



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB
CAMPUS I-CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGFP
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TATIANE DARK DOS SANTOS SOUZA

**GÊNERO CARTA PESSOAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA
COMPREENSÃO DO TEXTO COMO PROCESSO**

CAMPINA GRANDE-PB

2023

TATIANE DARK DOS SANTOS SOUZA

**GÊNERO CARTA PESSOAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA
COMPREENSÃO DO TEXTO COMO PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Área de concentração: educação

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva.

CAMPINA GRANDE-PB

2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S729g Souza, Tatiane Dark dos Santos.

Gênero carta pessoal [manuscrito] : uma proposta metodológica para compreensão do texto como processo / Tatiane Dark dos Santos Souza. - 2023.

197 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva, Departamento de Letras e Artes - CEDUC. "

1. Escrita. 2. Sequência didática. 3. Carta pessoal. 4.

Gênero textual. I. Título

21. ed. CDD 372

TATIANE DARK DOS SANTOS SOUZA

**GÊNERO CARTA PESSOAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA
COMPREENSÃO DO TEXTO COMO PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação docente.

Aprovada em:22/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Antônio de Pádua Dias da Silva

Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva (orientador)/ (PPGFP/UEPB)

Juscelino Francisco do Nascimento

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento/(avaliador)/ (PPGFP / UEPB)

Maria Hozanete Alves de Lima

Profª Dra. Maria Hozanete Alves de Lima / (avaliadora)/ (UFCG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me mantido de pé durante essa árdua caminhada.

A minha mãe, por ter me dado forças para continuar; e a minha filha, por todos os gestos de carinho e apoio.

Ao meu orientador, professor Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva, pela paciência e colaboração, para que, de fato, esse trabalho fosse concluído.

Agradeço, ainda, à Escola Municipal Professora Francisca Flor, pelo espaço cedido para a realização da pesquisa.

Aos discentes do 5º ano D que produziram os textos avaliados nesse processo.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização dessa conquista.

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi promover práticas situadas de escrita, a partir de uma sequência didática planejada para uma turma do 5º ano, visando à produção, revisão e reescrita do gênero Carta Pessoal. Essa ideia surgiu a partir de algumas observações realizadas no estágio do curso de Pedagogia em turmas dos anos iniciais, no qual observou-se que a produção escrita não estava sendo desenvolvida enquanto processo, pois muitos docentes realizavam-na, no entanto não traziam nenhum feedback para o aluno ou, ainda, em alguns casos, essa prática não acontecia, porque, mediante a dificuldade de escrita de alguns alunos, os professores acreditavam que aqueles não teriam capacidade de desenvolver “bons textos”. Nós, enquanto docentes, devemos investigar o porquê da dificuldade de aprendizagem dos alunos, buscando desenvolver algo que possibilite sua aprendizagem. Com base nisso, foi pensada uma metodologia dinâmica para a produção escrita em sala de aula, ou seja, uma produção que se desenvolvesse a partir de um contexto. Para tanto, priorizamos uma proposta que trabalhou o momento de produção não como algo para ocupar o tempo, mas para favorecer a aprendizagem significativa e evolução da turma. Assim, desenvolvemos uma sequência didática com base no livro *Uma carta especial para o papai Noel*, cujo intuito foi mostrar outras formas de dinamizar e trabalhar a produção escrita em sala de aula, de modo que o aluno tivesse segurança no momento da escrita e se sentisse familiarizado com o contexto de produção, a exemplo do que ocorre quando se escreve uma carta para o Papai Noel, tradição inerente à época do Natal. Para isso, nos embasamos nos pressupostos teóricos de Serafini (1991), Ruiz (2013) e Ferreiro e Teberosky (1999), sobre estágios da escrita e processo de aquisição da escrita. A proposta de produção escrita foi desenvolvida em uma turma do 5º ano, da Escola Municipal Professora Francisca Flor, localizada no município de Santa Cruz da Baixa Verde-PE, a qual possui 37 alunos. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, de natureza qualitativa, e investigação reflexiva, incitando os docentes a refletirem acerca das metodologias utilizadas diariamente em sala de aula. Assim sendo, desenvolvemos quatro momentos de produção: sondagem com o intuito de verificar os conhecimentos prévios dos discentes acerca do gênero textual Carta Pessoal; produção inicial, após

a explanação sobre o gênero em questão; reescrita, a partir da explanação sobre os meios de correção (resolutivo, indicativo, classificatório e interativo.)

Palavras-chave: escrita enquanto processo; anos iniciais; sequência didática; carta pessoal.

ABSTRACT

This study aimed to promote situated writing practices through a series of learning activities designed for a 5th-grade class. The primary focus was on facilitating the production, revision, and rewriting of Personal Letters. The inspiration for this endeavor arose from observations made during an internship for Pedagogy students in elementary school classrooms. It became evident that written production was not being cultivated as a progressive process. Many teachers assigned writing tasks but provided little or no feedback to students, and in some cases, neglected this practice altogether. Some educators held the belief that certain students, due to their writing difficulties, were incapable of producing "good texts." As educators, it is our responsibility to investigate the underlying causes of students' learning challenges and to develop approaches that enhance their learning experience. In response to this need, we developed a dynamic classroom writing methodology centered around contextualized writing. The objective was to shift the perception of writing from a mere time-filling activity to a meaningful learning tool that advances the class's progression through fresh perspectives on textual production. Consequently, we designed a set of learning activities based on the book "Uma carta especial para o papai Noel" ("A special letter to Santa Claus" in English) to demonstrate alternative and dynamic approaches to writing production within the classroom setting. This approach was intended to boost students' confidence in the writing process and familiarize them with the writing context. The writing of Personal Letters, along with the subsequent revision and rewriting processes, were grounded in the theories of Serafini (2010) and Ruiz (2013). Through this research, we aim to underscore the importance of initiating the development of the writing production process from the early years, as it forms a crucial foundation for other modes of education. It is imperative to acknowledge the various stages of writing, following Ferreiro and Teberosky's (1999) insights, as children progress through these phases when acquiring literacy, eventually attaining autonomy in creating their own texts. The proposed writing production approach was implemented in a 5th-grade class at the Prof^a Francisca Flor Municipal School in Santa Cruz da Baixa Verde, Pernambuco, involving 37 participating students. It is assumed that many skills related to both reading and writing have already been acquired in previous grade levels. This methodology was grounded in action research with a qualitative approach and reflective investigation, encouraging educators to contemplate the methodologies employed in their daily classroom practices. As previously mentioned, data generation involved the participation of a 5th-grade class, and data were

collected through the application of the aforementioned set of learning activities, employing correction methods that were resolute, indicative, classificatory, and interactive.

Keywords: writing as a process; early years; learning activities; personal letters.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação entre as sondagens dos alunos A e B	75
Quadro 2: Comparação entre Produção 1 e Reescrita de A1.....	83
Quadro 3: Comparação entre Produção 1 e Reescrita de B1	87
Quadro 4: Comparação entre Produção 1 e Reescrita do aluno C1	90
Quadro 5: Comparação entre a Produção 1, Reescrita e Produção final de A1	94
Quadro 6: Comparação entre a Produção 1, Reescrita e Produção final de B1 ...	107
Quadro 7: Comparação entre a Produção 1, Reescrita e Produção final de C1 ..	100
Quadro 8: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de A2	109
Quadro 9: Comparação entre a produção 1 e reescrita de B2	114
Quadro 10: Comparação entre produção 1 e reescrita C2	118
Quadro 11: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de A2 ...	122
Quadro 12: comparação entre a produção inicial, reescrita e produção final de B2	124
Quadro 13: Produção 1, reescrita e produção final de C2	127
Quadro 14: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de A3	133
Quadro 15: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de B3	136
Quadro 16: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de C3	140
Quadro 17: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de A3 ...	144
Quadro 18: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de B3 ...	147
Quadro 19: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de C3 ...	150
Quadro 20: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de A4	158
Quadro 21: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de B4	161
Quadro 22: Comparação entre a produção 1 e reescrita de C4	163
Quadro 23: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de A4 ...	167
Quadro 24: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de B4 ...	170
Quadro 25: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de C4 ...	172

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trajeto para chegar à escola, onde a pesquisa foi aplicada	55
Figura 2: Entrada da escola	56
Figura 3: Área interna	56
Figura 4: Quadra poliesportiva	57
Figura 5: Elementos que subsidiam a pesquisa-ação	62
Figura 6: Caixa utilizada para depósito da produção final	71
Figura 7: Sondagem e transcrição do Aluno A	73
Figura 8: Sondagem e Transcrição do Aluno B	74
Figura 9: Produção e transcrição da correção resolutiva do Aluno A1	77
Figura 10: Produção e transcrição da correção resolutiva do Aluno B1	79
Figura 11: Produção e transcrição da correção resolutiva do Aluno C1	80
Figura 12: Reescrita e transcrição do Aluno A1	82
Figura 13: Reescrita e transcrição do Aluno B1	86
Figura 14: Reescrita e transcrição do Aluno C1	89
Figura 15: Produção Final e transcrição do Aluno A1	94
Figura 16: Produção final e transcrição do Aluno B1	97
Figura 17: Produção final e transcrição Aluno C1	99
Figura 18: Produção 1 e transcrição de A2	105
Figura 19: Produção 1 e transcrição de B2	106
Figura 20: Produção 1 e transcrição de C2	107
Figura 21: Reescrita e transcrição da produção 1 de A2	109
Figura 22: Reescrita e transcrição da produção 1 de B2	114
Figura 23: Reescrita e transcrição de C2	117
Figura 24: Produção final e transcrição de A2	121
Figura 25: Produção final e transcrição de B2	124
Figura 26: Produção final e transcrição de C2	126
Figura 27: Produção 1 e transcrição de A3	129
Figura 28: Produção e transcrição 1 de B3	130
Figura 29: Produção e Transcrição 1 de C3	131
Figura 30: Reescrita e transcrição da produção 1 de A3.....	133
Figura 31: Reescrita e transcrição da produção 1 de B3	136

Figura 32: Reescrita e transcrição de C3	140
Figura 33: Produção final e transcrição de A3	144
Figura 34: Produção e transcrição final de B3	147
Figura 35: Produção final e transcrição de C3	149
Figura 36: Produção e transcrição da correção interativa 1 de A4	153
Figura 37: Produção e transcrição da correção interativa 1 de B4	154
Figura 38: Produção e transcrição da correção interativa 1 de C4	155
Figura 39: Reescrita e transcrição do texto de A4.....	157
Figura 40: Reescrita e transcrição do texto de B4	161
Figura 41: Reescrita e transcrição do texto de C4	163
Figura 42: Produção final e transcrição de A4	167
Figura 43: Produção final e transcrição de B4	170
Figura 44: Produção final e transcrição de C4	172

LISTA DE GRÁFICO E TABELAS

Gráfico 1: Quantitativo de alunos por etapa	70
Tabela 1: Defasagem em Habilidades A1	84
Tabela 2: Defasagem em Habilidades B1	88
Tabela 3: Defasagem em Habilidades C1	91
Tabela 4: Defasagens de aprendizagem de A2	111
Tabela 5: Defasagens de habilidades B2	115
Tabela 6: Apresentação das defasagens de C2 em habilidades específicas	119
Tabela 7: Defasagens apresentadas por A3 na produção 1 e na reescrita	134
Tabela 8: Defasagens apresentadas por B3 tanto na produção 1 quanto na reescrita	137
Tabela 9: Defasagens apresentadas por C3	142
Tabela 10: Defasagens apresentadas por A4	159
Tabela 11: Defasagens apresentadas por B4	162
Tabela 12: Defasagens apresentadas por C4	164

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA E O GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS	18
2.1 As concepções de leitura e linguagem e sua influência no processo de escrita nos anos iniciais	18
2.2 As etapas constituintes do processo de escrita em sala de aula	28
2.2.1 A pertinência da revisão e da reescrita na produção textual escrita	38
2.3 O processo de escrita e de reescrita do gênero carta pessoal	50
3 METODOLOGIA	55
3.1 O universo pesquisado	55
3.2 A base teórica: alguns apontamentos sobre a prática docente	60
3.3 Geração de dados e instrumentos envolvidos	63
3.4 Os sujeitos da pesquisa: alunos e professor	65
4 POSSIBILIDADES DE CORREÇÃO DA ESCRITA DO GÊNERO CARTA PESSOAL NOS ANOS INICIAIS	67
4.1 Correção resolutiva	76
4.1.1 Produção 1	77
4.1.2 Reescrita	81
4.1.3 Produção final	93
4.2 Correção indicativa	105
4.2.1 Produção 1	105
4.2.2 Reescrita	108
4.2.3 Produção final	121
4.3 Correção classificatória	128
4.3.1 Produção 1	129
4.3.2 Reescrita	132
4.3.3 Produção Final	143
4.4 Correção interativa	152

4.4.1 Produção 1	152
4.4.2 Reescrita	156
4.4.3 Produção final	166
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE	187

1 INTRODUÇÃO

A produção textual nos anos iniciais, associada ao processo de revisão e de reescrita, é de fundamental importância, uma vez que, por meio dessa perspectiva, os discentes conseguem não somente refletir, como também dialogar com o texto produzido. Na presente dissertação, esses processos serão vinculados ao estudo do gênero Carta Pessoal, visando à compreensão da leitura e da escrita enquanto práticas sociais indispensáveis ao desenvolvimento de uma sociedade.

A referida proposta surgiu a partir de observações realizadas pela pesquisadora no estágio do curso de Pedagogia, em 2018. Tais estágios eram realizados em três etapas: primeiro, era feita a observação do espaço escolar como um todo, e, posteriormente, a sala de aula escolhida para realização das atividades propostas; em seguida, e a partir das observações realizadas, a regência, em que organizávamos aulas com base no assunto proposto pela docente regente de classe. Sendo assim, essa era a nossa oportunidade de desenvolver práticas que permitissem um maior diálogo e interação da turma, na época, o 3º ano das séries iniciais. A partir dessa perspectiva, foi possível perceber que o texto estava sendo produzido apenas como produto e não como processo, pois a produção textual era realizada nas turmas dos anos iniciais, com o intuito de atribuir uma nota ao aluno. Diante desse contexto, surgiu, então, uma inquietação relacionada à prática de escrita em sala de aula, incitando-nos a buscar metodologias que pudessem auxiliar os docentes em sala de aula, principalmente no que diz respeito à produção textual.

Desse modo, o nosso intuito é contribuir amplamente com a produção escrita dos discentes. Para isso, foram revisadas algumas teorias que tendem a auxiliar a correção dos textos, a exemplo dos tipos de correções sugeridos por Ruiz (2013) e Serafini (1991), (resolutiva, indicativa, classificatória e interativa), bem como os estudos de Marcuschi (2006), que trazem algumas colaborações voltadas para o ensino de gêneros textuais. Esses pressupostos teóricos podem enriquecer ainda mais o processo de formação de professores e de ensino-aprendizagem dos alunos.

Como produto resultante deste estudo, temos uma sequência didática, a partir do livro paradidático *Uma Carta especial para o papai Noel*, focalizando alguns aspectos voltados para a produção e refacção textual, a partir do gênero textual *Carta Pessoal*. A referida proposta foi realizada em uma turma de 37 alunos do 5º ano da

Escola Municipal Professora Francisca Flor, localizada no município de Santa Cruz da Baixa Verde-PE.

A escolha do tema abordado surgiu a partir de observações realizadas em turmas de anos iniciais, durante o estágio, em que alguns docentes trabalhavam a produção textual, mas não a exploravam nem instigavam o aluno a refletir e dialogar acerca do texto produzido. Muitas vezes, essas produções são realizadas em sala de aula apenas com o intuito de preencher a nota do aluno no diário, ou seja, os textos são encerrados em sua primeira versão. Diante disso, várias indagações podem surgir, como por exemplo: Essa produção contribui efetivamente para o desenvolvimento da aprendizagem desse aluno? O que o educador fez para que a escrita desse aluno fosse desenvolvida?

Vale ressaltar que o intuito não é criticar a prática docente, pois, muitas vezes, o professor não tem conhecimento sobre o processo de revisão e reescrita textual ou até tem, porém não consegue colocar essa ação em prática, por conta da quantidade excessiva de alunos em sala de aula. Tal realidade não pode ser um empecilho para o desenvolvimento de uma prática que, de fato, venha colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, principalmente no que concerne ao desenvolvimento da escrita.

O presente estudo orienta-se pelas propostas curriculares para o ensino da escrita na Educação Básica, ancoradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que regeu a educação do nosso país por muitos anos, bem como pelo documento mais recente: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Levamos em consideração, também, as dificuldades apresentadas pelos alunos, em geral, nos exames nacionais de políticas públicas e nas avaliações estaduais, bem como nas propostas didáticas executadas em turmas de 5º ano do ensino fundamental/ anos iniciais. Os documentos citados preconizam a importância da produção textual em sala de aula e o trabalho desenvolvido com base nos gêneros textuais. De acordo com os PCNs, “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes (BRASIL, 1998, p.47)”. Já a BNCC aponta as características inerentes ao rico e complexo processo da atividade de escrita:

O eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos

como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (BNCC, 2017, p.76).

Diante disso, surge um questionamento que complementa os anteriores: se tanto os PCNs quanto a BNCC reconhecem a relevância da realização de produções textuais em sala de aula, porque essa prática não vem sendo realizada de forma que o texto seja visto enquanto processo e não como produto? Tal fato nos revela a necessidade de formações continuadas voltadas para esse eixo, uma vez que esses parâmetros não se configuram como moldes e priorizam, geralmente, a teoria. Todavia, reforçamos que a atividade de escrita não deve se restringir ao mero cumprimento de atividade para dar um “visto” no texto do aluno, mas fazer com que haja interação e, acima de tudo, ocorra o desenvolvimento das habilidades de escrita, a partir dessa produção.

Dessa forma, objetivamos, de modo geral, promover práticas situadas de escrita, a partir de uma sequência didática planejada para uma turma do 5º ano que visa à produção, revisão e reescrita do gênero Carta Pessoal. Esse objetivo será desmembrado nos objetivos específicos seguintes: Compreender as principais dificuldades dos alunos durante o processo de produção textual escrita; Verificar a interação dos alunos com o texto no decorrer das produções e Averiguar o desenvolvimento e eficácia do processo de produção, revisão e reescrita, considerando os meios de correção defendidos por Serafini (1991) e Ruiz (2013). De acordo com Carvalho (2018), todo esforço da Linguística Textual tem recaído sobre as unidades textuais e as relações que elas estabelecem, ao se vincularem umas as outras no funcionamento de um texto, mas no nível do texto em si.

A partir dessa perspectiva, buscaremos, na Linguística Textual subsídios necessários para desenvolver a produção de texto em sala de aula, fazendo com que os textos façam, de fato, sentido para o leitor bem como para a sua vida. Para que

isso ocorra, o discente deve ter o contato direto com o texto, produzi-lo e buscar sua melhoria, a partir da refacção textual, tendo o professor como mediador. Buscaremos ainda subsídios na Linguística Aplicada, pois essa se volta para o ser humano, ou seja, para realidade de vida desses discentes, os quais atuaram enquanto protagonistas dessa pesquisa.

Durante esse processo, é preciso atribuir sentido a essa prática, tanto para os docentes, que, geralmente, não demonstram interesse em trabalhar esses processos em sala de aula, quanto para os discentes, explicitando-se que os processos de revisão e reescrita não estão vinculados à prática copista, em que, muitas vezes, o aluno escreve o texto repetidamente e acaba não compreendendo seu progresso e a importância dessa prática para o desenvolvimento das competências da escrita.

Com isso, o discente passará a ter um novo olhar sobre o seu texto e, naturalmente, ocorrerá a tríade da interação necessária para este momento entre professor, aluno e texto. Desse modo, defendemos a constância da produção escrita em sala de aula, vinculada ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem discente, de modo que não seja utilizada apenas para preencher a lacuna de um diário.

Metodologicamente, nossa pesquisa configura-se como pesquisa-ação com base na prática reflexiva, a qual contribui para que docentes reflitam sobre suas perspectivas didáticas, desenvolvidas diariamente em sala de aula. De acordo com Eliot (1990), a pesquisa-ação é o estudo de uma situação social, em que se objetiva melhorar a qualidade da ação; é uma atividade empreendida a fim de modificar a realidade; é uma prática reflexiva de ênfase social, na qual se investiga e se avalia constantemente própria ação.

No que se refere à organização desta dissertação, além desta introdução, apresentamos, em sequência, o capítulo teórico, explanando aspectos relacionados à escrita enquanto processo, com foco na teoria do gênero textual como objeto de ensino, a partir da proposta metodológica dos autores de Genebra sobre a Sequência Didática (SD). No terceiro capítulo, é apresentado o percurso metodológico para realização da pesquisa, descrevendo a natureza da pesquisa, o contexto, os sujeitos e o produto educacional por nós elaborado: uma Sequência Didática para a escrita do gênero Carta Pessoal. No Capítulo quatro, analisamos a escrita da carta pessoal com base nos meios de correções resolutivo, indicativo, classificatório e interativo e, por fim, apresentamos as considerações finais.

2 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA E O GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS

2.1 As concepções de leitura e linguagem e sua influência no processo de escrita nos anos iniciais

Nesta seção, faremos alguns apontamentos voltados para a leitura e sua contribuição para o desenvolvimento da escrita, principalmente nos anos iniciais em que esse processo começa a ser desenvolvido. Franchi (1988) aponta que, no processo de alfabetização, a função do professor é extremamente necessária para a organização do que as crianças, de fato, necessitam, pois, nessa fase, é necessário criar situações reais, para que as crianças estejam em interação entre si, exercitando, assim, a sua formação intelectual. A maneira como essa função é executada também influencia bastante nesse processo, cabendo ao docente repensar práticas desatualizadas. Para tanto, precisamos, enquanto docentes, enfatizar ainda mais a produção escrita em sala de aula, pois, mesmo diante de tantas formações e programas implantados nas escolas brasileiras, ainda observamos uma carência acerca dessa questão. Assim, podemos observar que tudo ainda é muito vago e até mesmo superficial.

Diante desse aspecto, observa-se que produções são realizadas, mas de forma descontextualizada, ou seja, de forma que não impulsiona o aluno a dialogar com o texto, tampouco permite o diálogo entre aluno, professor e texto, tríade essa indispensável em sala de aula.

De acordo com Geraldi (1997) e o círculo de Bakhtin, a linguagem apresenta diferentes concepções: (1) linguagem como expressão do pensamento; (2) linguagem como instrumento de comunicação e (3) linguagem como forma de interação. Quanto às perspectivas de leitura, essas se subdividem em: (1) perspectiva do autor; (2) perspectiva do texto; (3) perspectiva do leitor e, por fim, (4) perspectiva da interação entre autor, texto e leitor, a qual assumimos neste estudo, por acreditarmos que, por meio da interação, ocorre um maior avanço no processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne a essas perspectivas, Ângelo (2005) afirma:

Os pressupostos teóricos que amparam cada uma dessas diferentes perspectivas de leitura envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira (ÂNGELO, 2005, p. 18).

Nas primeiras concepções apresentadas (*Linguagem como expressão do pensamento e leitura com a perspectiva do autor*), não se considera a influência do outro, tampouco da situação social na construção dos enunciados, trata-se, assim, de um monólogo, que segue as regras do bem falar e do bem escrever. Há, contudo, uma preocupação com a leitura vozeada (oralização do texto escrito), em que a leitura é comparada com a leitura modelar do professor. Vemos um exemplo disso, quando o docente convida o aluno para ler um texto para toda turma como uma forma de avaliação, ou seja, como uma forma de fazer comparação entre as leituras e, assim, nivelar a fluência de cada discente. Segundo Kleiman (2008), essa concepção de linguagem correlaciona-se à “concepção escolar” de ensino, à medida que objetiva o domínio individual do código e vê a escrita como um conjunto de atividades para se apoderar do “bem falar” (linguagem oral) e do “bem escrever” (linguagem escrita).

A segunda concepção de linguagem acrescenta o exemplo de como é analisado o *instrumento de comunicação*, sob a *perspectiva do texto*, que vê a língua como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, de fato, uma transmissão de uma mensagem do emissor para o receptor. Essa concepção entende a língua como um ato social, porém, desconsidera o uso, limitando-se apenas ao estudo do funcionamento da língua. O estudo da linguagem não deve apenas se submeter ao uso de regras, mas também entender como esta comunicação pode ser estabelecida tanto entre aluno e texto quanto entre aluno, texto, professor e mundo.

Segundo Rojo (2002), a leitura, por meio da decodificação, é vista apenas como um processo perceptual e associativo da decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto. Ressalta-se, ainda, que se mantém o trabalho com a gramática tradicional pelo viés normativo e descritivo. De acordo com Costa-Hübes (2010):

[...] preocupação excessiva com a decodificação e com o reconhecimento da estrutura organizacional do texto, é possível inferir que ao organizarmos questões como estas, estamos sendo orientados pela concepção estruturalista da língua, de base saussuriana. Ler, nesse caso, significa decodificar, reconhecer o sistema linguístico, a formatação do texto. Sendo assim, o foco de leitura recai para o texto enquanto materialização da língua (COSTA-HÜBES, 2010, p. 249).

Dessa forma, a leitura é tratada apenas pela *perspectiva do leitor*, uma vez que não é permitido o desenvolvimento da visão de mundo do discente e ele apenas faz uso da decodificação, ou seja, apenas identifica o sentido das palavras e, depois, entende, realmente, o sentido do texto. O foco, nesse caso, é somente o uso estrutural da língua, não levando em consideração a funcionalidade do texto, no que tange ao desenvolvimento da visão crítica e reflexiva desse aluno em relação à sociedade da qual ele faz parte.

Nesse processo, o leitor assimila com facilidade as ideias centrais do texto, em uma construção de significado de acordo com a relação hipótese/verdade. Entende-se, dessa forma, que: “o conhecimento armazenado na memória do leitor (conhecimento prévio) é mais importante do que as informações contidas no próprio texto, logo, o conhecimento prévio é o que determina o sentido que o leitor dará ao texto” (ZAGO, 2012, p. 62).

Em se tratando *da terceira concepção de linguagem, como processo de interação*, a leitura é vista sob a perspectiva do *autor-texto-leitor*, portanto, surge o viés discursivo, em que o indivíduo age sobre o seu interlocutor, gerando-se, assim, uma produção de sentido entre eles, sendo que esses ocupam distintas posições sociais, históricas, culturais e ideológicas. Assim, essa concepção se caracteriza pelo diálogo. E é necessariamente por meio desse diálogo que a interação acontece, sendo, então, compreendido e respeitado o lugar de fala do outro, levando em consideração as suas origens, crenças e escolhas.

Dessa forma, Rojo (2002) aponta que a leitura precisa passar, inicialmente, não apenas por um processo de decodificação, de transposição de códigos, mas sim de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, com práticas sociais e também de conhecimentos linguísticos, muito além da vocalização dos fonemas. Esta concepção é um meio de subsidiar as propostas pedagógicas, dando ainda uma sustentabilidade no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Travaglia (1997), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. A partir dessa perspectiva, notamos que a terceira e última concepção de linguagem traz um viés de interação que articula o autor, texto e leitor, surgindo, assim, um tripé que permeia a interação em sala de aula, não sendo apenas um

momento de codificação e decodificação, mas uma concepção que permite ao leitor um novo horizonte de expectativa a partir do texto, percebendo a leitura como uma prática social.

Não se deve esquecer que a leitura precede a escrita e, por isso, deve estar em constante presença na sala de aula, uma vez que tais práticas são indissociáveis. Freire (1997) defende palavras ensinadas, aliadas ao contexto do educando, de acordo com a realidade, na qual esse está inserido. Ele propôs os chamados temas geradores, vinculados à realidade dos discentes, objetivando aproximá-los e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre o processo de alfabetização, em relação aos métodos empregados para este fim, Soares (1999) apresenta evoluções no ensino, já que a leitura se faz pertinente no âmbito escolar e, por meio dessa, o discente pode ver o mundo e o texto de maneira mais significativa, em um contexto próximo a sua realidade. É justamente essa realidade que queremos implantar em sala de aula, ou seja, partir de um contexto, sobre o qual o aluno tenha propriedade para falar.

Barbosa (1994) postula que as cartilhas espelhavam o modelo de metodologia tradicional, pois seus textos tornam o aluno um leitor de letras e sílabas que, muitas vezes, não têm sentido para o discente. Temos como exemplo a frase “IVO VIU A UVA”. Mas onde estava essa uva? Será que o meu aluno da periferia já comeu uva? São situações como essas que nos levam a fazer reflexões acerca de alguns métodos utilizados para alfabetização. Por outro ângulo, não podemos somente apontar erros, pois muitas pessoas foram alfabetizadas dessa forma e esse fato não os impediu de seguir uma vida profissional de sucesso. Devemos levar em consideração que estes eram os recursos disponíveis naquele momento e que, mediante tantas dificuldades, os avanços educacionais foram sendo construídos paulatinamente.

Na atualidade, defendemos um ensino de forma contextualizada. Na concepção de Soares (1998, p.47), o leitor, diante dos vazios do textos, deve encontrar pontos de indeterminação, os quais serão preenchidos, de acordo com o seu próprio imaginário ou a “consciência imaginativa do leitor”, em que o aluno deve, primeiramente, compreender o texto, para que, depois, se dirija à escrita, mesmo que esse texto seja simples e pequeno, pautando o trabalho na significação, na indissociabilidade da leitura, na funcionalidade, de modo a despertar o interesse pelo texto e não apenas na quantidade de palavras. Conforme Oliveira e Queiroz (2009, p.2),

(...) entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade (2009, p.2).

Em sala de aula, são realizados momentos de leitura que têm como intuito fomentar essa prática, coletiva e individual, para que os alunos possam dominar a habilidade da competência leitora, a qual os conduzirá para o processo de escrita. Conforme Freitas *et al.* (2009), a leitura compartilhada consiste em realizar uma leitura para toda a sala, ou seja, em voz alta. Os alunos que ainda não sabem ler começam a ouvir a linguagem oralizada, dividindo a leitura com o professor, relação essa que já produz um convívio com o ato de ler. São as leituras deleite, realizadas no início das aulas, que têm o intuito de chamar a atenção dos discentes, como também despertar seu interesse para ler ainda mais, sendo aguçadas também por meio de gêneros textuais diversos.

Para Marcuschi (2006), é essencial a necessidade de se compreender os gêneros textuais como algo dinâmico, fluido e, principalmente, incapaz de ser compreendido e assimilado apenas de maneira classificatória e por descrições linguísticas, tendo em vista que esta seria uma visão reducionista e formalista dos gêneros. O autor concebe gênero como uma atividade social, isto é, eles se proliferam para dar conta da variedade de atividades que estão presentes no cotidiano dos indivíduos. Geralmente, nos anos iniciais, o docente recebe uma caixa de livros que fica exposta no cantinho da leitura da sala. No início da aula, sempre há uma leitura, com o intuito de instigar essa habilidade. Interpretamos essa como uma etapa essencial, precedente à escrita, pois, para o aluno ter um bom desenvolvimento das habilidades da escrita, ele precisa primeiro ter o contato com a leitura, a qual, conseqüentemente, lhe dará suporte no momento da escrita.

Assim, podemos fazer uso dos mais variados gêneros textuais em sala de aula, tendo em vista a apropriação da leitura e da escrita de forma contextualizada, partindo de um contexto geral imerso no texto, até chegarmos às suas especificidades. Nesse sentido:

Para se apropriar da escrita e da leitura, é preciso que os objetos e instrumentos (textos escritos, lápis, papel) envolvidos nessa apropriação estejam disponíveis, que o aprendiz testemunhe a utilização social da leitura

e da escrita por parceiros mais experientes, de forma cada vez mais constante e crescente, a utilização da leitura e escrita. Mais que isso, o sujeito que aprende precisa estar motivado para o uso da escrita e da leitura (MELLO, 2003, p. 33).

É justamente essa perspectiva de ensino que deve nortear nossa prática em sala de aula, ambiente onde o aluno está tendo um contato direto com a leitura e a escrita. Para Bakhtin (2003), todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua. Daí a diversidade de usos e, conseqüentemente, a de gêneros que se afiguram inumeráveis. Essa reflexão se faz pertinente, pois esse trabalho será desenvolvido com base no gênero textual Carta Pessoal, buscando também explicitar questões vinculadas à leitura e também aos gêneros textuais. Sendo assim, visamos trabalhar a linguagem de forma interativa, a qual permite que o aluno dialogue não só com o texto impresso, mas também com o mundo ao seu redor.

As leituras feitas em sala de aula não devem ser realizadas apenas como atividades monótonas e repetitivas, mas com objetivos pré-determinados, como por exemplo, após realização da leitura, o professor pode fazer indagações, observando se o aluno compreendeu a leitura e como se apropriou dela. Nesse sentido, ele pode perguntar aos alunos: Qual parte do texto lhe chamou mais atenção? Vocês já conheciam esse texto? Como poderíamos mudar o desfecho dessa história? Não se trata de avaliar ou trazer questões de verificação, mas de entender o nível de compreensão realizado, como também fazer uso da leitura para construção da escrita do discente por meio do reconto, a partir do qual serão trabalhadas tanto a oralidade quanto a escrita. Carvalho (2018) aponta que o conhecimento:

reside na experiência vivida pelo aluno, dentro da escola e também fora dela. Aliás, diga-se de passagem, [os conhecimentos] são adquiridos pelos alunos e, no contexto escolar, dependem, em boa parte, das estratégias pedagógicas adotadas pelo professor. Além disso, não se podem confundir os conhecimentos entendidos como conjuntos de experiências vividas [...] (CARVALHO, 2018 p.61)

Enquanto docentes, devemos refletir, ainda, com os nossos alunos, o quanto a leitura se faz necessária para a vida, pois, por mais simples que seja a profissão que iremos exercer, ela é imprescindível. A merendeira da escola, por exemplo, para entender o cardápio sugerido pela nutricionista, ela necessita da leitura, o eletricista para realizar a instalação elétrica de uma casa, necessita da leitura para entender as cores dos cabos, a funcionalidade de cada um e também evitar incêndios. É por meio

de exemplos como estes que entendemos a relevância da leitura em nossa vida e, também, passamos a entendê-la enquanto prática social, ou seja, fundamental e necessária para vida, para a nossa sobrevivência. De acordo com Vygotsky (1991),

O ensino deve organizar-se de forma que a leitura e escrita sejam necessárias de algum modo para a criança [...] a criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. [...] Isso significa que a leitura deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Somente então estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos e sim um tipo realmente novo e complexo da linguagem (VIGOTSKY, 1995, p. 201).

Surge, então, a pertinência de trabalhar gêneros textuais diversos, para que os discentes possam conhecê-los e reconhecê-los em diferentes contextos e situações do cotidiano, porque o professor não fará leitura por imposição, mas, aos poucos, o aluno irá perceber o quanto ela se faz necessária para a vida, principalmente se os textos estiverem próximos da realidade em que os alunos estão inseridos, pois, para eles, tudo é novo, é um mundo de descobertas, aos quais eles estão se adaptando.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), a concepção de leitura interacionista tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística. Fazendo um paralelo com a definição de leitura abordada no PCN, é possível encontrarmos essa semelhança.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p.69).

Ainda sobre a perspectiva de leitura, faz-se necessário traçarmos um paralelo entre o antigo documento que regia a educação do nosso país com o documento vigente e atual, neste caso, a BNCC (2018), a qual postula que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p.71).

Nesse sentido, podemos entender que, de acordo com os dois documentos, há prevalência da concepção interacionista, pois ambos permitem que o aluno interaja com o meio, no qual ele está inserido. Levando em consideração a BNCC, entendemos o quanto a leitura se faz necessária, para além da sala de aula, na vida do educando, que dela fará uso para ir em busca dos seus direitos e compreender os seus deveres, na sociedade da qual ele faz parte, bem como traçar argumentos que poderão auxiliá-lo em diversas situações diárias, tornando-se, assim, um ser humano crítico e reflexivo capaz de opinar e expressar suas ideias.

Com relação ao diálogo aluno-texto, o leitor se torna ativo nesse processo, pois é ele quem interage com o texto, faz inferências, verifica os aspectos do texto, como por exemplo a identificação de personagens, bem como qual o assunto principal. Nesse intuito, a concepção interacionista, de acordo com Bakhtin (1997), em seu arcabouço teórico, busca compreender os fios que constituem o diálogo na relação da alteridade (entre o eu e o outro). Nesse sentido, no âmbito da linguagem, compreendemos o diálogo como o conceito fonte, irradiador e organizador das reflexões aqui apresentadas, uma vez que este espaço é dado por meio das correções que serão realizadas nessa prática, levando em consideração o eu, enquanto autor, e o outro como aquele que também irá interagir com o texto.

Assim, por meio da leitura, o aluno pode ampliar o seu conhecimento de mundo e também pode utilizá-la, para ajudar um familiar que, por falta de condições, não teve como estudar, fazendo-o ter conhecimento sobre os seus direitos, de modo a não ser mais enganado por uma sociedade que, muitas vezes, se aproveita da falta de conhecimento das classes menos favorecidas em diversas situações. Vejamos uma situação que, para as pessoas que têm conhecimento sobre a leitura e a escrita, pode ser simples, mas para as que não dominam tais habilidades podem ser bem complexo. Por exemplo: para sacar dinheiro no caixa eletrônico, muitos idosos esperam horas na fila aguardando o gerente do banco para, então, conseguir realizar o saque da sua aposentadoria. São em situações como estas que muitos idosos são ludibriados e roubados por pessoas que oferecem uma “falsa ajuda”, ou seja, acabam fazendo empréstimos em seu nome ou, até mesmo, entregando uma quantia inferior ao valor do pagamento.

Ainda sobre o processo de apropriação da leitura nas escolas, podemos citar as avaliações externas, cujo intuito é verificar o nível de fluência dos alunos. Nesse sentido, podemos citar uma das avaliações que é realizada pela Universidade Federal

de Juiz de Fora (UFJF), a qual é aplicada pelo aplicativo Caed (Centro de políticas públicas e avaliação da educação), antes realizada com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental/ anos iniciais, mas que, atualmente, se estendeu para as turmas do 3º ano.

A referida avaliação possui diversas etapas. No primeiro momento, o aluno realiza a leitura de uma lista de palavras existentes em nosso vocabulário, posteriormente, a leitura de pseudopalavras e, em seguida, a leitura de um pequeno texto. Vale ressaltar que essas leituras são gravadas e avaliadas através do aplicativo Caed. Dessa forma, podemos perceber essa prática como uma avaliação diagnóstica de leitura, porque, por meio dela, a escola e os professores saberão quais são as dificuldades dos alunos e, a partir delas, propor-se-á metodologias que busquem a melhoria desse aspecto. Nesse sentido, podemos associar tal avaliação a nossa pesquisa, pois, como já mencionado, a leitura precede a escrita e visa ao melhor desenvolvimento da escrita em sala de aula. De acordo com Carvalho (2018):

A avaliação diagnóstica é um procedimento eficaz para fornecer informações relacionadas às habilidades a serem trabalhadas pelo professor em sala de aula, tenham (ou não) sido adquiridas pelos alunos. Mas isso não é tudo: ao apresentar tais informações a avaliação diagnóstica propicia também a reflexão e o redirecionamento pedagógico, ao garantir ao aluno consolidações das habilidades demonstradas como ainda em desenvolvimento e/ou ainda não adquiridas, com vistas à construção da competência leitora. (CARVALHO, 2018, p.60)

Nesse ínterim, passamos a entender a relevância dessas avaliações para o trabalho do professor, porém, muitas vezes, elas são vistas como uma forma de trazer ainda mais atribuições ao docente que terá que analisar, detalhadamente, as planilhas com os resultados e a partir destes ampliar sua prática em sala de aula. Pontuamos, contudo, que esse fator possui pontos positivos e negativos, pois ele servirá como norte para ampliação das habilidades leitoras de cada turma, na qual a avaliação foi aplicada. Ao se analisar o lado negativo dessa avaliação, podemos nos perguntar o porquê dessa atividade, se esta prática é constante no cotidiano escolar? Seria essa uma forma de atender às necessidades do governo, em fazer algo pela educação, mesmo que de forma (superficial), em que se mascara a ajuda aos professores, os quais, muitas vezes, já estão com uma carga-horária exaustiva e terão mais uma responsabilidade para cumprir, ao realizar todas as habilidades sugeridas por esse sistema (CAED) e elaborar outro planejamento para contemplar mais uma vez tais habilidades.

Por outro lado, podemos perceber a leitura enquanto processo de interação não só entre escola, aluno e professor, mas também a partir da interação com os meios tecnológicos, os quais fizeram com que esse resultado chegasse até a universidade e retornasse à escola/professores, com análises que podem ajudá-los a elaborar planejamentos que englobem as habilidades em defasagem. Em suma, podemos entender os resultados das avaliações externas não como uma crítica ou somente apontamentos de falhas, mas sim como uma forma de interação e diálogo, cujo intuito é ampliar o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que concerne às habilidades de leitura e como estas devem ser vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

Contudo, o resultado dessa avaliação também poderia ser visto como um “mote” para se investir ainda mais nas escolas, em que falta material, professores de reforço que venham a ajudar o professor regente de classe a resolver tais defasagens e, até mesmo, no que tange à valorização do professor, que, na maioria das vezes, se sente tão desmotivado que acaba perdendo o interesse em procurar especializações, que podem auxiliá-lo, mediante a realidade de sua turma, por conta da desvalorização da sua profissão.

De acordo com Geraldi (2011), há quatro possibilidades de realizar o trabalho com leitura em sala de aula: a) leitura com roteiro prévio; b) leitura como estudo do texto; c) leitura como pretexto e d) leitura como fruição. A primeira diz respeito à realização de uma leitura que orienta o aluno, previamente antes da produção textual e pode ser vinculada às inúmeras interpretações textuais realizadas em sala de aula. Já a leitura como estudo do texto permite que haja o diálogo entre o aluno e o texto apresentado, possibilitando, assim, traçar argumentos e contra-argumentos sobre ele. Com relação à leitura como pretexto, ou seja, para realização de uma possível produção ou até mesmo para conscientizar a turma sobre algum aspecto relevante e, por fim, a leitura enquanto fruição, segundo o autor, está relacionada ao ler por prazer, ler gratuitamente, visto que a leitura, ultimamente, tem sido vista apenas como meio de avaliação, como destacamos anteriormente acerca da realização das provas de fluência. No que diz respeito ao trabalho com o gênero textual Carta Pessoal, trabalhamos com base na leitura como pretexto, pois foram produzidas cartas tendo como ponto de partida a leitura do livro “Uma carta especial para o papai Noel”, bem como a leitura como fruição, pois também proporcionamos aos alunos momentos de leitura de cartas antigas.

Assim, percebemos que essa perspectiva precisa ser trabalhada em sala de aula e que, mesmo depois das novas perspectivas, na maioria dos casos, o método tradicional ainda prevalece no âmbito escolar, como também que as considerações anteriores possam ser avaliadas, com o intuito de trazer melhorias ao âmbito escolar. No tópico seguinte, discutiremos sobre a escrita bem como a relevância da revisão e da reescrita nos processos de produção textual, tendo como objeto de ensino o gênero textual Carta Pessoal

2.2 As etapas constituintes do processo de escrita em sala de aula

Trataremos, nesse tópico, acerca da escrita, processo que antecede o processo de revisão e reescrita, sendo desenvolvido por meio do estudo sobre gêneros textuais. De acordo com Geraldi (1993), as produções textuais são o ponto de partida para que aconteça o processo de ensino-aprendizagem da língua, porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade. Nesse sentido, podemos entender o texto produzido pelo discente como uma forma de expressão das suas ideias, através da qual ele poderá desenvolver toda a sua criticidade e também colaborar com opiniões sobre determinado assunto, pois, por meio do texto produzido, o aluno pode interagir com seu ambiente social. Esta pesquisa propõe aguçar ainda mais o olhar do professor em sua prática diária, especificamente no que concerne ao trabalho com a escrita, já que, para o discente desenvolver as habilidades voltadas para essa perspectiva, ele deve ser motivado pelo docente que o acompanha diariamente.

De acordo com Lerner (2002, p.27), o desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema da escrita. A partir desse pressuposto, pode-se dizer que, algumas vezes, as atividades desenvolvidas em sala de aula estão voltadas apenas para forma mecânica de aprender tanto a leitura quanto a escrita. Desse modo, nos perguntamos, enquanto docentes da Educação Básica: O que adianta o aluno saber ler e retirar palavras do quadro se ele sequer sabe o significado do que leu e escreveu?”. Mais uma vez, destacamos a interação entre aluno-texto como também entre aluno, texto e professor, sendo que este aluno está inserido em uma sociedade que, futuramente, irá lhe cobrar um posicionamento enquanto cidadão. Como ele irá resolver tais problemas se não foi levado a refletir e a fazer uso da criticidade ao estar em contato com a leitura e a escrita em sala de aula?

Sercundes (1997) aponta a escrita como consequência das produções resultantes de uma leitura, de uma pesquisa de campo ou de uma palestra. Enfim, a escrita pode ser realizada a partir de um contexto, ou seja, o aluno necessita de subsídios para produzir, uma vez que é necessário adquirir conhecimentos para que se possa discorrer sobre algo. Não podemos chegar em sala de aula apenas com um tema, escrevê-lo no quadro e pedir que o aluno produza algo sem que ele tenha suporte para essa produção. Assim, como postula o autor, é preciso discutir, dialogar sobre o tema da produção a ser realizada, entender a posição dos estudantes para, posteriormente, realizar o processo de escrita.

Ainda em consonância com o que foi mencionado anteriormente, para Cagliari (1998), a escrita tem como principal objetivo permitir a leitura e essa, por sua vez, é uma interpretação da escrita que traduz os símbolos escritos em fala. Alguns tipos de escrita preocupam-se com a expressão oral e outros com a transmissão de significados específicos que são decifrados por quem é habilitado a ler e escrever, como discutiremos ao longo deste estudo.

A partir dessa perspectiva, veremos algumas questões voltadas à sistematicidade e à frequência, as quais se alinham com o preparo do aluno para realização de atividade escrita não só no contexto escolar, mas também fora dele. Segundo Silva (2017), a sistematicidade e a frequência estão vinculadas à prática frequente que possibilita ao sujeito, neste caso o aluno, aprender, dialogar e também isolar as unidades menores de um texto. Assim, podemos entender esses processos enquanto funcionalidades dos contextos de uso da língua que, por sua vez, permitem ao aluno/sujeito falante a autonomia do seu aprendizado, sendo que tais fatores irão auxiliá-los nas próximas etapas de desenvolvimento e, principalmente, no que concerne à produção escrita.

De acordo com Koch (2002), o texto é considerado como o próprio lugar de interação, ou seja, de diálogos entre indivíduos como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos. A partir desse pressuposto, podemos entender o texto como um lugar de interação, pois, por meio dele, professor e aluno interagem e também trocam informações, tentando sempre melhorá-lo, construindo, dessa forma, novos conhecimentos acerca da escrita. Segundo Geraldi (1993), o docente deve agir como interlocutor de seus alunos e de sua turma, sempre questionando e sugerindo, para que o discente possa melhorar a escrita, principalmente quando vinculada à produção textual. Nessa perspectiva, o docente

aparece como co-autor, apontando caminhos possíveis para que o discente aprimore o processo de escrita.

Bakthin(1997) aponta que a escrita se dirige para alguém e, por isso, o indivíduo, ao escrever, deve ter em mente que seu texto será lido por diferentes sujeitos que podem apresentar níveis de conhecimento maiores e menores. Partindo desse pressuposto, ressaltamos, mais uma vez, a importância de ter conhecimento sobre o que vai ser escrito, pois o aluno quando tem uma base de leitura sobre o assunto a ser produzido, a escrita tende a fluir com mais facilidade.

Ao tratarmos sobre a escrita, especificamente nos anos iniciais, percebemos o quanto esta é pertinente nessa etapa em que os discentes estão em fase de aprimoramento, sendo que é muito relevante o trabalho com produções textuais desde os anos iniciais, uma vez que esta é uma forma de instigar o aluno a escrever sobre o mundo ao seu redor. Nesse sentido:

O ensino da escrita nas séries iniciais ainda se faz pela segmentação das etapas de aprendizagem, em um processo linear e cumulativo de conhecimento, cuja progressão é pensada a priori pela lógica adultocêntrica “do fácil para o difícil” (pela sequência tradicional, as letras, as sílabas simples, as sílabas complexas, as palavras, as sentenças, as normas ortográficas, os textos, as regras gramaticais e sintáticas) (COLELLO, 2007,p. 109).

A partir da perspectiva defendida pelo autor supracitado, entendemos que a escrita nos anos iniciais é um processo contínuo, começando pela escrita das letras, sílabas, palavras, frases e, posteriormente, partimos para a produção de pequenos textos, tendo inicialmente o professor como escriba e, em seguida, os alunos começam a ter uma maior propriedade da escrita, conseguindo, assim, produzir seus próprios textos com autonomia. Nesse sentido e ainda em consonância com Silva (2017):

A consciência fonológica divide-se em três tipos: consciência silábica (mecanismo através do qual o sujeito separa conscientemente sílabas [pra.tos]), consciência intrasilábica (mecanismo através do qual o sujeito isola conscientemente unidades dentro da sílaba [pr.a] [t.os]) e consciência fonêmica (mecanismo através do qual o sujeito isola conscientemente sons da fala [p.r.a.t.o.s]) (SILVA, 2017, p. 36).

Em consonância com a citação anterior, acerca da consciência silábica, muitas vezes alguns alunos apresentam uma grande dificuldade em relação à separação

dessas sílabas, principalmente, quando a palavra é formada por sílabas complexas. Nesse sentido, notamos que se tal dificuldade não for sanada nesse processo vinculado à alfabetização, ela irá perdurar até as próximas etapas de escolaridade. Outro fator recorrente, se vincula à consciência fonêmica das palavras, porque ocorre muito a troca entre as letras que apresentam sons bilabiais, como é o caso das letras p e b, pois percebemos a troca destas na escrita de algumas palavras, como por exemplo p.r.a.t.o/b.r.a.to. Dessa forma, destacamos também sobre a relevância do trabalho com a frequência e a sistematicidade voltados para a identificação dos sons das letras, sendo que esta prática pode e deve ser desenvolvida desde a Educação Infantil.

Vale ressaltar também a importância da mediação do professor nesse processo. É preciso entender que o aluno pode começar a desenvolver a escrita paulatinamente, porém isso não implica dizer que este fará apenas cópias das letras, sílabas, palavras, frases e textos, mas sim entender o que ele está escrevendo e para que ele está escrevendo, sendo que, mesmo de forma gradativa, os alunos precisam aprender a fazer uso da escrita em um contexto que lhes permitam refletir sobre o que está sendo aprendido e preferencialmente que essas letras, sílabas, palavras, frases e textos estejam inseridos em um contexto adequado a sua realidade.

O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dizer que a ajuda do educador anula a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (FREIRE, 1989, p.29).

Partindo desse pressuposto, pode-se perceber que o docente dos anos iniciais tem um papel muito importante, no que concerne à alfabetização, pois, além de ser um ser criativo, também tem o papel de estimular a criatividade dos alunos instigando-lhes a produzir. Dessa maneira, faz-se necessário que ocorra um planejamento detalhado dessa prática, pois é necessário que tais atividades sejam desenvolvidas com frequência e sistematicidade, de modo que a criança possa se habituar com esse

processo que, até então, é novo para ele. Pontuamos ainda que a mediação do professor não está vinculada ao fato de o docente sentar ao lado de cada aluno e ditar o texto para ele escrever, mas sim auxiliá-lo nessa produção, propondo melhorias no texto e também fazendo com que o aluno dialogue com o texto, bem como reflita sobre as ideias apontadas por ele. Na citação anterior, nos foi dado o exemplo da caneta, a partir do qual podemos partir para outros horizontes que levem esses alunos a refletirem, criarem e escreverem, seja a partir de uma história contada em sala de aula, seja pela observação de imagens ou até mesmo do caminho que ele percorre até chegar à escola. É muito importante que esta criatividade seja estimulada diariamente em sala de aula, pois, como já mencionado, a escrita é um processo contínuo e precisa ser despertada/estimulada. Desse modo:

A produção textual é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social, expor seu posicionamento e agir sobre o mundo. Embora a escrita seja algo de extrema importância, no contexto atual, o que se tem nas escolas é o fracasso e a dificuldade dos alunos para a elaboração de textos e para a exposição de suas ideias através da língua escrita (FRANCHI, 1998, p. 222).

Devemos proporcionar momentos de produção escrita em sala de aula, porém este momento deve ser muito bem planejado, sendo primordial o incentivo do professor e a apresentação de um contexto para que essa produção possa acontecer. Segundo Lerner (2002),

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como “copistas” que reproduzem – sem um propósito próprio - o escrito por outros ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação por parte do professor (LERNER, 2002, p.28).

Visto que a escrita precisa partir de um contexto, pode-se instigar a criatividade dos alunos, pedindo que eles escrevam um novo final para a história lida na turma, levando-os a refletir sobre a melhor maneira de terminá-la ou de encontrar uma solução para um conflito que nela aparece. Na presente pesquisa, por exemplo, o nosso contexto de produção terá como base uma história intitulada *Uma carta especial para o papai Noel*, por meio da qual instigaremos os alunos a refletirem sobre essa história, a qual servirá de base contextual para a produção de suas cartas. É por meio

de atividades como estas que o aluno irá aprimorar a escrita paulatinamente, conseguindo, assim, vencer o medo de escrever e de dialogar com o seu próprio texto.

De acordo com Antunes (2003), as práticas de alguns professores ainda estão voltadas para a abordagem de competências, em que a escrita trata-se de uma atividade que exclui a participação direta do sujeito aprendiz, ou seja, o aluno é imerso em atividades, nas quais não compreendem os diálogos entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o texto. A partir dessa perspectiva, faz-se necessário que a escola e, especificamente, o docente procure meios para inserir a produção textual em sala de aula, de modo que o discente tenha acesso aos mais variados textos que circulam socialmente, visto que a leitura precede a escrita. Em consonância com o PCN de Língua Portuguesa (2001):

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever (BRASIL, 2001, p. 67).

Antunes (2005, p. 32) pontua que o ato da escrita é uma atividade intencional e que cada texto tem um objetivo determinado anteriormente por meio da leitura, um leitor definido e o suporte a ser veiculado. Dolz e Schneuwly (2004) postulam que, para que o indivíduo se aproprie do ato de ler e escrever, além do interacionismo subjetivo (que acontece mediante as interações naturais), também se faz necessário que ocorra o interacionismo instrumental, com a intervenção do professor, descobrindo, assim, as determinações sociais das situações de comunicação e mediando as unidades linguísticas para uso efetivo. Ainda de acordo com os autores supracitados, podemos mencionar questões vinculadas às capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos, sendo estas divididas em três níveis: capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. De acordo com o documento vigente (BNCC, 2018):

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BNCC,2018,p.78)

Assim, ressaltamos que o trabalho com gêneros textuais nas escolas deve estar ancorado nessa perspectiva, pois o aluno necessita da capacidade de ação para desenvolver o processo de produção, ou seja, a apropriação do contexto de produção, como também precisa da capacidade discursiva para tratar do referido gênero e dos elementos estruturantes e no que tange à capacidade linguística discursiva, a análise dos elementos gerais vinculados a escolhas lexicais, gramaticais e sintáticas.

Dessa forma, a interação/mediação do professor tem o papel de auxiliar o desenvolvimento da competência de escrita e leitura, linguística e textual, nas possíveis transformações e interações entre o aluno e o texto. De acordo com Travaglia (1997), o ensino produtivo é o mais importante para a nossa prática docente, pois este consiste na ampliação das habilidades que o aluno aplica à língua e a qualquer contexto, tendo, assim, facilidade para se comunicar de forma eficiente e compreender o que, de fato, está sendo dito, percebendo que é necessário um interlocutor definido nessas produções.

Piccolli e Carmini (2012) pontuam algumas direções acerca do tratamento das produções textuais em sala de aula. De acordo com as autoras, faz-se necessário:

- Motivar os alunos para a escrita com situações desafiadoras, a partir da leitura e do estudo de informações que os auxiliem a terem o que dizer sobre a temática selecionada.
- Diante de um novo gênero textual, tais práticas de escrita devem ser precedidas da leitura e análise da estrutura e das características do gênero em questão.
- Criar uma atmosfera que permita a escrita e a reescrita. Trocar os textos em duplas também pode ajudar as crianças a perceberem se seu texto é claro ou não, a partir de comentários e questionamentos do colega (PICOLLI e CARMINI, 2012, p. 69-70).

As considerações, citadas anteriormente, exigem do professor um planejamento prévio, por meio da leitura, em que deve ser descrito como e quando essa prática de escrita deve ser desenvolvida em sala de aula, visando à contextualização, à elaboração e também ao processo de reescrita do material em questão e à construção de sentidos. Desse modo, Antunes (2003, p.43) pontua que:

a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo interagir com ele.

A partir desse pressuposto, mais uma vez, destacamos a importância das produções em sala de aula, de modo que estas permitam ao aluno dialogar com o texto, como também com os seus colegas de turma e, principalmente, com o professor

a partir de um viés interacionista, em que o discente irá selecionar o que será expresso de modo claro e objetivo com quem ele pretende interagir. No caso do gênero Carta Pessoal, ele precisará selecionar o que será dito e para quem será dito. É preciso refletir em sala de aula sobre a importância desse gênero, diante de tantas inovações tecnológicas, como por exemplo, o Instagram, WhatsApp, chats, blogs dentre tantos outros.

Muitos docentes acreditam que o trabalho com os diversos tipos de cartas em sala de aula não seja mais necessário, mediante as inovações tecnológicas supracitadas, porém muitas pessoas ainda fazem uso desse meio de comunicação, a exemplo da carta de apresentação, carta oficial, empresarial e pública. Podemos entender que o e-mail é, de fato, a migração da carta pessoal para a forma eletrônica. Respalamos ainda que, nesta pesquisa, esse gênero textual não vem apenas como suporte, mas sim como algo que pode proporcionar o domínio da habilidade escrita, uma vez que, se eu aprendo a escrever uma carta para o papai Noel, posso também ter o domínio da escrita para escrever uma carta de amor, uma carta comercial ou, até mesmo, um e-mail.

Além disso, a partir dessa produção, é possível ter mais propriedade sobre a escrita para realizar também uma publicação bem elaborada em um blog/Instagram ou, ainda, facilitar comunicação no WhatsApp. Com base nisso, Antunes (2003, p.54) postula que:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003, p.54).

As referidas etapas são de grande valia, para que se possa produzir um texto coeso e coerente, pontuando sempre que o referido texto será lido por outras pessoas e essas precisam compreendê-lo, logo faz-se necessário que este seja claro e coeso. Por isso, advogamos sobre o processo de revisão e reescrita que contribuem para melhorar o texto produzido. Nesse sentido, o texto é entendido/compreendido como um produto do aluno/ escritor, uma vez que a escrita também é entendida como uma atividade em que aquele que escreve expressa o seu pensamento (KOCH, 2012, p.33).

As crianças aprendem a escrever “experimentando a escrita, ousando escrever, utilizando os conhecimentos prévios acerca da escrita, levando em consideração hipóteses e correspondências entre o oral e o escrito”, conforme exposto por Soares (1999). A produção textual também é de fundamental importância para o desenvolvimento da linguagem, permitindo que o aluno entenda a função social que está vinculada à escrita. Segundo Silva (2013), as escolas, muitas vezes, exigem pouco dos alunos, no que compete à produção de textos, já que, na maioria dos casos, essa prática é exigida apenas no Ensino Médio e, conseqüentemente, esses alunos não conseguirão produzir bons textos, de imediato, se isso não foi trabalhado anteriormente.

Questões como estas devem ser discutidas e observadas nas escolas, uma vez que, nos anos iniciais, a prática da escrita será aprendida e, conseqüentemente, nesse período, as crianças passam pelo processo de alfabetização. Partindo desse pressuposto, levamos em consideração que, se esse aluno for instigado a escrever, desde os seus primeiros anos de escola, ao chegar no Ensino Médio e também ao partir para uma universidade, ele terá mais facilidade para realizar produções de texto. Desse modo, haverá menos dificuldades voltadas para o planejamento, produção e revisão dos textos, por isso, é necessário que, desde os anos iniciais, sejam implementadas atividades que envolvam a escrita, tendo como intuito formar alunos escritores, críticos e reflexivos.

A partir da perspectiva de Marcuschi (2008), as atividades voltadas para produção textual consistem em apostar em um trabalho, envolvendo gêneros textuais, uma vez que esta atividade nos mostra o real sentido de ler e escrever, de maneira que estamos sempre envolvidos na e pela linguagem e, comumente, as nossas vivências estão estabilizadas em vários gêneros textuais. Assim, Dolz e Schneuwly (2004) apontam que o trabalho com sequências didáticas para o conhecimento e a produção de gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, tem como objetivo levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura e escrita voltadas para situações reais dentro do contexto sociocomunicativo.

Marcuschi (2008) aponta que os gêneros textuais fazem parte de entidades comunicativas, as quais se tornam dinâmicas, flexíveis e variáveis que se adaptam e se multiplicam, com o intuito de atender às necessidades comunicativas do sujeito, nesse caso, o educando. No contexto deste estudo, propomos uma atividade de

produção que envolve a Carta Pessoal, uma vez que ela ainda é muito utilizada pelas crianças como uma forma de estabelecer comunicação com o papai Noel.

A proposta apresentada vai muito além do estudo do gênero em si, envolvendo outras particularidades vinculadas à produção textual, o processo de revisão e de reescrita. Para que esse processo tenha significado na vida cotidiana do aluno, faz-se necessário que os docentes tenham conhecimento sobre esse processo. O trabalho com os gêneros discursivos permite instigar o aluno a ser crítico e reflexivo, uma vez que tais gêneros têm o intuito de informar, contar e até mesmo opinar acerca de um respectivo tema/ assunto.

A partir disso, os alunos irão conhecer a estrutura do gênero em si, como também entenderão o quanto este foi importante quando a comunicação era bem restrita. Além disso, será enfatizada a leitura, pois a proposta didática desta pesquisa será desenvolvida a partir do livro “Uma carta especial para papai Noel”, contribuindo para o desenvolvimento das competências inerentes ao processo de produção textual, visto que, posteriormente, esses alunos estarão no 6º ano e precisarão ter um bom desempenho tanto na leitura quanto na escrita. Dessa forma,

Se a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e condução das informações (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Assim, como exposto anteriormente, é de extrema importância, que nós, enquanto educadores, tenhamos um ponto de partida para o desenvolvimento no nosso trabalho e que saibamos conduzir as informações trazidas em cada texto. Como já mencionado, existem várias outras formas de se trabalhar esse gênero, outras propostas e metodologias que atendam às necessidades da turma.

Para tanto, trazemos uma proposta que engloba a leitura e a escrita, como também traz algo relevante e que, de certa forma, ainda faz parte da realidade do educando: a escrita de uma carta para o Papai Noel. A partir dessa perspectiva, enfatizaremos a produção textual, trabalhando também a revisão e a reescrita, fatores pertinentes para a melhoria e ampliação do texto produzido, de modo a propor a interação e o diálogo entre aluno, texto e professor, que, por sua vez, será o mediador dessa prática. Assim, podemos tomar como base o projeto dos Correios que todos os

anos recebem cartas das crianças e as divulgam e entregam para as pessoas que desejam abraçar essa causa, presenteando-lhes.

Trabalhar com a Carta Pessoal, principalmente no fim de ano, período este em que as crianças escrevem para o papai Noel, instiga a criatividade e imaginação, pois muitas delas depositam, no personagem natalino, a esperança de ter algum brinquedo, que, mediante a sua condição econômica, não poderiam ter, sendo, portanto, este presente uma forma de aliviar a dor e a tristeza desses alunos, os quais sobrevivem em meio às constantes injustiças da sociedade.

2.2.1 A pertinência da revisão e da reescrita na produção textual escrita

Segundo Ruiz (2013), a refacção textual é feita pelo aluno por meio da reescrita, reelaboração, reestruturação e da retextualização do seu texto, a partir da correção¹ proposta pelo professor. Corroborando o que foi mencionado anteriormente, nós, enquanto professores, podemos verificar qual desses meios pode ser utilizado a partir da realidade de cada aluno/turma. Neste estudo, abordamos atividades com refacção textual em turmas dos anos iniciais, especificamente o 5º ano. Para tanto, faremos uma breve explanação, estabelecendo as diferenças entre os processos de reescrita de um texto. Assim, trazemos as contribuições de Gonçalves e Bazarim (2009) com alguns apontamentos acerca da refacção e da reescrita textual:

refacção se refere à toda alteração automotivada feita pelo escritor em seu próprio texto [...] a reescrita, por contemplar as atividades de mudança/reestruturação/adequação do texto provocadas por um outro sujeito que não o produtor do texto, passa a ser o termo mais adequado. (GONÇALVES; BAZARIM, 2009 p. 10).

Ao tratarmos sobre a reescrita textual, advinda especificamente do tipo resolutivo, em que o docente resolve os problemas do texto pelo aluno, vemos que o discente não apresenta muita dificuldade, pois ele terá apenas a tarefa de copiar de acordo com as alterações feitas pelo professor. Já na reescrita voltada para as correções do tipo indicativa, ocorre a indicação do erro e não a sua resolução. Por exemplo, digamos que o aluno escreveu a palavra “amasado” fazendo uso apenas de um “s”, então, o docente sublinhará a palavra e fará com que o aluno reflita sobre o

¹ Vale ressaltar que não consideramos a correção, neste estudo, como o mero apontamento de erros.

erro cometido, levando-o a pesquisar a grafia correta da palavra em questão, sem mencionar qual seria a grafia correta.

Nesse sentido, o professor propõe que o aluno compreenda os problemas de seu texto, para que, a partir dessa análise, seja realizada a reescrita. No que tange ao tratamento da reescrita, voltada para as correções do tipo classificatória, também ocorre a mediação do professor, circulando ou sublinhando palavras do texto, quando ocorre uma certa disparidade quanto à questão ortográfica ou, até mesmo, por notar aspectos vinculados à coerência e coesão textual. Assim, propõe-se ao aluno uma compreensão dos símbolos metalinguísticos deixados no texto do aluno pelo professor.

Já do ponto de vista da Análise do Discurso, Ruiz (1998) agrupou as correções em monofônicas e polifônicas. Aquelas acabam anulando a presença do outro no discurso, tendo em vista que, quando o docente resolve o erro, exclui do aluno o direito de refletir e dialogar com o próprio texto. Como vimos no exemplo sobre a escrita da palavra “amassado”, se o docente tivesse feito a correção da palavra, ao invés de ter indicado o erro e levado o discente a refletir e pesquisar a escrita correta da referida palavra, esse aluno não teria compreendido, por exemplo, que, da forma como escreveu, o “s” estava apresentando o som de “z”.

Já a perspectiva polifônica adequa-se às correções classificatória, indicativa e interativa, pois permite a participação efetiva do outro no discurso, concluindo que não somente a correção classificatória, mas também a indicativa e a interativa são polifônicas. O professor pressupõe explicitamente a presença do outro no discurso, na medida em que se utiliza de uma metalinguagem que requer a participação do outro na construção das alterações previstas, como também na reescrita. Ou seja, como já mencionado anteriormente, ele instiga o aluno a resolver o erro, a melhorar o texto, principalmente no que concerne à correção interativa, em que o professor dialoga com o aluno a partir de recados deixados no final do texto. A título de exemplo, ao notarmos a ausência de alguns elementos estruturais do gênero Carta Pessoal, após a leitura do texto, ao invés de escrever o que falta, podemos indicar, de forma clara e objetiva, o que, de fato, está faltando no texto. Esse fator também se aplica a questões ortográficas e aspectos vinculados à coerência e coesão.

De acordo com Bazarim e Gonçalves (2009), a correção textual não está diretamente relacionada ao apontamento de erros nas produções, mas sim, a uma organização de atividades vinculada à leitura e análise linguística, bem como às

intervenções do professor e as sucessivas reescritas. Em consonância com o exposto, vinculamos a citação anterior à correção interativa, respaldando a sua relevância, bem como dos bilhetes norteadores, os quais devem ser deixados pelo docente, a fim de proporcionar um diálogo maior entre aluno, texto e professor, o qual, neste caso, atua como mediador dessa produção. Como argumentam Gonçalves e Bazarim (2009, p. 11), os bilhetes contribuem para “uma compreensão mais refinada do gênero ensinado e ajudam a promover mudanças auto motivadas, uma vez que lançam o olhar do aprendiz sobre o próprio texto”.

Quando o professor aplica o método resolutivo, esse aspecto é monofônico, anulando o discurso e a presença do outro, que neste caso será o aluno. Por fim, a reescrita das correções do tipo textual-interativa indica uma refacção, em que o professor o auxilia, por meio de bilhetes deixados no final do texto, conduzindo-lhes a uma compreensão de um meio adequado de reescrita. Desse modo, percebemos a pertinência da presença tanto da Linguística Textual, defendida a partir da perspectiva de Serafini (1991) quanto da perspectiva de Ruiz (2013), ancorada na Análise do Discurso, quando aborda questões voltadas para a presença do outro na produção escrita, neste caso, a presença do aluno a partir do texto produzido por ele.

Nesse íterim, é de grande valia trabalhar com a reescrita, principalmente nos anos iniciais, pois é nesse período que a escrita do aluno está sendo adquirida. Desse modo, o processo de reescrita tende a ampliar o olhar do aluno acerca do texto produzido e também a procurar formas para aprimorá-lo. A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que estamos instigando o nosso aluno a escrever e a ampliar a produção realizada por meio da reescrita. Esse processo nos permite perceber e, ao mesmo tempo, mostrar aos discentes a pertinência da produção escrita, tornando-os, assim, autores das suas próprias histórias.

Desvignes (2000) ressalta a importância de o aluno perceber que uma escrita bem-feita exige reescrita e que escrever consiste em trabalhar e retrabalhar o texto, fazendo retomadas e tentativas, realizando escolhas relevantes e incorporando as mais expressivas, até que o produto obtido esteja de acordo com as expectativas do autor. É justamente, por meio dessa reescrita, que o discente irá estabelecer um maior diálogo com o texto produzido anteriormente, é um processo similar à tessitura de uma “colcha de retalhos”, porque, por meio da reescrita, o aluno tem a oportunidade de rever o texto e juntar os pedacinhos, com o intuito de melhorá-lo. Em consonância com a BNCC (2018):

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas.(BNCC,2018,p.80)

A partir das colocações anteriores, é muito importante que nós, enquanto professores, reflitamos sobre o porquê da reescrita em sala de aula e também como essa pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da turma. Nesse sentido, faz-se necessário que tanto o processo de escrita quanto o processo de reescrita seja muito bem planejado pelo docente, tendo sempre um ponto de partida para determinada prática. Diante disso, ressaltamos, mais uma vez, os meios de correção e como estes tendem a auxiliar na prática diária e também durante o processo de escrita, uma vez que estes auxiliam os discentes nas atividades de reescrita textual.

Assim, voltamos a pontuar sobre a maneira como as produções textuais são orientadas e corrigidas por alguns professores que apenas dão um visto ao aluno e as devolvem sem propor, em nenhum momento, a melhoria desse texto. Dessa forma, a produção está sendo realizada apenas como uma forma de passar o tempo, pois não há nenhum objetivo, a partir disso, que venha auxiliar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. O aluno precisa ler, discutir sobre determinado assunto, para, depois, realizar a produção e, posteriormente, revisar e reescrever o texto, quantas vezes necessário for, até que este texto se torne claro e compreensível para o interlocutor.

Sabemos que, muitas vezes, o docente possui mais de um vínculo empregatício e que esse fator acaba sobrecarregando o seu trabalho, sobretudo acerca da correção de produções textuais de turmas com mais de quarenta alunos, porém essa prática é extremamente necessária, independente de quantos vínculos empregatícios o professor tenha, uma vez que estamos falando da qualidade das aulas, do que eu, enquanto professor, posso fazer de melhor pelos meus alunos.

Porém, se esse trabalho com produção textual, incluindo os processos de revisão e reescrita, não for trabalhado com qualidade em sala de aula, iremos continuar formando alunos com altos déficits tanto na leitura quanto na escrita e isso virá à tona, ao final do Ensino Médio, quando ele se vê em uma situação frustrante, ao tentar escrever, por exemplo, a dissertação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras situações que podem surgir.

Não podemos tratar a produção textual como uma válvula de escape para complementar o tempo do aluno em sala de aula ou, até mesmo, para aplicar uma nota ao final de cada bimestre. A produção textual vai muito além de uma nota destacada em uma caderneta, ela pode transformar os nossos alunos em seres humanos capazes de dialogar, de interagir com a sociedade e também em se constituírem enquanto um ser crítico e reflexivo, capaz de lutar pelos seus direitos em uma sociedade injusta e dominadora.

Menegolo e Menegolo (2005) pontuam que a reescrita provoca, no sujeito-autor, a interação com o seu texto escrito, que sai da etapa inspirativa e passa a racionalizar criticamente sobre a sua produção. A partir desse pressuposto, podemos buscar, diariamente, inovações para nossa prática, principalmente nas aulas que envolvam produções textuais. A utilização dos meios de correção é um exemplo disso; levar o aluno a refletir sobre o próprio texto também é uma forma de proporcionar tanto o diálogo entre aluno e texto como também entre aluno e professor.

De acordo com Brandão (2007), é possível desenvolver o olhar reflexivo do aluno acerca da prática de reescrita do texto, desde a pré-escola, em que os professores atuam como escribas dos estudantes. Embora o aluno não tenha domínio da escrita, poderá melhorar o texto fazendo uso da oralidade. Sobre o planejamento acerca dos momentos de revisão e reescrita, Brandão (2007), ainda, destaca que os docentes devem promover a reflexão sobre o texto produzido, por meio do processo de revisão coletiva, em que o professor seleciona o texto de um aluno da turma, fazendo a reescrita de forma coletiva, podendo realizar ainda a mediação durante esse processo. Vale ressaltar, porém que o trabalho de revisão não é algo solitário, devendo levar em consideração também a mediação do professor. Nesse sentido, Ruiz (2013) postula que:

O que estou chamando de correção é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto dos alunos) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto (RUIZ, 2013, p. 27).

Assim, faz-se necessário um olhar mais aguçado sobre as produções textuais, uma vez que o trabalho com a reescrita visa proporcionar um maior diálogo entre aluno e texto. Desse modo, o docente irá instigar o aluno a ampliar o texto produzido, fazendo uso dos meios de correção, sendo que o meio de correção que propicia o diálogo entre professor, aluno e texto é a correção textual interativa. Assim,

Não realizar atividades avaliativas dos textos dos alunos é ir contra as práticas sociais comuns e esperadas pelos interlocutores. Se deixarmos de avaliar os textos produzidos pelos alunos, estaremos distanciando e diferenciando ainda mais o uso da linguagem na escola daquele que é realizado fora dela (SILVA; SUASSUNA, 2017, p. 224).

Dessa forma, também não estaremos estimulando os alunos a escreverem, pois quando o discente não tem nenhum retorno acerca da produção realizada em sala de aula, ele se sentirá desmotivado para realizar outras produções. Já, ao receber a produção escrita em que o professor analisou o texto que ele escreveu e propôs a sua melhoria, este será o caminho, não só para motivar o discente, mas também para propor a melhoria do processo de produção escrita por meio da revisão e da reescrita.

A partir da perspectiva de Serafini (1991), há alguns princípios que servem de auxílio para orientar o professor a adotar uma metodologia para a realização da correção textual. Tais princípios são:

- ✓ A correção não deve ser ambígua: o princípio estabelece que a correção do professor precisa ser clara e não abrir margem para dupla interpretação do aluno.
- ✓ A utilização genérica de termos como “está tudo errado” ou “precisa melhorar” devem ser evitados, pois o aluno pode não compreender em quais aspectos o seu texto requer uma reformulação.
- ✓ Os erros devem ser reagrupados e catalogados: catalogar ou classificar os erros permitem ao aluno identificar problemas e erros sob os quais deve trabalhar e o ajudam a identificar o que precisa ser corrigido.
- ✓ O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas: este é o momento em que o professor atua como mediador para estimular o aluno a analisar o texto e o que nele precisa ser corrigido.
- ✓ Uma vez que o aluno não compreende a correção feita pelo professor, dificilmente será capaz de trabalhar para melhorar o seu texto.

Com base nas colocações anteriores, podemos perceber a pertinência das correções realizadas pelo professor, porém também precisamos rever como tais correções estão sendo realizadas, pois podem vir a intervir no processo de aprendizagem do aluno. Desse modo, devemos refletir, constantemente, sobre a nossa prática em sala de aula, principalmente no que concerne ao processo de correção, o qual antecederá a ampliação do texto produzido pelo discente através da reescrita. Enfim, o docente pode utilizar diversas possibilidades para estimular a releitura e análise dos textos. Assim, a partir da reescrita e releitura, o aluno fará uma nova versão do texto.

A partir desse pressuposto, percebe-se que o acompanhamento do docente, o planejamento e a autoavaliação são fatores que auxiliam o aluno no decorrer da produção escrita, uma vez que ele age enquanto mediador dessa produção, porém trata-se de um processo que deve ser respeitado pelo docente, sempre levando em consideração as ideias do aluno que é, neste caso, o autor do texto. Para que esse aprimore a prática de escrita, é de fundamental importância o apoio do docente e mais do que isso é necessário, ainda, que o professor lhe passe segurança e confiança no momento de escrita, revisão e reescrita, uma vez que ambos estão lutando pelo progresso, ou seja, pela melhoria e ampliação do texto.

Nascimento (2009) aponta que, quando o processo de reescrita é utilizado, é gerado um espaço de interlocução entre professor e aluno, formando uma nova maneira de propor a produção textual na escola. A autora defende tratar-se de:

Uma nova forma que deixa de lado um pouco a tarefa e a nota, tão arraigadas às práticas escolares, já que o aluno passa a ter um leitor interessado no seu texto, e não apenas alguém à procura de erros. Uma nova forma que possibilita o ensino de textos situados, levando em conta a diversidade de gêneros discursivos, que podem ensinar ao aluno práticas de linguagem úteis não somente na escola, mas principalmente fora dela (NASCIMENTO, 2009, p. 107).

Assim, ressalta-se que, mesmo que ainda existam novas práticas metodológicas, as escolas, muitas vezes, estão arraigadas de práticas tradicionais que, infelizmente, ainda trabalham com essa proposta de analisar e apontar apenas os erros do texto ou, até mesmo, dar apenas um “visto estrelinha” na produção do aluno.

É de extrema importância que o aluno entenda a real necessidade do processo de reescritura, de que ao escrever há a exigência automática da reescrita. Isso quer dizer que todo texto que circula socialmente, e não apenas o seu, passa por uma etapa de aperfeiçoamento, logo, toda finalização de um texto pressupõe releituras, revisões (SANTOS, 2008, p. 05).

Desse modo, neste trabalho, fazemos um respaldo sobre a importância da prática reflexiva e também acerca da inserção de novas práticas metodológicas em sala de aula, principalmente no que diz respeito à produção escrita, especialmente nos anos iniciais, que é a base para os discentes, ou seja, é nesse período que a escrita está sendo aprimorada.

Segundo Fiad (2006), o processo de revisão e de reescrita tem como objetivo tornar o texto mais atraente, ou seja, mais interessante permitindo ao aluno explorar outros recursos expressivos da língua. Sendo que, quando a reescrita é conduzida pelo docente, abrem-se muitas possibilidades para que o aluno possa refletir acerca do próprio texto, a fim de melhorá-lo ou, até mesmo, acrescentar informações que não foram pontuadas anteriormente. De acordo com Menegassi e Gasparotto (2016), a revisão e a reescrita são processos que mais destacam a interação entre professor e aluno, sendo este um momento de troca e de reflexão entre os interlocutores do texto.

O PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) aponta que a refacção textual é de fundamental importância para o aluno aprendiz e esse texto, por sua vez, será produto de sucessivas versões. Nesse sentido, o discente se afasta do seu texto original e lança um olhar crítico sobre a escrita e, ainda, possibilita ao professor a busca por novas práticas metodológicas que auxiliem na revisão textual.

Partindo do pressuposto de que é da revisão e da reescrita textual, que emerge o aprimoramento da competência de escrita dos alunos (BERTO, 2016), faz-se necessário que nós, enquanto professores, tenhamos conhecimento sobre a pertinência de cada um desses processos, como meio de facilitar essa compreensão. Corroborando o que foi mencionado anteriormente, o processo de revisão e reescrita em sala de aula se faz necessário, pois são em momentos como estes que o aluno irá refletir sobre o que ele escreveu na primeira versão do texto, para, então, analisar os apontamentos feitos pelo professor e realizar o melhoramento do texto produzido.

Os resultados apresentados em Berto (2016) e Berto e Menegassi (2015) apontam que, através destas duas perspectivas, podemos ter um melhor desenvolvimento nas produções escritas dos discentes, considerando não só a escrita, mas também o desenvolvimento da capacidade linguística-discursiva dos alunos. Assim, de acordo com Menegassi (2010, p. 76):

o autor do texto produz apenas a partir das informações internalizadas sobre o assunto, que é pressuposto como conhecido e divulgado pelos meios de comunicação, sem qualquer discussão sobre o tema (MENEGASSI, 2010, p. 76).

Dessa maneira, percebe-se que o aluno demonstra, por meio do texto produzido, o que, de fato, ficou no momento de interação/conversaçoão entre aluno e professor/turma, bem como o que ele entendeu sobre o que foi trabalhado em sala de

aula, uma vez que, nas práticas de produção textual, ele se autoavalia, ou seja, cabe ao discente autoavaliar a sua produção. Como salienta Antunes (2006):

[...]Qualquer prática de avaliação escolar deve incluir a dimensão da autoavaliação. Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem [...]. A esse olhar do aprendiz virá juntar-se o outro do professor, para completar, para fazer transparecer o que não foi percebido, para propor novas formas de dizer, ou certos ajustes que o contexto da atividade sugere, se se tratar de atividades de linguagem. Evidentemente, não se está considerando aqui apenas a avaliação feita nas tradicionais provas bimestrais, mas toda a atividade de produção com que se envolve o aluno, cuja avaliação, como ressaltamos, não pode ficar a cargo exclusivo do professor [...] (ANTUNES, 2005 p. 164).

Para outras duas pesquisadoras, “Ler não equivale a decodificar as grafias em sons e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.37). Tanto a leitura quanto a escrita são elementos essenciais e complementares para o processo de alfabetização. Nas palavras de Foucambert (1994), “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. Significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita (p. 05)”. Dessa forma, necessita-se desenvolver, no educando, o interesse por diversos gêneros, a competência leitora e a produção textual para construir e produzir conhecimento.

Acreditamos, contudo, que a linguagem é um elemento social, que se constrói por meio da interação e que esta apresenta diferentes usos, quando nos detemos à produção de textos de diferentes gêneros. Assim, percebemos que a escrita não é um fim em si mesma, mas sim um lugar de interação entre os participantes desse processo, trata-se de “um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado” (MENEGASSI, 2010, p. 78). A partir desse pressuposto, podemos fazer algumas observações acerca da escrita enquanto forma de comunicação. Para justificarmos essa afirmação, podemos refletir, por exemplo, em quais momentos precisamos utilizar a escrita enquanto forma de comunicação.

O dono do supermercado, ao lançar uma promoção, precisará fazer uso da escrita para produzir os cartazes e informar aos clientes sobre a promoção, que pode também ser comunicada por meio de um aviso no carro de som, porém, antes desse aviso ser anunciado, ele passa pelo processo de produção escrita, o qual determina a porcentagem do desconto, quais produtos irão estar na promoção como também o seu prazo. Vale ressaltar que o locutor e os clientes precisarão ter o domínio, tanto da

leitura quanto da escrita, para entenderem o que está sendo oferecido com valor promocional.

Desse modo, entendemos que tanto a atividade de leitura quanto a de escrita são pertinentes para o processo de ensino e também para a vida. Serafini (1991), aponta que o texto nasce gradativamente e por meio de muito empenho. Assim, escrever é, na maioria dos casos, uma profissão que requer muita técnica e esforço. Segundo Geraldi (1997), para escrever um texto é necessário 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 tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)".

Nesse ínterim, o professor orienta os alunos, desde o processo de pré-produção até o produto final, sendo que a etapa de revisão é uma oportunidade de diálogo entre o escritor e o leitor e a reescrita se adequa ao momento de reflexão sobre o discurso e a situação de interação verbal (BERTO, 2016). Assim, podemos pontuar que, ao revisar a versão inicial do texto, o aluno irá refletir sobre as colocações feitas pelo professor, as quais têm o intuito de fazer o aluno refletir sobre o que ele escreveu, para, posteriormente, ocorrer a reescrita com as alterações necessárias para melhoria desse texto.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos a seguinte atribuição para o indivíduo que se chama de “escritor competente”:

capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento (BRASIL, 1998, p. 48).

Dessa maneira, vemos, mais uma vez, o quanto se faz necessário que o aluno dialogue com o texto produzido por ele, mas se os PCN's circularam nas escolas desde 1997, por que muitos professores ainda não levam em consideração os processos de revisão e reescrita em sala de aula?

Partindo desse pressuposto, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Menegassi (2010) argumentam que o processo de escrita tem o envolvimento de etapas diferentes, porém pertinentes, sendo considerado um trabalho e uma produção que

se concretiza na interação. De fato, o trabalho com produção textual se concretiza no diálogo que, a primeiro momento, deve ser estabelecido pelo professor, quando realiza a correção do texto do aluno e o instiga a reescrevê-lo, levando-o a refletir sobre os aspectos que podem ser reescritos, de modo a tornar a produção coesiva e coerente, para melhor compreensão do leitor.

Voltamos, então, para os quatro pilares vinculados ao processo de escrita, começando pelo planejamento, em que o docente apresenta subsídios para que o aluno escreva, e dá informações necessárias para produção, além de fazer um levantamento sobre o conhecimento prévio dos discentes sobre o assunto em questão. O momento de execução torna-se próprio de cada sujeito. A partir do planejamento, o produtor materializa o que foi estabelecido nas condições de produção (MENEGASSI, 2010). O discente, por sua vez, também precisa planejar a sua escrita, ou seja, organizar suas ideias para que o texto possa ser compreendido tanto pelo docente quanto por outras pessoas que venham a ter acesso à referida produção.

A revisão pode ser realizada pelo próprio produtor, porém com intervenção docente, tanto vinculada à forma, no que concerne à estruturação do texto, como também ao conteúdo, no que diz respeito às questões linguísticas. É essa etapa que poderá levar à reescrita do texto, a fim de deixá-lo adequado à situação de enunciação (MENEGASSI, 2010). Na quarta e última etapa, voltada para o processo de reescrita, de acordo com as intervenções realizadas pelo docente, o aluno pode reescrever o texto, fazendo acréscimos e deslocamentos de ideias e trechos (MENEGASSI, 2010) e procedendo a uma nova versão do texto, como apontam os estudos sobre reescrita em relação aos pressupostos curriculares oficiais (BERTO, 2016).

Faz-se necessário entender algumas peculiaridades acerca da leitura e da escrita. Segundo Serafini (1991), a revisão diferencia-se da correção, entendida como “observação dos erros do texto e numa intervenção de tipo essencialmente diagnóstico” (p. 130). Nesse sentido, tratamos a revisão textual como algo que propõe a interação e o diálogo, pois permite que o aluno reflita acerca do que foi escrito por ele. Já a correção, como já mencionado anteriormente, traz apenas apontamentos de erros, porém não sugere ao aluno uma maneira de ampliar esse texto, fato esse que está vinculado ao meio de correção resolutivo. Com relação ao caráter dialógico da prática, aprender a escrever é um processo de idas e vindas, que passa por um aprimoramento, ou seja, a escrita é renovada a partir de cada texto. Portanto, é a partir

dessas idas e vindas, que o aluno desenvolve o processo de escrita, pois, muitas vezes, ao reler o texto, percebemos falhas, as quais, durante a escrita, passaram despercebidas. Segundo Suassuna (2014):

Se o professor deseja dialogar com o texto do aluno, isso acaba por ser mais útil à compreensão dos recursos expressivos manuseados na construção e reconstrução do texto do que uma mera ação corretiva. O aluno, por meio dessa metodologia, assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita, além de compreender e incorporar procedimentos enunciativos típicos da interação a distância (SUASSUNA, 2014, p. 121).

A partir dessas colocações, percebemos a importância desses quatro pilares para produção textual em sala de aula e, especificamente, a presença da revisão e da reescrita que, com a ajuda do professor, podem aprimorar ainda mais as produções realizadas, propondo ao aluno um novo olhar acerca do texto produzido. Segundo Hoffmann (2013),

Sem uma ação mediadora, ele [o aluno] não irá escrever melhor. A melhoria das aprendizagens irá ocorrer a partir dos três elementos envolvidos no processo: o avaliador/mediador com a intenção de orientar o aluno, este motivado a cooperar e os conteúdos e atividades pedagógicas necessárias para isso (HOFFMANN, 2013, p. 46).

Justamente nessa perspectiva, os três patamares são essenciais em sala de aula, não somente voltado para o processo de ser avaliador, pois o aluno necessita de um apoio no decorrer dessa produção. O professor, enquanto mediador e por meio de orientações, dá mais segurança aos alunos, cooperando com a produção, tanto por meio da motivação quanto por meio da cooperação.

Além da cooperação, é necessária, também, a interação, em que o docente se responsabiliza pelo texto do discente, realizando, dessa forma, intervenções no referido texto, pois como afirmam Menegassi e Gasparotto (2016), ao produzir o seu texto e entregá-lo ao professor, o aluno termina a primeira etapa da construção textual. Este processo só será findado, após o processo de revisão e de reescrita, a partir das colocações feitas pelo docente por meio da revisão. A produção textual pode revelar as defasagens dos discentes, mas também podem apresentar a necessidade de reformulação e reflexão que são fatores essenciais para o processo de reescrita.

Vejam, no tópico seguinte, algumas contribuições acerca do processo de revisão e reescrita, tendo como base o gênero textual Carta Pessoal.

2.3 O processo de escrita e de reescrita do gênero carta pessoal

No tópico anterior, tratamos sobre a pertinência da escrita, revisão e reescrita, ressaltando acerca do desenvolvimento dessa prática, especificamente nos anos iniciais. Nesse sentido, também se faz necessário que tenhamos um ponto partida para a realização dessas produções em sala de aula e, a partir dessa perspectiva, vale pontuar sobre o trabalho com gêneros textuais, pois por meio deles os discentes terão um suporte maior para realizar a produção propriamente dita.

Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas (BAKHTIN, 2016, p. 52)

Nessa perspectiva, podemos perceber que muitos gêneros textuais fazem parte do cotidiano do aluno, como também tendem a ser contemplados de acordo com o currículo de Língua Portuguesa. Dessa forma, podemos melhor entender os gêneros textuais discursivos que estão divididos em duas unidades, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (2016): gêneros textuais primários e secundários. Os primeiros estão vinculados aos nossos diálogos cotidianos que são representados pelos telefonemas, bilhetes ou cartas, porém vale ressaltar que, mediante as inovações tecnológicas, a comunicação é feita por meio de aplicativos, tais como WhatsApp, Instagram, Facebook entre outros. Já os gêneros secundários apresentam uma maior complexidade, pois estes são incorporados e reelaborados, tendo como base os gêneros textuais simples. Temos como exemplos de gêneros discursivos secundários os romances, dramas, como também pesquisas científicas de toda espécie.

Assim também, os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas – um universal –, mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; imagem estática ou em movimento; sons musicais) (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 28).

Com base na citação anterior, ressaltamos que o trabalho com gêneros textuais enriquece as aulas de Língua Portuguesa, pois permite tanto ao aluno quanto ao professor um olhar mais aguçado acerca da produção escrita, ou seja, eles trazem movimento para sala de aula e também ajudam os discentes no cotidiano, como por exemplo, a deixar um bilhete para os pais, informando que foi brincar no jardim. Enfim, os gêneros textuais nos trazem um leque de possibilidades que podem ser desenvolvidas nas turmas dos anos iniciais.

Para Marcuschi (2006), é essencial a necessidade de se compreender os gêneros textuais como algo dinâmico, fluido e, principalmente, incapaz de ser compreendido e assimilado apenas de maneira classificatória e por descrições linguísticas, tendo em vista que esta seria uma visão reducionista e formalista dos gêneros. O autor concebe gênero como uma atividade social, isto é, eles se proliferam para dar conta da variedade de atividades que estão presentes no cotidiano dos indivíduos.

Nesta pesquisa, trataremos, especificamente sobre o gênero textual Carta Pessoal, que já foi muito utilizado como meio de comunicação, mas hoje se encontra um pouco esquecido, uma vez que muitos alunos não conseguem reconhecer as características do referido gênero, pois os jovens fazem muito uso do WhatsApp, em que a comunicação é estabelecida a partir de mensagens de texto, voz ou até mesmo vídeochamadas.

Fiorin (2006) ressalta que “os gêneros são meios de apreender a realidade”. Embora o gênero Carta esteja em desuso, pode-se fazer um paralelo da situação atual, em que as mensagens chegam, em segundos, com a época em que a comunicação demorava meses para ser estabelecida por meio desse gênero, que era o único recurso. Precisamos retomar algumas questões anteriores para, então, valorizarmos o que temos agora ou até mesmo para resgatar a cultura que fez parte da vida dos nossos pais e avós. Tais situações irão depender do planejamento e criatividade do professor que pode transformar o momento de produção escrita em algo prazeroso, tanto para ele quanto para a turma, instigando sempre a participação e a criatividade dos alunos.

Escrever requer atenção, concentração e, acima de tudo, estímulo. O discente precisa ser instigado a escrever e, também, a criar situações comunicativas, em que o aluno se sinta capaz de produzir seus próprios textos e, em específico, entenda a

função do gênero Carta, o qual vai muito além das concepções atuais e pouco tem sido explorado em sala de aula.

De acordo com Santos (2012), cabe ao docente criar e planejar atividades para a sua turma e também problematizá-las. Desse modo, a criança irá, aos poucos, construir seu próprio conhecimento e também a ampliação de aprendizagens mais complexas. Em se tratando de propor situações reais de produção textual em sala de aula, porque não propor a produção de uma Carta ao papai Noel? Dessa forma, poderemos trabalhar a produção textual, revisão e reescrita e, ainda, aguçar a criatividade dos alunos. Partimos desse pressuposto para propor o trabalho com a escrita em sala de aula, pois, se o aluno não dominar a escrita, terá uma maior dificuldade de produzir outros gêneros futuramente e a Carta, a partir de sua estrutura, nos permite ampliar esse aspecto. Martin (2016) postula que a regra básica, na qual se baseia a teoria dos gêneros, não é somente pedir para o aluno produzir de imediato. Antes da produção, o discente precisa conhecer o gênero textual e se familiarizar, a partir das explanações realizadas pelo professor.

Ainda sobre o trabalho com as características estruturais do gênero Carta, é de grande relevância tratar sobre esse aspecto, pois os alunos ainda o confundem com o gênero textual bilhete, porque eles apresentam uma maior facilidade em escrever o bilhete, por se tratar de um gênero curto. Algumas vezes, em sala de aula, percebemos que os discentes já possuem um breve conhecimento acerca do gênero Carta, pois todos os anos escrevem cartinhas para o papai Noel. Assim, justificamos a nossa pesquisa a partir desse aspecto, pois ainda é muito utilizado nas famílias, como também faz parte da vida das crianças, pois todos os anos produzem uma carta, com o intuito de fazer um pedido ao papai Noel.

Nesse sentido, devemos aproveitar as situações do cotidiano discente para que possamos desenvolver uma aula, em que os alunos interajam e possam também expressar seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto. Dessa maneira, a partir da identificação desses, podemos evoluir para uma explanação mais aguçada acerca dos elementos estruturais da Carta, para que o aluno possa realizar a produção escrita com maior propriedade. Para tanto, desenvolvemos, nesta dissertação, uma sequência didática, contemplando desde o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero até a realização da produção, revisão e reescrita.

Com base nessa perspectiva, propomos uma produção textual que faça sentido na vida do aluno, levando-o a refletir como o gênero Carta era utilizado

antigamente e como hoje ainda pode ser utilizado, não só como uma forma de apresentar as suas características propriamente ditas, mas também com o intuito de mostrar a relevância desse gênero para sociedade, de modo que seja possível perceber e considerar tal gênero como algo que fez parte da nossa história. Vale ressaltar, ainda, sobre as cartas de amor trocadas pelos namorados e sobre as cartas escritas pelos reis que, muitas vezes, mudaram o futuro do nosso país. Sendo assim, consideramos ainda que o trabalho com o gênero textual Carta Pessoal também facilitará a escrita de outras cartas, as quais serão estudadas nas próximas etapas de escolaridade, como por exemplo, carta ao leitor, carta comercial entre outras.

Desse modo, Schneuwly (2004) ressalta que o gênero é um instrumento que funciona como mediador de uma atividade, dando-lhe forma, materializando-a. Assim, ao tratarmos sobre o gênero carta e sugerindo atividades a partir dele, estaremos envolvendo outras disciplinas, interdisciplinarmente, como por exemplo, História, ao tratarmos do meio de comunicação utilizados pelos reis.

Dessa forma, estamos materializando esse gênero, a partir de demonstrações de materiais concretos que levam o aluno a entender o gênero em questão com maior facilidade. Nesse sentido, Marcuschi (2008) postula que:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

A carta é um gênero, por meio do qual podemos observar como o homem faz uso da língua escrita enquanto meio de comunicação, além de ser utilizada como uma forma de acesso à informação, como defesa de pontos de vista e, também, como uma forma de interação à distância. Nessa perspectiva, é muito interessante observar como este gênero é reconhecido e utilizado.

De acordo com Frigotto (1989), trata-se da busca pela realidade educacional concreta, pensada e compreendida em seus mais diferentes e contraditórios aspectos, em que o conhecimento é efetivado na/pela práxis. Com base nisso, devemos buscar, através da prática diária, formas de instigar o aluno a escrever, a desenvolver a sua

criticidade por meio da escrita e, a partir da perspectiva de produção com base no gênero Carta, a perceber que existem inúmeras formas de comunicação, estabelecidas pelo referido gênero.

Assim, ressaltamos a carta como um gênero comum à comunicação humana, em que a linguagem aparece de forma livre, espontânea e totalmente informal. Por meio dela, especificamente a pessoal, é possível tratar de muitos assuntos da vida cotidiana. Silva (1995) pontua que o ato de enviar uma carta ou recebê-la gera situações comunicativas e, nesse sentido, estabelece o contato entre as pessoas. Dessa forma, é possível perceber que a estrutura do gênero deve ser trabalhada antes da produção, pois é preciso que o aluno se familiarize com o gênero para, posteriormente, realizar a produção escrita, enfatizando sempre que a carta ainda é um importante meio de comunicação. Através da escrita desse gênero, é possível trabalhar tanto a linguagem formal quanto a informal, sendo que o seu uso dependerá da forma comunicacional que o escritor queira estabelecer. Podemos destacar que a troca de informações ainda é tida como uma prática social, portanto, a escola deve proporcionar essa troca aos alunos.

Assim, o gênero textual, em análise, propõe essa troca e, por sua vez, deve ser incentivado na escola, por meio de atividades que, de fato, chamem a atenção dos discentes, uma vez que esta prática possibilita o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita. Salientamos, ainda, que o trabalho com o gênero textual carta também pode instigar a busca pelo conhecimento de diversos tipos de cartas, buscando, dessa forma, o exercício da cidadania.

Podemos ainda apresentar aos alunos diversos modelos de cartas que circulam nas práticas sociais, como por exemplo, cartas pessoais, cartas comerciais. Enfim, podemos fazer uso de diversas metodologias que chamem a atenção do aluno e que lhe permita ter um maior conhecimento acerca do gênero que irá produzir. Nesse sentido, pontuamos ainda que produzir uma carta requer do aluno um conhecimento prévio sobre o gênero e também para quem ele irá produzir, ou seja, sobre o contexto de comunicação.

3 METODOLOGIA

3.1 O universo pesquisado

Esta pesquisa está voltada para o estudo de produções escritas nos anos iniciais, tendo como base uma Sequência Didática do gênero *Carta Pessoal*. A escola em que a referida pesquisa foi aplicada está localizada no município de Santa Cruz da Baixa Verde, Pernambuco, na rua Antônio da Silva Feitosa, nº 61, conforme trajeto ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Trajeto para chegar à escola, onde a pesquisa foi aplicada



Fonte: Google Maps

Trata-se de uma escola com espaço amplo (15 salas de aula ocupadas com turmas do Ensino Fundamental/ anos iniciais e finais, totalizando, assim, um público de 692 alunos), a qual possibilita a realização de diversas atividades que venham a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem discente. A turma escolhida para aplicação da sequência didática é o 5º ano D, que funciona no turno vespertino e apresenta 37 alunos, os quais, em sua maioria residem em zona rural. O fato do alunado residir na zona rural pode ter implicações diretas no desenvolvimento da pesquisa porque, segundo hipótese inicial, ou podem ter contato com o gênero textual discursivo escolhido ou, por outro lado, não terem tido contato algum com esse meio de comunicação pessoal.

Ainda sobre a escola, essa possui sala de diretoria, sala com acessibilidade para pessoas com deficiência física e dificuldades de locomoção, pátio coberto, quadra poliesportiva coberta, biblioteca, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), banheiros com chuveiro e vestiário, cozinha e despensa. Vale ressaltar que o corpo docente possui graduação e também especialização na área de atuação. Como é de se notar, a escola, em si, é bastante estruturada do ponto de vista de sua composição física e dos recursos humanos que

nela exercem a sua atividade. Um espaço aparentemente ideal para o desenvolvimento de atividades que possam alavancar os alunos para os saberes escolarizados.

A partir das figuras apresentadas a seguir, podemos conhecer um pouco mais sobre a estrutura da escola e o que ela possui, a exemplo da quadra poliesportiva.

Figura 2: Entrada da escola



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3: Área interna



Fonte: Acervo pessoal

Figura 4: Quadra poliesportiva



Fonte: Acervo pessoal

Levando em consideração o elevado número de alunos por sala, 30 a 45 alunos por turma, estimadamente, acreditamos que seja esse um empecilho de muitos professores trabalharem produções escritas em sala de aula. Como já mencionado, muitos docentes possuem mais de um vínculo empregatício e, muitas vezes, se sentem assoberbados com tantas atribuições, de modo que o trabalho de acompanhamento da escrita dos alunos, por esse aspecto, resulta negativamente porque dificilmente um/a professor/a trabalharia a aquisição e desenvolvimento da escrita na série citada, em sala de aula, para, posteriormente a cada atividade de escrita, levar para casa mais de trinta produções, por menor que seja cada uma delas. Isso demanda um esforço e uma “perda de tempo” que a maior parte dos professores não quer ter.

Daí defendermos ser a atividade de ensino da aquisição e desenvolvimento da escrita uma prática necessária, mesmo diante das inúmeras dificuldades que rodeiam o cotidiano escolar de cada docente, uma vez que precisamos preparar esses alunos que ainda estão no Ensino Fundamental/ anos iniciais para as demais modalidades que o esperam. Caso isso não ocorra, os índices de avaliação da leitura/escrita dos alunos tendem a serem rebaixados, considerado as etapas preliminares ou iniciais que se tornam deficitárias na escola pública, especificamente nestes aspectos, por que um/a professor/a polivalente, em um turno, disporia de pouco tempo semanal para acompanhar, em casa, o modo como os/as alunos/as produzem e desenvolvem suas escritas.

Diante do exposto, enfatizamos ainda mais a pertinência dessa dissertação, pois, a partir dela, poderemos mostrar aos docentes que é possível realizar produções textuais desde os anos iniciais e que esta prática, se bem planejada e acompanhada

em sala de aula, pode ajudar o aluno, no que concerne ao desenvolvimento da escrita, à criticidade e à reflexão, enquanto sujeito que pode e deve lutar pelos seus direitos em uma sociedade injusta em que os menos favorecidos são sempre oprimidos pelo sistema. Não se trata do simplesmente politizar a aula de produção textual, mas encontra-se na base dessa atividade a visão crítica de sociedade para que os alunos possam aprender a pensar com criticidade e lógica, só assim desenvolverão uma consciência para o exercício da cidadania.

Grande parte dos discentes dessa instituição reside na zona rural e utiliza transporte escolar. Ressaltamos, ainda, que os discentes, em sua maioria, são de classe média baixa e, muitas vezes, os seus familiares, mesmo participando de programas do Governo Federal, não têm condições de comprar comida suficiente, logo, em alguns casos, a única refeição que eles têm é a da escola. Alguns pais e/ou responsáveis não concluíram sequer o Ensino Fundamental, fator esse que implica na falta de oportunidades de emprego e também no acompanhamento das atividades de seus filhos.

Ainda sobre a escolha do gênero mencionado, acreditamos que, a partir de sua produção, os alunos puderam aprimorar a escrita para escreverem outros gêneros em outras situações de ensino. Nesse sentido, foi proposta a escrita de cartas ao Papai Noel, levando em consideração que a produção foi realizada no final do ano, aproveitando, assim, o clima de paz e também de criatividade que o Natal nos proporciona, trazendo um pouco de esperança a essas crianças que, muitas vezes, nunca tiveram a oportunidade de receber sequer um presente nem tampouco o direito de ter comida na mesa nesse dia.

Ainda no decorrer da escrita, foram aplicados os processos de revisão e de reescrita, bem como os meios de correção já citados nesse estudo. Segundo Fernandes (2007):

reescrever um trabalho escolar não é passar a limpo a primeira versão, retirando as marcas de transgressões à imagem da língua padrão. O diálogo entre professor/leitor e aluno/autor não se resume a produzir uma pasteurização das falhas apontadas pelo professor ou detectadas pelo próprio autor (p.77).

Como já mencionado, o trabalho com a reescrita não está focado apenas em reescrever por reescrever ou para preencher o tempo do aluno. Essa prática vai muito além, pois faz-se necessário que haja a interação entre professor, aluno e texto, pontuando-se o que pode ser melhorado no texto de forma interativa e não resolutive,

ou seja, resolvendo o problema do texto para o aluno, sem levá-lo a refletir. Essa interação entre aluno e texto se concretiza por meio da leitura, porque é a partir dessa que o aluno irá compreender o bilhete deixado pelo docente no final do texto, como também fará uso das leituras anteriores e conseguirá realizar a correção do texto em si.

De acordo com Lerner (2002, p.24),

É preciso delegar (provisoriamente) às crianças a responsabilidade de revisar seus escritos, permitindo assim que se defrontem com problemas de escrita que não poderiam descobrir, se o papel de corretor fosse assumido sempre pelo professor.

De acordo com a citação acima, observa-se a relevância dos meios de correção adequados, pois quando o professor faz o constante uso da correção resolutiva, por exemplo, ele está criando apenas um monólogo, ou seja, não dá oportunidade ao aluno de refletir sobre a sua escrita e, muitas vezes, acaba deixando-o acomodado. Levando em consideração esse aspecto, como posso instigar os meus alunos a pensarem e também a serem críticos e reflexivos, se eu, enquanto professora, resolvo o problema por ele? Essa é uma das indagações que queremos explorar e mostrar respostas para os docentes, de acordo com a análise das cartas escritas, pois muitos ainda têm uma visão antiquada de pensar que, ao resolver o problema do texto de forma imediata, irá agilizar o seu trabalho, sem pensar que, futuramente, o discente não irá saber resolver as inadequações do seu próprio texto, porque esta prática não foi instigada desde os anos iniciais.

Lerner (*op. cit.*) faz algumas abordagens sobre o medo da mudança por parte de alguns professores, apontando que a prática diária de sala de aula é questionada, quando, em algum momento, o docente se apega ao método tradicional, pois o novo acaba assustando pessoas que estão acostumadas com uma metodologia que já vem sendo aplicada há décadas, todavia, o velho tranquiliza apenas pelo fato de ser reconhecido. Como posso exigir que os meus alunos tenham um bom rendimento, ou melhor, que cresçam enquanto cidadãos críticos e reflexivos, se eu, enquanto docente, continuo desenvolvendo práticas arraigadas de tradicionalismo e carrego comigo um plano de aula pronto e acabado que não mais se adéqua à realidade das turmas em que ministro aulas atualmente? Faz-se necessário uma longa reflexão sobre esse aspecto, associando-o às grandes defasagens educacionais dos últimos

anos. Só assim, poderemos entender o porquê do grandioso número de analfabetos funcionais no nosso país e como podemos minimizar esse estágio, apostando no investimento em uma prática de escrita adequada para a turma.

3.2 A base teórica: alguns apontamentos sobre a prática docente

A referida pesquisa necessitou de uma geração de dados, para que pudéssemos seguir com o seu desenvolvimento, sendo que foram analisados os textos produzidos pelos alunos, desde a primeira até a última versão. Nesse sentido, fizemos a análise desses textos e também aplicamos os meios de correção que se dividem em: *resolutiva*, *classificatória*, *indicativa* e *interativa*, verificando qual/quais deles surtiram mais efeito nessa prática.

É preciso ter em mente que, inicialmente, a ideia seria que as aulas nas quais ocorreriam a intervenção seriam intercaladas, ou seja, semanalmente teríamos um número de aulas para poder dar tempo de desenvolvermos atividades junto aos alunos a partir da ideia de *sistematicidade*, *frequência* e *consistência*, já apontada no capítulo de formulação teórica. Esses meios de correção são atendentes a surtirem efeito quando o tempo é expandido para que, principalmente em se tratando de crianças que estão no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, o alunado matura as ideias, lança suas hipóteses e consegue, no processo de formulação de hipóteses, perceber ou ter consciência daquilo que o professor colocou em sua escrita como modo de ajuda-lo a refazer o havia sido feito como equívoco. Não dispor do tempo adequado e expandido para esse fim limita a pesquisa, pode, inclusive, alterar os resultados.

Ainda sobre os meios de correções, é importante frisar que esses, muitas vezes, são enfatizados em algumas formações ofertadas aos docentes da Educação Básica, porém essa prática é pouco utilizada em sala de aula. Já apontamos o fato da jornada diária do/a professor/a polivalente como um dos fatores que interferem diretamente na não adoção de atividades como a proposta aqui em razão do acúmulo de trabalho e de não ter tempo para, em casa, revisar as escritas dos alunos. As atividades propostas foram realizadas a partir de uma sequência didática, com ênfase na escrita e na leitura, tendo como base o livro *Uma carta especial para o papai Noel*.

O livro selecionado apresenta a história do Papai Noel e seus ajudantes, os quais leem atentamente as cartas recebidas, como também preparam os presentes

para a entrega. Nesse sentido, o autor da obra destaca a importância da leitura, pois o Papai Noel necessita ler e compreender todos os pedidos para, posteriormente, confeccioná-los. Aproveitamos o momento de leitura do personagem natalino, para enfatizar a escrita bem elaborada das cartas e a relevância da reescrita, destacando que para o papai Noel entender seus pedidos, as cartas enviadas precisam estar bem escritas. Outro momento bastante chamativo na história é que o bom velhinho procura, incansavelmente, uma carta perdida na oficina, o que nos dá um “mote” para produção das cartas, visto que o papai Noel não deixa de ler nenhuma das cartas enviadas.

Fazemos, ainda, um respaldo sobre o porquê do trabalho com produção textual desde os anos iniciais, pois alguns professores afirmam que, nesse período, os alunos não têm maturidade suficiente para realizar tais processos em sala de aula. No entanto, acredito que essa prática deve ser estimulada desde cedo, pois não podemos rotular que nossos alunos não têm capacidade para fazer algo sem antes instigá-los a fazer bem. Também não há como saber se o aluno, de fato, pode escrever e expressar suas ideias sem apresentar metodologias que deem suporte para que essa prática aconteça em sala de aula, não de vez em quando, mas de forma contínua.

Sabemos que durante o processo de aquisição da leitura e da escrita a mente da criança é mais tendente a desenvolver estratégias de aprendizagem a partir da estrutura narrativa. Não à toa que toda a vivência do ser humano, desde que inicia seu processo de formação, é centrado no modo de narrar: narram-se as aventuras do dia a dia, as atividades em casa, fora de casa, os acontecimentos ocorridos, os sonhos que se têm, de forma que, e muitos momentos, até mesmo o relato se confunde com o narrar. Daí algumas tendências da pedagogia afirmarem que a iniciação da aquisição da escrita com as crianças deve ser considerada a partir dos gêneros do narrar, por já fazerem parte de domínio das crianças que, mesmo iniciando uma vida escolarizada, já chegam à escola com a competência inicial da estrutura do narrar (desenvolvido em sua modalidade oral). Ainda de acordo com Lerner (2002, p.24), “Analisar e enfrentar o real é muito duro, mas é imprescindível quando se assumiu a decisão de fazer tudo o que é possível para alcançar o necessário: formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita”.

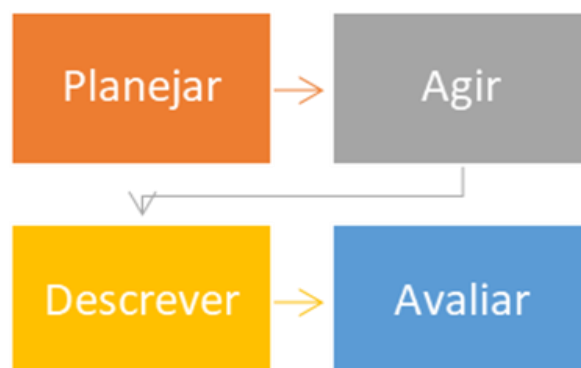
A partir dessa perspectiva, entende-se que, se queremos formar todos os alunos praticantes da cultura escrita, temos que realizar essa prática desde os anos iniciais, pois, quando esses alunos chegarem às turmas de 6º ao 9º ano darão continuidade a essa prática, ou seja, terão uma base/conhecimento sobre a

funcionalidade de uma produção escrita e sobre como desenvolvê-la. Dessa forma, quando estiverem no Ensino Médio, a redação tão cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio não será mais um “bicho de sete cabeças” como tem sido visto nos últimos anos, pois já terá ocorrido a apropriação do processo de escrita e de suas fases.

Dessa maneira, procuramos ainda, com este estudo, ampliar a visão docente sobre a relevância da autoavaliação em cada aula ministrada, observando os pontos positivos e negativos da sua prática. Isso implica dizer que o professor deve pesquisar pressupostos que venham subsidiar a prática diária em sala de aula, procurando, continuamente, inovar sua metodologia, bem como contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem discente. Outro ponto bastante pertinente se vincula aos elementos que subsidiam a pesquisa-ação (ELLIOTT, 1991), resumidos na figura 5, ou seja, quando o docente avalia sua própria prática, a qual fora planejada, colocando-a em ação através de práticas diárias, refletindo e analisando o campo da ação docente, como também investigando-a.

Dessa maneira, notamos a junção da pesquisa-ação e da prática reflexiva, pois ambas auxiliam o docente a pensar, avaliar e reformular procedimentos metodológicos que propiciem um maior desenvolvimento e interação da turma.

Figura 5: Elementos que subsidiam a pesquisa-ação



Fonte: (BROWN e DOWLING, 2001, p. 152)

A pesquisa-ação, assim como a prática reflexiva, está centrada em quatro pilares: agir, planejar, avaliar e descrever (BROWN; DOWLING, 2001, p. 152). Em certos aspectos, ela é precisa, mas utiliza o termo “pesquisa”, no sentido muito amplo de todo tipo de estudo meticoloso e, desse modo, priva os acadêmicos de utilizá-la, para distinguir a forma de investigação-ação. Em relação aos pilares, o “agir” está

voltado para o que, de fato, precisa ser compreendido e alterado na prática; “planejar” como essa ação pode ser desenvolvida e “avaliar” se essa ação surtiu efeito diante da problemática, além de “descrever” como esses procedimentos se sucederam na prática propriamente dita.

Libâneo (2008) afirma que o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para reconstrução de conhecimento sobre o ensino. De acordo com essa afirmação, salientamos que este docente que é, ao mesmo tempo, reflexivo sobre a própria prática, pode adquirir a experiência com a reflexão, tendo como intuito melhorar as perspectivas de aprendizagem da turma, além de se tornar um pesquisador que, além de escrever sobre, pode colocar sua pesquisa em prática no cotidiano de sua turma.

3.3 Geração de dados e instrumentos envolvidos

Como já havia sido dito anteriormente, todo o planejamento para o processo de intervenção em sala e desenvolvimento da sequência didática fora alterado em razão do calendário escolar. As questões (a)típicas da escola no período de conclusão do quarto bimestre afetou diretamente o nosso planejamento, fazendo com que as aulas ministradas ocorressem em uma semana, em três dias consecutivos, sem que, de certa forma como tínhamos em mente, o intervalo entre uma atividade e outra fosse suficiente para que lançassem mãos das hipóteses de desenvolvimento da escrita em que estavam empenhados.

Justificamos esse fato para que não seja dado motivo para se pensar que a minha ida à escola tenha sido unicamente com a intenção de coletar ou gerar dados para uma pesquisa. As contingências da escola me fizeram assumir essa atividade de forma quase intensiva. Para quem desenvolve pesquisa no campo do experimento, da pesquisa *in loco*, da investigação que exige um desenvolvimento no tempo, reaplicação de atividade, por exemplo, sabe que qualquer fator temporal pode intervir de diversas formas no resultado. É bem verdade que os resultados obtidos foram afetados apenas quanto à maturidade dos alunos em pensar a sua escrita, conforme veremos posteriormente. Mas fica dito que não foi nossa intenção desenvolver etapas de produção textual para avaliar procedimentos de avaliação junto aos textos dos alunos em apenas três dias.

A geração de dados ocorreu nas duas primeiras semanas do mês de dezembro de 2022. Trabalhamos com as produções dos alunos do 5º ano D. No momento, pedimos aos discentes para produzir uma carta destinada ao Papai Noel, sendo que esta primeira produção seria uma diagnose para sabermos a que nível estava a escrita da referida turma para, posteriormente, lançar, de fato, a produção, a qual seria reescrita e revisada com a mediação do professor. Vale ressaltar que esta primeira atividade foi a mesma durante toda a atividade de intervenção para que, obedecendo ao critério da *frequência* e da *sistematicidade*, pudéssemos oferecer a alunado condições de se apropriarem do gênero em discussão e, ao mesmo tempo, repensassem a sua escrita do mesmo gênero, aperfeiçoando-a em etapas distintas.

Portanto, utilizamos essa primeira produção, tanto para termos uma base sobre o desenvolvimento da escrita, quanto para verificar se, de fato, houve um avanço, ao final da sequência, levando em consideração os processos de revisão e reescrita, bem como a relevância da mediação docente para que esse desenvolvimento acontecesse. Realizada essa produção, partimos para a leitura do livro citado. Posteriormente, houve uma roda de conversa acerca do tema abordado no livro e, em seguida, partimos para a explicação mais detalhada sobre o gênero Carta Pessoal, sendo este o “mote” para o desenvolvimento da produção de cartas, as quais seriam analisadas, a partir dos meios de correção e encaminhadas para o processo de revisão e reescrita.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), este modelo didático auxilia o docente a acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, observando suas dificuldades e conhecimentos prévios. Com base nisso, buscamos formas de ampliar esse processo de aprendizagem, relacionado à produção escrita, por meio da SD.

Zabala (1998) postula que as sequências didáticas são consideradas como um conjunto de atividades estruturadas e articuladas para realização de objetivos educacionais. Assim, acreditamos que o desenvolvimento de uma SD com base nessa proposta facilita o processo de desenvolvimento das aulas, pois todas as atividades estão estruturadas e têm como objetivo a produção escrita da carta e, a partir da qual pode-se desenvolver também os processos de revisão e reescrita.

Ainda sobre a sequência didática aqui apresentada, nosso produto educacional, salientamos que pode e deve ser utilizada como instrumento pedagógico para a formação de professores, em trabalhos vinculados à produção textual em sala de aula, principalmente no que concerne às turmas de Ensino Fundamental/anos

iniciais. Com base na perspectiva de Imbernón (2010), a formação que tem como ponto de partida os problemas educacionais, constrói alternativas, as quais propõem mudanças no contexto que produz a educação, ou seja, buscam alternativas que implicam mudanças no contexto educacional.

Em acordo com esse autor, ressaltamos que tal mudança pode e deve ser iniciada a partir da inserção da prática reflexiva em sala de aula. Nesse sentido, levamos em consideração que o docente que avalia e reflete diariamente a sua própria prática pode perceber, por exemplo, que não há rendimento em um momento de produção textual, no qual a escrita é considerada apenas como produto e não enquanto processo que leva o aluno a refletir, reescrever e reestruturar seu próprio texto. De acordo com Imbernón (2011), deve-se refletir a teoria a partir da própria prática, tendo como base a análise, compreensão, interpretação, bem como a intervenção sobre a realidade vivenciada em sala de aula, visando à construção do conhecimento docente e com base na prática educativa, a fim desenvolver um trabalho conjunto para transformar essa realidade.

3.4 Os sujeitos da pesquisa: alunos e professor

Os sujeitos desta pesquisa correspondem aos alunos da turma do 5º ano D da Escola Municipal Professora Francisca Flor, residentes, em sua maioria, na zona rural e à professora regente da classe, os quais participaram ativamente do desenvolvimento dessa pesquisa, por meio da produção de cartas desenvolvidas a partir da leitura do livro *Uma carta especial para o Papai Noel*, bem como da aplicação de uma SD também voltada para o respectivo tema.

Sobre a produção textual nos anos iniciais, podemos afirmar que é algo importante e também necessário para o desenvolvimento da escrita desses alunos, visto que, muitas vezes, o aluno chega aos anos finais sem ter o domínio de produção escrita, sendo que esta habilidade deveria ter sido trabalhada anteriormente. Se não fora trabalhada intensamente, minimamente deveria apresentar competência para a escrita de texto, caso difícil de ser encontrado em turmas de alunos que passaram ou descendem diretamente, ainda, dos resultados do período pandêmico que resultou em fortes déficits de aprendizagem por parte dos alunos, principalmente os das escolas públicas, que não tinham recursos tecnológicos suficientes ou adequados para o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita formal no modelo remoto.

Vale salientar que a escolha da turma do 5º ano foi feita, levando em consideração que esses alunos, por já terem passado pelo processo de alfabetização, tenham um melhor desenvolvimento da escrita, pois a referida turma precisa ter um maior contato com a produção escrita, já que necessitará de tal habilidade nas próximas etapas da sua vida escolar, e, como já ressaltamos nesse trabalho, essa prática deve ser desenvolvida e estimulada desde os anos iniciais.

Ao longo da análise das produções dos alunos, por questões éticas, não explicitaremos a assinatura, que também é um elemento estrutural do gênero Carta Pessoal, porque como estamos realizando uma pesquisa com crianças menores de 12 anos, precisamos preservar a identidade de cada uma delas, por isso, nos referimos a tais alunos a partir dos códigos A1, B1 e C1.

4 POSSIBILIDADES DE CORREÇÃO DA ESCRITA DO GÊNERO CARTA PESSOAL NOS ANOS INICIAIS

Neste capítulo, realizaremos a análise das produções escritas do gênero Carta Pessoal, construída com base na sequência didática, intitulada “Produzindo uma carta para o papai Noel: por meio da escrita posso me comunicar com o mundo!”, desenvolvida na turma do 5º ano D da Escola Municipal Professora Francisca Flor, conforme já indicamos no capítulo metodológico.

Dessa forma, salientamos que, dentre os 37 sujeitos da pesquisa, tivemos a participação efetiva de 23 alunos no decorrer da aplicação da sequência didática. No que tange às avaliações, estas foram realizadas com base nos meios de correção *resolutivo*, *indicativo*, *classificatório* e *interativo*, bem como a partir da análise quanto ao atendimento aos elementos estruturais Carta Pessoal.

Partindo desse pressuposto e com base na perspectiva de Serafini (1991) e Ruiz (2013), entendemos que a *correção resolutiva* é considerada como um monólogo, pois não leva em consideração a presença do outro, ou seja, o docente resolve os erros para o aluno, não permitindo que esse reflita sobre aqueles. Já a *correção indicativa* propõe o apontamento dos erros voltados para questões ortográficas, no entanto não deixa essa questão clara para o aluno, o que pode acarretar dificuldades de compreensão no momento da reescrita do texto. A *correção classificatória* propõe a classificação dos erros, a partir de símbolos ou numerações deixadas no texto, as quais têm o intuito de fazer com que o discente siga a chave de leitura com os símbolos deixados pelo professor e realize a reescrita. E por fim, a *correção interativa* permite que ocorra o diálogo entre aluno, professor e texto, ou seja, permite que a interação ocorra, tanto a partir da mediação docente quanto a partir dos bilhetes deixados no final de cada texto.

Parece lógico que, a depender do nível de aquisição e/ou desenvolvimento da escrita da turma, o/a professor/a pode optar por qual dos meios de correção se adapta mais à realidade da ou turma com a qual trabalha. Isso fica evidente porque tanto a correção resolutiva quanto a indicativa, tratam-se de averiguações e interferências diretas no texto que podem ou não ser repensadas pela pessoa a quem o/a professor/a endereça a chave de correção. Se se trata de uma observação pouca, breve, rápida, para ganhar tempo o profissional que está à frente da turma poderia optar por esses dois modelos de correção. Isso é comum não apenas nas séries

iniciais do fundamental: até mesmo no nível superior esses tipos de correção são usados.

Todavia, quando se trata de o/a professor sentir a necessidade de o alunado refletir de maneira mais profunda sobre as suas hipóteses de escrita para se firmar ou consolidar um aprendizado efetivo, os meios de correção classificatório e interativo funcionam de maneira mais eficiente porque exigem da pessoa autora do texto um cuidado maior na resolução de conflitos de escrita. Observe-se que todos eles, a depender do nível de estudo em que se encontra a pessoa com quem o/a professor/a dialoga, exigem uma tomada de consciência por parte da pessoa produtora do texto. Mas esses dois últimos modelos de correção se aplicam mais a escritas que apresentam problemas linguísticos de ordem mais profunda. Daí falarmos, no parágrafo anterior, que os dois primeiros modos de correção se adequam mais a verificações poucas na produção textual, que são breves e rapidamente revisadas. Quando a escrita apresenta problemas mais aprofundados, os modos classificatórios e interativos são os mais adequados.

Para tanto, pontuamos ainda que as referidas produções foram realizadas por etapas, cujo intuito era entender as dificuldades, como também a aprendizagem de cada aluno, no processo de produção do gênero em estudo. Nesse sentido, realizamos uma sondagem relativa ao conhecimento dos discentes acerca do gênero. Antes desse momento, houve uma dinâmica de apresentação na turma, visto que esse era o primeiro contato com a pesquisadora e tanto os alunos quanto a professora regente de classe precisavam desse momento de socialização, antes da execução da SD por nós proposta. No que diz respeito ao momento da realização da sondagem, os alunos pareciam estar bem empolgados e também buscavam ser bem criativos com relação aos pedidos feitos ao “bom velhinho”. Foi possível perceber ainda que, nesse momento, surgiram alguns questionamentos sobre o que, de fato, poderiam pedir, como também como a carta produzida por eles iria chegar ao Papai Noel.

Sobre o momento da leitura do livro “Uma carta especial para o papai Noel”, notou-se que tanto a história quanto a apresentação do livro chamaram a atenção dos discentes, pois estes apresentavam várias cartas enviadas para o Papai Noel e como ele lia atentamente cada uma delas, procurando sempre atender ao pedido de cada um. A escolha desse livro foi feita, justamente, por conta dessa questão, pois ele, em si, assim como os personagens da história, instigava os alunos a escreverem cartas e também a usarem a sua criatividade. Outro fator bem relevante apresentado na

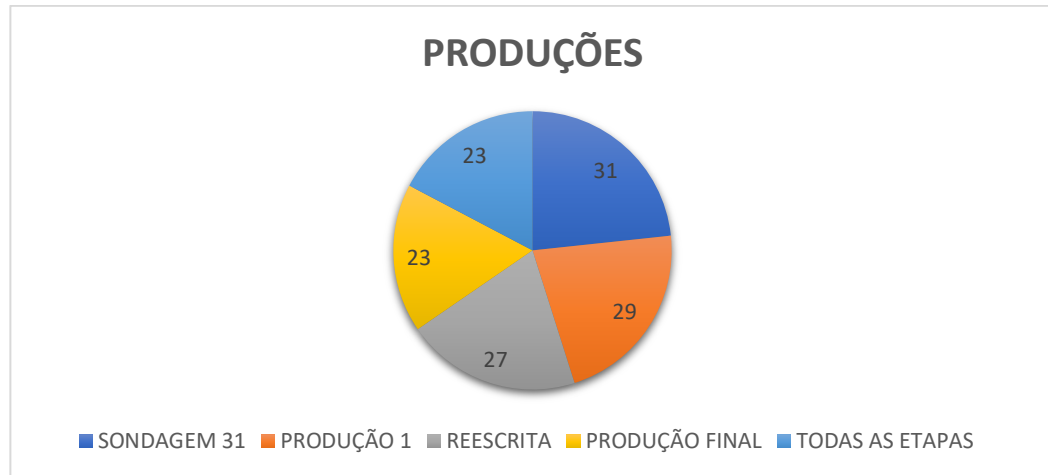
história foi o sumiço de uma das cartas recebidas pelo Papai Noel, pois, por meio dessa passagem, os alunos puderam perceber como o chamado bom velhinho é atencioso com os seus escritores e também que nenhuma carta passa despercebida por ele. Esse fator também contribuiu para o momento de escrita, porque essa passagem fez os alunos perceberem que cada carta é importante e cada uma delas pode ser lida pelo personagem natalino, ou seja, houve, nesse momento, o despertar da criatividade, imaginação e também da curiosidade dos discentes.

No que concerne à primeira produção, que ocorreu após a explanação sobre o gênero Carta Pessoal e sua comparação com o gênero Bilhete, apresentando os elementos estruturais de cada gênero, notou-se que os discentes já conseguiam identificar os elementos estruturais do gênero, pois muitos deles já colocaram a data na primeira linha da folha recebida para realização da produção escrita. Outros sempre perguntavam como poderiam iniciar a carta e também o que poderiam pedir ao Papai Noel, pois não sabiam, de fato, quais/qual seria o pedido. Nesse momento, houve empolgação, mas também indagações sobre o porquê da escrita de outra carta, visto que já haviam escrito uma anteriormente. Diante de tal situação, a pesquisadora explicou que eles precisariam ver alguns pontos que não tinham sido abordados e precisavam ser revistos, pois se tratava de uma carta que seria enviada para tão longe e para uma pessoa tão especial, como o Papai Noel, que precisaria passar por alguns processos e ficar bem elaborada, a fim de que, de fato, o personagem natalino entendesse o pedido de cada um.

No que diz respeito ao momento de revisão e reescrita das cartas, os discentes demonstraram interesse para entender a correção realizada pela pesquisadora e o modo como reescrever o texto a partir das colocações feitas. Nesse momento, em que ocorreu a mediação tanto da pesquisadora quando da docente regente de classe, levando em consideração que esses alunos nunca tinham realizado a revisão e a reescrita dos textos produzidos por eles, observou-se que foi de grande relevância, porque, a partir disso, foi possível ter uma maior interação com a turma, bem como perceber as dificuldades de cada um.

O gráfico abaixo aponta a participação da turma investigada em cada etapa.

Gráfico 1: Quantitativo de alunos por etapa



Fonte: Acervo Pessoal

Levando em consideração os dados apresentados no gráfico anterior, analisaremos as cartas produzidas, as quais serão blocadas, conforme o meio de correção utilizado pela pesquisadora. Desse modo, analisaremos apenas o último percentual de produções, ou seja, as cartas dos discentes que participaram de todas as etapas de produção porque, a partir desse recorte, é possível ter clareza quanto à pertinência da ideia que defendemos aqui: a de que há a necessidade de um investimento quanto à condução do alunado à produção textual e esta, uma vez sendo desenvolvida, estar acompanhada de modos de correção adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos.

Para tanto, trazemos uma breve explicação acerca da diminuição do número de produções em cada etapa, ocorrida porque esse trabalho foi aplicado no final do ano e, nesse período, ocorrem muitas faltas, já que muitos desses alunos residem em sítios distantes; alguns faltaram por motivo de doença e outros foram retirados de sala para participarem de um reforço ofertado pela escola. Não foi porque a pesquisadora esteve presente em sala de aula, porque mesmo quando a regente da turma está só, em determinados períodos do ano, há uma defasagem do número de alunos em decorrência de diversos fatores que interferem na não ida deles à escola: surtos de gripe, chuvas que impedem o trânsito de carros que se deslocam da zona rural etc.

Para que chegássemos à produção final, ocorreram vários processos, como sondagem, produção inicial, revisão e reescrita e, por fim, a tão esperada produção final, a qual foi colocada em um envelope e também em uma caixa ornamentada para essa etapa conforme se observa na Figura 6. Consideramos, contudo, que o momento

da escrita da última produção apresentou vários aspectos que chamaram a atenção, principalmente, a empolgação das crianças no momento de escrita, bem como o quanto eles estavam ansiosos para preencher o envelope e entregá-lo à pesquisadora. Enfim, o término da aplicação dessa sequência didática foi marcado por momentos que nos fizeram perceber que o trabalho com produção textual pode e deve ser realizado nos anos iniciais e também como as fases de cada etapa instigaram esses alunos à escrita.

Figura 6: Caixa utilizada para depósito da produção final



Fonte: Acervo pessoal

Com relação à escolha das cartas a serem contempladas com os presentes, essa ação foi realizada juntamente com a professora regente da turma, porém tais presentes não foram entregues enquanto recompensa, mas como uma forma de continuar instigando a escrita em sala de aula, principalmente, a do gênero Carta Pessoal. A ideia transmitida foi a de que a escrita encontra sentidos no meio social. Se a o gênero carta estava sendo trabalhado, ela precisaria ter sentido para os alunos e, assim, durante toda a vida escolar deles, terem fixado que as escritas funcionam. A carta para o Papai Noel é um tipo de escrita em que se coloca vontades, desejos, pedidos. Para que a escrita em si realmente funcionasse para o alunado, seria necessário que, pelo menos, alguns deles obtivessem ou fossem contemplados com aquilo que desejaram ou pediram.

Assim, independentemente da situação, estávamos trabalhando a funcionalidade da escrita, levando em consideração o contexto real do desejo de se obter alguma coisa através do pedido feito ao personagem natalino. Muitas dessas crianças nunca tiveram o privilégio de receber um presente de natal e nem sequer, em alguns casos, o direito de ter uma refeição digna não só nesse dia, mas em todos

os outros dias do ano. Desse modo, realizamos a leitura de cada carta, como também procuramos entender o pedido de cada uma delas para saber quais, dentre todos os pedidos, atender e tornar relevante e funcional a atividade da qual eles participaram.

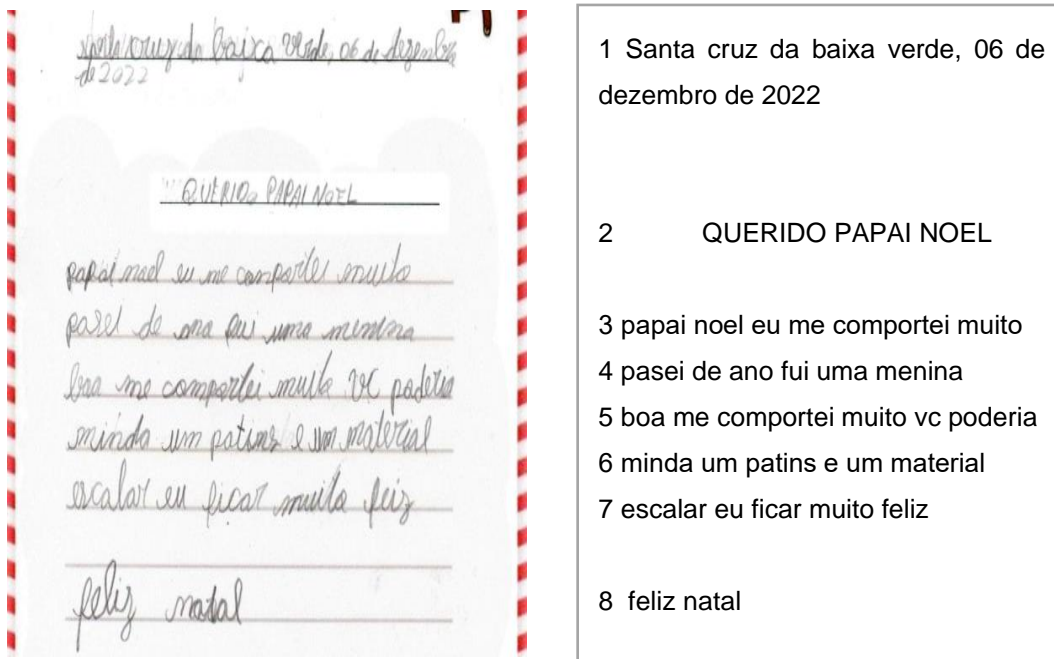
Ainda com relação às etapas da SD aplicada, fizemos também a análise da sondagem, a qual nos serviu de “norte”, para podermos verificar, a partir das análises, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da referida turma. A ideia foi partir de uma produção inicial sem intervenção conteudística para sentir o nível de conhecimento e de envolvimento do alunado com a escrita do gênero selecionado para trabalhar com eles. A primeira produção serviria de base comparativa para, ao final, verificarmos como da produção inicial e sem intervenção se desenvolveu até eles produzirem uma carta, sem intervenção da pesquisadora, mas depois de aulas e discussões sobre o gênero em estudo.

Com base na perspectiva de Hoffman (2001), a sondagem é uma avaliação que objetiva a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, porém a observação permanente das manifestações de aprendizagem tem o intuito de dar continuidade a uma prática educativa que aperfeiçoe os percursos individuais. Nesse sentido, tratamos essa sondagem como uma avaliação diagnóstica, a qual nos auxilia durante as próximas etapas da produção escrita, pois, a partir dela, podemos verificar os conhecimentos dos alunos, acerca do gênero Carta Pessoal.

Escolhemos, então, dois textos a serem analisados, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e o atendimento aos elementos estruturantes da Carta Pessoal. Para tanto, fizemos a análise de duas produções com características distintas, fazendo um paralelo entre elas. Além disso, para um melhor entendimento do leitor, apresentamos a transcrição das cartas aqui apresentadas, ao lado de sua digitalização.

Vejamos alguns exemplos a seguir:

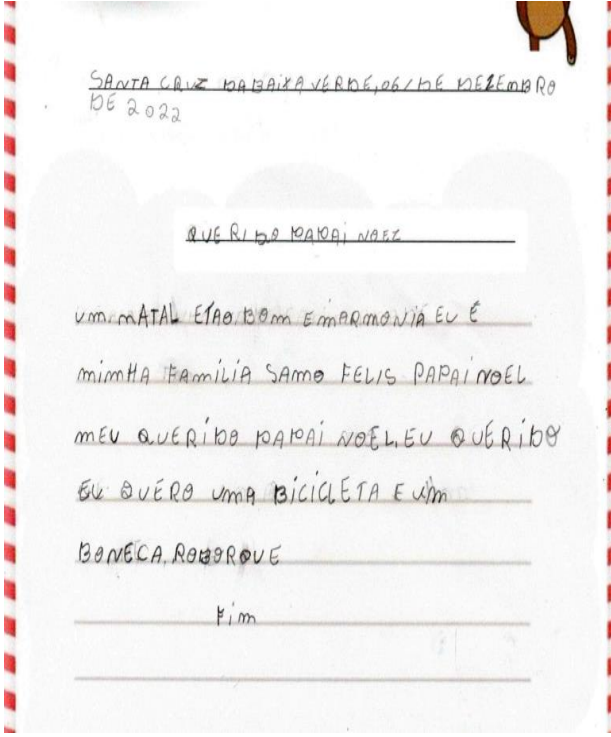
Figura 7 – Sondagem e transcrição do Aluno A



Fonte: Acervo Pessoal

No que concerne à sondagem do aluno A, nota-se que este já possui um certo conhecimento acerca da Carta Pessoal, pois a sua produção apresenta elementos estruturais do gênero em questão. Observamos que há data, saudação, assunto e, também, despedida, ou seja, no corpo do texto, ele apresenta alguns argumentos, com o intuito de convencer o Papai Noel a atender o seu pedido, como podemos ver nas linhas 3 e 4 do texto acima (*papai Noel eu me comortei muito pasei de ano fui uma menina ...*) e, logo em seguida, após apresentar alguns argumentos, o discente faz o seu pedido em algumas partes das linhas 5 e 6 (*vc poderia manda um patins e um material escalar eu ficar muito feliz*). O discente também se despede do personagem natalino desejando-lhe um feliz natal/ linha 8 (*feliz natal*).

Figura 8 – Sondagem e Transcrição do Aluno B



SANTA CRUZ DA BAIXA VERDE, 06 DE DEZEMBRO DE 2022

QUERIDO PAPAÍ NOEL

um nATAL ÉTÁO Bom Em ARmoNIA EU E
mimHA FAMiLIA Samo FELIS PAPAÍ NOEL
meU QUERIDO PAPAÍ NOEL EU QUERIDO
EU QUERO uma BICICLETA E um
BoNECA RoBoRQUE

Fim

- 1 SANTA CRUZ DA BAIXA VERDE,
06 DE DEZEMBRO DE 2022
- 2 QUERIDO PAPAÍ NOEZ
- 3 um nATAL ÉTÁo Bom Em ARmoNIA
EU E
- 4 mimHA FAMiLIA Samo FELIS
PAPAÍ NOEL
- 5 meU QUERIDo PAPAÍ NOEL, EU
QUERIDo
- 6 EU QUERo Uma BICICLETA E
um
- 7 BoNECA RoBoRQUE
- 8 Fim

Fonte:Acervo Pessoal

Em análise, a produção textual do aluno B também nos mostra que o discente apresenta conhecimento acerca dos elementos estruturais do gênero Carta Pessoal (data, saudação, assunto). No que diz respeito ao assunto, observamos que há toda uma introdução para, posteriormente, ocorrer a realização do pedido ao Papai Noel, como apresentado nas linhas 3 e 4 (*um nATAL ÉTÁo Bom Em ARmoNIA EU E mimHA FAMiLIA Samo FELIS PAPAÍ...*). Ainda com relação à referida produção, notamos que, na linha 8, o aluno apresentou uma característica atrelada a textos narrativos, os quais, muitas vezes terminam com a palavra (fim). Portanto, houve, na produção, a presença de grande parte dos elementos estruturantes da carta, o que demonstra que, em outros momentos da vida escolar, os estudantes tiveram acesso a esse gênero, pois tanto o aluno A quanto o aluno B apresentaram certo conhecimento sobre ele.

Faremos então um paralelo entre as produções com o intuito de destacar ainda mais os apontamentos realizados anteriormente.

Quadro 1: Comparação entre as sondagens dos alunos A e B

Aluno A	Aluno B
1 Santa cruz da baixa verde, 06 de dezembro de 2022	1 SANTA CRUZ DA BAIXA VERDE, 06 DE DEZEMBRO DE 2022
2 QUERIDO PAPAÍ NOEL	2 QUERIDO PAPAÍ NOEZ
3 papai noel eu me comportei muito	3 um nATAL ETaO Bom Em ARmoNIA EU E
4 pasei de ano fui uma menina	4 mimHA FAMiLIA Samo FELIS PAPAÍ NOEL
5 boa me comportei muito vc poderia	5 mEU QUERIDo PAPAÍ NOEL, EU QUERIDo
6 minda um patins e um material	6 EU QUERo UmA BICICLETA E um
7 escalar eu ficar muito feliz	7 BoNECA RoBoRQUE
8 feliz natal	8 Fim

Fonte: Acervo Pessoal

Constata-se que as duas produções possuem data, saudação, assunto, mas que há uma disparidade no que concerne à despedida (*destacada na cor verde/ linha 8*). Dessa maneira, percebemos que o aluno A se despede do personagem natalino, desejando-lhe um feliz natal e o aluno B foge um pouco do gênero em questão, pois apresenta uma palavra que evidencia um fim de uma narrativa e não a despedida de uma carta, porém levamos em consideração que o aluno está em processo de aquisição da escrita e para ele a palavra “fim” estabelece a conclusão da sua produção.

Outro fator pertinente está relacionado ao assunto/ corpo do texto (destacado na cor vermelha) em que o aluno A apresenta de forma breve alguns argumentos, que o torna merecedor de receber o presente, como também apresenta frases cujo intuito é de persuadir o bom velhinho. Com relação ao aluno B, percebemos que esse, diferentemente do aluno A, apresenta toda uma contextualização do natal e correlaciona essa data ao relacionamento que ele tem com a família, ou seja, ele faz toda uma introdução, para, posteriormente, realizar o pedido. Desse modo, pudemos perceber que B possui um maior conhecimento acerca do gênero, pois, com recorrência, faz uso de elementos que visam ao convencimento do personagem natalino, ou seja, quanto mais argumentos convincentes ele usar mais chances terá

de receber o presente. Já A faz uso de um elemento típico dos gêneros textuais narrativos, ou seja, possui dificuldades, no que diz respeito ao reconhecimento e uso dos elementos estruturais do gênero carta.

Dessa forma, justificamos a escolha desses dois textos, pois, a partir deles, pudemos mostrar que, assim como B, muitos alunos possuem certo conhecimento acerca do gênero Carta Pessoal, mesmo assim apresentam uma certa dificuldade de diferenciá-lo a carta de outros gêneros textuais. Apesar de colocar a palavra “Fim” no término da carta, o discente B demonstra possuir um certo conhecimento acerca do gênero e a palavra em questão pode destacar que ele finalizou a sua escrita e quis enfatizar o término.

Conforme veremos em produções analisadas a partir deste momento, o fato de haver confusão do aluno sobre o gênero textual com o qual trabalhamos e a sua forma ou estrutura, isso não evidencia, de fato, um déficit ou problema de reconhecimento. Trata-se, mais, de uma questão relacionada ao à hipótese do gênero com o qual o aluno trabalha. Ele está na fase de aquisição e desenvolvimento da escrita a partir de gêneros textuais específicos. Logo, é de se esperar que confusões sobre a estrutura dos gêneros que quer aprender sejam confundidas com estruturas de gêneros que ele já domina. Isso seria sanado se houvesse um acompanhamento mais de perto em aulas que fossem continuidade do teor discursivo que a pesquisa propôs para os alunos em sala de aula.

Nos próximos tópicos, serão realizadas as análises dos textos com base nos meios de correção *resolutivo*, *indicativo*, *classificatório* e *interativo*, verificando qual ou quais deles surtiu maior efeito nessa prática, como também elencaremos, de acordo com Pernambuco (2019), as habilidades que apresentam defasagens, embora não seja esse nosso foco, mas sim o processo de produção textual da carta e a revisão e a reescrita, tendo como base os meios de correção já mencionados.

4.1 Correção resolutiva

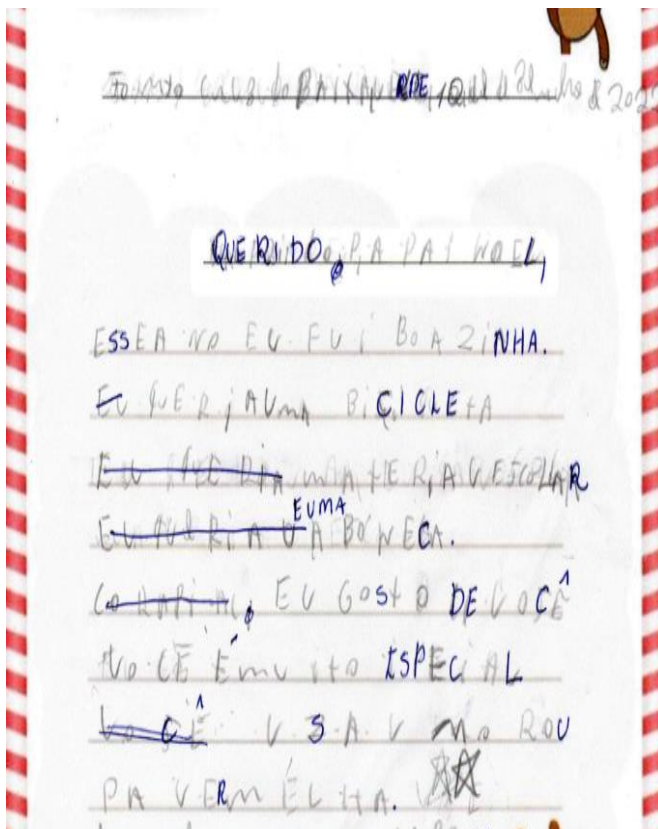
Iniciamos esse tópico fazendo uma retomada sobre como a correção resolutiva é realizada. Conforme já dito, o meio de correção resolutivo não permite que o aluno reflita sobre o texto produzido por ele, pois o docente resolve os problemas e, nesse caso, ocorre um monólogo, pois essa correção não proporciona o diálogo entre aluno/professor e texto. A partir da perspectiva de Menegassi e Gasparotto (2016), a

correção resolutive está vinculada à identificação e a resolução do problema realizado pelo docente. Assim, o trabalho do aluno está voltado apenas a copiar as respostas dadas pelo professor, o qual, muitas vezes, trabalha em dois turnos e, diante de tantas demandas, acaba recorrendo a esse meio de correção, pois terá um feedback dos alunos de forma mais rápida, porém isso pode ser prejudicial para o desenvolvimento da escrita em sala de aula.

As produções textuais serão analisadas a partir das seguintes etapas: produção 1, em que já houve uma explanação acerca do gênero a ser desenvolvido e também ocorre a mediação tanto da pesquisadora quanto da professora regente de classe; reescrita, conforme o meio de correção resolutive e produção final.

4.1.1 Produção 1

Figura 9- Produção e transcrição da correção resolutive do Aluno A1



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 12 de dezembro e 2022

2 Querendo papai Noel

3 Esse ano eu fui boazinha

4 Eu queria uma bicicleta

5 Eu queria uma material escola

6 Eu queria uma boneca

7 Gostei eu gosto de você

8 Você é muito especial

9. Você usa uma roupa

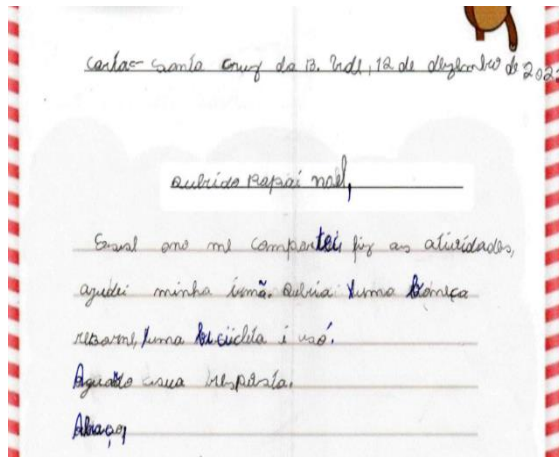
10 para vir em você.

Em observância à primeira produção de A1, percebe-se que, a partir de uma visão macro vinculada aos elementos estruturais do gênero Carta Pessoal, o discente atendeu à maioria dos elementos, tais como data, saudação e assunto, porém ocorre a ausência da despedida, pois o aluno termina a sua escrita no assunto. No que tange ao assunto, o aluno, na primeira frase, tenta convencer Papai Noel afirmando que foi boazinha (*linha 3*) e, posteriormente, começa a elencar os pedidos (*linhas 4,5,6*). No entanto, também observamos que ele volta a convencer o personagem natalino fazendo elogios (*linhas 7,8*) e também descrevendo a roupa dele (*linhas 9 e 10*), algo que foge do sentido do texto.

Notamos, contudo, que o aluno atende à visão macro do texto, ou seja, uma visão relacionada à forma/elementos estruturantes, porém percebemos a segmentação de frases sem elementos coesivos que poderiam dar um melhor sentido ao texto. Há ainda, no final do texto, uma falta de coerência com o que estava sendo dito antes, pois se distancia um pouco da ideia que vinha sendo apresentada, porque o aluno estava falando sobre o carinho que ele tem pelo personagem natalino, mas, ao final da ideia, fala uma de suas características que é o uso da roupa vermelha, causando, assim, uma certa discrepância. Observamos, ainda, aspectos vinculados a questões ortográficas, visto que esse aluno ainda está em processo de aquisição da escrita. É preciso ter em mente que o foco da pesquisa não foi centrar-se em todos os aspectos linguísticos referentes à escrita do gênero carta. Mas não podemos deixar de dizer que os aspectos relacionados a outros fatores de que cuidam as atividades de produção textual, como pontuação, acentuação, sintaxe adequada, por exemplo, foram observados por nós e sentimos que os déficits dos alunos nesses aspectos ainda se encontram presentes por causa dos anos anteriores à pesquisa, culminando com um processo de entrada dos alunos na escola durante a pandemia, fato que prejudicou por demais os alunos e sua aprendizagem.

Dessa forma, tal aluno necessita de aulas pontuais em que haja sempre a mediação do professor, ou seja, que a escrita seja trabalhada de forma contínua para superar os déficits apresentados. Nesse sentido, tanto as questões ortográficas quanto a coesão e a coerência poderiam ser aprimoradas, para que ocorra um avanço na escrita/ produção textual e o aluno se sinta mais autônomo quanto à produção de texto, mais seguro de que habilidades e competências específicas foram aprendidas.

Figura 10 – Produção e transcrição da correção resolutive do Aluno B1



- 1 Carta- Santa Cruz da B. Vide, 12 de dezembro de 2022.
- 2 Querido papai noel
- 3 Esse ano me comporteu, fiz as atividades,
- 4 ajudei minha irma. Queria luma Boneca
- 5 reborne, luma pisicleta é só.
- 6 Aguado sua resposta.
- 7 Abiaso

Fonte: Acervo Pessoal


No que tange à primeira produção de B1, constata-se que ele atentou para os elementos estruturais do gênero textual, pois em sua produção aparecem: data, saudação, assunto e também despedida e mais uma vez notamos que tanto A1 quanto B1 iniciam a produção falando sobre o comportamento que tiveram no decorrer do ano, argumento esse utilizado como uma forma de convencer o personagem natalino. Nesse sentido, falam sobre o imaginário de crianças que fazem parte de um grupo ou setor social que tratam os presentes natalinos enquanto recompensa pelo bom comportamento durante o ano e não porque são crianças que merecem ser presenteadas. Quanto à despedida, outro aspecto que nos chama atenção é quando o aluno afirma que aguarda uma resposta do bom velhinho (*linha 6*), ou seja, ele aponta de maneira formal que o Papai Noel deve respondê-lo como também atender ao seu pedido.

Fazendo um paralelo com a produção analisada anteriormente, nota-se que o discente apresenta um texto mais coeso, pois apesar desse aluno estar em processo de apropriação da escrita, traz uma segmentação de ideias que tende a facilitar a compreensão do texto escrito por ele. Desse modo, vale ressaltar que o aluno também atende à estrutura macro do texto forma/ estrutura. Assim como A1, consideramos que B1 também precisa de práticas contínuas de escrita para que, de fato, essa habilidade seja aprimorada por ele.

Quando falamos em argumentação e quanto ao segmentar ideias de maneira coesa e coerente, significa dizer que, dentro do nível de escrita esperada por alunos que advém de um período pandêmico e que tiveram, de certa forma, seu aprendizado

comprometido, afirmamos que a argumentação e a segmentação de ideias se dão de forma relativa, ou seja, alunos como B1 incorporaram aspectos da produção textual que são pertinentes para o nível escolar em que se encontram. Logo, não se espera que uma criança do 5º ano argumente com ideias como um adulto que já carrega consigo uma bagagem de experiência. A criança argumenta dentro do seu limite tanto cognitivo quanto de repertório de experiência.

Figura 11 – Produção e transcrição da correção resolutive do Aluno C1



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022

2 querido PaPaí noeu

3 querido PaPaí noeu Queria ter pedí uma bola
81 um Patinete

4 eu iam tem Pedím tandem gosto muito du
Senho

5 agradeo iao Senho madá também Desejo. um
feliz natal Paa voce.

6 abrasos

Fonte: Acervo Pessoal

No que tange à produção de C1, observa-se que o aluno procurou atender a todos os elementos estruturantes do gênero, pois seu texto apresenta data, saudação, assunto e despedida. O assunto do texto também foi tratado de forma direta, pois o aluno já começa com um pedido (*linha 3*). Diferentemente de A1 e B1, C1 não destaca que teve um bom comportamento, para tentar convencer o bom velhinho; há, contudo, uma outra forma de persuasão (*linha 4*), quando o aluno afirma gostar muito do Papai Noel. Na despedida, em disparidade com os alunos anteriores, ele deseja um feliz natal ao personagem e também um abraço, o que aparenta uma demonstração de carinho para com o destinatário. Nota-se, ainda, que C1 apresenta uma certa dificuldade na organização das frases em sua relação com a coerência do texto, dificultando, assim, a compreensão do leitor: (*linha 4/ eu iam tem Pedím tandem gosto muito du Senho agradeo iao Senho*).

É de se notar que aspectos da textualidade da escrita relacionados à coesão e à coerência estabelecidas por uma sintaxe específica, escolha vocabular, acentuação, concordância verbal e nominal, bem como o uso adequado das regências verbal e nominal, tudo são elementos que adquirem sentido em quaisquer textos dessa ordem, mas o processo de aprendizagem de habilidades para as competências específicas, não se dão no 5º ano, nem nos anos do Ensino Fundamental como um todo. Estamos falando de um árduo, contínuo e longo trabalho que se dá durante todo o tempo da educação básica e se estende, também, pelos cursos superiores. Logo, não é de se estranhar que as escritas de alunos como C1 apresentem limites quanto à organização macro e micro textual. Precisamos lembrar que ele está em processo ainda de construção de hipóteses de escrita. Já poderia, sim, ter avançado e superado determinadas etapas de escrita para chegar ao 5º ano dos anos iniciais, mas os fatores que já apontamos somados às dificuldades individuais nos fazem pensar que a melhor forma de interpretar alunos com essa performance de C1 é investindo na escrita até o alunado alcançar um nível considerado adequado para a série cursada.

Nas redações analisadas, abordamos o meio de correção resolutivo, com o intuito de analisar como ele pode intervir no processo de ensino-aprendizagem desses alunos e de que forma esse pode ser utilizado enquanto subsídio para a produção textual nos anos iniciais.

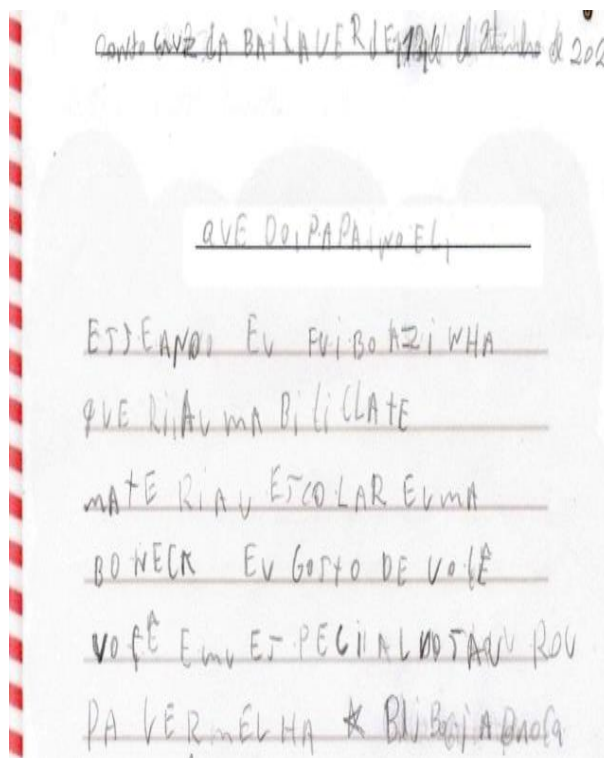
4.1.2 Reescrita

No presente tópico, faremos uma análise comparativa entre a produção 1 e a reescrita. Para tanto, explicitamos que a reescrita do texto não é uma atividade de apenas passar a limpo, conforme pensam muitos educandos e também educadores, mas uma etapa da produção escrita que deve permitir a interação entre aluno e texto e a abertura de um diálogo entre discente e professor, pois, a partir da mediação docente, o aluno poderá melhorar o texto escrito por ele. Pontuamos ainda que esse momento instigou a curiosidade de alguns alunos e muitas indagações, tais como: Por que escrever o texto de novo? O que é reescrita? Para que serve? O papai Noel vai mesmo receber essa carta? Demora muito?

Após tais indagações, a pesquisadora procurou atender às dúvidas de cada um, como também explicou que o momento da reescrita seria importante para melhoria do texto e também para a leitura do Papai Noel que ficaria muito feliz em ver

a dedicação que eles tiveram para realizar a escrita da carta. Ficaram cientes, pelo menos foi nossa intenção, de que todo processo de escrita exige uma revisão para ser reescrito com o intuito de escrevermos exatamente aquilo que desejamos que o outro entenda, porque muitas vezes, apressadamente, por exemplo, usamos palavras que não atendem muito aos sentidos que o texto ou a escrita precisa dar para o outro entender.

Figura 12 – Reescrita e transcrição do Aluno A1



1 Santa cruz da Baixaverde, 13, de dezeinbro de 2022

2 Que doi papai Noel,

3 Esse ano eu fui boazinha

4 Queria uma biliclate

4 Material escolar e uma

5 boneca eu gosto de você

6 você e um especial nosau rou

8 pa vermelha Bei Boi Abroça

Fonte: Acervo Pessoal

A partir da reescrita do texto de A1, pudemos perceber que alguns aspectos continuam iguais ao da produção 1. Vejamos:

Quadro 2: Comparação entre Produção 1 e Reescrita de A

Produção 1	Reescrita
1 Santa Cruz da Baixa Verde, 12 de dezembro e 2022	1 Santa cruz da Baixaverde, 13, de dezeinbro de 2022
2 Querindo papai noel	2 Que doi papai noel,
3 Ese a no eu fui boazia	3 Esse anoo eu fui boazinha
4 Eu queria uma bicicleta	4 Queriiauma biliclate
5 Eu queria uma merial escola	5 Material escolar euma
6 Eu queria ua boneca	6 boneca eu gosto de você
7 Grapial eu gosto de você	7 você e um especial nosau r
8 Você e muito especial	8 oupa vermelha Bei Boi Abroça
9 Você uza uma roupa vemélha.	

Fonte: Acervo Pessoal

Percebe-se que a finalidade do texto é a mesma, ou seja, tentar convencer o Papai Noel a dar os presentes pedidos, trazendo uma frase de persuasão vinculada ao seu comportamento (*linha 3 em ambos os textos destacada na cor vermelha*) como também tenta convencê-lo utilizando elogios (*destacados em ambas as produções na cor azul*). Observou-se que o aluno continuou escrevendo uma frase, a qual apresenta uma certa desconexão com o texto (*Voçe uza uma roupa vemélha/ destacada em ambos os textos na cor verde*), o que nos leva a entender que ele não tinha mais assunto para continuar a escrita da carta, porém fez um acréscimo nessa ideia no processo de reescrita (*nosau roupa vermelha Bei Boi*).

No que tange aos elementos estruturais do gênero, na produção 1, o discente atentou para a escrita da data, saudação, assunto do texto, mesmo que de forma breve, mas não escreveu a despedida. Enquanto na reescrita, ele atendeu a todos os elementos estruturais do gênero, inclusive a despedida (*destacada no texto na cor amarela*). Nota-se, porém, que o aluno “enxugou” o texto no momento da reescrita, ou seja, houve a retirada de algumas ideias que foram apresentadas na produção 1. Assim, podemos destacar que a correção feita pela pesquisadora (meio resolutivo) acabou acarretando ainda mais dificuldades na escrita do aluno, pois, mesmo diante da mediação docente no momento da reescrita, ele não conseguiu reorganizar as ideias que já tinham sido apresentadas anteriormente. Ressaltamos que, como o discente se encontra em processo de aquisição da escrita, esse meio de correção não se adequou para ele, pois dificultou ainda mais a compreensão do aluno acerca das

resoluções feitas pelo docente. Para tanto, notamos que o texto reescrito apresentou ainda mais problemas quando comparado ao da primeira versão, pois, “apesar de ter enxugado as ideias”, o texto apresentou muitos problemas voltados para questões ortográficas, pontuação e segmentação de palavras.

Esse dado é importante para a pesquisa porque demonstra que o caráter corretivo de uma produção textual precisa ser considerado com bastante parcimônia, porque em casos de alunos que chegam à escrita alfabética, mas não apresentam um contínuo escritural para desenvolver habilidades específicas nessa atividade, dificilmente estabelecerá relações entre um texto já pronto (produto) para o mesmo a ser discutido (processo). Também esse limite se deu, assim percebemos, porque as nossas aulas junto aos alunos não tiveram tempo o suficiente para que eles maturassem a ideia de reescrita e o sentido dessa atividade. Como já afirmamos, as aulas aconteceram de modo subsequente, em dias que não permitiam um intervalo maior para que, diante da mediação professoral, fossem estabelecidas as etapas da frequência, sistematicidade e consistência. No caso da aquisição e desenvolvimento da escrita, é fundamental que sejam observadas a frequência da atividade e sua sistematicidade. Só assim poderemos ter um aprendizado mais efetivo junto aos alunos.

Nesse sentido, em consonância com Pernambuco (2019), elencamos, no quadro abaixo, algumas habilidades que não foram aprimoradas pelo discente, o que pode ter acarretado a dificuldade de escrita/reescrita apresentada por ele no momento de produção textual. Vale ressaltar que, mesmo elencando as defasagens referente às habilidades a seguir, com o intuito de mostrar ao leitor o porquê das dificuldades apontadas na produção textual realizada, as quais correspondem, em sua maioria, a etapas anteriores, o foco da pesquisa não é, necessariamente, listar ou testar habilidades, mas enfatizar o processo de revisão e reescrita em sala de aula, a partir do uso dos meios de correção.

Tabela 1 - Defasagem em Habilidades A1

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADE	DESCRIÇÃO	ANO
------------------------------	-------------------	------------------	------------

Análise linguística e semiótica (alfabetização)	EF01LP08PE	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, parte de palavras) com sua representação escrita, em situações de leitura e escrita de textos diversos.	1º ano/ Fundamental	Ensino
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF35LP07PE	Utilizar, ao produzir um texto, como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de escrita exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	3º ao 5ºano/ Fundamental	Ensino
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF35LP08PE	Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	3º ao 5ºano/ Fundamental	Ensino
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF35LP09PE	Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.	3º ao 5ºano/ Fundamental	Ensino

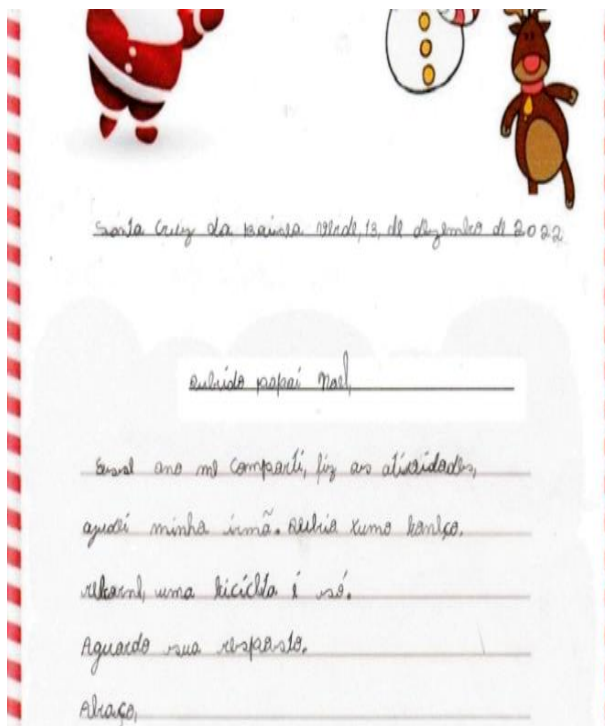
Fonte: PERNAMBUCO (2019, p. 108,124, 125)

Dessa forma, entendemos que, além da dificuldade de compreensão sobre o meio de correção utilizado e mesmo diante da mediação docente, é preciso analisar o contexto como um todo. Diante disso, apresentamos as defasagens

correspondentes a algumas habilidades do Currículo de Pernambuco (2019), sendo este o documento norteador da nossa prática em sala de aula. Dito isto, verificamos que ocorreu a defasagem de algumas habilidades que foram trabalhadas no 1º ano, bem como algumas que devem ser vivenciadas do 3º ao 5º ano, mas tendo em vista a execução deste estudo ter se dado ao final do ano letivo, entende-se que o referido aluno não conseguiu um bom desenvolvimento na habilidade proposta.

O fato de o alunado não ter conseguido apreender e construir para si habilidades desse currículo não diz respeito diretamente à pesquisa que desenvolvemos, porque se trata da construção de objetos de conhecimento a serem relacionados ao longo do ano letivo. Indiretamente podemos falar que poderíamos ter intervindo nesse aspecto, caso a pesquisa-ação tivesse acontecido em um período de tempo anterior ao final do ano. Dessa forma, como já havíamos falado antes, a nossa prática interventiva sofreu diversos reveses, fazendo com que tivéssemos determinados prejuízos no andamento do processo, fato que implicou, de certa forma, na colheita dos resultados da pesquisa.

Figura 13– Reescrita e transcrição do Aluno B1



1 Santa Cruz da Baiala verde,13, de dezembro de 2022

2 Querido papai Noel

3 Esse ano me comportí, fiz as atividades,

4 ajudei minha irmã. Qeibrio xuma boneco,

5 reborne, uma bicicleta é só.

6 Aguordo sua resposto.

7 Abraço,

A partir da reescrita do texto do aluno B1, faremos a seguinte análise comparativa:

Quadro 3: Comparação entre Produção 1 e Reescrita do aluno B1

Produção 1	Reescrita
1 Carta - Santa Cruz da B. Vide, 12 de dezembro de 2022.	1 Santa Cruz da Baiala verde, 13, de dezembro de 2022
2 Querido papai noel	2 Querido papai noel
3 Esse ano me comporteu, fiz as atividades,	3 Esse ano me comportí, fiz as atividades,
4 ajudei minha irma. Queria luma Boneca	4 ajudei minha irmã. Qeibrio xuma boneco,
5 reborne, luma pisicleta é so.	5 reborne, uma bicicleta é só.
6 Aguado sua resposta.	6 Aguordo sua resposto.
7 Abiaso	7 Abraço,

Fonte: Autoria Própria

Nota-se que as ideias continuam as mesmas sem acréscimos, pois, tanto na produção 1 quanto na reescrita, o aluno atende aos elementos estruturais do gênero, aparecendo, em ambas produções, data (*destacada na cor azul*), porém podemos constatar uma pequena alteração, no que diz respeito à escrita do nome do gênero, próximo à data no texto 1 (*destacado na cor vermelha*), enquanto, no texto 2, essa classificação não aparece. Há também a presença da saudação (*destacada em ambos os textos na cor laranja*), assunto (*destacado em ambos os textos na cor verde*) e também a despedida (*destacada em ambos os textos na cor cinza*). Ainda fazendo um paralelo acerca dos dois momentos de produção, nota-se que o discente tentou melhorar a coerência do texto, pois fez o acréscimo de alguns sinais de pontuação; há, ainda na reescrita, uma sequência de ideias gradativas, desde o comportamento do aluno até o momento em que os pedidos foram elencados. Notamos também que, em comparação a A1, B1 apresenta um melhor desenvolvimento da escrita, ou seja, se as práticas de escrita continuarem sendo desenvolvidas, nas aulas, com a mediação docente, de forma sistemática e frequente, B1 conseguirá um maior avanço nesse processo.

Com o intuito de proporcionar um maior entendimento acerca das produções apresentadas, também elencaremos algumas habilidades, sobre as quais o aluno B1 ainda apresenta dificuldades e também deveriam ter sido aprimoradas anteriormente.

Tabela 2- Defasagem em Habilidades B1

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADE	DESCRIÇÃO	ANO
Análise linguística/ semiótica (alfabetização)	(EF01LP08PE)	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, em situações de leitura e escrita de textos diversos	1º ANO/ Ensino Fundamental
Escrita (compartilhada e autônoma)	EF02LP01PE	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, observando seus usos na produção de sentidos.	2º ANO/ Ensino Fundamental

Fonte: PERNAMBUCO (2019, p. 108,113)

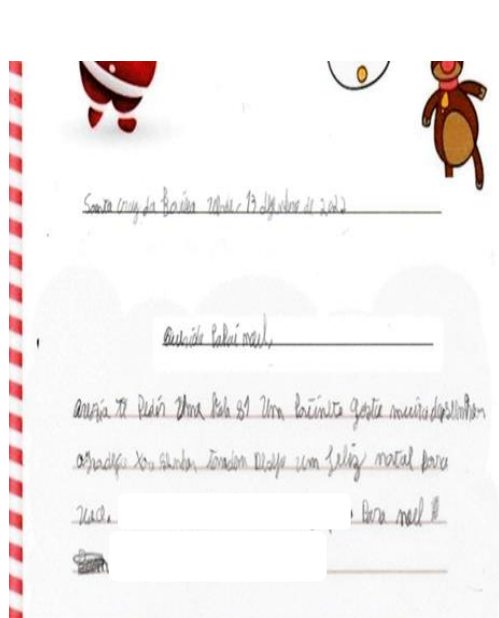
Mediante observação da tabela anterior, entendemos que assim como A1, B1 também apresentou dificuldades relacionadas a habilidades trabalhadas anteriormente, especificamente no 1º e 2º ano, as quais vêm se prolongando até o 5º ano, ou seja, até o término do Ensino Fundamental/ anos iniciais. Assim sendo, entendemos que um aluno, nessa fase, ainda apresenta defasagens em aspectos que deveriam ter sido aprimorados anteriormente, caso a produção textual em sala de aula fosse uma prática constante, assim como o momento de revisão e reescrita, que também é apresentado no currículo, mas pouco é vivenciado em sala de aula.

Assim, ressaltamos que o período de alfabetização é de fundamental importância tanto na vida escolar quanto fora dela, pois, se esse período tivesse sido trabalhado com práticas de escrita constantes, o discente não apresentaria

dificuldades nesse processo. Ele poderia, desde o primeiro ano, ou até mesmo desde a Educação Infantil, ser estimulado a escrever sejam pequenas listas de palavras, frases ou pequenos textos, mas o contato com a escrita é fundamental, assim como a mediação assídua do docente durante a produção.

Estarei sempre lembrando que o fato de o colaborador não ter apresentado uma progressão textual capaz de firmar com segurança o gênero no qual escreve não invalida a pesquisa porque, de várias formas, em um tempo curto de intervenção, ele e os demais tentaram se apropriar de hipóteses de formulação do gênero no qual escrevia e procurou acertar, a seu modo, errando ou repetindo o já feito como modo de dizer que está tentando. A repetição ou não avanço do texto na reescrita nos mostra também uma dificuldade de o colaborador entender o valor e a função da reescrita de um texto: porque não tem essa prática na escola, nem de produção nem de escrita, assim como por não ter sido possível também avançar nesse aspecto, na nossa intervenção, por causa dos contratempos que tangenciaram a pesquisa junto à turma.

Figura 14 – Reescrita e transcrição do Aluno C1



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022.

2 Querido PaPaí noel,

3 Queria te Pedir Uma bola 81 Um Patinete gosto muito dosenhor

4 agradeço Xero senhor tamdem Desejo um feliz natal parra

5 voce. Para noel

Fonte: Acervo Pessoal

Vejamos no quadro abaixo a comparação entre a produção 1 e a reescrita do aluno C 1:

Quadro 4 - Comparação entre Produção 1 e Reescrita do aluno C1

Produção 1	Reescrita
1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022.
2 querido PaPaí noeu	2 Querido PaPaí noel,
3 querido PaPaí noeu Queria ter pedí uma bola 81 um Patinete	3 Queria te Pedir Uma bola 81 Um Patinete gosto muito dosenhor
4 eu iam tem Pedím tandem gosto muito du Senho	4 agradeço Xero senhor tandem Desejo um feliz natal parra voce.
5 agradezo iao Senho madá também	5 Para Noel
Desejo. um feliz natal Paa voce.	
6 abrasos	

Fonte: Autoria Própria

Ao verificarmos, tanto a produção 1 quanto a reescrita de C1, percebemos que o discente atendeu aos elementos estruturais do gênero Carta Pessoal, que aparecem em ambas as produções: data (destacada em ambas as produções na cor verde), saudação (*destacada na cor azul*) e o assunto (*destacado no texto na cor vermelha*). Quanto a esse elemento estrutural, observamos que, no momento de reescrita, o aluno fez algumas modificações, destacadas na cor rosa. Notamos que ele exclui algumas palavras deixando o texto mais direto e “enxuto” (*reescrita/ linha 3/ gosto muito dosenhor agradeço*). Houve, ainda, uma pequena alteração na despedida (*também destacada na cor rosa*), em que o aluno utilizou uma palavra típica e oralizante da comunicação de nossa região (*linha 4/ xero*) e acrescentou o remetente ao final (*destacado no texto na cor azul claro*); já na produção 1, o aluno deseja um feliz natal ao destinatário e lhe manda um abraço (*linhas 5 e 6*).

Mediante a observação tanto da produção 1 quanto da reescrita, notamos que C1 ainda está no processo de aquisição da escrita, sendo que o referido aluno já deveria ter um melhor desenvolvimento nesse aspecto, por se tratar de um aluno do 5º ano, série que exige da pessoa nele cursando uma habilidade além da mostrada na produção de C1. Mesmo após a correção, o discente apresenta dificuldades, no

que tange à coerência do texto, porque, após a reescrita, o texto ainda apresenta a ausência da pontuação, bem como de elementos coesivos que ajudariam na compreensão do leitor naquilo que C1 pretende expressar, transmitir.

No que diz respeito à atividade de reescrita, a partir da correção resolutive, não houve muitos resultados quanto aos aspectos micros do texto como, por exemplo, a organização de ideias, segmentação e pontuação das frases. Já no que tange aos elementos estruturantes do gênero textual Carta Pessoal, ocorreu um melhor entendimento, pois A1, B1 e C1 se atentaram a tais elementos tanto na produção 1 quanto na reescrita. E a justificativa que apresentamos para uma não evolução da escrita no processo reescritural de B1: a ausência de uma prática escritora na escola aliada aos pequenos entraves pelos quais a intervenção nossa sofreu dão mostras de que em um curto espaço de tempo os colaboradores não teriam como apresentar desempenho tão diferente do aqui mostrado.

Vejamos, a seguir, as habilidades, em que C1 apresentou dificuldades, no momento de escrita da Carta Pessoal:

Tabela 3- Defasagem em Habilidades C1

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	DESCRIÇÃO	ANO
Análise linguística/ semiótica (alfabetização)	EF01LP11PE	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, em atividades de leitura e escrita de material impresso e digital, com os diversos tipos de letras, livros, revistas, jornais impressos e digitais e textos escritos em sala de aula), favorecendo a análise e reconhecimento dos contextos de uso dos diferentes tipos de letras.	1ºano/Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (alfabetização)	EF02LP08PE	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases em textos, observando a segmentação das palavras a partir da fala.	2ºano/Ensino Fundamental

Análise linguística/ semiótica (alfabetização)	EF03LP01PE	Ler e escrever textos onde apareçam palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n), comparando regularidades e irregularidades entre som/grafia, língua padrão/coloquial.	3º ano/ Ensino Fundamental
Produção de Textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF15LP06PE	Reler e revisar o texto produzido, individualmente ou com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para ajustá-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, visando aos efeitos de sentidos pretendidos.	1º ao 5º ano/ Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (ortografização)	EF04LP01PE	Ler e grafar palavras, refletindo sobre a escrita, utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais, em atividades de produção textual.	4º ano/ Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	EF04LP07PE	Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal), atentando para a produção de sentidos.	4º ano/ Ensino Fundamental

Análise linguística/ semiótica (ortografização) EF05LP26PE

Utilizar, ao produzir textos, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, bem como convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas, refletindo sobre o uso 5° ano/ Ensino Fundamental

Fonte: PERNAMBUCO (2019, p.108, 116,124, 126,131,139,148)

Em observância à tabela anterior, percebemos que C1 apresenta uma grande defasagem no que diz respeito a habilidades trabalhadas desde o 1° ano e, por conta dessa situação, ele não conseguiu ter um bom desenvolvimento na produção da carta. Quanto à reescrita, pontuamos a defasagem da habilidade (EF15LP06PE), destacada no Currículo de Pernambuco (2019, p.124), em que o aluno, mesmo ao reler e rever o texto, com a mediação docente, não conseguiu resolver alguns problemas. Dessa forma, ressaltamos que a habilidade apresentada, de acordo com o currículo, deve ser vivenciada do 1° ao 5° ano, mas como essa prática não é recorrente em sala de aula, a dificuldade permanece até o final dos anos iniciais.

Assim, destacamos que tanto as dificuldades referentes às habilidades quanto o meio de correção utilizado implicaram na defasagem dos alunos no momento de reescrita, pois se ele não possui o domínio de habilidades trabalhadas desde o primeiro ano, conseqüentemente não irá entender o meio de correção resolutivo aplicado pelo professor, que, por sua vez, não permite a interação aluno e texto.

Haja vista as análises anteriores, partiremos para a análise das produções finais, tendo como intuito verificar, mais uma vez, o processo de ensino aprendizagem desses alunos a partir da correção resolutiva.

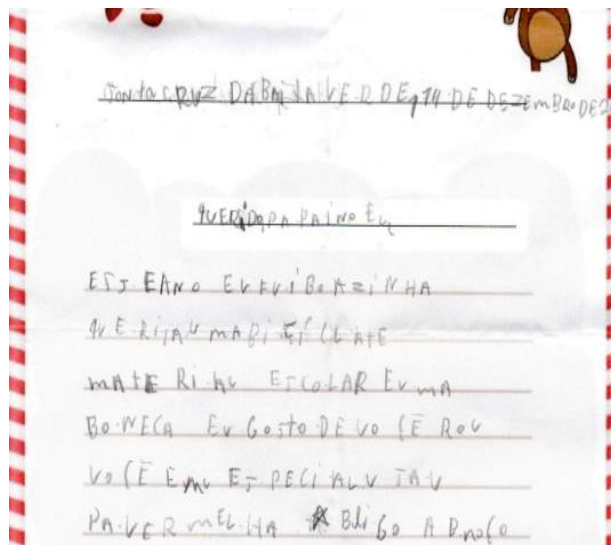
4.1.3 Produção final

Iniciamos esse tópico, fazendo alguns apontamentos acerca desse momento de produção, pois os discentes realizaram suas produções sem mediação, ou seja, esse momento foi crucial para verificação do processo de ensino e aprendizagem, no

que tange à produção do gênero textual Carta Pessoal. Quanto ao desenvolvimento da SD, podemos afirmar que foi muito relevante, pois os alunos se mostraram ansiosos para a escrita da produção final, como também voltaram a fazer muitas indagações sobre o momento de entrega da carta produzida por eles e se seus pedidos seriam atendidos pelo Papai Noel.

Com o intuito de trazer uma melhor compreensão ao leitor acerca do uso do meio de correção resolutivo, faremos uma comparação acerca dos três momentos de escrita: produção 1, reescrita e produção final, a fim de analisar se houve ou não evolução nos textos no decorrer desse percurso analítico.

Figura 15 – Produção Final e transcrição do Aluno A1



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezembro de 2022

2 Querido, papainoeul,

3 Ess eano eufuiboazinha

4 queriiumabiciclate

5 material escolar euma

6 boneca eu gosto de voçê rou

7 voçê emu especialu tau

8 pa vermelha beigo abnaço

Fonte: Acervo Pessoal

Observemos, no quadro abaixo, as três produções realizadas por A 1:

Quadro 5 Comparação entre a Produção 1, Reescrita e Produção final de A1

Produção 1	Reescrita	Produção Final
------------	-----------	----------------

1 Santa Cruz da Baixa Verde, 12 de dezembro e 2022	1 Santa cruz da Baixaverde,13,de dezeinbro de 2022	1 Santa Cruz da BaixaVerde, 14 de dezembro de 2022
2 Querindo papai noel	2 Que doi papai noel,	2 Querido, papainoeul,
3 Ese a no eu fui boazia	3 Esse anoo eu fui boazinha	3 Ess eano eufuiiboazinha
4 Eu queria uma bicicleta	4 Querrii uma biliclate	4 queriiumabiciclate
5 Eu queria uma merial escola	5 Material escolar euma	5 material escolar euma
6 Eu queria ua boneca	6 boneca eu gosto de você	6 boneca eu gosto de você
7 Grapial eu gosto de você	7 você e um especial nosau 8 roupa vermelha Bei Boi Abraça	8 rou
8 Voçe e muito especial		7 você emu especialu tau
9 Voçe uza uma roupa vemélha.		pa vermelha beigo abnaço

Fonte: Autoria Própria

Em observância aos momentos de escrita do aluno A1, faremos a análise dos textos acima, levando em consideração o atendimento aos elementos estruturais do gênero e alguma mudança relacionada às ideias apresentadas nos textos. Em um primeiro momento, observemos aspectos vinculados à estrutura: no que tange à data (*destacada na cor verde*) presente em todas as produções, assim como a saudação (*destacada na cor azul*) e assunto (*destacado no texto na cor vermelha*). Com relação ao último aspecto apontado, percebe-se que houve algumas alterações desde a produção 1 até a produção final, apontadas no texto na cor rosa. Em relação à produção 1 e a reescrita, houve a diminuição de algumas palavras (*retirada da palavra muito/ linha 7*).

Na produção final, aparece uma nova palavra (*linha 6/ rou*), a qual representa a risada do papai Noel. Ao tratarmos da despedida, elemento este que só aparece na reescrita e produção final (*destacada no texto na cor laranja*), também apresenta diferenças, pois na reescrita dá a entender (*linha 6/ Bei Boi*) que as palavras acrescentadas representam a expressão de despedida inglesa “Bye Bye” e, além disso, o aluno também se despede mandando um abraço para o bom velhinho. Com relação à despedida, na produção final, notamos que o aluno acrescentou algumas palavras (*linha 7/ tau pa vermelha beigo*) que dão a entender que ele se refere ao personagem natalino como “papai vermelha” e também lhe manda um “beijo”.

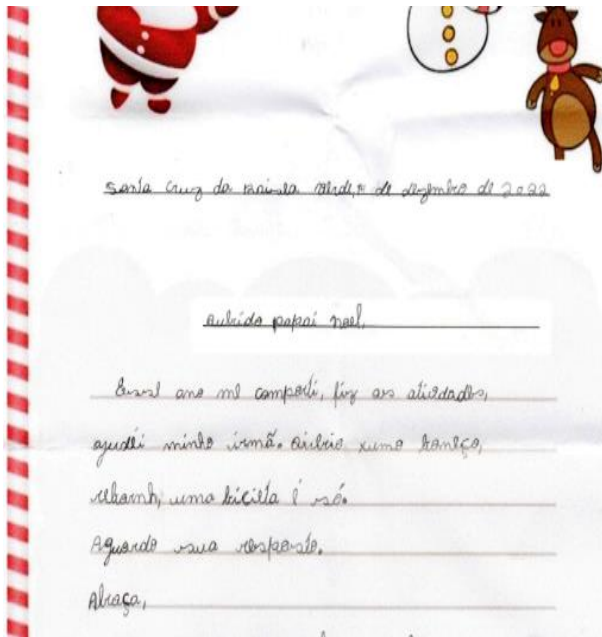
Levando em consideração a tabela apresentada no tópico anterior com as defasagens nas habilidades de Pernambuco (2019,p.113), observamos que tais dificuldades também aparecem na produção final com acréscimo da habilidade

(EF02LP01PE/: utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, observando seus usos na produção de sentidos), pois o aluno apresentou uma grande dificuldade no que tange à segmentação das palavras e à pontuação utilizada.

Ainda em consonância com a habilidade anterior, é preciso que haja a continuidade desse trabalho, pois três dias é muito pouco para resolver um problema que vem se arrastando por anos. Para tanto, reforçamos que essa pesquisa não está atrelada à testagem de habilidades advindas do Currículo de Pernambuco (2019), mas foi necessário trazer tais apontamentos para que pudéssemos proporcionar um melhor entendimento acerca das defasagens apresentadas nos momentos de escrita. Assim, levamos em consideração que esses alunos realizaram tais produções apenas para coleta de dados que estão sendo utilizados nessa pesquisa e que o tempo utilizado foi muito curto para que houvesse um melhor desenvolvimento e entendimento dos processos de revisão e reescrita, tanto por parte dos alunos quanto do professor regente de classe. Dessa forma, entendemos que tais defasagens podem ser advindas do período pandêmico, quando os alunos tiveram acesso às atividades, porém não tiveram a mediação do professor, não porque esse não tenha proporcionado tal mediação, mas por conta das condições de vida do público citado, uma vez que a maioria desses discentes não possuem celular nem sequer acesso à internet.

Ao visualizar comparativamente as três produções ladeadas, podemos dizer que, longe de uma escrita que evolui, progride e alcança um nível adequado e correspondente para alunos cursando o 5º ano dos anos iniciais, o colaborador em destaque flutua em sua escrita, de modo que até mesmo depois da mediação e intervenção, com o modelo de correção adotado. A flutuação quanto ao realizar uma escrita menos coerente na reescrita e na produção final sem a intervenção docente só diz da criança que ainda está em fase de lançar hipóteses quanto ao seu modo de escrever, porque ainda não desenvolveu habilidades suficientes para ter confiança e apresentar o mínimo possível de déficit de escrita em atividades como as propostas. Observemos agora a produção final de B1.

Figura 16 – Produção final e transcrição Aluno B1



1 Santa Cruz da Baisla Verde, 14 de dezembro de 2022

2 Querido papai Noel

3 Esse ano me comportí, fiz as atividades,

4 ajudéi minha irmã. Quero xumo boneço,

5 rebornh, uma bicieta é só.

6 Aguordo sua resposto.

7 Abroça,

Fonte: Autoria Própria

Comparando a produção transcrita com a Produção 1 e a Reescrita, podemos observar alguns aspectos discutidos a seguir:

Quadro 6- Comparação entre a Produção 1, Reescrita e Produção final de B1

Produção 1	Reescrita	Produção Final
1 Carta- Santa Cruz da B. Vide, 12 de dezembro de 2022.	1 Santa Cruz da Baiala verde,13, de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baisla Verde, 14 de dezembro de 2022
2 Querido papai Noel	2 Querido papai Noel	2 Querido papai Noel
3 Esse ano me comporteu, fiz as atividades,	3 Esse ano me comportí, fiz as atividades,	3 Esse ano me comportí, fiz as atividades,
4 ajudei minha irma. Queria luma Boneca reborne, luma piscicleta é só.	4ajudei minha irmã. Qeibrio xuma boneco,	4 ajudéi minha irmã. Quero xumo boneço,
6 Aguado sua resposta.	5 reborne, uma bicicleta é só.	5rebornh, uma bicieta é só.
7 Abiaso	6 Aguordo sua resposto.	6 Aguordo sua resposto.
	7 Abraço,	7 Abroça,

Fonte: Autoria Própria

A partir da observação da tabela anterior, nota-se que o aluno atendeu aos elementos estruturais do gênero, pois este apresenta data e localização (*destacadas nos textos na cor azul*), saudação (*destacada nos textos na cor verde*), assunto (*destacado nos textos na cor vermelha*) e despedida (destacada no texto na cor rosa). Percebemos ainda que o aluno usa a persuasão nos três textos, pois inicia falando sobre o seu comportamento o ano todo, fator esse que, segundo ele, o ajudará a ser contemplado com o presente do Papai Noel. Com relação ao desenvolvimento do texto, este aparece de forma breve nos três textos, mas buscando convencer o bom velhinho acerca do seu comportamento e, logo em seguida, fazendo o pedido (*linhas 4,5*).

Ainda com relação à persuasão da carta escrita, podemos perceber que ele acrescenta alguns fatores, além de seu bom comportamento, porque fala que ajudou a irmã e fez as atividades escolares, ou seja, o aluno ressalta suas boas ações, com o intuito de convencer o Papai Noel a presenteá-lo. Nesse caso, ele acredita que merece receber uma recompensa, por ter sido “bonzinho” durante o ano. Há também nos textos uma certa formalidade e implicitamente a cobrança por uma resposta do personagem natalino (*linha 6 em todas as cartas*).

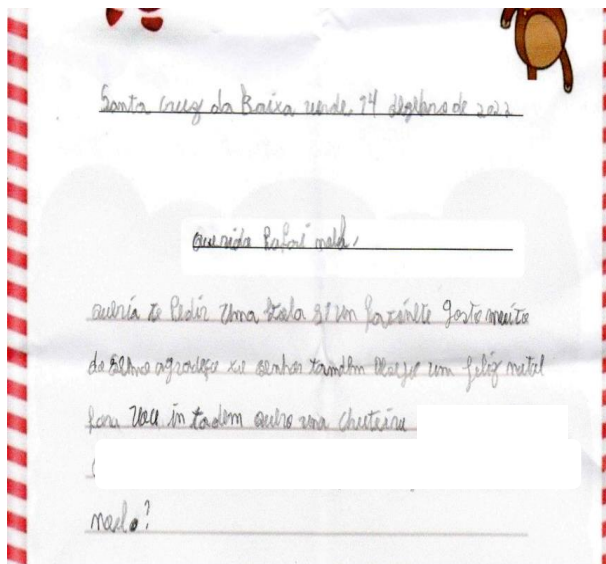
A partir da análise comparativa, observamos uma certa coerência relacionada à sequência dos fatos descritos por B1, no decorrer da estrutura do gênero, mas continuamos com a mesma perspectiva apresentada na tabela de defasagens em habilidades, principalmente no que concerne a EF02LP01PE (utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, observando seus usos na produção de sentidos), com ênfase especificamente na grafia correta das palavras e substantivos próprios.

Tal habilidade deveria ter sido aprimorada ainda no 2º ano do Ensino Fundamental/ anos iniciais. Quando falamos sobre produção escrita em sala de aula, precisamos considerar também a forma como ela é realizada, se há frequência, sistematicidade e consistência, pois, como já mencionado anteriormente, esses são aspectos são essenciais para o desenvolvimento da escrita em sala de aula, principalmente, nos anos iniciais, quando esse aluno está sendo preparado para as demais etapas de escolaridade e, principalmente, para a vida em sociedade.

Quando avaliamos a sequência de momentos da mesma produção textual, fica óbvio o fato de não haver progressão textual de um momento para outro, como se o colaborador estivesse se repetindo por não saber fazer avançar suas ideias. Olhar de frente a situação e admitir momentos distintos em que as ideias se repetem dentro de um gênero textual sem que haja avanço das ideias só reflete, além do que já falamos, o fato também de não termos tido oportunidade de acompanhar a turma numa perspectiva frequente, sistemática consistente, conforme defendemos. Caso tivéssemos um tempo mais estendido, poderíamos chegar a uma conclusão mais exata de que a repetição das mesmas ideias – e sem uma consciência mais crítica de sua escrita, sobretudo na atividade de reescrita –, se deram porque não foi possível nos atermos a uma sistemática favorecida pelo tempo que nos desse condições de chegar junto aos colaboradores e desenvolver com eles estratégias que pudessem funcionar e resultar em produções mais consistentes, maduras.

Por fim, observemos a produção final de C1:

Figura 17 – Produção final e transcrição do Aluno C1



Santa cruz da Baixa verde 14 dezebros de 2022

1 Querido PaPaí Noel,

3 Quería te Pedir Uma bola 81 Un Patinete gosto muito

4 do Semo agradeço Xue tamdem Desejo Um feliz natal

5 fora voce in tadem Quero uma chuteira

6 Abraços. Para PaPaí

7 Noel.?

Fonte: Acervo Pessoal

Assim como realizado com os alunos anteriores, também observamos no quadro abaixo os três momentos de produção de C1:

Quadro 7– Comparação entre a Produção 1, Reescrita e Produção final de C1

Produção 1	Reescrita	Produção Final
1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022.	Santa cruz da Baixa verde 14 de dezembro de 2022
2 querido PaPaí noeu	2 Querido PaPaí noel,	1 Querido PaPaí noel,
3 querido PaPaí noeu Queria ter pedí uma bola 81 um Patinete	3 Queria te Pedir Uma bola 81 Um Patinete gosto muito do senhor	2 Quería te Pedir Uma bola 81 Un Patinete gosto muito
4 eu iam tem Pedím tandem gosto muito do Senho	4 agradeço Xero senhor tandem Desejo um feliz natal parra voce.	4 do Semo agradeço Xue
5 agradeço iao Senho madá também Desejo. um feliz natal Paa voce.	5 Para noel	3 tandem Desejo Um feliz natal
6 abrasos		5 fora voce in tandem Quero uma chuteira 6 Abraços. Para PaPaí 7 noel.?

Fonte: Autoria Própria

Antes de realizar a análise das produções realizadas por C1, fazemos uma ressalva acerca da realização da 1ª produção e da reescrita terem sido realizadas no mesmo dia. Essa questão ocorreu, porque o aluno havia faltado no dia anterior e não seria justo deixá-lo de fora desse momento. Diante disso, enquanto os demais alunos estavam realizando a reescrita do texto, C1 estava fazendo a sua primeira produção. Após o término da primeira produção, a pesquisadora realizou a correção e, posteriormente, C1 realizou a reescrita.

Ao analisarmos as produções de C1, pudemos perceber que ele também atentou para os elementos estruturais do gênero Carta Pessoal, exceto no que concerne à despedida (*destacada no texto na cor verde*), pois, no segundo texto, esse elemento não aparece. Com relação às ideias apresentadas no texto, ou seja, o assunto, percebemos que ele tentou “enxugar o texto” no momento da reescrita, retirando algumas palavras apresentadas na produção 1 (*destacado no texto na cor vermelha*) como também o acréscimo (*palavra xero/ linha 4*). No que diz respeito à produção final, notamos que na escrita da despedida, além de desejar um feliz natal, assim como nos outros textos, ele retoma a ideia da primeira produção, pois manda novamente um abraço para o bom velhinho (*linha 6*) e ainda especifica para quem é (*linha 6*) e acrescenta o pedido de uma chuteira (*linha 5*).

Levando em consideração os momentos de produção de A1, B1 e C1, percebemos que eles procuraram atender em suas produções aos elementos estruturais do gênero proposto nessa pesquisa. Outro aspecto relevante que nos chamou a atenção foi a forma direta como A1 se dirigiu ao personagem natalino, pois, como pudemos perceber, já começou a produção fazendo os seus pedidos. Já nas produções de B1 e C1 notamos que houve uma tentativa de convencer o papai Noel a partir das boas ações que eles fizeram do decorrer do ano.

Esse fato demonstra uma visão que se tem sobre a personagem natalina universal: a portadora de presentes para doar às pessoas que fizeram o bem durante um ano, conforme convencionou-se ventilar essa ideia em contexto de Brasil. A memória que a criança traz consigo, aliada à leitura de uma narrativa voltada para o tema e para a faixa etária deles reitera essa visão de mundo que se cristaliza, de algum modo, no imaginário infantil, de forma que a função do Papai Noel nada mais é do que a de doador de presentes e a garotada que quer ser presenteada precisa usar de artifícios linguísticos e emocionas para seduzir ou convencer o Velhinho a presentear-lá. No caso do gênero carta, esse tipo de escrita encontra funcionalidade, nas práticas de letramento, quando a mensagem chega ao seu destinatário e há para o emissor uma espécie de resposta. Nesse sentido, a escrita funciona, encontra seu sentido de existir socialmente.

Ainda com relação a C1, no que diz respeito à defasagem das habilidades de Pernambuco (2019, p.108,119), observamos que todas as questões apontadas permaneceram na produção final, principalmente no que diz respeito ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, nesse caso, especificamente a letra maiúscula no meio das frases (EF01LP11PE/ Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva maiúsculas e minúsculas, em atividades de leitura e escrita de material impresso e digitais com os diversos tipos de letras, livros, revistas, jornais impressos e digitais e textos escritos em sala de aula), favorecendo a análise e reconhecimento dos contextos de uso dos diferentes tipos de letras) e (EF03LP01PE/ Ler e escrever textos onde apareçam palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n), comparando regularidades e irregularidades entre som/grafia, língua padrão/coloquial), o que demonstra que, mesmo essas habilidades tendo sido trabalhadas anteriormente, o aluno apresenta um grande defasagem nesse aspecto.

Vale destacar que não colocamos o cabeçalho com o timbre da instituição responsável pelo programa de pós-graduação (UEPB) nas produções, pois como mencionado na sequência didática, utilizamos para as produções textuais uma folha personalizada, tendo como tema o natal, visto que realizamos a produção de uma carta para o papai Noel, porém todas as datas, nas quais foram realizadas a execução da SD, estão explícitas nas produções dos alunos. A ideia foi de ficar claro para os alunos, desde o início, que a atividade que eles estariam desenvolvendo relacionava-se diretamente aos usos da escrita socialmente, encontrando sentidos para o refletir, planejar, escrever, revisar, corrigir, reescrever até que um produto (carta), depois de todo um processo (escrita, correção, revisão, reescrita), pudesse estar concluído para atender à função específica do gênero (endereçada ao Papai Noel).

No que diz respeito à escrita dos alunos, notamos que, apesar de estarem no 5º ano, eles ainda estão em fase de aprimoramento do processo de escrita, isto é, apresentam características da escrita alfabética. De acordo com Ferreiro (1990), para haver a compreensão do funcionamento da escrita alfabética, faz-se necessário não só analisar “partes orais” que formam as palavras, mas também proporcionar o desenvolvimento de operações lógicas, como totalidade, partes construtivas e sua correspondência com cada termo. Isso pode ser exemplificado nos textos analisados, como por exemplo na produção final de A1, (*linha 7/ beigo*) para representar a palavra “beijo”, de B1 (*linha 5 / bicíeta*) para representar a palavra “bicicleta” e de C1 (*linha 4/ tandem*) para representar a palavra “também”.

A partir da perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999), o discente domina questões vinculadas entre letra, sílaba e som e as regularidades da língua, faz uma relação sonora das palavras, mas escreve do jeito que fala, oculta letras, quando mistura hipótese alfabética e silábica e também apresenta problemas vinculados à ortografia. Desse modo, enquanto docentes, não devemos anular a escrita dos alunos mediante esses aspectos, mas sim procurar formas de mediar esse processo, propondo formas que visem à ampliação do processo hipótese de escrita formulado pelos alunos. Sobretudo, no nosso caso, devemos levar em consideração que foram poucos dias para realização da escrita das cartas. Entendemos que essa prática deve ser contínua em sala de aula, para que, de fato, haja um resultado eficaz.

Com relação ao meio de correção resolutivo, levando em consideração a análise a partir dos elementos constituintes do gênero Carta Pessoal, notamos que, mesmo diante de uma proposta que não leva o aluno a refletir sobre seu próprio texto,

os alunos conseguiram atender a esses aspectos na maioria dos momentos de produção. No entanto, no que tange à escrita, notamos que as resoluções feitas pelo professor não foram atendidas, por exemplo, em A1, a palavra “voçê” mesmo diante da resolução do erro, feita pelo professor, a referida palavra continuou sendo escrita da mesma forma em todos os momentos de produção. Na produção de B1, a palavra “*comportei*”, mesmo sendo corrigida pela docente, foi escrita de diferentes formas em dois momentos de produção: produção 1 (*comporteu*) e tanto na reescrita quanto na produção final (*comportí*). Diante disso, apontamos, mais uma vez, que o trabalho com escrita demanda tempo, frequência e sistematicidade.

Dessa forma, tentamos seguir esses passos durante os momentos de produção, porém, por conta do tempo, pois a escola estava finalizando as atividades do ano letivo, não conseguimos contribuir, mediar e desenvolver a tão “sonhada” evolução da escrita nessa etapa, conforme previa a nossa pesquisa. Contudo, destacamos que, se a escrita, revisão e reescrita forem trabalhadas em sala de aula de forma contínua, os alunos tendem a conseguir um melhor desenvolvimento, no que diz respeito à produção textual, pois a escrita não só é utilizada dentro da escola, mas como forma de comunicação em uma sociedade.

Enfim, tal meio de correção não permitiu a apropriação da escrita, mesmo diante da mediação, tanto do professor regente de classe quanto da pesquisadora. Assim, a partir das análises realizadas nesse tópico, ressaltamos que as resoluções feitas a partir do meio de correção utilizado não foram atendidas em sua integralidade, porque tais alunos não entenderam o que estava sendo pedido e apresentam dificuldades tanto relacionadas ao ano anterior quanto em habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental/anos iniciais. Assim, pontuamos, ainda, que, se o aluno possui dificuldades de leitura, conforme pudemos perceber, a partir da falta de compreensão do meio de correção utilizado, obviamente apresentará problemas atrelados à escrita, uma vez que são aspectos indissociáveis, pois o aluno que aprende a realizar leituras em um processo sistemático e frequente, na ampliação do seu vocabulário, também conseguirá interpretar coerentemente as correções utilizadas pelo docente.

Acreditamos, contudo, que esse meio de correção não foi funcional para essa turma, levando em consideração os percalços já apontados anteriormente, pois muitos desses alunos ainda estão no processo de escrita alfabética, ou seja, ainda estão em fase de aprimoramento da escrita e não conseguem assimilar as resoluções feitas no

texto pelo professor. Por isso, notamos que a escrita de algumas palavras continua da mesma forma em todas as etapas de produção. Essas novas avaliações aqui já anunciam a resposta ou conclusão do trabalho, mas não podemos adiar essas considerações. Se os modos de corrigir apontados e desenvolvidos na pesquisa não surtiram efeito, não saberei dizer se porque os alunos dessa fase não atingiram uma maturidade escritora e, por isso, os modos de corrigir a escrita deles não funcionou; ou se o tempo determinado para a intervenção foi sequencial e um dia após o outro, não dando tempo do alunado maturar as ideias, levantar hipóteses sobre a escrita foi o grande fator de não avanço da pesquisa na turma. De antemão, essa segunda hipótese, a nosso ver, parece a mais plausível; mas não desconsideramos o histórico pandêmico que revelou profundos déficits de aprendizagem entre os alunos que conviveram com essa situação, como discuto abaixo.

Percebemos também que tais alunos, apesar de já estarem no último ano do Ensino Fundamental/ anos iniciais, ainda estão em um nível de escrita que faz alusão aos alunos do 2º ano, ou seja, houve uma quebra no percurso de desenvolvimento, aspecto esse percebido a partir das produções analisadas nesse tópico. Tal fato pode ser resultante do período pandêmico, pois muitos alunos não tiveram como acompanhar as aulas que eram ofertadas no formato remoto e as dificuldades vinculadas à escrita seguiram até a turma atual, isto é, mesmo estando no 5º ano, muitos ainda estão vivenciando o processo de alfabetização que deveria ter ocorrido até o 2º ano. Nesse sentido, faz-se necessário que haja um maior acompanhamento do professor, principalmente, no que diz respeito ao atendimento das habilidades apresentadas anteriormente, porque não tem como avançar conteúdos em sala de aula se os alunos ainda apresentam dificuldades em assuntos anteriores. É preciso analisar e avaliar a própria prática, a fim de propor, no planejamento diário, atividades que visem resolver ou, até mesmo, minimizar tais defasagens.

No próximo tópico, realizaremos análises vinculadas ao meio de correção indicativo, que, ao contrário do meio de correção citado nesse tópico, não resolve o erro, mas o aponta no texto, levando o discente a interpretar as marcações realizadas pelo docente, com o intuito de proporcionar a ampliação do texto. Nesse sentido e a partir das observações realizadas, também pontuaremos se o referido meio pode ou não trazer uma melhoria ao processo de ensino-aprendizagem da turma do 5º ano D, principalmente, no que diz respeito à produção textual.

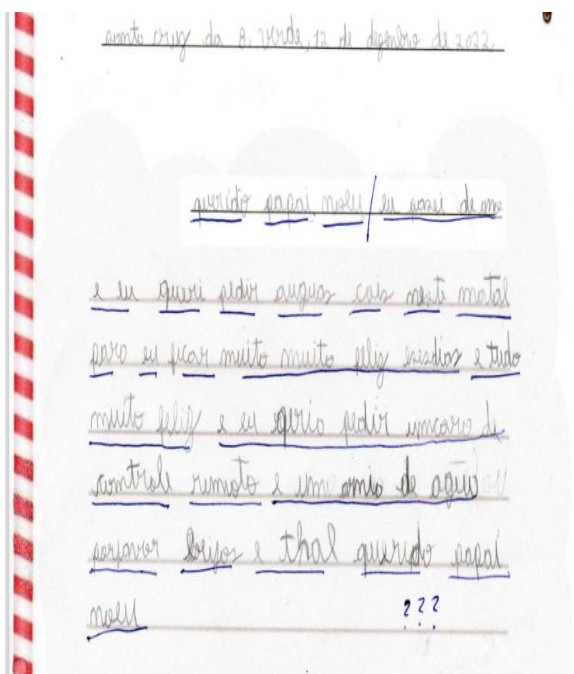
4.2 Correção indicativa

Faremos, nesse tópico, a análise das Cartas Pessoais redigidas, a partir do método indicativo, que, por sua vez, apenas marca o texto com traços e símbolos (traços, asteriscos), para que o discente possa interpretá-los e suceder a reescrita. Segundo Serafini (1991), ao perceber as indicações, o discente precisará rever o texto e descobrir onde está o problema, para, então, procurar uma maneira de resolvê-lo, ou seja, o docente apenas sinaliza o erro a partir dos símbolos e o aluno precisa interpretá-los para, posteriormente, resolvê-los.

Assim, faremos a análise dos textos, a seguir, como também realizaremos a sua transcrição para a melhor compreensão do leitor. A simbologia, por esse ângulo, funciona como um código ou chave de correção construída ou convencionada pelo professor e que deve ser apreendida pelo aluno. Trata-se de um modo de indicar ao alunado aspectos deficitários da escrita dele, através de códigos que não devem mudar ao longo do trabalho com uma turma. Um código se caracteriza pela sua fixidez ou estabilidade.

4.2.1 Produção 1

Figura 18: Produção 1 e transcrição de A2



1 santa cruz da B. Verde, 12 de dezembro de 2022.

2 querido papai noeu eu pasei de ano

3 e eu queri pedir auguas cois neste natal

4 para eu ficar muito muito esedias e tudo 5 muito feliz e eu queria pedir umcaro de

6 controle remoto e um arnio de agua

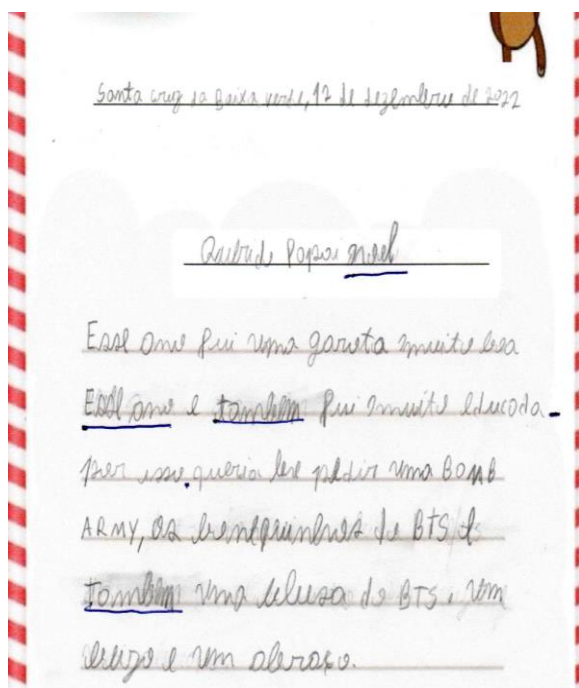
7 porfavor beijos e thal querido papai

8 noeu

Fonte: Aatoria Própria

Ao analisarmos a primeira produção de A2, percebemos que ele contempla os elementos estruturais do gênero Carta Pessoal, pois traz data (*linha 1*), saudação (*linha 2*), assunto (*linhas 3,4,5*) e despedida (*linha 7*), porém percebemos que há algumas questões voltada para ortografia (*noeu, pasei, auguas*), pontuação e elementos vinculados à coerência do texto (*para eu ficar muito muito esesdias e tudo muito feliz e eu queria pedir umcaro de controle/ linhas 4 e 5*). Assim como os demais textos analisados nessa pesquisa, verificamos que, já na saudação, o aluno diz que passou de ano, o que pode ser interpretado como uma maneira de partilhar sua alegria com o personagem natalino, ou seja, o seu maior argumento, o qual é utilizado como uma forma de convencer o Papai Noel sobre o seu comportamento durante o ano e a consequência de ser aprovado (*linha 2*). Notamos, contudo, que houve o atendimento ao aspecto macro do texto, ou seja, no que diz respeito aos elementos estruturantes, mas que há algumas questões micro, já pontuadas anteriormente, que ainda devem ser trabalhadas, tais como pontuação, ortografia e coerência entre as ideias apresentadas.

Figura 19: Produção 1 e transcrição de B2



- 1 Santa Cruz da Baixa Verde, 12 de dezembro de 2022
- 2 Queridi Papai Noel
- 3 Esse ano fui uma garota muito boa
- 4 Esse ano e tambem fui muito educada_
- 5 por isso queria lhe pedir uma BOM
- 6 ARMY, as bonequinhos de BTS I
- 7 tambem Uma blusa do BTS. Um
- 8 beijo e Um abraço.

Fonte: Autoria Própria

Ao analisar a produção 1 de B2, percebemos que o discente apresentou um bom desenvolvimento, no que tange ao atendimento dos elementos estruturais do gênero. Nesse sentido, também observamos que ele possui um bom desenvolvimento da escrita, visto que foram feitas pequenas marcações nos textos, as quais vinculam-se a alguns aspectos de pontuação, porém o texto em si apresenta-se coerente, pois, durante a sua leitura, há um entendimento acerca do pedido feito pelo discente, sendo que o aluno explica o seu pedido ao personagem natalino (*linha 6*). Contudo, percebe-se ainda, uma dificuldade no que diz respeito ao uso de letra maiúscula (*linhas 7 e 8*).

Com relação às marcações nos textos, (*linha 2/ destacada apenas a palavra Noel*), o traço foi deixado na última palavra, para que o aluno observasse a frase como um todo e, a partir dessa observação, resolvesse problemas voltados tanto para o uso de letra maiúscula quanto para a pontuação (*linha 4*), a fim de destacar a repetição do termo (*esse ano*) e a falta de pontuação, coerência das ideias e acentuação da palavra (*tambem*), (*linha 7*). Mais uma vez, temos a marcação da palavra (*tambem*), aspecto atrelado à acentuação da palavra, bem como acerca do uso de letras maiúsculas em palavras comuns utilizadas no meio de frases (*Uma*), tendo como propósito que o aluno atentasse para o mesmo erro na (*linha 8*). Vejamos a produção de C2.

Figura 20: Produção 1 e transcrição de C2

<p>Santa Cruz da B. Verde, 12 de dezembro de 2022</p> <p>cerido papai noel</p> <p>(eu fui muito copotadà) (eu ajudeé)</p> <p>amiha mamaé e o agudei mel</p> <p>papai por isso eu creru uma</p> <p>trabite pofavo cerido] [papai noel</p> <p>muito brigado eu moto um</p> <p>gadeabracu]</p>	<p>Santa Cruz da B. Verde, 12 de dezembro de 2022</p> <p>2 cerido papai noel</p> <p>3 eu fui muito copotadà eu ajudeé</p> <p>4 amiha mamaé e o agudei moe</p> <p>5 papai por isso eu creru uma</p> <p>6 trabite pofavo cerido papai noel</p> <p>7 muitobrigado eu moto um</p> <p>8 gadeabracu</p> <p>Fonte: Aatoria Própria</p>
--	---

Ao verificarmos a produção apresentada anteriormente, notamos que o aluno, assim como A2 e B2, atendeu aos elementos estruturantes da Carta Pessoal, mas apresenta muitas dificuldades de escrita, as quais estão atreladas à pontuação (*linha 3/éu fui moito copotadà éu ajudeé*), (*linhas 2 e 6/cerido*), à segmentação (*linhas 7 e 8/muitobrigado-gradeabracu*), bem como ao ponto de vista sintático e semântico e coesão e coerência, o que acaba dificultando a compreensão do texto (*linhas 6 e 7/ trabite pofavo cerido papai noel muitobrigado eu moto um*). Com relação à marcação da palavra (*noel/2º linha*), esta foi destacada não somente com a intenção de marcar a forma como estava escrita (*com letra minúscula*), mas também como uma maneira de destacar o erro de uma forma geral, inclusive na escrita da palavra “cerido”.

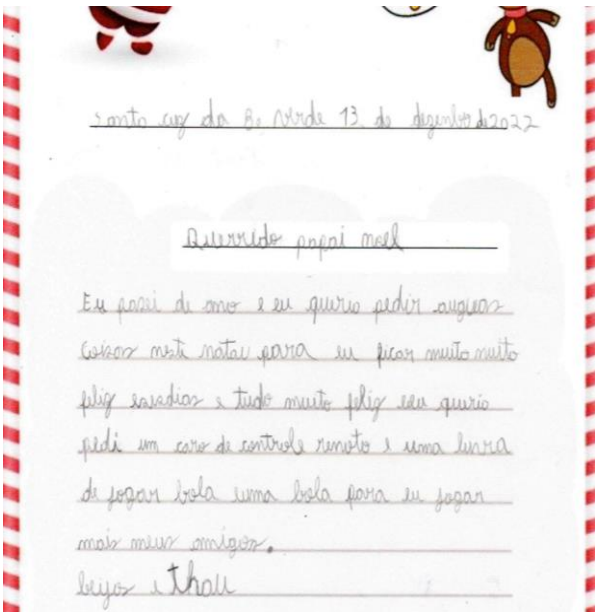
No que concerne à comparação da produção inicial de A2, B2 e C2, notamos que eles apresentam um bom desempenho quanto aos elementos estruturantes do gênero, ou seja, a visão macro, o todo da produção, porém tanto A2 quanto B2 apresentam dificuldades na visão micro, porque trazem problemas voltados para segmentação das palavras, ortografia, coerência e coesão, sendo essas questões recorrentes em ambas as produções. Dessa forma, pontuamos nessa etapa que, como já mencionado anteriormente, o discente C2, assim como A2 e B2, também atendeu aos elementos estruturais do gênero Carta Pessoal, porém B2 apresenta um bom desenvolvimento no que diz respeito à coerência, pois permite ao leitor um melhor entendimento das ideias que aparecem em sua produção, as quais estão vinculadas ao pedido feito ao personagem natalino.

4.2.2 Reescrita

A partir das pontuações realizadas anteriormente, nesse tópico, nos centraremos na comparação entre a produção 1 e reescrita de A2, B2 e C2. Como já apontado nessa pesquisa, o trabalho com a reescrita vai muito além do que passar um texto a limpo, e, no caso do uso do meio de correção indicativo, o aluno precisa interpretar os símbolos deixados pelo professor para que possa realizar a reescrita do texto de maneira consciente, como se espera que seja.

Vejamos a reescrita da produção 1 de A2 na figura abaixo:

Figura 21: Reescrita e transcrição da produção 1 de A2



1 Santa cruz da Be Verde 13 de dezembro de 2022

2 Querrido papai noel

3 Eu pasei de ano e eu quero pedir auguas

4 coisas neste natai para eu ficar muito muito

5 feliz esesdias e tudo muito feliz eeu queria

6 pedi um caro de controle remoto e uma luvia

7 de jogar bola para eu jogar

8 mais meu amigos

9 beijos e thau

Fonte: Acervo Pessoal

Vejamos no quadro abaixo a comparação entre a produção 1 e a reescrita de A2:

Quadro 8: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de A2

Produção inicial	Reescrita
1 santa cruz da B. Verde, 12 de dezembro de 2022.	1 Santa cruz da Be Verde 13 de dezembro de 2022
2 querido papai noeu eu pasei de ano	2 Querrido papai noel
3 e eu queri pedir auguas cois neste natal	3 Eu pasei de ano e eu quero pedir auguas
4 para eu ficar muito muito esesdias e tudo	4 coisas neste natai para eu ficar muito muito
5 muito feliz e eu queria pedir umcaro de	5 feliz esesdias e tudo muito feliz eeu queria
6 controle remoto e um arnio de agua	6 pedi um caro de controle remoto e uma luvia
7 porfavor beijos e thal querido papai	7 de jogar bola para eu jogar
8 noeu	8 mais meu amigos
	9 beijos e thau

Fonte: Autoria Própria

A partir da observação dos dois momentos de produção de A2, notamos que o aluno contemplou os elementos estruturantes do gênero Carta Pessoal, mas apesar do momento de reescrita, continua repetindo os mesmos erros destacados na produção 1. Mediante observação feita na linha 2 (*saudação/destacada no texto na cor vermelha*), notamos que o aluno retirou a frase (*pasei de ano*), mas realizou a escrita do nome (*querrido*) com dois r, mudou a escrita do nome (*noel*), trocando o u pelo l, porém continua escrevendo o nome do personagem com letra minúscula. No que diz respeito à linha 3, (*assunto/ destacado na cor verde*), notamos que houve um avanço, pois o aluno iniciou a escrita da frase com letra maiúscula. Contudo, mesmo diante da reescrita, percebemos que o texto apresenta problemas vinculados à pontuação, coerência e coesão, como também aspectos voltados para segmentação de palavras (*esesdías; linha 5; reescrita/ linha 4; produção 1*).

Dessa forma, foi possível perceber que o discente ainda se encontra em processo de desenvolvimento da escrita e que, diante de tal situação, o meio de correção utilizado acabou dificultando a sua compreensão, pois a correção indicativa faz apenas algumas marcações no texto, com o intuito de induzir o aluno a refletir sobre a sua própria escrita através da interpretação de tais marcações, porém um aluno em fase de escrita alfabética, como é o caso de A2, apresenta dificuldades em entender essa forma de correção.

Vale ressaltar que não é necessariamente o meio de correção inadequado, mas o fato de o discente não ter encerrado o processo de alfabetização acarretou na incompreensão das marcações realizadas pela pesquisadora, pois se o aluno apresenta dificuldades voltadas para diferenciação de letras maiúsculas e minúsculas, segmentação de palavras, conseqüentemente, ele não conseguirá produzir um texto de maneira formal ou típica da modalidade escrita da língua. Enfim, a pandemia deixou muitas marcas no processo de alfabetização dessa turma, pois os discentes, em sua maioria, ainda estão em fase de apropriação do sistema de escrita. Nesse sentido, não há como enxergar em uma produção como a do colaborador em discussão os avanços ou progressos, tanto por conta do contexto pandêmico quanto pelo tempo utilizado para realização dessa pesquisa, pois diante das demandas a serem realizadas na escola de uma forma geral, bem como as inúmeras demandas do docente regente de classe só foi possível aplicá-la nesse curto período de tempo.

Em consonância com as questões apontadas anteriormente, vejamos a tabela abaixo que especifica as defasagens apresentadas por A2:

Tabela 4: Defasagens de aprendizagem de A2

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	DESCRIÇÃO	ANO
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF01LP11PE	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva maiúsculas e minúsculas, em atividades de leitura e escrita de material impresso e digitais com os diversos tipos de letras, livros, revistas, jornais impressos e digitais e textos escritos em sala de aula), favorecendo a análise e reconhecimento dos contextos de uso dos diferentes tipos de letras.	1º ano/ Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF01LP12PE	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco, a partir de textos escritos, percebendo, progressivamente, que fala e escrita possuem critérios diferentes para segmentar palavras.	1º ano/ Ensino Fundamental
Escrita (compartilhada e autônoma)	EF02LP01PE	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, observando seus usos na produção de sentidos.	2º ano/ Ensino Fundamental
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF15LP06PE	Reler e revisar o texto produzido, individualmente ou com a ajuda do professor e a	1º ao 5º ano/ Ensino Fundamental

		colaboração dos colegas, para ajustá-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, visando aos efeitos de sentidos pretendidos	
Análise Linguística/ Semiótica (ortografização)	EF03LP01PE	Ler e escrever textos onde apareçam palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n), comparando regularidades e irregularidades entre som/grafia, língua padrão/coloquial.	3° ano/ Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	EF05LP26PE	Utilizar, ao produzir textos, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, bem como convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas, refletindo sobre o uso	5° ano/ Ensino Fundamental

Fonte: PERNAMBUCO (2019, p.107, 108, 113, 126, 148)

Tendo em vista os apontamentos apresentados na tabela acima relativa ao Currículo de Pernambuco (2019), notamos que A2 apresenta defasagens advindas dos anos anteriores, e principalmente, habilidades que foram vivenciadas no 1° ano, sendo que, nesse período normalmente está sendo iniciado o processo de alfabetização da criança. Dessa forma, só soubemos que tais alunos não haviam

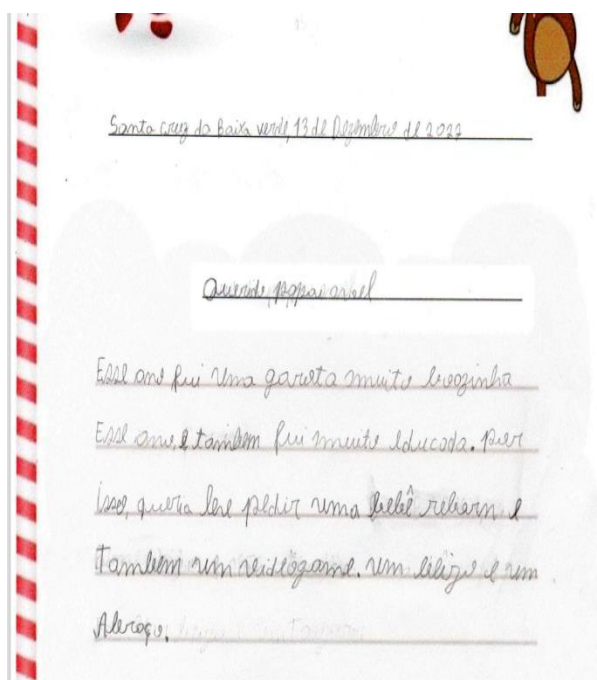
completado o ciclo de alfabetização ao chegarmos na referida turma e também a partir das observações realizadas no decorrer de cada etapa da pesquisa, pois se tivéssemos tido conhecimento acerca de tais aspectos anteriormente, realizaríamos a execução da pesquisa no início desse ano letivo.

Ainda sobre as habilidades em defasagem, tomemos como exemplo a habilidade (EF01LP11PE), em que o aluno precisa diferenciar letras maiúsculas e minúsculas bem como o seu uso dentro do texto, fato esse que não ocorre na produção de A2, pois, na linha 2 (destacado nos textos na cor vermelha), de ambos os momentos de escrita, revisão e reescrita, o discente escreve o nome “noel” com letra minúscula. Podemos, ainda, apontar outro fator voltado para habilidade (EF03LP01PE/ 3º ano), em que o aluno apresenta dificuldades na escrita de palavras com *rr* e *ss* (*pasei, esses, querrido*).

Sobre a habilidade (EF02LP01PE/ 2ºano), trazemos alguns aspectos vinculados ao reconhecimento e escrita de substantivos próprios (*noel*), a grafia correta das palavras (*auguas, natai, luvia*) e a relevância dos sinais de pontuação, com o intuito de proporcionar uma melhoria na compreensão do texto (linha 4 - reescrita/ *coisas neste natai para eu ficar muito muito*). Fazemos, ainda, uma ressalva acerca da habilidade (EF15LP06PE/ 1º ao 5ºano), que aponta questões voltadas para revisão textual e deve ser trabalhada desde o 1º ano. Pudemos observar que essa prática não é utilizada em sala de aula, pois, durante a pesquisa, os termos “revisão e reescrita” soaram como se fossem novos tanto para o professor regente de classe quanto para os discentes.

Feitas as considerações acerca da produção 1 e reescrita de A2, passaremos, então, para análise dos dois momentos de produção de B2:

Figura 22: Reescrita e transcrição da produção 1 de B2



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de Dezembro de 2022

2 Querido papai Noel

3 Esse ano fui Uma garota muito boazinha

4 Esse ano, e tambem fui muito educada. Por

4 isso, queria lhe pedir uma bebê reborn e

5 Tambem um videogame. Um beijo e um

7 abraço.

Fonte: Autoria Própria

Vejamos no quadro abaixo a comparação entre a produção 1 e a reescrita de B2:

Quadro 9: Comparação entre a produção 1 e reescrita de B2

Produção 1	Reescrita
1 Santa Cruz da Baixa Verde, 12 de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022
2 Queridi Papai Noel	2 Querido papai Noel
3 Esse ano fui uma garota muito boa	3 Esse ano fui Uma garota muito boazinha
4 Esse ano e tambem fui muito educada_	4 Esse ano, e tambem fui muito educada. Por
5 por isso queria lhe pedir uma BOM	5 isso, queria lhe pedir uma bebê reborn e
6 ARMY, as bonequinhos de BTS	6 Tambem um videogame. Um beijo e um
7 tambem Uma blusa do BTS. Um	7 abraço.
8 beijo e Um abraço.	

Fonte: Autoria Própria

Mediante a observação dos dois momentos de produção de B2, notamos que o discente contemplou os elementos estruturais da Carta Pessoal, pois em ambas

produções aparecem data, saudação, assunto e despedida. Contudo, há nas produções algumas mudanças no assunto do texto (*destacado na cor azul*). Por exemplo, a troca do termo (*boa/ boazinha/linha 3*). Notou-se ainda a troca do pedido, pois antes seria (*as bonequinhos BST e também uma blusa/ linhas 6 e 7/ primeira produção*), já na reescrita do texto o pedido é de (*um bebê reborne e um videogame/ linhas 5 e 6*). Dessa forma, pudemos perceber que o momento de reescrita propôs uma reflexão ao aluno, tanto atrelada ao pedido quanto à escrita propriamente dita, porque ele melhorou pequenos aspectos no texto, sendo esses vinculados à coerência, porém ainda precisa melhorar alguns pontos (linha 4/ *Esse ano, e também fui muito educada*). No entanto, ainda há dificuldades, no que diz respeito ao uso de letra maiúscula, tanto no meio de frases quanto no nome de pessoas (*Esse ano fui Uma garota muito boazinha/ linha 3- noel/ linha 2*), como também a pontuação.

Parece ser óbvio que para colaboradores como B2 a funcionalidade da escrita é tomada em seu aspecto mais literal ou radicalmente literal, porque B2 altera a lista de pedidos, modaliza o modo de se enxergar (era boa, mas passou a usar boazinha, e a forma diminutiva do adjetivo faz que a pessoa queira falar de si a partir de um ponto de vista que coopte o outro de maneira sensível). Não progride na construção sintática e demais elementos linguísticos em uso, por tudo o que já falamos. Trata-se de uma criança que, apesar de estar no 5º ano dos anos iniciais, problematiza consigo hipóteses de aprendizagem, por isso flutua em alguns aspectos, permanece em outros, apesar das intervenções. Mas o positivo da história é o fato de pequenas alterações em um espaço de tempo tão curto demonstrar que é possível, sim, avançar nesse sentido para as habilidades e competências dos estudantes.

Percebamos de acordo com Pernambuco (2019), algumas habilidades nas quais B2 apresentou dificuldades.

Tabela 5: Defasagens de habilidades B2

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	DESCRIÇÃO	ANO
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF01LP11PE	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva maiúsculas e minúsculas, em atividades de leitura e escrita de material impresso e digitais com os diversos tipos de	1º ano/ Ensino Fundamental

Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF02LP09PE	letras, livros, revistas, jornais impressos e digitais e textos escritos em sala de aula), favorecendo a análise e reconhecimento dos contextos de uso dos diferentes tipos de letras. Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação e observar sua funcionalidade em textos.	2º ano/ Ensino Fundamental
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF35LP07PE	Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	3º ao 5º ano/ Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	EF05LP03PE	Acentuar corretamente palavras, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas em produção de gêneros da oralidade e da escrita, dos diversos campos de atuação, de forma reflexiva, a partir da norma padrão.	5º ano / Ensino Fundamental

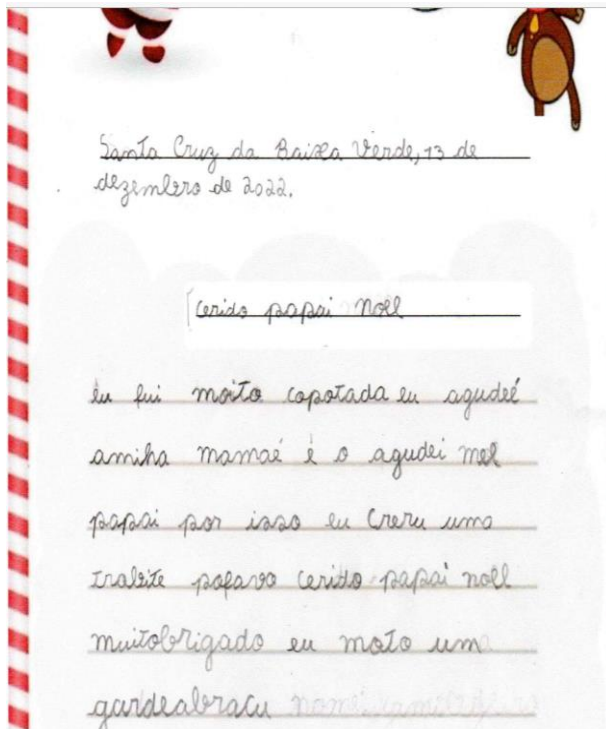
Fonte: PERNAMBUCO (2019, p.108, 117, 124, 148)

A partir da averiguação da tabela acima, pudemos perceber que B2 apresenta dificuldades vinculadas a habilidades que foram trabalhadas desde o 1º ano, como por exemplo em (EF01LP11PE), que diz respeito à identificação e escrita de letras maiúsculas e minúsculas e o reconhecimento do uso das referidas letras, ou seja, tanto na produção 1 quanto no momento de reescrita, o discente apresentou dificuldades nesse aspecto (*linhas 7 e 8- produção 1/ também Uma blusa do BTS / beijo e Um abraço*) e (*linhas 3 e 5- reescrita/ Esse ano fui Uma garota muito boazinha/ isso, queria lhe pedir uma bebê reborn e Também um videogame.*). Assim, apesar das dificuldades apontadas, tanto de forma geral quanto específica, notamos que o

discente está em processo de desenvolvimento da escrita e, assim como A2, necessita que as atividades de produção sejam realizadas continuamente em sala de aula, pois, dessa forma, tanto A2 quanto B2 terão um melhor desenvolvimento.

Realizadas as considerações acerca das produções de B2, partiremos agora para a análise e comparação da produção 1 e reescrita de C2.

Figura 23: Reescrita e transcrição de C2



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022

2 cerido papai Noel

3 eu fui muito copotada eu agudeé

4 amiha mamaé é o agudei mel

5 papai por isso eu creru uma

6 trabite pofavo cerido papai noel

7 muitobrigado eu moto um

8 gardeabracu

Fonte: Acervo Pessoal

Avaliemos no quadro seguinte o paralelo entre a produção 1 e reescrita de C2:

Quadro 10: Comparação entre produção 1 e reescrita C2

Produção 1	Reescrita
1 Santa Cruz da B. Verde, 12 de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022
2 cerido papai noel	2 cerido papai Noel
3 éu fui muito copotadà éu ajudeé	3 eu fui muito copotada eu agudeé
4 amiha mamaé e o agudei moe	4 amiha mamaé é o agudei mel
5 papai por isso eu creru uma	5 papai por isso eu creru uma
6 trabite pofavo cerido papai noel	6 trabite pofavo cerido papai noel
7 muitobrigado eu moto um	7 muitobrigado eu moto um
8 gadeabracu	8 gardeabracu

Fonte: Autoria Própria

Baseados no quadro anterior, pudemos perceber que não houve mudanças no texto de C2, visto que ele continua escrito da mesma forma da produção, com exceção da (*linha 2 – produção 1/ noel*) e (*linha 2- reescrita/ Noel*), (*destacado no texto na cor vermelha*). No que tange ao cumprimento aos elementos estruturais do gênero Carta Pessoal, notamos que eles foram contemplados nos dois momentos de escrita. Contudo, percebemos muitas dificuldades vinculadas à pontuação, coerência e coesão do texto, o que acaba impossibilitando a compreensão do leitor. Percebemos ainda que C2 está em processo de desenvolvimento da escrita, especificamente no sistema de escrita alfabética e precisa ser estimulado, para que possa ter um progresso no que tange à produção textual.

A pessoa que lê esse trabalho entenderá que colaboradores como C2 não tiveram tempo suficiente de entrar em contato com atividades linguísticas como as propostas nesta pesquisa, logo, deixam registradas em suas produções textuais as dificuldades presentes e as possibilidades mínimas de avanço porque não tiveram tempo de maturar, de dialogar com aquilo que estava sendo exposto. Daí reconhecemos também os limites da pesquisa no tempo-espço em que ela se propôs funcionar. Sabemos que os alunos apresentam déficits sérios de aprendizagem, mas sabemos também que o tempo disponibilizados para nossa

intervenção não foi suficiente para tratar da frequência e da sistematicidade da pesquisa junto aos alunos. O resultado parcial que se apresenta é esse.

Em consonância com o que foi exposto anteriormente, traremos uma tabela especificando as defasagens nas habilidades apresentadas em Pernambuco (2019):

Tabela 6: Apresentação das defasagens de C2 em habilidades específicas

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADE	DESCRIÇÃO	ANO
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF15LP06PE	Rer e revisar o texto produzido, individualmente ou com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para ajustá-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, visando aos efeitos de sentidos pretendidos.	1° ao 5° ano/ Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF01LP08PE	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, em situações de leitura e escrita de textos diversos.	1° ano/ Ensino Fundamental
Escrita (compartilhada e autônoma)	EF02LP01PE	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, observando seus usos na produção de sentidos.	2° ano / Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF02LP08PE	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases em textos, observando a segmentação das palavras a partir da fala.	2° ano/ Ensino Fundamental

Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF35LP07PE	Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	3º ao 5º ano/ Ensino Fundamental
---	------------	--	----------------------------------

Fonte: PERNAMBUCO (2019, p.108,110,117,124, 146)

Mediante observações realizadas com base na tabela anterior, percebemos que C2 possui defasagens majoritariamente, em habilidades voltadas para o 2º ano. Em (EF02LP01PE), por exemplo, o discente apresenta dificuldades no que tange ao uso de letras maiúsculas no início de frase, como também em substantivos próprios, conforme apontado na linha 3 em ambas as produções (*destacado nos textos na cor verde*) e em relação aos substantivos próprios na produção 1, linha 6, e reescrita, linha 4, (*destacado em ambos os textos na cor azul*). Outra grande dificuldade observada diz respeito à habilidade (EF02LP08PE), também voltada para o 2º ano, a qual aponta questões voltadas para segmentação das palavras em que também (*destacado em ambos os textos na cor laranja*).

Com base nas pontuações anteriores e também a partir da especificação das habilidades do 2º ano no tópico anterior, procuramos entender as dificuldades de C2, levando em consideração as defasagens advindas do período de alfabetização, ou seja, tais fatores influenciaram para tamanha dificuldade, tanto na produção 1 quanto na reescrita do texto produzido por ele. Para tanto, nos ancoramos na BNCC (BRASIL, 2018), a qual postula que o período de alfabetização deve ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, quando se tem o objetivo de garantir o direito fundamental de ler e escrever. Nesse sentido, entendemos que C2 não teve um bom rendimento nessa etapa tão importante e, ao mesmo tempo, essencial que é o período de alfabetização. Tal dificuldade parece vir se arrastando durante todo o Ensino Fundamental I e, conseqüentemente, vai perdurar durante os Anos Finais, caso C2 seja aprovado.

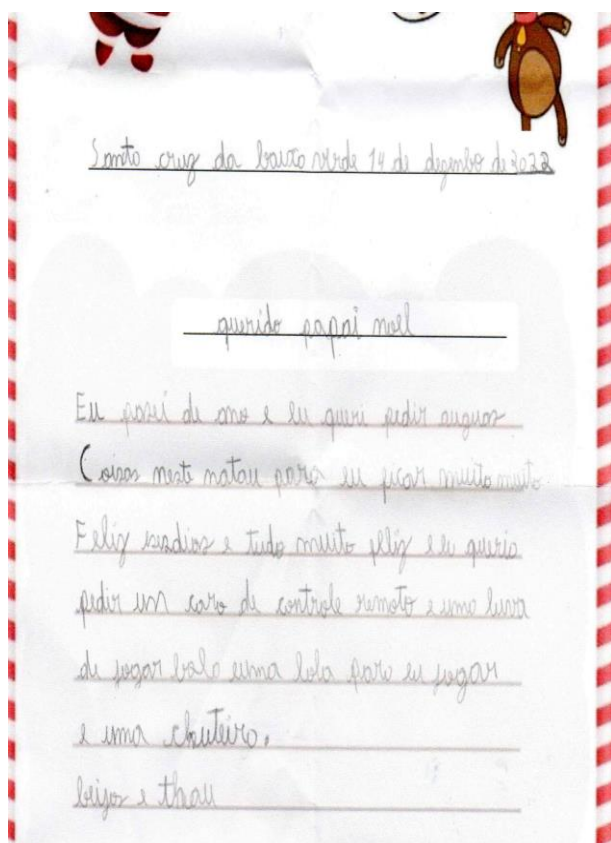
Feitas as observações acerca do momento de reescrita, partiremos para a análise das produções finais, tendo como base o meio de correção indicativo.

4.2.3 Produção final

Nesse tópico, faremos a análise das produções finais de A2, B2 E C2, como também a comparação dos três momentos de escrita de cada um deles, sendo que eles se dividem em: produção inicial, reescrita e produção final. A partir desse pressuposto, também teceremos considerações vinculadas ao desenvolvimento da escrita dos discentes, tendo como base o uso do meio de correção descrito nesse tópico.

Mediante as colocações anteriores, observemos a produção final de A2

Figura 24: Produção final e transcrição de A2



- 1 Santa cruz da baixa verde 14 de dezenbo de 2022
- 2 querido papai Noel
- 3 Eu pasei de ano e eu queri pedir auguas
- 4 Coisas neste natau para eu ficar muito muito
- 5 Feliz esedias e tudo muito feliz e eu queria
- 6 pedir un caro de controle remoto e uma luva
- 7 de jogar bola uma bola para eu jogar
- 8 e uma chuteira.
- 9 beijos e thau

Fonte: Acervo Pessoal

Avaliemos o quadro abaixo com os três momentos de produção de A2

Quadro 11: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de A2

Produção 1	Reescrita	Produção final
1 santa cruz da B. Verde,12 de dezembro de 2022.	1 Santa cuz da Be Verde 13 de dezembro de 2022	1 Santa cruz da baixa verde 14 de dezenbo de 2022
2 querido papai noeu eu pasei de ano	2 Querrido papai noel 3 Eu <i>pasei</i> de ano e eu quero pedir auguas	2 querido papai noel 3 Eu <i>pasei</i> de ano e eu queri pedir auguas
3 e eu queri pedir auguas cois neste natal	4 coisas neste natai para eu ficar muito muito	4 Coisas neste natau para eu ficar muito muito
4 para eu ficar muito muito <i>esesdias</i> e tudo	5 feliz <i>esesdias</i> e tudo muito feliz eeu queria	5 Feliz <i>esesdias</i> e tudo muito feliz e ei queria
5 muito feliz e eu queria pedir umcaro de controle	6 pedi um caro de controle remoto e uma luvia	6 pedir un caro de controle remoto e uma luva
6 remoto e um arnio de agua	7 de jogar bola para eu jogar	7 de jogar bola uma bola para eu jogar
6 <i>porfavor</i> beijos e thal querido papai	8 mais meu amigos 9 beijos e thau	8 e uma chuteira. 9 beijos e thau
7 noeu		

Fonte: Acervo Pessoal

Em observância aos três momentos de escrita de A2, percebemos que houve a contemplação dos elementos estruturantes do gênero (data, saudação, assunto e despedida), mas também notamos algumas mudanças a começar pela data (*destacada nos textos na cor verde*). Dessa forma, observamos que houve problemas, no que tange à pontuação, dificuldades vinculadas ao uso de letra maiúscula, como também o uso da letra m entre p e b (*dezenbro*).

Outro fator pertinente está vinculado à saudação (*linha 2/ destacada em vermelho em todos os textos*), pois ocorreu a mudança da escrita da palavra “querido”, sendo que, na primeira produção e produção final, a palavra está escrita com letra minúscula (*querido*), já na reescrita a palavra em questão está escrita com letra maiúscula (*Querrido/ determinando o início de frase*), mas está escrita com dois “r”, ou seja, há o uso inadequado desse dígrafo, justificado na análise na reescrita a partir

da defasagem da habilidade (EF03LP01PE), a qual faz parte dos conteúdos que tendem a ser vivenciados no 3º ano do Ensino Fundamental. Percebemos mais uma vez essa defasagem no desenvolvimento do assunto da carta, tanto no momento de reescrita quanto da produção final (*linha 3 destacado na cor laranja*).

Também observamos que houve problemas voltados para segmentação de palavras, o qual se justifica pelo apontamento da habilidade (EF02LP08PE), a qual é vivenciada no 2º ano do Ensino Fundamental, sendo este um fator recorrente em todos os momentos de produção de A2 (*uncaro, esesdias, porfavor/ destacados nos textos na cor rosa*). Com relação à produção final, houve um acréscimo de pedidos (*destacado no texto na cor azul/ linha 8*).

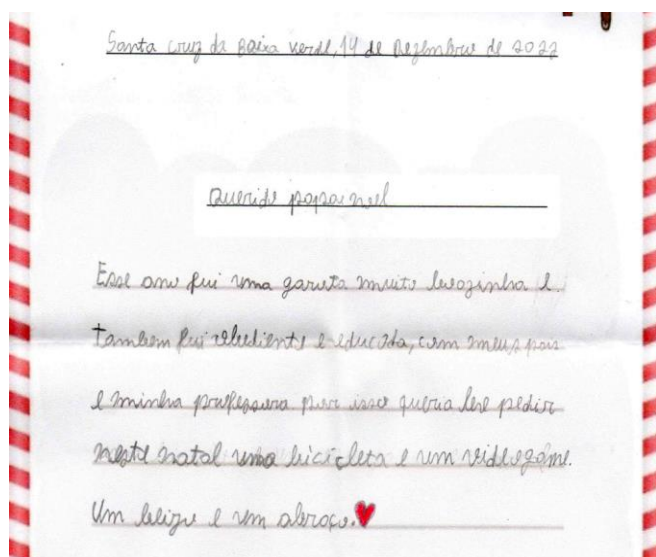
Enfim, notamos que houve dificuldades relacionadas à pontuação, coerência e coesão em todos as fases de produção e que tais fatores acabam dificultando a compreensão do leitor, pois o aluno realiza a exposição de ideias, mas de uma forma muito “solta”, o que nos permite esclarecer o apontamento da habilidade (EF15LP06PE), a qual está ligada à dificuldade de revisar o texto, fazer alterações e acréscimos, com o intuito de melhorá-lo. Assim, percebemos que o meio de correção utilizado não foi muito assertivo com a dificuldade do aluno, o qual possui grandes defasagens de escrita e, principalmente, em habilidades que deveriam ter sido aprimoradas ao longo dos anos iniciais.

Mas também é notória a diferença existente no percurso das três produções do colaborador: do primeiro ao último texto, observamos uma progressão especificamente nas duas últimas produções, momentos de intervenção nossa diretamente junto ao aluno, para resultar na produção final. Vejamos que na atividade de reescrita parece ter sido onde melhor A2 se definiu como produtor textual, acertando em suas hipóteses de escritas lançadas no momento da atividade. O fato de, no modo comparativo, a atividade final ter sido mostrada um tanto igual ou aquém em relação à atividade de reescrita não nos deixa com tanto sentimento de não progressão, porque entendemos que quando estamos sozinhos, sem intervenção alguma nos processos de aprendizagens de quaisquer atividades, há uma tendência para o medo de errar que nos conduz ao erro. Ou que pode nos conduzir ao não acerto. Em processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita não seria diferente. Caso tivéssemos tido tempo para construir uma base de atividade que se estendesse no tempo, certamente teríamos como apresentar resultados mais

produtivos como o que A2 apresenta, porque a escrita desse colaborador mostra uma construção de ideias formuladas para resultar no produto carta.

Dito isto, partiremos para a análise das produções de B2.

Figura 25: Produção final e transcrição de B2



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezembro de 2022

2 Querido papai Noel

3 Esse ano fui uma garota muito boazinha e

4 também muito Obediente e educada, com meus pais

5 e minha professora por isso queria lhe pedir

6 neste natal uma bicicleta e um videogame.

7 Um beijo e Um abraço.

Fonte: Acervo Pessoal

Examinemos os três momentos de produção de B2 no quadro abaixo:

Quadro 12: comparação entre a produção inicial, reescrita e produção final de B2

Produção 1	Reescrita	Produção final
1 Santa Cruz da Baixa Verde, 12 de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezembro de 2022
2 Queridi Papai Noel	2 Querido papai Noel	2 Querido papai Noel
3 Esse ano fui uma garota muito boa	3 Esse ano fui Uma garota	3 Esse ano fui uma garota muito
4 Esse ano e também fui muito educada_	muito boazinha	boazinha e
5 por isso queria lhe pedir uma BOM	4 Esse ano, e também fui muito educada. Por	4 também muito Obediente e educada, com meus pais
6 ARMY, as bonequinhos de BTS I	5 isso, queria lhe pedir uma bebê reborn e	5 e minha professora por isso queria lhe pedir
7 também Uma blusa do BTS. Um	6 Também um videogame. Um	6 neste natal uma bicicleta e um videogame.
8 beijo e Um abraço.	beijo e um	

7 abraço.

7 Um beijo e Um abraço.

Fonte: Acervo Pessoal

No que concerne às produções de B2, percebemos que o aluno atendeu aos elementos estruturais da Carta Pessoal (data, saudação, assunto e despedida), mas o texto em si apresenta muitos problemas voltados para pontuação. Contudo, notamos alterações no assunto do texto, as quais estão relacionados à mudança de pedidos (*destacado nos textos na cor vermelha*), fator esse que ressalta a criatividade do discente, porém, como mencionado, a ausência da pontuação adequada acaba dificultando a compreensão das ideias centrais do texto. No que diz respeito à saudação, (*linha 2 em todas as produções/ destacada no texto na cor verde*), houve uma melhoria na escrita da palavra (*Querido*), porém o substantivo próprio “Noel” continua sendo escrito com letra minúscula, característica que está voltada para habilidade (EF01LP11PE), a qual destaca a pertinência em diferenciar o uso de letra maiúsculas e minúsculas em diferentes contextos, por isso, tal habilidade foi elencada na tabela de defasagens na escrita de B2.

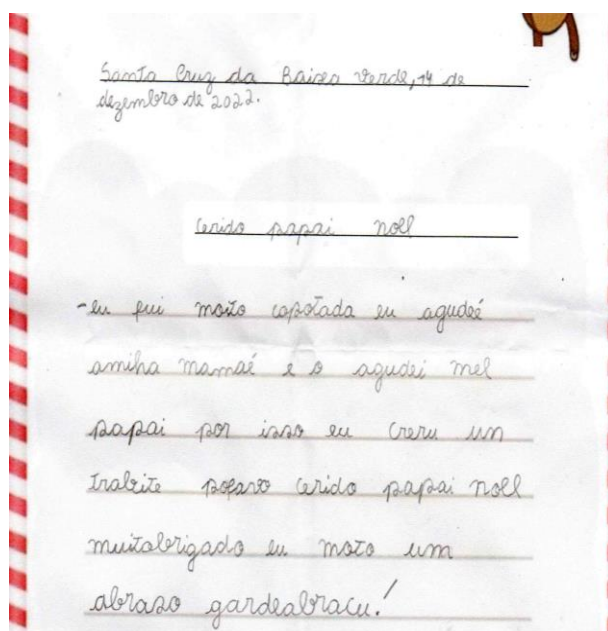
No que tange às defasagens vinculadas ao uso da pontuação, elencamos a habilidade (EF35LP07PE) que, de acordo com Pernambuco (2019), deve ser desenvolvida do 1º ao 5º ano. A partir das pontuações aqui elencadas, pudemos entender melhor “o porquê” das dificuldades de escrita de B2, visto que ele, assim como os demais alunos da turma, está finalizando os anos iniciais com grandes defasagens na escrita, o que pode causar grandes problemas nas próximas etapas de ensino. Para tanto, mais uma vez destacamos a relevância do trabalho com escrita em sala de aula, pois, se ela fosse realizada constantemente, tais habilidades teriam sido aprimoradas, porque é através da atividade com revisão e reescrita que a produção textual é aprimorada, como também os elementos vinculados à coerência e à coesão textual. No que diz respeito ao meio de correção utilizado, notamos que este não surtiu tanto efeito, pois tanto A2 quanto B2 apresentam uma grande defasagem em habilidades que, por sua vez, também acabam comprometendo a capacidade de interpretar os símbolos destacados a partir do uso do meio de correção indicativo.

Para nós, enquanto pesquisadora, fica a indicação de que, por mais que teorias textualistas e de atividades indiquem o valor de determinados modos de correção textual de alunos como promissores, objetivos e rápidos de serem absorvidos e os problemas localizados nos textos solucionados, o grau de maturidade da turma ou dos

alunos precisa ser considerado, diante de correções desse tipo. Essa foi a nossa aprendizagem maior: o alunado precisa dominar determinadas habilidades de escrita para, durante o processo de correção, ter consciência do que o/a professor/a estaria apontando para ser solucionado no texto. Os colaboradores desta turma me dizem, através de suas escritas, que foi pouco o tempo de maturação, bem como eles não dominavam muito determinados aspectos da linguagem/modalidade escrita, para poderem avançar como havíamos planejado. Logo, é possível pensar que a pesquisa em si dá mostras de que é possível, sim, executar esse tipo de correção, desde que tenhamos garantida um conhecimento adequado do alunado para o tipo de correção proposto.

Feitas as considerações nas produções de B2, partiremos para análise da produção 1, reescrita e produção final de C2:

Figura 26: Produção final e transcrição de C2



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezembro de 2022.

2 cerido papai Noel

3 – eu fui muito copotada eu agudeé

4 amiha mamai e agudei mel

5 papai por isso eu creu un

6 trabite pofavo cerido papai Noel

7 muitoobrigado eu moto um

8 abrasso gardeabracu!

Fonte: Autoria Própria

Averiguemos os três momentos de produção de C2 no quadro abaixo:

Quadro 13: Produção 1, reescrita e produção final de C2

Produção 1	Reescrita	Produção Final
1 Santa Cruz da B. Verde, 12 de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezembro de 2022.
2 cerido papai noel	2 cerido papai Noel	2 Cerido papai Noel
3 éu fui moito copotadà éu ajudeé	3 eu fui moito copotada eu agudeé	3 – eu fui moito copotada eu agudeé
4 amiha mamaé e o agudei moe	4 amiha mamaé é o agudei mel	4 amiha mamaé e agudei mel
5 papai por isso eu creru uma	5 papai por isso eu creru uma	5 papai por isso eu creru un
6 trabite pofavo cerido papai noel	6 trabite pofavo cerido papai noel	6 trabite pofavo cerido papai Noel
7 muitobrigado eu moto um	7 muitobrigado eu moto um	7 muitoobrigado eu moto um
8 gadeabracu	8 gardeabracu	8 abraço gardeabracu!

Fonte: Autoria Própria

Consideremos os três momentos de produção de C2, em que foi possível perceber que o discente atendeu aos elementos estruturantes do gênero Carta Pessoal nas três etapas. Notamos ainda que muitos problemas da produção 1, mesmo depois do momento de revisão e reescrita, perduraram até a produção final, como por exemplo na saudação (linha 2/ destacado na cor rosa em todos os textos), pois a palavra “querido/ cerido” continua escrita da mesma forma nas três versões, porém notamos um avanço na escrita do substantivo próprio “ Noel” (*destacado em todos os textos na cor verde*), porque, tanto na reescrita quanto na produção final, ele foi escrito com letra maiúscula, havendo, assim, um pequeno avanço na habilidade (EF02LP01PE), apontada como defasagem, sendo tal habilidade vivenciada no 2º ano do Ensino Fundamental.

Contudo, percebemos, no assunto da carta, muitos problemas voltados para pontuação, coerência, coesão e ortografia das palavras, o que dificulta muito a compreensão do leitor. Sobre as defasagens apontadas nessas produções, podemos destacar, especificamente, que a maioria está atrelada a habilidades simples desenvolvidas no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, podemos ter um melhor entendimento acerca das dificuldades apresentadas por C2, pois, de acordo com os documentos oficiais, já citados no tópico anterior, é nessa etapa que ocorre o

processo de alfabetização e se essas habilidades foram vivenciadas, mas não foram assimiladas pelos alunos, essa dificuldade irá se estender até as próximas etapas que é o que percebemos durante essa pesquisa.

Com intuito de especificar ainda mais tais dificuldades, iremos elencar as habilidades citadas anteriormente: (EF02LP01PE), habilidade do 2º ano relacionada à grafia correta das palavras, uso de substantivo próprio e uso da pontuação adequada (*assunto destacado nos textos na cor vermelha*), (*substantivo próprio/ letra minúscula/ produção 1/ linha2*); (EF01LP08PE), habilidade do 1º ano/ Ensino Fundamental, voltada para elementos sonoros, sílabas, palavras, fonemas (*agudei, crero, trabite*) e (EF02LP08PE), habilidade do 2º ano do Ensino Fundamental, relacionada à segmentação das palavras, dificuldade bem recorrente nas produções de C2 (*po favo, muitobrigado, gardeabracu*), destacada nos textos na cor laranja.

Assim, concluímos que o método de correção indicativo não teve o êxito planejado pela pesquisa, no que concerne ao desenvolvimento da escrita de A2, B2 e C2, pois tais alunos apresentam problemas de aprendizagem que estão relacionados ao período de alfabetização, por isso, entendemos que o nível de escrita dos alunos ainda está em desenvolvimento, o que acaba dificultando a produção textual, bem como a interpretação dos traços deixados pelo docente, nesse caso, a pesquisadora. C2 não avança no aspecto da internalização linguística da modalidade escrita da linguagem. O colaborador entende a funcionalidade da escrita, mas não consegue expressar o que quer dentro do modelo adequado exigido pelo gênero textual em que escreve e pelo modo de plasmar na folha as suas ideias, comprometendo os sentidos que talvez gostaria que a pessoa que lê entendesse.

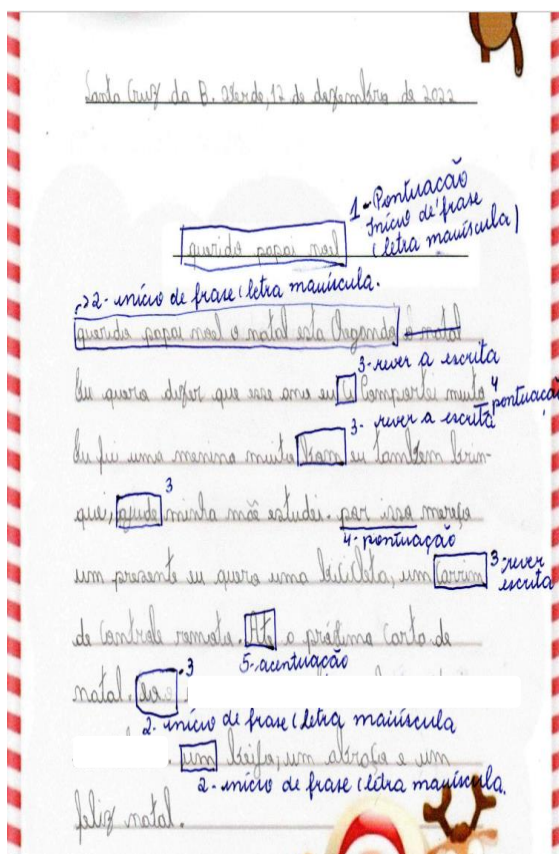
4.3 Correção classificatória

Neste tópico, faremos a análise das produções, em que foi utilizado o meio de correção classificatório, o qual faz alguns apontamentos nos textos, por meio de símbolos metalinguísticos que levam o aluno a refletir sobre o texto produzido, como também a interpretar os símbolos deixados pelo docente no momento de correção, para ampliação da escrita.

Desse modo, faremos a análise dos textos de três alunos, os quais foram nomeados em A3, B3 e C3. Nesse sentido, iniciaremos com a análise da produção 1 de A3.

4.3.1 Produção 1

Figura 27: Produção 1 e transcrição de A3



1 Santa Cruz da B. Verde, 12 de dezembro de 2022.

2 querido papai noel

3 querido papai noel o natal esta Chegando o natal

4 Eu quero dizer que esse ano eu ci Comportei muito

5 Eu fui uma menina muito bom eu também brin-

6 quei, ajude minha mãe estudei. por isso mereço

7 um presente eu quero uma bicicleta, um carrim

8 de Controle remoto. Ate a próxima carta de 9 natal. ev

10 um beijo, um abraço e um

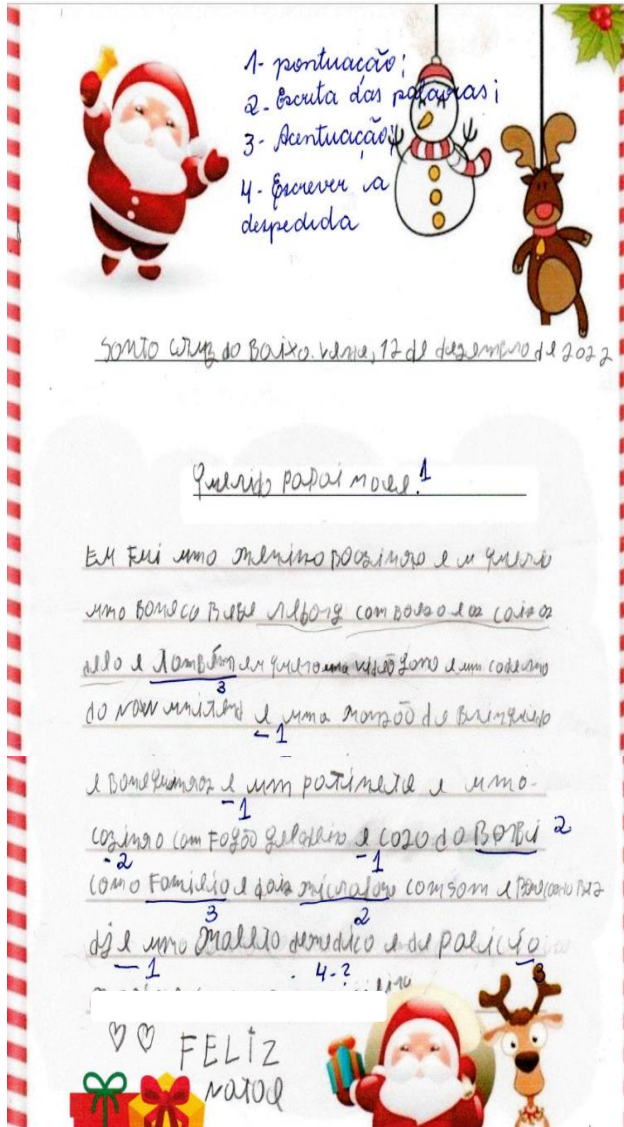
11 feliz natal.

Fonte: Acervo Pessoal

Ao observar a produção 1 de A3, notamos que a discente contempla os elementos estruturantes do gênero Carta Pessoal, porém apresenta algumas dificuldades, no que diz respeito à pontuação (assunto/ destacado no texto na cor vermelha). Percebeu-se, ainda, que o aluno também apresentou dificuldades, no que concerne ao uso de letra maiúscula no início de frase (*destacado no texto na cor verde*). Notamos também que ele tenta persuadir o personagem natalino, trazendo alguns apontamentos sobre o seu comportamento no decorrer do ano (*destacado no texto na cor azul*), quando elenca os pedidos e, para salientar ainda mais a escrita, usa o termo “por isso”, como uma forma de explicar o “porquê” que ele, de fato, merece ganhar todos os presentes elencados, estabelecendo uma relação semântica com o que foi mencionado anteriormente.

Observemos agora a produção 1 de B3:

Figura 28: Produção e transcrição 1 de B3



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 12 de dezembro de 2022.

2 Querido papai Noel

3 Eu fui uma menina Boazinha e eu quero

4 um boneco BeBE reborg com bolsa e as caixas
5 dela e também eu quero um vídeo game e um
caderno

6 do now unitend e uma mansão de Brinquedo

7 e Bonequinhos e um patinete e uma

8 cozinha com Fogão geladeira e casa da Barbi

9 Como Família e dois microfones com som e Brinquedo
B

10 dj e um maleta de médico e de polícia

11 FELIZ

Natal

Fonte: Acervo Pessoal

Ao verificarmos a produção 1 de B3, notamos que o autor apresentou em sua escrita os elementos estruturais do gênero Carta Pessoal elencados em: data, saudação, assunto e despedida. Percebemos, também, que ela apresenta dificuldade voltadas para pontuação (*destacado no texto na cor azul*) e que, em sua escrita, não faz uso da persuasão para conseguir ganhar os presentes, pois afirma apenas, no início da carta, que foi “*uma menina Boazinha*”, e, logo em seguida, elenca uma lista enorme de pedidos (*destacados no texto na cor verde*), os quais aparecem sem

nenhuma pontuação, o que acaba para o seu interlocutor uma confusão quanto ao modelo de escrita textual que tem.

Observemos a seguir a produção 1 de C3:

Figura 29: Produção e Transcrição 1 de C3

The image shows a handwritten letter on lined paper, dated 'Santa crus da Bvérdé desémbro2022'. The text is written in cursive and contains several errors. To the right of the letter, a list of corrections is provided, numbered 1 through 10. At the bottom of the letter, there is a small illustration of Santa Claus and a reindeer, and a legend with five items explaining the corrections: 1- 'levar e river a escrita das palavras;', 2- 'escrita das palavras e pontuação;', 3- 'escrita das palavras;', 4- 'escrita das palavras e pontuação;', 5- 'escrita das palavras;'.

1 Santa crus da Bvérdé desémbro2022

2 ola ouredido PaPainoel

3 esé a no éumecomPoR téi muito Bem fisto

4 das as a ti vi da des é u gu dos meios Pa ís

5 emcasa gos ta ra de Pedir se asemas

6 tras dois carimbro de controleremoto se Po

7 deame dar eu teco ria muito Felis

8 gostari o de Pedir tam Bem u ma

9 carmin ha U a gora.

10 abra sas P a P aimo eu e Be i gos.

1- levar e river a escrita das palavras;
 2- escrita das palavras e pontuação;
 3- escrita das palavras;
 4- escrita das palavras e pontuação;
 5- escrita das palavras;

Fonte: Acervo Pessoal

Em observância à produção de C3, notamos que, assim como A3 e B3, C3 também atendeu aos elementos estruturais da Carta Pessoal, mas apresenta muitas dificuldades em sua escrita, sendo elas voltadas para pontuação (*destacada no texto na cor azul*), segmentação de palavras (*destacado no texto na cor azul*), coerência e coesão textual, o que acaba prejudicando a compreensão do texto. Percebemos, ainda, que C3 apresenta características de escrita alfabética, ou seja, também está em processo de desenvolvimento da escrita, o que justifica o apontamento de tantas dificuldades na escrita da carta. Embora apresente muitas dificuldades, o discente tenta persuadir o bom velhinho já nas duas primeiras linhas da produção (*destacado no texto na cor vermelha*). Enfim, com base nas afirmações anteriores, chegamos à conclusão que C3, apesar de estar no 5º ano do Ensino Fundamental, ainda se encontra em processo de alfabetização e precisa de práticas frequentes de escrita,

mas com atividades que tenham a mediação do professor. Assim, com a realização de práticas de escrita pontuais, ele poderá minimizar tais defasagens.

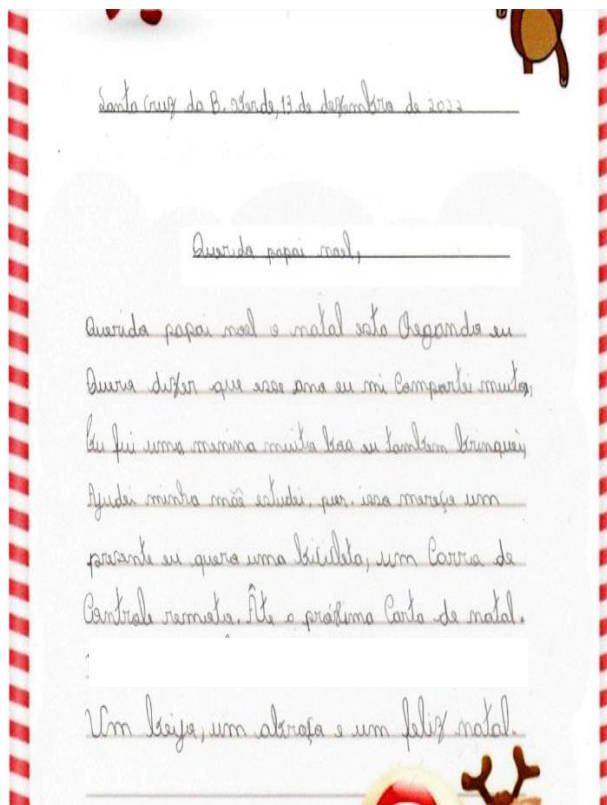
O que fica como resultado parcial, aqui, é o fato de que esse tipo de correção parece ser possível, nos anos iniciais, com alunos que construíram uma base sólida de habilidades de produção textual a ponto de ter uma consciência linguística madura para entender as orientações classificadas dadas pelo/a professor/a e intervir diretamente, e de maneira crítica, em sua escrita, com o objetivo de aprimorar o que se encontra defasado. Quando o colaborador não consegue esse grau de intervenção, entendemos que as habilidades dominadas por ele na escrita ainda são preliminares, necessitando de mais tempo de maturação para que o/a professor/a, de maneira frequente, sistemática e consistente, atue para ampliar as habilidades dos alunos na produção textual.

Dito isto, partiremos para o próximo tópico em que analisaremos a reescrita de A3, B3 e C3, a partir do uso do meio de correção classificatório.

4.3.2 Reescrita

Levando em consideração o meio de correção classificatório, com a avaliação das evoluções ou das dificuldades apresentadas nesse momento que proporciona ao aluno um momento de revisão e, ao mesmo tempo, de reflexão acerca da sua própria escrita, observemos a reescrita do aluno A3 na figura abaixo:

Figura 30: Reescrita e Transcrição da carta de A3



1 Santa Cruz da B, Verde, 13 de dezembro de 2022

2 Querido papai Noel,

3 Querido papai Noel o natal está chegando eu

4 Queria dizer que esse ano eu me comportei muito

5 Eu fui uma menina muito boa eu também brinquei,

6 ajudei minha mãe estudei. por. isso mereço um

7 presente eu quero uma bicicleta, um Carro de

Controle remoto. Até a próxima carta de natal.

8 Um beijo, um abraço e um feliz natal.

Fonte: Acervo Pessoal

Quadro 14: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de A3

Produção 1

1 Santa Cruz da B. Verde, 12 de dezembro de 2022.

2 querido papai Noel

3 querido papai Noel o natal está Chegando o natal

4 Eu quero dizer que esse ano eu me Comportei muito

5 Eu fui uma menina muito bom eu também brin-

6 quei, ajude minha mãe estudei. por isso mereço

7 um presente eu quero uma bicicleta, um carrim

8 de Controle remoto. Até a próxima carta de

9 natal. ev

10 um beijo, um abraço e um

11 feliz natal.

Reescrita

1 Santa Cruz da B, Verde, 13 de dezembro de 2022

2 Querido papai Noel,

3 Querido papai Noel o natal está chegando eu

4 Queria dizer que esse ano eu me comportei muito

5 Eu fui uma menina muito boa eu também brinquei,

6 ajudei minha mãe estudei. por. isso mereço um

7 presente eu quero uma bicicleta, um Carro de Controle remoto. Até a próxima carta de natal.

8 Um beijo, um abraço e um feliz natal.

Fonte: Acervo Pessoal

Mediante observação dos dois momentos de produção de A3, notamos que a discente contemplou os elementos estruturantes do gênero e houve um progresso já na saudação com a escrita do início da frase com letra maiúscula (*destacado em ambos os textos na cor verde*), assim como a primeira linha do desenvolvimento do assunto (*destacado em ambos os textos na cor laranja*) e a mudança da escrita da palavra “comportei”, antes escrita com letra maiúscula (*destacada em ambos os textos na cor vermelha*).

Contudo, percebemos que o aluno ainda não conseguiu compreender, de fato, o uso da letra maiúscula em início de frase, porque no decorrer do assunto da carta, ela inicia algumas linhas com a referida letra, mas não percebe que o que está na próxima linha, por exemplo, ainda faz parte, ou seja, ainda é uma continuidade da frase anterior (*linhas 4 e 5 em ambas as produções/ destacado na cor lilás*). Mesmo após a reescrita, o texto ainda apresenta problemas vinculados à pontuação. Ainda com relação às mudanças, notamos a evolução da escrita da palavra “carro” (*destacada em ambos os textos na cor rosa*).

A partir das pontuações anteriores, observemos a tabela abaixo, a qual traz as defasagens apresentadas por A3 tanto na produção 1 quanto na reescrita:

Tabela 7: Defasagens apresentadas por A3 na produção 1 e na reescrita

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	DESCRIÇÃO	ANO
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF01LP11PE	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva maiúsculas e minúsculas, em atividades de leitura e escrita de material impresso e digitais com os diversos tipos de letras, livros, revistas, jornais impressos e digitais e textos escritos em sala de aula), favorecendo a análise e reconhecimento dos contextos de uso dos diferentes tipos de letras.	1ºano/Ensino Fundamental
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF15LP06PE	Rer ler e revisar o texto produzido, individualmente ou com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para ajustá-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações,	1º ao 5º ano/ Ensino Fundamental

Análise Linguística/ Semiótica (ortografização)	EF03LP04PE	correções de ortografia e pontuação, visando aos efeitos de sentidos pretendidos. Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s, de forma reflexiva, em atividades de produção textual, de gêneros diversos.	3º ano/ Ensino Fundamental
Produção de Textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF35LP07PE	Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	3º ao 5º ano/ Ensino Fundamental

Fonte: PERNAMBUCO (2019, p 108, 116, 124,127)

Ao avaliarmos a tabela apresentada anteriormente, percebemos que A3 possui dificuldades mais atreladas às habilidades que tendem a ser desenvolvidas do 3º ao 5º ano, especificamente em (EF03LP04PE/ 3º ano), vinculada à acentuação de monossílabos e oxítonas terminadas em a, e, o, como podemos verificar no texto, a partir da escrita das seguintes palavras (*tambem/ linha 5/ em ambas as produções*), (*ate/ linha 7/ em ambas as produções*), (*está/ linha 3, em ambas as produções*). No que diz respeito à habilidade (EF35LP07PE/ - 3º ao 5º ano), percebemos tal defasagem no decorrer de todo o texto, principalmente no desenvolvimento do assunto. Outro fator que também nos chamou a atenção está voltado para dificuldade na habilidade (EF01LP11PE/1º ano), atrelada ao uso e reconhecimento de letras maiúsculas e minúsculas, como já mencionado anteriormente. A partir desse pressuposto, entendemos que de algum modo a escrita é realizada em sala de aula, porém os alunos não são instigados a refletir sobre ela, por isso, percebemos tantas defasagens que poderiam ter sido resolvidas ou amenizadas a partir da realização frequente da produção de texto em sala de aula, tendo principalmente o professor enquanto mediador e coautor dessa prática.

Vejamos, a seguir, a versão da reescrita e transcrição da produção 1, seguida da comparação entre a produção 1 e a reescrita de B3 (Quadro 15):

Figura 31: Reescrita e transcrição da produção 1 de B3



1 Santa Cruz da Baixa do Baixo VerLe 13 di dozembro de 2022

2 Querido PaPai Noel,

3 Eu fui uma menina Boazinha eu

4 quero uma Boneca BeBe reborne com

5 Bolsas e as coisas e também eu quero um

6 Video game e um caderno de now unitend

7 uma mansão de Brinquedo e Bonequioos

8 e um patinete e uma cozino com

9 Fogão geladeira e a casa do BarBir Dois

10 microfone com Som uma maito de medico e policia.

11 Com carinho e aBraço

12 FELIZ

13 NATAL

Fonte: Acervo Pessoal

Quadro 15: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de B3

Produção 1

1 Santa Cruz da Baixa Verde, 12 de dezemcro de 2022.

2 Querido papai noel

3 Eu Fui uma menina Boazinha e u queru

4 uma boneco BeBE reborg com bolsa e as caixas

5 dela e tamBém eu quero um vídeo game e um caderno

6 do now unitend e uma mansão de Brinquedo

7 e Bonequinhos e um patinete e uma

8 cozinha com Fogão geladeira e casa da Barbi

9 Como Família e dais microfone comsom Brecedu B

10 dj e um maleta demedico e de policia

11 FELIZ

Reescrita

1 Santa Cruz do Baixo VerLe 13 di dozembro de 2022

2 Querido PaPai Noel,

3 Eu fui uma menina Boazinha eu

4 quero uma Boneca BeBe reborne com

5 Bolsas e as coisas e também eu quero um

6 Video game e um caderno de now unitend

7 uma mansão de Brinquedo e Bonequioos

8 e um patinete e uma cozino com

9 Fogão geladeira e a casa do BarBir Dois

10 microfone com Som uma maito de medico e policia.

11 Com carinho e aBraço

Natal

12 FELIZ

13 NATAL

Fonte: Acervo Pessoal

Com base na avaliação dos dois momentos de produção de B3, percebemos que o colaborador continuou contemplando os elementos estruturais do gênero Carta Pessoal, porém em ambos os textos aparecem muitos problemas atrelados à ortografia, pontuação (*em todo desenvolvimento do texto/ destacado na cor azul*), coerência e coesão, bem como dificuldades voltadas para o uso de letra maiúscula e minúscula (*destacados em ambos os textos na cor verde*). Ainda com relação aos elementos estruturais do gênero, houve, no momento de reescrita, um acréscimo na despedida (*linha 11/ destacado no texto na cor vermelha*). Sobretudo, pudemos perceber, também, a presença contínua do pronome “eu” (*destacado em ambos os textos na cor rosa*). Nota-se, ainda, que a aluna, durante o desenvolvimento do assunto do texto, fala sobre o seu comportamento apenas nas primeiras linhas (linha 3 em ambos os textos/ destacado na cor lilás), ou seja, ela não faz uso de muitos argumentos, mas elenca inúmeros pedidos de forma “solta”, sem fazer o uso devido, tanto de elementos coesivos quanto dos sinais de pontuação.

Fica evidente no trabalho de reescrita do texto que B3 consegue progredir na sua escrita, porque na atividade em que se empenhou demonstra claramente uma evolução no que diz respeito ao modo de dizer o que queria para que o interlocutor pudesse ler exatamente o que o colaborador estava dizendo. Assim, há momentos de reajustes de frases, troca de palavras, organização frasal. O colaborador entendeu o sentido da reescrita do texto para contemplar aspectos que tinham sido deixados de lado porque não foram pensados no momento.

A partir dessa perspectiva, observemos a tabela abaixo com as defasagens de B3, a partir dos seus dois momentos de escrita:

Tabela 8: Defasagens apresentadas por B3 tanto na produção 1 quanto na reescrita

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	DESCRIÇÃO	ANO
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF01LP11PE	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva maiúsculas e	1º ano/ Ensino Fundamental

Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF02LP08PE	minúsculas, em atividades de leitura e escrita de material impresso e digitais com os diversos tipos de letras, livros, revistas, jornais impressos e digitais e textos escritos em sala de aula), favorecendo a análise e reconhecimento dos contextos de uso dos diferentes tipos de letras. Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases em textos, observando a segmentação das palavras a partir da fala.	2º ano/ Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF02LP11PE	Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão/-arra/orra e -inho/-zinho/zito/eco/ebre/ito/eta, percebendo relações de sentido nos textos.	2º ano/ Ensino Fundamental
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF15LP06PE	Rer ler e revisar o texto produzido, individualmente ou com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para ajustá-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, visando aos efeitos de sentidos pretendidos.	1º ao 5º ano/ Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	EF05LP03PE	Acentuar corretamente palavras, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas em produção de gêneros da oralidade e da escrita, dos diversos campos de atuação, de forma reflexiva, a partir da norma padrão.	5º ano/ Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	EF05LP26PE	Utilizar, ao produzir textos, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e	5º ano/ Ensino Fundamental

Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF35LP07PE	verbal, bem como convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas, refletindo sobre o uso. Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	3° ao 5° ano/ Ensino Fundamental
---	------------	---	----------------------------------

Fonte: PERNAMBUCO (2019, p.108, 117, 119, 127,148, 149)

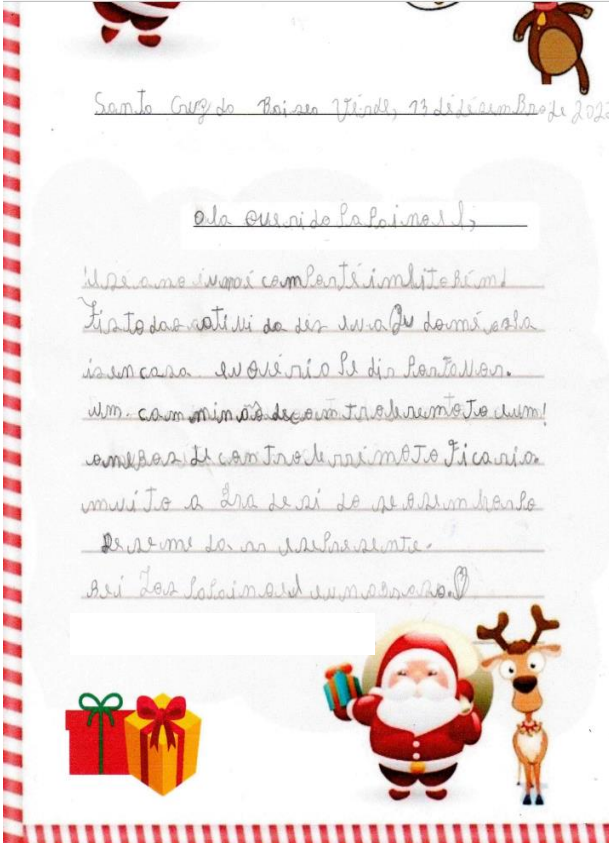
Tendo em vista a tabela anterior, faremos a descrição de algumas habilidades específicas, a partir dos dois momentos de produção do gênero Carta Pessoal. Desse modo, no primeiro momento, observamos que B3 possui grandes defasagens que correspondem a um não aprendido no período de alfabetização, ou seja, entre o 1° e o 2° ano do Ensino Fundamental, como por exemplo, na habilidade (EF01LP11PE/ 1° ano), que está voltada tanto para o uso quanto para o reconhecimento de letras maiúsculas e minúsculas, perceptível na escrita das palavras (*BeBe, Boazinha, Brinquedo, Boneca ,entre outras*) e na habilidade (EF02LP08PE/ 2° ano), atrelada à segmentação das palavras (*comsom, demedico*).

Enfim, chamamos a atenção, especificamente dessas habilidades, como uma forma de ressaltar o nível de B3, já que, a partir da análise da sua escrita e também com base nos dados anteriores, conclui-se que a discente se encontra em processo de alfabetização, ou seja, em fase de aprimoramento das habilidades voltadas tanto para leitura quanto para a escrita e que, apesar de a aluna estar no 5° ano do Ensino Fundamental, ainda se encontra em processo de alfabetização. Sobretudo, com inúmeras complexidades que deveriam ter sido trabalhadas anteriormente, pois as habilidades dos anos iniciais vão se complementando, ano a ano, etapa por etapa, mas se a discente apresenta dificuldades advindas do 1° e 2° ano, por conseguinte, não apresentará um bom desempenho nas habilidades das demais etapas, por se

apresentarem com maior complexidade. Dessa forma, conseguimos entender o “porquê” da tamanha dificuldade de B3 durante os momentos de produção, já descrito nesse tópico.

Feitas as análises da produção 1 e da reescrita de B3, partiremos agora para a análise dos dois momentos de produção de C3: produção 1 e a reescrita.

Figura 32: Reescrita e transcrição de C3



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022

2 Ola Querido PaPai no e I,

3 ese ano e u me comPorté i meito Bém !

4 Fisto das ati vi da des eu azudomé sala

5 is em casa eNoVéria Pe dir PorFavor.

6 um cam minão decontroleremoto eum!

7 onebos di contro le rremoto Ficaria.

8 mu i to a gra de si do se o se m h o r Po

9 De se me da rr esePresente.

10 Bei Jos PaPai noel e un aBraso.

Fonte: Acervo Pessoal

Quadro 16: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de C3

Produção 1

Reescrita

1 Santa crus da Bvrde desémbro2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 dé dezembro de 2022
2 ola ouredido PaPainoel	2 Ola Querido PaPai no e l,
3 esé a no éumecomPoR téi muito Bem fisto	3 ese ano e u me comPorté i meito Bém !
4 das as a ti vi da des é u gu dos meios Pa ís	4 Fisto das ati vi da des eu azudomé sala
5 emcasa gos ta ra de Pedir se asemas	5 is em casa eNoVéria Pe dir PorFavor.
6 tras dois carimbro de controleremoto se Po	6 um cam minão decontroleremoto eum!
7 deame dar eu teco ria muito Felis	7 onebos di contro le rremoto Ficaria.
8 gostari o de Pedir tam Bem u ma	8 mu i to a gra de si do se o se m h o r Po
9 carmin ha U a gora.	9 De se me da rr esePresente.
10 abra sas P a P aimo eu e Be i gos.	10 Bei Jos PaPai noel e un aBraso.

Fonte: Acervo Pessoal

Em observância aos dois momentos de escrita de C3, notamos que o aluno procurou contemplar os elementos estruturantes do gênero carta pessoal, porém as dificuldades de escrita ainda são evidentes em aspectos voltados para ortografia, segmentação de palavras, pontuação, coerência e coesão do texto (*destacados em ambos os textos na cor verde*), sendo esses os fatores que acabam dificultando a compreensão do leitor. Nesse sentido, percebemos que, na maioria das vezes, as palavras são escritas com sílabas separadas, o que evidencia, provavelmente, que o aluno precisa soletrar as palavras, para, posteriormente, escrevê-las (*destacado em ambos os textos na cor vermelha*), principalmente, no momento de reescrita.

Apesar de todas as limitações apresentadas por C3, não podemos deixar de afirmar um ligeiro avanço na sua reescrita, quando comparada ao texto anterior. Isso demonstra que, mesmo com um tempo reduzido e sequenciado quase ininterruptamente com as atividades propostas, como já falado, sem ter dado tempo dos colaboradores maturarem as ideias que estavam sendo formuladas, pessoas como C3 conseguem se provocar e questionar seus modos de dizer para, com a mediação professoral, buscarem modos específicos de dizer o que pensam e, assim, suas escritas fazem sentido no contexto de uso delas.

Observemos a tabela abaixo, com as defasagens apresentadas por C3 de acordo com as habilidades do Currículo de Pernambuco (2019):

Tabela 9: Defasagens apresentadas por C3

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	DESCRIÇÃO	ANO
Escrita (compartilhada e autônoma)	EF02LP01PE	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, observando seus usos na produção de sentidos.	2º ano/ Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF02LP08PE	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases em textos, observando a segmentação das palavras a partir da fala.	2º ano/ Ensino Fundamental
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF15LP06PE	Rer e revisar o texto produzido, individualmente ou com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para ajustá-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, visando aos efeitos de sentidos pretendidos.	1º ao 3º ano/ Ensino Fundamental
Produção de Textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF35LP07PE	Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do	3º ao 5º ano/ Ensino Fundamental

discurso direto,
quando for o caso.

Fonte: PERNAMBUCO (2019, p.113,117,124)

De acordo com as habilidades elencadas na tabela anterior, notamos que a maioria está atrelada ao 1º e 2º ano dos anos iniciais e, mediante observação da escrita de C3, entendemos que, apesar de estar no 5º ano, ele ainda se encontra em processo de desenvolvimento da escrita alfabética, ou seja, há uma certa dificuldade na escrita de algumas palavras bem como em aspectos vinculados à segmentação, fato justificado pela descrição da habilidade (EF02LP08PE/ 2º ano) e também da habilidade (EF02LP01PE/ 2º ano), atrelada à grafia correta das palavras, sendo essa uma das dificuldades também apresentada por C3.

Contudo, gostaríamos de ressaltar, também, sobre a habilidade (EF35LP07PE/ 3º ao 5º ano), voltada para utilização dos elementos linguísticos e gramaticais no decorrer da produção textual, sobretudo no 5º ano do Ensino Fundamental. Faz-se necessária uma reflexão acerca dessa habilidade, a partir das considerações tecidas sobre as produções de C3, pois, se o aluno, mesmo finalizando os anos iniciais, ainda apresenta defasagens voltadas para o período de alfabetização (1º e 2º ano), dificilmente, conseguirá desenvolver as habilidades das turmas posteriores, porque estas funcionam de forma contínua, ou seja, para que o aluno tenha um bom desenvolvimento da escrita, esta deve ser trabalhada e apresentada desde o 1º ano, seja com escrita de listas de palavras, quadrinhas ou outros gêneros. Quanto ao docente, no que lhe concerne, deve procurar meios, para que, de fato, haja aprendizagem nesse processo. Diante do exposto, entendemos a tamanha dificuldade de escrita de C3, que, por sua vez, necessita de suporte, ou seja, de práticas de escrita e acompanhamentos do professor, para que possa ter um melhor desempenho nesse aspecto.

Feita as considerações anteriores, partiremos para o tópico de análise das produções finais, tendo como base o meio de correção classificatório.

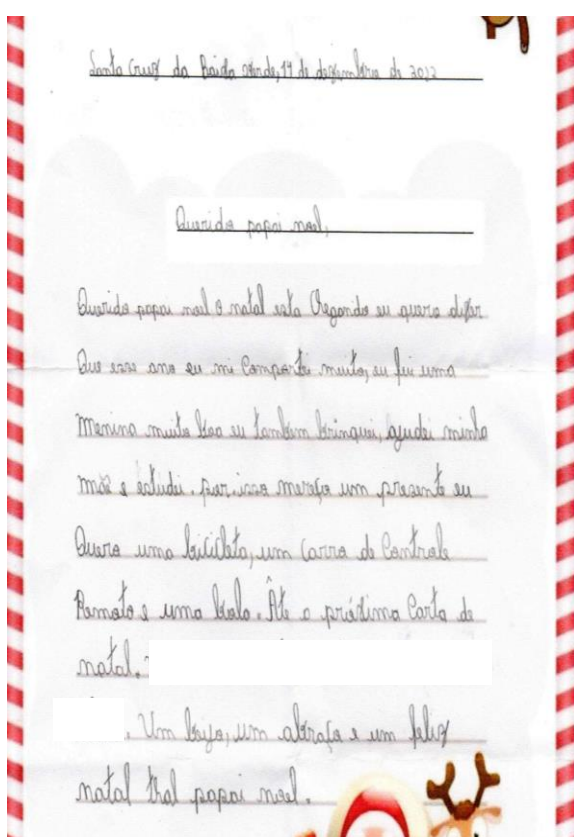
4.3.3 Produção Final

Faremos nesse tópico a análise das produções finais de A3, B3 e C3, como também realizaremos algumas comparações voltadas para os momentos de produção

de cada um deles, ou seja, traçaremos um paralelo entre a produção 1, reescrita e produção final, levando em consideração o meio de correção classificatório.

Diante disso, daremos início às análises com a averiguação da produção final de A3, apresentada a seguir:

Figura 33: Produção final e transcrição de A3



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezembro de 2022.

2 Querido papai noel,

3 Querido papai noel o natal esta Chegando eu quero dizer

4 Que esse ano eu mi Comportei muito, eu fui uma

5 Menina muito bia eu tambem brinquei, ajudei minha

6 mãe e estudei. por. Isso mereço um presente eu

7 Quero uma bicicleta, um carro e Controle

8 Remoto e uma bola. Âte a próxima Carta de

8 natal.

9 Um beijo, um abraço e um feliz

10 natal thal papai noel.

Fonte: Acervo Pessoal

Quadro 17: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de A3

Produção 1	Reescrita	Produção Final
1 Santa Cruz da B. Verde, 12 de dezembro de 2022.	1 Santa Cruz da B, Verde, 13 de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezembro de 2022.
2 querido papai noel	2 Querido papai noel ,	2 Querido papai noel ,

3 querido papai noel o natal esta Chegando o natal	3 Querido papai noel o natal esta chegando eu	3 Querido papai noel o natal esta Chegando eu
4 Eu quero dizer que esse ano eu ci Comportei muito	4 Queria dizer que esse ano eu mi comportei muito	4 Que esse ano eu mi Comportei muito, eu fui
5 Eu fui uma menina muito bom eu tambem brin-	5 Eu fui uma menina muito boa eu tambem brinquei,	5 Menina muito bia eu tambem brinquei, ajudei
6 quei, ajude minha mãe estudei. por isso mereço	6 ajudei minha mãe estudei. por. isso mereço um	6 Mãe e estudei. por. isso mereço um presente eu
7 um presente eu quero uma bicicleta, um carrim	7 presente eu quero uma bicicleta, um Carro de Controle remoto. Até	7 Quero uma bicicleta, um carro e Controle
8 de Controle remoto. Ate a próxima carta de	8 a próxima carta de natal.	8 Remoto e uma bola. Até
9 natal. ev	8 Um beijo, um abraço e um feliz natal.	9 a próxima Carta de
10 um beijo, um abraço e um		9 natal. Um beijo, um
11 feliz natal.		abraço e um feliz natal thal papai noel.

Fonte: Própria Autora

Observando-se os três momentos de escrita de A3, notamos que a discente atendeu ao elementos estruturantes do gênero Carta Pessoal (data, saudação, assunto, despedida), porém ainda observamos algumas defasagens vinculadas ao uso da pontuação (*destacado no assunto do texto na cor azul*), fator esse que, se realizado de forma coerente, facilitaria ainda mais a compreensão do texto, como também em aspectos voltados para o uso de letra maiúscula e minúscula, (*destacado em todos os textos na cor vermelha*), nos três momentos de escrita e também no que tange ao uso de substantivos próprios (*destacado no texto na cor verde*). Contudo, notamos que a aluna consegue estabelecer uma certa coerência nas ideias apresentadas no texto, pois, no primeiro momento, ela faz uma introdução sobre o seu comportamento, para, depois, apresentar os seus pedidos ao personagem natalino (destacados nos textos na cor rosa).

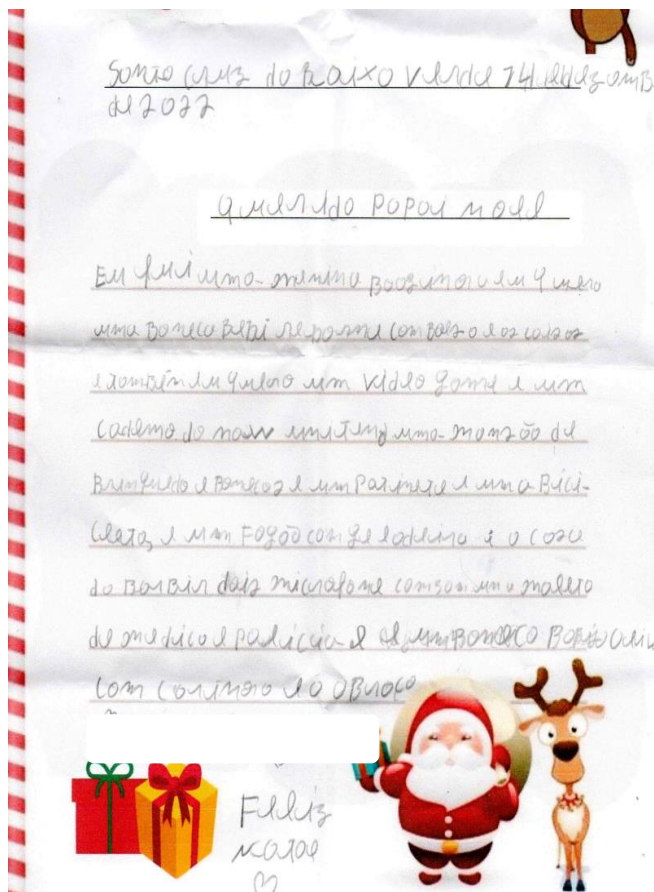
A discente também apresenta coerência de ideias, tanto ao elencar os pedidos (*linha 7 em todos os textos*), quanto na despedida (*destacada nos textos na cor laranja*). Diante do exposto, ressaltamos que, mesmo após a realização das produções, a aluna ainda apresenta defasagens nas habilidades (EF01LP11PE/ 1º ano), voltada para o uso e identificação de letras maiúscula e minúsculas e

(EF35LP07PE/ 3º ao 5º ano), vinculada ao uso da pontuação adequada bem como ao uso das regras básicas de concordância verbal e nominal. No que diz respeito ao meio de correção utilizado, notamos que, no decorrer dos três momentos de produção, A3 tentou melhorar o texto, porém o meio de correção utilizado não permitiu que a aluna conseguisse ampliar ainda mais o texto produzido por ela, pois A3 apresenta defasagens que acabaram comprometendo também o seu entendimento acerca das marcações deixadas pela pesquisadora ao fazer uso do meio de correção classificatório.

A produção desse colaborador é mais um exemplo de um estudante que procura construir hipóteses de escrita e pontes de conhecimentos sem ter tido construído um repertório linguístico suficiente para saber entender e procurar superar os déficits apresentados em sua produção. O fato de não ter tido progressão de ideias na reescrita, mas apenas adequações locais, mostra o quanto o colaborador está preso a um modelo de escrita que, mesmo com uma intervenção voltada para a reescrita, não admite ainda que o texto precisa progredir, quando as ideias se repetem; precisa ser aparado nas arestas, quando rebarbativo; precisa haver substituições lexicais, quando um mesmo termo se repete etc.

Dito isso, vejamos a produção final de B3 bem como a comparação entre os seus três momentos de produção:

Figura 34: Produção e transcrição final de B3



1 Santa Cruz da BaiXa Verde 14 edezomB de 2022

2 querido PaPai Moel

3 Eu fui uma menino Boazinator eu quero

4 uma Boneco Badi reborne com Bolsa e as coisas

5 e tamBén eu quero um Video game e um

6 cademo do noW unitend uma mansão de

7 Brinquedo e Bonecos e um Patinete e uma Bici-

8 Cleta, e u m Fogão coM geladeira e o caso

9 da Barbir dois microfone comsom um a maleta

10 de medico policcia e um Boneco BoFueiu

11 Com Carinho e o abraço

12 Feliz

13 Natal

Fonte: Acervo Pessoal

Quadro 18: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de B3

Produção 1

1 Santa Cruz da Baixa Verde, 12 de dezembro de 2022.

2 Queridc

3 Eu Fui uma menina Boazinha e u queru

4 uma boneco BeBE reborg com bolsa e as caixas

5 dela e tamBém eu quero um vídeo game e um caderno

6 do now unitend e uma mansão de Brinquedo

Reescrita

1 Santa Cruz do Baixo VerLe 13 di dezembro de 2022

2 Querido PaPai Noel,

3 Eu fui uma menina Boazinha eu

4 quero uma Boneca BeBe reborne com

5 Bolsas e as coisas e também eu quero um

6 Video game e um caderno de now unitend

Produção Final

1 Santa Cruz da BaiXa Verde 14 edezomB de 2022

2 querido PaPai Moel

3 Eu fui uma menino Boazinator eu quero

4 uma Boneco Badi reborne com Bolsa e as coisas

5 e tamBén eu quero um Video game e um

6 cademo do noW unitend uma mansão de

7 e Bonequinhos e um patinete e uma cozinha com Fogão geladeira e casa da Barbi	7 uma mansão de Brinquedo e Bonequios	7 Brinquedo e Bonecos e um Patinete e uma Bici-
8 Como Família e dais microfone comsom Brecedu B e 2	8 e um patinete e uma cozino com	8 Cleta, e u m Fogão coM geladeira e o caso
9 dj e um maleta demedico e de policia	9 Fogão geladeira e a casa do BarBir Dois	9 da Barbir dois microfone comsom um a maleta
10 FELIZ	10 microfone com Som uma maito de medico e policia.	10 de medico policia e um Boneco BoFueiu
11 Natal	11 Com carinho e aBraço	11 Com Carinho e o aBraço
		12 Feliz
		13 Natal

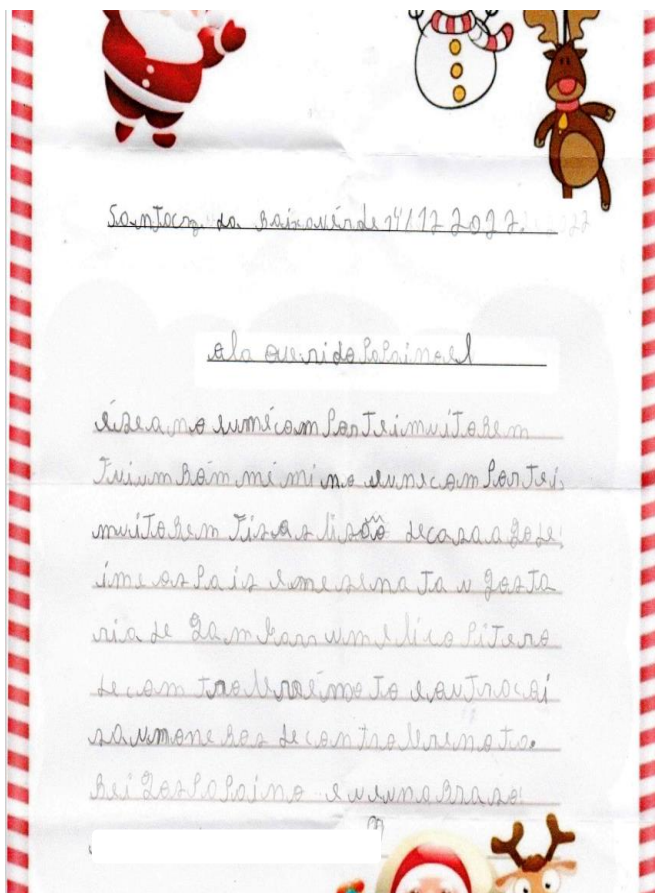
Fonte: Própria Autora

Considerando os três momentos de produção de B3, notamos que a discente também atendeu aos elementos estruturantes do gênero carta pessoal, porém apresenta defasagens na escrita. A estrutura do texto apresenta discrepância, no que tange ao uso da pontuação (*destacado nos textos na cor verde*), habilidade (EF35LP07PE/3° ao 5° ano); a questões ortográficas, habilidade (EF02LP08PE/ 2° ano);, à segmentação das palavras (*destacada no texto na cor rosa/ produção 1 e reescrita*), habilidade (EF02LP11PE/ 2° ano); ao uso do aumentativo e diminutivo das palavras (*destacado no texto na cor azul*), habilidade (EF01LP11PE/ 1° ano); ao uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas (*destacado no texto na cor laranja*), habilidade(EF15LP06PE/ 1° ao 3° ano).

Observa-se, desse modo, que, mesmo diante dos processos de revisão e reescrita, o aluno ainda apresenta defasagens, as quais estão fortemente ligadas ao 1° e 2° ano do Ensino Fundamental, sendo este o período de alfabetização, ou seja, podemos perceber que a aluna está em processo de aquisição da escrita e que o meio de correção utilizado não foi compreendido, visto que, se a aluna ainda está em processo de alfabetização, dificilmente irá conseguir interpretar os códigos deixados pela pesquisadora no momento da correção como também durante a revisão do texto produzido por ela. Como já falamos, esse modelo de correção se adequa de forma mais eficiente com sujeitos produtores de textos que já tenham amadurecido toda uma experiência com a produção textual, a ponto de dialogar com os códigos, anotações e símbolos dispostos na escrita dele para sinalizar as adequações a serem feitas.

Posto isto, partiremos para a análise da produção final de C3 e traçaremos um paralelo entre a produção1, reescrita e produção final:

Figura 35: Produção final e transcrição de C3



1 Santacrz da BaixaVerde 14/12 2022

2 ola ouerido PaPainoel

3 ése a no lumé com Por t e i muito Bem

4 Fui um Bóm mé mi no eune com Por tei

5 muito Bem Fisas li são decasa a go de

6 í me os P a í s e ne se na ta i gosta

7 ria de ga m barr um e li co Pi te ro

8 de om tro terrémo to e outra c o í

9 sa umone bos de com tro le re no to.

10 Bei gos P a P a i no e i eun a Bra so !

Fonte: Acervo Pessoal

Quadro 19: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de C3

Produção 1	Reescrita	Produção Final
1 Santa crus da Bvérdé desémbro2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 dé dezembro de 2022	1 Santacrz da BaixaVérde 14/12 2022
2 ola ouredido PaPainoel	2 Ola Querido PaPai no e l,	2 ola ouerido PaPainoel
3 esé a no éumecomPoR téi muito Bem fisto	3 ese ano e u me comPorté i meito Bém !	3 ése a no lumé com Por t e i muito Bem
4 das as a ti ví da des é u gu dos meios Pa ís	4 Fisto das ati ví da des eu azudomé sala	4 Fui um Bóm mé mi no eune com Por tei
5 emcasa gos ta ra de Pedir se asemas	5 is em casa eNoVéria Pe dir PorFavor.	5 muito Bem Fisas li são decasa a go de
6 tras dois carimbro de controleremoto se Po	6 um cam minão decontroleremoto eum!	6 í me os P a í s e ne se na ta i gosta
7 deame dar eu teco ria muito Felis	7 onebos di contro le rremoto Ficaria.	7 ria de ga m barr um e li co Pi te ro
8 gostari o de Pedir tam Bem u ma	8 mu i to a gra de si do se o se m h o r Po	8 de om trottérémto e outra c o í
9 carmin ha U a gora.	9 De se me da rr esePresente.	9 sa umone bos de com tro le re no to.
10 abra sas P a P aimo eu e Be i gos.	10 Bei Jos PaPai noel e un aBraso.	10 Bei gos P a P a i no e i eun a Bra so !

Fonte: Própria Autora

Em observância às produções de C3, notamos que o discente, assim como A3 e B3, atendeu aos elementos estruturais do gênero Carta Pessoal, mas ainda apresenta dificuldades de escrita, demonstrando estar em processo de aquisição da escrita e apresenta dificuldades vinculadas à pontuação (*destacado nos textos na cor verde*). Nesse sentido, reparamos, mais uma vez, que o aluno continua escrevendo as palavras de forma separada. Acreditamos, contudo, que ele faz a silabação da palavra e da mesma forma as escreve (*destacado em todos os textos na cor rosa*), principalmente na produção final. Como já elencado no tópico atrelado à reescrita, C3

apresenta, em sua maioria, dificuldades voltadas para o (1º e 2º ano/ Ensino Fundamental), ou seja, as habilidades vinculadas ao processo de alfabetização.

Verificamos que C3 ainda está em nível alfabético, confundindo a escrita de algumas palavras, ou seja, está em processo de fonetização, por isso, a dificuldade, por exemplo, na escrita da palavra (*com tro le/ linha9*), porém mesmo diante da defasagem, já reproduz os fonemas da palavra. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), “a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (p. 219). Assim, a partir da citação anterior, podemos ter uma melhor compreensão acerca dos problemas ortográficos apontados na produção de C3, pois nesse nível a criança realiza a escrita de acordo com a fala.

Mesmo diante dos três momentos de escrita, revisão e reescrita, o aluno não conseguiu assimilar os símbolos apresentados a partir do meio de correção classificatório, pois C3 não possui “maturidade de escrita” suficiente para interpretar as colocações feitas pela pesquisadora. Nesse sentido, acreditamos que o aluno precisa de uma maior mediação do professor, para que consiga aprimorar a escrita, ou seja, ela precisa ser trabalhada de forma contínua e mediada. Só assim, o aluno entenderá como realizar, por exemplo, a segmentação das palavras (*destacada nos textos na cor vermelha*) e o uso adequado das letras maiúsculas e minúsculas (*destacado nos textos na cor laranja*).

É possível afirmar que nesse caso, assim como nos demais, com maior ou menor diferença, entre a reescrita e a produção final, o texto reescrito parece atender mais a um tom de avanço na escrita propriamente dita do que a produção final. Entende-se esse aspecto pelo fato de, durante a reescrita, ter havido toda uma mediação, oriunda das correções. Já na produção final, o colaborador encontra-se sozinho diante de uma escrita que precisa performar sozinho, sem mediação. Como o espaço de tempo foi curto para maturar as ideias e lançar hipóteses de escrita ou “ruminar” aspectos da aprendizagem, conclui a tarefa repetindo os mesmos equívocos da primeira produção textual.

Feitas essas considerações, partiremos para análise de algumas produções corrigidas a partir do meio interativo.

4.4 Correção interativa

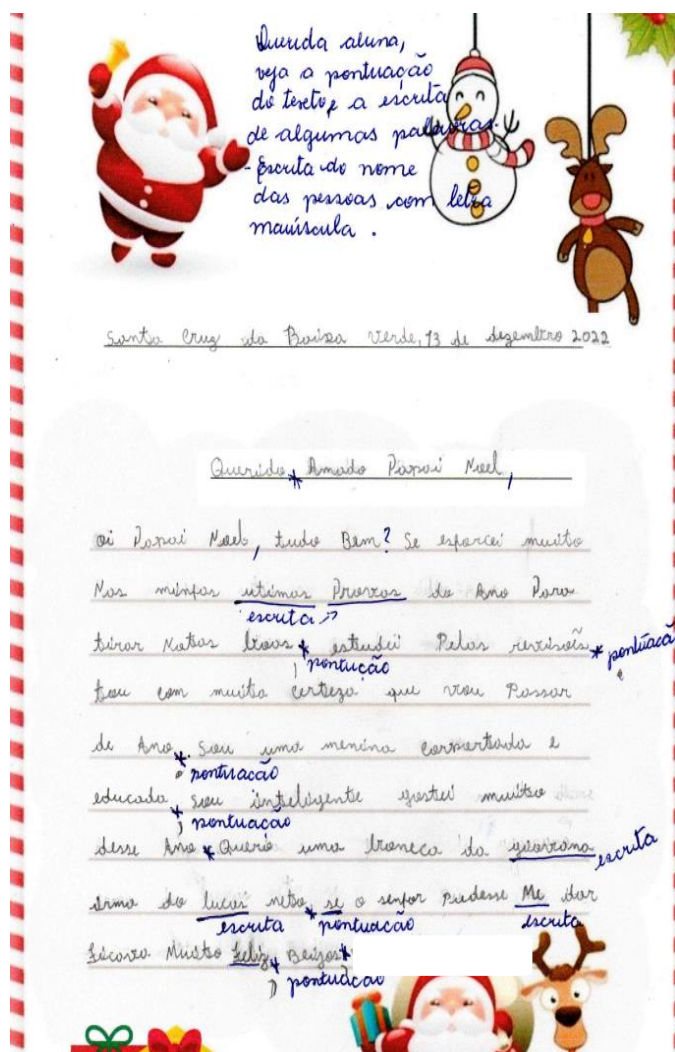
Nesse tópico, abordaremos o meio de correção interativo, ou seja, o meio de correção que propõe o diálogo entre aluno, professor e texto. Sendo essa uma tríade importante para o bom desenvolvimento da produção escrita em sala de aula, principalmente, no que tange a turmas dos anos iniciais. De acordo com Ruiz (2013), esse meio de correção é a busca de aprimoramento do texto, como também uma maior interação entre aluno e professor que nesse processo atuará não só como avaliador, mas também como mediador do processo de escrita.

A partir dessa perspectiva, partiremos para a análise da produção 1 de A4, B4 e C4, as quais serão analisadas a seguir.

4.4.1 Produção 1

Neste tópico, faremos as análises das cartas produzidas por A4, B4 e C4, pois elas servirão como “norte” para a realização das comparações entre as demais etapas de produção, sendo elas a reescrita e a produção final, bem como para observação e descrição sobre se houve avanços ou não, no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita.

Figura 36: Produção e transcrição da correção interativa 1 de A4



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022

2 Querido Amado Papai Noel

3 oi Papai Noel tudo bem se esforcei muito

4 Nas minfias utimas Provas do Ano Para

5 tirar Notas boas estudei Pelas revisões

6 tou com muita certeza que vou Passar

7 de Ano sou uma menina comportada e

8 educada Sou inteligente gostei muito

9 desse Ano Quero uma boneca da giovana

10 irma do lucas neto se o senfor Pudesse

Me dar

11 Ficava Muito Feliz Beijos

Fonte: Acervo Pessoal

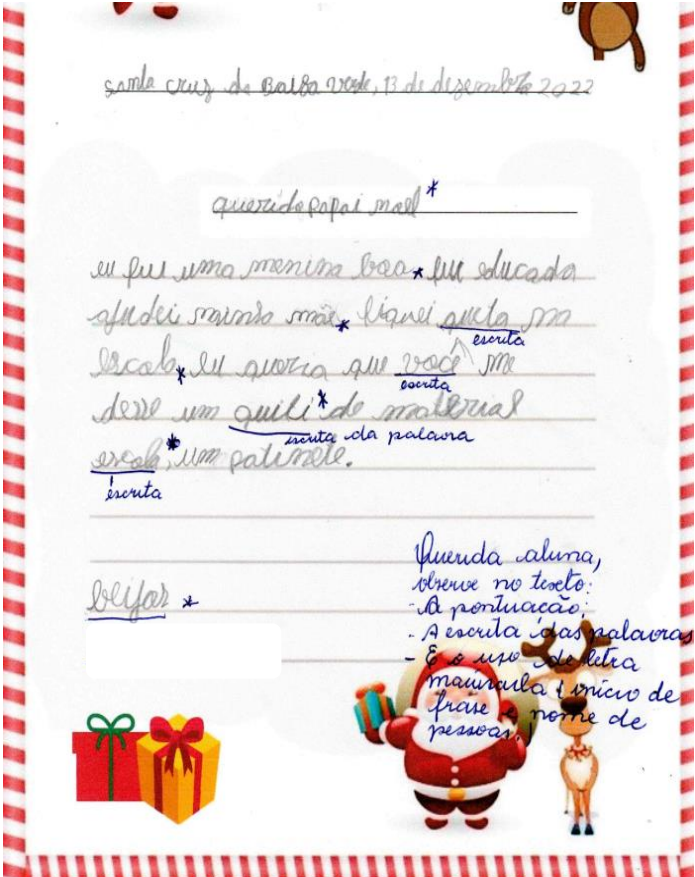
A partir das observações realizadas na produção 1 de A4, percebemos que o discente atendeu aos elementos estruturantes do gênero textual carta pessoal, sendo eles: data, saudação, assunto e despedida. No que diz respeito à data, destacamos que a aluna realizou a produção no dia 13/12, porque faltou no dia 12/12, porém não poderíamos deixá-la de fora da pesquisa. Dessa forma, a aluna realizou a produção no dia previsto para realização da reescrita, mas participou no mesmo dia tanto da produção 1 quanto da reescrita, levando em consideração que a produção 1 foi corrigida no intervalo das aulas e reescrita posteriormente.

A partir da produção escrita de A4, notamos algumas dificuldades vinculadas à pontuação (*destacada no texto na cor azul*), bem como algumas defasagens voltadas para escrita de letras maiúsculas e minúsculas (*destacadas no texto na cor rosa*),

(fatores pontuados pela pesquisadora no bilhete orientador). Mesmo diante dessas questões, percebemos que A4 elencou as ideias do texto de forma coerente, pois começou a escrita, tentando persuadir o personagem natalino, falando sobre o seu comportamento (destacado no texto na cor verde), para, posteriormente, fazer os pedidos ao bom velhinho (destacados no texto na cor laranja).

Dito isto, partiremos para a análise da produção 1 de B4:

Figura 37: Produção e transcrição da correção interativa 1 de B4



1 Santa **crúz** da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022.

2 **querido** papai **noel**

3 **eu fui uma menina boa fui educada**

4 **ajudei minha mãe fiquei queta na**

5 **escola eu queria que você me**

6 **desse um quiti de material**

7 **escola, um patinete**

8 **beijos**

Querida aluna,
observe no texto:
- A pontuação;
- A escrita das palavras;
- E o uso de letra
maiuscula e início de
frase e nome de
pessoas.

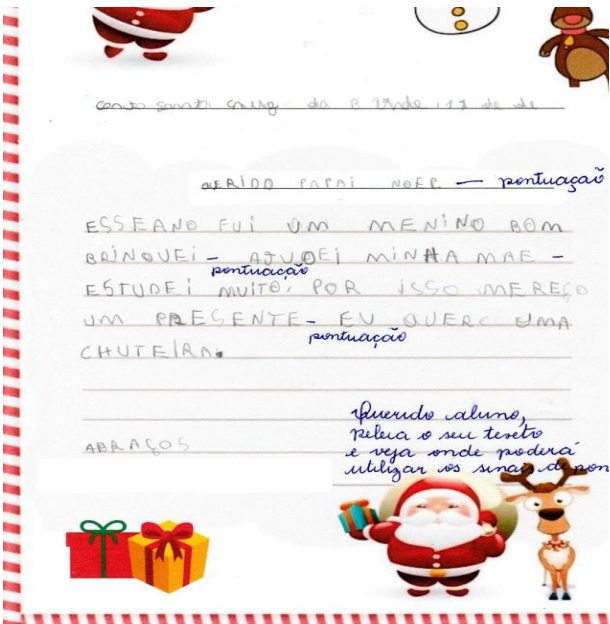
Fonte: Autoria própria

Mediante análise da produção 1 de B4, notamos que a discente, assim como A4, também atendeu aos elementos estruturantes do gênero Carta Pessoal. Todavia, observamos que A4 apresenta dificuldades vinculadas ao uso de letras maiúsculas em diferentes situações atreladas à produção escrita (início de frase, nomes de pessoas), conforme destacado no texto na cor azul e em aspectos voltados para o uso de pontuação no decorrer do texto (destacado na cor verde).

Assim como A4, B4 também estabelece um objetivo para chegar ao ponto chave do desenvolvimento da escrita, que é necessariamente a escrita dos pedidos (*destacado na cor vermelha*), pois ambos procuram persuadir o personagem natalino, falando sobre o comportamento que tiveram no decorrer de todo ano (*destacado na cor rosa*), como se o presente do bom velhinho servisse como recompensa por terem feito coisas boas. Portanto, apesar das dificuldades apontadas anteriormente, foi possível perceber que tanto A4 quanto B4 foram coerentes, no que diz respeito à junção de ideias detalhadas no desenvolvimento do assunto do texto, pois, no primeiro momento, elencaram as qualidades, falando sobre comportamento e as boas ações realizadas para, posteriormente, ditarem os pedidos, porque o personagem natalino ficaria orgulhoso delas e, dessa forma, daria os tão sonhados presentes.

Feitas essas considerações, realizaremos a análise da produção 1 de C4

Figura 38: Produção e transcrição da correção interativa 1 de C4



1 carta Santa Cruz da B. Verde, 12 de de

2 QUERIDO PAPAÍ NOEL

3 ESSEANO FUI UM MENINO BOM

4 BRINQUEI -ALUDEI MINHA MAE -

5 ESTUDEI MUITO, POR ISSO MEREÇO

6 UM PRESENTE - EU QUER UMA

7 CHUTEIRA

8 ABRAÇOS

Quando aluno, releia o seu texto e veja onde poderá utilizar os sinais de pontuação

Fonte: Acervo Pessoal

Ao analisarmos a produção 1 de C4, observamos que o discente procurou atender aos elementos estruturais da Carta Pessoal, mas apresentou uma certa dificuldade em finalizar a escrita da data (*destacada no texto na cor verde*). Processos de revisão textual ajudam os produtores exatamente a reverem aspectos como esse: a pressa, a falta de atenção pode fazer com que esqueçamos partes importantes e, durante a revisão e correção, o que faltava pode ser preenchido. Percebemos, ainda,

que o aluno começou a escrever o texto com letra cursiva (data) e, posteriormente, fez uso da letra em “caixa alta”. Vale ressaltar que, no momento de produção, após observar esse aspecto, a pesquisadora perguntou ao aluno por que ele escreveu a data com letra cursiva e preferiu seguir a produção, fazendo uso de letra de forma. Diante disso, ele respondeu que sentia dificuldades relacionadas à escrita da letra cursiva e preferia utilizar, naquele momento, a letra bastão.

Mediante essa análise, percebemos que o aluno, assim como A4, B4, também apresenta defasagens vinculadas ao uso de pontuação (*destacado no texto na cor azul*), porém, mesmo diante de tal dificuldade, o discente faz o uso adequado da conjunção conclusiva (*por isso/ destacado no texto na cor rosa*), ou seja, o colaborador conclui que, diante do seu bom comportamento o ano inteiro, merece receber os presentes do Papai Noel, como também fez uso “mesmo sem entender” da regra básica de pontuação acerca do uso de conjunções conclusivas.

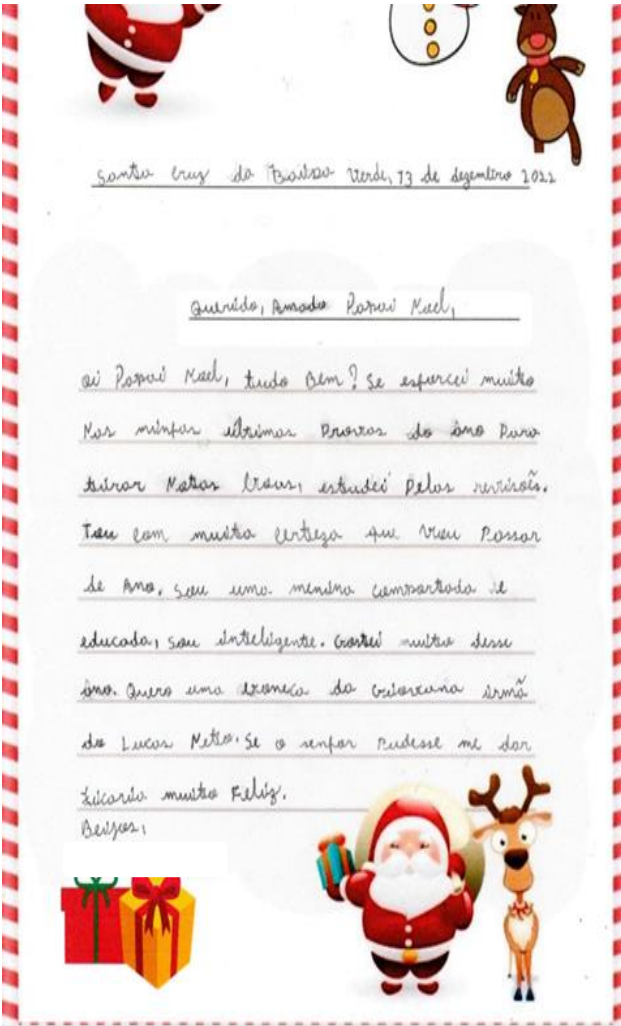
Dito isso, partiremos para o próximo tópico, o qual faz a análise e comparação entre a produção e reescrita de A4, B4 e C4 a partir do uso do meio de correção interativo.

4.4.2 Reescrita

No decorrer desse tópico faremos a análise e também comparação dos dois primeiros momentos de produção de A4, B4 e C4, sendo estes momentos divididos em produção 1 e reescrita. Nesse sentido, também elencaremos as defasagens apresentadas por cada discente, a partir da perspectiva de Pernambuco (2019), ou seja, com base no currículo que rege a educação básica de todo o estado de Pernambuco.

Feitas essas considerações, partiremos para análise da reescrita do texto produzido por A3 representado na figura abaixo:

Figura 39: Reescrita e transcrição do texto de A4



1 Santa Cruz da Baida Verde, 13 de dezembro de 2022

2 Querido, Amado Papai Noel,

3 oi Papai Noel, tudo bem? Se esforcei muito

4 Nas minhas últimas Provas do ano Para

5 teírar notas boas, estudei pelas revisões.

6 Tou com muita certeza que vou Passar

7 de Ano. Sou uma menina comportada e

8 educada, Sou inteligente. Gostei muito

9 desse

10 Falaria muito Feliz.

11 Beijos

Fonte:própria autora

Quadro 20: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de A4

Produção 1	Reescrita
1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baida Verde, 13 de dezembro de 2022
2 Querido Amado Papai Noel	2 Querido, Amado Papai Noel,
3 oi Papai Noel tudo bem se esforcei muito	3 oi Papai Noel, tudo bem? Se esforcei muito
4 Nas minfas utimas Provas do Ano Para	4 Nas minhas últimas Provas do ano Para
5 tirar Notas boas estudei Pelas revisões	5 teírar notas boas, estudei pelas revisões.
6 tou com muita certeza que vou Passar	6 Tou com muita certeza que vou Passar
7 de Ano sou uma menina comportada e	7 de Ano. Sou uma menina comportada e
8 educada Sou inteligente gostei muito	8 educada, Sou inteligente. Gostei muito desse
9 desse Ano Quero uma boneca da giovana	9 ano. Quero uma boneca da Giovana irmã do Lucas
10 irma do lucas neto se o senfor Pudesse Me dar	10 Ficaria muito Feliz.
11 Ficava Muito Feliz Beijjos	11 Beijjos

Fonte: Própria autora

De acordo com as observações realizadas nos dois momentos de produção de A4, percebemos que a aluna contemplou os elementos estruturais da Carta pessoal (data, saudação, assunto e despedida), como também tentou atender às observações, elencadas no bilhete orientador, deixado ao final do texto, as quais estão relacionadas ao uso da pontuação (*destacado nos textos na cor rosa*). No entanto, ainda percebemos dificuldades atreladas ao uso de letra maiúscula e minúscula (*destacado nos textos na cor verde*). Verificamos também que A4 tentou interpretar o bilhete orientador deixado no final do seu texto, a partir da mudança da pontuação ocorrida no momento de reescrita (*destacado na reescrita na cor laranja*), ou seja, percebemos uma melhoria no texto, que nos possibilita ter uma melhor compreensão.

As dificuldades, como vimos afirmando, não obscurecem a produtividade escrita do colaborador, porque há uma diferença no uso ou manuseio da linguagem escrita da produção 1 para a reescrita. Nesta atividade, o colaborador A4, dentro de sus limites, procura melhorar a sua escrita a partir das mediações acontecidas e, dessa forma, a ortografia melhora quanto a alguns itens lexicais, a frase se completa

em outros momentos, apesar de haver uma grande flutuação desses aspectos, denotando que o colaborador não tem ou não adquiriu ou construiu de forma consistente uma consciência linguística (morfológica, sintática, semântica) aprofundada o suficiente para o seu nível de escolaridade para poder se sentir seguro e tornar a sua escrita linear, no sentido de dirimir os equívocos localizados do início ao fim do texto.

Diante das pontuações realizadas, apresentaremos uma tabela com as defasagens apresentadas por A4 em consonância com o Currículo de Pernambuco (2019).

Tabela 10: Defasagens apresentadas por A4

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	DESCRIÇÃO	ANO
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF01LP11PE	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva maiúsculas e minúsculas, em atividades de leitura e escrita de material impresso e digitais com os diversos tipos de letras, livros, revistas, jornais impressos e digitais e textos escritos em sala de aula), favorecendo a análise e reconhecimento dos contextos de uso dos diferentes tipos de letras.	1º ano/ Ensino Fundamental
Escrita (compartilhada e autônoma)	EF02LP01PE	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, observando seus usos na produção de sentidos	2º ano/ Ensino Fundamental
Produção de Textos (escrita)	EF35LP07PE	Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos	3º ao 5º/ Ensino Fundamental

compartilhada e
autônoma)

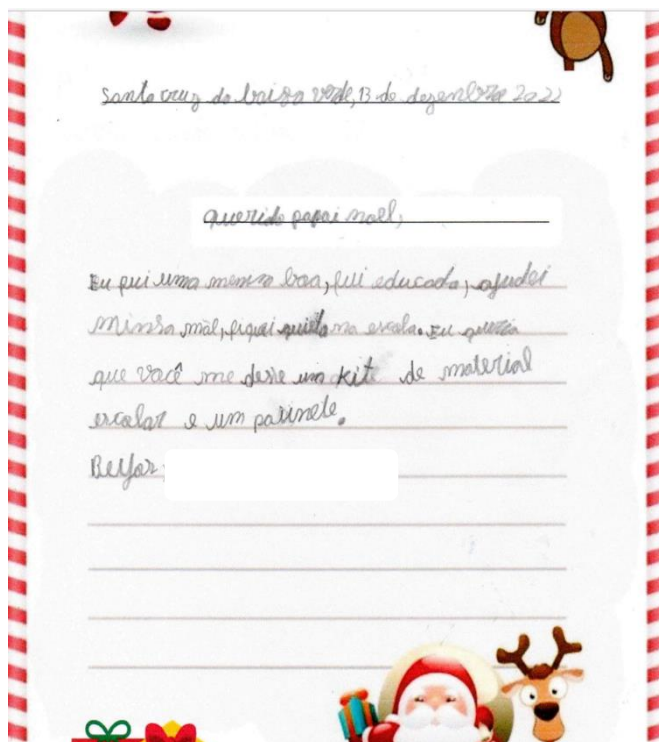
linguísticos e
gramaticais, tais
como ortografia,
regras básicas de
concordância
nominal e verbal,
pontuação (ponto
final, ponto de
exclamação, ponto
de interrogação,
vírgulas em
enumerações) e
pontuação do
discurso direto,
quando for o caso.

Fonte: PERNAMBUCO (2019, p.108,113,124)

A partir das defasagens elencadas na tabela perceberemos que A4, assim como outros integrantes dessa pesquisa, possui uma maior dificuldade, especificamente, em habilidades que são desenvolvidas entre o 1º e o 2º ano, ou seja, habilidades vinculadas ao processo de alfabetização, como por exemplo, (EF01LP11PE/ 1º ano), apresentada em ambos os textos de forma pontual; ao uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas dentro do contexto de produção, (EF02LP01PE/ 2º ano), relacionada ao uso de letra maiúscula no início de frase, em nomes próprios e também atrelada à grafia correta das palavras (*destacada nos textos na cor vermelha*), sendo menos recorrente no texto reescrito e à habilidade (EF35LP07Pe/ 3º ao 5ºano), voltada para o uso adequado de pontuação e questões ortográficas, recorrentes na produção 1 de A4.

Realizadas as considerações anteriores, partiremos para análise e comparação dos dois momentos de produção de B4.

Figura 40: Reescrita e transcrição de B4



1 Santa cruz da baixa Verde, 13 de dezembro 2022

2 querido papai noel,

3 Eu fui uma menina boa, fui educada, ajudei

4 minha mãe, fiquei quieta na escola. Eu queria

5 que você me desse um kit de material

6 escolar e um paunete.

7 Beijos

Fonte: Acervo Pessoal

Quadro 21: Comparação entre a produção 1 e a reescrita de B4

Produção 1

1 Santa **cr**uz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022.

2 querido **p**apai noel

3 **e**u fui uma menina boa fui educada

4 ajudei minha mãe fiquei **q**ueta na

5 **e**scola eu queria que você me

6 desse um **q**uiti de material

7 **e**scola, um patinete

8 beijos

Reescrita

1 Santa **cr**uz da **ba**ixa Verde, 13 de dezembro 2022

2 querido **p**apai noel,

3 **E**u fui uma menina boa, fui educada, ajudei

4 minha mãe, fiquei quieta na escola. **E**u queria

5 que você me desse um kit de material

6 escolar e um **paunete**.

7 **B**eijos

Fonte: Própria Autora

A partir da observação dos dois momentos de produção de B4, percebemos que a aluna continuou contemplando os elementos estruturantes do gênero Carta Pessoal, como também realizou alguns ajustes voltados para pontuação do texto

(*comparação destacada em ambos os textos na cor azul*). Contudo, ainda percebemos certa dificuldade quanto ao uso de letra maiúscula, no início de frase e em substantivos próprios (*destacado em ambos os textos na cor verde*), porém esse aspecto foi menos recorrente no momento de reescrita. Percebemos, ainda, que as ideias apresentadas na produção 1 foram preservadas durante a reescrita da carta, pois a discente introduz o assunto do texto, falando sobre o seu comportamento (*destacado em ambos os textos na cor lilás*), para depois fazer o pedido ao personagem natalino (*destacado em ambos os textos na cor laranja*).

Com base nas questões pontuadas anteriormente, apresentaremos uma tabela em que serão elencadas as defasagens de B4, a partir da perspectiva de Pernambuco (2019).

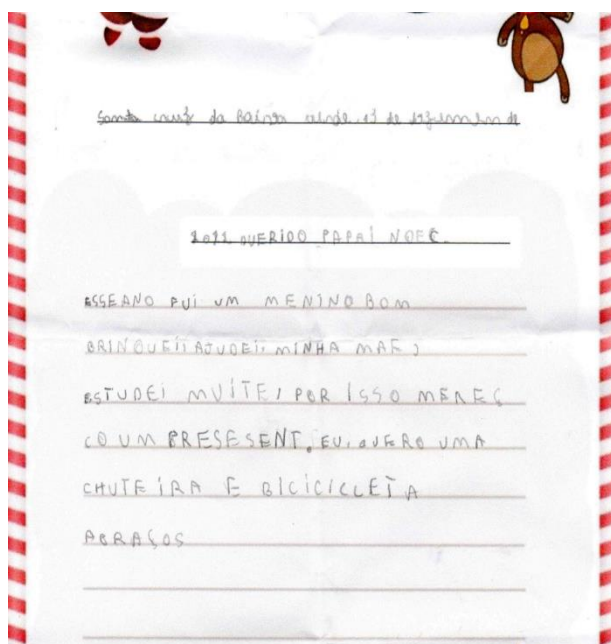
Tabela 11: Defasagens apresentadas por B4

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	DESCRIÇÃO	ANO
Escrita (compartilhada e autônoma)	EF02LP01PE	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, observando seus usos na produção de sentidos.	2º ano/ Ensino Fundamental
Escrita (compartilhada e autônoma)	EF35LP07PE	Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	3º ao 5º ano/ Ensino Fundamental

De acordo com a tabela anterior, pudemos perceber que, assim como A4, B4 também apresentou dificuldades atreladas a habilidades do 2º ano (EF02LP01PE), com defasagens vinculadas ao uso de letra maiúscula em início de frase e na escrita de substantivos próprios. No entanto, sobre esse aspecto, notamos que a aluna conseguiu interpretar o bilhete orientador deixado pela professora, pois conseguiu, no momento de reescrita, uma melhor ampliação do texto. No que concerne à habilidade (EF35LP07PE/ 3º ao 5º ano), observamos que o momento de reescrita também propôs mudanças nesse sentido, pois a discente procurou fazer uso da pontuação adequadamente, a partir da interpretação do bilhete orientador deixado no processo de correção. Contudo, percebemos que, em alguns momentos, tanto na produção 1 quanto na reescrita, houve pequenas dificuldades atreladas à escrita de algumas palavras (*destacadas em ambos os textos na cor vermelha*), tendo uma maior recorrência na produção 1.

Enfim, percebemos que o meio de correção utilizado trouxe melhorias, no que tange à escrita de B4. Vejamos a seguir, a análise da reescrita da produção 1 de C4.

Figura 41: Reescrita e transcrição da produção 1 de C4



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de
 dezembro de

2 2022 QUERIDO PAPAÍ NOEL

3 ESSE ANO FUI UM MENINO BOM

4 BRINQUEI AJUDEI MINHA MAE,

5 ESTUDEI MUITO POR ISSO MEREÇ

6 CO UM PRESENT. EU QUERO UMA

7 CHUTEÍRA E BICICLETA

8 ABRAÇOS

Fonte: Acervo Pessoal

Quadro 22: Comparação entre a produção 1 e reescrita de C4

Produção 1

Reescrita

1 carta Santa Cruz da B. Verde, 12 de de	1 Santa cruz da Baixa verde, 13 de ozemem de
2 QUERIDO PAPAÍ NOEL	2 2022 QUERIDO PAPAÍ NOEC
3 ESSEANO FUI UM MENINO BOM	3 ESSE ANO FUI UM MENINO BOM
4 BRINQUEI -ALUDEI MINHA MAE –	4 BRINQUEI I AJUDEI MINHA MAE,
5 ESTUDEI MUITO, POR ISSO MEREÇO	5 ESTUDEI MUIITE I POR ISSO MEREÇ
6 UM PRESENTE – EU QUER UMA	6 CO UM PRESENT. EU. QUERO UMA
7 CHUTEIRA	7 CHUTEÍRA E BÍCICLETA
8 ABRAÇOS	8 ABRAÇOS

Fonte: Própria Autora

Mediante observação do quadro anterior, percebemos que C4 continuou contemplando os elementos estruturantes da Carta Pessoal, porém no momento de reescrita acabou misturando elementos da data com a saudação (*destacado na reescrita na cor vermelha*). Notamos, ainda, que, assim como na produção 1, o aluno começou a escrever com letra cursiva, mas, posteriormente, continuou utilizando a letra bastão (*destacado nos textos na cor rosa*). Além disso, verificamos que, no momento de reescrita, o aluno escreve alguns elementos do texto da mesma forma que os pronuncia (*destacado nos textos na cor verde*), sendo esse aspecto muito recorrente no processo de alfabetização.

Com base nas pontuações anteriores, observemos a tabela abaixo, a qual traz as defasagens apresentadas por C4 a partir da perspectiva de Pernambuco (2019).

Tabela 12: Defasagens apresentadas por C4

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADE	DESCRIÇÃO	ANO
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF01LP11PE	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva maiúsculas e minúsculas, em atividades de leitura e escrita de material impresso e digitais com os diversos tipos de letras, livros, revistas, jornais impressos e digitais e textos escritos em sala de aula),	1º ano/ Ensino Fundamental

		favorecendo a análise e reconhecimento dos contextos de uso dos diferentes tipos de letras	
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF02LP07PE	Escrever palavras, frases, em textos curtos nas formas imprensa e cursiva, dentro de um contexto de uso da língua.	2º ano/ Ensino Fundamental
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	EF02LP08PE	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases em textos, observando a segmentação das palavras a partir da fala.	2º ano/ Ensino Fundamental
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF15LP06PE	Rer e revisar o texto produzido, individualmente ou com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para ajustá-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, visando aos efeitos de sentidos pretendidos.	1º ao 5º ano/ Ensino Fundamental
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	EF35LP07PE	Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	3º ao 5º ano/ Ensino Fundamental

Com base na tabela exposta anteriormente, verificamos que C4, assim como A4 e B4, também possuem dificuldades, em sua maioria, atreladas ao 1º e 2º ano, ou seja, voltadas para o período de alfabetização. Diante disso, destacamos, especificamente, as seguintes habilidades: (EF01LP11PE/ 1º ano), apontada para o reconhecimento e uso de letras cursiva e impressa, maiúscula e minúscula, o que é comprovado a partir da própria fala do aluno, quando afirma apresentar dificuldades em escrever com letra cursiva e, diante dessa situação, grande parte do seu texto foi escrito com letra bastão e (EF02LP07PE/ 2º ano), a qual se vincula à habilidade anterior, no que tange à escrita de palavras com letra impressa e cursiva diante do contexto de produção.

Quanto à habilidade (EF02LP08PE/ 2º ano), relacionada à segmentação de palavras também no contexto de produção, seja em frases ou textos, foi um fator que apareceu nos dois momentos de escrita, mas que não foi tão recorrente. No que se refere a (EF15LP06PE/ 1º ao 5º ano), vinculada à revisão e à reescrita dos textos em sala de aula e (EF35LP07PE/ 3º ao 5º ano), atrelada ao uso dos conhecimentos linguísticos e gramaticais, ressaltamos que, se o aluno não conseguiu desenvolver habilidades trabalhadas anteriormente, principalmente, no período de alfabetização, dificilmente ele conseguirá um bom desempenho em habilidades de turmas posteriores que, por sua vez, apresentam uma maior complexidade, sendo esse o caso da dificuldade nas habilidades citadas já citadas.

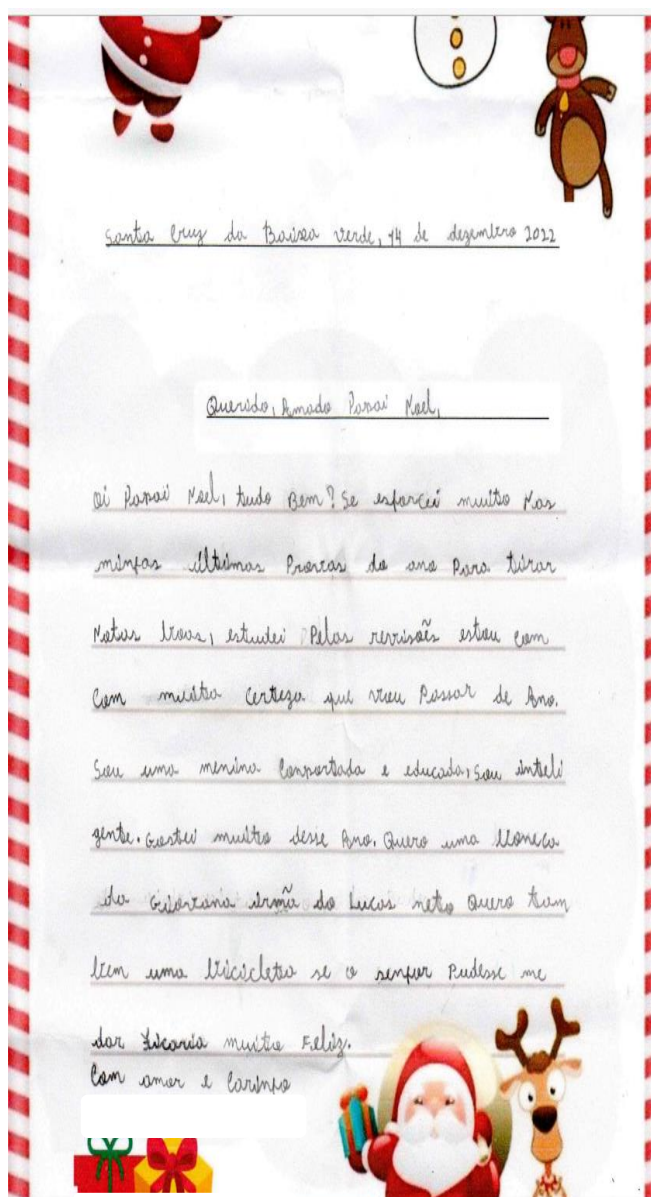
Vale destacar também que a habilidade (EF15LP06PE/ 1º ao 5º ano) trata-se de um processo contínuo, porém, pelo que foi apresentado nos textos aqui expostos, a prática de revisão e reescrita, apesar de ser destacada no currículo Pernambuco (2019), não é uma prática frequente em sala de aula, por isso, a grande dificuldade dos alunos no que tange ao desenvolvimento da escrita.

4.4.3 Produção final

Nessa seção, realizaremos as análises das produções finais de A4, B4 e C4, com o intuito de também estabelecer uma comparação entre os três momentos de produção: produção 1, reescrita e produção final, tendo como base o meio de correção interativo, observando se houve ou não melhorias no processo de escrita, a partir do

meio de correção utilizado. Levando em consideração os aspectos pontuados anteriormente, vejamos a produção final de A4 representada na figura abaixo:

Figura 42: Produção final e transcrição de A4



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezembro 2022.

2 Querido, Amado Papai Noel,

3 Oi Papai Noel, tudo Bem? Se esforcei muito Nas

4 minhas últimas Provas do Ano Para tirar
5 Notas boas, estudei Pelas revisões estou com

6 com muita Certeza que vou Passar de Ano.

7 Sou uma menina conportada e educada,
Sou inteli

8 gente. Gostei muito desse Ano. Quero uma
boneca

9 da Giovana ormã do Lucas neto Quero tam
10 bem uma bicicleta se o senfor Pudesse me
11 dar Ficaria muito Feliz.

12 Com amor e Carinfo

Fonte: Acervo Pessoal

Quadro 23: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de A4

Produção 1

Reescrita

Produção final

1 Santa Cruz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022	Santa Cruz da Baida Verde, 13 de dezembro de 2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezembro 2022.
2 Querido Amado Papai Noel	2 Querido, Amado Papai Noel,	2 Querido, Amado Papai Noel,
3 oi Papai Noel tudo bem se esforcei muito	3 oi Papai Noel, tudo bem? Se esforcei muito	3 oi Papai Noel, tudo Bem? Se esforcei muito
4 Nas minfas utimas Provas do Ano Para	4 Nas minhas últimas Provas do ano Para	4 nas minfas últimas Provas do Ano Para tirar
5 Tirar Notas boas estudei Pelas revisões	5 teírar notas boas, estudei pelas revisões.	5 Notas boas, estudei Pelas revisões estou
6 tou com muita certeza que vou Passar	6 Tou com muita certeza que vou Passar	6 com muita Certeza que vou Passar de Ano.
7 de Ano sou uma menina comportada e	7 de Ano. Sou uma menina comportada e	7 Sou uma menina conportada e educada,
8 educada Sou inteligente gostei muito	8 educada, Sou inteligente. Gostei muito	8 gente. Gostei muito
9 desse Ano Quero uma boneca da giovana	9 ano. Quero uma boneca da Giovana irmã do	9 desse Ano. Quero uma boneca
10 irma do lucas neto se o senfor Pudesse Me dar	10 Se o senfor Pudesse me dar	10 da Giovana ormã do Lucas neto Quero tam
11 Ficava Muito Feliz Beijos	11 Ficaria muito Feliz.	10 bem uma bicicleta se o senfor Pudesse me
	12 Beijos	11 dar Ficaria muito Feliz.
		12 Com amor e Carinfo

Fonte: Própria Autora

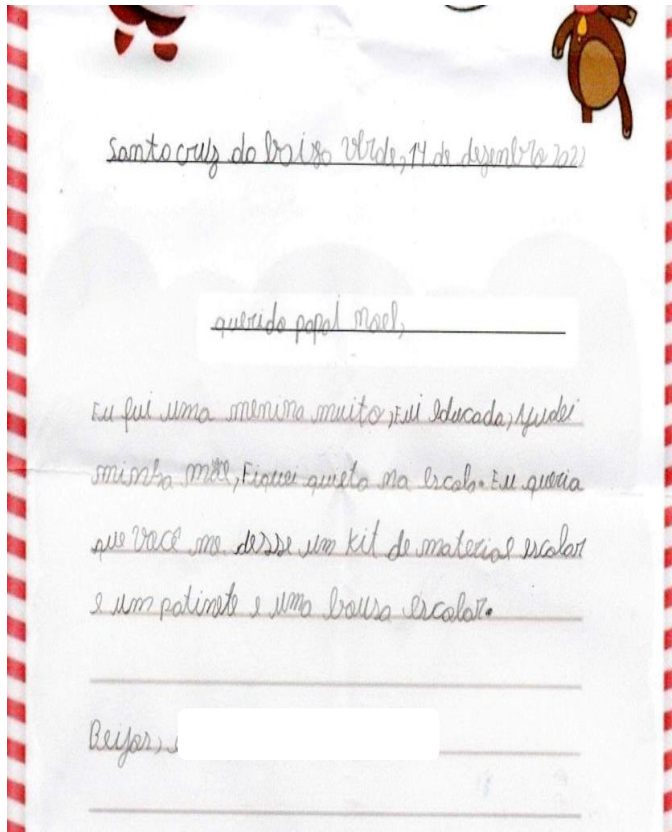
Em observância aos três momentos de produção de A4, notamos que a aluna continuou atendendo ao uso dos elementos estruturantes do gênero Carta Pessoal (data, saudação, assunto e despedida), como também, no decorrer de todo esse processo de escrita, o seu texto passou por algumas mudanças, sendo essas relacionadas à pontuação (*destacada nos textos na cor vermelha*), visto que, tanto na

reescrita quanto na produção final, a discente tentou melhorá-la. Já no que tange à despedida, permaneceu a mesma, tanto na produção 1 quanto na reescrita, mas na produção final A4 quis demonstrar o seu afinho pelo bom velhinho, especificando que a carta foi escrita com “amor e carinho (*despedida destacada nos textos na cor rosa*), como também acrescentou pedidos na produção final (*destacado no texto na cor lilás*).

Quanto às defasagens com base nas habilidades de Pernambuco (2019), destacamos mais uma vez as seguintes questões: habilidade (EF02LP01PE/ 2º ano), vinculada ao uso de letras maiúsculas e minúsculas na produção textual (*apontadas nos textos na cor verde*), principalmente, no que diz respeito à continuação de frases, ao passar de uma linha para outra, algumas vezes no processo de construção das frases e também quanto ao uso de substantivos próprios, respectivamente na produção 1 e na reescrita. Também percebemos que a aluna, mesmo após a revisão e a reescrita e o uso dos bilhetes orientadores, deixados pela pesquisadora durante a correção, ainda apresenta grandes dificuldades atreladas a habilidade (EF35LP07PE/ 3º ao 5º ano), a qual faz referência ao uso de pontuação e concordância verbal e nominal, no decorrer da produção escrita, como uma forma de proporcionar um melhor entendimento do leitor. Mesmo diante das defasagens apresentadas anteriormente, observamos que o texto de A4 possui uma sequenciação de ideias que vai desde a citação das boas atitudes que a aluna fez (*aspecto destacado nos textos na cor amarelo escuro*), desde o momento da realização dos pedidos ao personagem natalino (*aspecto destacado nos textos na cor azul*).

Nesse sentido, pudemos notar que A4 tentou interpretar e seguir as orientações dados pela pesquisadora, a partir do uso dos bilhetes orientadores, pois realizou mudanças tanto na reescrita quanto na produção final. Feito essas considerações, partiremos para análise e também a comparação entre os três momentos de produção de B4.

Figura 43: Produção final e transcrição de B4



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezembro de 2022

2 querido papai Noel,

3 Eu fui uma menina muito, Fui educada, Ajudei

4 minha mãe, Fiquei queta na escola. Eu queria

5 que você me desse um kit de material escolar

6 e um patinete e uma bolsa escolar.

7 Beijos

Fonte: Acervo Pessoal

Podemos observar que B4 apresenta um nível de escrita ortográfico, pois escreve de maneira coerente que facilita ainda mais a compreensão do texto, como por exemplo (*menina/ linha 3*), ou seja, houve a memorização da palavra bem como a escrita correta. Desse modo, entendemos que esse é o nível que permanecemos em constante construção, ao assimilarmos e compreendermos as irregularidades da língua ao longo da vida.

Quadro 24: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de B4

Produção 1	Reescrita	Produção final
1 Santa crúz da Baixa Verde, 13 de dezembro de 2022.	1 Santa crúz da baixa Verde, 13 de dezembro 2022	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezenbro de 2022
2 querido papai noel	2 querido papai noel ,	2 querido papai Noel ,
3 eu fui uma menina boa fui educada	3 Eu fui uma menina boa, fui educada, ajudei	3 Eu fui uma menina muito, Fui educada, Ajudei

4	ajudei minha mãe fiquei quieta na escola eu queria	4	minha mãe, fiquei quieta na escola. Eu queria	4	minha mãe, Fiquei quieta na escola. Eu queria
5	que você me desse um kit de material	5	que você me desse um kit de material	5	que você me desse um kit de material escolar
6	escola, um patinete	6	escolar e um paunete.	6	e um patinete e uma bolsa escolar.
		7	Beijos		

7 beijos

7 Beijos

Fonte: Própria Autora

Mediante observação dos três momentos de escrita de B4, verificamos que a aluna continuou atendendo aos elementos estruturantes do gênero Carta Pessoal, como também tentou fazer algumas alterações na pontuação do texto na reescrita e produção final (*vejamos esse aspecto destacados em todos os textos na cor vermelha*). Observamos, ainda, na produção final uma outra mudança no texto, voltada para o acréscimo de um pedido feito ao papai Noel (bolsa escolar) (*os pedidos estão destacados na cor rosa*).

Com relação às defasagens apontadas com base nas habilidades de Pernambuco (2019), ressaltamos especificamente as seguintes: (EF02LP01PE/ 2º ano), voltada para o uso da grafia correta das palavras bem como o uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas no contexto de produção textual, em que fazemos apontamentos nos textos atrelados à dificuldade de escrita de algumas palavras (*destacado nos textos na cor verde*) e também quanto ao uso de letras maiúsculas na escrita de substantivos próprios (*destacado no texto na cor azul*). Nesse interim, também sinalizamos a defasagem na habilidade (EF35LP07PE/ 3º ao 5º ano), ligada ao conhecimento linguístico e gramatical em questões como ortografia, pontuação e concordância, porém, em consonância com essa habilidade, pontuamos apenas questões atreladas à pontuação (*destacada em todos os textos na cor vermelha*).

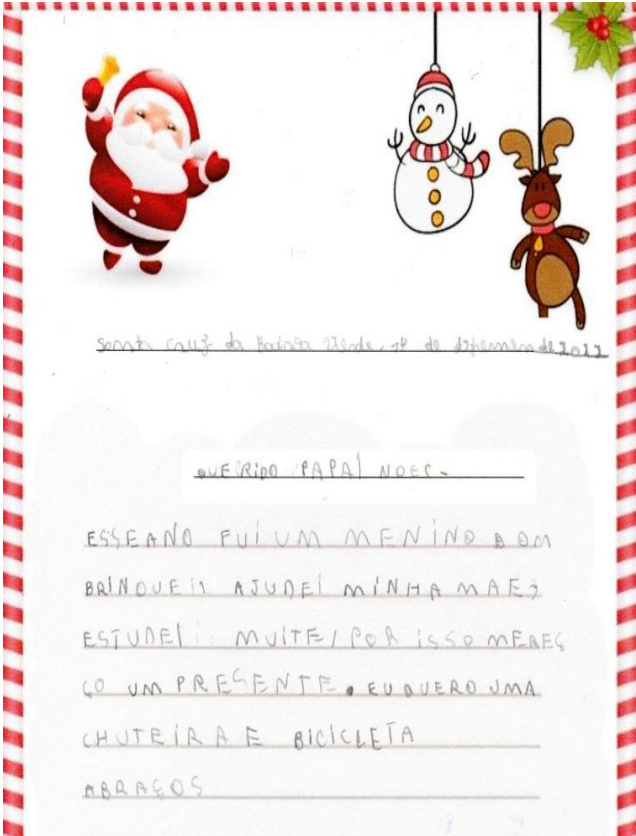
Em suma, notamos que, apesar das defasagens citadas, sendo uma delas ligada ao período de alfabetização, 1º e 2º ano/Ensino Fundamental, B4 apresentou uma sequência de ideias de forma coerente, pois, assim como A4, elencou, primeiramente, as suas qualidades como uma forma de convencer o personagem natalino que ela realmente merecia ganhar tais presentes, para depois fazer os pedidos. O processo de produção e revisão textual desse colaborador continuou

estabilizado, ou seja, não houve flutuações radicais quanto às ideias, como ocorreu com outros colaboradores que de uma atividade para outra retornavam aos mesmos equívocos ou, quando tentavam dirimir determinadas questões, não tinham consciência de como efetuar e terminavam por se equivocar mais ainda.

Conforme já observado com os outros sujeitos, B4 também necessita realizar trabalhos, envolvendo a escrita de forma contínua, porque a escrita, assim como a aprendizagem, é um processo que precisa ser trabalhado sem interrupções, para que de fato o aluno consiga desenvolvê-la em atendimento a todas as habilidades propostas para cada etapa da sua vida escolar.

Dito isso, partiremos para análise da produção final de C4 bem como a comparação entre a produção 1, reescrita e produção final.

Figura 44: Produção final e transcrição de C4



1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezembro de 2022

2 QUERIDO PAPAÍ NOEL-

3 ESSE ANO FUI UM MENINO BOM

4 BRINQUEI, AJUDEI MINHA MÃE,

5 ESTUDEI MUITO POR ISSO MEREÇ

6 ÇO UM PRESENTE. EU QUERO UMA

7 CHUTEIRA E BICICLETA

8 ABRAÇOS

Fonte: Acervo Pessoal

Quadro 25: Comparação entre a produção 1, reescrita e produção final de C4

Produção 1

Reescrita

Produção final

1 carta Santa Cruz da B. Verde, 12 de de	1 Santa cruz da Baixa verde, 13 de ozemem de	1 Santa Cruz da Baixa Verde, 14 de dezemen de 2022
2 QUERIDO PAPAÍ NOEL	2 2022 QUERIDO PAPAÍ NOEC	2 QUERIDO PAPAÍ NOEC-
3 ESSEANO FUI UM MENINO BOM	3 ESSE ANO FUI UM MENINO BOM	3 ESSE ANO FUI UM MENINO BOM
4 BRINQUEI -ALUDEI MINHA MAE –	4 BRINQUEI I AJUDEI MINHA MAE,	4 BRINQUEI, AJUDEI MINHA MAE,
5 ESTUDEI MUITO, POR ISSO MEREÇO	5 ESTUDEI MUIITE I POR ISSO MEREÇ	5 ESTUDEI MUIITEI POR ISSO MEREÇ
6 UM PRESENTE – EU QUER UMA	6 CO UM PRESENT. EU. QUERO UMA	6ÇO UM PRESENTE. EU QUERO UMA
7 CHUTEIRA	7 CHUTEÍRA E BÍCICLETA	7CHUTEIRA E BICICLETA
8 ABRAÇOS	8 ABRAÇOS	8 ABRAÇOS

Fonte: Própria Autora

Por intermédio da observação dos textos produzidos por C4, reparamos que o aluno, assim como os demais, continuou contemplando os elementos estruturais do gênero carta pessoal (data, saudação, assunto e despedida), apesar de misturar a data com a saudação no momento de reescrita. Ainda nessa observação, percebemos que o discente manteve a escrita da data com letra cursiva e as demais etapas do texto com letra impressa, demonstrando estar ainda em processo de aquisição da escrita e o uso da letra bastão se tornar mais viável para ele. Todavia, o uso da letra cursiva precisa ser aprimorado, pois o referido aluno já se encontra no 5º ano do Ensino Fundamental, justificando, dessa forma, a defasagem na habilidade (EF02LP07PE/ 2º ano), vinculada ao uso e reconhecimento da letra cursiva e impressa em consonância com o uso da língua. Foi possível verificar também que C4 fez um acréscimo nos pedidos tanto na reescrita quanto na produção final (*destacado nos textos citados na cor laranja*).

Dessa maneira, averiguamos que o texto ainda apresenta problemas voltados para pontuação (*destacado nos textos na cor verde*), os quais corroboram a defasagem na habilidade (EF35LP07PE), atrelada ao uso de elementos linguísticos e gramaticais, relacionados à ortografia, concordância e pontuação (os aspectos vinculados à ortografia foram *destacados nos textos na cor rosa*). A partir das

colocações feitas anteriormente, as quais estão ligadas às defasagens de escrita apresentadas por C4, devemos levar em consideração que o aluno ainda está em processo de aquisição da escrita e também de alfabetização, por isso, a dificuldade em escrever com letra cursiva, ortografia e quanto ao uso da pontuação.

Dessa forma, compreendemos que a escrita deve ser cada vez mais aprimorada e também acrescentada ao planejamento docente, pois, a partir dessa pesquisa, pudemos perceber que, mesmo diante das dificuldades que permeiam a sala de aula e especificamente cada aluno, é possível trabalhar com a produção escrita na escola, mesmo com gêneros textuais mais simples, como quadrinhas ou até mesmo listas de palavras, porque é a partir de pequenas produções que o aluno poderá perceber, por exemplo, como se escreve uma palavra ou até mesmo quando devemos utilizar letras maiúsculas e minúsculas de acordo com o contexto de produção.

Nesse sentido, ressaltamos que a escrita deve ser trabalhada com frequência e sistematicidade em sala de aula. De acordo com Silva (2017), percebemos quando o aluno tem dificuldades em encontrar o melhor caminho para realizar a escrita de forma correta, porém, quando em situação de teste, ou seja em uma situação alicerçada na frequência, sistematicidade e na consistência das atividades, ele alcançará o seu objetivo, superando as dificuldades e atingirá o que deve e pode ser a meta, tanto para escrever corretamente as palavras como para realizar a construção de seus próprios textos de forma coesa e coerente. No entanto, para que isso aconteça, é necessária a inserção de tais atividades no planejamento de sala de aula, pois se o currículo pontua e descreve habilidades vinculadas à escrita, revisão e reescrita textual, estas devem ser desenvolvidas em sala de aula, de modo que proporcione a melhoria da escrita dos discentes, especificamente nos anos iniciais como pontuado nessa pesquisa.

Com relação aos meios de correção utilizados nessa pesquisa, percebemos que eles são relevantes para o processo de produção escrita, pois o uso de cada um deles, com exceção do meio resolutivo que não permite a interação entre aluno e professor, os demais proporcionam a interação entre aluno, professor e texto, sendo que essa interação acontece, principalmente, com o uso do meio de correção interativo, pois, por meio dos bilhetes orientadores, o aluno poderá interpretá-los e a partir de tal interpretação ampliar o texto produzido.

Diante desse contexto, Serafini (1991) propõe a combinação dessas metodologias, com o intuito de orientar a revisão e a reescrita, podendo, dessa forma, indicar o problema como também classificar sua natureza e, além disso, deixar evidente, por meio dos bilhetes orientadores, o que precisa ser revisto na produção. Acreditamos, contudo, que mediante discussão dos textos apresentados nesse capítulo, os meios de correção poderiam também ser utilizados de forma combinada, assim, questões voltadas para interpretação de alguns apontamentos realizados pela pesquisadora seriam melhor entendidos quando em conjunto, por exemplo, o meio de correção indicativo juntamente com o meio de correção interativo, o qual traria uma melhor explicação para as marcações feitas através do uso do meio de correção anterior.

Por outro lado, entendemos que, muitas vezes, o docente regente de classe não trabalha com mais frequência a revisão e a reescrita em sala de aula por conta do grande número de alunos, levando em consideração que muitos desses professores trabalham em mais de um turno. No entanto, precisamos trabalhar a escrita em sala de aula e, para isso, é necessário que haja a organização de práticas diárias que visem ao atendimento das habilidades de escrita, porque se continuarmos realizando as produções textuais sem nenhum objetivo, ou somente para o preenchimento da lacuna de um diário, sempre iremos nos deparar com a realidade apresentada nessa pesquisa, ou seja, alunos finalizando o 5º ano do Ensino Fundamental/anos iniciais com grandes dificuldades de escrita e com tamanhas dificuldades atreladas a habilidades voltadas para o período de alfabetização(1º e 2º ano).

No que concerne ao uso dos elementos estruturantes do gênero Carta Pessoal, os alunos apresentaram um bom desenvolvimento, pois houve o atendimento a tais aspectos em todos os momentos de produção. Todavia, com relação aos meios de correção utilizados, a começar pelo indicativo, houve grandes dificuldades de assimilação das correções feitas pela pesquisadora, mesmo só realizando a sua transcrição, não obteve muito êxito, porque os alunos não conseguiam identificar os erros, mesmo eles sendo marcados no texto com um traço ou outro símbolo, pois a maioria deles ainda estão em processo de aquisição da escrita.

Quanto ao meio de correção classificatório, foram feitas marcações nos textos através de símbolos, bem como foi criada uma legenda para o seu melhor entendimento, porém não conseguimos grandes avanços diante da dificuldade de

muito alunos em relação à interpretação e leitura dos símbolos. No que diz respeito ao meio de correção interativo, verificamos pequenas melhorias, porque alguns alunos fizeram acréscimos em seus textos, mas continuaram com problemas relacionados, principalmente às habilidades voltadas para ortografia, segmentação de palavras e uso adequado da pontuação no contexto de produção, porém fazemos mais uma vez um respaldo acerca do tempo de realização da pesquisa. Sabemos que três dias não são suficientes para resolver problemas que perduram desde o início dos anos iniciais, mas servem como “norte” para a prática diária do professor, principalmente daquele que acompanhou o desenvolvimento da pesquisa.

Partindo desse pressuposto, percebemos que mesmo diante das dificuldades, houve também momentos de aprendizado, pois os discentes entenderam e aplicaram elementos estruturantes do gênero carta pessoal compreendendo o uso social e a finalidade dessa escrita como também para quem e para quem eles deveriam escrever, bem como fizeram uso da criatividade e imaginação ao elencarem os pedidos feitos ao papai Noel, pois viram naquele momento a oportunidade de pedir algo que tanto almejam como também se imaginar usando um brinquedo que diante das difíceis condições de vida, não puderam ter. Também devemos destacar os avanços que os alunos conseguiram neste curto espaço de tempo a partir da revisão e reescrita, por exemplo, em algumas situações, já estavam conseguindo entender que há espaços em branco na escrita de uma palavra e outra no texto e que para melhor compreensão do leitor estas palavras devem estar separadas umas das outras.

Portanto, destacamos mais uma vez, a pertinência da frequência e sistematicidade e da consistência de práticas de escrita, pois, antes de tudo, devemos entender o texto enquanto um processo que está sempre em fase de aprimoramento e não como um produto pronto e acabado, o qual não pode ser melhorado a partir da revisão e da reescrita. Ainda assim, pontuamos que, se esses alunos tivessem tido um acompanhamento durante todo ano letivo, ao chegar ao final do último semestre, teriam um excelente resultado no que concerne à produção do gênero Carta, mas de tantos outros, porque apesar das dificuldades apresentadas, eles possuem coerência em relação às ideias apresentadas no texto, como também demonstraram interesse em desenvolver todas as etapas de escrita elencadas nessa pesquisa, que foram desde a sondagem até o momento de produção final.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao término de uma longa jornada como a aqui demonstrada, ficam muitas questões que exigem, de certa forma, explicações, justificativas. Cremos não ter soluções ou respostas para a maior parte delas, porque também fomos surpreendidos com a rotina da escola onde a pesquisa foi desenvolvida e, entre as surpresas, o tempo esgotado foi o que mais dificultou o processo de intervenção previamente planejado. Ao longo do capítulo analítico, frisamos este ponto, não para nos isentar do fato de as produções dos alunos não atingirem o grau de competência esperado. Mas como pesquisa qualitativa não trabalha com o controle de variáveis, como nas pesquisas laboratoriais, é difícil estar numa situação como a em que estive sem poder de barganha, porque tratava-se da rotina escolar para a qual tínhamos que nos adaptar.

Desse modo, ao término do ciclo e agora, diante das avaliações do que foi feito, concordamos que os objetivos da pesquisa-ação, em si, foram limitados e, por extensão, os resultados ou metas alcançadas não chegaram ao topo do que almejávamos enquanto pesquisadoras e professoras. Evidente que aspectos do que nos foram apresentados como imprevisíveis naquele momento poderiam ter sido reconsiderados e a intervenção ser levada para outro momento, como fevereiro de 2023. Mas não poderíamos arriscar prorrogar essa parte da atividade porque correríamos o risco de também não chegar a tempo na trajetória empreendida. Por isso, chegamos a conclusões de que os modelos de correção propostos como modo de promover a escrita entre alunos do 5º ano dos anos iniciais, individualmente, não surtiram os efeitos sobre os quais lançamos hipóteses.

Levando em consideração os apontamentos elencados no decorrer dessa pesquisa, entendemos que os meios de correção apontados não podem ser utilizados em turmas cujos discentes ainda não completaram o ciclo de alfabetização, pois tais alunos precisam dominar habilidades tanto de leitura quanto de escrita, para compreenderem/interpretarem as observações feitas pelo professor, a partir das correções resolutiva, indicativa, classificatória e interativa. Em relação aos colaboradores deste estudo, mesmo estando no 5º ano, eles não desenvolveram a aquisição da escrita esperada para essa etapa, seja por aspectos advindos do período pandêmico ou até mesmo por conta do sistema de ensino que permite que o discente

avance de turma, mesmo com dificuldades que deveriam ter sido desenvolvidas na turma anterior, em outras palavras, os problemas vão se “arrastando” até o período de retenção, que ocorre tanto no 3º ano quanto no 5º ano dos anos iniciais.

Assim, percebemos, no decorrer dessa pesquisa, que a maioria dos alunos dessa turma está em fase de desenvolvimento da escrita alfabética, e especificamente, em seus primeiros textos, apresentavam defasagens voltadas, por exemplo, para segmentação de palavras e também questões ortográficas. De acordo com Soares (2016), existe um esquema voltado para o processo de alfabetização em que a primeira colocação está atrelada a aprender o sistema de escrita alfabética, ler e escrever textos para, posteriormente, fazer o uso da escrita, envolvendo o contexto sociocultural, a questão de gêneros textuais e a Linguística Textual. Dessa forma, entendemos que a turma do 5º ano D, em sua maioria, ainda se encontra na primeira fase do ciclo de alfabetização, voltada para a escrita alfabética, está em processo de desenvolvimento da leitura e escrita de textos, mas conseguiu entender o uso social do gênero textual proposto, ou seja, a escrita da carta ao Papai Noel, em que pudemos perceber uma certa coerência no desenvolvimento e reconhecimento dos elementos estruturantes do gênero em questão, sendo esse um grande progresso e também um aspecto positivo nessa pesquisa.

Com relação aos objetivos propostos, de forma geral promovemos práticas e situações de escrita, realizadas a partir do uso da sequência didática “Produzindo uma carta para o papai Noel: por meio da escrita posso me comunicar com o mundo!” e, especificamente, a compreensão das dificuldades durante o processo de produção, que nesse caso, está voltado ao nível de escrita dos estudantes. A interação dos alunos com o texto durante as produções ocorreu de forma satisfatória, pois eles procuraram seguir os elementos estruturantes do gênero Carta Pessoal, como também fizeram uso da imaginação e criatividade para estabelecerem uma boa comunicação com o personagem natalino, assim como ao elencarem os pedidos, e, por fim, a eficácia dos processos de revisão e reescrita a partir do uso dos meios de correção, os quais são de grande importância, mas que não surtiram grandes efeitos nessa prática, porque os alunos ainda se encontram em processo de desenvolvimento das habilidades tanto de leitura quanto de escrita. Todavia, se eles contarem com a mediação constante do professor e atividades de escrita planejadas de forma sistemática e contínua, os meios de correção poderão ser utilizados em sala de aula, após o pleno desenvolvimento do processo de alfabetização, pois tais estudantes já

terão desenvolvido as habilidades necessárias para entender e interpretar cada meio de correção proposto pelo docente.

Um ponto que não foi tocado durante o capítulo de análise, mas que trazemos aqui, diz respeito ao modo como, nas cartas redigidas, as crianças tem em seu imaginário uma ideia do que seja Papai Noel e a doação de presentes. Algumas falas das cartas como “ajudei minha mãe”, “fui boazinha”, “fiquei quieta”, “estudei muito”, “se esforcei”, “sou inteligente”, dentre outras, mostram que o mérito do recebimento de presentes do ícone natalino está vinculado diretamente a uma função/questão de cunho moral (não estamos aqui julgando, apenas ponderando a questão). Trata-se de uma macrovisão que aponta para que o ser contemplado com presentes implica em a criança adotar, ao longo do ano, comportamentos e atitudes de demandas domésticas e sociais: ajudar, ser, ficar, estudar, se esforçar.

As produções seguiram esse *script* de produção. Daí que, nos momentos de reescrita e produção final, as crianças do 5º ano não alteravam a sua proposta de pedidos. Flutuavam na grafia dos termos, na sintaxe não coordenada ou não simétrica, na não composição da forma do gênero com o qual trabalhávamos. Essa flutuação, conforme argumentamos, tratava-se de testagem das hipóteses que os colaboradores iam levantando. Mas a lista de pedidos continuava. Entenderam que o uso social da escrita alcançaria o resultado sonhado que eles depositaram nas mensagens para Papai Noel.

Por fim, destacamos a relevância da produção escrita em sala de aula e os inúmeros benefícios que ela pode proporcionar ao aluno, principalmente no período de alfabetização, por exemplo, a partir da produção de pequenas listas de palavras, o discente irá observar e reconhecer letras, à medida que as escreve, observando questões ortográficas, bem como a segmentação de palavras e o uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas. Nesse sentido, pontuamos também o uso da revisão e reescrita mediada pelo professor, bem como os avanços que tais atividades podem proporcionar à produção escrita desenvolvida em sala de aula.

Acreditamos, contudo, que os professores, especificamente da rede municipal de Santa Cruz da Baixa Verde-PE, necessitam de formações pontuais que os orientem acerca da pertinência do trabalho com escrita, revisão e reescrita, como também sobre a aplicação dos meios de correção, pois a partir desses ocorrerá uma maior ênfase na produção escrita em sala de aula, principalmente atrelada à produção de gêneros textuais, cujo intuito é proporcionar uma maior e melhor interação entre

aluno/texto e professor, como também o entendimento da função social de cada gênero trabalhado.

O tempo em que esta pesquisa foi desenvolvida, ou seja, três dias, não são suficientes para determinar que os alunos não conseguiram progredir, no que concerne ao desenvolvimento da escrita, pois não é possível sanar todas as dificuldades tampouco alfabetizar uma criança do dia para noite. Acreditamos, contudo, que a frequência e a sistematicidade são fatores que devem permear a prática em sala de aula e que se essa proposta tivesse sido desenvolvida desde o início do ano ou do segundo semestre, teríamos um maior progresso na escrita desses alunos, mas só tivemos a oportunidade de aplicá-la dessa forma, pois tanto a escola quanto a professora regente de classe, apresentavam grandes demandas que nos impediram de desenvolver tais atividades com mais ênfase e por um período maior.

Fica para quem se interessar pela leitura desta dissertação a ideia de que, apesar dos entraves ou obstáculos que possamos encontrar no dia a dia escolar, o compromisso com o objeto de conhecimento que estamos trabalhando junto aos alunos, aliado a um compromisso também com a pessoa humana que vai à escola em busca do desenvolvimento de habilidades específicas para as competências da vida são pilares que devem ser observados para termos uma educação de qualidade e crianças sendo guiadas para o sucesso e o encontro com a vida fora da escola.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras – Coesão e coerência**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAZARIM, M.; GONÇALVES, A. V. A diversidade de gêneros na formação do professor: (re)conhecendo práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 16, n. 1, 2016, p. 82-102.
- BERTO.J.C.; MENEGASSI.R.J. Aspectos sobre o ensino da escrita nos documentos Curriculares oficiais de Brasil e Portugal. **Raído**. Dourados, MS, v.9, n.18, jan/jun. 2015.
- BERTO, J. C. B. **Estudo teórico-metodológico dos conceitos de revisão e reescrita nos documentos curriculares oficiais e referenciais curriculares brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 265f. 2016.
- BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. ed. – Brasília: A secretaria, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research Doing research/reading research Doing research/reading research Doing research/reading research: a mode of interrogation for teaching**. Londres: Routledge Falmer, 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bú**. São Paulo: Scipione, 1998. – (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a Ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**- 1.ed.-São Paulo: Parábola, 2018.

COLELLO, S.M.G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COSTA-HÜBES, T. da C. Concepção de leitura na sequência didática. *In.*: **Anais da 13ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. Leitura e seus desdobramentos**. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010. p.247-256.

DESVIGNES, M. **La littérature à la porte des enfants**. Enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire. Paris: L'Harmattan, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en education**. Madrid.Ediciones Morata S.A. 1990.

ELLIOT, J. **Action research f Action research for educational change**. Filadélfia: Open University Press, 1991.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. **A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos**. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIAD, R. S. MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M.H (Org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, Eglê Pontes. Oralidade: mediação necessária para a escrita. *In*: **Formação de professores**- UNESP, 1998. p. 219-232

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Luiz C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, I. (org).* **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. Introdução. *In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.).* **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** São Carlos: Claraluz, 2009.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J.W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In: O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *et al. (orgs.).* **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara, **Avaliar para promover: As setas do caminho.** Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2001

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** 9.ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário/ Delia Lerner; tradução Ernani Rosa.** - Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs).* **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim*

Siebeneicher. Orgs. **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, J. R. On of three traditions: genre, functional linguistics, and the “Sydney School”. *In*: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. **Genre studies around the globe: beyond the three traditions**. Inkshed publications, 2016. p. 31-79.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Um estudo sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista de Marília. 175 f. 2003.

MENEGASSI, R.J.; O processo de produção textual. *In*: SANTOS, A. R., GRECO, E. A. e GUIMARÃES, T. B (Orgs). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teóricos-metodológicos. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./ set. 2016.

MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significa da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito autor. **Ciências & Cognição**. v. 5, p. 73 - 79. Março/2005.

NASCIMENTO, C. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. *In*: A.V. GONÇALVES e M. BAZARIM (org.) **Interação, Gêneros e Letramento: a (re) escrita em foco**. São Carlos-SP: Claraluz Editora, 2009.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. **Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes**. RN, 2009.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino fundamental. Área de Linguagens**. Recife: A Secretaria, 2019.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. *In*: Freitas, M. T. A.; Costa, S. R. (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.2002

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), 1998.

RUIZ, E.M. S. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Vanessa Cerqueira dos. A produção textual na escola: eu escrevo, tu escreves, ele escreve... como? *In*: II **SEMINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO**. I Colóquio de Linguística, Discurso e Identidade. Ilheus: 2008.

SANTOS, Glória Moreno. **Dificuldade no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 4. ed. São Paulo: Globo, 1991

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. *In*: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-96.

SILVA, Vera Lúcia Paredes P. Ao correr da Pena: Aspectos da Organização Tópica em Cartas Pessoais. *In*: HEYE, Jürgen (org.). **Flores Verbais**: uma Homenagem Linguística e Literária para Eneida do Rego Monteiro Bonfim no seu 70 aniversário. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 231-246.

SILVA, E. N.; SUASSUNA, L. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, RN, v. 6, n. 1, p. 223- 242, jan./jun. 2017.

SILVA, A. P. D.. O ensino de ortografia e a consciência fonológica e metalinguística. **Revista do GELNE**, v. 19, p. 37-47, 2017.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Orgs.). **Ortografia em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Idídias Rodrigues. **Dificuldades de leitura e produção textual**: um fato real. Portal de Educação, 2013.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: Regina Ziberman(org.). **Leitura perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. *In*: SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. A magia da linguagem 2 (1999): 49-73. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. *In*: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAGO, L. P. **Repensando a(s) concepção(ões) de leitura na formação continuada: implicações (ou não) no processo de (re)organização da prática pedagógica**. 2012. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras, Cascavel: UNIOESTE, 2012.

APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA PARA A ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL CARTA PESSOAL

Tema: Produzindo uma carta para o Papai Noel: por meio da escrita posso me comunicar com o mundo!

Apresentação:

Produzimos a presente Sequência Didática, com o intuito de ampliar o processo de produção escrita nos anos iniciais, tendo como “mote” o gênero textual Carta Pessoal, pois, a partir da sua produção, os alunos podem ter um melhor desenvolvimento, no que concerne à escrita, tanto desse quanto de outros gêneros. Nesse sentido, também fizemos uso dos meios de correção, propostos por Serafini (1991) - resolutiva, indicativa, classificatória e interativa-, os quais subsidiarão essa prática, tendo como base os processos de revisão e reescrita.

Para isso, trabalhamos o livro “Uma carta especial para o papai Noel”, enfatizando a leitura em sala de aula, bem como a escrita a partir dos exemplos de cartas enviadas ao Papai Noel, apresentadas no decorrer de todo livro. No que tange à análise dos textos produzidos, fizemos alguns apontamentos de acordo com o Currículo de Pernambuco (2019) e das habilidades que estão em defasagem, sendo que o planejamento dos professores não só dos anos iniciais, mas também das demais etapas é embasado e ampliado de acordo com o documento vigente. No entanto, destacamos que a citação das habilidades em defasagem não é o foco principal desse estudo, pois buscamos através dele focar nos processos de revisão e reescrita no ensino fundamental I, tendo por base a aplicação dos meios de correção já elencados nesse tópico.

Proposta didática:

A proposta em questão parte da necessidade do trabalho com produção escrita desde os anos iniciais, visto que esta prática, muitas vezes, não considera o texto enquanto processo, como já enfatizado, pois muitos docentes realizam a produção textual em sala de aula e apenas dão um “visto”, devolvendo-as para os alunos, sem que haja nenhuma reflexão acerca do texto produzido. Para tanto, trazemos, nessa sequência, a possibilidade de se trabalhar com a produção de texto em sala de aula a partir da produção do gênero Carta Pessoal, destinada ao Papai Noel. Assim, também foram trabalhados, a partir dessas produções, os processos de revisão e de reescrita presencialmente.

Conteúdo: Gênero textual carta

Eixos da BNCC: Oralidade, leitura, escrita e análise linguística

Turma: 5º Ano D/ Ensino Fundamental I

Nº de Alunos: 37

Objetivos:

- ✓ Propor a produção de uma carta para o Papai Noel, como uma forma de sondar, a partir dessa produção, as dificuldades de escrita da turma;
- ✓ Instigar o hábito pela leitura, a partir da leitura do livro “Uma carta especial para o Papai Noel”;
- ✓ Explicar sobre a história da carta bem como sobre sua importância para o mundo;
- ✓ Refletir sobre a pertinência do gênero, mesmo diante de tantas inovações tecnológicas;
- ✓ Propor e instigar a primeira produção, após a explicação das características do gênero em questão;
- ✓ Estabelecer as diferenças entre a carta e o bilhete;
- ✓ Propor um momento de revisão e de reescrita das cartas escritas anteriormente, levando em consideração os meios de correção apontados;
- ✓ Proporcionar o domínio da produção escrita e dos elementos estruturais da Carta Pessoal.

Terça-feira (2h/a) (06/12/2022)	Quarta-feira (2h/a) (07/12/2022)	Quinta-feira (2h/a) (08/12/2022)	Segunda-feira (2h/a) (12/12/2022)
<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de apresentação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro uma carta especial para o Papai Noel; 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição de cartas impressas e explanação dos elementos estruturais do gênero; • Explanação sobre as diferenças entre carta e bilhete. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de uma carta com mediação; • Análise das cartas e aplicação dos meios de correção.
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de uma carta (sondagem); 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversação sobre o livro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Listagem das particularidades de cada gênero. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de cartas e explanação sobre sua história e relevância; • Manuseio e leitura. 		

Terça-feira(2h/a) (13/12/2022)	Quarta-feira (2h/a) (14/12/2022)	Quinta-feira (2h/a) (15/12/2022)
<ul style="list-style-type: none"> • Devolução das cartas corrigidas; • Realização dos processos de revisão e de reescrita, levando em consideração os meios de correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma produção final sem mediação; • Preenchimento dos envelopes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de leitura das cartas produzidas e entrega à pesquisadora, a qual adotará algumas delas, para que os alunos continuem motivados a escrever cartas para o Papai Noel; • Agradecimentos.

Fonte: Autoria Própria

Tempo estimado: Foram realizados 7 encontros. Em cada um desses, utilizamos 2h/a para realização das atividades propostas, visto que a docente precisa desenvolver outras atividades voltadas para as demais disciplinas em sala de aula. Nesse sentido, os encontros ocorreram nos seguintes dias: segunda-feira, terça-feira,

quinta-feira e sexta-feira. Os encontros foram iniciados às 12h20 e encerrados às 13h50.

Material necessário:

- ✓ Livro paradidático;
- ✓ Data show;
- ✓ Cartazes;
- ✓ Cartas;
- ✓ Bilhetes;
- ✓ Folhas de papel ofício;
- ✓ Envelopes;
- ✓ Quadro branco.

Descrição detalhada de cada encontro:**1º encontro – (Terça-feira-06/12/2022)**

Duração: 2h/a

Para esse primeiro momento, planejamos uma dinâmica que propôs tanto a apresentação dos alunos e professor regente de classe, quanto a apresentação da pesquisadora. Nesse sentido, a dinâmica aconteceu da seguinte forma: cada aluno recebeu um pedaço de papel, no qual estava escrito a seguinte pergunta: qual é o seu nome? Posteriormente, os discentes responderam, dobraram e entregaram tais papéis. Esses foram desembrulhados e, à medida que iam sendo chamados, faziam uma breve apresentação, a qual incluiu docente regente de classe e pesquisadora.

Ainda nesse primeiro momento, foi proposta a escrita de uma carta para o Papai Noel, no entanto, durante essa produção, não houve mediação docente, pois se trata de uma diagnose para observar e, também, verificar a maneira como esses alunos escrevem seus textos.

Figura 1: Modelo de atividade para sondagem



Fonte: Autoria Própria

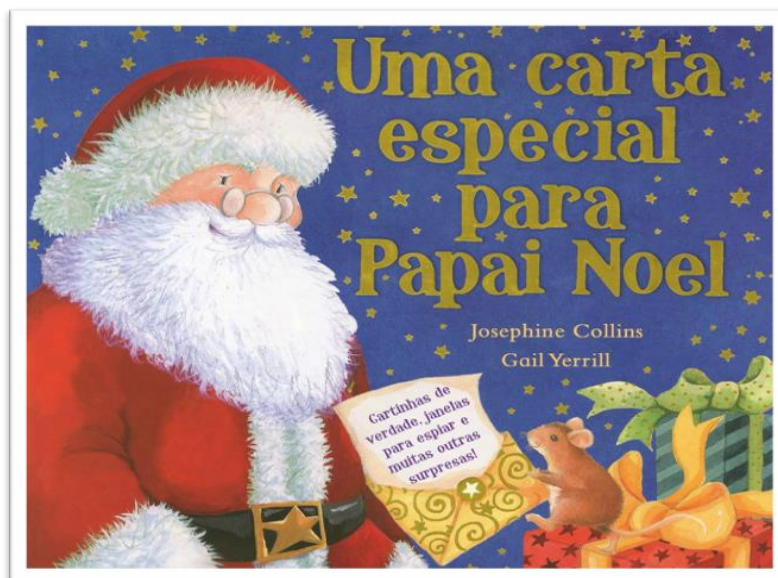
2º momento – (Quarta-feira- 07/12/2022)

Duração: 2h/a

Nesse dia, iniciamos a aula com a leitura do livro “Uma carta especial para o Papai Noel”, com o intuito de instigar, além da escrita, a leitura em sala de aula. Posteriormente, fizemos uma conversação acerca do livro lido, fazendo algumas indagações: Vocês já conhecem esse livro? Qual parte da história lhe chamou mais atenção? Vocês gostaram desses personagens? O que vocês mudariam nessa história? Foi realizada, ainda, uma reflexão acerca do significado do período natalino em suas vidas. Tais perguntas foram lançadas, com o intuito de propor a interação em sala de aula, pois, a partir dessas indagações, os alunos tiveram a oportunidade de se expressar e também respeitar ou questionar a opinião dos demais colegas. Dessa forma, propomos uma aula que também prioriza a opinião dos discentes, bem como a sua participação e interação.

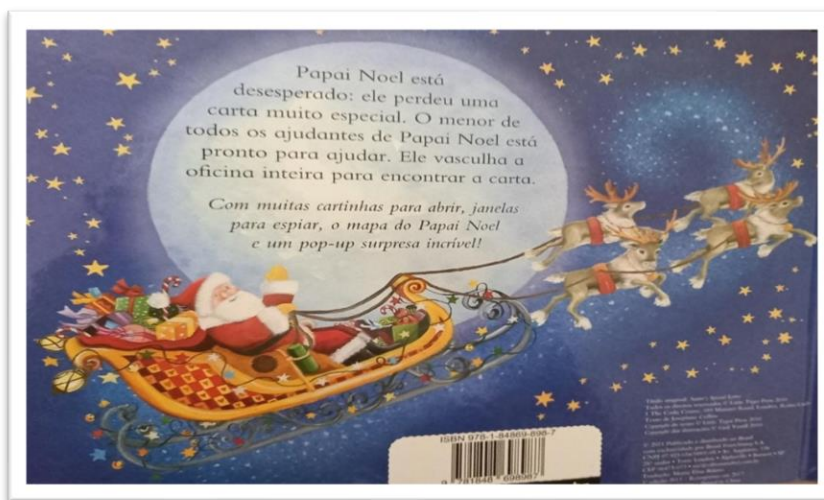
Após essa conversa, falamos um pouco sobre a história da carta e de como ela se constituiu e ainda se constitui, atualmente, enquanto uma forma de comunicação. Desse modo, traremos algumas cartas antigas de forma impressa, para que os alunos possam manuseá-las e também realizar sua leitura. Também conversamos sobre a relevância da escrita de uma carta mesmo diante de tantas inovações tecnológicas.

Figura 2: Livro utilizado



Fonte: Collins e Yerril (2010)

Figura 3: verso do livro



Fonte: Collins e Yerril (2010)/ ISBN 978-1-84869-898-7/ verso do livro

Figura 4: Carta que havia desaparecido



Fonte: Collins e Yerril (2010)

Figura 5: Última página do livro



Fonte: Collins e Yerril (2010)

Figura 6: Modelo de carta antiga

Jão G. Aulo, 17 de Janeiro 1986.

Senhor Kouacrik, dona Maria e família:

Em todos os momentos de minha vida, os senhores estão sempre presentes em minhas orações.

Rogo a Deus que os proteja e os abençoe nesta difícil caminhada.

Foi no início de 1984, quando aí estive, desuspenada, e fui curada.

Já já dois anos, estou bem, graças a Deus e ao Senhor e outra coisa não faço no meu dia-a-dia sem antes agradecer.

Lysela Golões Nascimento

Fonte: Disponível em: <https://www.aemk.org.br/cartas-antigas>

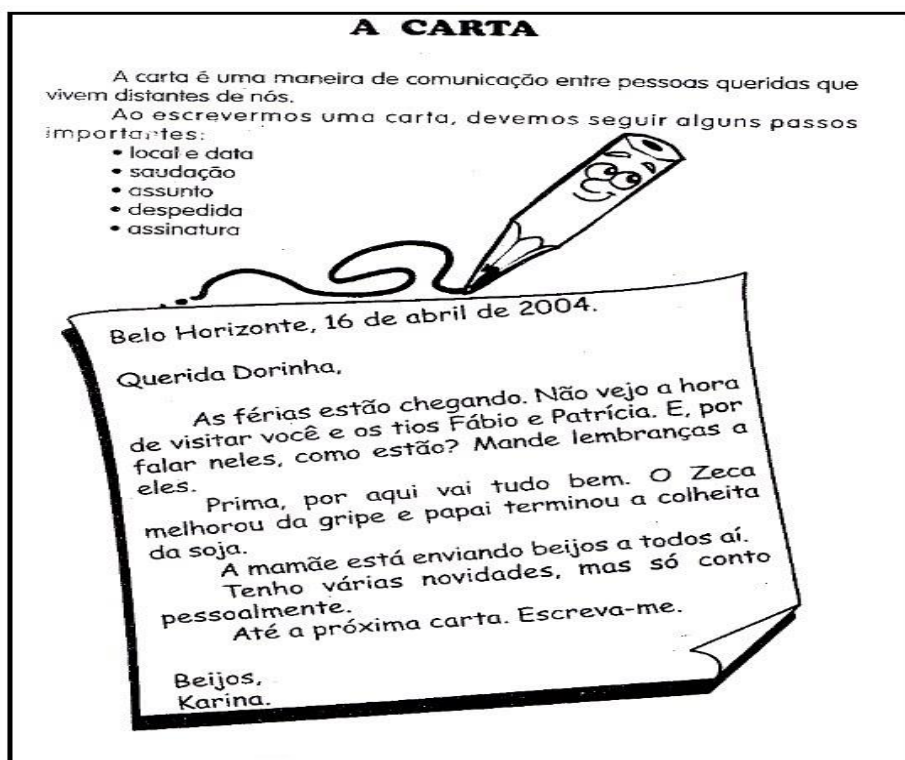
3º momento- (Quinta-feira- 08/12/2022)

Duração: 2h/a

Iniciamos o nosso encontro com a exposição de cartas e a explanação dos elementos estruturais, tanto da carta pessoal quanto do gênero bilhete, visto que, muitas vezes, os alunos acabam trocando a carta pelo bilhete que é necessariamente um gênero curto e breve. Nesse sentido, permitimos que os alunos observassem e tivessem contato com os referidos gêneros e, posteriormente, dialogamos com a turma, fazendo com que eles observassem e listassem tais diferenças. Aproveitamos também esse momento, para perguntar aos alunos se eles já viram alguém da sua família escrevendo cartas ou bilhetes, como também se já utilizaram o bilhete para se comunicar com alguém da família ou, até mesmo, com os colegas de sala.

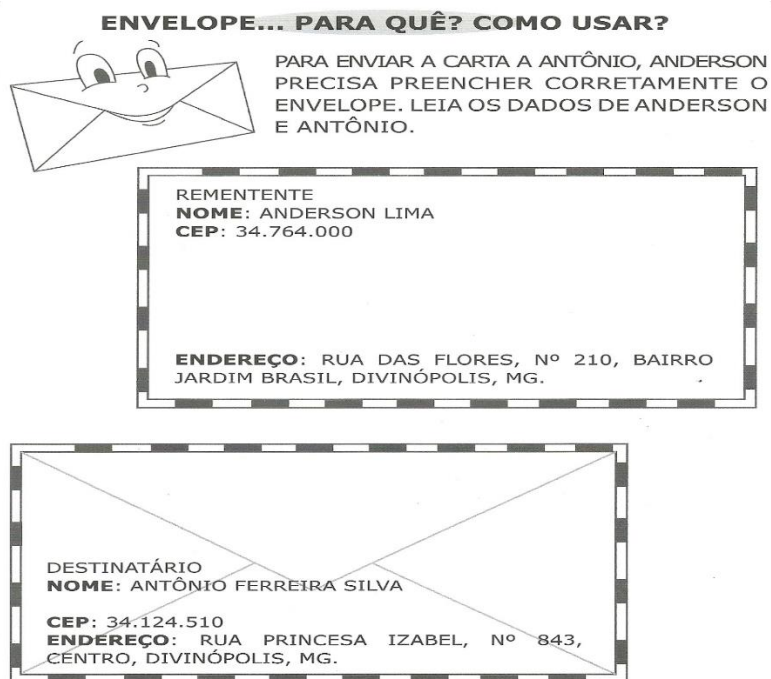
Materiais utilizados nessa aula:

Figura 7: Explanação sobre o gênero Carta Pessoal



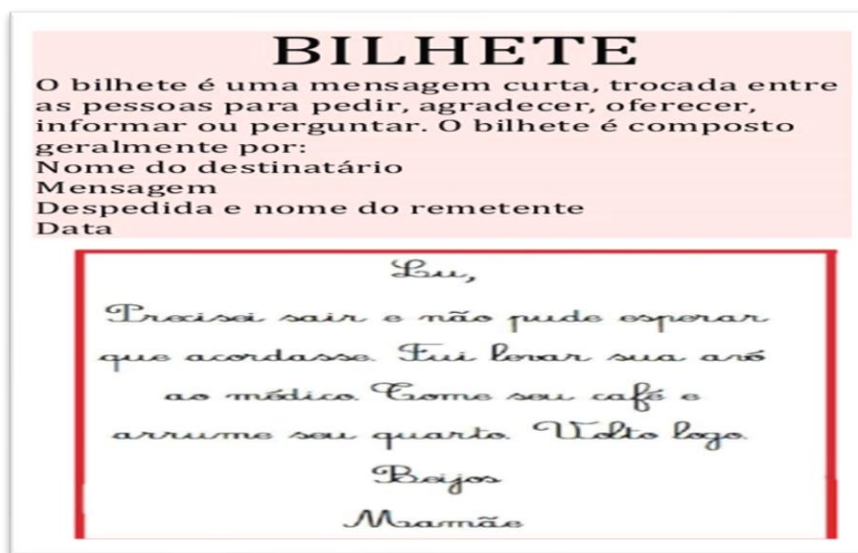
Fonte: Disponível em: <http://lucianaelainesunamita.blogspot.com/2013/07/como-trabalhar-carta-e-bilhete.html>

Figura 8: Modelo de envelope



Fonte: Disponível em: <http://alfabetizacao-linguagem.blogspot.com/p/bilhete.html>

Figura 9: Gênero textual Bilhete



Fonte: Disponível em: <http://alfabetizacao-linguagem.blogspot.com/p/bilhete.html>

4º momento – (segunda-feira - 12/12/2022)

Duração: 2h/a

Nesse momento, entregamos a cada aluno uma folha de papel ofício, a qual estava personalizada de acordo com o tema e na qual produziram uma carta para o Papai Noel. Todavia, ao contrário do primeiro momento, em que a produção foi realizada apenas como uma sondagem sobre o desenvolvimento da escrita da turma, nesse momento, os discentes tiveram a mediação tanto do professor regente de classe quanto da pesquisadora. Ao terminarem a produção, os alunos entregaram-na à pesquisadora, a qual realizou a aplicação dos meios de correção, que subsidiaram os processos de revisão e de reescrita.

Figura 10: Folha de produção



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 11: Modelo de envelope



Fonte: Acervo Pessoal

5º momento – (Terça-feira – 13/12/2022)

Duração: 2h/a

Nesse dia, iniciamos a aula, parabenizando os alunos pela escrita das cartas como também entregamo-las aos discentes. Após a entrega, fizemos uma breve explanação sobre as observações colocadas nos textos, explicando que iríamos partir para outro momento chamado revisão e reescrita, uma vez que, para que o papai Noel receba uma carta bem escrita, eles precisariam revisá-la e também reescrevê-la, levando em consideração as correções feitas pela pesquisadora.

6° momento – (Quarta-feira-14/12/2022)

Duração: 2h/a

Nesse momento, os alunos realizaram a produção final da carta, a qual foi escrita sem a mediação docente e, posteriormente, realizaram o preenchimento dos envelopes com os elementos necessários (endereço, cep, destinatário e etc.). A referida produção foi proposta, com o intuito de analisar as três versões das cartas. A primeira sem mediação e sem nenhuma explanação acerca do gênero (sondagem); a segunda com mediação da pesquisadora e também da professora regente de classe, com explanação acerca do assunto, a qual será corrigida, levando em consideração os meios de correções, para que, posteriormente, os alunos pudessem realizar o processo de revisão e de reescrita e a última, que teve como intuito analisar se, de fato, a proposta surtiu efeito e se essa, realmente, atingiu o objetivo de propor o desenvolvimento das habilidades de escrita da referida turma.

7° momento - (Quinta-feira - 15/12/2022)

Duração: 2h/a

Nesse dia, houve na sala um momento de socialização de tais cartas, em que os alunos falaram um pouco sobre o que gostariam de ganhar do Papai Noel. Após a socialização, foi realizado um momento de agradecimento à turma, como também à professora regente de classe pela participação na pesquisa. Ainda em relação às cartas, a pesquisadora fez adoção de algumas delas como uma forma de instigar essas crianças a continuarem escrevendo cartas ao Papai Noel, fazendo com que o espírito natalino que nos traz esperança de dias melhores nunca morra em seus corações.