



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE LETRAS**

PATRÍCIA NEGRÃO BARBOSA

**A INTERVENÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO
TEXTUAL: uma análise sobre as práticas de professores em
formação inicial do curso de Língua Portuguesa**

**Castanhal
2017**

Patrícia Negrão Barbosa

**A INTERVENÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL: uma análise sobre as práticas de
professores em formação inicial do curso de Língua
Portuguesa**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado para obtenção do grau de
Licenciado em Letras (habilitação em Língua
Portuguesa), Faculdade de Letras do
Campus Universitário de Castanhal,
Universidade Federal do Pará.

Área de concentração: Ensino Aprendizagem
de Língua Portuguesa

Orientador: Dr^a Zilda Laura Ramalho Paiva

Patrícia Negrão Barbosa

**A INTERVENÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL: uma análise sobre as práticas de
professores em formação inicial do curso de Língua
Portuguesa**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado para obtenção do grau de
Licenciado em Letras (habilitação em Língua
Portuguesa), Faculdade de Letras do
Campus Universitário de Castanhal,
Universidade Federal do Pará.
Área de concentração: Ensino Aprendizagem
de Língua Portuguesa
Orientador: Dr^a Zilda Laura Ramalho Paiva

Data de aprovação: 29/ 09/ 2017

Banca Examinadora

_____ - Orientador

Zilda Laura Ramalho Paiva
Doutora
Universidade Federal do Pará

Simone Negrão de Freitas
Mestra
Universidade Federal do Pará

Dedico este trabalho a
minha família.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por estar todos os dias ao meu lado, me guiando em todos os momentos, não deixou que eu fraquejasse, permitindo que eu chegasse até aqui. Obrigada meu Deus. Este trabalho eu ofereço a Ti, Senhor!

À minha filha Maria Clara Barbosa de Sena, por seu amor, paciência, compreensão e dedicação. Que muitas vezes estudou comigo tanto em casa quanto na Faculdade e várias vezes esperou, pacientemente, que eu concluísse meus trabalhos para que enfim eu a ajudasse em seus deveres de casa.

À minha mãe Rosalva Negrão Barbosa, que mesmo longe, nunca deixou de orar por mim, para que eu não desistisse diante das dificuldades. Obrigada por seu amor incondicional.

Ao meu pai Pedro Correa, pois sem ele eu não existiria.

Aos meus irmãos Priscila, Paula, Letícia e Pedro, que sempre estiveram dispostos a me ajudar no que estivesse ao seu alcance.

À minha orientadora, professora Doutora Zilda Laura Ramalho Paiva, que confiou em mim e dedicou dias em me orientar, a me incentivar para que eu concluísse mais um trabalho, esse com um sabor especial. Sou grata pela oportunidade de compartilhar cada provocação e cada ideia vinda da senhora. Muito obrigada!

Às minhas amigas, Helena Botelho, Dina Bonfim e Solange Melo, o meu grupo de estudos, que durante todos esses anos me fizeram crescer na Universidade a cada encontro para estudos e a cada trabalho apresentado.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse concluído com sucesso. Não poderia esquecer Olinda Sena, que no início desta jornada cuidou com muito carinho da minha filha. Dos meus colegas de trabalho, em especial, à professora Dilza Maria Rodrigues, que me mostrou na prática o trabalho com a escrita.

A todos os professores da Faculdade de Letras, que sempre incentivaram os alunos da turma 2013, a não desanimarem nem nos períodos de greve.

A todos, os alunos que integraram a turma de Letras 2013, uma turma maravilhosa com alunos inteligentes, competentes, amorosos e amigos.

A todos muito obrigada!

Se você quiser deixar um vestibulando de cabelo em pé, fale com ele sobre o exame de redação. Se quiser atizar os ânimos de um severo professor de gramática, pergunte sobre a qualidade das redações escolares. Se quiser provocar um linguista, diga-me que “o estudante de hoje não sabe mais escrever”.

Luiz Percival Leme Brito (*apud*, GERALDI, 2012)

RESUMO

Há muito tempo, estudantes do ensino básico vem demonstrando dificuldades em utilizar a língua escrita para expressar-se, no entanto, essa dificuldade relacionada à escrita não é só dos alunos, também o professor encontra dificuldades, mas do outro lado do processo textual, isto é, no processo de correção dos textos produzidos em sala de aula. Nesse sentido, para compreender como o professor em formação inicial intervém nos textos dos alunos, realizamos uma pesquisa qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico e de natureza aplicada, cujo objetivo geral é “refletir sobre o processo de produção textual a partir das intervenções dos mediadores, professores em formação”; os objetivos específicos são: identificar os tipos de intervenção realizados nos textos dos alunos; verificar que modificações são realizadas pelos alunos a partir das intervenções; e verificar a linguagem utilizada pelos corretores durante a intervenção. Para alcançar nossos objetivos, desenvolvemos, durante a disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Médio, a aplicação de uma Sequência Didática (SD) em formato de Minicurso, em uma escola Estadual da cidade de Castanhal-Pa. No decorrer da aplicação, realizamos observações e anotações acerca das atividades em sala, referentes às atividades da SD, as conversas com alunos e professores, além de selecionarmos os textos para análise. Como referencial teórico, tomamos Bakhtin (2014), Geraldi (2012), Passarelli (2012), Ruiz (2015), Sercundes (2004), Travaglia (1996), Menegassi (2010), entre outros autores. A partir das tipologias de correção apresentadas por Ruiz (2015), observamos, durante a análise de dados, que os professores utilizaram em maior frequência a correção indicativa; quanto à resposta dos alunos às intervenções no processo de reescrita, na maioria dos dados os alunos buscaram seguir as correções, mas demonstraram dificuldades ao reescrever o texto deixando alguns problemas sem correção, cometendo novos erros na reescrita. O que nos levou a refletir que a dificuldade na reescrita está relacionada ao tipo de linguagem utilizada pelos professores no processo da correção, visto que, as informações acrescentadas nos textos estavam voltadas para os termos gramaticais.

Palavras-chave: Correção textual. Professores em formação. Reescrita

ABSTRACT

For a long time primary and high school students have shown difficulties in using written language to express themselves. However, this difficulty to write is not only the students'. The teacher also encounters difficulties, but on the other side of the writing process. This is, in the process of correction of texts produced in the classroom. In this sense, to understand how teachers in training intervene in the texts of the students, we performed a qualitative-interpretative research of ethnographic and applied nature, whose general objective was "to reflect on the process of textual production intervened by the mediators, teachers in training " and the specific objectives were: to identify the types of intervention carried out in the students' texts; verify that the modifications were made by the students after the interventions; and check the language used by the teachers in training during the intervention. In order to achieve our objectives, we developed, during the discipline of Supervised Internship in High School, the application of a Didactic Sequence (DS) in a mini-course format, in a state school in Castanhal city, Pará. During the application, we made observations and notes about classroom activities related to DS activities, conversations with students and teachers, and selected texts for analysis. As a theoretical reference, we used Bakhtin (2014), Geraldi (2012), Passarelli (2012), Ruiz (2015), Sercundes (2004), Travaglia (1996), Menegassi (2010) as a base, among other authors. From the correction typologies presented by Ruiz (2015), we observed, during the data analysis, that the teachers used the indicative correction more frequently. As for the students' responses to the rewriting process, in most of the data the students sought to follow the corrections, but they showed difficulties in rewriting the text, leaving some problems uncorrected and made new errors in the rewritten texts. This led us to the conclusion that the difficulty in rewriting was related to the type of language used by the teachers in the correction process, since most of the information added in the texts were grammatical terms.

Keywords: Textual correction. Teachers in training. Rewritten

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 CONCEPÇÕES SUBJACENTES AO PROCESSO DE ENSINO- PRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	15
2.1.1 As Orientações do Pensamento Filosófico Linguístico e a Interação Verbal.....	16
2.1.2 A Linguagem como Expressão do Pensamento.....	17
2.1.3 A Linguagem como Instrumento de Comunicação.....	20
2.1.4 A linguagem como interação.....	25
2.2 PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	29
2.2.1 Escrita com foco na língua.....	30
2.2.2 Escrita como dom/inspiração.....	31
2.2.3 Escrita como consequência.....	33
2.2.4 Escrita como trabalho.....	34
2.3 TIPOS DE CORREÇÃO.....	36
3 A METODOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	43
3.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA.....	43
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	45
3.3 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	48
3.4 MATERIAL COLETADO.....	49
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS REGISTROS.....	50
4 ANÁLISE DE DADOS	51
4.1 A CORREÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	51
4.2 DOS RESULTADOS	52
4.2.1 Correção Indicativa.....	53
4.2.2 Correção Resolutiva.....	62
4.2.3 Correção Classificatória.....	66
4.2.4 Correção Textual – Interativa.....	69
4.3 A RELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS E OS NOSSOS OBJETIVOS.....	72
4.3.1 Identificar os tipos de intervenção realizados nos textos dos alunos.....	73
4.3.2 Verificar que modificações são realizadas pelos alunos a partir das intervensões.....	73
4.3.3. Verificar a linguagem utilizada pelos corretores durante a intervenção.....	74
5 CONCLUSÃO.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXO.....	80

1 INTRODUÇÃO

A escrita dos alunos, no ensino fundamental e no ensino médio, é motivo de preocupação e cuidado no processo de ensino aprendizagem. Isso porque, os alunos demonstram cada vez mais um baixo desempenho na escrita. No entanto, essa não é a única preocupação no processo educacional. A maneira como os professores de Língua Portuguesa em formação inicial intervêm nos textos dos alunos também requer a atenção de estudiosos da área.

Não são de hoje as dificuldades nas produções textuais, as provas de redações sempre foram um tormento nas nossas vidas. Há varias décadas, as produções textuais se resumiam a escrever uma redação, em geral, durante uma data comemorativa, que o professor passava como atividade avaliativa, de Língua Portuguesa. Ao entregarmos a atividade para o professor, esperávamos apenas as suas correções.

Na maioria das vezes, os textos eram devolvidos pelo professor, aos alunos, completamente rabiscados apontando problemas como: ortografia, acentuação, falta de concordância verbal ou nominal. Poucas vezes, os textos retornavam para o aluno sem qualquer marcação. Não éramos induzidos a refazer as redações, nem conhecíamos o termo reescrita. Os erros marcados ou não pelo professor ficavam naquela redação que logo era engavetada e, muitas vezes, não víamos nunca mais, pois, de certa forma, esse trabalho nos remetia à incompetência.

Diferente do que acontecia no passado, hoje falamos de reescrita, ou seja, o ato de escrever novamente o texto buscando corrigir determinados problemas apontados, durante uma correção coletiva ou individual. Ruiz (2015) afirma que a reescrita é uma revolução, pois rompe com a tradição das então conhecidas redações, escritas sem muito preparado, sem objetivos definidos. No âmbito das escolas públicas, a reescrita textual não é uma realidade cotidiana ou regular. Diversas dificuldades são encontradas pelo professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a reescrita, uma delas é a falta de tempo para corrigir os textos, seguida da disposição dos alunos para exercitar a reescrita, pois em sua maioria eles não têm interesse nessa atividade, definindo-a como uma perda de tempo.

Apesar dessa realidade ser percebida, em muitas escolas públicas no Brasil, foi nesse contexto que surgiu o nosso interesse inicial pela temática, a partir do “Projeto Leitura e Escrita, quem sabe não se complica”, desenvolvido em uma

Escola Estadual do município de Castanhal. Esse projeto está atrelado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado diretamente para os alunos do 6º ano. Além disso, tem como referência os estudos iniciados por Vygotsky (IVIC, 2010), o qual revela a importância da interação para o aprendizado, onde ler e escrever são possíveis por conta da interação social.

O projeto de leitura teve início no ano de 2013, como um plano piloto, com o nome “Prática de Leitura”, e tinha como objetivo fazer a aproximação dos alunos com deficiências com outros alunos, pois os alunos com deficiência eram isolados do convívio social por apresentarem dificuldades no aprendizado, em especial relacionadas à leitura. Nesse primeiro ano, além da inclusão, outro foco era construir leitores com autonomia, visto que, nos anos iniciais, os alunos não faziam uma leitura considerando os processos de decodificação, compreensão e interpretação e a leitura não era tida como prática social¹.

O projeto se estendeu nos anos seguintes e, em 2016, o projeto ganhou uma nova roupagem sendo chamado de “Projeto Leitura e Escrita, quem sabe não se complica”. No decorrer do ano letivo de 2016, os alunos passaram por diversas atividades voltadas para a leitura e, durante o processo, o professor responsável por esta etapa fazia uso das estratégias de leitura. Segundo Menegassi (2015, p. 77), as estratégias são fundamentais para a formação de leitores competentes, o aluno com domínio dessas estratégias terá facilidade de desenvolver a “leitura com mais facilidade e de maneira adequada”.

Depois do contato com a leitura, os alunos foram orientados a escrever um texto com um tema definido. A produção textual foi moldada na concepção de escrita denominada por Menegassi (2010), como escrita como trabalho. O tema escolhido para a produção textual dos alunos foi “A caixa”. Os escritores tinham que utilizar a criatividade e contar, em primeira pessoa, o que haviam encontrado na caixa. Após a produção da primeira versão, os alunos receberam uma ficha diagnóstica para uma autocorreção.

O nosso trabalho, no decorrer do projeto, era aplicar as intervenções nos textos dos alunos especificamente, na segunda versão, visto que os alunos já haviam realizado a autocorreção. Mesmo sem ter conhecimento dos possíveis métodos utilizados para aplicar as correções (também chamadas de intervenções no

¹ Cf. MENEGASSI, Renilson José. (org.) Leitura e Ensino. Maringá-PR. EDUEM, 2015, p.77-98.

decorrer do trabalho), ou seja, a estratégia que o professor poderia utilizar, durante a correção textual, iniciamos o trabalho, buscando ajudar os escritores a melhorar cada vez mais seus textos na reescrita.

Foi no momento da correção textual que nos deparamos com a questão, será que “professores em formação inicial estão preparados para intervir no processo de produção textual de alunos do ensino básico?”, pois no que diz respeito a esse processo, o professor não deve apenas apontar os “erros”, nos textos, que são muitos, ou enfeitar os textos dos alunos mostrando os seus diversos problemas da escrita. Como mestres, temos a obrigação de fazer o aluno refletir sobre os problemas e, sobretudo, levá-lo a entender como melhorar seu texto no processo de reescrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) destacam que a correção textual, em geral, é feita pelo professor, que destaca no texto os erros ortográficos e de acentuação, contudo o documento também destaca que essas intervenções são de difícil entendimento para o aluno, que, mesmo no processo da releitura, não consegue, muitas vezes, compreender os apontamentos do professor.

No que se refere à falta de compreensão, foi perceptível muitas vezes, quando o aluno entregava uma nova versão da reescrita e os erros destacados na versão anterior continuavam lá. Nesse processo, os alunos não demonstravam interesse na reescrita, para que pudessem melhorar o texto. Segundo Geraldi (2012), esse desinteresse parte tanto do professor, que se depara com textos mal redigidos muitas vezes ilegíveis, quanto do aluno que mais uma vez tem um tema repetitivo e seu único leitor será o professor. Seus textos terão um único interlocutor e, depois que esse interlocutor acrescentar suas correções, o texto não terá nenhuma utilidade.

Os problemas nos textos eram diversos como: a paragrafação, a falta de concordância nominal e verbal, a troca da conjunção “mas” pelo advérbio “mais” ou do verbo “é” pela conjunção “e”, o início de parágrafo com letra minúscula, a utilização de nomes próprios com letra minúscula, a não organização de ideias, entre outros. Ao destacar todos os erros no texto, de uma só vez, acabávamos mostrando ao aluno as suas deficiências no processo da escrita e nesse momento os alunos se mostravam desinteressados.

Mesmo com as dificuldades na demora que os alunos tinham em reescrever, conseguimos organizar os textos para a produção final. Os textos foram digitados

pelos alunos, impressos e decorados para a apresentação no pátio da escola. Esse evento mobilizou a escola que preparou um ambiente agradável para acolher os pais. Além da apresentação, esses trabalhos foram encadernados para compor o acervo da biblioteca da escola.

A partir da experiência com produção textual, correção textual e reescrita, decidimos aprofundar a pesquisa acerca das correções textuais aplicadas por professores em formação inicial para o processo de reescrita, visto que, ao aplicarmos as correções nos textos escolares, encontramos dificuldades, estas relacionadas ao método de aplicar as correções. A nossa pesquisa foi direcionada especificamente à correção textual, ou seja, aos tipos de intervenção utilizada por professores de Língua Portuguesa em formação inicial. Em um primeiro momento o nosso objeto de estudo seria os textos do projeto “Projeto Leitura e Escrita, quem sabe não se complica”. Todavia uma oportunidade mais próxima dos professores em formação foi-nos apresentada.

Durante a disciplina de “Estágio Supervisionado do Ensino Médio”, ministrado pelos professores, Dr^a. Márcia Ohuschi, Dr. Sérgio Afonso e Dr^a. Zilda Paiva, surgiu a oportunidade de aprofundar a pesquisa em torno da correção em textos de alunos do Ensino Médio, que seriam corrigidos por professores em formação inicial. Os textos em questão compõem a Análise de Dados desta pesquisa.

A partir disso, buscamos responder a seguinte questão “De que forma professores em formação intervêm no processo de produção textual de alunos do ensino básico?”. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa cujo objetivo geral é “Refletir sobre o processo de produção textual a partir das intervenções dos mediadores, professores em formação inicial”. Como objetivos específicos temos: 1) Identificar os tipos de intervenção realizados nos textos dos alunos; 2) Verificar que modificações são realizadas pelos alunos a partir das intervenções; e 3) Verificar a linguagem utilizada pelos corretores durante a intervenção.

Para alcançarmos os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico e de natureza aplicada, em uma escola estadual de Ensino Médio, na cidade de Castanhal-Pa. Nesse sentido, embasamo-nos em pressupostos teóricos como Bakhtin (2014), Geraldi (2012), Passarelli (2012), Ruiz (2015), Sercundes (2004), Travaglia (1996), Menegassi (2003, 2010, 2015), entre outros autores.

A estrutura do nosso trabalho está organizada em cinco capítulos: no capítulo 1, temos esta **Introdução**.

No capítulo 2, **Concepções Subjacentes ao Processo de Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**, buscamos descrever de maneira sintética, a relação que as concepções de linguagem (expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação) fazem com as duas orientações do pensamento filosófico linguístico, o subjetivismo ideológico e o idealismo abstrato, e a tendência apresentada por Bakhtin/Volochinov (2014), a interação verbal, no que diz respeito ao modo como se concebe a linguagem. Em seguida, apresentamos as concepções de escrita, (escrita com foco na língua, escrita como dom, escrita como consequência e escrita como trabalho) e fazemos a descrição de cada uma delas, destacando a forma como cada uma é trabalhada em sala de aula. Por fim, apresentamos os tipos de correção textual a partir de um processo de produção de texto tendo como foco a escrita como trabalho.

No capítulo 3, **A Metodologia no Desenvolvimento da Pesquisa**, explicitamos o tipo e a natureza da nossa pesquisa (qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico e de natureza aplicada). Nesse sentido, apresentamos os passos que envolvem o nosso trabalho, uma vez que a escolha metodológica contribui para o desenvolvimento da pesquisa. Logo, discorreremos sobre o Tipo e natureza da pesquisa, o Contexto da pesquisa, os Métodos e instrumentos de pesquisa, o Material coletado e, finalizando, sobre os Procedimentos de Análise dos registros.

No capítulo 4, **A Análise de Dados**, abordamos a análise realizada em nosso objeto de estudo, os textos dos alunos. Nesse momento, apresentamos os tipos de correção e os fragmentos textuais utilizados para exemplificar cada tipo de correção, seguidos de reflexões acerca dos resultados. Finalizamos este capítulo pontuando os nossos objetivos com os resultados obtidos.

Por fim, no capítulo 5, as **Considerações Finais**, realizamos uma retomada do que foi exposto em nosso trabalho assim como a questão que nos dispomos a responder e os nossos objetivos.

2. CONCEPÇÕES SUBJACENTES AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, apresentamos as teorias que nortearam esta pesquisa, discorreremos, na primeira seção, sobre as concepções de linguagem, na segunda, sobre o processo de produção textual, e, na terceira seção, os tipos de correção textual.

Na primeira seção, discorreremos sobre as concepções de linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e forma de interação relacionando-as com as duas orientações do pensamento filosófico linguístico, o subjetivismo ideológico e o objetivismo abstrato, e a tendência apresentada por Bakhtin/Volochinov, como forma de conceber a língua, a interação verbal. Em seguida, na segunda seção, discutimos sobre o processo de produção textual, fazendo um levantamento das concepções de escrita – com foco na língua, como dom/inspiração, como consequência e como trabalho – e as práticas em sala de aula. Por fim, na terceira seção, apresentamos os tipos de correção e as estratégias que o professor pode utilizar durante a correção dos textos a partir das práticas de produção textual, em sala de aula.

2.1 Concepções de Linguagem

Nesta seção, apresentamos as três concepções de linguagem, enfatizando suas principais características e as contribuições que cada uma dessas concepções trouxe para o ensino de língua materna no Brasil, ao longo das últimas décadas. Para embasamento teórico, pautamo-nos em Bakhtin/Volochinov (2014), e em estudos de pesquisadores brasileiros como Fuza *et al* (2011), Geraldi (2012), Perfeito (2005), Travaglia (2009), Zanini (1999) e outros estudiosos que seguem os pressupostos bakhtinianos. Esta seção foi subdividida para que possamos explicitar melhor cada concepção de linguagem.

2.1.1 As orientações do pensamento filosófico linguístico e a interação verbal

Em 1929, foi publicada a obra, *Marxismo e filosofia da linguagem*, sob a autoria de Volochinov, e, posteriormente, também atribuída a Bakhtin². Nesse livro, os autores apresentam as duas correntes do pensamento filosófico linguístico atuantes desde o início do século XX: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A partir da discussão das principais características advindas das correntes apresentadas, os autores tecem uma análise crítica sobre como cada uma delas concebe a linguagem e apresentam um novo modo de concebê-la, por meio da interação verbal.

Bakhtin/Volochinov (2014, p. 76), ao discorrer sobre o subjetivismo idealista, esclarecem que o interesse desta tendência é o ato da fala, a criação individual onde “o psiquismo individual constitui a fonte da língua”, isto é, a essência da língua está na criação individual. O que leva os adeptos dessa orientação a considerarem que a arte do bem falar está diretamente vinculada à arte do bem pensar, para eles a forma como o indivíduo se expressa utilizando-se do uso correto ou incorreto da língua está diretamente relacionada com a sua capacidade de pensar.

Se, para o subjetivismo idealista, a fonte da língua se constitui a partir do psiquismo individual, para o objetivismo abstrato, a essência da língua, está situada no próprio sistema linguístico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014). Nesse sentido, a língua é vista como um sistema estável e acabado e a consciência individual não tem autonomia para modificá-lo.

Após a análise crítica acerca das duas correntes do pensamento filosófico linguístico, Bakhtin/Volochinov apresentam sua própria tendência acerca da concepção de linguagem, baseada na interação verbal. Para os autores, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 116). Complementando, para Bakhtin/Volochinov (2014), a essência da língua não estaria no psiquismo individual, como sugere o subjetivismo idealista, ou em um sistema linguístico como destaca o objetivismo abstrato, mas a língua é resultante da interação verbal é um “fenômeno

² (Cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014). O Círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais que discutiam ideias inovadoras sobre a linguagem, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas.

social da interação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 129), concretizada por meio das enunciações. Para os autores “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.128).

No Brasil, estudiosos que seguem a vertente do Círculo de Bakhtin, em pesquisas realizadas no âmbito do ensino da Língua Materna, classificaram as concepções de linguagem a partir das tendências descritas acima. Nesse contexto, Fuza *et al* (2011, p. 480) destaca que:

Geraldi (1984), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos, no Brasil, buscou renomear tais concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Estas foram estudadas e tiveram suas características ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas.

Os estudos realizados, a partir das tendências filosóficas linguísticas e da interação, motivaram pesquisadores e estudiosos brasileiros como Geraldi (2012), a voltarem os estudos para a forma como é concebida a Língua Materna e como esta influência o ensino da língua. Essas novas nomenclaturas estão atreladas a realidade do ensino da Língua Portuguesa e foram divididas, como já referido, em três concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

2.1.2 A linguagem como expressão do pensamento

Como primeira concepção, temos a linguagem como expressão do pensamento, oriunda da primeira tendência descrita por Bakhtin/Volochinov (2014), subjetivismo abstrato, que leva em consideração que a criação linguística advém da psicologia individual. O contexto externo, nessa perspectiva, não tem nenhuma influência no processo de comunicação, ou seja, a comunicação depende apenas do locutor, ou seja, daquele que fala sem considerar a presença do interlocutor.

Na descrição de Perfeito (2005, p. 28), a linguagem como expressão do pensamento, se sustenta na “tradição da gramática grega, passando pelos latinos,

pela Idade Média e Moderna e, teoricamente, só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure”.

Zanini (1999), ao organizar um retrospecto do ensino da Língua Materna no Brasil, explica porque a década de 60 ficou conhecida como a “década dos conceitos”, uma época em que o ensino era pautado nos conceitos de gramática normativa – prescritiva, com um único intuito ensinar à norma culta, o “certo”. Nesse momento, o professor era a fonte inesgotável de conhecimento, o detentor do saber, das regras, dos conceitos gramaticais, enquanto o aluno era tido como o receptor pronto para absorver os ensinamentos do mestre, sem questionar ou criticar qualquer conteúdo.

O ensino da Língua Portuguesa estava atrelado ao ensino das regras de gramática, o professor tinha por obrigação saber as regras gramaticais para repassar aos alunos. Nesse sentido, a única variedade linguística realmente importante na escola era a norma de prestígio, já que a escola era, na sua extensão, voltada para a classe alta, com alunos que já tinham contato a norma padrão e que ali estavam para estender o conhecimento da língua.

Segundo Geraldi (2012, p. 41), essa concepção de linguagem está fundamentada no ensino tradicional da língua, tendo como pressuposto a noção “de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. O indivíduo não era levado a pensar, não tinha expressão própria, apenas absorvia o que lhe era repassado, ou seja, o conhecimento do aluno não era discutido, não era relevante, o importante era o que seria repassado pelo professor. Isso nos leva a refletir que, dada o contexto político-cultural da época, não era cômodo ter alunos que refletissem, que pensassem acerca das inúmeras questões sociais, políticas e culturais daquela época, como a renúncia de Jânio Quadros, o Golpe Militar, o surgimento do feminismo, entre outros fatos históricos.

Perfeito (2005, p. 29) ressalta que, nessa concepção de linguagem, deixa-se “de considerar a heterogeneidade linguística, as variações determinadas pelas diferentes situações de uso”. Na década de 60, o professor tinha a preocupação de transmitir o conteúdo e o aluno tinha a obrigação de dominá-lo. Em muitos casos, os alunos vindos de classe alta e média já tinham o domínio da norma culta e o professor apenas dava continuidade ao conhecimento e à cultura já adquiridos por seus alunos (ZANINI, 1999). Em relação a isso, Soares afirma que:

(...) a função do ensino da Língua Portuguesa era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a *respeito* da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolviam as habilidades de ler e de escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada (SOARES, 1998, p. 55)

O ensino da gramática pela gramática não era um ensino aleatório, e, sim reforçado pela Lei 4024/61, que objetivava o domínio dos conceitos por parte dos alunos, pois, assim, pressupunha-se que o aluno sabia Português. De acordo com Zanini (1999),

(...) se conhecer língua materna significa dominar os conteúdos de gramática, evidencia-se aí a concepção de que “a linguagem é a expressão do pensamento”. Concepção que orientou os professores para uma prática que se preocupava com o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem. (ZANINI, 1999, p. 80)

Logo, fica claro que a tarefa do professor era unicamente transmitir o conhecimento acerca dos conceitos e das normas gramaticais, por meio de aulas expositivas e exaustivas, ministradas por professores detentores de todo o saber que conceituavam o “certo” e o “errado”. Quando o “certo” estava voltado para o uso da norma culta e o “errado”, às demais variedades linguísticas, as quais eram totalmente descartadas do espaço de ensino e aprendizagem. (ZANINI, 1999).

No que tange a concepção de linguagem como expressão do pensamento, Geraldi (2011) afirma que,

(...) a maior parte do tempo e do esforço gasto por professor e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer ‘exercícios esporádicos’, de língua propriamente ditos. (GERALDI, 2011, p. 45)

Assim, o ensino tradicional não permitia a reflexão do aluno diante de sua realidade, posto que se limitava ao ensino da metalinguagem, no qual “conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições” (PERFEIRTO, 2005, p. 29) era o ideal dentro das aulas de Língua Portuguesa.

No entanto, esses modelos de atividades referentes à concepção de linguagem como expressão do pensamento não ficaram restritos à década de 60, haja vista que, na atualidade, ainda podemos encontrar, nos livros didáticos, exercícios contemplando as mesmas características desta década, exercícios

voltados apenas para o ensino da gramática, sem levar o aluno a refletir sobre o uso da língua.

Perfeito (2005) destaca que o ensino da Língua Materna sob essa perspectiva tem como foco o domínio da gramática teórico-normativa e o que se exige do aluno, nos exercícios, são comandos como classificar, conceituar para que o aluno possa entender a concordância, a regência, a acentuação, a pontuação e os usos ortográficos. Como podemos observar no exercício retirado do livro, *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, 2º ano (FARACO *et al*, 2010, p. 43). (ANEXO-A)

3 Identifique nestas frases, retiradas de *Iracema*, de José de Alencar, o sujeito dos verbos em destaque. Copie-o e classifique-o em seu caderno.

- a) “Além, muito além daquela serra, que ainda azulada no horizonte, **nasceu** Iracema.”
- b) “ O pé grácil e nu, mal roçando, **alisava** apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.”
- c) “**Banhava**-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que orvalho da noite.”
- d) “A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Às vezes **sobe** aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome (...).”
- e) “Ignotas armas e tecidos ignotos **cobrem**-lhe o corpo.”
- f) “-Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Donde **vieste** a estas matas, que nunca viram outros guerreiros como tu?”

Nesse tipo de atividade, pressupõem-se que o aluno tenha o domínio do assunto para responder as questões propostas, neste caso, os tipos de sujeito. No comando da questão, o autor destaca que todas as frases foram retiradas do romance *Iracema*, no entanto, o texto é utilizado como pretexto, o aluno não é levado a refletir ou mesmo construir um sentido para cada sujeito nos fragmentos utilizados. Esse processo de ensino não possibilitava a formação de alunos críticos e detentores de suas ações.

2.1.3 A linguagem como instrumento de comunicação

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação é oriunda da segunda corrente filosófica linguística discutida e criticada pelo Círculo de Bakhtin, o “objetivismo abstrato”.

De acordo com Soares (1998), o ensino de Língua Portuguesa, pautado na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, teve início, no Brasil, em meados da década de 70, resultante das novas condições sociopolíticas implementadas no país, tais como a democratização da escola e o regime militar.

Nesse momento histórico, a escola não estava restrita apenas à classe alta, como no início da década de 60, mas a classe baixa passou a ter o direito de frequentar a escola. Logo, novos padrões culturais passaram a fazer parte do ambiente escolar assim como as variações linguísticas trazidas por indivíduos oriundos de contextos socioeconômicos e culturais diversos. O Regime Militar teve grande contribuição para os moldes do ensino da Língua Materna, neste período, visto que as escolas eram dirigidas por militares. Consequentemente, a forma de concepção da Língua materna também sofreu alteração.

Zanini (1999) postula que, durante a década de 70, denominada como “a década dos modelos”, o indivíduo deveria ser capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, a partir de repetições, isto é, esse saber seria adquirido por meio de exercícios repetitivos e de forma menos dinâmicas como seguir o modelo. Havia “um discurso de que a prática, os exercícios levam à aprendizagem, o enfoque era o incentivo à repetição” (ZANINI, 1999, p. 81). Nesse momento, apenas conceituar, classificar ou identificar já não parecia suprir as necessidades do ensino, e logo, se ergue o seguir o modelo, a repetição das atividades, pois só assim o indivíduo seria capaz de internalizar o conhecimento.

Para Travaglia (2009), nessa concepção, “a língua é vista como um conjunto de código”, esses códigos combinados a partir de regras possibilitam transmitir uma mensagem ou informação de um emissor a um receptor (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Tal concepção é norteada pela capacidade que o indivíduo tem de organizar a língua para o ato de comunicação. Para Geraldi (2012),

(...) essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (GERALDI, 2012, p. 41)

Temos agora um novo instrumento em sala de aula, não apenas o professor com seu conhecimento, pronto para repassar para o aluno, mas também o Livro Didático que já vem com todo o conteúdo, com exercícios diversos e a comodidade de responder no próprio livro. O aluno já não tinha mais o trabalho de copiar os

comandos, o professor já não estava em sala para transmitir o conhecimento, pois os códigos estão organizados, no Livro Didático, para transmitir a mensagem ao aluno. O professor passou a dividir o espaço da sala de aula com este material didático, o conhecimento do mestre já não era único.

Assim, o professor “presenteado com o livro do professor já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito, ou talvez, sem nenhum questionamento” (ZANINI, 1999, p. 81). Essa adesão ao livro didático facilitou muito a vida do professor, pois evitava o desgaste físico e psicológico resultante do tempo gasto com as preparações das aulas.

(...) os professores perderam campo para os livros didáticos, uma vez que as suas aulas já vinham preparadas, dentro de uma realidade que nem sempre era a de seus alunos, e a sua obrigação era cumprir um programa pré-estabelecido por outros professores (ZANINI, 1999, p. 82).

Segundo Zanini (1999), nessa década, as atividades praticadas, em sala de aula, resumiam-se a seguir o modelo e preencher lacunas, por meio de exercícios repetitivos e mecânicos. A prática das redações tornou-se rara. O professor deixou de ser o detentor e passou a ser um mero reproduzidor do saber, posto que o livro destinado ao mestre trazia um programa curricular a ser cumprido e já continha as respostas. Dessa forma, “percebeu-se que o conhecimento, tão cobrado anteriormente, havia se esvaziado, tanto no professor quanto no aluno” (ZANINI, 1999, p. 81). O professor não precisava dominar as regras gramaticais ou conceitos oriundos da Gramática Normativa, pois o livro didático lhe oferecia todo o conteúdo necessário para determinada aula.

Assim como na primeira concepção de linguagem, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o aluno não era levado a refletir ou induzido a criticar. Os alunos eram apenas “bombardeados”, como já referido, com atividades mecânicas e repetitivas como seguir o modelo e preencher lacunas.

No entanto, exercícios que seguem esse modelo ainda são encontrados com facilidade nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, nos dias atuais, como nos exemplos abaixo retirados do livro *Novas Palavras: nova edição*, volume 2 (AMARAL *et al*, 2010, p. 281). (ANEXO B).

2- Escolha qual dos pronomes demonstrativos sugeridos completaria adequadamente cada frase e escreva-a em seu caderno.



- b) Muita gente pensa que # pontinhos vermelhos lá no céu são estrelas; na verdade, são satélites artificiais. (esses-estes-aqueles)
- c) É verdade, sim, o que estou dizendo! Vi tudo com # olhos! (esses-estes)
- d) Por favor, não me olhe com # ar de censura. (esse-este)
- e) Sinto um arrepio quando ela me fita com # belíssimos olhos azuis. (esses-estes-aqueles)
- f) Quando a cidade era pequena, vivíamos melhor; # era uma época em que todos se conheciam e eram amigos. (essa-aquela-esta)
- g) Meus amigos, # momento, ao me despedir de vocês, quero agradecer o apoio que todos me deram. (neste-nesse-naquele)

De acordo com o exemplo de exercício descrito acima, podemos inferir que o assunto abordado em sala foi Pronome Demonstrativo. Nesse caso, o exercício está composto por sete questões nas quais os alunos são levados a responderem mecanicamente, preenchendo as lacunas com o pronome correto, que está entre outros acessível nos parênteses. As orações utilizadas, nessa atividade, são colocadas de forma descontextualizada sem a utilização de textos que levem a refletir acerca das funções dos pronomes.

Sobre as atividades de gramática, no viés da concepção linguagem como instrumento de comunicação, Perfeito (2005, p. 36) afirma que, nesse momento, o ensino da gramática tradicional ainda estava em evidência, e focalizava o estudo “dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos próprios da norma culta”.

No decorrer dos anos, a situação parece à mesma, visto que muitos professores ainda são reféns do livro didático, sem autonomia para criticar ou mesmo refletir sobre determinados assuntos ou atividades impostas pelos livros. Preferem seguir à risca o conteúdo, privando seu aluno de assuntos voltados para

sua própria realidade. Podemos observar essa abordagem, no exemplo abaixo, retirado do mesmo livro, *Novas Palavras, nova edição, volume 2* (AMARAL et al, 2010, p.317). (ANEXO C).

7. Observando a correlação entre as formas verbais, reescreva as frases de acordo com os exemplos. Se necessário consulte a seção teórica “Conjugação de alguns verbos”.

Se ele fizesse o trabalho, seria recompensado.

Se ele fizer o trabalho, será recompensado.

- a) Se ele refizesse a conta, encontraria o erro.
- b) Se vocês retivessem o pagamento, haveria protesto.
- c) Se ele impusesse sua vontade, tudo se resolveria.
- d) Se os atletas mantivessem o ritmo, estariam classificados.
- e) Se nos conviesse a proposta, faríamos o negócio.
- f) Se eu reouvesse o dinheiro, pagaria a conta.

Sabemos que, quando se trata de verbo, os alunos têm grande dificuldade para aprender suas formas, regras de conjugação e significação. Problema este que se estende há décadas. O ensino do verbo sempre esteve ligado a horas de conjugação, em sala de aula, oralmente ou no caderno, como atividade para casa, dificilmente se estudava a significação do verbo de forma contextualizada. Dessa forma, atividades como as descritas acima, que levassem o aluno a repetir diversas vezes as conjugações ajudariam na internalização do conhecimento, visto que, nesse momento, o importante era aprender a conjugar.

Esse tipo de exercício, como se pode perceber no exemplo anterior, já trazia um modelo a ser seguido, o que facilitava a resolução das outras questões e, em caso de dúvidas, o aluno era aconselhado a voltar à seção teórica, para tirar dúvidas, e não a perguntar ao professor. O que evidenciava a desvalorização do conhecimento do professor.

Nesse sentido, Zanini (1999, p. 81) faz o seguinte questionamento: “em que essa forma de ensinar língua materna foi ruim?”. A própria autora responde que um dos aspectos negativos dessa abordagem está no fato de o professor se deter totalmente no livro didático sem ir além dos limites das suas páginas, não mostrando

outros exemplos para seus alunos. Esse comodismo por parte do professor pode ter contribuído para um possível *déficit* no aprendizado da Língua Portuguesa, no decorrer da década de 70.

Com o passar do tempo, percebeu-se que essa abordagem para o ensino da língua portuguesa já não era satisfatória. Por causa disso, segundo Zanini (1999), na década de 80, uma nova concepção sobre a linguagem ganha espaço: a Linguagem como forma de Interação.

2.1.4 A linguagem como interação

A década de 80, a “década do discurso”, caracterizou-se por um período rico em teorias de descrição e questionamento, que buscavam um aprimoramento acerca do ensino de língua materna (ZANINI, 1999). As áreas das ciências linguísticas passaram a influenciar o ensino de língua materna com algumas intervenções ligadas diretamente à concepção de gramática. Essas interferências vislumbraram uma nova concepção de língua, a qual “vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação” (SOARES, 1998, p. 59).

Nesse momento, o ensino e aprendizagem se deparam com o surgimento de uma nova linha de ensino, que tem como objetivo utilizar o texto como ponto de partida para interação em sala de aula e, conseqüentemente, ponto de chegada. Segundo Zanini (1999), o modelo de ensino das décadas anteriores que tinha como característica: apresentar conceitos, o “certo” e o “errado” - linguagem como expressão do pensamento; seguir modelos e preencher colunas, - linguagem como instrumento de comunicação – foram, teoricamente, abolidos.

Formada no seio do Circulo de Bakhtin, a terceira concepção de linguagem é a linguagem como interação. Segundo Bakhtin/Volochinov (*apud* FUZA *et al*, 2014), a língua se constrói continuamente com interlocutores através de interação verbal e social e não pode ser considerada um sistema estável, pois devemos levar em consideração as variações linguísticas. Chega o momento que os conhecimentos trazidos pelos alunos também devem ser levados em consideração, visto que a interação é uma atividade tanto de produção de sentido quanto de conhecimento.

Na década de 90, foi aprovada a Lei 9394/96 que enfatiza o ensino da Língua Materna, articulando, em um único processo, a teoria e prática, iniciando, assim, a “década da interação”. Na linguagem como forma de interação, mais que transmitir informações entre emissor e receptor, a linguagem torna-se uma forma de interação humana, por meio da qual se construirá o sujeito capaz de executar suas próprias ações, e não apenas falantes da língua (GERALDI, 2012). Para Travaglia (1996, p. 23),

(...) 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 linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Como exposto anteriormente, o objeto que se manifesta dentro desta concepção interativa é o texto, que se organiza em gêneros (PERFEITO, 2005). Segundo Bakhtin (2003, *apud* FUZA *et al* 2011, p. 492), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, são textos que seguem uma estrutura fixa podendo sofrer alguma alteração na sua forma dependendo do contexto o qual estiver sendo inserido. Essas formas textuais, criadas pela sociedade, têm a finalidade de mediar o enunciado entre o enunciador e o destinatário. Como exemplo de gênero temos a carta do leitor que exerce um diálogo entre o leitor e a revista e/ou jornal.

Silva e Cox (*apud* FUZA *et al*, 2011, p. 490) afirmam que o texto, nesta concepção, é visto como “resultado de uma atividade comunicativa efetiva”, como uma dimensão discursiva, e todas as suas múltiplas situações são utilizadas, assim como cada contexto. Conforme Perfeito (2005, p. 54), “o gênero é tomado como objeto de ensino de língua e o texto como unidade de ensino: elemento integrador,(...) das práticas de leitura, análise linguística e de produção/refacção textual” possibilitando assim integrar as três práticas de linguagens a leitura, produção textual e análise linguística.

Na Linguagem como forma de interação, o professor não se torna o único detentor do saber e o aluno não está, na sala de aula, apenas para receber o conteúdo. Não existe um só saber, mas os saberes, que passam a ser confrontados interativamente, aluno/professor, o locutor e o interlocutor, os conhecimentos são discursados, em sala, e todos contribuem no processo de interação.

Nesta concepção, segundo Perfeito (2005, p. 54), a prática de leitura “é vista como co-produtora de sentido. O leitor, nesse contexto, ganha o mesmo estatuto do autor e do texto.” Nessa mesma perspectiva, Fuza *et al* (2011, p. 494) afirmam que “a leitura não é tida apenas como uma prática de extração, haja vista que implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura”.

Quanto à prática de análise linguística, as atividades apresentadas em sala são contextualizadas e voltadas à reflexão. Perfeito (2005) explicita que

(...) a análise linguística se dá no sentido de observar em um texto – de determinado(s) gênero(s) – o arranjo textual e as marcas linguístico-enunciativas, vinculadas às condições de produção [...] no processo de construção de sentido.(PERFEITO, 2005, p. 61)

As atividades voltadas para Análise Linguística têm como foco levar o aluno a refletir sobre o uso da língua, nesse sentido, não se estuda mais a gramática pela gramática ou frases descontextualizada. O aluno deve ser capaz de entender a construção de sentido num determinado contexto.

Como podemos observar no exemplo abaixo, retirado do livro didático Universo: língua portuguesa do 7º ano, (PEREIRA *et al*, 2015, p. 77) (ANEXO D). Os alunos passaram por várias etapas antes de iniciarem atividades voltadas para a gramática e a construção de sentido.

1- Nas páginas 72 e 73, você leu um conjunto de depoimentos sobre o que algumas pessoas sentiam quando tinham de apresentar oralmente trabalhos na escola.




- a) Em todos os depoimentos, há diversas ocorrências do pronome *eu*. Explique a relação entre o gênero depoimento e essas ocorrências.
- b) Em algumas dessas ocorrências o pronome *eu* não aparece, mas sabemos que, mesmo “escondido”, ele está lá. Copie no caderno três exemplos dessas ocorrências.
- c) Qual pista textual foi preciso seguir para descobrir que, mesmo “escondido” o *eu* estava presente?

Ao lermos o comando do exercício acima, podemos observar que, antes do trabalho com os elementos linguísticos, houve um trabalho de leitura do texto, isto é, o texto foi o ponto de partida para a formação desta atividade assim como será o ponto de chegada, quando o aluno fará novas leituras para refletir sobre a língua. Neste exemplo, o gênero discursivo foi Depoimento, para trabalhar a classe gramatical Pronome.

A atividade propõe que o aluno entenda o sentido, a função que o pronome pode exercer no texto. Na questão (b), o leitor vai refletir sobre a ausência do pronome, logo em seguida, na questão (c), vem o questionamento, que pista o texto me dá para descobrir a presença do pronome eu? Esse tipo de exercício aborda o elemento gramatical, mas parte do seu sentido no texto, ou seja, não é o elemento gramatical em si mesmo o foco do estudo, mas os seus sentidos no texto. Essa abordagem é uma das premissas das atividades de análise linguística

No que se refere à prática de produção textual, na concepção de linguagem como forma de interação, Zanini (1999, p. 84) explica que “a produção advém de um processo contínuo de ensino/aprendizagem”, cuja “metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” e é tida como uma contínua construção de conhecimento” (SERCUNDES 1997, *apud* ZANINI, 1999, p. 84). Ohuschi (*apud*, FUZA *et al*, 2014), corrobora que a construção do conhecimento a partir do processo de escrita possibilita que o aluno obtenha suas próprias palavras mediante o contato de palavras alheias, ou seja, o texto. Desse modo, o aluno passa ter a competência de reconstruir seu próprio texto, a partir de atividades prévias que ativam seus conhecimentos.

Como podemos observar nessa atividade proposta pelo Livro Didático, Universos: Língua Portuguesa 6º ano (PEREIRA *et al*, 2015, p. 71-73) (ANEXO E).

 Oficina de Textos	
Qual é o gênero? Um jornalista vai escrever um texto para informar os leitores sobre mudanças em leis ambientais. Ele deve escrever: a) um artigo de opinião b) um conto c) uma notícia d) uma propaganda	
 <u>Apresentação da situação</u> Suponha que você é um jornalista e está concorrendo a uma vaga, com mais quatro candidatos, para trabalhar em um <i>site</i> de notícias. O candidato selecionado será aquele que escrever a melhor notícia.	
 Definição do projeto de comunicação	
Gênero	Notícia
Tema	Morte de baleia jubarte
Objetivo da produção final	Informar os leitores do <i>site</i> de notícia
Leitores	Pessoas que gostam de se informar sobre temas ambientais
Produção	Individual

✚ Preparação do conteúdo

Veja os dados apurados por um repórter e entregue aos candidatos à vaga para a elaboração do texto.

(...)

✚ A primeira produção

Escreva, individualmente, a notícia. Procure ser preciso na apresentação das informações e usar os recursos linguísticos próprios desse gênero textual.

✚ Criando soluções para o problema

Aprenda algumas técnicas para aumentar suas chances de ser bem-sucedido no processo seletivo para trabalhar no *site* de notícias.

✚ Modulo I- A estrutura do texto

Você vai trabalhar para que seu texto fique com a estrutura de uma notícia. Observe como os jornalistas geralmente organizam as informações na notícia.

(...)

✚ Modulo II- A gramática na construção dos sentidos do texto

Agora retome alguns recursos linguísticos importantes nas notícias.

(...)

✚ Modulo III- Ortografia

(...)

✚ A produção final

Você já revisou e reescreveu seu texto à medida que foi fazendo as atividades. Agora, passe-o a limpo com uma letra legível e obedecendo às marcas de parágrafos.

Na atividade acima, podemos observar que a produção textual se dá a partir de uma construção de conhecimento, ou seja, os alunos passam por várias etapas de conhecimento. Essas atividades prévias são importantes para despertar no aluno os conhecimentos internalizados e também adquirir novos conhecimentos.

Ao longo dos anos, os estudos acerca das concepções de linguagem nos permitiram uma análise crítica no que diz respeito ao ensino da Língua Materna nas últimas décadas. A análise sobre como a língua foi e é concebida nos permite uma visão de como os professores de língua materna ainda agem em sala de aula e como eles podem melhorar o seu trabalho. Nesse sentido, outro ponto relevante que merece atenção é a produção textual a qual apresentaremos na próxima seção.

2.2 PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, discorreremos acerca do processo de produção textual enfatizando as quatro concepções de escrita que norteiam esse processo. Buscamos embasamento teórico junto a pesquisadores que defendem a produção textual, em sala de aula, como Sercundes (2004), Menegassi (2010), Geraldi (2012), Passarelli (2012), Fuza *et al* (2014), entre outros. Esta seção foi dividida em subseções, nomeadas com as concepções de escrita.

Ao longo dos anos, como vimos, o estudo acerca do ensino da língua materna, é nomeado a partir da forma como é concebida a língua, sendo essas três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. O ensino da escrita, embasados nos pressupostos teóricos-metodológicos das concepções de linguagem, também foram nomeados paralelamente ao ensino da língua materna. Logo, temos quatro concepções de escrita, descritas por Menegassi (2010): a escrita com foco na língua, a escrita como dom, a escrita como consequência e a escrita como trabalho.

2.2.1 Escrita com foco na Língua

As concepções de escrita formalizam a metodologia aplicada, em sala de aula, acerca da produção textual. Sercundes (2004) divide a produção textual como prática, em sala de aula, em dois tipos: a produção sem atividade prévia, na qual se inclui a escrita vista como dom; e a produção com atividade prévia, na qual se inclui a escrita como consequência e a escrita como trabalho.

No entanto, Menegassi (2010) descreve ainda a Escrita com Foco na Língua, que está relacionada à linguagem como expressão do pensamento, visto que esta concepção vai de encontro ao hábito que temos em corrigir apenas os “erros” gramaticais observados nos textos. Isso ocorre pelo fato das regras gramaticais estarem internalizadas no indivíduo e sermos induzidos a corrigir as falhas.

O aluno, antes de produzir um texto nos moldes desta concepção de escrita, foi bombardeado com as regras e as funções gramaticais. Logo, o que se espera é um texto voltado para a norma culta da língua (MENEGASSI, 2010). Para este tipo de produção textual, o aluno não passa por nenhuma atividade prévia acerca do tema ou gênero discursivo a ser trabalhado. Segundo Menegassi (2010, p. 76), o aluno “realiza inúmeros exercícios sobre pontuação, grafia de palavras, concordância, regência, colocação pronominal e muitos outros tópicos da gramática tradicional”. Essas atividades têm como objetivo orientar os alunos para o uso das regras gramaticais que são utilizadas para efeito de avaliação. Um exemplo desse tipo de atividade, pode ser observada a seguir³:

Produza um conto com diálogo dos personagens, que serão a Esperança e o Amor. Em seu texto a Esperança e o Amor estavam discutindo sobre quem é mais importante para a humanidade. Seja criativo ao produzir seu texto. Lembrem-se de utilizar adjetivos e não esqueçam de colocar o título.

No exemplo acima, a atividade de produção textual proposta pelo professor vai de encontro à concepção escrita com foco na língua. Pressupõe-se que a turma, em um momento anterior, estudou o diálogo entre personagens e o adjetivo. Em vista disso, o professor prepara a atividade para que o aluno aplique o que aprendeu. Vejamos agora a concepção de escrita como dom/inspiração.

2.2.2 Escrita como Dom/Inspiração

A concepção de linguagem, linguagem como expressão do pensamento, além de embasar teórico-metodologicamente a concepção de escrita com foco na língua, também embasa a escrita como dom/inspiração. Haja vista que, para que um aluno produza um texto, não lhe é oferecido nenhum tipo de atividade prévia para que seus conhecimentos acerca de tal assunto sejam estimulados. A atividade será elaborada a partir dos conhecimentos internalizados pelos alunos.

³ Atividade proposta para uma turma de 6ª ano de uma escola particular.

É muito difícil encontrarmos alguém que não tenha passado por uma atividade como esta na escola, na qual o professor escolhe aleatoriamente um tema e pede para que a turma produza uma redação, valendo um ponto ou até mesmo metade da avaliação. Se este texto será lido pelo professor, o aluno não sabe, mas um “visto” valendo um ponto, certamente estará na caderneta.

Segundo Menegassi (2010), esse tipo de atividade de escrita tem como finalidade maior controlar o comportamento do aluno, uma vez que, enquanto estão ocupados escrevendo, não ficam com conversas paralelas ou andando pelos corredores, e o professor acaba ganhando tempo para organizar outra tarefa.

Sercundes (2004) aponta como escrita como dom à produção textual sem atividades prévias, pois o professor não faz uso de atividades anteriores para que o aluno construa seu conhecimento. O tema não é discutido e os alunos não são orientados para a execução da atividade. Sercundes (2004) afirma ainda que,

(...) esse tipo de episódio leva o aluno a pensar que o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses os premiados. Aos outros resta conforma-se. (SERCUNDES, 2004, p. 76)

Em determinadas produções textuais, o professor decide premiar a melhor redação, conseqüentemente um aluno que tem facilidade em se expressar acaba sendo premiado e parabenizado pelo professor em sala. Já o aluno que tem dificuldade em utilizar a linguagem escrita fica constrangido por não ser ele a levar o prêmio.

Um exemplo de produções textuais dentro desta concepção, é o professor escolher um assunto em destaque na mídia, organizar um tema e propor a atividade. Podemos usar como exemplo o problema com os refugiados, a partir do assunto, o professor escreve no quadro um tema e pede uma redação⁴.

“Para os refugiados, o Brasil é o novo horizonte”

Nessa modalidade de escrita, para que o aluno produza uma redação é preciso ter o dom, e inspiração para escrever um bom texto, visto que o professor

⁴ Este tema foi produzido para este trabalho.

não definiu um gênero discursivo, não discutiu com a turma a assunto e também uma finalidade para o trabalho.

Por outro lado, Sercundes (2004) destaca duas linhas metodológicas de produção com atividades prévias, ou seja, o professor faz uso de recursos para ativar os conhecimentos dos alunos para assim ajudá-los a produzir os textos com mais facilidade. Uma delas é a concepção escrita como consequência que veremos a seguir.

2.2.3 Escrita como Consequência

Para Sercundes (2004), nesta concepção, os alunos são levados a realizar alguma atividade extraclasse como: assistir a um filme, realizar um passeio ou uma pesquisa de campo, assistir uma palestra, etc. e, a partir dessas atividades, é proposta uma produção escrita. Essas atividades podem ser realizadas no âmbito escolar ou fora dele, constituindo assim uma atividade diferenciada.

Nesse sentido, “a escrita é uma consequência de um trabalho realizado na sala ou extraclasse, de maneira homogeneizada” (MENEGASSI, 2010, p. 77). O aluno acaba sendo penalizado por executar um programa diferente, aparentemente prazeroso, e a penalidade é um trabalho escrito que o aluno sabe que será visto pelo professor, mas nem sempre lido ou corrigido. Em muitos casos o aluno que se destaca na redação acaba sendo premiado. É importante ressaltar que o texto escolhido não sofre nenhuma alteração após a correção do professor permanecendo assim na primeira versão. Sercundes (2004) explica que essa prática metodológica esta ligada ao behaviorismo (premiação) e que por mais que surjam comentários pertinentes, na sala, sobre a redação o aluno premiado não reescreve uma nova versão.

Dentro dessa concepção, Menegassi (2010) enfatiza a falta de tempo para sedimentação do conteúdo no processo de internalização dos possíveis conhecimentos adquiridos com a atividade, isto é, o aluno não tem tempo para refletir sobre a atividade proposta, pois o texto deverá ser produzido após a atividade.

Como exemplo de trabalho de escrita como consequência, podemos citar uma atividade em que o professor organiza sua turma para assistir documentário sobre a história da cidade. Esse programa fica agendado para o contraturno, pois o tempo do documentário é maior que o tempo da aula de Língua Portuguesa. O professor pede que os alunos fiquem atentos aos detalhes e se possível façam anotações sobre o que considerarem interessante. No dia seguinte, o professor pede uma redação sobre o documentário assistido pela turma no dia anterior.

Diferente da escrita como consequência, é o trabalho realizado sob a concepção de Escrita como Trabalho, nossa próxima seção.

2.2.4 Escrita como Trabalho

No que se refere à concepção de escrita como trabalho, Sercundes (2004) esclarece que a produção textual só é possível por meio de um processo contínuo de ensino/aprendizado, como ponto de partida as atividades prévias são essenciais para despertar, nos alunos, o conhecimento acerca do tema proposto e contribui para a interação entre os alunos e entre aluno e professor. Sobre as atividades prévias, podemos destacar conversas, debates, filmes, documentários entre outros. São ações que visam despertar no aluno conhecimentos internalizados ou trarão novos conhecimentos que contribuirão para a futura produção textual. Nesta concepção, o texto é o ponto de partida e de chegada para novas produções, ou seja, o texto não se torna um produto acabado, mas a partir dele o aluno terá a oportunidade de produzir outro.

Como podemos observar nesta atividade proposta pelo Livro Didático, Universos; Língua Portuguesa 9º ano (PEREIRA *et al*, 2015, p. 49-53).(ANEXO F)

Oficina de textos

Qual é o gênero?

Se você fosse escrever um texto para anunciar ao mundo as características de um movimento artístico-musical e defender os fundamentos desse movimento, você escreveria:

a) uma letra de canção b) um manifesto c) uma notícia d) um discurso político

Apresentação da situação

Você e mais dois colegas vão estar na pele de três grandes artistas contemporâneos do século XXI, (...). O trio vai fazer um manifesto a ser publicado numa revista especializada, para sacudir o cenário musical brasileiro. O desafio está lançado: é preciso escolher muito bem o que vai dizer quando se quer fazer uma revolução pelas palavras.

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Manifesto
Tema	Tribalismo, movimento musical
Objetivo da produção final	Apresentar as ideias do Tribalismo e rebater as críticas negativas feitas ao movimento
Leitores	De uma revista especializada em música
Produção	Em trio

Preparação do conteúdo

Para escrever seu manifesto, você e seu grupo devem pesquisar sobre o Tribalismo em revistas, jornais e na internet. (...).

Primeira produção

Com os colegas, escreva a primeira versão do manifesto. O texto deve ocupar o espaço de duas colunas de uma revista: entre trinta e quarenta linhas manuscritas.

Criando soluções para os problemas

Vamos ver se você e seu grupo “mandaram bem” no manifesto? As atividades dos próximos módulos vão ajudar vocês a avaliar a primeira versão do texto.

Módulo I- A estrutura do texto

Releia o manifesto da página 43 prestando atenção à análise de sua estrutura.

(...)

Módulo II- A capacidade de informar e de surpreender o leitor

(...)

Módulo III- Ortografia

(...)

Produção final

Chegou a hora de fazer a versão final do manifesto

(...)

Na atividade acima, observamos que o texto, o manifesto, é o ponto de partida e chegada na atividade, e durante todas as etapas os alunos são orientados acerca da produção de texto. Nesse sentido, Menegassi (2010) apresenta etapas para a produção textual na escrita como trabalho. O autor destaca o planejamento, a execução do texto escrito, a revisão e a reescrita. Em todas essas etapas, o professor busca auxiliar o aluno, orientando para cada etapa seguinte (MENEGASSI, 2003). As orientações estão relacionadas à finalidade que o trabalho escrito terá,

quem serão os interlocutores das produções (na escrita como trabalho, a produção textual não esta endereçada apenas ao professor como único interlocutor, as produções são direcionadas a um público, definido e apresentado aos alunos) e o gênero discursivo que o aluno ira produzir.

Nesse sentido, Menegassi (2010) defende que, neste caso,

(...) a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação “trabalho” para essa concepção. É um trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita. (...) (MENEGASSI, 2010, p. 79)

Sercundes (2004), ao descrever a escrita como trabalho, afirma que as atividades trabalhadas, neste processo, fazem parte de um todo, elas não são individuais ou trabalhadas separadamente, cada uma desencadeia a outra o que é uma “característica de uma produção como atividade continua” (SERCUNDES, (2004, p. 89). Duas etapas constituem a escrita como trabalho são a revisão e a reescrita. Na primeira etapa, o professor terá como trabalho revisar o texto do aluno e aplicar determinadas intervenções para que o aluno possa melhorá-lo no processo posterior; e, na segunda etapa, o aluno terá a oportunidade de refazer, reconstruir seu próprio a partir das correções feitas pelo professor (MENEGASSI, 2010).

Sobre a produção textual, Ruiz (2015, p. 25) afirma que “a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita”, isto é, o aluno terá a oportunidade de valorizar a sua escrita após a revisão no momento da reescrita.

Na seção seguinte, discorreremos sobre as quatro estratégias de correção textual que o professor poderá utilizar no processo de revisão dos textos de seus alunos.

2.3 TIPOS DE CORREÇÃO

Dando seguimento a este capítulo, discorreremos sobre os tipos de correção ou, em outras palavras, de intervenção na produção textual dos alunos. Como fundamentação teórica, utilizamos os estudos feitos por Eliana Ruiz (2015), que tem como base de pesquisa as tipologias de correção apresentadas por Serafini (1989).

Serafini (1989, *apud* RUIZ, 2015) apresenta três tipos de correção: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. Em sua obra, Ruiz esclarece que “a maioria dos professores oscilam entre a primeira e a segunda tendência, sendo a terceira de ocorrência mais rara” (RUIZ, 2015, p. 35), entretanto, durante suas pesquisas, a autora encontrou uma quarta tipologia de correção, a que nomeou de textual-interativa.

A partir do exposto, podemos questionar, o que é a correção propriamente dita? Ao falarmos de correção, no contexto escolar, o que vem em mente é o professor utilizando a caneta vermelha para destacar os erros nas redações dos alunos. Isso pode explicar o medo que muitos alunos têm da caneta de cor vermelha, pois esta cor expõe o erro e a incompetência na hora de escrever. Não vamos esquecer, no entanto, que a correção é o trabalho do professor, é a forma de mostrar para o aluno onde ele precisa melhorar seu texto. Ruiz (2015), antes de conceituar correção, afirma que

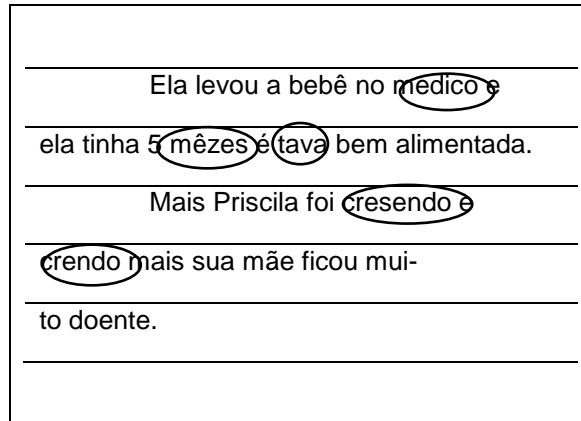
No contexto escolar, “correção de redação” é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de Língua Portuguesa, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais “erros” de produção e suas possíveis soluções. [...] correção é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto (RUIZ, 2015, p. 19)

Nesse sentido, entendemos a correção como um trabalho, uma tarefa, um dever que o professor tem com as redações dos alunos a fim de melhorar a produção textual, no que se refere ao processo de reescrita, como vimos na seção anterior.

Partindo das pesquisas de Ruiz (2015), veremos que o professor dispõe de quatro tipos de correção ou estratégias de intervenção, entre as quais ele pode escolher a que melhor se adéqua ao seu trabalho com os textos dos alunos. Para nos aprofundarmos sobre as características das tipologias de correção, discorreremos aquelas mencionadas anteriormente e classificadas por Ruiz (2015): a Correção Indicativa, a Correção Resolutiva, a Correção Classificatória e a Correção Textual-interativa.

A Correção Indicativa como o nome já diz, visa indicar erros, que identificados pelo professor/corretor, são marcados no corpo ou na margem do texto. Ele circunda, sublinha, marca com “X” ou “*” e, em muitos casos, utiliza a margem

e/ou o final do texto para comentar os erros. O professor dificilmente faz alterações no texto, deixando esta tarefa para o aluno no processo de revisão. Segundo Ruiz (2015), esse tipo de correção ocorre, na grande maioria das vezes, ou seja, os professores fazem uso dessa estratégia de correção com maior frequência. Vamos observar um exemplo de intervenção indicativa, o fragmento abaixo faz parte das produções textuais de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.⁵



No exemplo acima, o professor/corretor utilizou a correção do tipo indicativa no processo de correção do texto. Podemos observar que os problemas encontrados no trecho foram circelados para indicar ao aluno os pontos que devem ser melhorados no momento da reescrita.

Por outro lado, na Correção Resolutiva, o professor/corretor corrige todos os erros encontrados no texto, isto é, ele escreve a forma correta no corpo, na margem ou até mesmo no final do texto do aluno. Em geral, as palavras corretas são sobrepostas às palavras que apresentam erros ortográficos, sintáticos ou morfológicos. Para Ruiz (2015, p. 41), essa estratégia de intervenção é a “tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação do seu texto”.

Como no exemplo anterior, o fragmento a seguir foi retirado do texto de um aluno do 6º ano⁶.

⁵ Exemplo de Correção Indicativa: texto de alunos do 6º ano do Projeto Leitura e Escrita, quem sabe não se complica.

⁶ Exemplo de Correção Resolutiva: texto de alunos do 6º ano do Projeto Leitura e Escrita, quem sabe não se complica.

Até que um dia, a cadela ficou doente.
<u>Papai levou ela</u> no médico veterinário até
que a cadela melhorou um pouco, <u>mas</u> no dia
seguinte, piorou o problema. <u>Papai</u> foi no
veterinário é <u>ela</u> melhorou bem.

No processo de correção acima, o professor preferiu corrigir diretamente os problemas no texto como a pontuação, a acentuação, a inserção de novas palavras como “novamente”. Esse tipo de correção não leva o aluno a refletir sobre suas falhas durante o processo de reescrita, visto que o professor já ofereceu a solução para o problema e para o aluno fica cômodo apenas fazer a substituição. Ruiz (2015, p. 61) reforça que,

Uma correção resolutive poupa o aluno desse esforço, reduzindo-o à simples tarefa de copiar o texto com as soluções já prontas pelo professor. E não é preciso ter sido professor de Língua Portuguesa para saber que, nesse exercício de copia, muito pouco (ou quase nada) será aproveitado pelo aluno no que refere à tarefa de reescrita.

Nesse sentido, o aluno é capaz de resolver todos os problemas apontados pelo professor durante a reescrita, visto que, no processo de correção, o professor tomou para si tarefa de corrigir. Logo, o aluno não é levado a refletir sobre suas falhas, e a tarefa de reescrita que serviria para o aprimoramento da escrita não será aproveitada pelo aluno.

Outro tipo de correção, a Correção Classificatória, “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação” (SERAFINI, 1989, *apud* RUIZ, 2015). O professor/corretor, ao corrigir os textos, faz uso de códigos, - estes conhecidos pelos alunos - que visa classificar cada erro, isto é, cada infração tem um código, um símbolo. O professor/corretor marca o erro no corpo do texto e acrescenta o código na margem, quase sempre os códigos são acrescentados na mesma linha do erro.

Nesse sentido, o professor/corretor faz uso da correção indicativa, quando destaca a infração no corpo do texto. Os códigos geralmente são “as letras iniciais de um termo metalinguísticos referente à natureza do problema em questão” (RUIZ, 2015, p. 46). Esse método faz com que o aluno corrija sozinho o seu erro. Ruiz

(2015) acrescenta que esse tipo de correção requer um trabalho de interpretação de símbolos, visto que o professor organiza uma tabela que deve ser do conhecimento do aluno e o mesmo deve conhecer cada significado.

Para exemplificar uma correção classificatória, trouxemos um exemplo no qual o professor não fez uso de letras referentes a termos gramaticais, mas os códigos utilizados foram números. O exemplo em questão é de um aluno do 5º ano de uma escola particular⁷.

1 <u>A</u> mais ou menos trinta e cinco	
anos atrás tudo era muito diferente. Não	
2	3
<u>tinhamos</u>	tantas facilidades <u>como</u> temos
3	
hoje <u>como</u> condução, escola, médico, reme-	
dio, entre outros.	

- 1- Veja o uso de “há” e “a” no seu livro pag. 72 e faça a correção necessária no seu texto;
- 2- Acentuam-se todas as palavras proparoxítonas;
- 3- Evite a repetição da conjugação “como”.

No exemplo acima, podemos notar que o professor/corretor utiliza a correção indicativa, ao sublinhar os problemas no texto, esta estratégia ajuda o professor na hora de classificá-los, ou seja, na hora de realizar a Correção Classificatória e isso também ajuda o aluno na hora de identificar os problemas. Esse fato demonstrar que os tipos de correção não são necessariamente excludentes, pois se pode utilizar mais de um tipo no momento das intervenções textuais.

No trabalho com a correção classificatória no exemplo apresentado, o professor, ao introduzir as intervenções, utiliza números no corpo do texto e

⁷ Exemplo de Correção Classificatória: atividade de reescrita proposta em uma escola particular, para turma de 5º ano.

acrescenta informações referentes a cada código. Essa informações foram anotadas em outra folha, não no final do texto, o que também pode ser realizado

Durante as pesquisas de Ruiz (2015), acerca das correções em textos escolares, a autora se deparou com um novo modelo de correção a qual nomeou de correção Textual-Interativa. Esse tipo de correção tem a função de introduzir um diálogo entre professor/aluno, onde o professor/corretor, ao corrigir os textos, faz comentários, (que a autora chamou de “bilhetes” porque o escrito apresenta uma sequência) sobre: a tarefa de revisão do aluno, os erros encontrados no texto, um incentivo ou até mesmo uma chamada de atenção. Como podemos observar no exemplo a seguir.⁸

<p>A caixa misteriosa</p> <p>Um certo dia, caminhando pela rua da cidade de <u>castanhal</u>, foi encontrado na <u>praça do estrela</u> uma caixa grande e pesada. os curiosos de aproximaram para ve-la fiquei pensando.</p> <p>O que seria?, muitas pessoas <u>chegarão</u> e <u>olharão</u> até que resolveram se aproxima e abrir a caixa misteriosa.</p>
<p>Aluna A: Os substantivos próprios, como o nome de cidade e lugares públicos devem iniciar com letra maiúscula.</p> <p>Vamos observar a conjugação dos verbos, da forma como foi conjugado está no futuro, e no inicio do texto você diz, “um certo dia”, no passado, vamos corrigir.</p> <p>Acrescentei dois pontos no texto, lembre-se que iniciamos a frase com letra maiúscula.</p> <p>A sua margem está ótima, continue assim.</p>

Podemos observar que o professor/corretor, utilizou a estratégia de indicar os problemas no corpo do texto como sublinhar e circular, outra estratégia utilizada foi a resolutiva, em dois problemas, na pontuação e na acentuação. Nesse sentido, Ruiz (2015), esclarece que se utilizar correções como a indicativa e a resolutiva, não mostrar resultados satisfatórios no processo de reescrita, o professor pode recorrer a uma maneira alternativa de correção, a correção textual-interativa.

⁸ Exemplo produzido para este trabalho.

Observamos que no final do texto o professor complementou a correção com algumas informações, estas esclarecendo ao aluno as indicações e resoluções apresentadas no texto. Essas informações têm como objetivo estabelecer um diálogo entre o professor e aluno visando um trabalho de reescrita positivo.

No próximo capítulo, explicitaremos os passos metodológicos que embasam a nossa pesquisa.

3- A METODOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Na construção da pesquisa, um ponto importante é a metodologia, pois, nesse momento, descrevemos as atividades e técnicas no decorrer do trabalho. Como embasamento teórico acerca dos procedimentos metodológicos, utilizamos os estudos de André (1995), Severino (2007), Vasconcelos (2002), entre outros. Para um melhor direcionamento, subdividimos este capítulo em cinco seções: Tipo e natureza da pesquisa, O Contexto da pesquisa, Os instrumentos de pesquisa, O Material coletado e Procedimentos de Análise dos Registros.

3.1 Tipo e Natureza da Pesquisa

A nossa pesquisa se caracteriza como qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico e de natureza aplicada.

Para Moreira (2016), o interesse principal em uma pesquisa qualitativa é a interpretação dos significados, por meio de observações participativas dentro de uma realidade social. Nesse sentido, o pesquisador se dispõe a observar determinada realidade ou um caso particular com a finalidade de interpretá-los.

Ludke e André (1986, *apud* VASCONCELOS, 2002, p.283), ao discorrerem sobre pesquisa qualitativa, descrevem três passos para organizar a pesquisa, logo o pesquisador:

- 1) escolhe o local onde efetuará o estudo e estabelece os contatos necessários para a entrada em campo; 2) busca sistematicamente os dados já selecionados por ele como mais importante para compreender e interpretar o fenômeno; 3) empreende a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno ou explicar aquela realidade delimitada.

Os autores também ressaltam que, para reforçar os passos acima citados, o pesquisador pode fazer uso de estratégias com a finalidade de consolidar sua pesquisa, entre as quais destacamos: a observação sistemática e/ou entrevista e/ou análise documental.

A partir do exposto, vale ressaltar que, para a construção desta pesquisa, seguimos os passos sugeridos por Ludke e André (1986, *apud* VASCONCELOS,

2002) com relação à pesquisa qualitativa. Assim, fomos a uma escola de Ensino Médio, na qual tivemos a oportunidade de observar, no contexto de um minicurso ministrado por professores em formação inicial, a aplicação de uma Sequência Didática. No decorrer desse processo, coletamos os dados específicos para o nosso trabalho com a finalidade de estudá-los para compreender e interpretar as prováveis dificuldades que o professor encontra no processo de correção textual e, a partir da análise dos dados coletados, buscamos explicar as dificuldades observadas.

Dado o caráter interpretativo da nossa pesquisa, optamos por usar o termo qualitativo-interpretativa, pois segundo Erickson (1988), a expressão “interpretativa” é mais eficaz para diferenciar a pesquisa qualitativa da quantitativa, já que a qualitativa busca compreender o significado humano e intensifica o estudo da semelhança em pontos de vista diferentes.

Além disso, a nossa pesquisa também é de cunho etnográfico. Nesse caso, Vasconcelos (2002, p. 284) explica que o foco do estudo etnográfico, no âmbito educacional, é o processo educativo, a partir do qual o pesquisador não busca apenas o produto final da pesquisa por meio “de observação participativa, de entrevistas intensas e da análise documental” e sim faz uma triangulação na coleta de dados com a finalidade de garantir a fidelidade dos seus dados.

André (1995, p. 28) explica que, na pesquisa de cunho etnográfico, o pesquisador, em um processo educativo, não segue os procedimentos realizados por antropólogos “que consideram o entorno sócio-político-econômico-cultural” (VASCONCELOS, 2002, p. 284) e que procuram, a partir de longos períodos numa determinada comunidade, explicar tudo o que afeta aquela comunidade. No âmbito educacional, o tempo de contato é menor e não há o interesse de estudo em todos os aspectos envolvidos. Nesse sentido, André (1995, *apud*, VASCONCELOS, 2002, p. 284) “prefere dizer que na área educacional é feita pesquisa de cunho etnográfico e não etnografia”.

De fato, para a realização da nossa pesquisa, observamos, no período de oito dias, turmas do Ensino Médio, em uma escola estadual da cidade de Castanhal, o que nos remete a uma área educacional. Durante esse período, foi ministrado um minicurso no qual foi aplicada uma Sequência Didática sobre o gênero discursivo Artigo de Opinião. Os dias em que se estendeu o minicurso foram observados e, a partir das observações, fizemos um recorte para chegarmos ao nosso objeto de pesquisa, os textos produzidos pelos alunos por meio do processo de reescrita, ou

melhor, textos que passaram por correções feitas por professores em formação. Tomamos nota dos dias observados, em um caderno de anotações para termos acesso às informações no decorrer da pesquisa. Durante todo o minicurso, interessou-nos não apenas os textos produzidos pelos alunos, mas também os fatores que estiveram envolvidos no processo de construção textual (comportamento dos alunos, participação em sala, interação entre aluno e professor).

Levando em consideração os nossos interesses no decorrer da pesquisa, além de qualitativa-interpretativa e de cunho etnográfico, também classificamos esta pesquisa como sendo de natureza aplicada. Para Gil (1999), a pesquisa de natureza aplicada está relacionada ao fato de que os resultados poderão contribuir para a melhoria do processo, neste caso, educacional. Dessa forma, temos como objetivo que os nossos resultados possam contribuir para a formação de professores de Língua Portuguesa.

Para entendermos como se deu os passos da pesquisa discorreremos na próxima seção sobre o contexto da pesquisa.

3.2 O Contexto da Pesquisa

A nossa pesquisa teve início durante a disciplina de “Estágio Supervisionado do Ensino Médio”, ministrada pelos professores, Dra. Márcia Ohuschi, Dr. Sérgio Afonso e Dra. Zilda Paiva. Durante a disciplina, alguns alunos da turma de Letras-Língua Portuguesa organizaram a aplicação de uma Sequência Didática (SD), no período do estágio supervisionado do Ensino Médio, em uma escola estadual da cidade de Castanhal.

No período em que foi ministrada essa disciplina, as escolas públicas estaduais passavam por um momento de greve. Apenas duas escolas na cidade aceitaram os pedidos de estágio, no entanto, esse estágio seria aplicado em forma de oficina ou minicurso. Para que as datas do calendário se cumprissem e a turma de Letras não ficasse prejudicada pela greve, iniciamos uma nova abordagem dentro da disciplina de estágio. A turma foi dividida em equipes para melhor distribuir as tarefas durante as etapas do estágio.

Os professores em formação, vinculados ao ensino aprendizado da língua, ficaram responsáveis pela aplicação de uma Sequência Didática (SD), em formato de minicurso, em uma escola estadual, no período de 22 de maio a 6 de junho de 2017 e o gênero discursivo abordado foi Artigo de Opinião. O minicurso foi oferecido aos alunos do primeiro e segundo ano do ensino médio, os quais fizeram inscrição antecipada para participarem do minicurso no contraturno.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), uma “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Como a sequência didática seria aplicada em formato de minicurso, as atividades foram organizadas e distribuídas em oito dias e, a cada dia, uma nova equipe apresentava novas atividades no curso.

As atividades foram observadas sequencialmente para compor os dados da nossa pesquisa e assim alcançar um resultado satisfatório. Para melhor entender como seguiu o processo da SD em formato de minicurso, organizamos uma tabela pontuando cada atividade em seu dia.

Orientação para o Minicurso	
22/05/17 (sexta-feira)	Apresentação da Situação, Discussão da Temática e Produção Inicial.
29/05/17 (segunda-feira)	Reconhecimento do gênero, Leitura Global e Sistematização
30/05/17 (terça-feira)	Leitura Aprofundada: Questões de leitura (contexto de produção, conteúdo temático e estrutura composicional).
31/05/17 (quarta-feira)	Leitura aprofundada: Questões de compreensão e interpretação.
01/06/17 (quinta-feira)	Leitura aprofundada: Questões de análise linguística e tema para o debate
02/06/17 (sexta-feira)	Debate, Retomada das características do Artigo de Opinião e Produção Textual (1ª versão)
05/06/17 (segunda-feira)	Revisão e reescrita, autocorreção.
06/06/17 (terça-feira)	Reescrita.

A proposta para a SD aplicada, durante o processo de estágio, faz parte do roteiro para sequência didática do “Projeto de pesquisa Língua Portuguesa: formação de docente e ensino-aprendizagem”, elaborado pelas professoras Inéia Damasceno, Márcia Cristina Greco Ohuschi e Zilda Laura Ramalho Paiva (ANEXO G). Esse roteiro de SD é embasado na proposta teórico metodológico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptada a partir de Costa-Huber e Baumgartner (2007).

Seguindo a tabela acima, iniciamos a Sequência Didática, no dia 22 de março, neste dia, o minicurso tinha como tema, a Apresentação da Situação, a Discussão da Temática e a Produção Inicial. A equipe responsável apresentou aos alunos o gênero discursivo Artigo de Opinião que foi trabalhado ao longo do curso, e também foi apresentada a temática: “Até que ponto fatores externos (jogos, vídeos, grupos, etc) podem influenciar na decisão ou não pela vida?” Essa temática foi discutida com os alunos para ativar os seus conhecimentos prévios. Por fim, os alunos foram orientados a escrever um artigo de opinião com esse tema, ainda sem explanações sobre o gênero, pois esse texto serviria de diagnóstico para os professores.

No dia 29 de maio, os alunos participantes do minicurso tiveram como atividades o Reconhecimento do gênero, a Leitura Global e a Sistematização das características. Durante as quatro horas de curso, os ministrantes tinham como objetivo levar os alunos a reconhecerem o Artigo de Opinião em meio a outros gêneros discursivo como a carta do leitor e a entrevista. Em seguida, realizaram a leitura de três Artigos de Opinião incluindo o texto que seria trabalhado nos dias posteriores “A violência na mídia e as consequências na formação da criança e do jovem”. Essa etapa tinha como objetivo principal levar os alunos a um maior domínio do gênero em questão. Para finalizar o curso, neste dia, a equipe trabalhou a sistematização das características do gênero na qual apresentaram as características do Artigo de Opinião.

O módulo de Leitura Aprofundada foi aplicado em três dias, nos dias 30 e 31 de maio e 01 de junho. No dia 30 de maio, o minicurso foi sobre a Leitura Aprofundada com as questões de leitura (contexto de produção, conteúdo temático e estrutura composicional). No dia 31 de maio, foi trabalhada a Leitura aprofundada com as questões de compreensão e interpretação e, no dia 01 de junho, a Leitura

aprofundada com as questões de análise linguística. Nesse último dia, a equipe também deu início à questão para o debate, que seria realizado no dia seguinte.

O debate aconteceu no dia 02 de junho, para que os alunos tivessem mais domínio do tema proposto no primeiro dia do minicurso, “Até que ponto fatores externos (jogos, vídeos, grupos, etc) podem influenciar na decisão ou não pela vida?”. Esse debate era importante já que a produção textual, ou seja, a primeira versão da escrita, seria realizada, neste mesmo dia, e estaria voltada para essa temática. Ainda, neste dia, a equipe reforçou as características do Artigo de Opinião.

No dia 05 de junho, os alunos revisaram a primeira versão escrita realizada no dia 02. Neste mesmo dia, os alunos também realizaram a autocorreção para darem início à reescrita.

Do dia 05 para o dia 06 de junho, os professores, em formação, os mesmos que aplicaram nos dias anteriores os módulos da SD, reuniram-se para realizarem as intervenções nos textos produzidos pelos alunos no dia 05. São esses textos, com as devidas intervenções, que são o objeto de estudo no decorrer da nossa pesquisa.

Para finalizar o minicurso e conseqüentemente a SD, no dia 06 de junho, os alunos realizaram a reescrita após as correções feitas pelos professores em formação.

No decorrer do curso, foi perceptível a evasão dos alunos. O minicurso iniciou com 25 alunos e, ao longo dos dias, essa quantidade diminuía, logo finalizamos o curso com apenas 10 alunos. Em conversa com a professora responsável pela turma da escola estadual, foi-nos exposta a dificuldade que os alunos tem em se deslocar de casa para a escola no contraturno, a professora explicou ainda que essa dificuldade também acontece nas aulas regulares.

Na seção seguinte veremos como foram obtidos os instrumentos de pesquisa para compor o nosso trabalho.

3.3 Métodos e instrumentos de pesquisa

Além do minicurso e da SD já mencionados, vale ressaltar que, ao realizarmos as observações no processo de estágio do ensino médio, tomamos nota das atividades propostas pelas equipes, em um caderno de campo, o que nos proporcionou informações importantes para a construção do trabalho. Além disso, as conversas com os alunos e com o professor; a participação nas atividades, e o acesso aos materiais trabalhados com os alunos também contribuíram para a análise dos dados.

Em seguida, falaremos sobre o material coletado para a análise de dados.

3.4 O Material coletado

Ao final do processo de escrita, de correção e de reescrita, recolhemos os textos que são o objeto de estudo deste trabalho. Como foi mencionado na seção referente ao contexto da pesquisa, iniciamos o minicurso com 25 alunos e finalizamos com apenas 10 alunos. A redução na frequência do minicurso impossibilitou que tivéssemos uma maior quantidade de textos que pudéssemos selecionar para analisar. Dos dez alunos que finalizaram o minicurso, apenas sete realizaram a reescrita reduzindo ainda mais os textos.

Para justificar a falta de comprometimento dos alunos com a produção textual, a professora responsável pela organização do evento, relatou que mesmo sendo algumas atividades avaliativas, como eram as atividades propostas no decorrer do minicurso, os alunos não demonstram interesse em resolvê-las. Nesse sentido, o desinteresse não ocorreu apenas com a produção textual, mas com algumas atividades desenvolvidas durante o minicurso.

No entanto, esse pequeno contratempo não prejudicou o andamento da pesquisa, pois tudo o que foi observado nos possibilitou verificar como o aluno se relaciona com atividades que envolvem produção textual. Ao final do evento todos os textos produzidos foram recolhidos para observação e análise: a primeira produção do dia 22 de março; a primeira versão do dia 02 de junho; a segunda

versão, após autocorreção e revisão do dia 05 de junho; e a última versão, a reescrita do dia 06 de junho.

Na próxima seção discorreremos sobre os procedimentos de análise que embasou a nossa pesquisa.

3.5 Procedimentos de Análise dos registros

Para a análise de dados, criamos categorias de correção textual, com base nas pesquisas de Ruiz (2015), na obra, *Como corrigir redações na escola*, que tem como base as pesquisa de Serafini (1989). A autora nomeia as tipologias de correção como: a correção indicativa, a correção resolutiva, a correção classificatória e a correção textual-interativa.

O primeiro passo foi fazer o levantamento dos tipos de correção realizados pelos professores nos textos, no processo de correção, nesse sentido, foi realizado o levantamento das características de cada tipologia de correção. Em seguida, verificamos as modificações feitas pelos alunos no processo de reescrita, a partir das intervenções aplicadas pelos professores nos textos. As respostas dos alunos na reescrita é um ponto fundamental para dar continuidade a nossa pesquisa. Ainda no processo de análise, observamos também a linguagem que o professor/corretor utilizou no processo de correção, visto que a linguagem é um o ponto principal para que o aluno compreenda a intervenção do professor e assim reescreva com sucesso seu texto.

No próximo capítulo, apresentamos a nossa Análise de Dados, a partir de fragmentos das produções textuais produzidas no âmbito do minicurso.

4. ANALISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos a nossa análise de dados, que conta com textos de alunos do Ensino Médio, os quais foram produzidos através da parceria Universidade/Escola, durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Médio. As intervenções foram aplicadas por professores em formação em Letras Língua Portuguesa pela UFPA/Castanhal. Para a análise, tomamos como base a obra de Eliana Ruiz (2015), *Como corrigir redações na escola*, e artigos relacionados à correção textual.

A nossa análise será apresentada seguindo os tipos de correção - em muitos momentos da pesquisa a correção será chamada de intervenção – apresentados na obra de Eliana Ruiz: a indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual interativa. Porém, antes de iniciarmos a análise, faremos uma breve retomada sobre o conceito de correção.

4.1 A Correção no Contexto Escolar

No capítulo dedicado ao referencial teórico, discorreremos sobre a correção como a tarefa, como o trabalho que o professor tem em identificar os erros nos textos e chamar a atenção do aluno para os problemas em sua escrita.

Nesse sentido, perguntamo-nos se os professores de Língua Portuguesa em formação inicial estão preparados para a prática de correção textual. Isso porque a leitura realizada por um professor não tem o mesmo olhar que a de um leitor comum, isto é, o professor já busca as imperfeições no texto, como professor seu olhar vai em busca dos erros e, muitas vezes, o conteúdo fica de lado.

No decorrer da análise de dados, veremos as correções realizadas por professores em formação e até que ponto os alunos realizam uma reescrita aceitando essas intervenções proposta nos textos.

4.2 Dos Resultados

Como já foi salientado anteriormente, esta pesquisa tem como objeto de estudo textos de alunos do Ensino Médio, que foram analisados a partir dos estudos de Eliana Ruiz (2015) sobre os tipos de correção. A pergunta que procuramos responder a partir dessa análise é “De que forma professores em formação intervêm no processo de produção textual de alunos do ensino básico?” Para chegar a essa resposta, analisamos sete textos produzidos por alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Médio, em uma escola estadual, durante a realização de um minicurso, no qual foi aplicada uma Sequência Didática sobre o gênero discursivo Artigo de Opinião.

Perfeito (2005) ressalta que o gênero é tomado como objeto de ensino de língua e que o texto passa ser a unidade de ensino o que possibilita integrar as três práticas de linguagens, ou seja, leitura, produção e análise linguística. Quanto a prática de produção textual, é tida como uma contínua construção de conhecimento, o aluno ativa seus conhecimentos, tanto internalizados quanto novos, a partir das etapas propostas pelo professor.

Para Sercundes (2004), a construção de conhecimento, para a produção textual, se dá pelas atividades prévias, as quais têm a finalidade de ativar os conhecimentos do aluno. Segundo Menegassi (2010, p. 78), a escrita é denominada “trabalho” quando passa pelas etapas do processo “planejamento, execução de texto escrito, revisão e reescrita”.

Ainda sobre a produção textual Menegassi (2010) ressalta que,

Por sua vez, nos processos de revisão nasce a reescrita, que leva a modificações no exto inicial, considerando-se os elementos já mencionados. Por isso essa concepção de escrita é conhecida como “trabalho”, porque dá trabalho preparar, construir, revisar reescrever (...) (MENEGASSI, 2010, p. 79).

É sobre o viés da Escrita como Trabalho, que embasamos a nossa pesquisa, visto que a revisão e reescrita fazem parte das etapas no processo de escrita. Logo, como já foi expostos os textos, durante o processo de revisão e a reescrita são os objetos de estudo.

Em um primeiro momento, foi feito o levantamento dos tipos de correções encontrados nos textos. Serão apresentados os resultados divididos em tipos de

correção, seguindo as tipologias apresentadas por Ruiz (2015). Em seguida serão apresentados, primeiramente, recortes dos textos dos alunos com as intervenções dos professores/corretores e, logo a seguir, como os alunos responderam as intervenções durante o processo de reescrita. Após a apresentação de todos os exemplos do tipo de correção, é realizada a reflexão. Os fragmentos dos textos tomados para exemplos utilizados durante a pesquisa foram reescritos conforme o original.

Na seção seguinte apresentaremos a correção indicativa.

4.2.1 Correção Indicativa

A seguir serão apresentados fragmentos que expõe a correção indicativa. Dos sete textos tomados para análise, quatro apresentaram esse tipo de intervenção. Eles foram selecionados para demonstrar como o professor/corretor utiliza essa estratégia de intervenção, marcando os erros no corpo ou na margem dos textos, características recorrentes nesse tipo de correção. Como afirma Ruiz (2015), nesse tipo de correção, o professor se limita a indicar os erros corrigindo muito pouco ou nada os textos em questão.

No exemplo a seguir, apresentamos trechos do texto do aluno 1.

Exemplo 1: Aluno 1

20	pensam de si, porque isso vai da mentalidade	Palavras circuladas como a seguinte informação "observar a ortografia"
21	das <u>pe</u> soas do que <u>elas</u> pensam.	
22	Portanto temos que <u>procura</u> a <u>ajuda</u> essas	Palavras circuladas
23	<u>pe</u> soas pois muitos <u>delas</u> pensam que <u>ninguem</u>	
24	se importa com <u>elas</u> . Mas sim, temos que ouvir	Palavras circuladas
25	mais, perguntar como <u>elas</u> se <u>centem</u> , para	
26	pode <u>ajuda</u> a da conselho, para que <u>elas</u> vejam	
27	que não estão só.	

O professor/corretor realizou as intervenções no corpo do texto marcando as palavras que apresentam erros ortográficos e repetição. Como podemos observar, nesse exemplo, as marcações em círculos identificam erros ortográficos, enquanto

as palavras sublinhadas nos levam a inferir repetição. Para Ruiz (2015, p.40), esse tipo de correção “consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização” os problemas detectados no texto.

Após a intervenção do professor/corretor, durante o processo de reescrita, o aluno eliminou as repetições das palavras “pessoas”, “elas” e “ajuda”. Das palavras destacadas como erros ortográficos, o aluno preferiu trocá-las, e, ao fazer a mudança no texto, errou a ortografia da palavra “usar” escrevendo “ussa” (linha 23) que não estava na primeira versão, apenas as palavras “sentem” (linha 26) e “ajudar” (linha 27) foram corrigidas.

Exemplo 1.1: Reescrita do Aluno 1

23	Portanto temos que saber como ussa as
24	redes sociais de uma forma correta, não
25	acreditar em tudo que falam na internet saber
26	mais sobre essas pessoas que se sentem
27	triste, com problemas para podemos ajudar.
28	elas, antes que seja tarde

Com base nas intervenções proposta pelo professor, o aluno realizou a reescrita, buscando resolver os problemas indicados. Contudo, a mediação não foi suficiente para que o aluno conseguisse resolvê-los, ou seja, podemos inferir que o aluno provavelmente não entendeu todas as indicações propostas pelo professor.

Agora veremos como o professor/corretor interveio no texto do aluno 2.

Exemplo 2: Aluno 2

09	Uma vez que alguém começa a jogar, não é possível parar, pois
10	os administradores do jogo acessam as informações da vítima
11	pelos facebook, e ameaçam a pessoa com o intuito de fazer a
12	pessoa ir até o fim, ou seja até a hora do suicídio. Foi assim
13	que muitos adolescentes tiraram a vida. Uma ves que jogaram o
14	baleia azul. Em vista disso, é possível afirmar que jogos não somente
15	fornecem diversão a quem joga, como também influenciam pessoas
16	a tomarem decisões erradas na vida. Mais não é preciso parar
17	de jogar, pois continuam sendo uma forma de entretenimento,
18	só é preciso tomar cuidado na hora de escolhelos .

Palavras circuladas

Verifique a pontuação.
 Verifique a ortografia.
 Atente-se para a formatação do seu texto (espaço, margem)
 Utilize sinônimos para evitar repetições.
 Verifique a acentuação.

Neste exemplo, o professor/corretor fez uso de círculos para identificar os “erros” como: concordância (na linha 11), acentuação (na linha 11), uso inadequado do advérbio (na linha 16), repetição no caso da palavra “pessoa” (na linha 11 e 12) e escrita do verbo (na linha 18). Nenhum comentário foi feito no corpo ou na margem do texto, estes foram feitos no final do texto. No exemplo, podemos observar a pequena alteração feita pelo corretor, à inclusão da vírgula (linha 14), que segundo Serafini (*apud* Ruiz, 2015) é característica da correção indicativa, quando o professor/corretor se limita a indicar os erros e altera muito pouco o texto.

Podemos observar, no exemplo abaixo, como o aluno reescreveu o texto após as intervenções do professor. O aluno observou as intervenções no corpo do texto e as observações no final dele, e, ao reescrever, além de se atentar para essas - indicadas no corpo do texto -, o aluno melhorou o texto acrescentando novas informações (linhas 11 e 19). As palavras que deveriam ser acentuadas não foram corrigidas, mas, nesse caso, o professor não indicou esse erro no corpo do texto (vítima, possível) apenas informou ao final do texto “Verifique a acentuação”. Sobre a pontuação, podemos observar que o aluno acrescentou a vírgula após a conjunção “em vista disso” (linha 12) essa correção foi feita pelo professor. No entanto, é perceptível a dificuldade de utilizar a vírgula em outros momentos no texto (linha 17).

Exemplo 2.1: Reescrita do Aluno 2

08	Uma vez que alguém começa jogar, não é possível parar,
09	por motivo de ameaças feitas pelos administradores do jogo, que
10	acessam as informações da vítima pelo facebook, com o objetivo
11	de saber onde a vítima mora. por isso uma menina se suicidou
12	em Belém por jogar o baleia azul. Em vista disso, é possível
13	afirmar que jogos não somente fornecem diversão a quem joga,
14	como também influenciam pessoas a tomarem decisões erradas
15	na vida. é preciso que os pais se atentem mais com
16	o que seus filhos jogam, ou com o que vêem na internet.
17	No meu ponto de vista não é preciso parar de jogar, porque jogos
18	continuam sendo uma forma de entretenimento, só é preciso
19	tomar cuidado na hora de escolher-los. É necessário também
20	que os pais reservem mais tempo para o diálogo e o convívio
21	com a família.

Ao observarmos a produção final do aluno 2, notamos que as indicações, no texto, e as informações fornecidas pelo professor/corretor não foram suficientes para que o aluno sanasse os problemas do texto durante o processo da reescrita. Mesmo com as informações fornecidas pelo professor/corretor, o aluno não organizou a margem e algumas palavras que precisavam ser acentuadas não foram acentuadas.

A seguir apresentamos exemplos do aluno 3.

Exemplo 3: Aluno 3

03	Na minha opinião, e que todos esses fatores podem influenciar	
04	sim, mas por outro lado não, porque como eu e outras	
05	pessoas jogam diversos jogos mais não tem nenhum tipo —	Tipo ou atitude?
06	de violência, nem nada fora do normal. mas muitas pessoas	
07	também por terem problemas na vida eu acredito , problemas	
08	na família, como a falta de atenção, a falta de carinho e etc.	
09	Chegam a tirar a própria vida ou se tornam agressivas	Palavra sublinhada e marcada com a expressão “verificar ortografia”
10	por se deixar levar a influência dos jogos.	
11	Portanto a presença da família na vida dos jovens é mui-	
12	to importante, as conversas o carinho isso é importante.	
13	Mas enfim , eu acredito sim que esses fatores para algumas	
14	pessoas influenciam, assim como os jogos e entre outros	
15	fatores.	

Sublinhada com a expressão “rever pontuação”

Palavra circulada “rever a concordância”

Expressão circulada seguida da pergunta: “quais esses fatores?”

Expressão sublinhada e marcada com “reveja a necessidade dessa expressão”.

Rever coesão

Neste exemplo, o professor/corretor sublinhou e circulou palavras e expressões, as quais ele julgou não estarem adequadas ao texto. Ruiz (2015) enfatiza que, no processo de correção indicativa, o professor pode marcar palavras, frases ou até mesmo períodos inteiros quando não estiver claro para o leitor. Além das marcações no corpo do texto, o professor utilizou informações à margem do texto para que o aluno pudesse se orientar melhor durante o processo de reescrita. Podemos observar, neste exemplo, que as intervenções estão enfatizando a pontuação (linha 11), a ortografia (linha 10) – neste caso, o professor corrigiu de imediato o acento na palavra “influência”- e a concordância verbal (linha 5). O professor destacou também os tipos de expressão que o aluno utilizou (linhas 5, 7 e 13).

Durante o processo de reescrita, o aluno buscou resolver todas as intervenções indicadas pelo professor/corretor. Quando questionado sobre “quais os fatores?” o aluno acrescenta “jogos, *bullying*, mídia, e artistas” (linha 4). O problema com a concordância também foi resolvido “eu e outras pessoas jogam” para “eu e outras pessoas jogamos” (linha 5). O aluno também substituiu o advérbio “mais” pela conjunção adversativa “mas” (linha 6) . As intervenções voltadas para os usos de expressões, na linha 8, o aluno preferiu excluir a expressão “eu acredito” e deixou apenas o que leva aos problemas, já a expressão “mas enfim” foi substituída por “portanto” (linha 15). Um pequeno equívoco ocorreu nas intervenções referentes à pontuação quando seria acentuação (linhas 3 e 11), mas a aluno, ao reescrever, acentuou corretamente o verbo ser.

Exemplo 3.1: Reescrita do Aluno 3

03	Na minha opinião,é que todos esses fatores como jogos,
04	bulling, mídia, artistas podem influenciar sim, mas por outro
05	lado não, porque como eu e outras pessoas jogamos diver-
06	sos jogos mas não temos nenhuma violencia nem nada
07	fora do normal, mas muitas pessoas por terem proble-
08	mas na vida, na família, como a falta de atenção, a
09	falta de conversas da família, a falta de carinho e etc.
10	Chegam a tirar a própria vida, ou se tornam
11	agressivas por se deixar levar a influência dos jogos.
12	Portanto, a presença da família na vida dos jovens é
13	muito importante, as conversas, o carinho, isso, é mui-
14	to importante.
15	Portanto, eu acredito sim, que esses fatores para
16	algumas pessoas influenciam, assim como os jogos
17	e entre outros fatores.

No exemplo 3, observamos a quantidade de intervenções aplicadas pelo professor/corretor, que além de indicar os erros ortográficos, acentuação e concordância verbal, indicou o uso “inadequado” de determinadas expressões. O aluno reescreveu atentando-se para cada intervenção proposta pelo professor/corretor.

A seguir apresentamos exemplos do aluno 4

Exemplo 4: Aluno 4

06	O bullying, na minha opinião e um dos fatores mas	Palavra circulada como a informação: “uso inadequado, este remete oposição”
07	visíveis na sociedade onde vemos adolêscntes nesta triste	
08	realidade, jovens serem apontados como alvo de piada	
09	por se vestir diferente, ou estar acima do peso, estes ado-	
10	lescentes tem por escolha dizer a si mesmo que cami-	
11	nho seguir o da vitima , ou do autor da sua propria	
12	historia, por que muitos escolhem tirar suas vidas	
13	por não agüentarem os olhares maldosos, que julgam	
Rever a ortografia nas palavras circuladas		
Rever pontuação, pois a ausência desta deixou seu texto confuso.		

Neste exemplo, o professor/corretor fez uso de círculos como estratégia de intervenção, para identificar os erros no corpo do texto. Ele também fez uma marcação na margem para informar ao aluno o uso da conjunção “mas” (linha 6). No

final do texto, o professor fez algumas observações, com a intenção de ajudar o aluno no processo de reescrita.

Observamos que, durante o processo de reescrita, o aluno modificou totalmente seu texto, ou seja, nada da primeira versão está na versão final, ou quase nada. O *bullying*, antes citado como o fator mais visível que altera o comportamento dos adolescentes, na versão final, é citado como um dos fatores externo que modifica o comportamento (linha 9). A única palavra indicada pelo professor /corretor durante o processo de intervenção foi reescrita e corrigida “adolescente” (linha 9), já as outras intervenções como “e”, “tem”, “por que”, “mas”, “visíveis”, “própria”, “estar” e “vítima” não foram utilizadas na produção final. Sobre a pontuação, durante a reescrita, o aluno não utilizou de forma adequada a vírgula (linhas 11 e 12).

Exemplo 4.1: Reescrita do Aluno 4

03	Nos dias de hoje de acordo com as estatísticas o
04	Índice de suicídio vem aumentado entre os jovens e adoles-
05	centes, uma epidemia chamada “baleia azul” muitos chamam de
06	o jogo da morte devido a ultima etapa do jogo em
07	Que o participante tem que se matar de alguma forma.
08	Muitos acreditam que fatores externos como por exemplo o
09	bullying, a mídia, jogos, artistas levam estes jovens, adolescentes
10	crianças, a mudarem seu comportamento.
11	Na minha opinião vai de cada pessoa pois nem todos
12	são iguais no modo de pensar, acredita-se que a influên-
13	cia negativa e a causadora disso tudo, o ser humano
14	e um produto do meio como dizem muitos estudiosos do
15	comportamento humano porém sem duvida a exceções como...

O exemplo acima analisado nos leva a refletir até que ponto o aluno aceita as intervenções propostas pelo professor e quais as razões para que ele as aceite ou não. O aluno 4 não reescreveu o seu texto, mas escreveu um novo texto descartando todas as indicações feitas pelo professor.

REFLEXÃO SOBRE A CORREÇÃO INDICATIVA

No decorrer da análise referente à correção indicativa, é perceptível o quanto o professor/corretor se detém em apenas indicar o erro. O círculo e o

sublinhado foram às marcações mais utilizadas durante o processo de intervenção, o que pode ser observado nos quatro exemplos analisados acima.

Nos exemplos 2 e 4, o professor/corretor fez uso apenas de círculos para identificar erros como: a ortografia, a concordância, a acentuação e a repetição de palavras. Em ambos os casos, o professor inseriu informações no final do texto, para que o aluno compreendesse suas indicações.

No entanto, ao observarmos as informações contidas no final do texto do exemplo 2, constatamos que essas informações, juntamente com as indicações do texto, não foram claras o suficiente para que os alunos corrigissem determinados erros durante a reescrita. O professor/corretor propõe “verifique a pontuação”, mas não indica com exatidão onde estão os problemas com a pontuação. Quando o professor fala do espaço e da margem, ele não faz nenhuma marcação no próprio corpo do texto para uma orientação. O aluno reescreveu o texto como podemos observar no exemplo 2.1, mas alguns erros continuaram recorrentes.

Já que o professor/corretor utilizou informações no final do texto, como nos exemplos 2 e 4, essas poderiam estar mais claras aos alunos, ou seja, textos mais compreensíveis, visto que, da forma como foram encaminhados, não funcionou. No exemplo 2, o aluno repetiu os mesmos erros de acentuação, de margem e de pontuação, esse fato indica que o aluno não compreendeu as informações, pois se mostraram vagas mesmo com as intervenções indicadas no corpo do texto.

No exemplo 4, o aluno preferiu modificar todo seu texto e não utilizou as intervenções do professor, neste caso, podemos dizer que o aluno não reescreveu o seu texto e sim escreveu um novo texto, visto que não refletiu sobre os problemas indicados pelo corretor.

Ruiz (2015) não cita nenhum caso de alunos que, durante o processo de reescrita, tenham modificado totalmente o texto, como no exemplo 4. No entanto, a autora fala sobre a reescrita após as intervenções indicativas que não sofreram modificações e cita três razões:

- ou o aluno simplesmente não quis executar a tarefa de revisão (e encontrar evidências dos motivos que o levaram a isso é impossível);
- ou o aluno não soube revisar convenientemente seu texto, porque não encontrou solução para o problema;
- ou, então, o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor (pelo fato de esta lhe apresentar problemas de interpretação) (RUIZ, 2015, p. 62).

Durante a nossa pesquisa, não encontramos nenhuma produção final que não tenha apresentado modificações, porém a falta de compreensão acerca das intervenções dos professores/corretores pode ter interferido na reescrita dos alunos. Como podemos observar nos exemplo a seguir.

Nos exemplos 1 e 3, o professor/corretor fez uso de círculos e sublinhados para indicar os erros no corpo do texto, mas em algumas indicações utilizou a margem. No exemplo 1, o professor teve o cuidado de circular as palavras que estavam com problemas de ortografia sobrepondo a expressão “observe a ortografia” e sublinhou as que apresentavam repetições.

No processo de reescrita desses dois textos, podemos observar que o aluno se deteve às indicações do professor, mas, ao que parece, não tentou resolver os erros preferindo substituir as palavras. Em três indicações, o problema seria muito simples de resolver como as palavras “procura” e “ajuda”, pois o acréscimo do “r” resolveria o problema. No entanto, o aluno preferiu substituir essas palavras e acabou cometendo outro erro na reescrita ao utilizar a palavra “ussa”. Esse fator nos leva a refletir que o aluno entendeu o porquê daquela indicação, visto que, na sua concepção, essas palavras não estariam corretas. O corretor poderia acrescentar informações, na margem do texto ou mesmo no final dele, sobre o verbo no infinitivo. O professor/corretor não incluiu nenhuma informação no final do texto acerca dos erros, deteve-se apenas nas indicações, o que deixou o aluno sem informações sobre essas indicações. Segundo Ruiz (2015, p. 64.), “por falta de uma indicação mais precisa, o aluno pode não alterar adequadamente seu texto, ao reescrevê-lo”.

Já no exemplo 3, o professor/corretor, além de identificar palavras, também indicou expressões, as quais ele julgou não estarem claras ao leitor. Nesse exemplo, foi utilizada a margem para enfatizar as indicações como “rever expressão” ou “reveja a necessidade dessa expressão”, porém o professor/corretor não orientou o aluno que outra expressão caberia ali. Mesmo com acréscimo dessas informações, foi perceptível que o aluno não entendeu o porquê da informação e preferiu eliminar a expressão na reescrita.

Seguindo o conceito dado por Serafini (1989 *apud* Ruiz 2015, p. 36), que a correção indicativa “consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são poucos claros”, observamos que os professores/corretores, que fizeram as intervenções nos textos analisados, aplicaram essa estratégia como é descrita pela autora. No entanto, durante análise

dos dados, observamos que os alunos não responderam as intervenções de forma satisfatória. Em alguns exemplos os alunos não tiveram o trabalho de solucionar o problema, como no exemplo 1, visto que as intervenções não se mostraram claras para os alunos, mesmo nos exemplos em que os professores acrescentaram informações no final do texto, referentes aos erros marcados no corpo dele, como nos exemplos 2 e 4. Nesse caso, as informações não esclareceram para o aluno o motivo da indicação, haja vista que a linguagem utilizada nessas informações estava muito próxima das nomenclaturas gramaticais, como no exemplo 2.

Em seguida, apresentaremos um fragmento que apresentou a correção resolutive, como o professor/corretor utilizou esse tipo de estratégia e como o aluno respondeu no processo de reescrita.

4.2.2 Correção Resolutiva

Dos sete textos analisados, apenas um apresentou esse tipo de correção. Ruiz (2015. p, 41) aponta a correção resolutive como a menos utilizada pelos professores, e afirma que esse tipo de correção “é a tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação do seu texto”.

A seguir apresentamos exemplos do aluno 5

Exemplo 5: Aluno 5

09	polêmicos, bem como o consumo de drogas, são, assassinatos e outros
10	crimes. no entanto, nunca chegaram a <u>me</u> influenciar de modo que viesse
11	a praticar os mesmos crime, também tenho muitos amigos que jogam os
12	<u>mesmos</u> ^{esses} games e que assim como eu não são afetados negativamente
13	por eles. Passo pelo menos 12 horas do meu dia nesses jogos, <u>então</u> é
14	errado pensar que o tempo online pode influenciar. ^{logo}
15	Uma pesquisa do hospital das clinicas da faculdade da Usp mostra que
16	90% de todos os casos de assassinato do mundo são de pessoas com
17	doenças <u>psiquiátricas</u> , geralmente a depressão, e principalmente a
18	distimia, ^{psicológicas} associada ao abuso ou dependência do álcool. A distimia é um

Neste exemplo, o professor/corretor utilizou a correção resolutive no corpo do texto, ou seja, ele mesmo reescreve a palavra correta, utilizando as estratégias de supressão, quando o professor risca a palavra e sobrepõem à correta (linha 17); e a de substituição, quando o professor marca a palavra que deve ser substituída (linha 10, 12 e 13). Essas estratégias realizadas, na correção resolutive de supressão, de substituição, de adição ou de deslocamento – as duas últimas não foram encontradas no corpo do texto – foram relacionadas por Ruiz “nos mesmos moldes das operações linguísticas” utilizadas pelos escritores ao reescrever seu próprio texto (RUIZ, 2015, p. 41). No final da linha 9, o professor acrescentou um ponto e iniciou um novo parágrafo introduzindo a letra maiúscula em “no entanto”. Na linha 11, o professor circulou a palavra “mesmo” e escreveu ao lado a palavra que ele julgou mais adequada “esses”; já na linha 13, a palavra “então” é sublinhada e em baixo o professor escreve a palavra “logo”. Na linha 17, o professor rabisca a palavra “psiquiátricas” e escreveu, na margem do texto, “psicológicas”.

No exemplo abaixo, podemos observar as correções que o aluno fez a partir das intervenções do professor. Na linha 10, o aluno seguiu a correção resolutive assim como o professor marcou na conjunção “no entanto”. O mesmo ocorreu na linha 13, na qual o aluno trocou a expressão “então” por “logo”. Na linha 16, observamos que o aluno corrigiu a palavra “psiquiátricas” por “psicológicas”, esta corrigida na margem do texto. Uma indicação que não foi corrigida foi o pronome oblíquo “me”, o professor identificou, porém não incluiu outra palavra que pudesse substituí-la (linha 10), e ao reescrever o texto o aluno transcreveu esta parte tal como estava na versão anterior. Em seguida, ele alterou toda a sequência, “também tenho muitos amigos que jogam as mesmas *games*” por “também conheço pessoas que convivem diariamente com a mesma realidade”, porém ele não corrigiu pronome demonstrativo “mesma”, pelo demonstrativo “esse” como o professor propôs.

Exemplo 5.1: Reescrita do Aluno 5

08	ao crime e já joguei muitos jogos polêmicos que abordam certos tipos de
09	assunto considerados pesados pela sociedade, como o consumo e tráfico
10	de drogas, assassinatos e outros crimes. No entanto, nunca me
11	influenciaram de modo que viesse a praticar os mesmos atos, também
12	conheço pessoas que convivem diariamente com a mesma realidade
13	mas assim como eu não são afetados negativamente por esses fatores.
14	Passo pelo menos 12 horas do dia nas redes sociais e em outros meios
15	de navegação na internet, logo é errado pensar que o tempo online
16	também pode influenciar na decisão pelo suicídio.
17	Uma pesquisa do hospital das clínicas da faculdade da USP mostra
18	que 90% dos casos de suicídio no mundo são de pessoas com doenças
19	Psicológicas, geralmente a depressão, e principalmente a distímia

Podemos observar, neste exemplo, a facilidade que o aluno teve ao reescrever seu texto, isto é, em corrigir os problemas detectados pelo professor/corretor. No entanto, a forma de mediação impossibilitou o aluno de refletir sobre qual pronome seria mais adequado ou porque a palavra “psiquiátricas” não estava correta.

REFLEXÃO SOBRE A CORREÇÃO RESOLUTIVA

Ao analisarmos o texto que apresentou as estratégias da correção resolutive observamos que, durante o processo de reescrita, o aluno não teve dificuldade com as intervenções deixadas pelo professor/corretor, visto que os erros já haviam sido corrigidos no processo de intervenção. Ruiz (2015) corrobora que

Uma correção resolutive poupa o aluno desse esforço, reduzindo-o à simples tarefa de copiar o texto com as soluções já apontadas pelo professor. E não é preciso ter sido professor de Língua Portuguesa para saber que, nesse exercício de cópia, muito pouco (ou quase nada) será aproveitado pelo aluno no que se refere à tarefa de reescrita. O trabalho que, na verdade, deveria ser de refletir sobre o texto passa a ser o de mecanicamente reproduzi-lo – o que é bem diferente (RUIZ, 2015,p. 61)

O professor/corretor ao utilizar as estratégias de correção resolutive reduz a capacidade do aluno de fazer uma reflexão acerca dos seus erros, de como ele poderia resolver determinados problemas em seu texto. Diferente da correção indicativa, na qual o erro é apenas indicado para o aluno, na resolutive, o aluno encontra uma solução explícita para suas dificuldades, ele apenas copia seu texto utilizando as soluções oferecidas pelo professor.

Esse fato foi percebido no exemplo 5, no fragmento destacado, observamos cinco intervenções do professor. Dessas intervenções apenas duas não foram copiadas pelo aluno: Quando o professor/corretor circulou o pronome demonstrativo “mesmo” e sobrepôs o pronome “esses” (linha 11), e o pronome oblíquo “me” que também foi circulado (linha 10), mas o professor não fez nenhum comentário a respeito do último ou propôs outra palavra para substituir.

Durante o processo de reescrita, o aluno aceitou as três intervenções propostas professor como a correção de “no entanto” para “No entanto” (linha 10), o advérbio de tempo “então” pelo também advérbio “logo” e por fim a palavra “psiquiátricas” pela palavra “psicológica”. Essas correções foram feitas sem qualquer esforço por parte do aluno, visto que, ao reescrever, apenas substituiu as palavras já corrigidas pelo professor.

Dizer que a correção resolutiva não é adequada no que diz respeito ao processo de reescrita é ser muito radical. Em alguns casos o aluno não aceita a proposta do professor como aconteceu no exemplo 5 com o pronome demonstrativo “mesmo” (linha 11). Durante a análise, percebemos que o aluno não achou relevante a substituição e preferiu continuar com suas colocações.

De maneira geral, a correção resolutiva é um tipo comum de correção, Ruiz (2015) afirma que os professores costumam utilizar mais a indicativa e a resolutiva, embora durante a análise só tenhamos visto apenas um exemplo deste tipo de correções. Ruiz (2015, p. 79), ao fazer uma análise crítica da correção resolutiva, afirma que o professor “anula totalmente a presença do outro (o aluno)” o que se destaca é o discurso do professor que de certa forma se encontra oculto, “sob a falsa aparência de uma única voz”, a do aluno.

Apesar das críticas apresentadas por Ruiz (2015, p. 80), a autora defende o uso da correção resolutiva como “um recurso de vital importância, para levar o aluno a uma análise linguística profícua sobretudo se realizada oralmente, em classe, num trabalho de reestruturação coletiva de texto”, ou seja, quando o processo de correção for feito coletivamente, quando toda turma participar desta atividade, visando uma explicação mais esclarecida sobre o erro e sobre a correção.

Em seguida veremos a Correção Classificatória.

4.2.3 Correção Classificatória

Na sequência, veremos um exemplo de correção classificatória, dos sete textos escolhidos para análise, apenas um apresentou esse tipo de correção, o que nos leva a partilhar das teorias de Ruiz (2015) de que a correção classificatória é de ocorrência mais rara. Para Serafini (1989, *apud* RUIZ, 2015), esse tipo de correção tem como ponto principal a identificação dos erros de forma não ambígua. Os professores que utilizam este tipo de correção utilizam um conjunto de símbolos ou códigos para classificar os erros no texto (RUIZ, 2015).

A seguir apresentamos exemplos do aluno 6⁹

Exemplo 6: Aluno 6

08	o fato da <u>minha opinião de quem é contra</u> . ^{*2}	
09	Temos vários casos que podemos <u>analisar</u> que a	
10	mídia, os jogos e as pessoas <u>influenciam</u> na vida de	
11	muita gente.	
12	<u>Porque</u> ultimamente as pessoas querem tanto ter	
13	um corpo perfeito? <u>Porque</u> hoje em dia os “gordinhos”	
14	querem ter um corpo definido? <u>Porque</u> a mídia	
15	está <u>influenciando</u> as mulheres e até mesmo vários	
16	homens a emagrecer, a mudar seu estilo?	
17	Podemos <u>ver</u> o caso ^{*4} do ator leandroHassun, de	} *5
18	tanto a mídia e as pessoas fazerem piadinhas	
19	<u>dele</u> isso acabou entrando na mente <u>dele</u> a ponto que	
	^{*4} ^{*9} ^{*4}	
32	jovens a jogar esse <u>game</u> e para aqueles que	
33	não jogam por achar uma idiotice são também	
34	influenciados só que nesse caso á “não” jogar.	
35	<u>Na verdade nós somos influenciados por tudo</u> ^{*10}	

* 2 Esclarecer o parágrafo.
 * 3 Adequar a ortografia.
 * 4 Substituir palavras (verbos, substantivos, pronomes, etc)
 * 5 Organizar o parágrafo.
 * 6 Pontuar o parágrafo.
 * 7 organizar o parágrafo.
 * 8 Verificar a escrita das palavras no inicio do parágrafo.
 * 9 Ao usar termos estrangeiros deve-se usar (“ ”)

⁹ No exemplo, acima fizemos uma quebra para introduzirmos todas as classificações encontradas no texto, assim da linha 19 pulamos para a linha 32, na reescrita pulamos da linha 23 para a 35

* 10 Atentar para a pontuação

Segundo Ruiz (2015, p. 45), na correção Classificatória, os “professores sujeitos têm por método a utilização de certo conjuntos de símbolos”, para a autora esses símbolos são geralmente letras que representam termos metalinguísticos. No exemplo acima, o professor/corretor não utilizou letras, mas números para classificar os problemas no texto. Durante o processo de intervenção, o professor/corretor circulou os “erros” e os identificou com números. Observamos que, para o número 2, a informação é “esclarecer o parágrafo” (linha 8); o número 3 dá ao aluno a informação para ele “adequar à ortografia”. Podemos observar várias palavras circuladas e codificadas com este número (linhas 9, 10, 13, 14, e 15). Para que o aluno organizasse o parágrafo, o professor/corretor utilizou o número 5 (linha 17 a 20). O professor fez uma marcação sob o nome “Leandro” escrito com letra minúscula, mas ele não numerou essa marcação.

Logo no início do texto, o número 2 marca que o aluno deve “esclarecer o parágrafo”, o aluno ao reescrever este trecho tentou esclarecer a ideia apresentada por ele no texto, ao reescrever acrescentou “o fato da minha opinião ser a favor não vai mudar a de quem é contra” que não estava na primeira versão.

Outra marcação recorrente no texto foi o numero 3, que aponta os erros ortográficos, nesse caso o aluno utilizou a conjunção “porque” em sequências interrogativas. Na reescrita, o aluno fez a correção e substituiu pelo pronome interrogativo “por que” (linhas 13,14,16)

Exemplo 6.1: Reescrita do Aluno 6

08	apenas o fato da minha opinião ser a favor
09	não vai mudar a de quem é contra.
10	Temos vários casos que podemos analisar que
11	a mídia, os jogos e as pessoas influenciam na
12	vida de muita gente.
13	Por que ultimamente as pessoas querem tanto
14	ter um corpo perfeito? Por que hoje em dia as
15	“gordinhas” querem ter um corpo definido?
16	Por que a mídia esta influenciando as mulhe-
17	res e até mesmo vários homens a emagrecer e
18	mudar seu estilo?
19	Podemos analisar o caso do ator Leandro Has-
20	sun, de tanto a mídia e as pessoas fazerem
21	piadinhas em relação a ele, isso acabou in-
22	fluenciando ele a optar por cirurgias de ema-
23	Grecimento
35	Nesse caso a pessoa que criou esse jogo
36	consegui influenciar milhares de jovens a jogar
37	esse “game” e para aquelas que não jogam
38	por achar uma idiotice, são também influ-
39	enciados, só que nesse caso a não jogar.

Neste exemplo, podemos observar que, mesmo fazendo uso da correção classificatória, o professor/corretor indicou os erros no corpo do texto. Para Ruiz (2015), a presença da intervenção indicativa é um reforço no “processo interlocutivo professor/aluno” (2015. p, 46), uma vez que apenas codificar os erros sem indicá-los não seria suficiente para o aluno identificar os problemas.

REFLEXÃO SOBRE A CORREÇÃO CLASSIFICATÓRIA

Durante a análise do texto que apresenta a estratégia de correção classificatória, observamos que o professor/corretor utilizou números como códigos para classificar os problemas detectados no texto. Para complementar as intervenções, o professor também utilizou a correção indicativa e informações no final do texto para orientar o aluno acerca das marcações no corpo do texto.

Ruiz (2015. p, 46), destaca que, na estratégia de correção classificatória, o professor utiliza as “letras iniciais de um termo metalinguístico referente à natureza

do problema”, no entanto, classificamos esse exemplo, onde o professor utiliza números como código, como classificatória levando em consideração a classificação dos problemas. Como vimos, ao final do texto, para cada número uma classificação. A autora também ressalta que o processo de correção classificatória requer um trabalho de interpretação e compreensão de símbolos, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno (nesse caso estamos nos referindo aos símbolos com iniciais de termos metalinguísticos) que deve conhecer todos os códigos utilizados pelo professor no processo de correção.

A autora afirma ainda que, “algumas classificações se revelam extremamente claras, objetivas, exemplares mesmo, de cada tipo de problema referenciado pelo código; outras não” (RUIZ, 2015, p. 47). Podemos inferir que, ao utilizar números no processo de correção classificatória, o professor evita a ambiguidade no que diz respeito à interpretação de símbolos já que, nesse caso, os símbolos não seriam parecidos. Dessa forma, no exemplo em análise, observamos que o aluno não demonstrou dificuldades no processo da reescrita.

A seguir discutiremos sobre a correção textual-interativa

4.2.4 Correção Textual – Interativa

Assim como as duas últimas correções que tiveram apenas um exemplo dentre sete textos analisados, a correção textual-interativa apresentou apenas um exemplo. Segundo Ruiz (2015), esse tipo de correção tem como ponto principal a interação professor/aluno através de textos que o professor escreve, no que a autora descreve como pós-texto ou no final do texto do aluno. Esses “bilhetes”, como a autora denomina, não são apenas informações soltas para o aluno, mas comentários longos que seguem uma sequência, em muitos casos mais parecem cartas.

A seguir apresentamos exemplos do aluno 7

Exemplo 7: Aluno 7

09	É claro que não vamos parar de jogar vídeo	Expressão sublinhada com a informação “repetição”
10	game ou escutar música * e sim observar até que	
11	ponto estes fatores controlam a nossa vida, até	
12	<u>que ponto eles influenciam ela</u> . Porém, fica difícil	
13	o ser humano olhar para a sua própria vida	
14	e enxergar tudo isso, por mais que tentamos	
15	ajudar <u>a si mesmos</u> contudo acaba se tornando	Palavra sublinhada com a informação “você pode explicar melhor?”
16	um vício.	
17	A sociedade está <u>corrompida</u> , mas ainda	
18	existe uma “luz no fim do túnel” basta credi-	
19	tar que ainda <u>existe pessoas</u> dispostas a ajudar #	
20	o seu próximo a superar as crises da vida.	
21	Portanto, pessoas que se baseiam ou estão muito	Expressões sublinhadas com a informação “observe a concordância”
22	ligadas em fatores externos, é bem provável	
23	que possam ser influenciadas sim, na escolha	
24	ou não pela vida.	

Aluno 7, você pode acrescentar argumentos para defender seu ponto de vista e assim convencer o leitor.

Como as pessoas podem ajudar? Você pode explicar essa ajuda.

* Acrescente uma conjunção para iniciar a explicação.

Aluno 7, você pode melhorar o segundo parágrafo e explicar melhor o que se torna um vício.

A paragrafação está ótima. Sobre a estrutura de seu Artigo de Opinião você pode melhorar a conclusão (opinião)

Na correção textual-interativa, o professor esclarece, por meio de um diálogo no fim do texto, algumas alterações que o aluno pode fazer para melhorar o texto. Mas, esse tipo de correção não descarta o uso das correções indicativa ou classificatória, como podemos observar no copo do texto (linhas 11, 15 e 19), ela vem para ajudar o aluno a compreender as marcações feitas pelo professor no corpo ou na margem do texto.

Neste exemplo, observamos que o aluno não tem muitos problemas com a ortografia e pontuação. Logo, o que o professor/corretor desperta no aluno é o cuidado em melhorar o conteúdo do texto como no primeiro comentário “acrescentar argumentos para defender o ponto de vista”. O professor sublinha a expressão “até que ponto eles influenciam ela” (linha 11) e marca na margem do texto “repetição”. Duas expressões também são indicadas no corpo do texto “a si mesmos” e “existe

peças”, a essas o professor faz a observação sobre concordância, mas não esclarece se é verbal ou nominal deixando que o aluno descubra.

No exemplo abaixo, podemos observar que, durante o processo de reescrita, o aluno refletiu sobre as intervenções do professor/corretor. Apesar das modificações ocorridas no processo da reescrita, ou seja, mudanças no conteúdo do texto, foi possível observar as alterações realizadas a partir das intervenções. No que diz respeito à informação “repetição”, o aluno resolveu o problema na reescrita (linha 13). O aluno também resolveu o problema de concordância na expressão “a si mesmos” por “nós mesmos” (linha18).

Exemplo 7.1: Reescrita do Aluno 7

08	As pessoas tem que tomar muito cuidado com
09	tudo ao nosso redor, pois até uma simples musica
10	acaba se tornando prejudicial a uma pessoa fragili-
11	zada. É claro que não vamos para de escutar
12	músicas ou jogar vídeo game, porem devemos obser-
13	var até que ponto estes fatores controlam a nossa vida
14	e influenciam ela.
15	A nossa sociedade precisa prestar mais atenção
16	em tudo que vemos nas redes sociais, televisão
17	nas músicas que ouvimos etc.Contudo fica difícil
18	nós mesmos observamos o que estamos absorvendo
19	em nosso dia a dia. Precisamos de um choque
20	de realidade para podermos ver o que de fato
21	está acontecendo ao nosso redor, enquanto ainda
22	estamos cegos, ainda presenciamos coisas ruins do
23	nosso redor. Portanto fatores externos influenciam
24	sim tudo ao nosso redor e principalmente a escolha
25	ou não pela vida.

No exemplo acima, observamos que, mesmo indicando as intervenções no corpo do texto, o professor/corretor dialoga como o aluno, o comentário no final do texto mostra uma proximidade com o aluno quando expressa seu nome. Como o aluno 7 não tem muitos problemas com a ortografia, a acentuação, a margem ou a paragrafação, o professor parabeniza-o pela estrutura do texto. Nesse contexto, o professor não está interessado apenas em apontar os erros e ver os pontos negativos, mas também elogiar um ou outro aspecto em que o aluno se destacou.

Neste exemplo foi à paragrafação, mas em outros casos pode ser o conteúdo do texto (RUIZ, 2015).

REFLEXÃO SOBRE A CORREÇÃO TEXTUAL- INTERATIVA

Durante a análise do texto que apresentou a estratégia de correção textual-interativa, foi possível observar que o professor utilizou a estratégia de identificar os problemas, no corpo do texto e, ao final do texto, acrescentou informações que auxiliaram o aluno no processo de reescrita. Essas informações não foram colocadas aleatoriamente, seguiram uma conversa, o que nos faz refletir uma proximidade do aluno com o professor, visto que o professor chamou o aluno pelo nome.

Se em um processo de correção, as estratégias utilizadas pelo professor como indicar ou classificar não forem suficientes para a compreensão do aluno, o professor pode e deve fazer uso de outras estratégias para ativar o lado reflexivo do aluno. Ruiz (2015) defende que essa estratégia alternativa pode ser a correção textual-interativa já que a interação professor/aluno, em decorrência dos bilhetes, promove uma harmonia durante a reescrita. No entanto, a autora ressalta a forma como o professor pode escrever os “bilhetes”, como incentivo ou mesmo como cobrança. Mas, acima de tudo é uma forma de “ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto” (RUIZ, 2015, p. 52).

4.3 A relação entre os resultados e os nossos objetivos

Neste momento, apresentaremos os nossos objetivos com base nos resultados obtidos no decorrer das análises de dados. A nossa pesquisa tem como objetivo geral: “Refletir sobre o processo de produção textual a partir das intervenções dos mediadores, professores em formação”. Para especificarmos de forma mais detalhada, subdividimos esta seção com os três objetivos específicos que são: 1) Identificar os tipos de intervenção realizados nos textos dos alunos; 2) Verificar que modificações são realizadas pelos alunos a partir das intervenções; e 3) Verificar a linguagem utilizada pelos corretores durante a intervenção.

4.3.1 Identificar os tipos de intervenção realizados nos textos dos alunos

O primeiro objetivo da nossa pesquisa era identificar que tipo de estratégia de correção textual os professores de Língua Portuguesa em formação utilizam nos textos dos alunos.

Durante o levantamento de dados pudemos comprovar que a correção indicativa foi a mais utilizada, dos sete textos analisados quatro apresentaram traços desta correção. Os professores fizeram uso de círculos e sublinhados, como podemos observar nos exemplos 1, 2, 3 e 4 na análise de dados. Em três casos (2, 3 e 4) o professor/corretor utilizou informações nas margens e no final do texto para que o aluno pudesse se orientar.

As correções resolutiva, classificatória e textual-interativa tiveram uma exemplificação cada uma.

4.3.2 Verificar que modificações são realizadas pelos alunos a partir das intervenções

Ao observarmos como o aluno responde as intervenções do professor durante o processo da reescrita, notamos que, em alguns exemplos, o aluno tenta corrigir os problemas como no exemplo 1, que durante o processo de reescrita, o aluno eliminou as repetições das palavras, mas quanto os problemas ortográficos notamos a dificuldade, pois o aluno preferiu trocar as palavras indicadas como erradas e, ao fazer, cometeu novos erros.

Em alguns exemplos, mesmo com as informações e marcações, no texto, o aluno reescreve sem modificar os erros, como no exemplo 2 em que o professor acrescenta informações, no final do texto, sobre acentuação e, ao reescrever, o aluno não acentua as palavras com problemas de acentuação. Nesse caso, notamos que as indicações no texto e as informações fornecidas pelo professor/corretor não foram suficientes para que o aluno conseguisse resolver os problemas do texto durante o processo da reescrita.

No período que decorreu a análise dos dados, observamos que a maioria dos alunos não responde ativamente as intervenções do professor, nesse sentido, podemos citar o exemplo 4, que, ao reescrever, mudou completamente o texto descartando as intervenções proposta.

Observamos que o professor de Língua portuguesa necessita de estratégias mais compreensivas por parte dos alunos. Em muitos casos, o aluno não consegue interpretar o que o professor está indicando, muitas vezes as informações são incompletas e as indicações no corpo do texto não esclarecem qual seria o problema. Os PCN's (1998) destacam que essas intervenções são de difícil entendimento para o aluno, que mesmo no processo da releitura não conseguiu compreender os apontamentos do professor. O que prejudica a reescrita do seu texto.

Logo, veremos o terceiro objetivo da pesquisa que trata da linguagem utilizada pelos professores durante a correção textual.

4.3.3 Verificar a linguagem utilizada pelos corretores durante a intervenção.

Um ponto relevante, durante a análise de dados, foi o tipo de linguagem utilizada pelos professores no processo de correção textual. Observamos que o professor em formação utiliza termos gramaticais para introduzir as informações para os alunos. Isso nos leva a refletir que esta pode ser uma das causas para os alunos não compreenderem o que o professor estava solicitando, como, no exemplo 3, no qual o professor utilizou a expressão “rever a concordância verbal” ou, no exemplo 2, “Utilize sinônimos para evitar repetições”.

Para os alunos do ensino médio, essas informações são incompletas levando em consideração que muitos alunos não dominam a nomenclatura gramatical. As informações acrescentadas nos textos deveriam ser mais dialogadas aproximando o professor do aluno, não os distanciando com termos técnicos, isso não quer dizer que não haja a necessidade de o aluno reconhecer essa nomenclatura, mas que há a necessidade de averiguar se os alunos a dominam.

Em seguida apresentaremos o último capítulo do nosso trabalho, as Considerações Finais, no qual retomamos todo exposto e os nossos resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos nunca escreveram tanto quanto nos dias atuais, seja nas redes sociais, nos grupos de relacionamento, nos sites ou nas mensagens instantâneas. Entretanto, os estudantes têm dificuldade em escrever e se expressar (PASSARELLI, 2012). O medo de ser corrigido, mesmo que seja pelo professor, traz uma sensação de incapacidade e insegurança. Segundo Ruiz (2015, p. 32), a tarefa de corrigir é um “caça erro”, pois a atenção do professor parece estar voltada apenas para os defeitos encontrados nas produções textuais e não para o que texto traz em seu conteúdo.

Nesse contexto, levando em conta os dados observados, podemos concluir que os alunos têm dificuldades em produzir textos e organizar suas ideias por meio da língua escrita, em contrapartida, o professor, e nesse caso falamos do professor em formação inicial, também sente dificuldades em corrigir os textos dos alunos

O professor, ao se deparar com “textos problemáticos”, não vê outra solução a não ser aplicar as devidas correções para que o aluno observe seus “erros”. Por sua vez, os alunos se deparam com textos rabiscados, com palavras circuladas ou sublinhadas em muitos casos riscados de cima a baixo. Nesse momento, o texto provoca vários sentimentos, incompetência, raiva, incapacidade. O aluno não sente vontade de refazer o seu texto, prefere desprezar ou esquecer aquele amontoado de erros.

A nossa pesquisa, parte das análises em textos corrigidos por professores em formação, em um processo de estágio, e buscou responder a seguinte questão: “De que forma professores em formação inicial intervêm no processo de produção textual de alunos do ensino básico?”. Nesse sentido, o nosso objetivo geral foi “Refletir sobre o processo de produção textual a partir das intervenções dos mediadores, professores em formação inicial”. Como objetivos específicos buscamos: 1) Identificar os tipos de intervenção realizados nos textos dos alunos; 2) Verificar que modificações são realizadas pelos alunos a partir das intervenções; e 3) Verificar a linguagem utilizada pelos corretores durante a intervenção.

Como resultado do nosso primeiro objetivo, “Identificar os tipos de intervenção realizados nos textos dos alunos”, observamos que, dos sete textos analisados, quatro professores utilizaram a Correção Indicativa, que tem como

característica a indicação dos erros no corpo do texto. As outras três: resolutive, classificatória e textual-interativa, tiveram uma exemplificação cada.

Em relação ao segundo objetivo, “Verificar que modificações são realizadas pelos alunos a partir das intervenções”, observamos que, de maneira geral, o aluno tenta reescrever o texto utilizando as intervenções do professor, mas muitas vezes, ou por falta de compreensão das marcações e dos comandos ou por desinteresse, prefere descartar as correções. Isso resulta em reescritas com os mesmos ou com outros problemas.

Essa falta de compreensão pode ser consequência da linguagem utilizada pelos professores. Isso está relacionado ao nosso terceiro objetivo específico, “verificar a linguagem utilizada pelos corretores durante a intervenção”. Nos exemplos analisados, as informações acrescentadas pelos professores eram mais de cunho gramatical.

A partir do exposto, é evidente que, para que um aluno realize com sucesso o processo de reescrita, as intervenções realizadas pelo professor, durante a correção textual, devem ser claras e, sobretudo, compreensíveis. Dizer que o professor deve utilizar aquela ou essa estratégia de correção é tirar a autonomia do mesmo em sala de aula, mas podemos propor a utilização das correções (indicativa, resolutive e classificatória) classificadas por Serafini (1989, *apud*, RUIZ, 2015) e, como reforço, a correção Textual-interativa para que o professor mantenha um diálogo com seus alunos.

A utilização consciente, por parte do professor, dos diferentes tipos de correção, de forma especial, da correção textual-interativa, pode auxiliar o aluno, durante a sua reescrita, a perceber que o professor não apenas corrigiu seus “erros”, mas está preocupado com a melhora da sua produção textual. Ao refletimos que o uso em separado das correções pode prejudicar a compreensão dos alunos, indicamos utilização de uma e outra para reforçar a revisão e consequentemente a reescrita.

O período em que se estendeu a nossa pesquisa, que foi das observações dos dias de Minicurso, da aplicação das correções nos textos, a análise dos textos e a escrita do trabalho, deparamo-nos com diversas dificuldades relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa. Tivemos um contato mais próximo com os alunos do Minicurso, pois aplicamos o módulo, Reconhecimento do Gênero, Leitura Global e Sistematização no dia 29 de maio de 2017. Desse dia em diante, a nossa presença

na sala foi constante o que possibilitou construir um diálogo com os alunos. No qual, tiravam dúvidas das atividades, conversávamos sobre o minicurso e sobre o sentimento que muitos têm pela disciplina.

Outra dificuldade, nesse caso de toda a turma de Língua Portuguesa da qual faço parte, foi a aplicação da correção nos textos dos alunos no dia 5 de junho de 2017, o que foi perceptível, pois a todo momento nos dirigíamos aos professores para tirarmos dúvidas a respeito das correções.

A maior dificuldade encontrada foi escrever o trabalho, não podemos dizer que as dificuldades na escrita estão restritas a ensino fundamental ou médio. Durante a análise e escrita pudemos refletir que além da dificuldade em intervir nos textos dos alunos nós, professores em formação inicial também demonstramos dificuldade em nos expressarmos. Essa reflexão pode ser feita, durante o processo de revisão e reescrita do texto, quando nos deparávamos com a quantidade de problemas no texto entre eles, pontuação, troca de pronomes, não organização de ideias entre outros.

Levando em consideração o exposto, acreditamos que, durante a formação de professore de Língua Portuguesa, o processo de correção textual poderia ser enfatizado, para que os professores, ao se depararem com textos escolares para correção, tenham maior facilidade em intervir.

REFERENCIAS

- AMARAL, Emília *et al.* Novas Palavras, nova edição. Volume 2. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2010
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, M. Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014
- BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa (org.). Língua Portuguesa: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 2002
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, B.; SCHNEUWLY, D. NAVERRAZ, M. Sequências Didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros textuais e escritos na escola. Trad. E org. d Rojo, R. e cordeiro de G. L. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P, 95-128.
- FARACO, Carlos Emílio. *Et al.* Língua Portuguesa: linguagem e interação. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2010.
- FRANCHI, Eglê. Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FUZA, A, F.; OHUSHI, M, C, G. Concepções de linguagem e o ensino da escrita em língua materna. In: Adriana Capuchinho Carvalho; Carlos Roberto Ludwig; Daniela Corcili Azevedo Rocha. (Org.). Linguagem, Ensino e Formação de Professores. 1ª Ed. North Charleston: Amazon Digital Services Inc./KDP 2014, v 1, p. 5-25.
- _____; MENEGASSI, R. J. Concepções de Linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v14, n. 2, p. 479-501, jul/dez. 2011.
- FUZA, Ângela Francine. A escrita na sala de aula do ensino fundamental. Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, no período de agosto de 2006 a julho de 2007, sob orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi. Disponível em: www.escrita.uem.br.br/pdf/affuza4
- GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996
- GERALDI, João Wanderley. O texto em sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. Método e técnicas de pesquisa social. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007

KLEIMAN, Ângela B., SEPULVEDA, Cida. Oficina de Gramática- metalingüística para principiantes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MENEGASSI, Renilson.José. O processo de produção textual. In: SANTOS, A.R. dos; GREGO,E,A; GUIMARÃES. T.B. (orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá. EDUEM, 2010, p. 75-102.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e Escrita: a construção de comandos de produção de textos. Artigo publicado em Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, nº 42, 5579, Jul./Dez. 2003. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

MOTA, Myriam Becho. BRAICK, Patrícia Ramos. História: das cavernas ao terceiro milênio. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Ensino e correção na produção de textos escolares. 1ª Ed. São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA, Camila Sequetto *et al.* Universo: língua portuguesa, 7º ano: anos finais: ensino fundamental. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2015

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18). V 1. Ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. Multiletramento na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa. 1ª Ed. 3ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L.; GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.) Aprender a ensinar com textos dos alunos. 6ª ed. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2004, p. 75-97.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N, B. (Org.). Língua Portuguesa: história perspectiva, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

THEREZO, Graciema P. Como corrigir redação. 7ª Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. Acta Scientiarum. Maringá-Paraná. Volume 21. p. 70-88. 1999.

ANEXOS A- MODELO DE EXERCÍCIO RETIRADO DO LIVRO DIDÁTICO, LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2º ANO

d) com o verbo *passar* indicando tempo. Por exemplo:

Já passa de meia-noite.

e) com os verbos *parecer* e *ficar* em construções como:

São quatro da tarde e parece noite.
Ficou escuro de repente.



THEODORO DA EDITORA

f) com os verbos *bastar* e *chegar*, seguidos da preposição *de*. Por exemplo:

Chega de confusão!
Basta de criminalidade!

g) com o verbo *haver* empregado no sentido de existir. Por exemplo:

Houve uns minutos de silêncio. (texto 5, linha 47)

Havia muitos ratos, insetos, doenças.

Observação: o verbo *existir* concorda com o sujeito. Por exemplo:

Existiram **alguns minutos de silêncio.**
sujeito

Existiam **muitos ratos, insetos, doenças.**
sujeito

Atenção: **nunca** se separa por vírgula o sujeito do predicado, mesmo na ordem inversa. Observe:

Seus olhinhos cintilavam como diamantes pretos.
Não há vírgula entre "olhinhos" e "cintilavam"

Cintilavam seus olhinhos como diamantes pretos [...]. (texto 5, linhas 65 e 66)
Não há vírgula entre *cintilavam* e *olhinhos*.

3 Identifique nestas frases, retiradas de *Iracema*, de José de Alencar, o sujeito dos verbos em destaque. Copie-o e classifique-o em seu caderno.

a) "Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, **nasceu** Iracema."

sujeito simples: Iracema

b) "O pé grácil e nu, mal roçando, **alisava** apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas."

sujeito simples: o pé grácil e nu

c) "**Banhava-lhe** o corpo a sombra da oitíctica, mais fresca do que o orvalho da noite."

Sujeito simples: a sombra da oitíctica

d) "A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Às vezes **sobe** aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome [...]."

a graciosa ará: sujeito simples, oculto

e) "Ignotas armas e tecidos ignotos **cobrem-lhe** o corpo."

ignotas armas e tecidos ignotos: sujeito composto

f) "— Quem te **ensinou**, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Donde **vieste** a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?"

quem: sujeito simples; tu: suj. simples, oculto

4 Em seu caderno, escreva duas orações que tragam informações meteorológicas. A primeira deve ter sujeito determinado e a segunda não deve ter sujeito.

Sugestões de resposta: Com sujeito determinado: Recife terá dia ensolarado amanhã./ A temperatura aumentou muito na região Norte. Sem sujeito: Vai chover o dia todo amanhã./ Neva em São Joaquim, SC.

ANEXO B- ATIVIDADE DO LIVRO, NOVAS PALAVRAS: NOVA EDIÇÃO, VOLUME 2 (AMARAL ET AL, 2010, P. 281)

Relativamente ao emprego dos pronomes nesses versos, identifique a afirmação **incorreta**:

- a) Na primeira estrofe, o pronome oblíquo **nos** remete ao eu lírico e ao seu interlocutor, conjuntamente; o oblíquo **te** remete unicamente ao interlocutor do eu lírico.
- b) Em "nesta jaula", o demonstrativo foi empregado adequadamente para indicar algo próximo do eu lírico: a jaula em que ele próprio se sente preso.
- c) **todos** e **certo** são, ambos, pronomes indefinidos.
- d) Em "há **os que** têm", o primeiro pronome é demonstrativo; o segundo, é relativo.
- e) Em "E já **o** sabíamos", o demonstrativo **o** equivale a uma oração implícita no contexto: E já sabíamos **que a jaula (a Terra) era azul**. [os que = aqueles que = aqueles os quais] Resposta **c** (**todos** – pronome indefinido; **certo**, em **o certo** equivale a "a certeza" e, portanto, funciona como substantivo).
2. Escolha qual dos pronomes demonstrativos sugeridos completaria adequadamente cada frase e escreva-a em seu caderno.



(isto – isso – aquilo)

- b) Muita gente pensa que [] pontinhos vermelhos lá no céu são estrelas; na verdade, são satélites artificiais. (esses – estes – aqueles) **aqueles**
- c) É verdade, sim, o que estou dizendo! Vi tudo com [] olhos! (esses – estes) **estes**
- d) Por favor, não me olhe com [] ar de censura. (esse – este) **esse**
- e) Sinto um arrepio quando ela me fita com [] belíssimos olhos azuis. (esses – estes – aqueles) **aqueles**
- f) Quando a cidade era pequena, vivíamos melhor; [] era uma época em que todos se conheciam e eram amigos. (essa – aquela – esta) **aquela**
- g) Meus amigos, [] momento, ao me despedir de vocês, quero agradecer o apoio que me deram. (neste – nesse – naquele) **neste**
3. O trecho abaixo foi extraído de uma notícia a respeito de uma menina do Iêmen que, aos 12 anos, foi obrigada a casar-se com um primo que tinha o triplo da idade dela.

[...]

Os pais da menina são separados e, enquanto ele afirma que organizou o casamento para protegê-la da influência da mãe, esta diz que ele a uniu ao primo para não ter que sustentá-la. [...]

Extraído do site: <<http://noticias.terra.com.br/interna>>. Acesso em: 30 out. 2008.

ANEXO C- EXEMPLO DO LIVRO DIDÁTICO, NOVAS PALAVRAS, NOVA EDIÇÃO, VOLUME 2 (AMARAL ET AL, 2010. P,317)

- a) Em que tempo verbal estão as formas **pronunciara** e **fizera**? Como se justifica, nesse contexto, o emprego desse tempo? Pronunciara e fizera estão no pretérito mais-que-perfeito do indicativo. Esse tempo se justifica porque, no caso, essas formas fazem referência a fatos anteriores ao expresso por lembrou, que é do pretérito perfeito.
- b) O trecho "como era horrenda a segunda pessoa do plural!" reproduz um pensamento de Rodrigo, que, ao discursar, empregou uma forma de tratamento que ele próprio considerou "horrorosa". Por que, então, ele a teria utilizado? Espera-se que os alunos concluíam que Rodrigo se viu forçado pelas circunstâncias a adequar a linguagem de seu discurso à situação de comunicação: uma solenidade de formatura, que usualmente se desenvolve em tom pomposo e formal. O tratamento vós é tradicionalmente empregado em situações desse tipo.
- c) Como ficaria o discurso de Rodrigo, caso ele quisesse evitar a segunda pessoa do plural? Nas suas mãos, meninas de hoje e mães de amanhã, está o destino do Brasil. Os homens que darão ao mundo, os homens cujo caráter não de moldar [...] governarão este país [...]. Sejam, pois, castas. Sejam, pois, virgens. Sejam, pois, puras!

6. Considere o emprego das formas verbais nestes enunciados:

1. Quando crianças, Bruno e Felipe **viviam** em Porto Alegre.
2. Quando criança, Bruno **brigava** com os amigos.
3. Quando criança, Felipe **vivia brigando** com os amigos.

Relativamente a elas, só está **incorreto** o que se afirma na alternativa:

- a) Somente em uma das frases há locução verbal.
- b) **Viver** é verbo principal em **1** e auxiliar em **3**.
- c) **Viver** tem o mesmo valor semântico em **1** e em **3**. Resposta c. Em **1**, **vivia** tem valor semântico pleno, significando "tinham vida" ou "habitavam"; em **3**, **vivia** é semanticamente esvaziado, significando "estava sempre".
- d) Felipe era mais briguento que Bruno. (*vivia brigando*: aspecto contínuo)
- e) Nas três frases ocorrem formas verbais do pretérito imperfeito, que exprimem um processo verbal habitual.
7. Observando a correlação entre as formas verbais, reescreva as frases de acordo com o exemplo. Se necessário, consulte a seção teórica "Conjugação de alguns verbos".

Se ele fizesse o trabalho, seria recompensado.
Se ele **fizer** o trabalho, **será** recompensado.

- a) Se ele refizesse a conta, encontraria o erro. refizer – encontrará
- b) Se vocês retivessem o pagamento, haveria protestos. retiverem – haverá
- c) Se ele impusesse sua vontade, tudo se resolveria. impuser – resolverá
- d) Se os atletas mantivessem o ritmo, estariam classificados. mantiverem – estarão
- e) Se nos conviesse a proposta, faríamos o negócio. convier – faremos
- f) Se eu reouvesse o dinheiro, pagaria a conta. reouver – pagarei

z = conceitos

ANEXO D- EXEMPLO RETIRADO DO LIVRO DIDÁTICO UNIVERSO: LÍNGUA PORTUGUESA DO 7º ANO, (PEREIRA ET AL, 2015, P. 77)

- 1a. Como em um depoimento se fazem declarações a respeito de si mesmo (no caso, os autores retomam, pela memória, acontecimentos e sensações da época em que eram estudantes do Ensino Básico), é uma marca desse gênero a presença recorrente do pronome pessoal de primeira pessoa (*eu* e *nós*).

A gramática na reconstrução dos sentidos do texto

1. Nas páginas 72 e 73, você leu um conjunto de depoimentos sobre o que algumas pessoas sentiam quando tinham de apresentar oralmente trabalhos na escola. (Identificar marca linguística do gênero depoimento)
- a) Em todos os depoimentos, há diversas ocorrências do pronome pessoal *eu*. Explique a relação entre o gênero depoimento e essas ocorrências.
- b) Em algumas dessas ocorrências, o pronome pessoal *eu* não aparece, mas sabemos que, mesmo “escondido”, ele está lá. Copie no caderno três exemplos dessas ocorrências. Sugestões de resposta: “Eu Nunca gostei de apresentar trabalhos na escola”, “Raramente [eu] me saía bem”, “Por diversas vezes [eu] tive que apresentar trabalho”.
- c) Que pista textual foi preciso seguir para descobrir que, mesmo “escondido”, o *eu* estava presente? Os verbos conjugados na primeira pessoa do singular (gostei, saía, tive, entre tantos outros presentes no texto).

ARQUIVO

Eu é um pronome pessoal de **primeira pessoa do caso reto**. Nas orações – estruturas que se formam em torno de um verbo –, o pronome pessoal *eu* sempre desempenha a função de sujeito, termo com o qual o verbo deve concordar em número e pessoa.

2. Releia a seguir uma fala de Carla e compare-a com uma nova versão. (Identificar sujeito e sua função topicalizadora)

A timidez me atrapalhava muito.

Eu era muito atrapalhada pela timidez.



Vicente Mendonça/DBR

- a) Sabendo que o sujeito é o termo da oração com o qual o verbo deve concordar em número e pessoa, indique o sujeito em cada oração. Respectivamente, A timidez e Eu.
- 💡 O sujeito da primeira oração é formado por duas palavras, mas apenas uma delas exerce a função de **núcleo do sujeito**, por ser a palavra central, a mais importante.
- b) É possível afirmar que, em cada uma das orações, um elemento recebe mais destaque: ora a ênfase está em Carla, ora está no que ela sentia. Identifique qual é o foco de cada oração. Na primeira, o foco recai sobre o que atrapalhava Carla, isto é, a timidez; na segunda, o foco recai sobre quem era atrapalhada pela timidez, Carla.
- c) Copie no caderno a alternativa correta.
- Colocar um termo na função de sujeito na oração é uma das estratégias para destacá-lo.
 - Colocar um termo na função de sujeito na oração independe das intenções comunicativas do autor do texto.

ARQUIVO

Em geral, o termo que ocupa a função de **sujeito** em uma oração indica seu tópico, ou seja, aquilo sobre o que se fala. É mais comum que o termo que desempenha a função de sujeito venha antes do verbo.

3. Se os sujeitos que você identificou na atividade 2 são o **tópico** de cada oração (estão antes do verbo e são aquilo sobre o que se fala), qual é a função do restante dos termos? (Identificar função de predicado) Apresentar informações sobre os sujeitos.

ARQUIVO

Apresentar informações sobre algo é fazer uma predicação. Na oração, a parte que desempenha essa função é chamada de **predicado**. Em geral, as orações apresentam duas partes: sujeito e predicado.

ANEXO E- EXERCÍCIO RETIDADO DO LIVRO DIDÁTICO, UNIVERSOS: LÍNGUA PORTUGUESA 6º ANO (PEREIRA ET AL, 2015. P, 71-73)

➔ Oficina de textos

Embora um artigo de opinião possa informar um fato, seu objetivo principal é posicionar-se diante desse fato; um conto é uma narrativa ficcional; a propaganda procura convencer, persuadir o leitor, tem teor mais argumentativo que informativo.

Qual é o gênero?

Professor, a atividade deve ser feita oralmente.
Um jornalista vai escrever um texto para informar os leitores sobre mudanças em leis ambientais. Ele deve escrever:

- a) um artigo de opinião. b) um conto. **c) uma notícia.** d) uma propaganda.

Apresentação da situação

Suponha que você é um jornalista e está concorrendo a uma vaga, com mais quatro candidatos, para trabalhar em um *site* de notícias. O candidato selecionado será aquele que escrever a melhor notícia.

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Notícia
Tema	Morte de baleia jubarte
Objetivo da produção final	Informar os leitores do <i>site</i> de notícias
Leitores	Pessoas que gostam de se informar sobre temas ambientais
Produção	Individual

Preparação de conteúdos

Veja os dados apurados por um repórter e entregues aos candidatos à vaga para a elaboração do texto.

- Onde e quando a baleia jubarte morreu? Em 27 de outubro de 2010, dois dias depois de encalhar, na praia de Geribá, Búzios (RJ).
- Quais são o tamanho e o peso aproximados da baleia? 15 metros de comprimento e 30 toneladas.
- Quem tentou salvar a baleia? Os bombeiros.
- Como os bombeiros pensaram que ela se salvaria? Eles pensaram que, com a subida da maré a partir das 3 horas da tarde, a baleia seria levada de novo para o mar.
- O que disse o tenente-coronel Santos Pinheiro, comandante do Corpo de Bombeiros de Cabo Frio? Ele disse que equipes da prefeitura trabalham para remover o corpo do animal.
- O que diz a União Internacional para a Conservação da Natureza sobre a baleia jubarte? Diz que a espécie foi considerada em extinção nos anos 1980.
- O que disse a secretária municipal do meio ambiente, Adriana Saad? Ela disse que a baleia era muito grande e pesada, que a operação de salvamento era difícil e as chances de sucesso eram baixas.
- Por que a baleia encalhou? Porque ficou presa em um banco de areia quando perseguia um cardume de peixes.
- Quantas baleias encalharam no litoral do Rio de Janeiro nesse ano? Sete baleias.

➔ Não escreva no livro.

CONEXÕES Ciências

A baleia jubarte também é conhecida como baleia-corcunda ou baleia cantora. Veja o que diz o *site* do Instituto Baleia Jubarte, dedicado à conservação desse e de outros cetáceos:

Os machos cantam durante a temporada reprodutiva, provavelmente com a função de atrair as fêmeas e/ou afastar outros machos. Essas canções são constituídas por frases repetitivas chamadas temas, cantadas em longas sequências de repetição. O canto difere entre as diferentes populações que existem no mundo e varia a cada temporada, sendo alterado lentamente até se tornar uma canção completamente distinta após cinco anos.

Disponível em: <<http://www.baleiajubarte.org.br/projetoBaleiaJubarte/leitura.php?mp=aBaleia&id=103>>.
Acesso em: 10 fev. 2015.



A baleia jubarte pode projetar mais de dois terços do corpo para fora da água.

A primeira produção

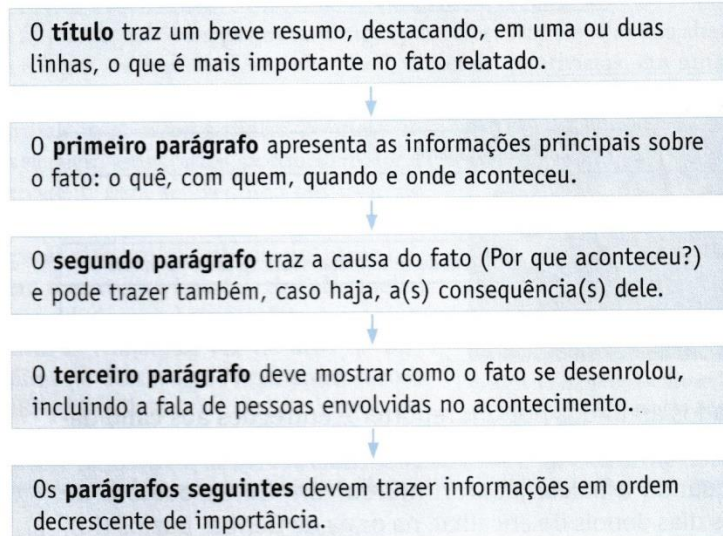
Escreva, individualmente, a notícia. Procure ser preciso na apresentação das informações e usar os recursos linguísticos próprios desse gênero textual.

Criando soluções para os problemas

Aprenda algumas técnicas para aumentar suas chances de ser bem-sucedido no processo seletivo para trabalhar no *site* de notícias.

Módulo I – A estrutura do texto

Você vai trabalhar para que seu texto fique com a estrutura de uma notícia. Observe como os jornalistas geralmente organizam as informações na notícia.



Retome sua primeira produção: A notícia que você escreveu tem uma estrutura semelhante à descrita acima? Se as informações não estiverem dispostas de uma forma organizada, reescreva o texto, fazendo as alterações necessárias.

Módulo II – A gramática na construção dos sentidos do texto


Agora, retome alguns recursos linguísticos importantes nas notícias.

1. As expressões que conferiam precisão ao trecho da notícia abaixo, reproduzida do *site* da Universidade de São Paulo, foram retiradas. Leia.

Um sistema mecânico capaz de transformar a água do mar em água potável acaba de ser desenvolvido. O equipamento poderá atender a necessidade de países onde a água potável não é um recurso abundante. O projeto é de autoria do engenheiro Juvenal Rocha Dias, iniciado durante suas pesquisas de mestrado e doutorado na Poli. [...]

A professora Eliane Fadigas diz que os possíveis gastos com a construção e instalação do sistema podem ser caros. Porém, o investimento pode valer a pena. “O governo vai poder redirecionar o dinheiro que era utilizado com a compra de *diesel* para outras necessidades. É evidente que tudo isso depende da vontade política”, explica Eliane.

Agência USP. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/?p=49019>>. Acesso em: 13 jan. 2015. (Adaptado)

Com os colegas e o professor, complete o texto com as expressões abaixo. 

- utilizando energia renovável
- na Escola Politécnica (Poli) da USP
- como Cabo Verde, na África
- cidadão cabo-verdiano
- orientadora do estudo
- a longo prazo
- principalmente para países na situação econômica como a de Cabo Verde
- ligadas também à população

2. A seguir, apresentamos a reescrita de mais um parágrafo da notícia. Reescreva-o, dando voz diretamente à professora Eliane Fadigas.

Segundo a professora Eliane Fadigas, o equipamento que serve para transformar a água do mar em água potável também poderá ser adaptado e reprojetoado para outros fins.

2. Sugestão de resposta: "Além de servir para transformar a água do mar em água potável, o equipamento também pode ser adaptado e reprojetoado para outros fins", acrescenta a professora Eliane. Professor, destaque para os alunos que, nessa sugestão, a escolha do verbo *acrescentar* em "acrescenta a professora Eliane" se deu porque a professora já havia explicado parte do processo no parágrafo anterior. Observe se o verbo selecionado pelos alunos funcionou bem.

Módulo III – Ortografia

1. Leia as frases em voz alta e indique os tempos em que os verbos estão flexionados.

- I. Os sabiás cantaram todas as manhãs.
 II. Os sabiás cantarão todas as manhãs.

I. passado; II. futuro simples (menos usado).
 Professor, é muito comum os alunos confundirem a escrita dos verbos flexionados na 3ª pessoa do plural do passado com verbos flexionados na 3ª pessoa do plural do futuro simples, por isso essa leitura em voz alta é importante.

Mais gramática

Para revisar seus conhecimentos sobre **sílabas tônicas**, reveja as atividades das páginas 206 e 207.

2. Compare estes verbos.

Verbo	Passado	Futuro simples
agradar	agradaram	agradarão
vender	venderam	venderão

a) Os verbos no passado são palavras oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas? E os verbos no futuro simples? Os verbos no passado são palavras paroxítonas, e os verbos no futuro simples são palavras oxítonas.

b) O que diferencia a escrita desses verbos no passado e no futuro simples? No passado, a última sílaba se escreve com *ram* no final; no futuro simples, a última sílaba se escreve com *rão*.

3. Formule uma regra para explicar a escrita dos verbos no passado e no futuro simples. No passado, se escreve a última sílaba dos verbos com *ram*, pois eles são palavras paroxítonas. No futuro simples, se escreve a última sílaba dos verbos com *rão*, pois eles são palavras oxítonas.

DICA
 Na atividade 3, para formular a regra, considere a sílaba tônica e a mudança na sílaba final.

A produção final

Você já revisou e reescreveu seu texto à medida que foi fazendo as atividades. Agora, passe-o a limpo com uma letra legível e obedecendo às marcas de parágrafos.

Professor, seria importante que, nesse momento, os alunos tivessem dicionários para fazer uma revisão ortográfica mais completa. Proponha à turma a leitura de todas as notícias. Os alunos podem escolher o melhor texto, cujo autor ficaria com a vaga de jornalista do site.

Mais um dedo de prosa

Leia uma definição da palavra *manchete*.

Título principal, composto em letras garrafais e publicado com grande destaque, geralmente no alto da primeira página de um jornal ou revista. Indica o fato jornalístico de maior importância. [...]

Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa. *Dicionário de Comunicação*. São Paulo: Ática, 1987. p. 379.

Agora, responda: Por que o título deste capítulo é "Aconteceu, virou manchete"?

Porque os fatos importantes se transformam em notícia, e aquele que é tido como o mais importante se transforma em manchete do jornal.
 Professor, a título de curiosidade, "Aconteceu, virou manchete" foi o *slogan* de uma revista semanal de notícias, já extinta, a *Manchete*.
 Não escreva no livro.

ANEXO F- ATIVIDADE PROPOSTA PELO LIVRO DIDÁTICO, UNIVERSOS; LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO (PEREIRA ET AL, 2015. P, 49- 53)

→ Oficina de textos Professor, a atividade deve ser feita oralmente e os alunos devem justificar suas escolhas.

Qual é o gênero?

Se você fosse escrever um texto para anunciar ao mundo as características de um movimento artístico-musical e defender os fundamentos desse movimento, você escreveria:

- a) uma letra de canção. c) uma notícia.
b) um manifesto. d) um discurso político-estudantil.

A notícia não tem como finalidade anunciar e defender fundamentos de um movimento; uma letra de canção pode fazer isso, mas essa não é sua finalidade primeira; um discurso político-estudantil está ligado à vida estudantil, e não a um movimento artístico-musical. Para a situação criada, o manifesto é o gênero mais apropriado.

Apresentação da situação

Você e mais dois colegas vão estar na pele de três grandes artistas contemporâneos do século XXI, Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte, que criaram um movimento relâmpago, os *Tribalistas*. Imaginem que o álbum lançado por vocês caiu nas graças de parte da crítica, mas foi muito mal recebido por outros críticos. O trio vai fazer um manifesto a ser publicado numa revista especializada, para sacudir o cenário musical brasileiro. O desafio está lançado: é preciso escolher muito bem o que se vai dizer quando se quer fazer uma revolução pelas palavras.

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Manifesto
Tema	Tribalismo, movimento musical
Objetivo da produção final	Apresentar as ideias do Tribalismo e rebater as críticas negativas feitas ao movimento
Leitores	De uma revista especializada em música
Produção	Em trio

Preparação de conteúdos

Para escrever seu manifesto, você e seu grupo devem pesquisar sobre os Tribalistas em revistas, jornais e na internet. Na *web*, especialmente, há muita informação sobre esse trio que sacudiu o Brasil: críticas positivas, críticas negativas, dados sobre os artistas, reportagens sobre a onda *neo-hippie* à qual os Tribalistas foram vinculados, etc. Procurem, principalmente, ouvir as canções do álbum *Tribalistas*. É provável que algumas delas já façam parte do seu repertório.

1. Para compreender melhor o que foi o Tribalismo, leia na página 50 a letra de uma canção do álbum que o grupo produziu. Trata-se de uma espécie de canção-manifesto que, em tom meio brincalhão, declara as bases desse "antimovimento".



→ Não escreva no livro.

Tribalistas

(Triade, trinômio, trindade, trímero, triângulo, trio

Trinca, três, terno, triplo, tríplice, tripé, tribo)

Os tribalistas já não querem ter razão
Não querem ter certeza
Não querem ter juízo nem religião

Os tribalistas já não entram em questão
Não entram em doutrina, em fofoca ou [discussão
Chegou o tribalismo no pilar da [construção

Pé em Deus e Fé na Taba
Pé em Deus e Fé na Taba

Um dia já fui chimpanzé
Agora eu ando só com o pé
Dois homens e uma mulher
Arnaldo, Carlinhos e Zé

Os tribalistas saudosistas do futuro
Abusam do colírio e dos óculos escuros
São turistas assim como você e seu vizinho
Dentro da placenta do planeta azulzinho

Pé em Deus e Fé na Taba
Pé em Deus e Fé na Taba

Um dia já fui chimpanzé
Agora eu ando só com o pé
Dois homens e uma mulher
Arnaldo, Carlinhos e Zé

Dois homens e uma mulher
Arnaldo, Carlinhos e Zé
Um dia já fui chimpanzé
Agora eu ando só com o pé

Pé em Deus e Fé na Taba
Pé em Deus e Fé na Taba

O tribalismo é um antimovimento
Que vai se desintegrar no próximo [momento

O tribalismo pode ser e deve ser o que você quiser
Não tem que fazer nada basta ser o [que se é

Chegou o tribalismo, mão no teto e chão no pé



Robson Araujo/IDEB

Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte. *Tribalistas*. EMI Music, 2002. Faixa 13.

2. Para conhecer os argumentos contrários ao álbum e ao Tribalismo, pesquise e leia atentamente as críticas negativas: conheça bem os adversários para combatê-los com maior eficácia.

Professor, um exemplo de crítica negativa é o texto "Os tribalistas e o pilar que não se sustenta", de Janaína Monteiro. Disponível em: <<http://www.sanainside.com/arquivos-do-central-da-musica/resenhas-de-cds/critica-os-tribalistas-e-o-pilar-que-nao-sustenta/>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

A primeira produção

Com os colegas, escreva a primeira versão do manifesto. O texto deve ocupar o espaço de duas colunas de uma revista: entre trinta e quarenta linhas manuscritas.

Atividade procedimental.

Criando soluções para os problemas

Vamos ver se você e seu grupo "mandaram bem" no manifesto? As atividades dos próximos módulos vão ajudar vocês a avaliar a primeira versão do texto.

Módulo I – A estrutura do texto

Releia o manifesto da página 43 prestando atenção à análise de sua estrutura.

Somos brasileiros e estrangeiros. Somos estrangeiros porque a nossa verdadeira casa e a casa da nossa música não têm paredes nem teto nem cerca nem fronteiras. Não vegetamos nem precisamos de raízes.



Mas nascemos aqui, aqui trabalhamos e escolhemos ser brasileiros. Por quê? Porque este país é a nossa cara. A força dele, como a nossa, não pode vir de nenhuma fonte pura. Fontes puras não existem. O Brasil vem da fusão de todas as águas, de todas as correntes culturais, da miscigenação. Por isso ele realmente mete medo em todos os que sofrem de agorafobia. Como a música é a expressão viva da cultura no Brasil, é justamente a ela que os caretas tentam impor a sua “ordem”. E a ordem dos caretas é e sempre foi a da fidelidade às tais “raízes” ou “purezas” ou sabemos lá o quê...

Já para nós, bom é ser contemporâneo ao mundo. Tomamos partido pelo presente e nele pelo mais full gas e mais fugaz. Se nossa música é política? Nossa música é a nossa política. Queremos descobrir novas possibilidades: não de fazer “arte”, mas de viver.

Chega de ideais repressivos, [...] fingindo estar acima do tempo e dizendo [...] que devemos ou que não devemos ter ciúmes, ou que temos que gostar da bossa nova ou fazer samba ou ser new wave...

Melhor para nós são a descoberta e liberação dos desejos e gostos autênticos de cada um.

Nossa música é simples, deliberadamente simples e direta. Por isso mesmo ela é mais difícil para aqueles que se viciaram às velhas fórmulas. Sabemos que somos superficiais demais e profundos demais para essa gente.

Não há CAMINHO REAL para fazer algo que enriqueça o mundo. Por mais que certos setores da “vanguarda” sugiram uma evolução linear da Música, a verdade é que às vezes é do mais “vulgar” que vem o toque mais sutil. E é claro que o novo vem sempre de onde menos se espera.

Assim somos nós. Assim é o que fazemos. Simples como fogo. Fullgás.

Marina Lima e Antonio Cicero. Encarte do disco *Fullgás*. Polygram, 1984.

O primeiro parágrafo tem a função de anunciar quem são os manifestantes, por meio de um paradoxo: “Somos brasileiros e estrangeiros”. Observe que isso é feito com o uso do verbo na primeira pessoa do plural, *nós* – o que vai acontecer em todo o texto. O parágrafo segue explicando o segundo elemento do paradoxo: por que “somos estrangeiros”.

O segundo parágrafo explica o primeiro elemento do paradoxo: por que “somos brasileiros”. Os autores usam uma pergunta retórica para buscar uma maior aproximação com os leitores, simulando um diálogo.

O terceiro parágrafo introduz a crítica aos opositores. A oposição que vai dar o tom do manifesto se explicita nesse parágrafo: de um lado, os “antenados”, que não acreditam em fontes puras e, por isso, se declaram “brasileiros e estrangeiros”; de outro, os “caretas”, que defendem as fontes puras, as raízes.

O quarto parágrafo retoma a afirmação dos ideais dos manifestantes. O uso da expressão “Já para nós” marca explicitamente a oposição entre os dois pontos de vista: o dos manifestantes e o dos “caretas”. Novamente, os autores do manifesto lançam mão da pergunta retórica.

O quinto parágrafo intensifica a crítica aos opositores, resumindo a postura deles com a expressão “ideais repressivos”, desqualificando-os como hipócritas e limitadores da liberdade.

O sexto parágrafo, bem curto, assinala novamente um contraponto com as ideias dos opositores: os manifestantes se declaram a favor da liberdade. O uso da expressão “para nós” ressalta a existência de dois lados bem distintos.

O sétimo parágrafo inicia-se com a indicação de mais uma característica dos ideais dos manifestantes: a simplicidade. Segue desqualificando os opositores, apontados como aqueles “que se viciaram às velhas fórmulas”, incapazes assim de compreender o novo.

O oitavo parágrafo reafirma os manifestantes como porta-vozes do novo e os “caretas” como falsamente de “vanguarda” (isto é, eles dizem estar à frente de seu tempo, mas, na verdade, optam pelo velho).

Com quatro frases curtas, o nono parágrafo retoma as ideias de simplicidade (“Simples como fogo”) e de contemporaneidade (“Fullgás”).

Fique atento

Dom Pero Fernandes Sardinha foi bispo na diocese da Bahia em meados do século XVI. Chamado pelo rei dom João III, embarcou de volta a Portugal na companhia de cerca de cem pessoas. A embarcação, entretanto, naufragou no litoral de Alagoas. Conta-se que o bispo e a maior parte da tripulação teriam sido capturados (e devorados!) pelos indígenas da etnia caeté. O episódio é controverso, pois não existem relatos precisos sobre ele. Ainda assim, teve consequências graves: o governador-geral Mem de Sá, anos depois, vingou-se dos caetés, ordenando o seu massacre.

1b. O título tem uma dose de sarcasmo e de agressividade, o que é comum em manifestos. Além disso, a presença das duas exclamações dá certa ênfase ao que é dito.

- Retome a produção inicial do trio e avalie os itens a seguir. Atividade procedimental.
 - O manifesto tem uma estrutura próxima à do manifesto analisado na página 51?
 - Ele anuncia quem são os manifestantes, apresenta e defende as ideias do movimento?
 - Lança mão de recursos linguísticos próprios do gênero, como o uso da primeira pessoa do plural e de perguntas retóricas?
 - Deixa clara para o leitor a existência de dois lados, com argumentos capazes de sustentar que “o seu lado” é mais qualificado do que “o outro lado”?
- Volte à sua produção inicial e avalie o que deve ser reorganizado ou acrescentado. Faça as alterações necessárias. Atividade procedimental.

Módulo II – A capacidade de informar e de surpreender o leitor

O título e a assinatura de um manifesto podem se transformar em um atrativo à parte: alguns manifestantes fizeram isso com maestria. Vamos retomar dois manifestos que foram lidos ou citados neste capítulo, o Manifesto *punk* e o Manifesto Antropófago, para observar esses itens.



- Releia o título do manifesto da página 48.

Manifesto *punk*: fora com o mofo da MPB! Fim da ideia de falsa liberdade! 1a. Revela os dois lados que se opõem claramente no texto: de um lado, os punks, do outro lado, os artistas da MPB, cujos trabalhos são qualificados de envelhecidos e passam a ideia de falsa liberdade.

- O que o título revela sobre o conteúdo do Manifesto *punk*?
 - Como você descreveria o tom do título?
- Agora, observe a assinatura do Manifesto Antropófago.

[...]

OSWALD DE ANDRADE

Em Piratininga.

Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha.

Oswald de Andrade. *Revista de Antropofagia*, n. 1, p. 3 e 7, maio 1928.

- A assinatura do manifesto parece ser formal, como a de um documento? Explique. Não. O autor assina o texto em tom bem-humorado.
- Por que Oswald de Andrade indicou o ano dessa maneira e não, simplesmente, 1928?

💡 Para responder releia o boxe *Fique atento* sobre o Manifesto Antropófago, na página 44, e relacione seu conteúdo ao do boxe *Fique atento* desta página. Porque o tom do manifesto é irreverente, e Oswald de Andrade preferiu fazer uma brincadeira na assinatura, referindo-se ao episódio envolvendo o Bispo Sardinha, em que o termo *antropofagia* tem um sentido literal, diferentemente do que acontece no manifesto.

Não escreva no livro. ✎

3. Agora, você vai criar um título e uma assinatura para o manifesto de Marina Lima e Antonio Cícero (página 43).
 - a) Para o título, pense em algo capaz de instigar, de provocar a imaginação do leitor. *Resposta pessoal.*
 - b) Para a assinatura, pense em algo que surpreenda o leitor. Talvez ajude saber de um importante elemento do contexto no qual foi lançado o álbum *Fullgás*: estávamos na década do primeiro *Rock in Rio*. *Resposta pessoal.*
4. Retome sua produção inicial.
 - a) Seu manifesto tem um título capaz de informar e surpreender o leitor? *Resposta pessoal.*
 - b) Ele foi assinado e datado de modo a surpreender o leitor, seja pelo humor, seja pelo impacto? *Resposta pessoal.*
 - c) Faça as alterações que julgar necessárias. *Atividade procedimental.*

Módulo III – Ortografia

O objetivo de um manifesto é convencer as pessoas sobre determinado assunto – o que é muito mais difícil se houver, no texto, erros de ortografia. Faça estas atividades para relembrar algumas das mudanças definidas pelo Acordo ortográfico que entrou em vigor em 2009.

1. Observe se, nas frases a seguir, há alguma palavra grafada ainda conforme a ortografia anterior ao Acordo ortográfico. Em caso positivo, escreva-a com a grafia correta e descreva a nova regra.
 - a) A música brasileira precisa alçar novos vãos. *Voos. As palavras paroxítonas terminadas com o hiato "oo", seguido ou não de -s, não têm mais acento na vogal tônica fechada do hiato.*
 - b) Os conservadores estão congelados no tempo, mas a história não para. *As palavras foram grafadas corretamente. Não se deve mais utilizar o acento diferencial em para, do verbo parar, a fim de distingui-lo da preposição para.*
 - c) Eles crêm defender uma pureza que, na verdade, não existe. *Creem. Não deve ser usado o acento gráfico nas formas verbais paroxítonas que contêm um e tônico fechado em hiato com a terminação -em da 3ª pessoa do plural do presente do indicativo.*
2. Retome sua produção inicial e destaque todas as palavras paroxítonas que acentuou. *Atividade procedimental.*
3. Confira as palavras destacadas e observe se você acentuou alguma palavra por engano. *Atividade procedimental.*

A produção final

Chegou a hora de fazer a versão final do manifesto.
Todas as atividades desta seção são procedimentais.

1. Veja também se, do ponto de vista da linguagem e dos recursos utilizados, o seu texto está adequado. Confira se você usou a primeira pessoa do plural e se criou algumas perguntas retóricas.
2. Faça uma revisão da concordância verbal e da concordância nominal: em um texto como um manifesto, espera-se o uso das normas urbanas de prestígio.



Robson Analujó/DFBR

Mais um dedo de prosa

O título deste capítulo é "Um exercício de cidadania". Por que um capítulo que fala sobre o gênero manifesto tem esse título?

Porque, entre outras coisas, a cidadania se constrói pelo direito de se manifestar, de se posicionar, de apresentar ideias e de defendê-las diante de seus opositores.

→ Não escreva no livro.

ANEXO G- MODELO DE ROTEIRO PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ROTEIRO PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Projeto de Pesquisa *Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem*

ELABORAÇÃO: PROF^{as} Inéia Damasceno Abreu, Márcia Cristina Greco Ohuschi, Zilda Laura Ramalho Paiva

Embasado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptado de AMOP (2007)

1 Apresentação da situação

Neste momento da SD, deverão ser apresentadas orientações ao professor, para que ele tenha uma conversa inicial com os alunos, sobre:

- a) a temática (a SD deverá ser construída a partir de uma temática considerada pertinente à série escolhida);
- b) o gênero (o gênero escolhido deverá apropriado à temática e à série);
- c) os conteúdos de língua portuguesa (esses conteúdos serão escolhidos a partir do gênero, da matriz curricular da série e do diagnóstico realizado na produção inicial);
- d) a produção final (o produto final da SD será um texto do gênero trabalhado produzido pelos alunos);
- e) a divulgação da produção final (a produção final dos alunos não deverá ficar restrita à sala de aula, nesse momento, o professor já diz aos alunos como seus textos serão divulgados ao público-alvo definido).

2 Discussão da Temática

Cada SD parte de uma temática que deverá ser trabalhada junto com os alunos. Essa temática deve propiciar o desenvolvimento da criticidade dos alunos sobre questões relacionadas, por exemplo, à realidade em que os alunos estão inseridos, valores morais e éticos... Para tanto, o professor deverá fazer uso de recursos e estratégias que possibilitem a discussão da temática (vídeos, textos, realização de entrevistas etc). Dessa forma, o autor da SD pode inserir algumas sugestões.

3 Produção Inicial

Neste momento, de acordo com a temática e o gênero escolhido, deve-se elaborar uma proposta de produção de texto inicial, com a finalidade de se realizar um diagnóstico da turma (o que eles sabem e o que não sabem sobre o gênero e sobre a temática, suas dificuldades no domínio da norma culta da língua). A elaboração dessa proposta pode partir de uma situação fictícia, já que o intuito é o diagnóstico da turma.

Após a produção dos alunos, o professor precisará realizar um levantamento das dificuldades dos alunos relacionadas:

- à temática;
- ao gênero;
- ao domínio da norma culta.

Para tanto, o autor da SD deverá elaborar uma ficha diagnóstica, na qual serão especificados os principais aspectos de cada um dos três itens. Essa ficha servirá como apoio para o professor avaliar o texto do aluno.

4 Reconhecimento do gênero

Este momento será dividido em duas etapas:

- a) será elaborada uma atividade que apresente aos alunos textos de diferentes gêneros, para que eles reconheçam o gênero que será trabalhado.
- b) a partir do reconhecimento do gênero, o professor deverá propiciar uma discussão oral, para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero em questão.

5 Leitura global de textos do gênero

Neste momento, serão apresentados alguns textos do gênero trabalhado, para que os alunos tenham um maior contato com o gênero. A seleção dos textos deve ser a mais diversificada possível de forma a propiciar ao aluno o conhecimento mais abrangente acerca de outras realidades diferentes da sua. Por exemplo: ao trabalhar com a lenda, o professor deverá abordar lendas não só do lugar onde o estudante vive, mas também de outros estados e/ou de outros países.

O professor deverá instigar os alunos a analisar os textos e, a partir deles, procurar fazer um levantamento das suas características (aquilo que eles têm em comum ou aquilo que os diferencia), o suporte em que foram divulgados (se revista, jornal, internet...), o contexto de produção (quem escreveu, para quem escreveu, com que finalidade).

5.1 Sistematização das características do gênero

Apresentar a sócio-história do gênero (se houver) e as características, a partir de um texto (teórico), ou de um esquema ou tabela que as resuma. Se não houver, o autor da sequência poderá criar o texto ou a tabela.

6 Leitura de um texto do gênero

Apresentação de um ou dois textos do gênero (dependendo da extensão do texto), para um estudo mais aprofundado, que envolva:

- a) análise do contexto de produção;
- b) análise do conteúdo temático;
- c) atividades de leitura (compreensão e interpretação);
- d) atividades de análise da construção composicional (estrutura);
- e) atividades de análise do estilo (marcas linguístico-enunciativas = análise linguística).

As atividades de análise linguística deverão ser elaboradas, considerando o seguinte roteiro elaborado por Ohuschi e Paiva (2014):

- Partir do texto que está sendo trabalhado;
- Inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado;
- Propiciar reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto;
- Propiciar reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical.

7 Proposta de produção textual e reescrita

Elaborar uma proposta de produção textual do gênero trabalhado, levando em conta as etapas de produção (planejamento, execução, revisão, reescrita). Na proposta (comando da produção textual), devem ficar especificadas as condições de produção do texto: o que escrever (a temática abordada na SD), para quem escrever (o público-alvo a quem os textos serão destinados), para que escrever (o objetivo/a finalidade da escrita do texto) e como escrever (levar em consideração as características do gênero, sua estrutura composicional e suas marcas linguístico-enunciativas).

Etapas de produção textual:

- a) planejamento do texto: elaborar um roteiro de escrita ou perguntas que auxiliem os alunos a planejarem o que escreverão.
- b) execução: momento da escrita propriamente dita.
- c) revisão: elaborar questões para o aluno realizar uma autocorreção de seu texto.
- d) reescrita: elaborar um comando para o aluno reescrever seu texto (a partir da autocorreção e, posteriormente, a partir da correção do professor) É importante deixar claro ao professor que ele precisa fazer a mediação na escrita, com questionamentos que levem o aluno a refletir e reformular seu texto, tanto no aspecto do conteúdo quanto no aspecto da forma.

8 Proposta de divulgação/circulação dos textos produzidos

Elaborar uma proposta (passo a passo) de divulgação/circulação dos textos produzidos (em jornal-mural, em evento na escola, em coletânea que será doada para a biblioteca, publicação em um blog etc.).