diversificadas em relação ao que entendem sobre produção de texto: expressar-se de forma compreensível; um texto com começo meio e fim; organização de ideias para a produção de um gênero.

O Professor 6 estabelece uma relação entre produção de texto e o modelo da redação escolar, como é possível observar a seguir:

Prof.: (...) A produção de texto que eu entendo é... vou levar pro lado deles... eu falo que até o dia-a-dia deles, eles podem produzir no formato de um texto, "acordei pela manhã, fiz isso, isso e isso..." e aí ele vai ter descritas a parte da manhã dele e pode prosseguir com a parte da tarde e no final do dia. Então, eu digo a eles que sempre um texto deve ser dividido assim, com um início, meio e fim. Produzir texto pra mim é isso, relatar algo, dependendo do texto que vai ser utilizado pra isso. (Professor 6)

Observando o fragmento acima o professor resume a produção a um relato, como se não tivessem outros tipos de textos a serem produzidos. Mais uma vez não percebemos que o momento de produção seja visto como um aspecto importante de interação social, onde a finalidade maior é a comunicação com um destinatário específico para atingir um determinado objetivo. Brandão (2006) enfatiza como primordial para o encaminhamento do trabalho com produção, o professor trazer textos que realmente tenham função social para a classe e trabalhar com os alunos o gênero textual escolhido, com finalidades que dão suporte para uma nova escrita, pois eles vão estar respaldados na função comunicativa.

O Professor 3 aponta a importância da criança expressar-se de forma compreensível, porém não aprofunda a sua ideia. Esse compreensível pode ser no sentido do professor entender o que ele está querendo dizer e avaliar melhor, como também pode ser no sentido de conseguir comunicar algo a um interlocutor.

Os Professores 8 e 10 parecem compreender que a produção textual pode estar vinculada a produção de um gênero textual, o que subtende que essa produção deve ter uma finalidade específica.

Prof.: (...) Eu gosto muito de planejar a partir de textos que já trago de casa, pode ser de um determinado gênero específico. Aí a gente estuda o texto, notando: Como ele está organizado, o que o autor do texto quis mostrar (...). Trabalho também as características desse texto, para depois pedir que eles produzam. (Professor 10)

Diante da fala do Professor 10 percebemos que em sua prática, ele busca trabalhar a partir da compreensão de um gênero específico, atentando para as características do gênero e só depois desta análise, seus alunos são solicitados a produzir, desse modo os alunos tem uma ideia de que seu texto vai ter leitores determinados e não se restringe a uma correção por parte do professor.

Esse mesmo professor quando questionado sobre sua prática ao longo dos anos, se a sua forma de condução no trabalho com produção textual, teria mudado, ou seja, o que ele fazia, e hoje depois de uma nova análise não faz mais, ele respondeu:

Prof.: (...) Ah! Mudou muita coisa, antes eu não “gastava muito tempo” discutindo um texto eu pedia logo para eles fazerem. Por que aqui no Município, tem muitos projetos didáticos que os professores devem seguir. Então, eu não tinha tempo de passar dias ou ficar uma aula inteira só trabalhando um texto. Mas, aí fui notando que ficava um trabalho superficial e não dava resultado. Por isso, hoje me atraso no cronograma, mas “gasto tempo” trabalhando o texto que vai servir de base para as produções dos alunos. (Professor 10)

Face ao exposto, podemos notar que o professor percebeu que pedindo em imediato a produção para os alunos sem antes ter definido o gênero e determinado finalidades e destinatários funcionais, estava trabalhando de forma superficial, não dando subsídio e nem envolvendo seus alunos na atividade de produção. Entretanto, a partir da mudança no encaminhamento da produção ele atendeu as necessidades textuais de seus alunos, pois como ele mesmo relata os alunos tiveram uma compreensão melhor do que e como produzir.

Para compreender melhor a concepção dos professores sobre produção textual buscamos entender um pouco do desenvolvimento do trabalho deles nesse eixo de ensino. Observamos que apenas dois professores (8 e 10) parecem indicar para seus alunos uma situação de produção que possibilite a produção do texto, no momento em que aponta que a produção está vinculada a um gênero textual (Ver quadro 2 apêndice 2). Esses professores afirmaram que na sua prática o encaminhamento é dado pela análise de um gênero textual, depois de ter sido trabalhado as características desse gênero. Lembramos que apresentar o modelo do gênero é importante, porém se faz necessário, também, realizar com os alunos uma discussão sobre sua

finalidade, composição e estilo para ajuda-los a produzir o gênero trabalhado em situações específicas.

A maioria dos professores (50%) aponta que seu trabalho é baseado na apresentação de um texto com o objetivo de que os alunos produzam outros textos semelhantes, fazendo uma reescrita.

Os outros 30% planejam seu trabalho utilizando como recurso uma imagem ou uma sequência de imagens, para que o aluno faça uma descrição da mesma. De fato, segundo Leal e Melo (2006) os professores limitam suas práticas relacionadas à produção, solicitando textos que não tem destinatários, nem finalidades definidas e como resultado os alunos não encontram um objetivo maior em sua produção.

Diante do que discutimos sobre a concepção de produção de texto dos professores, observamos que a grande maioria ainda vincula essa produção como a realização da escrita de um texto com fins meramente escolar, como aponta Silva e Melo (2006) ao afirmar que muitas vezes os alunos são levados a escrever apenas para aprender a escrever, sendo o professor o único destinatário. Nesse caso, o aluno escreve para cumprir apenas atividades escolares.

Quando questionados sobre o que entendiam por revisão textual, 70% dos docentes vincularam esta etapa da produção à inteligibilidade do texto, no sentido de fazer o interlocutor compreender o que está sendo dito, visto que relacionaram, esse momento, à verificar o que o aluno desejou expressar em seu texto. (Ver quadro 3, apêndice 3). Portanto, respaldados em Brandão (2006) que defende a produção textual como análise e reconstrução do que está sendo escrito. A esse respeito convém a transcrição do que fora dito por uma professora entrevistada:

Prof.: (...) A revisão de um texto seria a verificação do que você escreveu e se atende ao sentido do que realmente quis passar. Por que as crianças tem que saber que eles são os produtores, mas quem vai ler esse texto são outras pessoas. Até da letra eu falo, que deve estar legível para que a pessoa que for ler entenda. Eu sempre enfatizo, não pensem que só é a professora que vai ler o texto, pensem em outras pessoas e escreva um texto compreensível. (Professor 10)

Observamos que a Professora 10 chama a atenção dos alunos no sentido de se preocuparem, no momento da revisão, com o seu interlocutor, afinal eles terão outros destinatários que não apenas o professor. Ao se

colocar no lugar do leitor o autor do texto buscará adequá-lo a sua função comunicativa.

Vimos que 30% dos professores ainda atribuem o momento de revisão textual apenas à correção ortográfica.

Como discutimos anteriormente, essa etapa da produção não pode estar vinculada apenas em corrigir erros ortográficos e gramaticais, uma vez que segundo Brandão (2006) o objetivo da revisão é cumprir sua finalidade comunicativa, levando o autor a pensar sobre o escrito, observando se atendeu as expectativas do planejamento, e encontrando uma melhor maneira para dizer o que foi pensado.

Em relação aos momentos destinados para a realização da revisão textual, apenas 20% dos professores responderam que realizam durante o processo de escrita da produção de seus alunos. Como podemos constatar pela transcrição abaixo:

Prof.: (...) é durante o processo, até porque tem uns que não conseguem ir muito longe, aí digo “vamos vê se você tem mais ideia, bote a cabeça pra funcionar”, eles fazem do jeitinho deles, mas eles fazem, já é um começo, né? (Professor 3)

É possível afirmar que os outros 80% dos professores desenvolvem a revisão textual somente no final da produção de seus alunos (Ver quadro 4 apêndice 3).

A ideia da maioria dos docentes entrevistados é que após o término do texto, você deve reler o que escreveu para ver se deseja mudar alguma coisa. Como referimos anteriormente, a revisão textual é um processo contínuo, esse movimento ajuda o aluno a produzir o seu texto. Muitas vezes é necessário ler o que está escrito no parágrafo anterior para que se possa avançar na produção, como menciona o Professor 3 acima. Esse aspecto parece não ser claro para os professores entrevistados.

Concordando assim com Scardamalia e Bereiter (1987 apud ANDRADE, 2010) a revisão deve acontecer durante o processo de produção textual, entendendo assim que, o que já foi escrito influencia o que vai ser escrito, ou seja, o escritor vai estar sempre orientando sua escrita a partir do que já foi dito em seu texto.

No que diz respeito a como é realizada essa revisão textual, 70% dos professores responderam que primeiramente o aluno faz a revisão e depois o

professor. Já 20% dizem que primeiro o professor realiza a revisão e depois o aluno. Conforme mostra a fala da professora abaixo:

Prof.: (...) eu dou o visto, não de vermelho, coloco algumas observações, “você precisa melhorar a ortografia, a coerência, observe bem como você está escrevendo, “se repetindo palavras”. (Professor 5)

Prof.: (...) Eu corrijo, se tiver errado eu passo um tracinho em baixo do que tá errado, sublinho o que tá errado, devolvo a ele pra ele tentar corrigir os erros ortográficos. Eu analiso os erros. (Professor 4)

Quando produzimos um texto o destinatário só tem acesso a versão final desse texto, nesse sentido é importante que o professor também só tenha acesso ao texto de seus alunos após eles revisarem ou após esse texto ser revisados pelos colegas. Procedimento comum na escrita de textos com características mais formais.

Apesar da maioria dos docentes entenderem que a revisão do texto deve ser realizada pelo aluno, observamos que essa revisão está atrelada como um momento de correção do texto para depois ser passado a limpo. Como podemos ver nos extratos abaixo.

Prof.: (...) depois que o aluno produz peça para que ele mesmo leia o que escreveu para saber se está correto as palavras, os acentos estão bem colocados ou está faltando algum. Depois que ele fizer a revisão, ele me mostra e esse trabalho tem que ser individual porque vou vendo as dificuldades e o que precisa melhorar. (Professor 9)

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas nos momentos de mediar o processo de produção textual de sua turma 40% dos professores disseram que a maior dificuldade seria o déficit dos alunos na leitura e escrita; 30% afirmaram que a grande quantidade de alunos dificulta esse processo; 20% afirmaram que a falta de domínio na produção seria uma dificuldade e 10% constataram que a heterogeneidade da turma é um fator que dificulta tanto na revisão quanto no encaminhamento das atividades, pois deve atender os encaminhamentos da produção, como também considerar o nível em que cada criança se encontra (Ver quadro 5, apêndice 4) Como é possível observar a seguir.

Prof.: (...) os alunos não sabem ler, e muitos não sabem escrever. (Professor 2)

Prof.: (...) eles chegam no 5º ano sem saber ler, eles não sabem organizar as ideias deles, você dá um tema, uma imagem, qualquer coisa, mais eles só sabem dizer “eu não sei”, dizem que não gosta, que num sabe, “eu num sei fazer” é sempre a mesma conversa, eu num

vou fazer não, que eu num sei escrever, eles dizem isso. Eles não sabem botar no papel as ideias. (Professor 3).

Prof.: (...) Porque dentro de 38 que eu tenho, alguns não sabem produzir, outros produzem mais ou menos e outros são bonzinhos. (Professor 7).

Prof.: (...) Primeiro que a gente trabalha com uma turma numerosa, então...para você dar atenção a todos, é complicado! (Professor 8).

Quando observamos esse resultado constatamos que os professores ainda articulam a produção de texto com o domínio da escrita alfabética, ou seja, para produzir textos deve se saber ler e escrever. Esse aspecto não corresponde à verdade, como referido por Leal e Melo (2006) os alunos desde a educação infantil são capazes de produzir texto tendo o professor como escriba nesse processo. O professor, inclusive pode ser um modelo na realização dessa produção.

Apesar dessas dificuldades apontadas os professores costumam solicitar a produção escrita dos seus alunos, porém, não apresentam nos comandos de produção alguns parâmetros da situação comunicativa que norteiam o texto apontado por Geraldi (2003); se ter o que dizer, ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, tenha para quem dizer o que se tem a dizer; não são apresentadas.

Ao fim das entrevistas, os professores foram solicitados a analisar três protocolos de aula, emitindo opiniões sobre quais se configuravam em quanto bons exemplos de encaminhamentos de produção textual e indicando o protocolo que mais se assemelhava às práticas desenvolvidas em suas salas de aulas.

Vale ressaltar que, dentre os três protocolos os dois primeiros respaldavam-se em um ensino mais reflexivo, utilizando um gênero textual e trabalhando a estrutura do mesmo, porém no primeiro protocolo o momento de revisão só acontece no final da produção e no segundo a revisão é feita durante todo o processo de produção textual.

O terceiro protocolo não solicita a produção de um gênero específico, dá como suporte apenas uma imagem para que o aluno possa desenvolver seu texto, sem fazer em nenhum momento a revisão textual, solicitando apenas que os alunos observem quais foram os erros ortográficos sem ser necessário se preocupar com o real sentido do texto.

Com base nas respostas as questões relacionadas aos três protocolos, constatamos que 50% dos professores, identificaram suas práticas com a descrita no primeiro protocolo. Conforme já mencionado anteriormente, este protocolo descreve uma aula do eixo de produção que faz a revisão textual apenas no final da produção, o que reafirma as porcentagens descritas, na entrevista, no qual a maioria dos professores (80%) relataram que fazem a revisão dos textos de seus alunos apenas no final das produções, ou seja, analisando o produto final de um processo de escrita. Esses dados levam-nos a refletir sobre as práticas desses docentes quando vão revisar os textos dos seus alunos, pois subtende que a revisão não acontece de forma contínua mas, é delimitada por uma prática no final de um processo que poderia a cada fase ser revisado e reescrito de forma diferenciada.

Ressaltamos que o Professor 3 apesar de deixar claro na entrevista que realizava a revisão textual durante e no final da produção, fez a opção pelo protocolo 2. Como não direcionamos o olhar do professor para aspectos específicos do protocolo, outras questões apresentadas no protocolo podem ter sido mais relevantes para esse professor do que os aspectos relacionados ao momento da revisão textual.

Em contrapartida, 30% dos professores identificaram-se com o terceiro protocolo. É possível observar, a ligação existente entre as falas na entrevista com a escolha do protocolo que mais caracteriza a prática do docente, pois parte dos professores (20%) entendem a produção de um texto como um formato de redação e com a ausência de uma função comunicativa. O terceiro protocolo utiliza com recurso apenas imagens, no qual o aluno poderá descrever a imagem. Desta forma, sem destinatários e finalidades determinadas.

O Professor 8 que afirma trabalhar a produção a partir de um gênero textual fez a escolha desse protocolo, não podemos afirmar o que tenha levado esse docente a realizar tal escolha.

Por fim, os outros 20% dos docentes escolheram o protocolo 2, ressaltando que esse é o único que trabalha a revisão durante todo o processo de produção de texto, assemelhando-se a porcentagem analisada na entrevista que somente dois professores, afirmaram fazer a revisão textual durante o processo de escrita das produções. Esses dados permitem-nos a reafirmação

de que a perspectiva que respalda a prática pedagógica desses dois docentes distancia-se da perspectiva tradicional, na qual o ensino está centralizado na pessoa do professor, pois a revisão textual sendo realizada durante todo processo de escrita, ambos (aluno e professor) são participantes ativos na construção da produção textual.

A partir desse fato, podemos constatar que mais de 50% dos professores entrevistados, não concebiam a importância de um ensino que valorizasse a postura ativa e reflexiva dos alunos como um sujeito autor-leitor da sua própria escrita.

Considerações Finais

Nosso estudo apontou que a maioria dos docentes entrevistados ainda atrelam produção à realização da escrita de um texto com fins meramente escolar, onde os alunos são levados a escrever apenas para aprender a escrever, sendo o professor o único destinatário. Com isso, percebemos a necessidade por parte dos professores de uma maior compreensão da função social da escrita e da importância de se trabalhar de forma sistemática com esse eixo de ensino.

Ao analisar os dados ainda concluímos que os professores articulam a produção de texto com o domínio da escrita alfabética, ou seja, quando o trabalho de produção não é produzido de forma satisfatória, é porque os alunos não sabem escrever bem. O que nos leva a refletir, pois não estão levando em consideração que mesmo crianças na educação infantil, ao qual estão no processo de obtenção da escrita, são capazes de produzirem textos tendo o professor como escriba.

Com relação a revisão textual vimos que grande parte dos docentes entendem que essa etapa da produção deve ser realizada pelo aluno, porém essa revisão está atrelada como um momento de correção do texto para depois ser passado a limpo, desconsiderando esse momento como uma etapa importante na construção do texto a fim de torna-lo adequado a determinada situação comunicativa.

Referências

ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de. Revisão de cartas de reclamação: reflexões sobre as modificações realizadas por crianças. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. "A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino". In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de Textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. LEAL, Telma Ferraz. "É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita". In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de Textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. "A criança e a linguagem escrita: considerações sobre produção de textos. In: ALENCAR, Eunice Soriano de. *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

GUERRA, Severina Erika Moraes Silva. Produção coletiva de carta de reclamação: Interação professoras/alunos. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

GUERRA, Severina Erika Morais Silva. LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de textos nos livros didáticos nas coleções destinadas às séries iniciais: argumentação e ensino*. 2006. Disponível em: www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/189/188.

Acesso em 07 nov. 2014.

LEAL, Telma Ferraz. *Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos*. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. "Produção de textos: introdução ao tema". IN: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de Textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alexsandro da; "Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola". In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de Textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. *A Mediação do Professor nas Diferentes Etapas do Processo de Produção Textual Escrita*. ENIEDUC, 2013.

ROCHA, Gladys. *Apropriação das habilidades textuais pela criança: fragmentos de percurso*. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1999.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. "Produção de Textos: Uma atividade social e Cognitiva". In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de Textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDELLI, MarleteCarboni. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.