

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

JESSICA GIAMPAOLO

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS
NOS 4ºS E 5ºS ANOS

São Carlos/SP

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

JESSICA GIAMPAOLO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS
NOS 4ºS E 5ºS ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloisa Chalmers Sisle

São Carlos/SP

2024



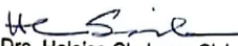
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

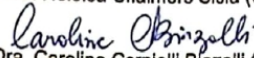
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

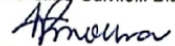
Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jessica Giampaolo, realizada em 31/07/2024.

Comissão Julgadora:


Profa. Dra. Heloisa Chalmers Sista (UFSCar)


Profa. Dra. Caroline Camielli Blazolli (UFSCar)


Profa. Dra. Tais Aparecida de Moura (UEMG)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Dedico esta pesquisa a todos os estudantes trabalhadores, em toda etapa, que desde cedo na vida descobrem que buscar sonhos não é apenas uma questão de escolha, e lutam todos os dias para equilibrar sua vida entre trabalho e estudos. Realmente, a vida nunca nos deu nada de graça, mas talvez essa seja a nossa beleza: já nascemos com a marca da luta em nossos corações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a todas as professoras e todos os professores que me acolheram em suas salas de aula durante minha trajetória escolar, que disseram palavras de incentivo, que abriram meus horizontes e que possibilitaram que uma estudante de escola pública pudesse sonhar com o Ensino Superior.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Raphael, por me lembrar, todos os dias, de quem eu sou e do que sou capaz, e por ter me incentivado e apoiado durante toda minha trajetória no Mestrado Profissional.

Agradeço à minha orientadora, Heloisa C. Sisle, por ter feito parte da minha vida acadêmica na graduação, e ter sido uma inspiração na busca pelo estudo da língua. Também agradeço por ter me escolhido, e me dado a oportunidade de estudar e aprender mais e mais sobre esse tema que tanto amo, e por possibilitar que eu evolua como profissional.

Agradeço às professoras Caroline C. Biazolli, Taís Moura, Cláudia O. Daibello e Raquel Moreira pela disposição em ler minha pesquisa, pelas valiosas contribuições realizadas e por participarem dos meus Exames de Qualificação e Defesa.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos como instituição, que foi minha segunda casa na graduação, e por possibilitar o prazer imenso de poder retornar, ingressando na pós-graduação.

Agradeço às incríveis professoras que aceitaram participar desta pesquisa sendo entrevistadas, trazendo tanta riqueza a esta dissertação com suas experiências.

Agradeço à diretora Aline pelo apoio e incentivo à pesquisa. Também agradeço às queridas professoras de Arte e Inglês, Cléria e Marilsa, que deram aulas às sextas-feiras para minha turma, mudando seu horário, para que eu pudesse assistir às aulas das disciplinas do mestrado profissional.

Agradeço a todas as crianças que um dia foram meus alunos, por terem me ajudado a me aprimorar e a me construir como pessoa e profissional, me concedendo o privilégio de fazer parte de suas vidas, mesmo que algumas não se lembrem mais de mim. E não posso deixar de citar, especialmente, meu “eterno 5°C” de 2018, que foi uma turma tão incrível, que marcou minha vida e me fez querer ser uma professora de pós-alfabetização.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.

(Paulo Freire, apresentação, 1992).

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NOS 4ºS E 5ºS ANOS

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar práticas educativas utilizadas por professoras no desenvolvimento da produção de textos escritos no ensino da Língua Portuguesa, especificamente nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, sendo sua principal finalidade contribuir para a reflexão sobre como tais práticas podem auxiliar na ampliação do letramento no pós-alfabetização. A questão de pesquisa, dessa forma, se define: “Quais práticas educativas as professoras usam para desenvolver a produção de textos escritos de estudantes dos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa?”. Baseando-se nos conceitos de Bardin (1977), foi realizada a análise categorial e temática de práticas educativas utilizadas por cinco professoras visando o desenvolvimento da produção de textos escritos em uma escola pública estadual do município de São Carlos. O estudo segue baseado na reflexão sobre concepção de língua de Bakhtin (1997), Bagno (2012) e Travaglia (2009), nas definições de gênero textual e domínio da língua de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcushi (2008) e Bezerra (2017), nos conceitos de Freire (1987), Zabala (1998), Possenti (2000) e Oliveira (2006) sobre práticas educativas, e nas reflexões sobre produções textuais, coerência e coesão de textos escritos de Geraldí (1995, 2004), Antunes (2005), Reyes e Piccoli (2011) e Bueno, Mascia e Scaransi (2016). A presente pesquisa segue por uma abordagem qualitativa envolvendo entrevistas semiestruturadas de cinco professoras dos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental sobre suas práticas educativas de produção de textos escritos. Os resultados indicaram que as professoras seguem o Currículo Paulista, mas criticam a desatualização e inadequação dos materiais, e mencionam a necessidade de complementar e adaptar as atividades. Também foi constatado que as professoras preferem iniciar o trabalho com a produção textual com retextualizações, no sentido de realizar recontos escritos de textos-modelo. Elas consideram as produções coletivas e em dupla mais eficazes, pois os alunos se tornam mais confiantes e ativos, enquanto textos individuais tendem a apresentar mais erros. As dificuldades apontadas pelas professoras na escrita autônoma indicaram a necessidade de aprimoramento das propostas. Sobre o uso de tecnologias digitais como recursos didáticos, embora reconheçam seus benefícios, mencionam que as escolas estaduais nem sempre estão bem equipadas. As professoras relataram práticas bem-sucedidas, como produções coletivas, cartas de reclamação, livros de contos de mistérios e seminários, destacando a interação e a motivação dos alunos. Os resultados e a análise dos dados contribuíram para a reflexão de como as produções de textos escritos auxiliam na ampliação do letramento, levando o educando a compreender sua realidade, e a desenvolver o domínio da língua para enfrentar o seu cotidiano através dela. O produto educacional deste estudo constituiu-se em um guia de sugestões de práticas educativas para desenvolver produções de textos escritos na fase de pós-alfabetização, disponibilizado em formato de e-book.

Palavras-chave: Produção de textos escritos. 4º ano. 5º ano. Práticas Educativas. Ensino Fundamental. Anos iniciais.

EDUCATIONAL PRACTICES FOR THE PRODUCTION OF WRITTEN TEXTS IN THE 4TH AND 5TH YEARS

ABSTRACT

The present research aims to analyze educational practices used by teachers in the development of the production of written texts in the teaching of the Portuguese Language, specifically in the 4th and 5th years of Elementary Education, with main purpose of contributing to reflection on how such practices can help in magnification of the use of the language in the post-literacy period. The research question is defined as follows: "What educational practices do teachers use to develop the written text production of students in the 4th and 5th grades of Elementary School in Portuguese Language classes?". Based on the concepts of Bardin (1977), a categorical and thematic analysis was conducted on the educational practices used by five teachers aiming at the development of written text production in a state public school in the municipality of São Carlos. The study continues based on reflection on the conception of language by Bakhtin (1997), Bagno (2012) and Travaglia (2009), on the definitions of text genre and mastery of language by Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcushi (2008) and Bezerra (2017), in the concepts of Freire (1987), Zabala (1998), Possenti (2000) and Oliveira (2006) about educational practices, and in the reflections on textual productions, coherence and cohesion of written texts by Geraldi (1995, 2004), Atunes (2005), Reyes and Piccoli (2011) and Bueno, Mascia and Scaransi (2016). This research follows a qualitative approach involving semi-structured interviews with five teachers from the 4th and 5th years of Elementary Education about their educational practices in producing written texts. The results indicated that the teachers follow the "Currículo Paulista", but criticize the materials for being outdated and inadequate, mentioning the need to complement and adapt the activities. It was also found that the teachers prefer to begin work on text production with retextualizations, aiming to create written retellings of model texts. They consider collective and paired productions more effective, as the students become more confident and active, while Individual texts tend to have more errors. The difficulties pointed by the teachers in autonomous writing indicated the need for improvement in the proposals. About the use of digital technologies as teaching resources, although they recognize their benefits, they mention that state schools are not always well equipped. The teachers reported successful practices, such as collective productions, complaint letters, mystery storybooks, and seminars, highlighting student interaction and motivation. The results and data analysis contributed to the reflection on how written texts helps to in magnification of the use of the language, leading the student to comprehend their reality, to develop mastery of language to navigate everyday life through it. The educational product of this study consisted of a guide with suggestions for educational practices to develop written text productions in the post-literacy phase, available in e-book format.

Keywords: Production of written texts. 4th year. 5th year. Educational Practices. Elementary Education. Early Years.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Síntese dos resultados do levantamento inicial na plataforma Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	24
Tabela 2 - Síntese dos resultados do levantamento inicial na plataforma Scientific Electronic Library Online – Brasil (Scielo – Brasil).....	25
Tabela 3 - Caracterização das turmas das professoras entrevistada quanto ao número de alunos, alfabetização e produção de textos escritos.	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas para análise.....	26
Quadro 2 – Relação das categorias de análise com as questões do roteiro de entrevista semiestruturada.....	72
Quadro 3 - Caracterização das professoras entrevistadas	84
Quadro 4 - Percepções das professoras sobre o Currículo Paulista	88
Quadro 5 – Organização das aulas voltadas para a produção textual.	93
Quadro 6 – Similaridades nas propostas de produção textual.....	96
Quadro 7 – Desempenho dos alunos em textos escritos	102
Quadro 8 – Dificuldades identificadas pelas professoras nos textos escritos dos alunos	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Teoria da Evolução conforme visão popular	43
Figura 2 – Teoria da Evolução de Darwin compreendida como um processo com intensa e extensa variação na descendência de um ancestral em comum.....	43
Figura 3 – Fórmula tradicional da mudança linguística, estampada nas gramáticas históricas, com um processo de variação em linha reta	44
Figura 4 – Introdução de fatores sociais como papel determinante da variação	44
Figura 5 – Demonstração de como surgiram diversas linhagens de palavras de um mesmo étimo, cada uma com sua própria história evolutiva	44
Figura 6 – Ilustração da indissociabilidade de língua e sociedade, baseada na teoria de Yin-yang, representando-as como forças complementares fundamentais	45
Figura 7 – Esquema da sequência didática.....	54
Figura 8 - Tirinha do Snoopy ilustrando a complexidade da designação de gêneros textuais	56
Figura 9 – Organização da rotina pedagógica no ensino de Língua Portuguesa nos 4 ^{os} e 5 ^{os} anos do Ensino Fundamental de acordo com o Currículo Paulista	77
Figura 10 – Ciclo de Vida Profissional de professores	85
Figura 11 – Grade Curricular dos Anos Iniciais do estado de São Paulo.....	91
Figura 12 -Conceito de letramento apresentado por Magda Soares.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ATPC** – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
- EMAI** – Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- EFAPE** – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
- FDE** – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- GOE** – Gerente de Organização Escolar
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNLD** - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SAEB** – Sistema de Avaliações da Educação Básica
- SARESP** – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SEDUC** – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos
- Unicamp** – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 A caminhada que me levou a atuar na Educação Básica	15
1.2 A pesquisa	18
2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	24
3. O ENSINO DA LÍNGUA, GÊNEROS E A PRODUÇÃO TEXTUAL	39
3.1 A concepção de língua e seu ensino	39
3.2 Gêneros textuais	49
3.3 Práticas educativas.....	57
3.4 Produzindo textos escritos nos 4 ^{os} e 5 ^{os} anos.....	60
4. METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	65
4.1 Procedimentos metodológicos.....	65
4.2 Caracterização do ambiente escolar	68
4.3 Categorias de análise dos dados	70
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO PAULISTA E O “LER E ESCREVER”	75
5.1 O Currículo Paulista, a área de Linguagens e o “Ler e Escrever”	75
5.2 A educação básica do estado de São Paulo e a privatização	80
6. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	84
6.1 Caracterização das professoras selecionadas para a pesquisa	84
6.2 Perfis das turmas regidas pelas professoras participantes	87
6.3 Perspectivas e organização das professoras.....	88
6.3.1 Perspectivas sobre as propostas do Currículo Paulista	88
6.3.2 Organização das aulas de Língua Portuguesa	90
6.3.3 Organização das aulas voltadas para a produção de textos escritos	92
6.4 Práticas educativas voltadas para o desenvolvimento da produção de textos escritos	95
6.4.1 Práticas educativas voltadas para a produção de textos escritos coletivos, em dupla e individuais.....	95
6.4.2 Práticas voltadas para as dificuldades identificadas nos alunos nos momentos de produção de textos escritos	105

6.4.3 Tecnologias digitais como recursos didáticos e práticas bem-sucedidas voltadas para a produção de textos escritos	108
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	126
Apêndice I	126
Apêndice II	129
Apêndice III	132
ANEXOS	134
Anexo I - Parecer consubstanciado do CEP	134

1. INTRODUÇÃO

1.1 A caminhada que me levou a atuar na Educação Básica

Professou

Professaste

Profissão

Professomos

Professonhos

Professores

(Saulo Pessato, 2015)

A motivação para a realização da presente pesquisa vem do caminho que percorri até chegar à docência. Desde criança, sempre gostei de brincar de escolinha, na qual eu atuava no papel de professora. Minha trajetória escolar sempre ocorreu em escolas públicas estaduais. Na escola, gostava de auxiliar meus colegas nas atividades, me sentava com amigos para explicar as atividades propostas e mostrar formas de realizá-las. Porém, meu esforço na escola nunca foi incentivado pela minha família, e meus pais nunca se importaram com meu desenvolvimento escolar, não olhavam meus cadernos ou boletins, e nem ao menos compareciam às reuniões bimestrais de pais e mestres. Acredito que isso tenha ocorrido devido à criação de ambos, na qual o abandono aos estudos foi necessário para buscar o sustento da família através do trabalho desde cedo em suas vidas. Minha mãe desistiu dos estudos com 12 anos, e nunca mais retornou, passando parte da vida em trabalhos sem registro, e, após o casamento, se dedicando ao lar. Meu pai se formou em um curso técnico de eletrônica por volta dos 30 anos de idade, apenas para ter um emprego fixo. Para os dois, os filhos só deviam estudar o básico que era exigido por lei. O importante era conseguir um emprego, seja qual fosse. Assim como eu, meus dois irmãos foram desestimulados de buscar o estudo. Atualmente, sou a única da família que possui Ensino Superior.

Mesmo sem incentivo familiar, sempre me esforçava para atingir as expectativas da fase de ensino em que me encontrava. Eu me sentia mais feliz e confortável na escola do que na minha própria casa. No ambiente escolar, os professores reconheciam meu esforço, e me sentia acolhida por minhas amigas que eram da mesma turma que eu. Porém, os obstáculos

para o estudo sempre me perseguiram. Recordo-me de que, por volta dos anos 2000, os livros didáticos no Ensino Médio não eram gratuitamente fornecidos pelo governo da época, e que os professores indicaram livros para comprar para o estudo das disciplinas. Infelizmente, meus pais se recusaram a comprar os livros, e, para conseguir estudar, eu me oferecia para fazer a tarefa de casa de colegas em troca dos livros emprestados.

Os professores falavam muito sobre as universidades, sobre a importância de buscar uma boa formação. No 3º colegial realizamos visitas às universidades da cidade. Quando conheci a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), fiquei apaixonada pelo campus. Fazer faculdade se tornou meu sonho. Mais especificamente, meu sonho era ingressar na UFSCar.

Ao terminar o Ensino Médio em 2007, por vir de uma família que, além de não valorizar os estudos devido à sua criação, também faziam parte de uma religião que desestimulava a busca pelo Ensino Superior, fui proibida de prestar vestibulares pelos meus pais. Exigindo que eu me dedicasse ao trabalho e não aos estudos, por pressão familiar passei a trabalhar como manicure aos meus 17 anos de idade. Mas o sonho de cursar uma universidade não havia morrido em mim. Aos poucos, demonstrando meu esforço trabalhando e ganhando um salário-mínimo, que entregava aos meus pais, consegui convencê-los a me deixar estudar, desde que eu não parasse de trabalhar. Primeiro fiz curso técnico em Administração, no ano de 2008, mas não era um curso com o qual me identificava. Mesmo assim, me formei no tempo esperado do curso. No final de 2009, ao prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com 19 anos de idade, consegui uma bolsa integral do Programa Universidade Para Todos (Prouni) em Direito em uma universidade particular da minha cidade. Felizmente, meus pais permitiram que eu estudasse, pois o curso de Direito era visto como algo de prestígio, e isso fez com que eles vissem meu ingresso na faculdade com bons olhos. Mas a condição que eles impuseram era de que não poderia deixar de trabalhar. Cursei Direito por um ano, ainda trabalhando no período oposto. Mas aquele não era meu objetivo, então eu não estava satisfeita.

No final de 2010 prestei o ENEM novamente, cuja nota passou a ser considerada único critério para o ingresso em Universidades Federais. Pesquisando os cursos da UFSCar, me identifiquei com o perfil do curso de Pedagogia. Ao ser convocada para matrícula em 2011, um sonho se tornava realidade. Porém, eu enfrentaria mais um grande obstáculo, como

sempre enfrentei em meus estudos. Eu já conhecia a opinião negativa da minha mãe sobre universidades públicas (regada pelo preconceito religioso), e o agravante de ter escolhido um curso de licenciatura, que levava a uma profissão considerada desvalorizada. Demorei três dias para contar que iria cursar Pedagogia. Minha mãe desprezava minha escolha e chegou a dizer que eu seria uma “professora pobre”. Ela me deu duas opções: desistia da universidade e me dedicava ao trabalho e à religião, ou deveria fazer minhas malas e sair de casa. Nesse mesmo ano, fui morar sozinha, e iniciei meu sonho de cursar licenciatura na UFSCar. Foram cinco anos difíceis, precisei trabalhar durante todo meu curso para pagar o aluguel, e nunca recebi o incentivo nem a ajuda da minha família. Lembro-me de estudar para as avaliações e trabalhos da faculdade sentada no chão do banheiro do meu emprego na época, no horário do almoço, para conseguir dar conta das demandas do curso.

No último ano da faculdade, para cumprir com as horas complementares e os estágios, precisei fazer mais uma escolha difícil: apostar minha vida na profissão que eu havia escolhido. Assim, precisei deixar meu emprego fixo, e minha renda passou a vir de um estágio no programa “Mais Educação” da Prefeitura de São Carlos, e de uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Atuar nas escolas como estagiária me trouxe experiências ricas, e foi imprescindível para que eu realmente continuasse a trilhar o caminho da docência. No final de 2015 me formei no curso de Pedagogia sem reprovações, com boas notas e com os estágios e horas complementares cumpridos.

Iniciei minha carreira docente nos anos iniciais em 2016, em uma escola municipal da cidade de Ibaté, primeiramente com um 3º ano, e em 2017 dei aula para um 4º ano. Segui com a mesma turma, que se tornou um 5º ano em 2018. Aquelas crianças marcaram minha vida. O trabalho no dia a dia era prazeroso e, passando dois anos com os mesmos alunos, consegui observar o desenvolvimento deles, seus avanços, planejar e realizar aulas dinâmicas, que incentivavam a todos, e sentia um grande orgulho deles. Então eu me apaixonei pelo trabalho desenvolvido nos 4ºs e 5ºs anos, e, por isso, nos anos seguintes, passei a optar apenas por lecionar na fase de pós-alfabetização, preferencialmente em 5ºs anos.

Com as experiências vividas, percebi nessa fase de ensino uma grande dificuldade dos alunos em realizar produções de textos escritos. Mesmo alfabetizados, e demonstrando habilidades de interpretação textual, no momento de produzir seus próprios textos escritos, os

alunos demonstravam desânimo, cansaço, dificuldade em iniciar e desenvolver a redação, e irritação com as propostas de produção. Até mesmo retextualização¹ de histórias conhecidas eram realizadas com dificuldades. Sabendo da importância que o estudo teve na minha vida, do quanto o domínio da língua me ajudou a entender minha realidade, e quantas mudanças ocasionou na minha história, ensinar se tornou minha grande missão e meu compromisso com cada criança que me era confiada. Como diz a epígrafe que inicia este capítulo, a profissão de professor envolve sua busca pela sua identidade profissional e, claro, também envolve sonhos. Dessa forma, passei a buscar compreensão e alternativas que incentivassem e motivassem os alunos a produzirem textos de acordo com as expectativas dessa fase de ensino, com propostas diversificadas e voltadas para maior interação entre os alunos. Assim, trilhei meu caminho chegando ao mestrado profissional, buscando através da pesquisa me aprimorar como professora.

1.2 A pesquisa

A língua é “um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes” (Marcushi, 1996, p.71). Essa noção de língua vai muito além de compreendê-la como um sistema estruturado em normas ortográficas e gramaticais. Ela se manifesta em processos discursivos, se concretizando nos usos textuais em contextos diversos. Considerando essa concepção, refletimos sobre uma proposta de ensino de língua que deve valorizar o uso dela, com sua diversidade de funções e estilos. É importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e da reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Isso implica evitar a tradição de ensino apenas transmissivo (oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, focando a memorização), e se voltar não só para o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de seus usos em práticas sociais.

A presente pesquisa é direcionada para a análise de práticas educativas voltadas para as produções de textos escritos nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental. O interesse pela temática da pesquisa vem da minha atuação como professora de educação básica na fase de

¹ De acordo com o Glossário Ceale (Ceale, s.d.), retextualização é “o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”, exercido com o objetivo de “atender aos mais diversos propósitos comunicativos”. O termo será discutido na sessão de análise de dados.

pós-alfabetização, conforme relatado no subcapítulo anterior. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental. O documento afirma que, “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” e que, “ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem” (Brasil, 2017, p. 59). Já o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, referente ao decênio 2014 a 2024, em sua Meta 5, define que o trabalho focado na alfabetização deve ocorrer até o 3º ano do Ensino Fundamental. Devido a essa dissonância entre documentos orientadores, e à noção de que o trabalho realizado nos 3ºs anos do Ensino Fundamental ainda esteja voltado para a alfabetização e sua consolidação, esta pesquisa segue as definições do PNE e os conceitos de Franchi (1985, p. 121), que afirma que, após a primeira etapa da aprendizagem da leitura e da escrita, “terá lugar o desenvolvimento da pós-alfabetização, aquela fase superior do próprio processo de alfabetização onde começa haver o domínio mais operativo das atividades de leitura e escrita”. Assim, nesta pesquisa entende-se “pós-alfabetização” como período dos anos iniciais que sucede os três primeiros anos voltados para a ação pedagógica com foco na alfabetização, envolvendo 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental².

Sobre o ensino da língua, Bagno (2012) ressalta que a escola deve possibilitar aos seus estudantes o domínio da escrita e da leitura, por ser um direito inalienável de uma pessoa em um país democrático, pois é o letramento, através da escolarização institucionalizada, que abre as portas de “incontáveis mundos discursivos”. Dessa forma, dominar a leitura e a escrita é não só uma necessidade, mas um direito do indivíduo inserido em sociedade. Sendo um direito do indivíduo, é importante que se busquem práticas educativas que estimulem os alunos a alcançarem a aprendizagem e o domínio da leitura e da escrita. Define-se, assim, a questão de pesquisa: “Quais práticas educativas as professoras usam para desenvolver a produção de textos escritos de estudantes dos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa?”. Esta pesquisa irá se referir a “professoras”, no gênero feminino, devido ao fato de que somente mulheres estavam atuando como professoras de 4ºs e 5ºs anos

² É importante ressaltar que, embora a pesquisa faça referência aos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ensino Fundamental como etapa de alfabetização, e aos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental como etapa de pós-alfabetização, reconhece-se a heterogeneidade nos processos de ensino e aprendizagem, e o fato de ser necessário ainda focar na alfabetização nos 4ºs e 5ºs anos, e até mesmo em etapas posteriores, de acordo com as especificidades de cada aluno em uma sala de aula.

na escola escolhida e no momento da pesquisa, e à necessidade do uso da linguagem inclusiva, reconhecendo o trabalho e a atuação profissional da mulher.

Com base nessas ideias, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar práticas educativas utilizadas por professoras no desenvolvimento da produção de textos escritos no ensino da Língua Portuguesa, especificamente nos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental, sendo sua principal finalidade contribuir para a reflexão sobre como tais práticas podem auxiliar na ampliação do letramento no pós-alfabetização. Os procedimentos de coleta de dados envolveram entrevista semiestruturada de cinco professoras dessa fase de ensino na escola estadual em que estou inserida no cotidiano profissional.³

São ainda objetivos específicos desta pesquisa:

- Contextualizar a produção de textos escritos no ensino de Língua Portuguesa no pós-alfabetização;
- Identificar e analisar a perspectiva do Currículo Paulista referente ao desenvolvimento de produções de textos escritos nos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental estadual;
- Traçar o perfil profissional de professoras dos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual paulista;
- Identificar e analisar as perspectivas das professoras referente ao documento orientador da educação estadual, que é o Currículo Paulista;
- Identificar e analisar a organização e as propostas das professoras referente às aulas de Língua Portuguesa e às aulas voltadas para produção de textos escritos;
- Analisar propostas de produção de textos escritos utilizadas pelas professoras coletivamente, em dupla e individualmente nos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual;
- Analisar práticas educativas utilizadas pelas professoras voltadas para as dificuldades identificadas nos alunos na produção de textos escritos nos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental;

³ A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) e obteve aprovação para ser realizada, conforme Parecer 5.997.296, que pode ser consultado no Anexo I.

- Analisar como as professoras utilizam tecnologias digitais como recursos didáticos em suas aulas voltadas para produção de textos escritos;
- Analisar relatos positivos de práticas educativas utilizadas pelas professoras voltadas para produção de textos escritos nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual;
- Refletir como tais práticas relatadas podem auxiliar na ampliação do letramento no pós-alfabetização através dos dados coletados.

O desenvolvimento das produções de textos escritos possui grande importância no ensino da língua e nas habilidades relacionadas ao letramento. De acordo com Marcushi (1996, p. 73), o texto “não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um *processo*”, dessa forma, ele “se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores”. O texto sempre possui um contexto, sendo a compreensão dele dependente dos conhecimentos pessoais que o indivíduo que o lê possui. Dessa forma, para compreender e produzir textos, o indivíduo necessita desenvolver habilidades relacionadas ao uso da língua em práticas sociais. E, nesse sentido, a escola possui seu papel valioso. Assim, pesquisas que buscam compreender práticas educativas utilizadas no ensino de produções textuais auxiliam no desenvolvimento da atuação profissional de professores.

O capítulo dois, seguinte a este, apresenta uma revisão bibliográfica realizada a partir de um levantamento feito nas plataformas Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online – Brasil (SciELO – Brasil), com o objetivo de localizar o estado da questão da pesquisa no que se refere ao que está sendo discutido e publicado.

O terceiro capítulo traz uma discussão e reflexão sobre o ensino da língua, gêneros textuais e a produção textual. No primeiro subcapítulo realiza-se a reflexão sobre a concepção de língua e o seu ensino, tendo como base os conceitos de Bakhtin (1997) e Bagno (2012). Nos subcapítulos dessa seção são analisadas as noções de gêneros textuais e sequências didáticas, de acordo respectivamente com Bezerra (2017), Marcushi (2008), e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Também é considerada a definição de práticas educativas com base em Oliveira (2006), Freire (1987) e Zabala (1998). Os subcapítulos também realizam uma reflexão sobre a produção de textos escritos de acordo com as expectativas para alunos de 4º e

5º anos do Ensino Fundamental, de acordo com Reyes e Piccoli (2011), Antunes (2005), Geraldi (2004 e 1995), Bueno, Mascia e Scaransi (2016), contextualizando o ensino da Língua Portuguesa na fase de pós-alfabetização.

No quarto capítulo deste estudo é apresentada a abordagem metodológica que orientou a pesquisa, com base em Gunther (2006) e Lüdke e André (1986). O capítulo também explicita o método de coleta de dados, compreendendo a entrevista semiestruturada e a análise documental, com base em Penna (2015) e Manzini (1990/1991), expondo as etapas e os procedimentos adotados. Esse capítulo traz o detalhamento de como se deu a coleta de dados das entrevistas de duas professoras dos 4ºs anos e três professoras dos 5ºs anos da escola em que estou inserida no cotidiano profissional, sobre como foram realizadas as análises de acordo com os conceitos de Bardin (1977), além da caracterização da escola em que a pesquisa foi realizada.

O quinto capítulo realiza uma análise documental do Currículo Paulista e do “Ler e Escrever”, devido ao fato de a escola em que a pesquisa foi realizada se estruturar sob a orientação desses documentos. Essa análise traz uma visão geral sobre as propostas e expectativas das normativas sobre o ensino da língua no pós-alfabetização nas escolas estaduais, apresentando suas propostas e orientações para o ensino da língua voltado aos 4ºs e 5ºs anos. Este capítulo também realiza uma análise crítica referente à dissonância do “Ler e Escrever” em relação às propostas do Currículo Paulista, principalmente referente ao “multiletramento”, e também uma reflexão sobre a privatização da educação e os usos de plataformas digitais presentes na educação estadual de São Paulo, baseada nas concepções de Adrião (2022) e Adrião e Domiciano (2021).

O sexto capítulo traz a análise dos dados coletados. Os subcapítulos trazem as análises das entrevistas das professoras selecionadas, em que são discutidas suas perspectivas referentes ao Currículo Paulista, sua organização referente às aulas de Língua Portuguesa e às aulas voltadas para a produção textual, suas propostas de textos escritos individualmente, em dupla e coletivamente, a forma como elas lidam com as dificuldades identificadas nos alunos no momento de produzir textos, a utilização de tecnologias digitais como recursos didáticos na produção textual, e propostas bem-sucedidas de produção de textos escritos realizadas pelas docentes.

O último capítulo da presente pesquisa realiza uma retomada dos conceitos estudados no decorrer da dissertação, considerações e reflexões sobre os dados coletados e suas análises, e as considerações finais e conclusões obtidas considerando todo o trabalho realizado.

2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

É somando os nossos conhecimentos, que multiplicamos os saberes e dividimos aprendizado.
(Ilzimar Dantas, s.d.)

Conforme a epígrafe que abre este capítulo, é importante somar nossos conhecimentos para que possamos multiplicá-los. Assim, o ponto de partida para nortear os encaminhamentos desta pesquisa foi o levantamento bibliográfico nas plataformas Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online – Brasil (SciELO – Brasil), nas quais foram selecionadas onze pesquisas que se aproximam da temática do presente estudo. A busca compreende trabalhos publicados a partir dos anos 2000, sendo esse delineamento definido com o objetivo de buscar uma visão mais ampla sobre os estudos das últimas duas décadas referentes a práticas envolvendo a produção textual nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, abrangendo datas de implementações curriculares e mudanças na educação estadual e nacional, como a implementação da BNCC e do Currículo Paulista.

No que se refere aos descritores utilizados, definiram-se os termos “produção textual”, “anos iniciais”, “4º ano” e “5º ano”, “Ensino Fundamental” e “práticas”. As combinações foram “produção textual AND 4º ano AND 5º ano”, “produção textual AND anos iniciais”, “produção textual AND Ensino Fundamental AND práticas”, “produção textual AND anos iniciais AND práticas”. Inicialmente, para os descritores, encontraram-se 256 publicações, sendo 243 delas da plataforma Periódicos da Capes e 13 da plataforma SciELO - Brasil, de acordo com o copilado abaixo⁴:

Tabela 1- Síntese dos resultados do levantamento inicial na plataforma Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

DESCRITOR	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TOTAL
“produção textual AND 4º ano AND 5º ano”	6	0	6

⁴ Levantamento de dados realizado nas plataformas no período de 27 de março a 30 de abril de 2023.

“produção textual AND anos iniciais”	67	2	69
“produção textual AND ensino fundamental AND práticas”	133	3	136
“produção textual AND anos iniciais AND práticas”	29	1	30
“produção textual AND 4º e 5º ano AND práticas”	2	0	2

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa.

Tabela 2 - Síntese dos resultados do levantamento inicial na plataforma Scientific Electronic Library Online – Brasil (Scielo – Brasil)

DESCRITOR	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TOTAL
“produção textual AND 4º ano AND 5º ano”	3	0	3
“produção textual AND anos iniciais”	1	0	1
“produção textual AND ensino fundamental AND práticas”	8	0	8
“produção textual AND anos iniciais AND práticas”	1	0	1
“produção textual AND 4º e 5º ano AND práticas”	0	0	0

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa.

Após o levantamento inicial, foi realizada uma leitura mais criteriosa dos trabalhos, e foram excluídos os que se repetiam, considerando apenas os que estavam voltados para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa e para práticas relacionadas ao desenvolvimento da

produção textual na fase de pós-alfabetização do ensino fundamental resultando em onze trabalhos, cujo detalhamento se encontra no Quadro 1:

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas para análise

ANO	PESQUISA	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	
1	2001	Artigo	LEAL, Telma Ferraz; LUZ, Patrícia Santos da	Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação	Universidade Federal de Pernambuco
2	2009	Artigo	DEUSCHLE-ARAÚJO, Vanessa; SOUZA, Ana Paula Ramos de	Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita	Revista CEFAC
3	2010	Artigo	ROMANO-SOARES, Soraia; SOARES, Aparecido José Couto; CÁRNIO, Maria Silvia	Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental	Pró-Fono Revista de Atualização Científica
4	2017	Artigo	GRASSI, Dayse Bernardon; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição	Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos	Associação Brasileira de Editores Científicos
5	2018	Artigo	SILVA, Antonio de Pádua Dias	Refletindo sobre a produção textual no 5º ano	Universidade Federal do Rio de Janeiro
6	2018	Artigo	CORRÊA, Anderson Borges; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves	A produção textual como uma atividade discursiva e dialógica da criança: implicações da teoria histórico-cultural	Associação Brasileira de Editores Científicos
7	2018	Artigo	PAULA, Angela Machado de; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves	Exercícios de escrita autoral em sala de aula: as sequências didáticas como estratégias de desenvolvimento de práticas discursivas no ensino fundamental	Rede de Preservação PKP
8	2019	Artigo	ROSSI, João Carlos; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição	Produção e reescrita textual nos anos iniciais: um olhar colaborativo	Universidade Federal de Juiz de Fora

9	2020	Artigo	SILVA T.F.; GUIMARÃES, S.R.K.	O planejamento e a revisão de textos na prática pedagógica de professores no ensino fundamental	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
10	2020	Artigo	MIRANDA, Joseval dos Reis Miranda; FERREIRA, Priscila Silva	Produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do lúdico: algumas contribuições	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
11	2020	Artigo	SANTOS, Isabel Karoline Pinheiro; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia	A reescrita textual e os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

Os artigos foram analisados, evidenciando-se seu objetivo central, práticas de intervenção realizadas, resultados obtidos e direções para melhorias. A seguir, apresenta-se a síntese das leituras realizadas sobre os 11 artigos⁵.

O **artigo 1** reflete sobre a interação na produção textual em pares. As autoras realizaram um estudo com uma turma composta por 21 crianças de idades variando entre 8 e 13 anos. As atividades de produção textual propostas envolviam os gêneros notícia, carta e conto. “Para cada tipo de texto, foi realizada uma tarefa de escrita individual de um texto, a partir da qual as crianças eram classificadas em fracas, médias e fortes”, e depois eram colocadas em duplas combinadas como “fraco/fraco; fraco/médio; fraco/forte; médio/médio; médio/forte; forte/ forte” para a produção de outro texto (Leal; Luz, 2001, p.33). A classificação foi utilizada pelas pesquisadoras para análise dos textos, e não foi informada para as crianças. Para essa classificação, não foi apenas levada em consideração a estrutura, mas também foram analisadas a argumentação e a intenção comunicativa, conforme explicitado pelas autoras sobre os textos serem claros sobre o objetivo do gênero trabalhado e a argumentação apresentada pelas crianças. Sob esses critérios, os textos individuais e das duplas foram analisados.

Os resultados evidenciaram melhoras significativas nos textos das duplas do tipo fraco-médio e médio-médio. As duplas fraco-forte e médio-forte produziram textos classificados como fortes, fato que as autoras relacionaram ao desempenho individual da

⁵ Encontra-se no Apêndice I desta pesquisa a análise dos artigos selecionados em um quadro comparativo sobre o objetivo central, as práticas de intervenção realizadas, os resultados obtidos e direções para melhorias, que foi utilizado para a produção das sínteses.

criança forte na dupla. As duplas fraco-fraco e forte-forte produziram textos de mesmo nível ao avaliado individualmente, demonstrando melhora na estrutura principalmente do gênero carta. Analisando os momentos de interação, as autoras observaram que, ao realizarem produções em duplas, as crianças se viam obrigadas a explicitar o que estavam querendo fazer, tendo que se fazer entender pela outra criança, trocando e confrontando ideias. Assim, as autoras concluíram que a interação pode ser uma importante aliada nas propostas de produções textuais, desde que as combinações entre os sujeitos sejam bem pensadas de acordo com os níveis de aprendizagem das crianças.

Já o **artigo 2** traz a comparação do desempenho na produção textual dos alunos de quarta e quinta séries, com e sem dificuldades de aprendizagem (alunos com laudos de transtornos de desenvolvimento e deficiências não foram incluídos na pesquisa). Os professores desses alunos apontavam que 21 crianças, dentre as 42 que participaram da pesquisa, apresentavam dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita. A proposta de produção textual foi realizada de duas maneiras: através da produção de um texto autobiográfico (pois as autoras citam que acreditavam que o tema seria bem aceito pelos estudantes pelo fato de eles terem o desejo de falar sobre si próprios) e um texto sobre violência (pois o tema era bem próximo da realidade do público-alvo), com duração aproximada de 30 minutos cada.

Os textos foram analisados pelos níveis de textualidade elaborados por Lubian (2007), que se definem como intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade, não contradição, repetição, progressão e continuidade ou relação. As autoras observaram que as análises das produções textuais demonstraram desempenho insatisfatório de modo geral. Em questões que exigiam reflexão sobre a linguagem em si, as crianças demonstraram “baixo nível de letramento”, fato que as autoras atribuíram ao “perfil cultural dos sujeitos e de seus familiares” (Deuschle-Araújo; Souza, 2010, p. 622). Também houve a hipótese por parte das autoras de que o professor não estaria fazendo a reflexão necessária “sobre aspectos formais” dos textos em sala de aula. Esperava-se que as crianças de quinta série apresentassem melhor desempenho textual que as crianças de quarta série, porém isso não ocorreu, demonstrando que não havia evolução significativa na progressão de série. As autoras chegaram à conclusão de que as dificuldades na leitura e na escrita não seriam de base orgânica, mas poderiam representar limitações pedagógicas, voltando-se para o fato de que não foram identificadas

ações docentes, da escola e de políticas que alterassem o quadro apontado, de produções textuais insatisfatórias.

No **artigo 3**, os autores realizaram 16 encontros semanais com 60 alunos de duas classes de terceira série (cuja faixa etária corresponde atualmente ao 4º ano do Ensino Fundamental) de uma escola estadual de São Paulo, realizando leituras de uma história de livro infantil por semana, e a produção textual de uma história com o mesmo tema, com o intuito de analisar “duas propostas de trabalho com práticas de narrativas escritas, apoiadas em livros de histórias infantis, com a finalidade de verificar quais recursos seriam mais eficientes para beneficiar estudantes” (Romano-soares; Soares; Cárnio, 2010, p. 380). O registro das crianças foi realizado em folhas sulfites. Os livros apresentavam o mesmo “gênero discursivo, uma narração com sequência lógico-temporal e coerência textual adequada, que pudesse ser contada ou lida sem ambiguidade para cada grupo” (Romano-soares; Soares; Cárnio, 2010, p. 380). Nos encontros semanais as histórias contadas eram as mesmas nos dois grupos em que as crianças foram divididas (A e B), porém, os procedimentos eram diferentes. No grupo A, a história era contada pelos pesquisadores oralmente e de modo coloquial, mas mantendo a estrutura original do autor. Para facilitar a compreensão dos alunos envolvidos, as falas dos personagens eram contadas através do discurso indireto. Já no grupo B, a história era lida na íntegra, sendo os livros projetados em uma tela para que as crianças acompanhassem, com recursos de mudança de voz nos diálogos dos personagens, com ênfase no discurso direto. Ao final da aula, após discussões sobre a leitura, propunha-se aos alunos escrever uma história a partir do tema que envolvia o livro lido ou contado.

As produções textuais foram analisadas de acordo com as “ideias de Maingueneau que postula as instâncias que devem ser mobilizadas para produzir e interpretar um enunciado”, sendo adotados “os critérios das Competências Comunicativas - Genérica, Enciclopédica e Linguística” (Romano-soares; Soares; Cárnio, 2010, p. 381). Em ambos os grupos houve avanço nas três competências analisadas, porém o grupo B demonstrou maior avanço, com textos bem estruturados, uso de elementos espaciais e temporais, marcação do diálogo dos personagens, uso correto do parágrafo e da pontuação e melhor extensão narrativa. Os pesquisadores atribuíram o maior avanço do grupo B ao trabalho baseado na multiplicidade de linguagens, pois os alunos tiveram contato com a estrutura completa de textos, ampliação do vocabulário, aprimoramento da expressão oral em momentos de discussões após leitura,

mostrando que a leitura e discussão de livros que apoiam as produções textuais são fundamentais para aprimorar habilidades de leitura e escrita.

Através da entrevista de um grupo focal, que envolvia quatro professores que atuavam em 4ºs e 5ºs ano do Ensino Fundamental, de observação de aulas, de análise documental e de sessões reflexivas, o **artigo 4**, de Grassi e Costa-Hübes (2017), com foco nas práticas pedagógicas dos docentes, buscou analisar a necessidade de formação continuada para professores relacionada às práticas que desenvolvessem produção, correção e reescrita de textos. A pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo a primeira etapa a entrevista de quatro professores com roteiro, observação de aulas e análise documental. A segunda etapa envolvia sessões reflexivas com os docentes, que levavam aproximadamente 2 horas e 30 minutos, com estudo de artigos acadêmicos selecionados pelas pesquisadoras, análise e reelaboração dos comandos de produção textual, correção de textos de alunos e discussão sobre as dificuldades encontradas nas correções.

A análise dos dados iniciais evidenciou que, para os professores, a produção textual se configurava como exercício de escrita para trabalhar certos conteúdos e para servir de critério para atribuição de nota. A produção textual como forma de interação não foi notada no contexto das entrevistas. A correção dos textos se referia apenas a aspectos formais da língua, como ortografia, parágrafo, separação de sílabas, etc. Assim, os docentes não traziam propostas de correção que poderiam levar o aluno a refletir sobre seu próprio texto e o uso da língua, como uma correção ou reescrita coletiva. Com a pesquisa, evidenciou-se que há lacunas na formação de professores e que uma das frentes importantes de as preencher é por meio de momentos de formação continuada que visem um “processo reflexivo *com* os professores e não *para* os professores” (Grassi; Costa-Hübes, 2017, p. 109). Nas sessões reflexivas, as autoras notaram que “a pesquisa colaborativa propiciou que, por meio do aprofundamento teórico, as docentes pudessem estabelecer relações com sua prática, refletindo, reelaborando e ressignificando seu fazer pedagógico” (Grassi; Costa-Hübes, 2017, p. 108), o que evidenciou que os professores podem estabelecer a relação da teoria com a sua prática como sujeitos ativos em momentos de formação continuada que não trazem apenas pautas prontas para serem apresentadas, e sim propostas de reflexão que aproximam a prática do professor da teoria.

Já no **artigo 5**, Silva (2018) reflete sobre o compromisso e o planejamento para a prática da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental. O foco da pesquisa é a prática docente, trabalhando com a hipótese de que o professor pode fazer a diferença no ensino ao desenvolver estratégias mediadoras visando reverter déficits de escrita. O autor destaca que realizou intervenções sob a metodologia da pesquisa-ação em uma turma multisseriada, com alunos de 4ºs e 5ºs anos, na zona rural, na qual os alunos eram oriundos de famílias de baixa renda. As intervenções envolviam produções textuais, com o intuito de testar e oferecer alternativas para os docentes que ensinam nessa fase. Analisando a prática docente nos anos iniciais, o autor usa o termo “dispedagogia” para se referir a ações docentes que não motivam os alunos ao desenvolvimento eficaz da escrita. Esse termo utilizado pelo autor é explicitado como se referindo a uma prática educacional que em algum momento torna a aprendizagem ineficaz, como posturas não educativas do próprio professor. Nas intervenções realizadas, o pesquisador utilizou como temas das propostas de produção textual assuntos próximos à realidade dos alunos, de acordo com seus contextos de vida e os problemas sociais que enfrentavam, com o objetivo de auxiliá-los a encarar seus cotidianos pela linguagem. Após a primeira produção textual, o pesquisador escolheu um dos textos dos alunos e utilizou para trabalhar a reescrita, trazendo a reflexão sobre o tema e sobre a estrutura textual.

Analisando os resultados da pesquisa, o autor afirma ser possível resolver os déficits de escrita com intervenções eficazes, que estejam de acordo com a realidade do alunado. Dessa forma, o artigo conclui ser possível, levando em conta práticas educativas contextualizadas, “construir sujeitos competentes e dominando a modalidade escrita da língua”, ou seja, analisando os contextos dos alunos, trabalhando a produção textual a partir de suas realidades e seus cotidianos, utilizando os temas para auxiliar o aluno a encarar sua realidade, trazendo a escrita como uma forma de compreender suas condições sociais como sujeito, e utilizando os próprios textos dos alunos para contextualizar a correção e a reescrita, é possível desenvolver nesses alunos o domínio da escrita da língua (Silva, 2018).

No **artigo 6**, os autores Corrêa e Bortolanza (2018) realizaram uma pesquisa envolvendo ações pedagógicas pelo pesquisador (que já era professor de uma turma da fase de pós-alfabetização) com propostas de textos escritos individualmente e em duplas, com momentos de discussões sobre o conceito de narrativa, e com a elaboração de um projeto final, no qual os textos seriam organizados no formato de um livro digital de histórias. Primeiramente, as crianças conheceram a “história da escrita”, tendo contato com diferentes

tipos de escrita, como escrita em argila, papiro, papel e computador. Com as experimentações, as crianças foram produzindo seus textos, até chegarem na produção de textos digitais, que foram publicados em formato de livro em um site criado pelo pesquisador. Corrêa e Bortolanza (2018) notaram, com os resultados da pesquisa, que as crianças transformavam as ações do processo educativo em experiências significativas, o que as motivava a querer ler e escrever cada vez mais. Dessa forma, as crianças aprendem a escrever textos para assimilar o mundo à sua volta, o que só possui sentido por meio de diálogo com outros. Assim, para impulsionar a aprendizagem, os autores afirmam que o “processo de instrução da escrita de textos da criança” deve ser realizado de uma forma que favoreça o “desenvolvimento discursivo em contextos dialógicos de aprendizagem”, impulsionando o processo de ensino e aprendizagem com foco na formação de crianças leitoras e autoras de textos. (Corrêa; Bortolanza, 2018, p. 65).

Analisando o **artigo 7**, observamos que as autoras Paula e Bortolanza (2018) relatam uma pesquisa realizada com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental através de observações e experimento pedagógico (sequências didáticas), tendo como foco analisar os indícios da escrita autoral no processo de ensino e aprendizagem do gênero textual conto, como os alunos se constituem como autores de textos narrativos, com o intuito de desenvolverem práticas discursivas. Em um primeiro momento, as pesquisadoras realizaram observações para analisar as atividades que estavam sendo desenvolvidas na turma. Após as observações, foi realizada uma atividade exploratória para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros textuais. Assim, um experimento pedagógico envolvendo sete sequências didáticas foi planejado e aplicado com o objetivo de que os alunos se apropriassem da escrita de contos. O produto do experimento envolvia a escrita de um conto em dupla. As autoras chegaram à conclusão que é imprescindível que a escola identifique e utilize ferramentas adequadas no trabalho com a produção escrita, visando desenvolver estratégias de enunciação que caracterizam as práticas discursivas tendo como foco a formação autora. Assim, as autoras voltam seu olhar para as práticas do professor em ensinar estratégias de escrita autoral por meio de sequências didáticas que motivem os alunos a desenvolverem práticas discursivas.

Já no **artigo 8**, os autores Rossi e Costa-Hübes (2019) realizam um recorte de uma entrevista de 2017 com três professores de 4ºs e 5ºs anos visando a compreensão da importância do trabalho com a produção e a reescrita textual. As entrevistas evidenciaram que as professoras reconhecem a importância do trabalho com produções textuais, e que elas veem

o ato da escrita como uma forma da criança se expressar, ou seja, como uma prática social. Porém, quando as entrevistadas falavam sobre a forma de se ensinar a escrever textos, o foco era que o aluno aprendesse a escrever corretamente, ou seja, “o foco de ensino da produção de texto” era “apenas a estrutura linguística, distanciada do social e do ideológico” (Rossi; Costa-Hübes, 2019, p. 134). As autoras relatam que as docentes entrevistadas demonstraram dificuldades em realizar o trabalho com a produção textual nos anos iniciais por falta de subsídios para um ensino que envolvesse gêneros discursivos. Esses subsídios se referem tanto à formação inicial das professoras quanto à formação continuada que lhes era oferecida. Com base nisso, as autoras afirmam que existe uma “carência por parte das docentes em relação ao ensino de produção e reescrita frente a uma abordagem dialógica e interacionista de linguagem, preconizada pelos documentos norteadores da educação” (Rossi; Costa-Hübes, 2019, p. 139). As autoras concluíram através da análise das entrevistas, então, que o ensino de conteúdos linguísticos (conhecimentos relacionados à linguagem e à Língua Portuguesa) não é discutido de forma sólida na formação inicial do professor, por isso existe a necessidade de uma formação continuada que leve em conta os anseios dos professores formados em pedagogia e que seja construída de forma a contemplar as dificuldades dos mesmos, contribuindo e fortalecendo, dessa forma, o trabalho do docente na sala de aula.

Referente ao **artigo 9**, Silva e Guimarães (2020) focam sua pesquisa na prática pedagógica do professor destinada à produção de textos com o objetivo de identificar estratégias didáticas adotadas pelos docentes. A pesquisa envolveu 31 horas de observação investigativa de aulas de turmas de 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental, além de análise de textos de alunos. Com as observações, os autores notaram que as ações pedagógicas referentes às aulas de produção de texto envolviam apresentação dos gêneros textuais trabalhados, e a correção da ortografia e da gramática dos textos, feita pelo professor sem a participação dos alunos como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Os autores discorrem sobre a revisão textual, considerando-a como “uma atividade metatextual na medida em que envolve o monitoramento da composição textual - sua estrutura, coerência e coesão – favorecendo o aperfeiçoamento da escrita”, sendo uma atividade de “aprimoramento da escrita, permitindo que sejam feitas supressões, permutas, substituições e/ou acréscimos”, de forma coletiva, com participação ativa dos alunos, possibilitando um diálogo entre os “escritores” (Silva; Guimarães, 2020, p. 6).

Com a pesquisa, concluiu-se que os encaminhamentos pedagógicos realizados não possibilitavam aos alunos uma melhoria relevante na capacidade da produção textual. Assim, a prática pedagógica requeria aprimoramento. Os autores destacam que o planejamento e a revisão são atividades metatextuais que podem contribuir para o desempenho dos alunos na escrita e, dessa forma, na busca de um eficiente processo de ensino e aprendizagem de produção textual. Portanto, essas ações precisam estar contempladas na prática pedagógica, mas não de uma forma em que os alunos sejam somente observadores do processo de revisão, e sim que participem como sujeitos ativos, dialogando sobre as atividades metatextuais, em uma troca ativa e dialógica de saberes.

Miranda e Ferreira (2020), no **artigo 10**, voltam seu olhar para a ludicidade na produção textual. A pesquisa abrangeu observação participante e análise documental, envolvendo um 4º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender como a dimensão lúdica pode contribuir para a produção textual e identificar e analisar as reações dos alunos ao uso dessa prática. Sobre a prática do professor, os autores afirmam que, em suas observações, notaram que as aulas de produção textual serviam apenas como um “meio de detectar erros e atestar a inabilidade dos alunos para escrever - ou seja, suas práticas pedagógicas não amparavam as vicissitudes dos alunos” (Miranda; Ferreira, 2020, p. 2). A prática voltada para a escrita apenas para detecção de erros e correção se demonstrou desmotivadora. No momento das intervenções, foram realizadas oficinas pedagógicas e rodas de conversa sob a perspectiva de que “o lúdico pode estimular, de forma significativa, o empenho do aluno no processo de aprimoramento de sua habilidade de escrita” (Miranda; Ferreira, 2020, p. 3). Entre as atividades lúdicas das oficinas, foram produzidos cubos de papel com desenhos de um mundo imaginado pelos alunos, produção do gênero receita com exemplares dos ingredientes e seus respectivos preços nos mercados, além da criação de um personagem por meio de uma bexiga. As oficinas e as rodas de conversa deram seguimento às produções textuais.

Os autores concluíram que a ludicidade incentivou o envolvimento dos alunos nas atividades, e assim salientaram a necessidade de que os professores de anos iniciais incluíssem momentos lúdicos em suas práticas pedagógicas envolvendo atividades de leitura e escrita. Dessa forma, caberia ao docente “pensar as práticas diferenciadas no processo de ensino e de aprendizagem; ou seja, uma organização pedagógica que trabalhe a escrita de modo envolvente e eficiente para o aluno” (Miranda; Ferreira, 2020, p. 3).

No **artigo 11**, Santos e Cristofoleti (2020) apresentam uma pesquisa que envolveu observação, participação e coleta de dados por meio de diário de campo com anotações de práticas educativas utilizadas em sala de aula em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, além da elaboração e execução de um projeto de intervenção que pudesse contribuir para a aprendizagem dos alunos. Através de atividades diagnósticas e observação, evidenciou-se que a turma demonstrava desinteresse pela leitura e dificuldade em produzir e desenvolver textos. Pensando nas dificuldades de estruturar os textos produzidos, as pesquisadoras se voltaram à prática da reescrita, sob a perspectiva de que reescrever textos pode levar à escrita “de qualidade”, por fazer com que o aluno tenha um novo olhar para o seu texto, reformulando e aprendendo como sujeito-autor e produtor de textos, com a mediação do professor. Nas intervenções, observaram que as atividades prévias de leitura e escrita serviram como ponto de partida e foram essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Foi trabalhado o gênero conto com os alunos, e isso possibilitou o contato das crianças com várias versões de histórias, realizando reescritas coletivas e individuais. Assim, evidenciou-se que escrever e reescrever o conto diversas vezes causou estranhamento nos alunos, mas os auxiliou na compreensão da revisão e estruturação do texto, o que trouxe uma melhora significativa e observável. Embora a atividade se caracterizasse como, em certa medida, padronizada, causou satisfação nos alunos por seu produto, que foi a confecção de um livro.⁶

Concluiu-se com esse estudo que a reescrita possui importante papel na construção do sujeito-autor e produtor de textos. Isso demonstra que a prática de ensinar alunos a produzirem textos não pode ser descontextualizada e sem objetivo. É importante que as aulas sejam bem planejadas e organizadas, trazendo significado para as propostas de produção textual. O aluno precisa entender o porquê e para que está realizando aquela produção textual, principalmente quando se trata de atividades como reescrita de textos.

Com o levantamento bibliográfico observamos como as pesquisas que conversam com a temática do presente estudo se formularam, referente aos objetivos e análise dos dados coletados, além das concepções e conceitos teóricos utilizados, incluindo os resultados obtidos e as conclusões relatadas.

⁶ Os artigos 4, 8 e 11 trabalham com o conceito de “reescrita” como encaminhamento da produção textual revisando o texto escrito pelo aluno juntamente com ele, para que ele reescreva, aprimorando suas habilidades de leitura e escrita. Porém, na seção de análise de dados, discutiremos uma acepção de “reescrita” utilizada pelas professoras entrevistadas, que possui o sentido de “retextualização”.

As pesquisas, ao analisarem o processo de ensino e aprendizagem e proporem estratégias, seguem por perspectivas interacionistas ou histórico-culturais, se fundamentando em autores como Vygotsky e Bakhtin, analisando conceitos de linguagem, com uma concepção de língua como instrumento cultural. Essa concepção fundamentou as intervenções, com um olhar voltado ao aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, em que o domínio de gêneros textuais se dá com o objetivo de que esse aluno utilize suas aprendizagens em práticas sociais.

Analisando os artigos selecionados, observamos que todas as pesquisas se voltam para a prática docente e para o processo de aprendizagem e apropriação do aluno em relação à produção textual. Os artigos realizam reflexões sobre práticas educativas, buscando estratégias para melhoria do processo de ensino e aprendizagem em relação às propostas e ao desenvolvimento dos alunos nas produções textuais. Os artigos 4, 8 e 9 voltam seu olhar para a formação inicial do professor e para a formação continuada, realizando críticas sobre a falta de subsídios para um ensino que envolva produções textuais e domínio da língua; formações voltadas só para aspectos formais, e que não incidam na reflexão sobre a própria prática docente. Os demais artigos trazem intervenções realizadas pelos pesquisadores, que trouxeram bons resultados, como interações bem planejadas em pares, diálogo, processo de escrita envolvendo revisão e reescrita, além de formação continuada reflexiva construída com os professores.

Além do foco na prática docente e na aprendizagem do aluno, as pesquisas realizaram análises documentais, envolvendo textos de alunos e planejamento de professores, para comparar e constatar os resultados das ações realizadas. Observamos que, ao analisar as práticas dos professores, os resultados confluem quanto à necessidade tanto de refletir sobre essas práticas, quanto da formação continuada para trazer subsídios ao docente no momento de planejar suas intervenções e desenvolver estratégias de ensino. Voltando-nos ao destaque referente à necessidade da reflexão e do aprimoramento das práticas educativas de professores quanto ao ensino de produções de texto, o artigo 5 contribui com a expressão “dispedagogia”, relacionando diretamente o desânimo dos alunos à prática do docente, enfatizando que tais práticas seriam “ineficazes” e, dessa forma, uma das causas da dificuldade de os alunos desenvolverem uma postura de produtores textuais.

Os artigos 4 e 8 envolvem entrevistas de professores em sua metodologia, e os outros artigos se baseiam em observação de aulas para coleta de dados. As entrevistas realizadas demonstraram que os docentes apresentam e reconhecem suas dificuldades na realização do trabalho com a produção textual nos anos iniciais por falta de uma base sólida em sua formação inicial para o ensino visando o desenvolvimento de produções textuais. As duas pesquisas convergem ao enfatizar a deficiência da formação continuada, desconexas da reflexão sobre a prática, que não consideram os relatos e as demandas que os professores trazem para discussão, e que não possibilita aos professores o desenvolvimento de práticas que alcancem os objetivos estimados, como formações que privilegiem interação e diálogo; versem sobre a própria prática; sobre aspectos discursivos, e não apenas formais.

Nove artigos, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10 e 11, trazem relatos e análises de intervenções realizadas pelos pesquisadores, que resultaram em reflexões sobre a prática do professor, convergindo nas conclusões sobre essa prática necessitar de aprimoramento para ensinar o aluno a produzir textos, de uma forma significativa para ele. As pesquisas enfatizam a importância de as práticas educativas serem significativas e contextualizadas, de tratar o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, e apontam para o problema da formação inicial e da formação continuada de professores não contemplarem o desenvolvimento dessas questões. Os artigos 8 e 11 focam na reescrita como instrumento para melhoria na produção textual de alunos, focada na revisão e reestruturação do texto. A justificativa é de que, com um objetivo significativo (confeccionar um livro), a reescrita pode trazer satisfação aos alunos, e assim foi possível constatar uma melhoria observável nas produções textuais.

Analisando os artigos desse levantamento, percebemos pontos de convergência em todos os artigos sobre a importância do planejamento e da reflexão do docente sobre suas práticas educativas no ensino de produções textuais, na busca de desenvolver propostas focadas, com objetivo e significado para os alunos. Além disso, observamos a importância de o professor buscar aprimorar sua prática, e da necessidade de formações continuadas que possibilitem que o docente realize esse aprimoramento. Nesse sentido, os artigos selecionados auxiliaram para a elaboração das questões 11 a 21 das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de 4ºs e 5ºs anos nesta pesquisa, referentes aos seus relatos sobre práticas educativas utilizadas no desenvolvimento de produção textuais, considerando sua formação,

os perfis de suas turmas, as análises dos textos escritos dos alunos e as dificuldades identificadas⁷.

Com base no levantamento bibliográfico realizado, foi possível realizar o delineamento do presente estudo, compreendendo o estado da questão dessa pesquisa. Por intermédio da leitura de pesquisas realizadas na área, realizou-se a reflexão sobre as percepções e os conhecimentos em relação às práticas educativas de professores voltadas para o desenvolvimento da produção textual nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental. As análises de dados levantados, os percursos metodológicos das pesquisas, as reflexões realizadas e as conclusões obtidas serviram como norteadores para o desenvolvimento desta pesquisa.

⁷ O roteiro norteador das entrevistas semiestruturadas pode ser consultado no Apêndice III.

3. O ENSINO DA LÍNGUA, GÊNEROS E A PRODUÇÃO TEXTUAL

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.
(Paulo Freire, 2011, p. 9)

3.1 A concepção de língua e seu ensino

Para trazer coerência teórica, político-ideológica, pedagógica e metodológica, todo estudo sobre o ensino da língua possui a necessidade de definir sua concepção de língua e linguagem (Bagno, 2012). De fato, Bakhtin (1997, p. 282) também afirma ser indispensável “uma concepção clara da natureza” dos gêneros do discurso para os estudos na área de Língua.

Quando refletimos sobre a concepção de língua, percebemos que, ao longo da história, as concepções de língua e linguagem sofreram diversas transformações, pois a percepção de língua se adequa a cada momento social e histórico, levando em conta o mundo e o sujeito. Nesse sentido, Bagno (2012) critica o que ele denomina “dualismo na linguagem”, visão sobre a língua que dissocia o psiquismo e a ideologia, ignorando o processo único que estes são nas relações sociais, e afirma que até mesmo a separação de língua e linguagem, tão comum nos estudos linguísticos, é um sintoma desse dualismo.

Bagno (2012), apoiado em Bakhtin (1997), traz uma crítica às duas grandes concepções de língua e linguagem que sempre dominaram os estudos filológicos, gramaticais e linguísticos: o subjetivismo idealista e objetivismo abstrato.

Segundo Bagno (2012), o subjetivismo idealista, na busca do “falante ideal”, define a língua como “atividade mental”, em que o psiquismo individual constitui a fonte da língua. Com esse foco, a definição de língua dessa concepção pode ser resumida com as seguintes afirmações:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energeia”), que se materializa sob a forma de atos de fala individuais.
2. As leis de criação da linguística são essencialmente leis individual-psicológicas.
3. A criação linguística é uma criação racional análoga à criação artística.
4. A língua, na qualidade de produto acabado (“ergon”), na qualidade de sistema estável (léxico, gramática e fonética) se apresenta como um depósito

inerte, tal como a lava esfriada da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas em vista de sua aquisição prática como ferramenta para o uso. (Bagno, 2012, p. 56).

Bagno (2012) cita dois dos principais representantes do subjetivismo idealista: Wilhelm von Humboldt, que é possivelmente o maior representante da concepção, e Noam Chomsky, que baseia suas análises em um falante ideal abstraído de toda realidade histórica e social, e busca uma gramática universal. Nesse sentido, o autor destaca que essa busca pela gramática universal não considera a relação do signo com a realidade e com o indivíduo que o gera, levando em conta apenas o sistema fechado, a lógica interna da relação do signo com outro signo, totalmente independente de significações ideológicas.

Sobre Humboldt, Bakhtin (1997, p. 289), assim como Bagno, ressalta que, apesar de não negar a função comunicativa da linguagem, ele se empenhou em “relegá-la ao segundo plano, como algo acessório”, ficando em primeiro plano “a função formadora sobre o pensamento, independente da comunicação”. Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 412) destaca o problema fundamental da visão de Humboldt:

O problema fundamental de Humboldt: a multiplicidade das línguas (premissa e fundamento da problemática: a unidade da espécie humana). Fica-se na esfera das línguas e de suas estruturas formais (fonéticas e gramaticais). Ora, na esfera da fala (no âmbito de uma única língua — qualquer uma), coloca-se o problema da *palavra pessoal* e da *palavra do outro*.

Dessa forma, o subjetivismo idealista concebe a língua como uma atividade de criação individual, entendendo-a como resultado de atos individuais e criativos dos sujeitos. Então a noção de língua dessa vertente se constrói com base na sua concepção de subjetividade. O sujeito ocupa um lugar soberano no controle da expressão.

Já o objetivismo abstrato traz uma visão da língua como um sistema de formas passíveis de descrição. Essa concepção pode ser sintetizada com a seguinte síntese de Bagno (2012):

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal e qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas que estabelecem vínculos entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Essas leis são objetivas em relação a toda consciência subjetiva.
3. Os vínculos linguísticos específicos nada têm que ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra na base dos fatos de língua nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não

existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

4. Os atos de fala individuais constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normalizadas. Mas são justamente esses atos de fala individuais que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem comunhão de motores. O sistema e sua história são estranhos um à outra* (Bagno, 2012, p. 57).

O principal representante do objetivismo abstrato é Saussure, que desdenha da produção individual do falante, e se concentra em um conceito teórico abstrato, homogêneo, impossível de verificação empírica. Nesse sentido, a língua é vista como um objeto abstrato ideal, um “arco-íris imóvel sobre o fluxo da língua”, e há rejeição das manifestações da fala (enunciação) individual (Bagno, 2012, p. 57). Bakhtin (1997, p. 304) também ressalta que Saussure, em sua concepção, “opõe o enunciado (a fala), como um ato puramente individual, ao sistema da língua como fenômeno puramente social e prescritivo para o indivíduo”. Com isso, Saussure, em seu objetivismo abstrato, ignora não só as formas da língua, mas “também as formas de combinação dessas formas da língua, ou seja, ignora os gêneros do discurso”.

Bakhtin (1997, p. 279) é enfático ao afirmar que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, o que faz da língua uma atividade social. Ao analisar o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, Bagno (2012, p. 57) destaca “a urgência de considerar a língua como uma atividade social, em que o importante não é o enunciado, o produto, mas sim a enunciação, o processo verbal”, e, dessa forma, a fala está “indissolivelmente ligada às condições de comunicação, que estão sempre ligadas às estruturas sociais”. Assim, o autor se opõe a essas concepções, considerando a língua como atividade social, ou seja, o importante é a enunciação, o processo verbal. A palavra-chave é o “diálogo”, pois só existe língua onde há possibilidade de interação social.

Nesse ponto, Bagno (2012) destaca o monismo materialista de Volóshinov, autor do círculo bakhtiniano, como oposição a essas concepções. O monismo materialista não separa o psíquico e o ideológico, e traz uma solução dialética aos problemas dessa separação. A língua é uma “arena em miniatura”, em que ocorrem conflitos, disputas, negociações, valores e poderes. Ela é um fato social, parte da necessidade de comunicação, possuindo ligação direta com as estruturas sociais. Na boca do indivíduo a fala se revela “como o produto da interação

viva das forças sociais” (Bagno, 2012, p. 59). Nessa visão, o signo é ideológico, produto de estruturas sociais, pois, quando se modifica a ideologia, modifica-se a língua.

As ideias de Volóshinov e Vygotsky passaram a ser conhecidas fora da Rússia no final de 1970, trazendo uma reflexão crítica do estruturalismo saussuriano e do neoestruturalismo chomskiano. Começaram a surgir escolas em sua vertente social, desde os anos 1960, como a sociolinguística variacionista, de William Labov, dentre outras, em busca do “resgate do discurso”, ou seja, da língua em uso, e o fenômeno linguístico passou a ser investigado como um fenômeno social. Nesse sentido, Bagno (2012) menciona que uma verdadeira sociologia da linguagem deve estudar a sociedade com foco nas relações que ocorrem por meio da linguagem. Considera-se, assim, a linguagem e as relações de poder como diferentes modalidades de uso da língua, que se refletem na hierarquização social dos diferentes falares por seus diferentes papéis atribuídos na desigualdade da sociedade. A língua penetra na vida através de enunciados, assim como através dos enunciados a vida penetra na língua (Bakhtin, 1997).

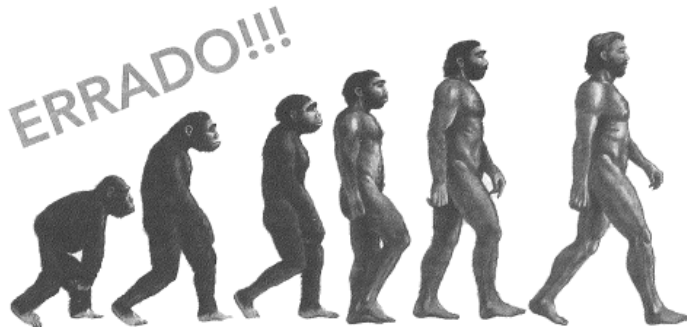
Bagno (2012) também reflete sobre as teorias linguísticas que se baseiam na ontogenia e na filogenia. A ontogenia se refere ao ser particular (indivíduo), e a filogenia se volta para o que é próprio do humano como espécie. Novamente, observa-se a dicotomia: particular e universal. A filogenia trata, assim, a linguagem como algo genético, hipotetizando uma gramática universal (de toda espécie humana).

As conquistas teóricas de Darwin possibilitaram refletir sobre a escala ontogênica, evolução processada pelo acúmulo de transformações ocorridas no indivíduo, respondendo às necessidades de interação do indivíduo com o ambiente e transmitidas às próximas gerações, constituindo traços característicos daquela espécie, o que demonstra o papel da ontogenia na filogenia. Nesse contexto, o humano possui uma capacidade cognitiva única: a criança se identifica com outras pessoas, e se entende como uma delas (sociogênese), percebe-se a si mesma como um agente intencional e depois como um agente mental (Bagno, 2012).

Nas discussões sobre Darwin e a teoria da evolução, atribuiu-se precipitadamente à palavra *evolução* o sentido popular de aperfeiçoamento, completude, progresso etc. A evolução é vista como se o homem atual fosse o objetivo final do processo. Bagno (2012) ressalta que a evolução não é uma linha reta, assim como as transformações na língua não são. Nesse sentido, a palavra *evolução* não implica melhoria, e sim mudança. O autor ilustra, nas

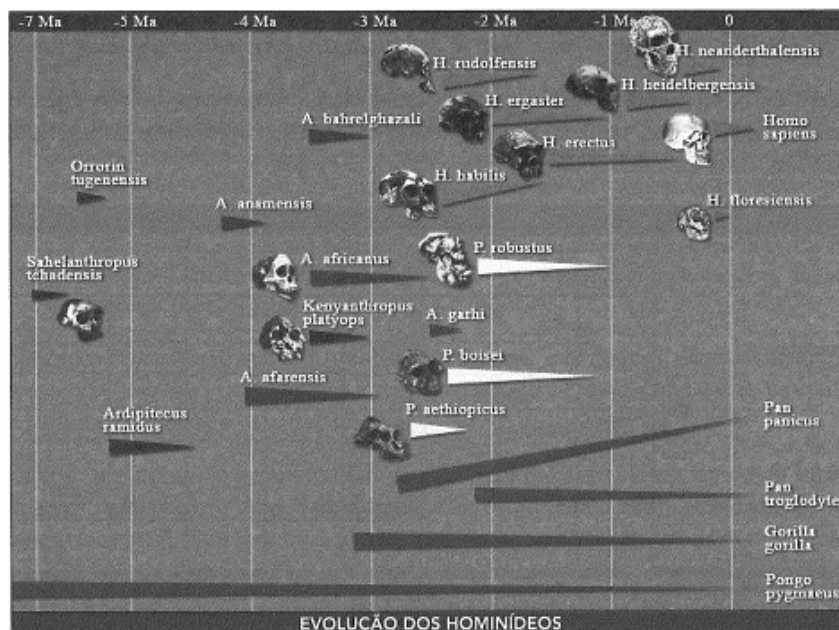
imagens a seguir, a diferença entre a evolução popularmente entendida e a real essência do conceito evolutivo:

Figura 1 – Teoria da Evolução conforme visão popular



Fonte: Bagno (2012, p. 70).

Figura 2 – Teoria da Evolução de Darwin compreendida como um processo com intensa e extensa variação na descendência de um ancestral em comum



Fonte: Bagno, (2012, p. 71).

Assim como a evolução humana foi popularmente entendida como um processo em linha reta, as gramáticas históricas também estampam as transformações da língua em “linha reta”, em busca da “perfeição”, de uma “gramática universal”, conforme podemos analisar nas figuras 3 e 4:

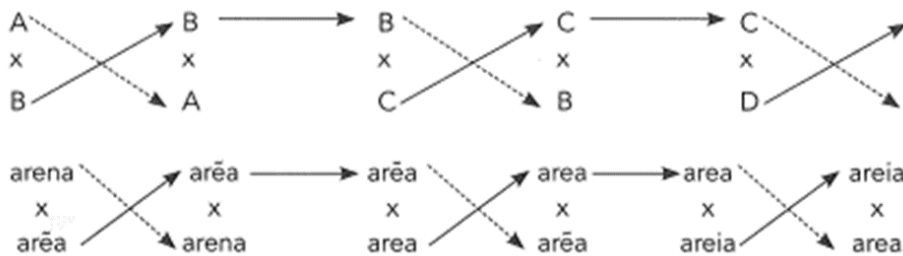
Figura 3 – Fórmula tradicional da mudança linguística, estampada nas gramáticas históricas, com um processo de variação em linha reta

A → B → C → D

arena → arêa → area → areia

Fonte: Bagno (2012, p. 72).

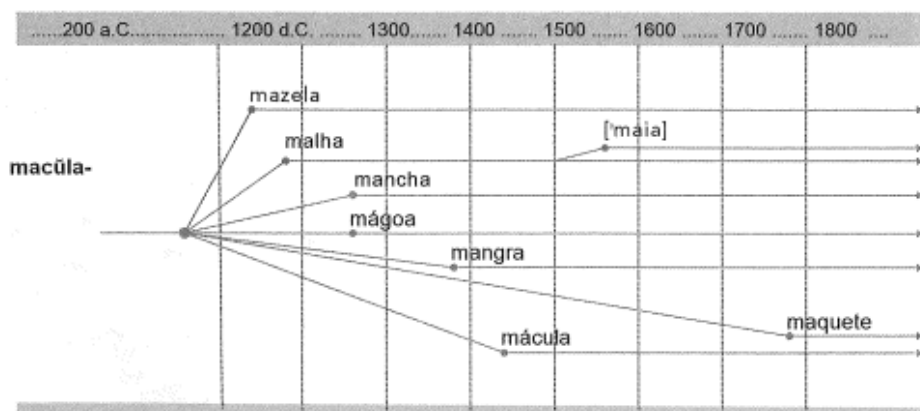
Figura 4 – Introdução de fatores sociais como papel determinante da variação



Fonte: Bagno (2012, p. 72).

Porém, no processo de transformação da língua, os fatores sociais possuem um papel determinante na variação (Bagno, 2012). Na realidade, historicamente, de um mesmo étimo surgiram diversas linhagens de palavras, cada uma com sua própria história evolutiva, conforme ilustrado pela figura 5:

Figura 5 – Demonstração de como surgiram diversas linhagens de palavras de um mesmo étimo, cada uma com sua própria história evolutiva

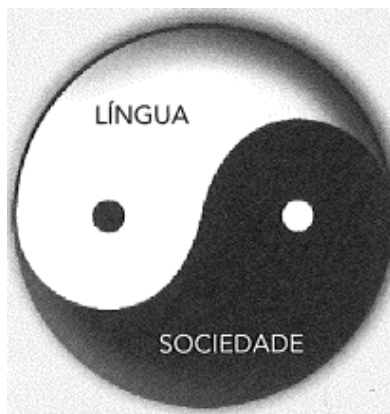


Fonte: Bagno (2012, p. 72).

Sobre a busca pela “perfeição” na língua, Bagno (2012) afirma que não se deve refletir sobre a língua com a noção de “busca por uma forma essencial”, e sim com a noção de variação. Comparando novamente a evolução física com a evolução da língua, o autor coloca que qualquer animal primitivo estava apto para viver em sua época, em seu ambiente. O elefante atual não é mais evoluído que o mastodonte extinto, ele é uma forma diferente. Assim também, quando pensamos na língua, os falantes de latim do século IV a.C., por exemplo, interagiam e se comunicavam com a mesma eficácia que nós, hoje, no Brasil, no século XXI.

Quanto às dicotomias envolvendo a língua, Bagno (2012) propõe a indissociabilidade entre elementos usualmente separados, como língua e fala, competência e desempenho, significado e significante, pensamento e linguagem, dentre outros. Para ele, “O sistema e o uso, a gramática e o discurso, o linguístico e o social compõem um todo indissociável” que, se separados, deixariam de ser língua. Assim, língua e sociedade não podem ser dissociadas, conforme ilustrado pelo autor:

Figura 6 – Ilustração da indissociabilidade de língua e sociedade, baseada na teoria de Yin-yang, representando-as como forças complementares fundamentais



Fonte: Bagno (2012, p. 79).

Iniciamos este capítulo sobre a concepção de língua com a fala de Freire (2011) sobre a leitura do mundo preceder a leitura da palavra, ou seja, linguagem e realidade, de acordo com o autor, se prendem dinamicamente. Essa noção de língua é bem explicada por Bagno (2012), ao ilustrar dessa forma a indissociabilidade entre língua e sociedade.

Ainda segundo Bagno (2012, p.75), “a língua é um fator importantíssimo na construção da identidade de cada indivíduo e de cada coletividade”. Falar é se expor, comunicar quem somos, de onde viemos, “o quanto estamos (ou não) inseridos nos modos de

viver, pensar e agir do nosso interlocutor”. Não basta ter o que dizer. Muito além disso, é preciso saber dizer o que se tem a dizer. E “ensinar a dizer” é função da escola.

Assim, Bakhtin (1997) e Bagno (2012) nos fazem compreender a importância de uma concepção de língua que a considere como um fato social, que se altera conforme as interações e intenções dos falantes, e como o domínio da língua influencia na busca do indivíduo por uma possível emancipação ou ascensão social.

Porém, nas escolas, Bagno (2012) afirma que não tem sido essa concepção de língua que guia o ensino. Observa-se que as aulas de Língua Portuguesa giram em torno de ensinar a “norma-padrão”, que, de acordo com a crítica do autor (Bagno, 2012, p. 32), “é o modelo de língua descrito-prescrito pela tradição gramatical, uma língua extremamente idealizada”, que é anacrônica e obsoleta. Isso nos remete à realidade em que as práticas educativas não estimulam os alunos a executarem atividades de leitura e escrita em diversos contextos de forma satisfatória. Nesse sentido, Bagno (2012, p. 984) reflete sobre uma “norma culta”, que seria formada por “variedades urbanas de prestígio, faladas e escritas por cidadãos e cidadãs com vivência urbana e elevado grau de letramento”, sendo essa norma a que realmente deveria ser objeto de ensino nas escolas, por possibilitar a ampliação do letramento, finalidade da educação linguística.

Para contribuir quanto à reflexão sobre a língua, Bagno apresenta uma gramática pedagógica voltada para o Português brasileiro, tendo como público-alvo professores de Língua Portuguesa no Brasil. Segundo o autor, “a gramática de uma língua é sempre emergente, nunca está pronta e acabada”, pois seus elementos “sofrem constantes e ininterruptos processamentos cognitivos da parte dos falantes” (Bagno, 2012, p.76). Ela se evidencia como um polissistema com múltiplas variedades e múltiplas gramáticas. Por isso, ele incentiva a ensinar a *norma real*, aquelas variedades de uso dos falantes urbanos mais letrados, consolidada entre as classes dominantes letradas, se tornando objeto de desejo por possibilitar ascensão social. E, por esse motivo, o letramento se estabelece como um direito do indivíduo inserido em sociedade.

Considerando que a língua se configura como um fenômeno pancrônico, pois em “um mesmo tempo-espço social e cultural convivem formas antigas e formas inovadoras”, Bagno defende que a educação linguística deve buscar sua eficácia a partir de textos autênticos, e não em palavras soltas ou frases descontextualizadas, pois “toda manifestação real da língua se dá

na forma de textos, falados ou escritos, consubstanciados em gêneros discursivos mais ou menos estáveis, culturalmente compartilhados” (Bagno, 2012, p. 78). O dualismo (certo/errado) desaparece nessa educação proposta, e toma lugar uma “visão dinâmica dos usos linguísticos e das convenções sociais que os governam e com os quais os falantes podem ou não concordar”, e, assim, podem se rebelar contra essas convenções na medida em que isso fizer parte de seu projeto de vida individual e coletivo. A escola deve ensinar ao falante o que ele não sabe, e cabe a ele escolher o que fazer com esse conhecimento adquirido.

Outra distorção comum sobre a concepção de ensino de língua é afirmar que “comunicar é o que importa”, a ideia de que “se a mensagem foi transmitida, tudo bem”. Bagno (2012, p. 74) é enfático ao dizer que essa ideia é prejudicial a uma boa educação linguística, ao desprezar toda uma gama de outras atividades da língua, tais como ser palco de manipulações, conflitos, disputas de poder, propagandas, dentre outras. A consequência desta ideia limitada é que “os defensores de uma concepção de língua (e de sociedade) arcaica e pré-científica apregoam o ‘ensino da gramática’”.

Em consonância com as perspectivas de língua e seu ensino acima apresentadas, Travaglia (2009) expende para algumas outras ideias sobre o ensino da língua na escola. Quanto à competência textual, ele a define como a “capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas” (Travaglia, 2009, p. 18), que seriam as capacidades formativa (compreender de maneira ilimitada textos, avaliando sua boa ou má formação), transformativa (modificar, reformular, resumir um texto e avaliar se a modificação é adequada) e qualificativa (identificar a que tipologia pertence determinado texto).

Remetendo-se à preocupação de professores, Travaglia (2009, p. 19) define dois objetivos referentes ao ensino da Língua Portuguesa, que são “levar o aluno a dominar a norma culta ou a língua padrão”, e “ensinar a variedade escrita da língua”. O autor discorre que são objetivos importantes, levando em conta razões políticas, sociais e culturais, porém, são insuficientes quando pensamos nos diversos usos da língua, pois o uso formal da língua (oral e escrita) é adequado apenas em determinadas situações de interações comunicativas, tendo objetivos mais restritos que o desenvolvimento de capacidades que possibilitem que o indivíduo utilize a língua de forma adequada em toda e qualquer situação, definida como competência comunicativa.

Nesse sentido, Travaglia (2009) traz para discussão os três tipos de ensino da língua que define como prescritivo, descritivo e produtivo. O ensino prescritivo tem a intenção de levar o aluno a substituir seus padrões de atividade linguística considerados inaceitáveis por outros considerados aceitáveis, focado, então, na correção formal da linguagem. O ensino descritivo é focado em mostrar como a linguagem funciona, transformando os fatos observados nela em leis de uso da língua, como se seu uso só pudesse se dar daquela forma. Já o ensino produtivo visa desenvolver a competência comunicativa, implicando na aquisição de novas habilidades de uso da língua, desenvolvendo, dessa forma, novas habilidades.

Ao refletir sobre o ensino produtivo, compreendemos que os objetivos de desenvolver o domínio da norma culta e a aprendizagem da variedade escrita da língua estariam incluídos nele. Travaglia (2009) considera esse tipo de ensino o mais adequado, o que possui consonância com as reflexões de Bagno (2012) sobre o ensino da língua materna na escola auxiliar o indivíduo a conhecer a gramática das línguas e seus preceitos de funcionamento, mas, principalmente, a desenvolver o domínio da língua, compreendendo seus usos na vida social e na sua atuação como sujeito.

Bakhtin (1997, p. 303) reflete sobre o domínio da língua, afirmando que a inexperiência de dominar o repertório dos gêneros em contextos sociais, como em uma conversa, deixa o indivíduo “inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala”. Bagno (2012) também ressalta a importância do domínio da língua, visto que o domínio da leitura e da escrita vai muito além da necessidade de um indivíduo, sendo, acima de tudo, um direito deste por estar inserido em sociedade. Porém, de acordo com o autor, não basta apenas conhecer a gramática das línguas e seus preceitos de funcionamento. É necessário saber usar a língua em “proveito próprio”, saber usar a língua para defender suas ideias, suas teses, e fundamentar bem suas discussões, conforme o autor destaca:

Ler, escrever e refletir sobre a língua. Essas três tarefas – que no fundo são uma só: desenvolver o letramento – constituem toda a missão da escola no que diz respeito à educação em língua materna. Não há tempo a perder com outras práticas que já se comprovaram absolutamente irrelevantes e inúteis para se cumprir sua missão (Bagno, 2012, p. 29).

Sob essa concepção de língua, e seguindo esse pensamento discutido anteriormente, nos remetemos ao ensino de produções textuais nas aulas de Língua Portuguesa nos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental em escolas estaduais, foco desta pesquisa, e sobre a busca pela qualidade no processo de ensino e aprendizagem através de práticas educativas. Na próxima

seção será apresentada a perspectiva adotada no estudo quanto a um dos elementos desta concepção de língua: os gêneros textuais.

3.2 Gêneros textuais

O presente estudo se volta ao ensino da língua e às práticas educativas que visem à qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Com esse foco, Bagno (2012, p. 31) ressalta que educar em “língua materna é permitir o acesso dos aprendizes ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais”.

Primeiramente, é importante definir o conceito de “gêneros” nos usos da língua que guiou o percurso desta pesquisa. Refletindo sobre os conceitos de *gêneros discursivos* e de *gêneros textuais*, nos remetemos à afirmativa de Bezerra (2017, p. 13) de que “o gênero não é ou discursivo ou textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos”. Nesse sentido, o autor traz considerações referentes a tradições anglófonas⁸, que discorrem sobre não se “reduzir o gênero nem a texto e nem a discurso”, mas utilizar essa qualificação entre textual ou discursivo apenas em determinados contextos em que haja necessidade de se fazer esse tipo de distinção (Bezerra 2017, p. 27). Qualificar o gênero como textual ou discursivo pode ser compreendido, assim, como tentar distinguir duas partes que se conversam e se complementam. É o caso das reflexões de Marcushi (2008), trazidas neste estudo, que utiliza a nomenclatura “gêneros textuais”, mas se baseia nos estudos de Bakhtin (1997), que utiliza “gêneros discursivos”, sendo sua nomeação terminológica, e não conceitual, pois sua discussão sobre gêneros opera com a noção de Bakhtin (1997) sobre gêneros discursivos.

Com base em Marcushi (2008) e nos demais autores que foram trazidos para discussão neste subcapítulo, e no foco do estudo desta pesquisa em textos escritos, será usada a terminologia “gêneros textuais” para realizar essa discussão a respeito do uso de gêneros no ensino da língua no que se refere à produção de textos escritos.

Como indivíduos, conhecemos e reconhecemos gêneros textuais pela forma de composição dos textos, pelos temas e funções que eles tornam viáveis, e o estilo de linguagem

⁸ Tradições anglófonas se referem a identidades culturais existentes em países com idiomas de origem inglesa.

que permitem. A forma composicional, tema e estilo são três elementos indissociáveis, ou seja, os temas de um enunciado se realizam somente a partir de um determinado estilo e de uma determinada forma específica de composição. O domínio de gêneros possibilita o uso deles, ou seja, quanto maior o domínio de gêneros textuais, mais facilidade o indivíduo terá de empregá-los adequadamente nas situações comunicativas em que estiverem inseridos. Para Bakhtin (1997), o que exercita a competência linguística do produtor de enunciados é o contato com os diferentes gêneros textuais, assim como a própria vivência em situações comunicativas. Esta competência auxilia nos usos em práticas sociais, e dessa forma compreende-se que, quanto mais experiente for o sujeito nas situações de uso da língua, maior habilidade terá na diferenciação dos gêneros, e em reconhecer a sua estrutura.

Apoiado no pensamento de Bakhtin, Marcushi (2008, p. 154) defende que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”, ou seja, dominar gêneros textuais significa dominar formas de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais. Assim, o domínio da língua envolve dominar gêneros textuais que constituem práticas discursivas.

Embora o estudo de gênero textual não represente uma novidade, a partir do desenvolvimento de uma parte das ciências humanas do século passado, se colocam novas noções sobre o conceito, de acordo com Marcushi (2008):

A expressão "gênero" esteve na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura [...]. Gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. É assim que se usa a noção de gênero textual em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística. É nesta última que nos interessa analisar a noção de gênero (Marcushi, 2008, p. 107).

Dessa forma, tal noção de gênero envolve tanto analisar o texto e o discurso, quanto analisar a descrição da língua e a visão da sociedade. Também tenta responder, no uso da língua de maneira geral, questões de natureza sociocultural, na medida em que cada gênero tem “um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”, ou seja, cada gênero possui uma forma e uma função, porém sua determinação se dá pela função e não pela forma (Marcushi, 2008, p. 150).

Quando refletimos sobre o estudo de gêneros textuais, é importante que eles sejam encarados como “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem”, ou seja, como entidades dinâmicas, com limites e demarcação fluidos (Marcushi, 2008, p. 151). Porém, isso leva a uma amplitude de sugestões para o tratamento de gêneros textuais, tornando impossível alcançar um domínio satisfatório dessa questão.

Ao se voltar para a noção de gênero textual, tipo textual e domínio da língua, Marcushi (2008, p. 154) parte da tese central de que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, centralizando a noção de gênero textual na interação. Sobre o domínio da língua, o autor afirma que, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, ou seja, esse domínio é um mecanismo fundamental de socialização, e os gêneros textuais operam como “legitimação discursiva”, pois vão além do individual, se situando numa relação sócio-histórica com “fontes de produção que lhes dão sustentação”.

Nesse contexto, Marcushi (2008) define explicitamente os termos utilizados para relacionar o estudo de gêneros textuais ao ensino:

- Tipo textual: sequências linguísticas/modos textuais = narração, argumentação, exposição, descrição e injunção;
- Gênero textual: textos materializados em situações sociocomunicativas/formas textuais escritas ou orais = telefonema, cardápio de restaurante, resenha, carta, receita, etc.;⁹
- Domínio discursivo: esfera da atividade humana = práticas discursivas.

Após essas definições, Marcushi (2008, p. 155) nos remete a Bakhtin ao afirmar que “todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) ‘concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera de atividade humana’”. Ressalta que um gênero pode trazer diversos tipos textuais (sequências tipológicas, como a narração, argumentação, descrição, injunção, argumentação e exposição). Citando o exemplo do gênero textual carta, o autor destaca partes

⁹ Neste sentido, o Glossário Ceale discorre sobre textos (gêneros) multimodais, pois “hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multisssemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade” (Ceale, s.d.).

descritivas, narrativas, argumentativas etc., em uma única carta. Dessa forma, “gênero” e “tipo” são complementares, não há dicotomia. Gênero e tipo textual são dois “aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária” (Marcushi, 2008 p. 156).

É possível classificar as sequências tipológicas, mas quanto aos gêneros textuais, o autor afirma não saber se é possível contá-los, devido às suas características sócio-históricas e variáveis. Marcushi (2008) afirma que alguns autores tentaram fazer essa classificação dos gêneros, e cita o exemplo de Maingueneau que se propôs a dividir os gêneros em três grandes conjuntos (em regime de genericidade): Gêneros autorais (caráter de autoria pelos traços de estilo, como jornalismo e política), rotineiros (comuns do dia a dia, usados em entrevistas, consultas médicas etc.), e conversacionais (de menor estabilidade, nas conversações, sem uma organização temática possível). Porém, o próprio autor resolveu alterar essa tripartição para apenas duas divisões: regime de gêneros conversacionais e regime de gêneros instituídos (divisão na qual se encontrariam os gêneros autorais e rotineiros). O importante nessa reflexão não são os detalhes da divisão feita por Maingueneau, e sim a “ideia de que é possível distinguir regimes de produção textual no contexto da interdiscursividade” (Marcushi, 2008, p. 160). Nesse sentido, entendemos que a escolha de um gênero na nossa atividade discursiva não é uma escolha aleatória, e sim uma escolha comandada por interesses específicos, que desenham (ou constituem) a própria situação comunicativa.

A relação entre gênero e tipo se dá no fato de que “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas” (Marcushi, 2008, p. 160). Para explicar isso, o autor usa o telefonema como exemplo. Embora seja um gênero menos usado hoje, com o advento de novas tecnologias da informação e comunicação, ainda é usado e o exemplo cabe. O telefonema como gênero textual se define como um diálogo mediado pelo telefone sem presença física. Como um tipo textual, o telefonema envolve narrações, descrições e é heterogêneo. Existe variação da forma e dos recursos utilizados. Observamos, assim, que os gêneros são tipologicamente heterogêneos, e que gênero e tipo se complementam.

Quando nos remetemos ao domínio da língua, lidamos com as formações históricas e sociais que originam os discursos. Percebemos a característica sociointerativa dos gêneros textuais, pois os discursos são “nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia”

(Marcushi, 2008 p. 161). Com base nesse conceito, Marcushi (2008) discute sobre os gêneros textuais no ensino da língua, e em como as sequências didáticas levam a propostas de atividades que envolvem produzir textos. Referente às produções textuais, o autor (Marcushi, 2008, p. 57) reflete sobre o papel da metalinguagem técnica para que o indivíduo consiga “se fazer entender”, reconhecendo a função sociocognitiva da gramática, desde que “entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa”. Seguindo esse pensamento, ele ressalta a importância de o falante usar a gramática como ferramenta para se comunicar, e não para explicar a própria língua:

E nesse sentido, temos a ver com uma correta identificação do que seja a gramática. O falante deve saber flexionar os verbos e usar os tempos e os modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante. Mas ele não precisa justificar com algum argumento porque faz isso ou aquilo nessas escolhas. O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua (Marcushi, 2008 p. 57).

Dessa forma, o autor defende a compreensão de que o importante, no ensino da língua, é que o indivíduo desenvolva capacidades que o auxiliem no uso da língua em suas interações em contextos sociais:

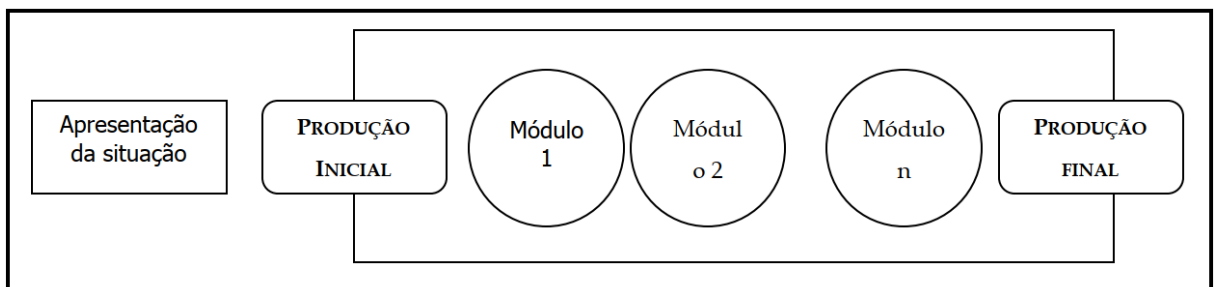
A função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam. Finalmente, postulamos também que a língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade. Nesse caso, a pragmática, como sociopragmática, passa a ter um papel definido e claro no processo de produção textual, pois é um dos determinantes das condições de produção (Marcushi, 2008 p. 67).

Retomando a reflexão de Bagno (2012) de que o letramento (levando em conta o domínio da língua) é um direito do indivíduo inserido em sociedade, e que a escola precisa ensinar uma reflexão sobre a língua que permita que esse indivíduo alcance esse domínio, já que isso influencia na busca por uma possível emancipação ou ascensão social, Marcushi (2008, p. 162) afirma que, ao “nos constituirmos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva”, e que os mais poderosos instrumentos “dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social”. Assim, a ação discursiva transcende o aspecto comunicativo e informacional, pois, quando o indivíduo quer exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorre ao discurso. Compreendemos, assim, o papel fundamental da escola

e do ensino da língua envolvendo o domínio de gêneros textuais, que culmina no ensino da produção textual.

No contexto escolar, nos remetendo ao estudo de gêneros textuais e ao ensino da produção textual, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem a organização do ensino de língua em sequências didáticas que podem auxiliar na criação de contextos de produção que sejam precisos em seus objetivos em relação ao desenvolvimento dos alunos na prática discursiva. Os autores definem “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96). Apresentam o seguinte esquema para a estrutura base de uma sequência didática:

Figura 7 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly, (2004, p. 97).

Nesse esquema observamos que, inicialmente, apresenta-se uma situação na qual é descrita detalhadamente a tarefa de expressão (oral ou escrita) que os alunos devem realizar. Com isso, realiza-se a produção inicial, e o professor pode avaliar as capacidades já adquiridas, ajustando atividades e exercícios previstos na sequência de acordo com as possibilidades e as dificuldades que os alunos apresentam. Os módulos são constituídos por diversos exercícios e atividades que irão sistematizar e aprofundar o gênero trabalhado, dando aos alunos instrumentos necessários para o seu possível domínio. Na produção final, o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos durante as atividades realizadas, e o professor pode avaliar o progresso alcançado. Além disso, essa produção final pode nortear novos caminhos em relação ao trabalho com gêneros textuais (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

O esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi elaborado levando em conta escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas. As escolhas pedagógicas incluem possibilidades de avaliação formativa, regulando os processos de ensino e

aprendizagem, motivando os alunos e adequando as atividades de acordo com as especificidades dos alunos. As escolhas psicológicas tratam da produção textual em toda sua complexidade, incluindo suas características comunicativas, os conteúdos e a estruturação do texto. As escolhas linguísticas incluem a utilização de instrumentos linguísticos, levando o aluno a compreender as unidades de linguagem, se adaptando e correspondendo às situações de comunicação típicas. Os objetivos se baseiam em preparar os alunos para dominarem a língua nas situações diversas da vida cotidiana, auxiliá-los no desenvolvimento de uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem e permitir-lhes construir uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas.

Seguindo a perspectiva dessa pesquisa sobre o ensino da língua, o esquema de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110) “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares” dos alunos. Isso gera a possibilidade de percursos variados de acordo com as capacidades e as dificuldades. Os autores denominam isso como “*diferenciação pedagógica*”, o que é um desafio social. Para isso, o professor necessita:

- Analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
- Escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
- Prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 111).

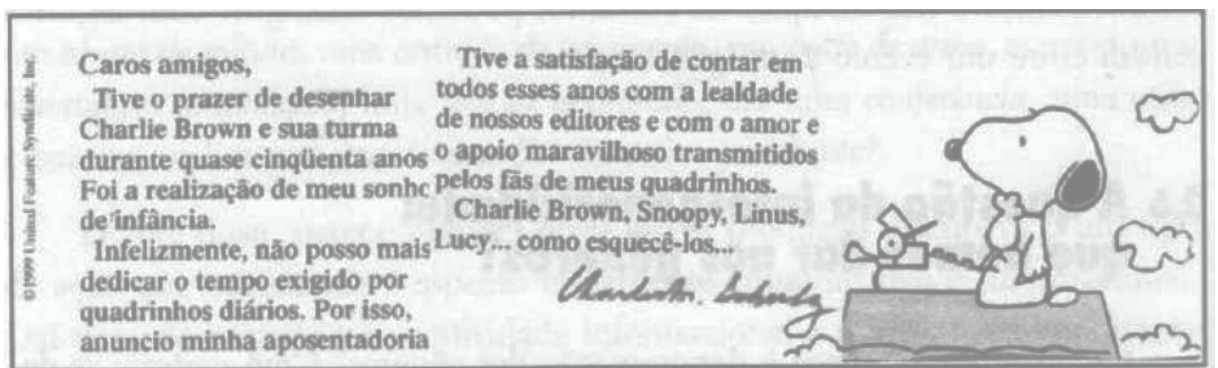
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) enfatizam que o trabalho com módulos na sequência didática não é aleatório. O professor se guia pelas capacidades e necessidades dos alunos, e uma atividade se apresenta como uma base para outra.

Nesse ponto, em sua proposta didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem o agrupamento de gêneros textuais para estudo no Ensino Fundamental. Aprender a se expressar através de produções textuais não é um procedimento unitário, mas sim “um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados”. De acordo com os autores, “os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis”. Assim, esses agrupamentos devem corresponder a “três critérios essenciais do ponto de vista da construção de progressões para a qual eles

constituem um instrumento indispensável” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 120), que são: corresponder às finalidades sociais atribuídas ao ensino, incluindo domínios essenciais de comunicação na sociedade; retomar flexivelmente distinções tipológicas; ser relativamente homogêneos no que se refere às capacidades de linguagem.

Sobre a nomeação de gêneros textuais, Marcushi (2008, p. 163) afirma que “as designações que usamos para os gêneros não são uma invenção pessoal, mas uma denominação histórica e socialmente constituída”. De acordo com o autor, os gêneros são nomeados seguindo os seguintes critérios: forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores e contexto situacional. Porém, os critérios podem atuar em conjunto, e o autor ilustra a complexidade da designação de gêneros com a ilustração abaixo:

Figura 8 - Tirinha do Snoopy ilustrando a complexidade da designação de gêneros textuais



Fonte: Marcushi (2008, p. 164).

O texto acima ilustra uma carta pessoal de despedida com uma tirinha. Marcushi (2008) denomina isso como “intergenericidade”, que é quando um gênero se apresenta com a função de outro. Também há a heterogeneidade tipológica, quando se apresenta um gênero com a presença de vários tipos. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 122) afirmam que “não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos”, mas sim “determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático”.

Comprendemos, com essa reflexão, a complexidade e a importância do trabalho com gêneros textuais visando possibilitar que o aluno domine práticas sociais, textuais e discursivas. Para que o aluno desenvolva capacidades de leitura e escrita que o auxiliem em práticas sociais, refletindo sobre o domínio de gêneros que se alicerça em uma característica

sociointerativa, é importante que o ensino envolva práticas educativas contextualizadas, que façam sentido para ele, que levem em conta o seu meio e o contexto que o envolve. Na próxima seção é definida a concepção de prática educativa do presente estudo.

3.3 Práticas educativas

Pensando no contexto do ensino de Língua Portuguesa nos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental, esta pesquisa se fundamenta nos conceitos vygotskyanos discorridos por Oliveira (2006). Nesse sentido, Vygotsky reflete sobre o desenvolvimento baseado na mediação simbólica que, vivenciada pelo indivíduo, o leva a desenvolver capacidades que tornam possível a aprendizagem. Considerando esse contexto, o papel da escola se daria possibilitando o desenvolvimento do pensamento formal, denominado por ele como “pensamento complexo”.

Sob essa concepção, refletimos sobre como o ensino da língua deve considerar o contexto do indivíduo, além da cultura e da sociedade da qual emana a educação. Considerando isso, Paulo Freire pondera sobre a relação “educador/educando”, e faz uma crítica referente ao ensino “transmissivo”, no qual o professor apenas “deposita no aluno” os conteúdos, o que o autor denomina como “educação bancária”:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 1987, p. 37).

Dessa forma, entendemos que uma educação “libertadora”, uma educação que se realiza como prática da liberdade, necessita levar em conta o aluno como indivíduo ativo no processo de ensino e aprendizagem, conforme ressalta Freire (1987, p.44):

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não

valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Em consonância com a reflexão de Paulo Freire, Oliveira (2006, p. 63) critica a “pedagogia autoritária”, afirmando que:

Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária.

Assim, compreendemos, em consonância com as teorizações de Freire, Vygotsky e Oliveira, que as práticas educativas devem ser pensadas levando em conta o educando e o meio em que ele está inserido, e, através da compreensão do que está à sua volta, os sujeitos possam buscar transformação social no rumo da construção de uma educação e de uma sociedade humanizada, democrática e mais igualitária.

Em sintonia com os estudos de Vygotsky quanto ao processo de ensino e aprendizagem, Zabala (1998) enfatiza a importância do papel da escola em viabilizar a formação integral dos alunos, levando em conta, muito além do aspecto cognitivo, também o social. Através das relações construídas, ou seja, das interações e das experiências vivenciadas, os sujeitos estabelecem vínculos e desenvolvem condições que irão definir suas concepções pessoais sobre si mesmos e os outros à sua volta.

Refletindo sobre as práticas educativas, Zabala (1998, p. 16) afirma que “a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc.”. O autor ressalta que a prática é “algo fluido”, ou seja, dificilmente se limita com coordenadas simples. Sendo então complexa, na prática se expressam múltiplos fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos. Definindo a prática educativa, o autor aponta que:

[...]desde uma perspectiva dinâmica, e desde o ponto de vista dos professores, esta prática, se deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O *planejamento* e a *avaliação* dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (Zabala, 1998 p. 17).

Em relação às sequências didáticas, Zabala (1998) está em consonância com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) ao afirmar que a maneira de organizar essas sequências de atividades determina as características diferenciais da prática educativa. Através dessas sequências, é possível analisar diferentes formas de intervenção de acordo com as atividades realizadas e o sentido que estas adquirem orientadas pelos objetivos educativos e as necessidades dos alunos. O professor, nesse sentido, precisa refletir sobre sua prática para planejar, organizar e avaliar essas sequências didáticas.

Percebemos então que as práticas educativas envolvem reflexão, e não devem apenas se ater ao momento em que ocorrem, na aula. Zabala (1998, p. 21) afirma que as intenções educacionais compõem “o ponto de partida primordial” que dá sentido à prática educativa. O autor cita o planejamento, quando o professor estrutura seu ensino, com seus objetivos, pois a maneira de configurar as sequências de atividades determina características diferenciais para a prática educativa. E ressalta a avaliação, na qual o objeto avaliado não seria necessariamente o aluno, mas sim a própria intervenção do professor, dependendo da reflexão realizada sobre aquela prática educativa em questão. Observamos, assim, que tanto o planejamento quanto a avaliação devem ser ferramentas de reflexão do professor, e que as práticas educativas envolvem intervenções pedagógicas em processos educativos. Por isso, o docente necessita refletir sobre suas práticas através da utilização de referenciais para ajudar a interpretar o que acontece em sala de aula, planejando o processo educativo e avaliando posteriormente como a aula se sucedeu. Compreendemos, assim, que a reflexão sobre sua prática auxilia o educador na busca da efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Quando pensamos em práticas educativas significativas e contextualizadas, voltamos à reflexão de Possenti (2000) sobre a contextualização no momento da aprendizagem da língua. O autor reflete sobre a interação cotidiana entre adultos e crianças no exercício da linguagem:

[...] Os adultos não propõem exercícios de linguagem às crianças na vida cotidiana. [...] O que podemos observar é que ocorre um uso efetivo da linguagem, um uso sempre contextualizado, uma tentativa forte de dar sentido ao que o outro diz etc. E, certamente, nenhum de nós faria, nem conhece quem faça, coisas como as seguintes: propor a uma criança de dois anos (ou menos) que faça tarefas como completar, procurar palavras de um certo tipo num texto, construir uma frase com palavras dispersas [...]. Tudo isso são exemplos de exercícios. Tudo isso se faz nas escolas, em maior ou menor quantidade. Nada disso se faz na vida real, porque nada disso ajuda ninguém a aprender uma língua. Em resumo, poderíamos enunciar uma

espécie de lei, que seria: não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas (Possenti, 2000, p. 47).

Sobre a aprendizagem da linguagem, Possenti (2000, p. 48) afirma que as crianças, fora da escola, aprendem “ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizam formas que os adultos não aceitam”. O autor ressalta que a correção é importante, e que na vida fora da escola as crianças são corrigidas, mas não existe a reprovação, castigo, exercícios de fixação e de recuperação, entre outras coisas, como existe dentro da escola. Considerando isso, Possenti (2000, p. 48) afirma que as práticas na escola precisam “‘imitar’ da forma mais próxima possível as atividades linguísticas da vida”. Nesse sentido, práticas educativas significativas e contextualizadas envolvem considerar a interação entre indivíduos, trazer o cotidiano do aluno para discussão dentro da sala de aula, para o uso da leitura e da escrita, considerando contextos reais, de forma que a criança veja significado em desenvolver seu domínio da língua e usá-lo nas práticas de linguagem.

Seguindo os conceitos da perspectiva interacionista, retomamos o que Bagno (2012) afirmou sobre a língua, quanto ao sistema e ao uso, à gramática e ao discurso, ao linguístico e ao social comporem um todo indissociável, ou seja, língua e sociedade são indissociáveis e tal concepção fundamenta o ensino de língua. Nesse sentido, compreendemos a importância de o educador refletir sobre sua prática e buscar desenvolver uma “educação libertadora”, como ressalta Freire (1987), a fim de que o sujeito compreenda sua situação social e domine a língua. Nessa reflexão do ensino visando esta liberdade, Bagno (2012) dialoga com Freire (1987), ao afirmar que é dever do professor ensinar o que o falante não sabe, e ele escolhe o que fazer com esse conhecimento adquirido. É esse pensamento que nos faz compreender o que o autor afirma sobre o domínio da leitura e da escrita ser um direito inalienável de uma pessoa em um país democrático. Na próxima seção será exposta a perspectiva da presente pesquisa sobre a produção de textos escritos, elemento da prática educativa central a esta investigação.

3.4 Produzindo textos escritos nos 4^{os} e 5^{os} anos

Voltando nosso olhar para o ensino e a aprendizagem de produções textuais escritas de estudantes de 4^{os} e 5^{os} anos, centrais neste estudo, nas escolas, é muito comum que o ensino da língua foque em ortografia, atividades que selecionam uma frase de um texto-base

solicitando flexão para o plural ou pedindo coletivos, entre outras tarefas, com ênfase na dimensão gramatical. Isso se reflete nas correções de produção textual, em que o foco se dá nos erros de ortografia, pontuação e de normas, como as de concordância. As práticas educativas, muitas vezes, se mostram mais voltadas para a forma do que para a função comunicativa dos textos no ensino da língua. Porém, conforme afirmam Reyes e Piccoli (2011, p. 104), “não são os elementos estruturais – a forma – que motivam a linguagem. É em função de um interlocutor (receptor), numa determinada situação, que aquele que produz o texto (oral ou escrito) tem necessidade de produzi-lo”. Assim, entendemos que é preciso buscar metodologias que tenham como objetivo as funções comunicativas, pois a linguagem não é uma “atividade escolar”, e sim “atividade humana”.

Antes de chegar à escola, o indivíduo já produz textos, pois quase todos nós produzimos textos orais com competência quando nos comunicamos. Esses textos vão se desenvolvendo no meio escolar, desenvolvimento subsidiado pelo professor, que coloca o aluno em contato com bons modelos, abordando suas estruturas e características. “A aprendizagem da linguagem escrita só se torna significativa para a criança quando em contato com textos de uso social, modelos reais, bons modelos que revelem todas as características dessa linguagem” (Reyes e Piccoli, 2011, p. 106), e é importante que não ocorra apenas o contato, mas também uma reflexão sobre o contexto de uso desses textos e seus enunciadores e leitores.

A fala e a escrita são coisas diferentes. É preciso que a criança reconheça essa diferenciação e compreenda os elementos específicos de um texto escrito. Nesse sentido, a coerência e a coesão são dois aspectos fundamentais em produções textuais, e necessitam de intervenções do educador para possibilitar o avanço do educando. De acordo com Reyes e Piccoli (2011, p. 109), a coerência “está mais ligada ao todo do texto, à sua inteligibilidade, à sua lógica, à sua harmonia, à progressão das ideias”, já a coesão “se refere à ligação das partes do texto (das frases, das palavras) por meio de recursos linguísticos que vão amarrando os sentidos que queremos expressar”. A coerência e a coesão em um texto escrito possibilitam maior compreensão para o leitor, demonstrando o desenvolvimento das habilidades de comunicação. Práticas educativas que auxiliam nesse desenvolvimento envolvem leituras diárias, reescritas individuais de textos curtos, passando aos poucos para textos maiores, reescritas coletivas, discutindo a adequação do texto, revisões coletivas de textos de alunos, entre outras. O professor tem o papel de, em suas práticas educativas, refletir sobre as

necessidades dos alunos e realizar as intervenções necessárias para possibilitar o avanço no ensino da língua.

Discorrendo sobre a coesão, Antunes (2005, p. 47 e 48) afirma que um texto coeso é um texto cujas partes (palavras, parágrafos) estão ligadas, unidades entre si, e não soltas e fragmentadas. Remetendo-se à metáfora do “laço”, a autora ressalta que a função da coesão é “promover a continuidade do texto”, de forma que cada segmento esteja atado, preso ao outro, sem pontas soltas. Isso se dá pelas relações textuais de reiteração, associação e conexão. A reiteração se refere à “relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados”, criando-se uma “volta aos segmentos prévios”, que assegura a continuidade do fluxo textual (Antunes, 2005, p. 52). A associação se refere à relação que se cria no texto por causa da “ligação de sentido entre diversas palavras presentes”. Isto se deve ao fato de o texto ser marcado por uma unidade temática (Antunes, 2005, p. 54). Já a conexão se refere à relação semântica entre as orações, períodos ou parágrafos, realizando-se por meio de conjunções, preposições e locuções, ou seja, conectores (Antunes, 2005). Esses recursos são notados em um texto coeso.

Quanto à coerência, Antunes (2005, p. 176) afirma que ela “não é uma propriedade estritamente linguística nem se prende apenas às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa”. Porém, limita-se à funcionalidade do que é dito, o que se pretende com aquela fala, em função dos efeitos que temos como objetivo ao escolhermos determinado jeito de dizer algo. Discorrendo sobre isso, a autora afirma:

A coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal. Por isso ela é, em primeira mão, linguística. [...] Só que o aparato linguístico que o texto assume vai depender também do que se pretende dizer e de como se pretende interagir com o interlocutor. Isso equivale a admitir que a coerência do texto é: linguística, mas é, também, contextual, extralinguística, pragmática, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua (Antunes, 2005, p. 176).

De acordo com a autora, a coerência, então, se refere ao domínio da língua, e depende de cada situação e da intenção comunicativa dos sujeitos envolvidos.

Compreendemos então que, de acordo com Antunes (2005), apenas o conhecimento gramatical não é suficiente para que se escreva um texto coeso e coerente, e sim a busca na

produção e revisão de um texto por uma unidade de sentido, de intenção, que funciona em determinadas interações verbais. Nesse sentido, as práticas educativas desenvolvidas pelo professor necessitam de reflexão com o objetivo de trabalhar habilidades que visem desenvolver esse domínio da língua.

Geraldi (2004) também discorre sobre as produções textuais na escola. Ele afirma, desde a década de 1980, que as práticas educativas de produções de textos escritos têm sido uma tortura para alunos e professores, pois de um lado estão os alunos se deparando com propostas repetitivas e descontextualizadas, e do outro os professores se deparando com textos mal escritos e desprezo por suas correções. Pensando nisso, o autor traz propostas de produções textuais que têm um objetivo além do comum, que é o de ser avaliado pelo professor. Desviando-se dessa formalidade, o autor sugere que os textos sejam organizados como uma coleção para um livro ou para exposição em um jornal ou mural da escola, dando crédito aos alunos que os redigiram. Dessa forma, as produções textuais fogem do que ele chama de artificialidade (ato de escrever somente para o professor como objetivo de ser avaliado), e passam a ter uma intenção comunicativa que faça sentido para o aluno.

Nesse sentido, Geraldi (1995, p. 160) afirma que as “condições necessárias à produção de um texto” são “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que se diz o que diz para quem diz”, ou seja, para produzir um texto, o aluno precisa pensar “o que dizer”, “por que dizer” e “para quem dizer”. Ele possui, então, uma densidade informacional, um objetivo para produzir aquela mensagem e um destinatário significativo para ela. Isso permite que o aluno se reconheça como sujeito ativo da linguagem, e sua capacidade de expressão e comunicação seja valorizada.

Ainda ponderando sobre as reflexões e tudo o que envolve práticas educativas, e levando em conta as aprendizagens relacionadas à produção textual, entendemos que tais reflexões auxiliam o docente a compreender como seus educandos desenvolvem sua formação no que se refere não apenas à disciplina de Língua Portuguesa, mas ao hábito da leitura, escrita e da interpretação textual, contribuindo para a construção de um sujeito crítico frente ao que lê e escreve. Quando analisamos essas práticas, podemos encontrar diferentes alternativas para a sua flexibilização, pensando na heterogeneidade encontrada nas turmas formadas, e nas dificuldades de aprendizagem que os educandos apresentam. Existe a

necessidade de estudos contínuos sobre essas práticas educativas envolvendo a língua e seus usos nos diversos contextos, pois, de acordo com Bueno, Mascia e Scaransi (2016, p.115), a escola precisa estar aberta às pesquisas recentes relacionadas aos gêneros textuais, devido à necessidade dos “usos reais da língua”, e ao seu domínio:

[...] a escola precisa oferecer aos alunos (e aos professores), no ensino de Língua Portuguesa, mecanismos de leitura que transcendam aqueles restritos em sua esfera familiar, ao seu cotidiano e sua comunidade linguística. Para tanto, a escola precisa estar aberta às pesquisas mais recentes com relação aos gêneros textuais, [...] de oferecer “os textos do mundo” e “a diversidade textual”, levando alunos e professores a usos mais “reais” da língua, de modo a poder agir e (re)agir pela língua e não ser refém dela.

Assim, a pesquisa sobre práticas educativas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de produções textuais no pós-alfabetização auxilia professoras e professores na sua formação continuada, repensando toda sua prática de acordo com as necessidades dos educandos, visando à efetiva aprendizagem deles.

4. METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(Paulo Freire, 1992, p. 155)

4.1 Procedimentos metodológicos

Abrimos este capítulo com a frase de Freire (1992) sobre a caminhada pelo conhecimento. É necessário que se reflita sobre a caminhada para planejá-la. Dessa forma, esta pesquisa teve sua “caminhada” planejada em seus procedimentos metodológicos. A pesquisa foi desenvolvida com base nos conceitos da abordagem qualitativa. De acordo com Gunther (2006), as características da pesquisa qualitativa partem da compreensão como princípio do conhecimento, que se volta a estudar relações complexas, e não focando em explicá-las por meio do isolamento de variáveis. Nessa visão, a pesquisa é um ato subjetivo de construção, e a descoberta e a construção de teorias são objetos de estudo da abordagem qualitativa. Outro aspecto geral da pesquisa qualitativa é que a coleta de dados produz textos interpretados nas diferentes técnicas analíticas. O método da coleta de dados deve se adequar ao objeto de estudo, sendo a ênfase na totalidade do indivíduo em questão na pesquisa. Nesse pensamento, o ponto de partida de um estudo deve ser centrado em um problema. Pensando no problema desta pesquisa, que envolve analisar práticas educativas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa voltadas para a produção de textos escritos, a abordagem qualitativa se adequa aos objetivos propostos.

Ainda refletindo sobre o objetivo desta pesquisa, que é analisar práticas educativas utilizadas por professoras no desenvolvimento da produção de textos escritos no ensino da Língua Portuguesa, especificamente nos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental, sendo sua principal finalidade contribuir para a reflexão sobre como tais práticas podem auxiliar na ampliação do letramento no pós-alfabetização, voltamo-nos à forma como se deu o levantamento de dados. Foi utilizada a entrevista semiestruturada de duas professoras dos 4^{os} anos e três professoras dos 5^{os} anos do Ensino Fundamental, totalizando cinco participantes de uma escola estadual do município de São Carlos.

A escola foi escolhida por ser a que eu estou inserida no meu cotidiano profissional, sendo um ambiente conhecido por mim e que me possibilitaria acesso às professoras para participação na pesquisa. A unidade escolar possui quatro turmas de 4º ano e cinco turmas de 5º ano, possuindo assim quatro professoras regentes de turma do 4º ano e cinco professoras regentes de turma do 5º ano, entre as quais eu me encontro. A pesquisa envolveu entrevistas com cinco professoras, escolhidas seguindo os critérios de inclusão e exclusão na pesquisa e com o consentimento das profissionais. Os critérios de inclusão na pesquisa envolviam: ser professor ou professora regente, enquadrado como Professor de Educação Básica – I (PEB-I), de uma turma de 4º ou de 5º ano do Ensino Fundamental, e estar com a turma atribuída. Os critérios de exclusão da pesquisa envolviam: não ser professor ou professora PEB-I, ser professor ou professora em substituição com prazo curto de atribuição (cobrindo licenças), e não estar lecionando para turmas de 4º ou de 5º ano do Ensino Fundamental.

Sobre a vantagem da entrevista como técnica de coleta de dados, Lüdke e André ressaltam que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (Lüdke & André, 1986, p.34).

Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, individuais e presencialmente, de acordo com as preferências das professoras, em momentos após as aulas. De acordo com Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada é baseada na confecção de um roteiro com perguntas, e, enquanto ocorre a conversa guiada por essas perguntas, podem surgir outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas, o que ocasiona uma entrevista mais aberta sem respostas condicionadas a uma padronização de alternativas. O roteiro das entrevistas se encontra no Apêndice I, tendo o projeto desta pesquisa sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), conforme consta no Parecer Consubstanciado no Anexo I.

Penna (2015) afirma que a entrevista semiestruturada é adequada para as propostas de pesquisa qualitativa, pois permite solicitar informações sobre a formação ou experiência dos docentes entrevistados, além de buscar, com mais flexibilidade, as concepções ou os significados que o docente atribui à sua prática. A autora cita a gravação em áudio como

forma recomendável de registro, porém ressalta que isso deve ser negociado com o entrevistado. Além disso, Penna discute os dilemas envolvidos na transcrição dos áudios, e relembra que tal transcrição deve ser feita levando em conta os critérios em função dos objetivos de pesquisa. Em pesquisas na área de educação, entende-se que “o conteúdo dos depoimentos é mais importante do que sua forma”, então adotam-se os seguintes critérios: “transcrição na ortografia padrão (ou seja, como a palavra é escrita no dicionário), respeitando as construções de frases empregadas pelo entrevistado; no entanto, conforme o caso, ‘limpamos’ o uso excessivo de marcadores convencionais” (Penna, 2015, p. 141). Nesse sentido, as entrevistas foram gravadas com a autorização das docentes entrevistadas, e foram realizadas as transcrições dos áudios, de acordo com as orientações de Penna (2015).

Os locais escolhidos pelas professoras para as entrevistas foram as casas delas que eram próximas à escola, e duas delas escolheram dar a entrevista em local público, em uma rua arborizada e com bancos próxima à escola também. As entrevistas tiveram, em média, 1 hora de duração, variando de acordo com a conversa com cada entrevistada. As professoras entrevistadas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Os nomes das profissionais não serão citados, sendo substituídos por nomes de mulheres importantes na história. As professoras sugeriram os seguintes nomes: Joana d’Arc, Frida Kahlo, Maria da Penha, Anita Garibaldi e Dandara dos Palmares.

Além das entrevistas, também foi realizada uma análise documental do Currículo Paulista e do “Ler e Escrever”, referente às perspectivas e às habilidades essenciais no ensino de produção textual que os documentos trazem em relação aos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, a fim de compreender como as práticas educativas indicadas nas entrevistas atendem às perspectivas do documento orientador. Sobre a análise documental, Lüdke e André (1986, p.38) ressaltam que é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Assim, os documentos são uma fonte de evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador. Também complementam informações obtidas por outras técnicas de coleta. A análise do documento é guiada por propósitos, ideias e hipóteses da pesquisa. Dessa forma, a análise do Currículo Paulista e do “Ler e Escrever” pode trazer contribuições para a compreensão das práticas educativas utilizadas pelas professoras, no que diz respeito a seu planejamento baseado no documento.

Penna (2015) considera que os resultados da pesquisa são gerados pela descrição e interpretação dos dados coletados. Em concordância com essa consideração, foi realizada uma análise qualitativa dos dados coletados, listando as práticas educativas apontadas pelas professoras através da entrevista semiestruturada, sendo reunidas e organizadas por suas características em comum, e analisadas com base na fundamentação teórica da pesquisa e nos relatos das profissionais sobre os resultados obtidos com as práticas apontadas. Os dados coletados da análise documental também foram organizados de forma a complementar as análises dos dados das entrevistas, em uma reflexão baseada nas perspectivas que norteiam este estudo.

4.2 Caracterização do ambiente escolar

A escola em que a pesquisa foi realizada é uma unidade escolar estadual antiga no município, que se localiza na região central da cidade de São Carlos. Foi criada na década de 1930, atendendo o público de 1ª a 4ª séries. Com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, passou a atender o público de 1º a 5º anos, anos iniciais, abrangendo crianças de idades entre 6 e 10 anos¹⁰.

A região em que a escola está situada possui muitos comércios e poucas casas, em sua maioria antigas, com moradores idosos. Devido a isso, os alunos da unidade escolar são oriundos de diversos bairros da cidade, incluindo bairros periféricos. As crianças advindas de bairros periféricos possuem, em sua maioria, responsáveis interessados em seu ensino, por isso investem em seus estudos, enviando-as de van escolar, por causa da distância. O restante do alunado advém de famílias bem estruturadas, participativas na vida escolar das crianças, e que contribuem com os deveres e com a rotina escolar. Isso influencia no rendimento da escola como um todo, sendo atualmente a escola estadual de anos iniciais da cidade de São Carlos mais bem avaliada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) por dois anos consecutivos.

¹⁰ Todas as informações sobre a caracterização da instituição em que ocorreu a pesquisa foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e do Plano Gestor, disponibilizados pela direção escolar que autorizou a pesquisa.

A escola possui um espaço físico pequeno, com prédio antigo, tendo sua estrutura constantemente reformada pela gestão escolar. Possui 11 salas de aulas, atendendo crianças em dois turnos (manhã e tarde), contando com um total de 22 turmas. As salas de aula podem abranger até 33 alunos, totalizando, em média, 330 crianças por turno e 660 crianças no total.

Além das salas de aula, o espaço físico da unidade conta com uma sala de direção escolar, uma sala de coordenação pedagógica, secretaria, um pátio coberto e um pátio descoberto, sala de informática, zeladoria, uma sala de leitura, uma cozinha ampla com refeitório, estoque e almoxarifado, além de uma sala voltada para os arquivos escolares.

Referente aos recursos humanos, a escola conta com 22 professoras e professores regentes de turma (pedagogas e pedagogos), dois professores de educação física, duas professoras de arte, duas professoras de inglês, e professoras auxiliares (educação especial) cuja quantidade varia de acordo com as decisões judiciais dos alunos diagnosticados com deficiências e necessidades especiais. A escola possui cinco agentes de organização escolar, uma gerente de organização escolar (GOE) e uma secretária. A gestão escolar conta com uma diretora escolar, uma vice-diretora e duas coordenadoras de gestão pedagógica.

Por se tratar de uma escola estadual, ela é orientada pelo Currículo Paulista. Dessa forma, seus principais livros didáticos utilizados são as publicações do “Currículo em Ação”, “Ler e Escrever” e “Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (EMAI). Os professores são orientados a realizar seus planejamentos utilizando principalmente esses materiais e slides prontos fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), sendo enfatizado constantemente o uso destes pela gestão escolar e pela Diretoria de Ensino do município.

Além desses livros, a educação estadual conta com o “Aprender Sempre”, voltado para recuperação de defasagens, como também os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), da editora Ápis, no ano de 2023 (os livros do PNLD mudam de acordo com a escolha dos professores e da rede de ensino no ano letivo). Com esses materiais, o professor pode se organizar para cumprir com as expectativas do bimestre de acordo com as habilidades essenciais indicadas pelo Currículo Paulista.

Os professores têm acesso à formação continuada oferecida pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE), cujo incentivo para formação está no uso dos cursos realizados para pontuações que influenciam

nas atribuições de aulas e evoluções do plano de carreira. Essas formações são oferecidas para professores de escolas municipais também.

Atualmente, existe um grande incentivo ao uso de tecnologias nas salas de aula. As salas são equipadas com televisores e computadores. Os alunos realizam avaliações bimestrais (as avaliações bimestrais antes de 2023 eram nomeadas como Avaliação de Aprendizagem em Processo, e, a partir de 2023, passaram a se chamar Prova Paulista) em notebooks fornecidos pela SEDUC (essas avaliações são elaboradas pela SEDUC conforme os conteúdos do Currículo em Ação), e a internet também é oferecida pelo governo estadual. Além desses aparelhos eletrônicos, a escola também é equipada com tablets e alguns celulares disponíveis para usos pedagógicos, conforme necessidade e solicitação dos professores.

4.3 Categorias de análise dos dados

A análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, categorial, de acordo com os conceitos discorridos por Bardin (1977). É o tipo de análise que pretende “tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”, ou seja, “é o método das categorias”, chamado pela autora de “gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (Bardin, 1977, p. 36 e 37).

De acordo com Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021), a análise categorial funciona por decomposição e recomposição, ou seja, por operações de desmembramento do texto em unidades, para, em seguida, serem agrupadas em categorias, passando por uma apreciação meticulosamente para classificá-las. Ainda sobre optar pela análise categorial, Bardin (1977, p. 153) ressalta que, entre as “diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”. Dessa forma, os dados desta pesquisa foram organizados por meio de quadros com os dados objetivos do roteiro da entrevista. Quanto aos dados oriundos de perguntas mais específicas sobre as práticas, como os das questões 11 a 21, a categorização dos dados desta pesquisa foi realizada considerando a questão de pesquisa e os objetivos específicos já indicados.

Um bom conjunto de categorias deve atender às seguintes condições:

a) A exclusão mútua (significa que um mesmo elemento não pode ser classificado em duas categorias diferentes); b) A homogeneidade: Um único princípio de classificação deve governar a organização das categorias; c) A pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao conteúdo analisado, ao objetivo e ao quadro teórico definido; d) A objetividade e a fidelidade: As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira. E) A produtividade: Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (Cardoso, Oliveira & Ghelli, 2021, p. 108).

Seguindo esses preceitos, primeiramente, redigimos uma apresentação do perfil das professoras quanto ao seu trabalho com Língua Portuguesa e a produção textual, estabelecendo ligações se e quando possível. Após essa consideração, as respostas das professoras às questões da entrevista semiestruturada da presente pesquisa foram analisadas individualmente, para o apontamento das percepções de cada docente sobre os perfis de suas turmas, suas impressões sobre as propostas do Currículo Paulista, suas aulas de Língua Portuguesa, suas aulas de produções textuais e suas práticas educativas com esse foco.

Em um segundo momento, foi realizada uma análise comparativa, para listar as práticas educativas apontadas pelas professoras, reunindo e organizando essas práticas por suas características em comum. As práticas foram analisadas com base na fundamentação teórica da pesquisa. Além disso, os dados coletados na análise documental do Currículo Paulista auxiliaram na listagem e categorização das práticas indicadas pelas professoras.

As quatro primeiras perguntas do roteiro semiestruturado visavam traçar o perfil das professoras, de acordo com sua idade, formação, turma e tempo de atuação. Assim, foi possível perceber similaridades entre os perfis das professoras. A quinta pergunta do roteiro tinha como finalidade compreender as perspectivas das professoras sobre as propostas do Currículo Paulista para sua fase de atuação (4º e 5º ano). As questões 6, 7 e 8 visavam traçar os perfis das turmas em que as professoras atuam, e foi possível destacar também similaridades entre elas. Já as questões 9, 10 e 11 buscavam evidenciar as características das aulas de Língua Portuguesa a partir da organização das professoras entrevistadas. As perguntas 12 a 21 do roteiro objetivavam evidenciar as práticas educativas das professoras entrevistadas referentes à produção de textos escritos desenvolvida em suas turmas nas aulas de Língua Portuguesa.

Após a leitura e análise das respostas, e considerando a questão de pesquisa, foram especificadas duas categorias de análise com três subcategorias cada:

1) Perspectivas e organização das professoras:

- a) Perspectivas sobre as propostas do Currículo Paulista;
- b) Organização das aulas de Língua Portuguesa;
- c) Organização das aulas voltadas para a produção textual.

2) Práticas educativas para o desenvolvimento da produção textual:

- a) Práticas voltadas para a produção de textos escritos coletivos, em dupla e individuais;
- b) Práticas voltadas para as dificuldades identificadas nos alunos nos momentos de produção de textos escritos;
- c) Tecnologias digitais como recursos didáticos e práticas bem-sucedidas voltadas para a produção de textos escritos.

Podemos observar no Quadro 2 abaixo quais questões resultaram nas categorias apresentadas:

Quadro 2 – Relação das categorias de análise com as questões do roteiro de entrevista semiestruturada

Questões	Categorias	Subcategorias
1- Qual sua formação profissional?	Caracterização das professoras selecionadas para a pesquisa	
2- Há quanto tempo você é professora?		
3- Você está trabalhando esse ano com uma turma de 4º ou 5º ano?		
4- Há quanto tempo você dá aula para turmas de 4º/5º ano?		
5- O que você acha das propostas do Currículo Paulista para o 4º/5º ano?	Perspectiva e Organização das professoras	Perspectivas sobre as propostas do Currículo Paulista
6- Nesse ano de 2023, sua turma possui quantos alunos no total?	Perfis das turmas regidas pelas professoras participantes	
7- Quantos alunos da sua turma são alfabetizados?		
8- Você sabe quantos alunos escrevem textos?		

9- Quantas aulas de Língua Portuguesa você dá semanalmente?		Organização das aulas de Língua Portuguesa
10- Em que dias da semana você dá aulas de Língua Portuguesa?		
11- Nas aulas de Língua Portuguesa, você inclui aulas de produção textual toda semana? Se não, qual o critério para chegar a uma aula de produção textual?	Perspectiva e Organização das professoras	Organização das aulas voltadas para produção textual
12- Como são as tuas propostas de produção textual? O que precisa ter nestas propostas?	Práticas educativas para o desenvolvimento da produção textual	Práticas voltadas para a produção de textos escritos coletivos, em dupla e individuais
13- Você percebe nos alunos quais dificuldades nos momentos de produção textual?	Práticas educativas para o desenvolvimento da produção textual	Práticas voltadas para as dificuldades identificadas nos alunos nos momentos de produção de textos escrito
14- Você avalia que seus alunos já produzem textos com autonomia? De qual ou quais tipos de textos?	Práticas educativas para o desenvolvimento da produção textual	Práticas voltadas para a produção de textos escritos coletivos, em dupla e individuais
15- Na sua visão, qual a importância de o aluno de quarto/quinto ano produzir textos com autonomia?		
16- Como você analisa o desempenho dos alunos em produções textuais individuais?		
17- E em produções textuais coletivas?		
18- Quais são as suas ações para atender às dificuldades dos alunos no momento de produzir um texto?	Práticas educativas para o desenvolvimento da produção textual	Práticas voltadas para as dificuldades identificadas nos alunos nos momentos de produção de textos escrito
19- Quais propostas de produção textual você costuma levar para a sala de aula?	Práticas educativas para o desenvolvimento da produção textual	Práticas voltadas para a produção de textos escritos coletivos, em dupla e individuais
20- Você inclui uso de tecnologias digitais nas aulas de produção textual? Poderia dar um exemplo?	Práticas educativas para o desenvolvimento da produção textual	Tecnologias digitais como recursos didáticos e práticas bem-sucedidas

21- Pode citar exemplos positivos de desenvolvimento na produção textual de alunos devido a alguma prática educativa que utilizou?		voltadas para a produção de textos escritos
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

A primeira categoria teve como objetivo elucidar as perspectivas das professoras entrevistadas sobre o Currículo Paulista, e sua organização referente às aulas de Língua Portuguesa e às aulas voltadas para a produção de textos escritos, relacionando essas perspectivas e evidenciando similaridades e concordâncias entre as visões das educadoras. A segunda categoria teve como objetivo destacar as práticas educativas relatadas pelas professoras entrevistadas, a fim de que fossem listadas e analisadas, evidenciando as características em comum e trazendo reflexões sobre a questão de pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO PAULISTA E O “LER E ESCREVER”

A educação não tem preço. Sua falta tem custo.
(Antônio Gomes Lacerda, s.d.)

5.1 O Currículo Paulista, a área de Linguagens e o “Ler e Escrever”

No ensino da Língua Portuguesa no pós-alfabetização, fase em que se encontram os 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos desenvolvam habilidades de produção de textos diversos, como podemos verificar nas habilidades essenciais de Língua Portuguesa do Currículo Paulista voltadas para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que se alicerçam na BNCC:

[...](EF04LP11A) Planejar e produzir, com autonomia, cartas de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública, considerando seus elementos constituintes: problema, opiniões e argumentos, de acordo com a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero;[...] (EF05LP24A) Planejar e produzir textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?), sobre tema de interesse dos estudantes, para organizar resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, com a inclusão de imagens, gráficos, tabelas ou infográficos, considerando a situação comunicativa, a estrutura composicional e o estilo do gênero [...]. (São Paulo, 2019b, Habilidades essenciais LP – anos iniciais – p. 35 a 62).

Assim, percebemos que as habilidades que o aluno pode desenvolver durante o estudo da Língua Portuguesa envolvem reconhecer diferentes gêneros textuais, compreendendo seus usos na língua escrita e oral em diferentes contextos, o que pode levar a uma produção textual que o documento nomeia como “autônoma”, ou seja, de forma que o aluno desenvolva o domínio das características daquele gênero trabalhado e consiga utilizar as aprendizagens sobre ele para um objetivo comunicativo (São Paulo, 2019b).

O Currículo Paulista, no que se refere ao Ensino Fundamental, traz uma retrospectiva de como ocorreu sua implementação. No decorrer dos anos, com a reestruturação da educação básica, o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a municipalização da educação infantil e parte dos anos iniciais, em 2008, o Governo do Estado de São Paulo lançou o “Programa Ler e Escrever” para o primeiro ciclo do Ensino

Fundamental. A partir de 2013, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) aderiu ao Programa Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2018, com a homologação da BNCC, o estado de São Paulo passou a reelaborar seus currículos, e iniciou a elaboração do Currículo Paulista (São Paulo, 2019a).

O Currículo Paulista defende a Educação Integral (concepção na qual a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões - intelectual, física, socioemocional e cultural) como melhor forma de alcançar o desenvolvimento das habilidades e competências apontadas pela BNCC. Quanto ao foco da área de linguagens, o documento afirma que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as práticas educativas devem ter como foco a alfabetização, com o objetivo de garantir “amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”. Na fase posterior ao período voltado para a alfabetização, “a criança passa a desenvolver conceitos mais elaborados”, por isso, “amplia-se a autonomia intelectual, compreensão das normas e interesses pela vida social, promovendo a interação com sistemas mais amplos” (São Paulo, 2019a, p.59). Dessa forma, é necessário que o trabalho no pós-alfabetização vise “alicerçar o desenvolvimento de novas habilidades aos saberes já construídos pelas crianças, garantindo a articulação e a continuidade do trabalho pedagógico” (São Paulo, 2019a, p.79).

No que se refere à abordagem adotada pelo documento para a disciplina de Língua Portuguesa, há a indicação de que seja uma “perspectiva enunciativo-discursiva”, assim explicitada:

[...] toma a linguagem como prática social, o que coloca como necessidade considerar, em todos os eixos do componente – Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica –, as práticas de linguagem que se dão em dado contexto entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva; coloca ainda a necessidade de articular todos esses eixos na promoção de uma aprendizagem voltada à formação integral de sujeitos que dominem a leitura e a escrita, saibam usar a língua em diferentes contextos de interação, em diferentes campos de atividade humana, que saibam argumentar e defender pontos de vista de maneira ética, e que usem a reflexão linguística e semiótica a favor da produção de sentido, de um uso consciente da língua e seus recursos (São Paulo, 2019a, p. 101).

Sobre os gêneros textuais, o documento afirma que a escola deve trabalhar os tradicionalmente abordados, porém, deve-se levar em conta o “multiletramento”, pois

atualmente destacam-se as “novas práticas de linguagem, potencializadas pela tecnologia”. E uma das formas de se analisar esse desenvolvimento, de acordo com as perspectivas do Currículo Paulista, seria pelo domínio de gêneros textuais através de “produções textuais autônomas” (nas habilidades essenciais de Língua Portuguesa, citam-se constantemente os verbos “planejar e produzir”, atrelados à expressão “com autonomia”). As considerações finais sobre “Linguagens” nos anos iniciais é que o ensino da língua visaria “garantir que todos os estudantes se apropriem das diferentes práticas de linguagem integradas à vida social dentro e fora da escola”, o que o documento orientador entende por “letramento” (São Paulo, 2019a, p.123).

O Currículo Paulista orienta o uso dos livros produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que são os materiais do “Currículo em Ação” para todos as turmas dos anos iniciais. Os materiais utilizados no ensino de Língua Portuguesa nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental são os livros da série “Ler e Escrever”, produzidos com base nos conceitos de letramento apresentados pelo documento orientador.

Sobre a organização da rotina pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, o Currículo Paulista afirma se basear em Delia Lerner ao distribuir o conteúdo a ser trabalhado entre projetos didáticos, atividades habituais, sequências de atividades (ou sequências didáticas) e situações independentes (ocasionais e de sistematização), e ao incluir a orientação para a frequência semanal de uma leitura realizada pelo professor e pelo aluno. Os “Cadernos do Professor do Ler e Escrever” dos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental trazem o mesmo quadro quanto a essa organização:

Figura 9 – Organização da rotina pedagógica no ensino de Língua Portuguesa nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental de acordo com o Currículo Paulista

MODALIDADE ORGANIZATIVA	FREQUÊNCIA
Atividades habituais	Duas vezes por semana
Sequência didática	Duas vezes por semana
Projetos didáticos	Duas vezes por semana
Leitura pelo(a) professor(a) em voz alta	Diariamente
Leitura pelo estudante	Duas vezes por semana

Fonte: São Paulo (2022a, p. 14).

Os “Cadernos do Professor do Ler e Escrever” dos 4ºs e 5ºs anos, que são os materiais que trazem orientações de como devem ocorrer os seus usos, apresentam no seu Bloco 1 a mesma introdução refletindo sobre as práticas sociais de leitura e escrita na escola. O documento afirma que ler não é só decifração, mas atribuir significado ao que está lendo, e a escrita deve ser desenvolvida para ser usada pelo sujeito nas mais variadas situações com diferentes intenções comunicativas. Assim, de acordo com o documento, seria necessário que a escola incorporasse à rotina da leitura propostas com diferentes propósitos e a escrita produzida nos usos em práticas sociais (São Paulo, 2022a).

Sobre o trabalho com a produção textual, os “Cadernos do Professor do Ler e Escrever” dos 4ºs e 5ºs anos afirmam que produzir textos é “uma prática de linguagem que deve refletir sobre a concepção e a apropriação da linguagem escrita no âmbito da escola” e que não deve ser uma prática isolada, descontextualizada. As propostas precisam ter uma abordagem determinada pelas “características da situação de comunicação”, sendo importante “repertoriar sobre o gênero”, ou seja, trabalhar diversos exemplos daquele determinado gênero em contextos comunicativos (São Paulo, 2022b, p. 12). De acordo com os documentos, os “princípios didáticos” que o docente deve propiciar no ensino da produção de texto são:

- a) planejar situações de escrita com finalidades claras e diversificadas e com explicitação dos interlocutores do texto;
- b) realizar Atividades prévias à escrita do texto (discussões, leituras, vídeos, explanação etc.), garantindo conhecimentos sobre o tema e sobre o gênero;
- c) criar situações de planejamento geral dos textos (antecipadamente) e também de planejamento em processo;
- d) propiciar momentos em que o(a) estudante realize a releitura-revisão de seu texto durante o processo e, também, na versão final do texto (São Paulo, 2022b, p. 12).

Nesse sentido, o “Ler e Escrever” traz sequências didáticas e projetos planejados de acordo com o uso de gêneros textuais que o documento orientador nomeia como literários (contos, fábulas, mitos, lendas, poemas) e não literários (histórias em quadrinhos¹¹, receitas, embalagens, cartazes, cartas). Os textos literários teriam seu efetivo uso para auxiliar o aluno no desenvolvimento do comportamento leitor e escritor e ampliação do repertório. Já os textos

¹¹ Existe uma discussão sobre as histórias em quadrinhos serem ou não textos literários. Refletindo sobre essa discussão, indica-se, nesta pesquisa, a leitura da postagem “Quadrinhos não são literatura e está tudo bem!”, no blog da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Link para acesso: <https://www.blogs.unicamp.br/mindflow/quadrinhos-nao-sao-literatura-e-esta-tudo-bem/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

não literários auxiliariam o aluno a aprender a ler e a escrever para obter e comunicar informações de caráter geral e outras finalidades, que o documento não especifica (São Paulo, 2022b). Dessa forma, esses textos literários e não literários seriam utilizados para a prática de leitura e escrita, sendo estudados com o objetivo de o aluno compreender as características do gênero, suas intenções comunicativas, e realizar a produção textual em atividades das sequências didáticas ou como produto final das mesmas. Analisando os livros “Ler e Escrever” do 4º ano e do 5º ano, observamos que as sequências didáticas muitas vezes não trazem um exemplo do gênero textual trabalhado impresso no material, e solicitam que o professor escolha um texto daquele gênero para trabalhar aquela sequência. Em algumas sequências, o “Ler e Escrever” até sugere um determinado texto, porém ele não é fornecido impresso no livro, e cabe ao professor pesquisar e fornecer aos alunos da melhor forma que julgar, seja impresso, na lousa para cópia ou projetado em uma tela.

Com essa análise, nota-se um descompasso entre o “Ler e Escrever” e o Currículo Paulista. O Programa “Ler e Escrever” é uma iniciativa da Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE – SP), implantado em 2007, conforme a Carta de Apresentação disponível em seu site¹². A última versão do livro disponível no site do FDE-SP é de 2014, e o Currículo Paulista foi implementado em 2019. Essa versão de 2014 ainda é utilizada pelos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, assim como pelo 3º ano, com algumas pequenas alterações (mudança de um texto sugerido, ordem das sequências didáticas), mas sem uma revisão completa visando sua adequação às demandas atuais, enquanto para os 1ºs e 2ºs anos o material voltado para o Ensino de Língua Portuguesa foi atualizado para o “Caderno do Estudante”, em parceria com a empresa privada “Nova Escola”.

O Currículo Paulista se volta para o multiletramento, enquanto o “Ler e Escrever” apresenta ausência de atividades que consideram o uso da língua em contextos sociais digitais, como o uso de mensagens por aplicativo, mídias sociais e a linguagem com uso de abreviações e emojis, que fazem parte da realidade dos alunos. Isso demonstra que o material necessita passar por revisão e adequações para atender às demandas da atualidade.

¹² A Carta de Apresentação do Programa “Ler e Escrever” pode ser consultada no link <https://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>. Acesso em: 15 mar. 2024.

5.2 A educação básica do estado de São Paulo e a privatização

Existe uma discussão mundial sobre a privatização dos sistemas públicos de educação. De acordo com Adrião (2022), quando se fala em privatização, a educação é vista como um setor de serviços que gera lucro, como uma mercadoria a ser consumida, sendo os pais os consumidores exigentes, e as atividades que antes constituíam o sistema educacional são desagregadas e terceirizadas para empresas privadas.

Em um contexto de privatização, a gestão de escolas e outras instituições educacionais são transferidas da esfera pública para a privada, sendo administradas por entidades privadas, como empresas, organizações não governamentais (ONGs) ou mesmo indivíduos. Os defensores da privatização argumentam que ela pode trazer benefícios, como maior eficiência na gestão, inovação pedagógica, flexibilidade curricular e melhoria na qualidade do ensino. Argumenta-se que a competição entre as escolas pode estimular a excelência e oferecer mais opções aos alunos e suas famílias. No entanto, os críticos ressaltam que a privatização pode levar à exclusão de grupos marginalizados, já que as instituições privadas muitas vezes cobram mensalidades ou têm critérios de seleção que podem deixar de fora estudantes de baixa renda ou com necessidades especiais. Além disso, há preocupações sobre a mercantilização da educação, em que o lucro pode ser priorizado sobre o bem-estar social e a qualidade educacional (Adrião, 2022).

Silva (2021) realiza uma análise crítica sobre a BNCC (documento norteador no qual o Currículo Paulista se baseia) referente a um contexto histórico e político mais amplo, especialmente em relação ao neoliberalismo (ideologia econômica e política que enfatiza a liberdade de mercado, a privatização e a redução da intervenção do Estado na economia) e suas influências na educação brasileira. O autor destaca como a BNCC parece ocultar seus verdadeiros significados e alinhar-se a uma agenda empresarial e neoliberal, enfatizando a formação voltada para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação ampla e humanística. A BNCC é vista como parte de um movimento mais amplo de adaptação da educação às demandas do mercado, refletindo a visão neoliberal de que o Estado é ineficiente e o setor privado é mais eficaz na prestação de serviços. Isso leva a uma educação que prepara os alunos para serem “mão de obra” adequada ao mercado, ao invés de promover a formação de um sujeito crítico e que tenha noção de sua realidade.

De acordo com Silva (2021), também, é possível perceber como a BNCC utiliza uma linguagem e abordagem típicas do “mundo empresarial”, o que sugere uma estreita relação entre os interesses do mercado e as políticas educacionais. A omissão deliberada de certos aspectos da BNCC pode ser interpretada como uma tentativa de evitar confrontos com as contradições entre a formação profissionalizante e os princípios constitucionais da equidade na educação. A crítica se estende ao mito da meritocracia, argumentando que a educação não é uma garantia de oportunidades iguais, mas sim um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, especialmente em um contexto neoliberal em que o acesso à educação de qualidade está cada vez mais restrito às elites. O Currículo Paulista segue pela mesma linha, nos levando a questionar as motivações por trás de suas diretrizes e destacando suas conexões com ideologias empresariais e neoliberais.

Além da transferência da gestão das instituições de ensino, existe, atualmente, a discussão sobre a adoção de ferramentas digitais por sistemas públicos de ensino, se constituindo também como uma forma de privatização da gestão da educação. Isso pode ser compreendido como “transferência da esfera estatal para a esfera privada de responsabilidades, atribuições ou ativos necessários à consecução e garantia da educação a todos e a todas” (Adrião; Domiciano, 2021, p 672). É fato que, com o avanço da tecnologia, as plataformas digitais desempenham um papel essencial nesse processo de privatização. As plataformas vão sendo utilizadas para fornecer conteúdo educacional, gerenciar escolas e até mesmo avaliar o desempenho dos alunos. No entanto, é importante questionar a qualidade do ensino oferecido por meio dessas plataformas, além da questão da privacidade e da segurança dos dados dos alunos.

O cenário atual da educação pública do estado de São Paulo traz essas preocupações. Desde o ano de 2023 começaram a ser implementadas diversas plataformas para o uso obrigatório de gestores, professores e alunos. Isso se intensificou no ano de 2024, o que levou os profissionais da educação a cogitarem uma “greve das plataformas digitais”¹³. O uso das plataformas é monitorado pelo site *Business Intelligence* (BI - Educação), tanto por gestores das escolas quanto pelas Diretorias de Ensino das cidades paulistas. Como ressaltam Adrião e Domiciano (2021, p. 674), essas plataformas digitais são “propriedade de corporações globais

¹³ No site da Central única dos Trabalhadores (CUT), através do link <https://www.cut.org.br/noticias/em-defesa-da-educacao-humanizada-professores-de-sp-farao-greve-dos-aplicativos-03d7> é possível ler sobre as propostas da greve das plataformas digitais. Acesso em: 15 mar. 2024.

compostas por investidores financeiros e empresas de tecnologia”, que desenvolvem ferramentas se apoiando “na captura privada de bilhões de dados de ‘usuários’, os quais se valorizam em termos mercantis na medida em que geram “fidelidades” e criam demandas”.

Adrião e Domiciano (2021, p. 675) mencionam o “capitalismo digital”, no qual a educação, inserida nos processos de globalização, “mesmo que de forma ‘desigual e combinada’, passa a ser incorporada à economia digital na medida em que também a incorpora”. As plataformas digitais inseridas na educação estadual necessitam de licitações e movimentos financeiros, pois provêm de instituições privadas contratadas. Nesse sentido, a educação se torna uma mercadoria, e a obrigatoriedade do uso dessas plataformas imposta pelo próprio governo estadual fomenta a compra e a justifica. É importante, nesse sentido, nos indagarmos sobre os processos que estão sendo transferidos para plataformas digitais privadas e sobre os impactos para a gestão democrática da educação pública no que se refere à ausência de controle e transparência sobre os dados e os “algoritmos” que decorrem deles.

Além dessas preocupações, existe, na intensificação dos usos dessas plataformas, também a intensificação das desigualdades sociais, visto que nem todas as escolas possuem estrutura (internet, aparelhos eletrônicos) para o uso delas, e os alunos e professores de renda mais baixa ou residentes em locais distantes também não têm condições de obter aparelhos e internet pessoal que suporte o uso dessas plataformas.

Apesar da análise sobre o cenário atual, a privatização da educação tem sido uma característica do governo estadual de São Paulo nos últimos anos. De acordo com Adrião (2022, p.137), “grupos empresariais e conglomerados econômicos têm buscado outras formas de lucrar com a educação que não exclusivamente com a oferta direta do ensino”. A privatização está presente nos materiais didáticos, como livros físicos e digitais. Em 2023, o governo do estado de São Paulo tentou realizar a compra livros digitais sem licitação¹⁴. Também houve a tentativa de recusa do governo estadual em receber os livros do PNLD para o ano de 2024¹⁵, justificando produção de material pedagógico próprio.

¹⁴ Notícia na íntegra sobre a compra de livros digitais sem licitação pelo Governo do Estado de São Paulo: <https://oglobo.globo.com/brasil/sao-paulo/noticia/2023/08/15/governo-de-sp-vai-comprar-livros-digitais-sem-licitacao.ghtml> . Acesso em: 15 mar. 2024.

¹⁵ Notícia na íntegra sobre a tentativa de recusa do Governo do Estado de São Paulo referente ao recebimento dos livros do PNLD: <https://revistaforum.com.br/brasil/2023/8/1/governo-tarcisio-recusa-livros-didaticos-do-mec-anuncia-material-pedagogico-proprio-141480.html> . Acesso em: 15 mar. 2024.

Após essas considerações, compreendemos a preocupação com a privatização da educação pública, tanto em nível global quanto no contexto específico do estado de São Paulo. O deslocamento de responsabilidades e recursos do setor público para o privado, seja por meio da gestão terceirizada de escolas, seja pelo uso obrigatório de plataformas digitais privadas, levanta questões imprescindíveis sobre equidade, qualidade e controle democrático da educação. O avanço da tecnologia digital na educação, embora ofereça oportunidades para inovação pedagógica, também pode ampliar desigualdades sociais, especialmente quando não há equidade no acesso a recursos tecnológicos. Além disso, a crescente presença de corporações globais no fornecimento de serviços educacionais levanta preocupações sobre privacidade de dados, transparência e influência indevida sobre políticas educacionais (Adrião, 2022).

A educação estadual de São Paulo demonstra essa tendência de privatização, com políticas que favorecem a compra de materiais e serviços educacionais do setor privado, desconsiderando alternativas públicas. Essas práticas nos trazem questionamentos sobre a priorização do lucro em detrimento da qualidade da educação. Dessa forma, é de grande importância uma reflexão crítica e um debate sobre os rumos da educação pública, buscando garanti-la como um bem comum acessível a todos. Conforme a epígrafe que abre este capítulo, a busca pelo lucro pode trazer prejuízos para a educação, e a falta que a educação faz tem um custo alto.

6. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua.
(Marcos Bagno, 2002, p. 19)

6.1 Caracterização das professoras selecionadas para a pesquisa

As cinco professoras selecionadas para a pesquisa atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente na fase de pós-alfabetização. Todas possuem ensino superior em Pedagogia, e diversas pós-graduações, incluindo cursos na área da Educação Especial. Apenas uma das professoras declarou possuir o magistério de nível médio, com a realização do ensino superior depois de alguns anos de atuação na educação.

Com o intuito de manter as identidades das professoras preservadas, e com o consentimento e sugestão delas, resolveu-se nomeá-las nesta pesquisa como Professoras Joana d'Arc, Frida Kahlo, Maria da Penha, Anita Garibaldi e Dandara dos Palmares, conforme especifica o Quadro 3:

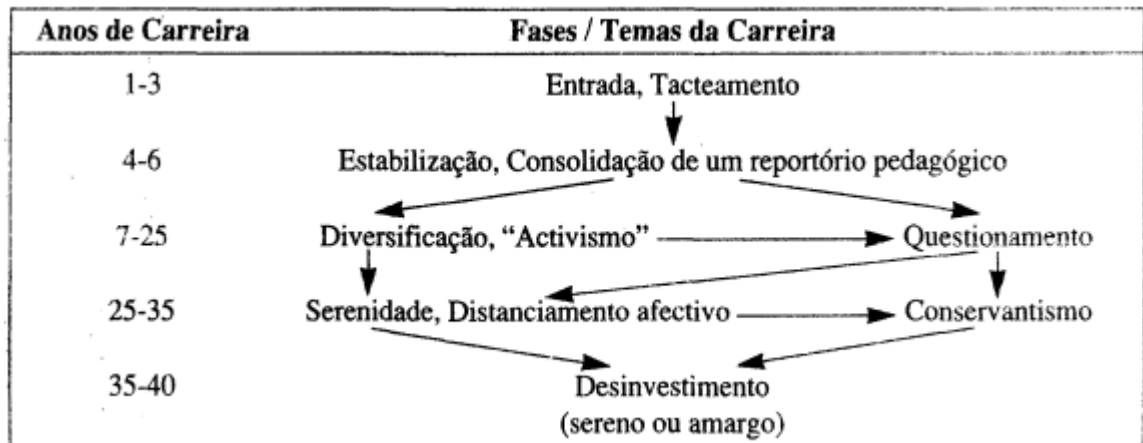
Quadro 3 - Caracterização das professoras entrevistadas

Professora	Raça (autodeclaração)	Tempo de Magistério	Ano em que leciona	Idade	Formação
Joana d'Arc	Branca	29 anos	4º ano	47 anos	História, Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia.
Frida Kahlo	Preta	14 anos	4º ano	57 anos	Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia, Psicomotricidade, Alfabetização e Letramento.
Maria da Penha	Branca	6 anos	5º ano	28 anos	Pedagogia com pós-graduação em Letramento, Alfabetização de Jovens e Adultos, Autismo, Psicopedagogia Institucional.
Anita Garibaldi	Parda	33 anos	5º ano	54 anos	Magistério e Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial.
Dandara dos Palmares	Preta	27 anos	5º ano	55 anos	Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

Ao analisarmos o Quadro 2, observamos que as professoras possuem diferentes tempos de atuação na educação. De acordo com Huberman (2000), o ciclo de vida profissional de professores passa pelas seguintes fases:

Figura 10 – Ciclo de Vida Profissional de professores



Fonte: Huberman (2000, p. 47).

Huberman (2000, p. 39) começa refletindo sobre a fase de “entrada”, na qual o professor possui de 1 a 3 anos de experiência, como sendo uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”. A “sobrevivência” seria referente à “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”, na qual o professor se questiona se irá aguentar aquele choque de realidade, confrontando seus ideais com o cotidiano da sala de aula, além do enfrentamento de diversos problemas e dificuldades com os quais se depara profissionalmente.

Sobre a fase de “estabilização”, que compreende de 4 a 6 anos de atuação, Huberman (2000) afirma ser uma fase em que há um sentimento de “segurança” e “descontração”, na qual o profissional tende a se fazer respeitar seus limites, comprometendo-se definitivamente com a carreira, mas sem medo de demonstrar suas fraquezas e peculiaridades.

Voltando-nos para a fase de “diversificação”, na qual os profissionais possuem entre 7 e 25 anos de experiência, Huberman (2000, p. 41) explicita que os professores tendem a ser mais motivados, mais empenhados nas equipes pedagógicas, e buscam novos desafios, se unindo àqueles que “atacam as aberrações do sistema”, ou seja, se comprometem com o coletivo e buscam lutas pela melhoria do ensino. Porém, com o tempo, o ato de “pôr-se em questão” pode levar alguns professores a uma crise existencial devido à sensação de estarem

em uma rotina repetitiva, com reflexões sobre fracassos educacionais, sofrendo “desencantos” com a profissão.

Avançando no tempo de carreira, o autor reflete sobre a fase de “serenidade”, que compreende de 25 a 40 anos de atuação, na qual é costumeiro que os professores se lamentem da sua fase de ativismo, em que se aventuravam e julgavam possuir “energia” para diferentes propostas. Mas há também um sentimento de “conforto”, sobre o qual o profissional sente que o cotidiano de sala de aula não lhe surpreende, que já sabe exatamente o que vai acontecer e como lidar (Huberman, 2000, p. 44).

Por último, Huberman (2000) discorre sobre a fase “desinvestimento”, que envolve professores com experiência entre 35 e 40 anos de atuação. Nesta fase, os profissionais podem sentir que não alcançaram suas ambições, sentindo-se desiludidos com os resultados obtidos no trabalho, e acabam por canalizar suas energias para outros lados, rejeitando “novas reformas”, desejando finalizar suas carreiras “calmamente”.

Com base nos conceitos de Huberman (2000), analisamos que, entre as professoras que participaram da pesquisa, de acordo com seu tempo de atuação, uma está em fase de “estabilização” (Maria da Penha, 6 anos de atuação), uma está em fase de “diversificação” (Frida Kahlo, 14 anos de atuação), e três delas estão em fase de “serenidade” (Joana D’arc, 29 anos de atuação; Anita Garibaldi, 33 anos de atuação; Dandara dos Palmares, 27 anos de atuação). Todas as fases apresentam experiências profissionais ricas, com diferentes sentimentos e motivações. Assim, em diferentes fases do ciclo de vida profissional, as professoras trouxeram contribuições valiosas para a pesquisa a partir de suas visões e fases diversas em que se encontram.

Observamos também, através do quadro de caracterização das professoras participantes da pesquisa, que duas delas, quanto à raça, se declaram pretas, duas se declaram brancas, e uma se declara parda. Três professoras possuem idades acima de 50 anos, uma professora possui 47 anos, e uma professora possui 28 anos. As idades demonstram que a maioria das professoras dos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental da escola que foi ambiente da pesquisa possuem por volta de 50 anos.

As professoras possuem formações acadêmicas parecidas, incluindo cursos de pós-graduação. Todas são formadas em Pedagogia, e uma delas com dupla formação, também em História. Devido ao tempo de atuação e à experiência profissional das professoras, as

entrevistas trouxeram relatos ricos em informações e contribuições para o ensino da produção de textos escritos nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental.

6.2 Perfis das turmas regidas pelas professoras participantes

Através das questões 6,7 e 8 do roteiro de entrevista, foi possível traçar os perfis das turmas das professoras participantes, de acordo com o que elas afirmaram. Os perfis são parecidos de acordo com a quantidade total de alunos, alunos alfabetizados e a quantidade de alunos que já produzem textos. Abaixo, podemos analisar as características das turmas na tabela 3:

Tabela 3 - Caracterização das turmas das professoras entrevistada quanto ao número de alunos, alfabetização e produção de textos escritos.

PROFESSORA	ANO	QUANTIDADE TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS ALFABETIZADOS	PRODUZEM TEXTOS ESCRITOS
Joana d'Arc	4º	31	31	31
Frida Kahlo	4º	32	30	27
Maria da Penha	5º	33	33	33
Anita Garibaldi	5º	30	26	26
Dandara dos Palmares	5º	31	29	29

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa.

Percebemos que, entre as turmas, quase todos os alunos se encontram alfabetizados. Porém, somente nas turmas das professoras Joana d'Arc e Maria da Penha todos os alunos são alfabetizados e já produzem textos escritos. Nas outras turmas, das professoras Frida Kahlo, Anita Garibaldi e Dandara dos Palmares, os dados apontam que alguns alunos ainda não avançaram para a hipótese de escrita alfabética, e outros, apesar de alfabetizados, ainda não produzem textos escritos.

Duas questões se apresentam a partir desses dados. A primeira é de que provavelmente há um impacto, na defasagem desses alunos quanto ao domínio da língua escrita, que pode ser decorrente do período pandêmico nos anos de 2020 e 2021, no qual as crianças ficaram sem frequentar a escola presencialmente e, com pouca ou nenhuma interação com a professora, as oportunidades de aprendizagem ficaram limitadas. A segunda é de que já havia evidências na literatura de que alunos de 4º e 5º anos se encontravam aquém do esperado quanto ao domínio da escrita, mesmo antes da pandemia. Um exemplo dessas evidências está presente nos dados

levantados na pesquisa de Ramos et al. (2023), que analisaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 49 municípios do Estado de São Paulo entre os anos de 2007 e 2019. De acordo com a pesquisa, considerando o cumprimento das metas do Ideb pelos municípios, ocorreram resultados menos efetivos nas edições de 2011, 2013 e 2019. Em cada uma dessas edições, um terço dos municípios não alcançou suas metas estabelecidas nos anos que antecederam a pandemia.

6.3 Perspectivas e organização das professoras

A partir da leitura e da análise das cinco entrevistas, foi possível identificar as perspectivas das professoras referentes às propostas do Currículo Paulista, à organização das aulas de Língua Portuguesa e à organização das aulas voltadas para a produção de textos escritos.

6.3.1 Perspectivas sobre as propostas do Currículo Paulista

A questão 5 do roteiro da entrevista semiestruturada visava identificar as perspectivas das professoras referentes ao documento orientador das escolas estaduais de São Paulo, o Currículo Paulista. As professoras expressaram opiniões similares sobre o documento e suas orientações, além de seu material didático. No quadro abaixo, sintetizamos as similaridades identificadas nas respostas das professoras:

Quadro 4 - Percepções das professoras sobre o Currículo Paulista

Professoras	Percepções	Palavras similares utilizadas
Joana d'Arc e Anita Garibaldi	<p><i>Usamos os materiais que vêm do Currículo, porque nos é cobrado. A gente tenta adaptar da melhor forma possível, porém, muitas vezes, não dá (Joana).</i></p> <p><i>Eu acredito que ele é necessário, a gente precisa de uma base. Porém, tem umas propostas que a gente precisa</i></p>	adaptar

	<i>adaptar</i> (Anita).	
Frida Kahlo	<i>As propostas do Currículo Paulista são legais, mas eu preciso modificar um pouco.</i>	<i>modificar</i>
Maria da Penha	<i>As propostas do Currículo Paulistas são interessantes, mas eu sempre preciso complementar. Não dá para trabalhar apenas limitada ao que o Currículo traz.</i>	<i>complementar</i>
Dandara dos Palmares	<i>Acho que as propostas são pertinentes, porém [...] o Ler e o EMAI ainda não estão adequados, eles têm as mesmas atividades há alguns anos já, então a gente é que precisa adequar para a atualidade.</i>	<i>adequar</i>

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

Dessa forma, notamos que as professoras seguem as orientações do Currículo Paulista e utilizam seus materiais, porém, analisando e adaptando as atividades e as sequências didáticas de acordo com as realidades dos alunos de suas turmas. Embora sigam as orientações do documento, as professoras trouxeram críticas quanto à atualização dos materiais, e às propostas que não condizem com as necessidades dos alunos. De acordo com o que foi relatado por elas, muitas atividades são focadas na cidade de São Paulo, e não condizem com a realidade das crianças das cidades do interior, como no caso do município de São Carlos. Conforme destacado por Joana:

Por exemplo, se estamos falando de museus, eles pedem para levar as crianças até um museu. Porém, uma excursão não depende só do professor. A gente precisa da direção, da disponibilização de transporte, da permissão da diretoria de ensino. Eu falo porque eu já tentei. E parece que dificultam pra gente. Então eu prefiro simplesmente não fazer, porque não tem como mesmo (Joana d'Arc).

Sobre a atualização dos materiais, a professora Dandara dos Palmares foi clara ao afirmar que “o Ler e o EMAI ainda não estão adequados, eles têm as mesmas atividades há alguns anos já, então a gente é que precisa adequar para a atualidade”. Um exemplo dado pela professora Dandara foi a “roda de jornal”, sequência didática inicial do “Ler e Escrever” do 5º ano:

A “roda de jornal” do “Ler e Escrever” pede pro professor trazer cadernos de jornais para realizar atividades. Hoje em dia é difícil a pessoa que assina e recebe jornal físico, eu mesma não tenho. Algumas escolas têm uns jornais velhos com notícias muito antigas para fornecer, mas eu não acho que está de acordo com a realidade dos alunos. Eles estão acostumados a ver o pai e a mãe vendo notícia onde? No celular, em sites, no Instagram e tal. Jornal físico, muitos nem sabem mais como é. Pode ser até legal apresentar e mostrar como é um jornal físico, mas se é uma sequência didática que visa trabalhar o gênero textual notícia, precisam atualizar o Ler para “roda de sites”, ou “roda de notícias” e só, não roda de jornal. Eu trabalho essa sequência com notícias de sites, quando dá, eu imprimo e trago notícias impressas. Quando não dá para imprimir, eu projeto na TV (Dandara dos Palmares).

Percebemos, assim, que as professoras sentem constantemente a necessidade de complementar e adaptar as propostas e materiais para adequar à realidade de seus alunos, refletindo sobre sua prática e os recursos didáticos disponíveis. Isso nos remete à análise do Currículo Paulista e do “Ler e Escrever”, realizada no Capítulo 5 desta pesquisa. Foi apontada a dissonância entre o material didático e o documento norteador da educação paulista referente ao uso da língua em contextos sociais digitais, que fazem parte da realidade dos nossos alunos. Assim como a análise do capítulo anterior indicou a necessidade da adequação do material, as professoras apontam a mesma necessidade.

6.3.2 Organização das aulas de Língua Portuguesa

As questões 9 e 10 do roteiro norteador das entrevistas semiestruturadas visavam compreender a organização das professoras referente às aulas de Língua Portuguesa. De acordo com a grade curricular estadual, nos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental, orienta-se que sejam ministradas dez aulas de Língua Portuguesa semanalmente:

Figura 11 – Grade Curricular dos Anos Iniciais do estado de São Paulo

ANEXO I - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – TEMPO PARCIAL							
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS					TOTAL
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LÍNGUA PORTUGUESA	10	10	10	10	10	
	LINGUAGENS ARTE	2	2	2	2	2	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	
	MATEMÁTICA MATEMÁTICA	8	8	8	8	8	
	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA GEOGRAFIA HISTÓRIA	1	1	1	1	1	
	CIÊNCIAS HUMANAS	1	1	1	1	1	
	AULAS SEMANAIS TOTAIS	26	26	26	26	26	5200
	HORAS ANUAIS	780	780	780	780	780	3900
			0	0	0	0	
PARTE DIVERSIFICADA	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	1	1	
	PROJETO DE CONVIVÊNCIA	1	1	1	1	1	
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2	2	
	AULAS SEMANAIS TOTAIS	4	4	4	4	4	800
	HORAS ANUAIS	120	120	120	120	120	600
		0	0	0	0		
TOTAL	AULAS SEMANAIS	30	30	30	30	30	6000
	HORAS ANUAIS	900	900	900	900	900	4500
		0	0	0	0	0	

Fonte: Resolução SEDUC - 53, de 16-11-2023.

Seguindo a organização do Ensino Fundamental do estado de São Paulo, todas as professoras distribuem dez aulas de Língua Portuguesa durante a semana de acordo com as necessidades de suas turmas. A forma como elas fazem essa distribuição traz algumas similaridades perceptíveis. Nas janelas entre as aulas ministradas pelas professoras polivalentes, há aulas ministradas por professores de outras formações, como Educação Física, Arte e Inglês. Em alguns dias da semana, devido à disponibilidade desses profissionais, que atuam em diversas turmas e até mesmo em outras escolas, são oferecidas aulas de Educação Física, Arte e Inglês¹⁶ no mesmo dia na mesma turma, por exemplo, o que reduz as aulas ministradas pelas professoras regentes naquele determinado dia. Dessa forma, percebemos nas falas das professoras que algumas conseguem distribuir igualmente duas aulas por dia de Língua Portuguesa, de segunda a sexta-feira. Outras necessitam distribuir as

¹⁶ Nos momentos em que as turmas estão em aulas de Educação Física e Arte, as professoras regentes entram em horário voltado para as ATPCs, sendo orientadas a assistir vídeos formativos da EFAPE e responder questões online durante a formação. As aulas de Inglês não são definidas como ATPC, então as professoras regentes acompanham.

aulas de Língua Portuguesa de segunda a quinta-feira, dando mais de duas aulas de Língua Portuguesa no mesmo dia, como apontam as professoras Anita e Dandara¹⁷:

Por causa das ATPCs, que as crianças têm aula de Educação física e Arte na sexta-feira, eu tive que distribuir as aulas de Língua Portuguesa de segunda a quinta-feira. Eu até gosto, porque na quinta-feira dou três aulas de Língua Portuguesa seguidas, o que me permite bastante tempo para retomar conteúdos que as crianças demonstraram maiores dificuldades, fazer correções e tal. Também trabalho produção de texto na quinta-feira que eu tenho mais tempo, porque eles demoram bastante para produzir (Anita Garibaldi).

Meu plano semanal está com as aulas de Língua Portuguesa distribuídas em todos os dias. Confesso que tem dias que eu ultrapasso um pouquinho o tempo com português, porque as crianças precisam. Compenso as outras matérias depois. O planejamento não sai cem por cento como *tá* no papel, você sabe. Em dia de produções de texto então, ah, com certeza eu ultrapasso os 90 minutos de aula (Dandara dos Palmares).

Observamos, portanto, nas falas das professoras similaridades na distribuição semanal das aulas de Língua Portuguesa. E emerge ainda um elemento característico do trabalho voltado para produções textuais nessas aulas que é o tempo maior que demandam. Seguindo essa linha de raciocínio, a seção seguinte apresenta a organização das aulas voltadas para a produção de textos escritos.

6.3.3 Organização das aulas voltadas para a produção de textos escritos

A questão 11 do roteiro norteador das entrevistas semiestruturadas tinha como foco compreender a organização das professoras referente às aulas voltadas para a produção de textos escritos, destacando seus critérios para isso. Sobre as aulas voltadas para a produção de textos escritos, as professoras apresentam formas parecidas de trabalhar. Notamos que cada uma organiza as aulas de produções textuais de acordo com os perfis que as turmas apresentam, levando em conta sua experiência profissional e o documento orientador estadual (Currículo Paulista). Podemos notar as similaridades nos relatos das professoras de forma sintetizada no Quadro 5, que será explicado nos parágrafos seguintes a ele:

¹⁷ As aulas nos anos iniciais nas escolas estaduais paulistas possuem duração de 45 minutos cada.

Quadro 5 – Organização das aulas voltadas para a produção textual.

Professoras	Aulas voltadas para produção de texto	Critério	Similaridade nas palavras usadas
Joana d'Arc, Maria da Penha e Anita Garibaldi	Uma vez por semana, toda semana.	Sempre trabalhar uma produção sobre o gênero que está sendo estudado.	<i>hábito/ costume</i>
Frida Kahlo e Dandara dos Palmares	Dependendo da proposta da sequência didática, a cada duas semanas.	Trabalhar todas as características do gênero proposto primeiro em atividades de compreensão.	<i>assimilar/ apreender</i>

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

As professoras Joana d’Arc, Maria da Penha e Anita Garibaldi têm preferência por trabalhar produções textuais semanalmente, sempre trazendo uma proposta diferente dentro do que foi estudado na semana, para incentivar os alunos a manterem o que a professora Joana d’Arc chamou na entrevista de uma “postura de escritores”, ou seja, como a mesma explicou, estar sempre escrevendo algo para “**criar o hábito**”. As professoras Maria da Penha e Anita Garibaldi também citaram a palavra “hábito” e “costume” ao falarem da produção textual toda semana:

Sim, toda semana eles produzem textos de acordo com o gênero que estamos estudando naquele momento, e eu tento variar, sendo uma semana coletivo, outra em dupla, e outra individual. Eu gosto de sempre dar uma produção, geralmente de sexta-feira, para que as crianças **se acostumem** a escrever textos de memória e a criar seus próprios textos (Maria da Penha, grifo nosso).

Na segunda-feira a gente trabalha um texto do gênero que está sendo estudado na sequência didática daquele momento. Aí na sexta eu peço uma reescrita *pra* eles desse mesmo texto. Isso cria **o hábito** neles de escrever. Eles já sabem que é bom prestar atenção e ler bem o texto inicial da semana para poder reescrever. E as atividades de compreensão ajudam eles a assimilarem bem (Anita Garibaldi, grifo nosso).

Já as professoras Frida Kahlo e Dandara dos Palmares trabalham a produção de textos escritos de acordo com o andamento das sequências didáticas do Currículo Paulista. A professora Dandara dos Palmares usou a palavra “**assimilar bem**” ao se referir às

características dos gêneros estudados. A professora afirmou ser importante que as crianças assimilem as características do gênero para a produzir um texto bem escrito. Para isso, ela utiliza como auxílio um projeto de leitura de acordo com as sequências didáticas, no qual ela realiza a leitura de um livro referente ao gênero textual em estudo, e segue com o projeto realizando leituras e atividades. Ao final do projeto leitura que leva umas duas semanas ou mais, a professora solicita que os alunos realizem uma produção da leitura escolhida.

Em consonância, a professora Frida Kahlo utilizou a palavra “**aprender**” para se referir às características do gênero textual estudado. De acordo com a professora Frida, a criança precisa explorar e ter contato com diversos exemplos do gênero estudado para apreender os conhecimentos a respeito dele e conseguir realizar uma produção textual a partir desse repertório. Ela relatou trabalhar produções de textos escritos se organizando de acordo com o andamento das sequências didáticas. Após trabalhar exemplos do gênero proposto com atividades de compreensão e gramática, ela inicia com uma retextualização coletiva, na qual atua como escriba da turma, e depois parte para escritas individuais e em duplas. Esse processo, de acordo com a professora, leva cerca de duas semanas.

Analisando as respostas das professoras, percebemos duas frentes: a da rotina semanal de produção textual, e a mais focada no sentido que a produção textual faz na sequência didática. Ambas as frentes possuem seus objetivos. Existe o consenso de que, quanto mais escrevemos e revisamos, melhores ficam nossos textos escritos, desde que as propostas de produção sejam contextualizadas, e façam sentido. As produções textuais nas sequências didáticas trazem esse sentido de aperfeiçoamento, considerando o gênero e o trabalho com análise linguística. Essa segunda frente condiz com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao sugerirem um trabalho com produções textuais escritas em sequências didáticas, um método abrangente que integra teoria e prática, estruturado com base em escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas, visando promover uma aprendizagem significativa e eficaz na produção de textos escritos. De acordo com isso, as sequências devem ser organizadas em etapas sequenciais e progressivas, cada uma com objetivos claros e específicos. Isso permite que os alunos avancem gradualmente no domínio da língua, produzindo textos mais complexos e estruturados.

6.4 Práticas educativas voltadas para o desenvolvimento da produção de textos escritos

Considerando a leitura e a análise das cinco entrevistas, foi possível identificar nas respostas das professoras similaridades sobre suas práticas educativas que envolviam a produção de textos escritos.

6.4.1 Práticas educativas voltadas para a produção de textos escritos coletivos, em dupla e individuais

Ao responderem às questões 12, 14, 15, 16 e 17 do roteiro norteador das entrevistas semiestruturadas, as professoras relataram suas práticas educativas envolvendo as produções de textos escritos coletivamente, em dupla e individualmente. Relatando sobre o que seria necessário ter nas suas propostas de produção de texto, as professoras expuseram sua organização referente às aulas de produção e como dão andamento a elas nas sequências didáticas. Também foi possível sintetizar em um quadro as informações obtidas apontando as similaridades identificadas no trabalho das professoras com gêneros textuais e nas propostas iniciais de produção de textos escritos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao discorrerem sobre o trabalho com a produção de textos escritos a partir de sequências didáticas, trazem a sugestão de iniciar com uma proposta de produção individual, para que o professor possa identificar o que o aluno já sabe sobre aquele gênero, e trabalhe os módulos seguintes a partir dessa identificação. Porém, as professoras entrevistadas demonstraram a preferência por iniciar o estudo do gênero nas sequências didáticas com produções de textos coletivas e em dupla, devido à fase de ensino em que as crianças se encontram (anos iniciais), necessitando de mais apoio e colaboração para a criança realizar o estudo daquele gênero, com uma posterior produção individual para identificar as aprendizagens dos alunos, conforme podemos observar no Quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Similaridades nas propostas de produção textual

Professoras	Trabalho com gêneros textuais	Produção de texto inicial	Retextualização ou texto de criação própria
Joana d'Arc	Apresentar diversos exemplos do gênero proposto, leitura pela professora e compartilhada, atividades de compreensão, vocabulário e gramática, estruturação do texto e discussão oral.	Escrita coletiva, colocando um aluno como "escriba".	Retextualização.
Frida Kahlo	Apresentar diversos exemplos do gênero proposto, leitura pela professora e compartilhada, atividades de compreensão, vocabulário e gramática, estruturação do texto e discussão oral.	Escrita coletiva, sendo a professora a "escriba" da turma.	Depende do desenvolvimento da turma, mas de preferência retextualização.
Maria da Penha	Apresentar diversos exemplos do gênero proposto, leitura pela professora e compartilhada, atividades de compreensão, vocabulário e gramática, estruturação do texto e discussão oral.	Primeira produção textual é em dupla.	Retextualização.
Anita Garibaldi	Apresentar diversos exemplos do gênero proposto, leitura pela professora e compartilhada, atividades de compreensão, vocabulário e gramática, estruturação do texto e discussão oral.	Primeira produção textual é em dupla.	Retextualização.

Dandara dos Palmares	Apresentar diversos exemplos do gênero proposto, leitura pela professora e compartilhada, atividades de compreensão, vocabulário e gramática, estruturação do texto e discussão oral.	Primeira produção textual é em dupla.	Retextualização.
----------------------	---	---------------------------------------	------------------

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

No levantamento bibliográfico desta pesquisa, analisamos o estudo dos artigos 4, 8 e 11, dos autores Grassi e Costa-Hübes (2017), Rossi e Costa-Hübes (2019) e Santos e Cristofoleti (2020), que trabalham com o conceito de “reescrita” como parte do processo da produção textual, revisando o texto escrito pelo aluno juntamente com ele, para que ele reescreva seu próprio texto, aprimorando suas habilidades de leitura e escrita. Porém, as professoras que foram entrevistadas utilizam o termo “reescrita” para se referirem à prática de retextualização.

Marcushi (2001) define a retextualização como o processo de passagem de um gênero textual-discursivo de uma modalidade da língua para outra, ou na mesma modalidade, como a passagem de um texto oral para escrito, de oral para oral, ou até mesmo de escrito para escrito. Para o autor, então, retextualização seria a transformação de um texto, ajustando-o a novos contextos ou gêneros, de maneira que mantenha seu conteúdo essencial, mas com adaptações que garantam sua adequação ao novo propósito comunicativo. Nesse sentido, Dell’Isola (2007, p. 10) também entende a retextualização como “uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”, auxiliando o indivíduo a desenvolver a competência textual e a refletir criticamente sobre o texto original para adequá-lo, aprimorando suas habilidades de produção textual e autonomia como escritor.

Sobre o termo “reescrita”, Teberosky e Tolchinsky (1996, p. 101) se referem a ele como um “projeto de imitação do texto-modelo que, ao torná-lo opaco, pode refletir melhor na sua estrutura”. Para as autoras, essa “imitação” não é uma cópia do texto-modelo, pois ao realizar a “reescrita”, o indivíduo realizará modificações, haverá esquecimentos, porém aspectos do texto original serão mantidos. Esse processo favorece as produções textuais, pois os “pequenos escritores”, como as autoras se referem às crianças, se preocupariam mais com a

composição (maneira como as crianças começam a organizar graficamente os elementos ao escrever) e o formato gráfico (percepção de que a escrita não é apenas uma série de desenhos ou marcas, mas sim um sistema de símbolos que representam a linguagem de maneira estruturada) no momento da “reescrita”, sendo assim um processo pedagógico fundamental no desenvolvimento do domínio da leitura e da escrita.

Barbeiro (2020), baseado nos conceitos de Teberosky e Tolchinsky (1996), se refere à “reescrita” como um “reconto”, tendo a disponibilização de um texto-modelo, não sendo essa “reescrita” uma cópia, mas sim um reconto que mantém aspectos e elementos do texto recriado, porém com novos elementos e modificações trazidos pelo sujeito que reescreve. Nesta acepção de “reescrita”, o desafio consiste em possibilitar que o aluno seja “capaz de, sem repetir o texto original, apresentar a informação por meio de paráfrase, num discurso de que ele próprio é sujeito, que ele próprio é capaz de construir, continuando a ter presente o desafio de rigor que deverá ter encontrado no texto original” (Barbeiro, 2020, p. 5). Essa prática facilita a tarefa escrita no percurso do desenvolvimento, permitindo que o aluno foque na escolha dos elementos discursivos que podem ser mobilizados no reconto.

Dessa forma, analisando as respostas das professoras, o termo “reescrita” nesta seção será utilizado no sentido de retextualização, conforme discorrido pelos autores citados. As professoras entrevistadas nesta pesquisa se referem à “reescrita” no sentido de reconto, como uma proposta de produção textual que disponibiliza um texto-modelo para que o aluno realize um reconto escrito, conforme explicitado por Teberosky e Tolchinsky (1996).

Observamos no quadro acima que duas professoras, Joana e Frida, iniciam o trabalho com a produção textual de um determinado gênero realizando uma “reescrita” coletiva. As outras três professoras, Maria da Penha, Anita Garibaldi e Dandara dos Palmares, preferem iniciar com uma produção em dupla.

Joana e Frida trouxeram falas em consonância ao afirmar que a “reescrita” coletiva permite a interação entre os alunos, o que os encoraja a se expressarem, e os ajuda a visualizar a estrutura correta do texto, ao sugerirem correções, frases, ideias, sinais de pontuação, entre outras coisas. Encontramos similaridade nas propostas ao observar as professoras citarem palavras como “*encorajar*”, “*interagir*”, “*estrutura*”, “*convenção escrita*”. Nesse sentido, elas justificam suas escolhas no momento de iniciar a proposta de produção textual de forma coletiva da seguinte forma:

Trago diversos exemplos daquele gênero, realizo atividades de compreensão e gramática, trabalho a **convenção escrita**, o vocabulário [...]. Se for um

gênero complexo, novo *pra* eles, como um texto científico, eu costumo trabalhar a **produção coletiva primeiro**, pra que eles entendam como se constrói esse gênero. Pergunto qual aluno gostaria de escrever o texto enquanto sugerimos ideias, e de acordo com os alunos que demonstram querer escrever na lousa, opto por escolher aquele que possui uma escrita boa, com letra legível, e vou auxiliando ele também. Eu sinto que a escrita coletiva **encoraja** eles a falar mais, a darem suas opiniões. (Joana d’Arc, grifo nosso).

Esse ano, no 4º ano, a gente tem trabalhado fábulas, crônicas, notícias, cartas de reclamação. Então eu começo sendo a escriba deles, e fazemos **uma escrita coletiva** para eles entenderem a **estrutura** daquele texto, e também para sempre reforçar as características de um texto bem escrito, parágrafo, pontuação, iniciar frase com letra maiúscula. Gosto de ver eles **interagindo** também, ajuda demais na aprendizagem, e a escrita coletiva incentiva isso (Frida Kahlo, grifo nosso).

Maria, Anita e Dandara preferem realizar uma “reescrita” em dupla inicialmente por acreditarem que os alunos ficam muito inseguros no momento de produzir um texto de um gênero que está sendo introduzido nos estudos. De acordo com as professoras, a “reescrita” em dupla traz confiança para se “*aventurarem*” na escrita, os deixa mais “*soltos*” para darem sugestões, os “*incentiva*” a “*colocar as ideias em prática*”, e eles aprendem a “*colaborar*” um com o outro, trazendo um bom desenvolvimento no texto escrito.

Eu gosto de trazer alguns exemplos do gênero trabalhado, depois peço para fazerem reescrita inicialmente. A primeira reescrita em dupla, depois individual. Eu observo que as crianças ficam bem tímidas ao realizarem o texto individual inicialmente, quando não conhecem o gênero a fundo, como por exemplo, uma bibliografia. Já tive alunos que não escreveram uma linha sequer, e ao perguntar o que tinha acontecido, eles diziam não lembrar de nada para escrever. Somente com a minha intervenção, lembrando partes do texto, é que algo saía. Percebi que a reescrita inicial em dupla flui muito melhor, deixa a criança mais confiante pra se **aventurar** na escrita (Maria da Penha, grifo nosso).

Faço uso de muita leitura, leitura em voz alta, leitura de escolha pessoal, leitura compartilhada, destacando as regras de pontuação, paragrafação, ortografia. As crianças têm acesso ao texto escrito corretamente, na lousa, em letra cursiva, e costumo trazer também em letra bastão impresso para os que possuem mais dificuldade ou não estão alfabetizados. Depois de trabalharmos toda a compreensão e a gramática do texto, peço reescrita, às vezes em dupla, às vezes individual. Mas de preferência em dupla, porque percebo os alunos mais **soltos** na hora de colocar no papel (Anita Garibaldi, grifo nosso).

Na proposta textual, procuro trabalhar regras de pontuação, ortografia, gramática. Eu realizo uma leitura inicial, faço uma discussão oral sobre o texto, e depois realizo a reescrita coletiva na lousa, para que as crianças vejam como se produz um bom texto. Depois, partimos para a reescrita em duplas colaborativas, tento colocar juntas crianças com o nível de

conhecimento próximo. Combino as duplas de acordo com o nível de escrita delas, níveis próximos. A escrita em dupla **incentiva** os alunos a colocarem as **ideias em prática**, um sugerindo para o outro frases, **colaborando** um com o outro, relembrando momentos do texto (Dandara dos Palmares, grifo nosso).

Sobre as produções textuais realizadas no andamento das sequências didáticas, as professoras relataram variar no tipo de proposta, solicitando que a produção seja realizada individualmente ou em dupla. Após trabalhar as características do gênero textual estudado, e realizarem “reescrita” de textos variados, elas procuram formas de incentivar os alunos a realizarem produções de criação própria e autônomas. A professora Dandara nota que os alunos demonstram dificuldade na hora de produzir um texto de criação própria, com autonomia, porém, ela utiliza estratégias para incentivá-los:

Como eles demonstram dificuldade para começar um texto autônomo, muitas vezes trago propostas em que dou a eles o começo da história, e eles precisam desenvolver e finalizar. Se é uma fábula, por exemplo, dou o seguinte começo: ‘em uma floresta distante, uma raposa andava solitária. Ela encontrou um coelho no meio do caminho, e o coelho perguntou...’. Mais ou menos assim (Dandara dos Palmares).

Frida gosta de trazer sugestões para que as crianças consigam iniciar seus textos que são produzidos a partir de sua criatividade, em materiais concretos:

Eu vi na internet uma vez e resolvi fazer, e deu super certo. Na sala de aula deixo **três sacolinhas com palitos de sorvete**. Em cada palito tem uma sugestão de como iniciar o parágrafo. **As três sacolinhas são referentes a cada parte do texto, início, desenvolvimento e conclusão**. Nelas está escrito: começo, meio e fim. E nos palitos contém palavras como ‘era uma vez’, ‘certo dia’, ‘em um lugar distante’ para a introdução. Para o desenvolvimento, frases como ‘e então’, ‘de repente’, ‘nesse momento’. E para a conclusão, frases como ‘no final desse dia’, ‘finalmente’, ‘e então’. As crianças vão lá, puxam um palitinho e conseguem dar início, continuar e concluir suas histórias (Frida Kahlo, grifo nosso).

Ao conversarmos sobre a questão dos textos escritos “com autonomia”, utilizamos essa expressão com base no Currículo Paulista que menciona esse tipo de proposta de produção como “textos autônomos” ou “textos escritos com autonomia”. As professoras avaliam que os alunos costumam conseguir escrever textos com autonomia sobre determinado gênero textual estudado após contato com vários exemplos desse gênero, realizarem diversas atividades envolvendo esses textos e produzirem “reescritas” em propostas diversas (individualmente, em dupla, coletivamente). Porém, notamos similaridades quanto ao apontamento das professoras referente às dificuldades de escrita autônoma dos alunos:

Com o aprofundamento da sequência didática em cima do gênero textual, eles conseguem realizar a produção de textos autônomos. É claro que

demonstram dificuldade, **dizem não ter ideias para escrever**, as vezes copiam características de textos já lidos também (Joana d'Arc, grifo nosso).

Não são todos que conseguem. Alguns não desenvolvem o texto, entregam ele inacabado, dizem que **não sabem o que escrever**. Em duplas, eles até conseguem desenvolver um texto mais autônomo, mas individualmente, eles demonstram bastante dificuldade (Frida Kahlo, grifo nosso).

Conseguimos constatar, dessa forma, que a escrita autônoma é um desafio no processo de ensinar e aprender a produzir textos. De acordo com as professoras, as crianças afirmam não ter ideia do que escrever, e acabam copiando falas e partes escritas de textos que já estudaram. Quando refletimos sobre isso, é importante voltarmos nosso olhar para a prática docente: quanto a essas dificuldades dos alunos, seria possível aperfeiçoar as propostas de produções de textos escritos? Nesse sentido, nos remetemos a Geraldi (1995), que discorreu sobre as condições necessárias para se produzir um texto escrito, no sentido de se ter o que dizer, uma razão para dizer e para quem dizer, o que possibilita que o aluno se constitua como locutor. Quando analisamos as falas das professoras se referindo às dificuldades dos alunos, percebemos a falta de algumas dessas condições, pois os alunos mesmos afirmam “não saber o que escrever”. As propostas podem ser aprimoradas considerando esses elementos, trazendo para os alunos as condições necessárias para a produção de um texto bem escrito.

Nesse contexto, a professora Joana citou a importância do aprofundamento das sequências didáticas para que as crianças cheguem a produzir textos com autonomia. De acordo com a professora, com o andamento das sequências, as crianças vão assimilando mais as características do gênero textual estudado, e ela observa que as produções textuais demonstram melhorias. Observando as produções dos alunos, Joana planeja as atividades para retomar o que é necessário, e para dar continuidade nos estudos daquele gênero conforme o desenvolvimento dos alunos. Essa consideração nos remete novamente a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que trazem propostas sobre o trabalho com gêneros textuais organizado em sequências didáticas, refletindo sobre como essa organização pode auxiliar na criação de contextos de produção com objetivos precisos em relação ao desenvolvimento dos alunos na prática discursiva. Essa organização possibilita que o professor se guie pelas capacidades e necessidades dos alunos, e utilize uma atividade como uma base para planejar a próxima.

Sobre o desempenho dos alunos nas produções individuais, em dupla e coletivas, conforme conversado nas entrevistas com base nas questões 16 e 17, as professoras avaliam que seus alunos demonstram o seguinte desempenho de acordo com o quadro 7:

Quadro 7 – Desempenho dos alunos em textos escritos

Professora	Textos escritos individualmente	Textos escritos em dupla	Textos escritos coletivamente
Joana d'Arc	Desempenho bom/regular	Excelente desempenho	Excelente desempenho
Frida Kahlo	Desempenho regular/apresentam dificuldades	Desempenho bom/regular	Excelente desempenho
Maria da Penha	Desempenho bom/regular	Excelente desempenho	Excelente desempenho
Anita Garibaldi	Desempenho regular/apresentam dificuldades	Desempenho bom/regular	Excelente desempenho
Dandara dos Palmares	Desempenho regular/apresentam dificuldades	Desempenho bom/regular	Excelente desempenho

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Ao falarem sobre os textos produzidos pelos alunos nas propostas, pedi para que as professoras classificassem o desempenho dos alunos em excelente, bom e regular. Assim, foi possível constatar que, quanto aos textos individuais, as professoras Joana e Maria avaliam os textos escritos pelos alunos como bons e regulares, de acordo com cada criança. A professora Joana afirmou que os alunos têm um bom desempenho no que se refere ao tema e ao gênero do texto da proposta que trazida para produção, mas ela precisa aprofundar o que chama de “convenções escritas”, que são a ortografia, pontuação, concordância nominal e verbal, paragrafação, coesão e coerência, sempre lembrando os alunos que essas convenções ajudam o leitor a compreender a mensagem que eles querem trazer com seus textos. Já a professora Maria afirma que muitos alunos da turma demonstram um bom desempenho, apesar de reclamarem ao ter que produzir os textos sozinhos, e solicitarem a ajuda dela durante a produção. Outros alunos, com mais dificuldades, demonstram certo desânimo ao produzir um texto individualmente, mas com as intervenções conseguem produzir um texto regular que, embora curto de acordo com o ponto de vista da professora, traz as características do gênero trabalhado.

As professoras Frida, Anita e Dandara percebem grande dificuldade em seus alunos nas produções de textos individuais. Elas trouxeram relatos com similaridades quanto às produções de textos escritos individualmente, afirmando que os alunos mais avançados

produzem textos regulares, que apresentam características do gênero trabalhado, mas com muitos erros de ortografia e pontuação. Quanto aos alunos com defasagens, as produções textuais são realizadas com muitas intervenções das professoras. Anita Garibaldi afirmou que a maioria dos alunos demonstra desânimo e resistência para cumprir com a atividade, e os textos produzidos “não possuem boa estrutura, e têm pouco conteúdo”. Concordando com Anita, Dandara afirmou que alguns alunos produzem textos muito curtos e “sem motivação”, e, quando terminam, ela solicita que eles leiam o próprio texto, revisando, mas eles dizem que já leram, quando na realidade eles não realizam essa leitura e também não haviam conseguido achar os erros de ortografia para “aprimorar sua escrita”.

Isso muda quando os textos são escritos em dupla ou coletivamente. As professoras Joana e Maria avaliaram os textos escritos em dupla e coletivamente como excelentes. De acordo com as professoras, a proposta de produção textual com interação traz motivação aos alunos. Elas tentam combinar duplas com níveis de aprendizagem próximos. Com isso, perceberam evolução nos textos escritos. Embora nem todos os textos possuam todas as qualidades esperadas por elas para um texto escrito, as ideias são mais bem desenvolvidas, e o texto se apresenta mais bem estruturado. Para alunos desse nível de ensino, elas consideram os textos excelentes.

As professoras Frida, Anita e Dandara também observam melhorias nos níveis de escrita em textos produzidos em duplas e coletivamente. Embora os textos em duplas não sejam considerados por elas como “excelentes”, eles são avaliados pelas professoras como “muito bons”. Claro que nem toda dupla consegue produzir textos tão bem avaliados. As duplas com crianças que possuem mais dificuldades trazem textos escritos considerados regulares pelas professoras, que possuem as características do gênero trabalhado, mas uma estrutura que necessita de melhor desenvolvimento. Já nos textos coletivos, as professoras avaliam a participação dos alunos em sugerir ideias para a escrita e como eles passam esse texto para a folha do caderno. Como o texto está exposto na lousa enquanto é desenvolvido, os alunos o reproduzem adequadamente na folha individual. Para as professoras, o mais importante é a participação de todos. Anita diz que costuma anotar os nomes de quem dá sugestões no canto da lousa, para que as crianças se sintam motivadas para que seu nome apareça como uma colaboradora do texto. Eles sugerem frases, o título, sinais de pontuação, e quando o texto deve ter parágrafo.

Para as professoras, a importância de alunos de 4^{os} e 5^{os} anos produzirem textos é conseguir desenvolver a habilidade de se comunicar, e de usar um texto escrito para isso. Nos

relatos, as professoras Joana, Maria e Anita usaram o termo “se expressar” para se referir à habilidade desenvolvida durante a atividade de produção textual. A professora Frida afirmou ser importante para o aluno “aprender a se comunicar” através dos gêneros trabalhados, e a professora Dandara afirmou, de forma mais genérica, que a produção escrita auxilia os alunos a “ampliarem seus conhecimentos em todas as disciplinas”.

Embora os textos coletivos e em dupla tragam excelentes aprendizagens e mais incentivo para as crianças no momento da interação, conforme relatado pelas professoras, a produção de texto individual tem grande importância para que as docentes consigam avaliar o desenvolvimento de cada aluno. De acordo com as professoras Joana d’Arc e Frida Kahlo, analisar as produções escritas dos alunos, tanto individuais quanto coletivas, auxilia no planejamento de como prosseguir com as atividades propostas para atingir as expectativas referente ao desenvolvimento dos alunos nessa fase de ensino:

Eu costumo ler o texto do meu aluno junto com ele, de preferência aquele aluno que tem mais dificuldade, logo após que ele produz, e o que fica de difícil entendimento, peço pra ele ler pra mim ou me contar o que ele queria escrever ali. Aí já consigo analisar se ele está desenvolvendo essa habilidade de usar a escrita pra **comunicar o que ele precisa** (Joana d’Arc, grifo nosso).

Eu acredito que a produção escrita é importante pro aluno aprender se comunicar, a dominar ali essa habilidade de passar para o papel o que ele tá pensando, principalmente se a gente consegue **aproximar as propostas das necessidades que eles enfrentam**, assim eles treinam para as atividades da vida social que envolvem ler e escrever (Frida Kahlo, grifo nosso).

A fala da professora Joana nos remete novamente a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no que se refere a utilizar os textos dos alunos para planejar os módulos com as atividades propostas para o desenvolvimento dos alunos sobre determinado gênero e sua escrita. Já a fala da professora Frida nos remete a Silva (2018), que afirmou sobre a importância de utilizar os contextos dos alunos para elaborar propostas de produções de textos escritos que os ajudem encarar seus cotidianos pela linguagem. E, concordando com Bagno (2012), que afirmou que o papel da escola era ensinar ao aluno a saber dizer o que quer dizer, para que ele escolha o que fazer com esse conhecimento de acordo com seu projeto de vida individual e coletivo, esse uso de produções textuais para compreender e enfrentar sua realidade traz o domínio e o uso da língua como um direito do indivíduo inserido em sociedade.

6.4.2 Práticas voltadas para as dificuldades identificadas nos alunos nos momentos de produção de textos escritos

Respondendo às questões 13 e 18 do roteiro norteador das entrevistas semiestruturadas, as professoras puderam relatar sobre suas práticas voltadas para as dificuldades identificadas nos alunos nos momentos de produção de textos escritos. No Quadro 7 foi possível sintetizar as dificuldades identificadas pelas professoras nos textos escritos pelos alunos:

Quadro 8 – Dificuldades identificadas pelas professoras nos textos escritos dos alunos

Dificuldades referentes à estruturação do texto	Uso do parágrafo e da pontuação.
Dificuldades referentes às características do gênero textual	Depende do gênero. Mais facilidade com fábulas, receitas, parlendas e textos curtos.
Dificuldades referentes à ortografia e à gramática	Uso da letra maiúscula, marcas de oralidade, segmentação entre palavras.
Dificuldades referentes à coerência e à coesão	Os textos possuem coerência, mas falham na coesão.
Dificuldades para atingir o objetivo comunicativo	A intenção comunicativa não é clara.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

Como pudemos observar no quadro, para analisar os textos escritos pelos alunos, as professoras utilizam alguns parâmetros. De acordo com as professoras, um texto bem escrito precisa, imprescindivelmente, deixar a intenção comunicativa (o que o aluno quer comunicar com o que escreveu) bem clara. E essa intenção comunicativa utiliza de artifícios no momento da escrita para que o texto tenha essa clareza. De acordo com a professora Anita, ao usar a paragrafação, os sinais de pontuação, escrever as palavras corretamente e trazer características específicas do gênero textual utilizado, o escritor possibilita que o leitor, apenas com sua leitura, entenda seu objetivo ao escrever aquele texto. Concordando com ela, Dandara citou a

receita como exemplo, que é um gênero que tem como objetivo ensinar a cozinhar ou produzir algo. Para que o leitor compreenda o passo a passo de como chegar àquele produto, é preciso que o texto traga claramente o que se quer produzir, os ingredientes utilizados, quanto tempo demora e o modo de fazer. Se, ao escrever, o aluno não deixa claro quais são os ingredientes, por exemplo, ou não escreve todos, o produto obtido não será igual ao proposto, e o leitor não conseguirá chegar ao objetivo daquelas instruções.

A professora Maria falou da preferência pela “reescrita” como proposta de produção textual devido à falta de “ideias”, afirmando que “a maior dificuldade” das crianças “é na imaginação em contos de autonomia, pois a maioria deles fala que não sabe o que escrever, nem como começar seu texto”. Na “reescrita”, os alunos já ouviram a história e precisam lembrar para escrever. Porém, mesmo na “reescrita”, alguns alunos demonstram muita dificuldade para escrever seus textos:

Percebo **pouco vocabulário**, imaturidade. Falta de ideias, dificuldades com os parágrafos e pontuações, **falta concentração**. Mesmo quando fazemos reescrita, mesmo depois de ler várias vezes o texto e trabalhar a compreensão, os alunos que demonstram mais dificuldades dizem que não se lembram (Frida Kahlo, grifo nosso).

Quando a proposta textual é uma reescrita, e acabo de ler o texto, meus alunos com defasagem dizem que não lembram do início da história, o que, pra mim, é **falta de concentração**, e reclamam de fazer a reescrita. Também possuem bastante dificuldade em realizar as pontuações adequadamente e **vocabulário muito vago**. Repetem muito as palavras, usam muito o conectivo “e” para ligar frases, invés de usarem pontuações nos lugares corretos (Maria da Penha, grifo nosso).

Para auxiliar os alunos no desenvolvimento da escrita e trabalhar as dificuldades identificadas, as professoras se planejam para trazer atividades e propostas de produção de textos escritos que trabalhem essas habilidades em defasagem, e realizam as intervenções necessárias no momento da escrita. A professora Joana d’Arc gosta de utilizar a **produção de texto coletiva** para os alunos construírem o texto juntos, com sua mediação, e assimilarem a convenção escritas. Já os alunos que possuem mais dificuldade, a professora afirma que os coloca sentados perto dela para realizar **intervenções durante a escrita**, dando “incentivo e sugestões”, e assim ela percebe que os alunos vão ganhando mais “confiança”.

A professora Maria da Penha, em consonância com a professora Joana d’Arc, também coloca os alunos com mais dificuldades próximos a ela, e, durante a produção, ela vai “motivando” a escrita o “tempo todo, dando ideias, fazendo perguntas para ajudá-los a pensar, lembrando de como escreve uma palavra ou outra”.

As professoras Anita Garibaldi e Dandara dos Palmares afirmaram usar o contato com textos bem escritos e a leitura, de diversas formas, como ferramenta para colocar os alunos em contato com textos bem escritos, como a **leitura compartilhada**. A professora Anita relatou que costuma trazer **textos impressos com erros** de ortografia, pontuação e paragrafação para que os alunos revisem, corrigindo o texto. Já a professora Dandara gosta de utilizar **os textos dos próprios alunos**. Ela escolhe um texto com erros de algum aluno, sem revelar o seu nome, e o reescreve mantendo os erros em um programa de **edição de texto no computador**. Então ela projeta esse texto na televisão que tem na sala de aula, e **vai revisando o texto projetado**, editando em tempo real, enquanto os alunos vão sugerindo correções. A professora Dandara relatou que utiliza uma fonte de letra no editor de texto que o deixa com letra cursiva, o que traz mais aproveitamento para os alunos, pois a maioria já utiliza a *letra de mão*. Além disso, a professora também utiliza os **notebooks** da escola e, com seu pendrive, ela carrega o texto digitado com erros nesses aparelhos para que **os próprios alunos editem textos digitais**. Essa atividade de correção no computador ela prefere que seja realizada em dupla.

Relatando suas estratégias para auxiliar os alunos no avanço da escrita, a professora Frida Kahlo lembrou seu uso das **sacolinhas com sugestões de expressões para começo, meio e fim da história**, o que ela reafirmou ser muito efetivo para incentivar a escrita das crianças, principalmente das que possuem mais dificuldades. Além disso, a professora Frida traz propostas de **mudar o final de um conto** conhecido, e citou o exemplo do conto da “Chapeuzinho Vermelho”, pedindo para as crianças inventarem um **final alternativo**. Para as dificuldades de usar palavras para continuar a escrita, e trabalhar a coesão do texto, a professora afirmou trazer propostas com **textos semiprontos, com lacunas** para eles preencherem com palavras possíveis, que deem sentido a esse texto. E para as dificuldades com ortografia e pontuação, assim como a professora Anita Garibaldi, a professora Frida Kahlo **traz textos com erros de escrita** para os alunos corrigirem e textos sem pontuação para que eles adicionem.

Após analisar as respostas das professoras sobre como elas atuam para lidar com as dificuldades dos alunos, listamos abaixo as práticas educativas relatadas por elas:

- Produção de texto coletiva;
- Mediações individuais norteadoras no momento da escrita;
- Contato com textos bem escritos;

- Leitura compartilhada;
- Textos impressos com erros de ortografia, gramática, pontuação e paragrafação para revisão e retextualização;
- Revisão coletiva de textos de alunos no editor de texto do computador, projetado para visualização dos alunos;
- Revisão individual de textos de alunos no editor de texto do notebook;
- Sacolinhas com sugestões de frases para o começo, meio e final de histórias;
- Propostas de escrever finais alternativos para contos conhecidos;
- Textos semiprontos com lacunas para preenchimento de palavras que melhorem a coesão do texto;
- Textos prontos com erros de escrita para correção (ortografia, gramática);
- Textos sem pontuação para os alunos revisarem e pontuarem.

Analisando as respostas das professoras sobre as práticas utilizadas para lidar com as dificuldades dos alunos ao produzirem textos escritos, observamos a riqueza de sugestões para o trabalho com produções textuais.

6.4.3 Tecnologias digitais como recursos didáticos e práticas bem-sucedidas voltadas para a produção de textos escritos

Respondendo às questões 20 e 21 do roteiro norteador das entrevistas semiestruturadas, as professoras relataram sobre o uso de tecnologias digitais como recursos didáticos nas aulas de produções textuais e suas experiências positivas envolvendo práticas de produção de textos escritos.

As cinco professoras entrevistadas afirmaram usar tecnologias digitais nas suas aulas de produções textuais. A professora Maria relatou sobre o incentivo do Governo do Estado de São Paulo ao uso de tecnologias digitais:

Esse ano sentimos bastante a necessidade de usar as tecnologias digitais nas aulas, por uma exigência do material do Currículo Paulista mesmo. Alguns materiais têm vindo apenas em formato digital, como as lendas brasileiras que precisamos estudar nesse mês (a entrevista foi em agosto, época em que se estuda o Folclore), e aí utilizei a televisão, fui projetando os textos dos slides e lendo para eles (Maria da Penha).

Embora as professoras concordem que o uso de tecnologias digitais como recursos didáticos otimiza as propostas de atividades trazidas para a sala de aula, todas mencionaram o fato de que as escolas estaduais nem sempre estão bem equipadas para isso:

A escola disponibiliza notebooks para as crianças usarem para realizar atividades, porém, só tem notebook suficiente para duas turmas, sendo que a escola tem onze turmas em cada período. Quando eu quero fazer uma atividade utilizando os notebooks, mas outras turmas já estão utilizando, tenho que replanejar essa atividade, e ficar replanejando até conseguir usar (Anita Garibaldi).

A internet não é das melhores. Vive caindo e é lenta. Em dias que combinamos de trabalhar um filme, e outras turmas também estão utilizando para passar filmes ou vídeos, fica travando e as crianças perdem totalmente a atenção (Dandara dos Palmares).

Voltando-nos para relatos positivos, as professoras explicaram como têm usado as tecnologias digitais como recursos didáticos nas aulas de produção textual. A professora Joana relatou que gosta de usar vídeos do *Youtube* para trabalhar o gênero “notícias”, pois ela sente que é uma forma diferente de trabalhar a roda de jornal proposta pelo Ler e Escrever do 4º ano. A professora Dandara também relatou usar vídeos, e citou o exemplo de quando trabalhou lendas brasileiras com as crianças, realizando primeiramente a leitura, e depois mostrava um vídeo do Youtube dessa lenda lida, em desenho animado. De acordo com a professora, isso trouxe melhora nas “reescritas” de lendas, pois as crianças lembravam melhor ao rever a história através da animação. Sobre as lendas brasileiras, a professora Maria, como mencionado anteriormente, realizou o uso da televisão para passar as lendas escritas enquanto fazia a leitura conforme orientado pelo material digital que vem do Currículo Paulista.

Já as professoras Frida e Anita adaptam as atividades do “Ler e Escrever” com o uso das tecnologias digitais. Falando sobre a sequência didática do livro sobre textos científicos, a professora Frida afirmou gostar de utilizar os notebooks da escola para fazer pesquisas. Nessa atividade, os alunos foram anotando suas pesquisas e depois utilizaram suas anotações para produzir um texto científico. Ela citou o exemplo da pesquisa que fizeram sobre as joaninhas, e afirmou que os textos ficaram bem completos. Também adaptando uma sequência didática do “Ler e Escrever” sobre museus, a professora Anita lembrou que as atividades mencionavam diversos museus da cidade de São Paulo, que seus alunos do interior do estado não têm acesso. Para trazer o contexto para a realidade das crianças, a professora planejou

uma visita virtual, mostrando vídeos dos museus e seus acervos, o que auxiliou as crianças na hora de produzirem resumos sobre esses museus, conforme o livro solicitava.

Ao relatar práticas educativas bem-sucedidas envolvendo a produção de textos escritos, as professoras Joana e Frida citaram o exemplo das escritas coletivas, com o objetivo de escrever cartas:

Com certeza, as **produções textuais coletivas**. Sinto que vem enriquecendo muito o repertório dos alunos sobre o que e como escrever. Muitos alunos que não usavam corretamente a letra maiúscula, a pontuação, a paragrafação, passaram a usar essas convenções de escrita com evidentes melhorias depois das produções coletivas. Além da troca de conhecimento, observei que isso aumentou a segurança deles em se expressar no momento de dar as sugestões. Um texto que as crianças gostaram muito de fazer foi uma **carta para a professora do ano anterior deles**. Todos queriam expressar seu carinho, e a carta ficou muito bonita. Eu fui errando palavras de propósito e esquecendo sinais de pontuação para que as crianças percebessem e corrigissem. Percebi que eles se desenvolveram muito nessa atividade (Joana d'Arc, grifo nosso).

Quando trabalhamos o gênero “carta de reclamação”, **produzimos juntos** uma carta para a nossa diretora da escola sobre os problemas encontrados na cantina, sugerindo melhorias. Eles participaram ativamente da escrita da carta, e compreenderam a finalidade desse tipo de texto. Quando pedi, algumas aulas depois, para escolherem **um contexto para escrever uma carta de reclamação**, fiquei impressionada com as ideias e a estrutura correta das cartas, com destinatário, local e data, assinatura, motivo da reclamação. A maioria inventou um contexto, de reclamar de uma loja na qual compraram um celular que veio com defeito, ou um brinquedo, por exemplo (Frida Kahlo, grifo nosso).

As produções de cartas tinham um objetivo, o que provavelmente motivou os alunos e levou ao julgamento de prática bem-sucedida pelas professoras. Ter um destinatário real para a carta que estavam produzindo, como no caso da professora Joana, que era a professora do ano anterior dos alunos, e no caso da Frida, que era para requerer melhorias para a diretora da escola, trouxe para os alunos um contexto para aquela escrita e significado em realizá-la.

As professoras Maria e Dandara trouxeram relatos em relação à experiência de produzir um livro de contos de mistérios com os alunos, que tinha o objetivo de levar à produção de um livro coletivo:

Trabalhamos os **contos de mistério**, que chama muito a atenção das crianças. Quando começamos a estudar, eu apaguei as luzes da sala, fechei as cortinas e trouxe diversos contos para ler, e fiz toda uma performance para chamar a atenção deles. Em uma outra aula, permiti que eles trouxessem um conto pesquisado para ler, e fui incentivando na leitura que eles também usassem a entonação da voz para chamar a atenção dos ouvintes. Eles se divertiram muito. A sequência didática dos Contos de

Mistério, do Ler e Escrever, tinha como proposta que os alunos escrevessem **os próprios contos para montar um livro de contos da turma**. Após as leituras e o estudo dos textos, os alunos se sentiram animados para escrever seus contos de mistério autorais. Não podia ser reescrita, eles tinham que criar. É claro que muitos textos traziam imitações de algumas partes de contos que lemos, mas eles foram misturando com suas ideias, e se tornaram contos bem criativos. Gostei muito do resultado (Maria da Penha, grifo nosso).

Gostei muito da proposta do currículo paulista, no Ler e Escrever, sobre os **contos de mistério**. Trabalhamos diversos contos, e mostrei alguns vídeos de contos de mistério para que as crianças se envolvessem mais com o conteúdo. Eles se interessaram muito. O produto final dessa sequência didática era a **produção de um livro de contos de mistérios**. As crianças produziram em duplas contos criados por elas mesmas, e confeccionamos um livro. Alguns alunos que gostavam mais de desenhar confeccionaram uma capa exclusiva para o livro da turma, e numeramos as páginas e os contos para produzir um índice para o livro também. O livro foi exposto na Festa da Família da escola, e as crianças mostravam o livro para seus pais super orgulhosas de seu trabalho (Dandara dos Palmares, grifo nosso).

Sobre o trabalho com contos de mistérios, as professoras Dandara e Maria trouxeram uma preparação do ambiente, e contextualização através de alternativas para as histórias escritas, como vídeos, pensando no envolvimento com o gênero que aquele planejamento traria. Isso trouxe engajamento para a proposta de atividade, o que com certeza tornou a experiência uma prática educativa bem-sucedida.

Explicando sua experiência positiva com as produções textuais, a professora Anita gostou de trabalhar a sequência didática do “Ler e Escrever” sobre a Mata Atlântica, que tinha como objetivo que os alunos produzissem um texto explicativo com resumos do que haviam estudado, e que apresentassem para outras turmas:

Com certeza, uma prática bem-sucedida foi o trabalho com o **seminário da Mata Atlântica**. Depois de estudarmos bastante sobre a Mata Atlântica, vermos vídeos sobre os problemas ambientais, conhecermos a fauna e a flora, produzirmos resumos sobre os textos lidos e desenhos sobre as imagens vistas, **os alunos tiveram um bom repertório para produzir um texto explicativo para apresentar como seminário para os 4ºs anos da escola**. Antes de apresentarem, treinamos os seminários na sala de aula. Eles ficaram um pouco nervosos, mas em grupos, se ajudando, conseguiram apresentar. E por ter um motivo para produzir o texto, um objetivo, eles capricharam e se sentiram motivados (Anita Garibaldi, grifo nosso).

Assim como as outras professoras, Anita realizou um planejamento sobre sua sequência didática, pensando no engajamento dos alunos, e as produções textuais tinham um objetivo definido. Saber que seu texto produzido seria lido e interpretado por outros alunos de

outras turmas motivou os alunos a realizarem as atividades propostas, o que tornou a prática educativa envolvida bem-sucedida.

Percebemos nos relatos positivos das professoras que todas as práticas educativas envolviam um objetivo significativo para as crianças: escrever uma carta para alguém, criar um livro de contos de mistério e apresentar um seminário para outras turmas. Isso nos remete ao Possenti (2000), que discorre sobre a importância de as práticas envolvendo o ensino da língua serem efetivas, significativas e contextualizadas. As crianças compreendem o porquê de estarem produzindo aquele texto, o que traz uma compreensão do gênero textual trabalhado em usos sociais. E, de acordo com Zabala (1998), que discorreu sobre as práticas educativas não se limitarem ao que ocorre na sala de aula, mas se iniciarem desde o planejamento, e como a avaliação deve ser utilizada para reflexão, observamos nos relatos das professoras todo o planejamento para a realização dessas práticas educativas, e como elas utilizaram essas experiências para refletir e aprimorar seu planejamento. Além disso, as práticas relatadas por todas as professoras nos remetem também a Geraldi (2004), que deu sugestões de propostas de produções de textos escritos que envolvessem um objetivo definido que fosse significativo para os alunos, como organizar os textos produzidos em um livro, jornal ou mural da escola. Além disso, saber o que dizer, por que dizer e para quem dizer trouxe motivação aos alunos, que puderam se reconhecer como sujeitos ativos da linguagem. E, ao proporem um produto final nas sequências didáticas, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mobilizaram os alunos como grupo a realizarem as atividades propostas.

Conforme a epígrafe que inicia este capítulo, a gramática não é língua, ou seja, a língua envolve muito mais do que a gramática trabalhada nas escolas (Bagno, 2002). O desenvolvimento do domínio da língua através das produções textuais auxilia na ampliação do letramento nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, nos voltamos a Soares (1998), que refletiu sobre o significado da palavra “letramento”. A autora representou o conceito de letramento da seguinte forma:

Figura 12 -Conceito de letramento apresentado por Magda Soares



Fonte: Soares (1998, p. 38).

Com base nesse conceito, compreendemos o letramento como resultado da ação de “letrar-se”, no sentido de “tornar-se letrado”, ou seja, é “o estado de condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 1998, p. 47). Nesse sentido, quando trazemos propostas de produções textuais que reflitam os usos da língua em práticas sociais, que sejam contextualizadas, que auxiliem o aluno a compreender seu contexto e a utilizar a língua para enfrentar seu cotidiano, estamos trabalhando a ampliação do letramento na sala de aula.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Você não percebeu que você é o único representante do seu sonho na face da terra?
(Rael/Emicida, 2013)

A presente pesquisa foi realizada com a finalidade de analisar práticas educativas utilizadas por professoras no desenvolvimento da produção de textos escritos no ensino da Língua Portuguesa, especificamente nos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental, sendo sua principal finalidade contribuir para a reflexão sobre como tais práticas podem auxiliar na ampliação do letramento no pós-alfabetização.

Para analisar o estado da questão de pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir do qual foram analisados 11 artigos que abordavam o tema pesquisado. Foi possível compreender, através do levantamento bibliográfico, com relatos de práticas envolvendo a produção de textos escritos no pós-alfabetização, a importância do planejamento e da reflexão docente no que se refere às suas práticas educativas, na busca de desenvolver propostas envolvendo a escrita que sejam significativas e considerem o contexto dos alunos. O levantamento também auxiliou na elaboração do roteiro norteador que foi utilizado nas entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de identificar as práticas educativas de produção de textos escritos utilizadas pelas professoras dos 4^{os} e 5^{os} anos do ambiente escolar pesquisado. As análises dos artigos selecionados, as reflexões e as conclusões que foram obtidas nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

A investigação apoiou-se nas reflexões sobre a concepção de língua que fundamenta, de acordo com os conceitos de Bakhtin (1997) e de Bagno (2012), na qual a língua é considerada como um fato social, que se altera conforme as interações e intenções dos falantes, e como o domínio da língua influencia na busca do indivíduo por uma possível emancipação ou ascensão social. Nesse sentido, nos remetendo a Marcushi (2008), compreendemos a importância de dominar a língua, levando em conta os gêneros textuais, pois esse domínio envolve formas de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais. Além disso, de acordo com Dolz Noverraz e Schneuwly (2004), o trabalho com produções textuais no ensino da língua pode ser estruturado pensando em uma organização dos gêneros textuais, e, para isso, é importante um planejamento no qual as aulas sejam pensadas conforme as potencialidades e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Nesta pesquisa também foi abordada a importância de uma “educação libertadora”, uma educação que se realiza como prática da liberdade, conforme os conceitos discorridos por Freire (1987), em articulação com a concepção de língua que guiou esse estudo.

Sobre práticas educativas, a presente pesquisa trouxe os conceitos de Zabala (1998), sobre a importância do papel da escola em viabilizar a formação integral dos alunos, levando em conta os aspectos cognitivos e sociais. Dessa forma, as práticas educativas não se atêm somente ao momento em que ocorrem na sala de aula, pois envolvem planejamento e reflexão para construí-las e aprimorá-las. Concordando com Zabala (1998) sobre a reflexão nas práticas educativas e com a concepção de língua apresentada por Bagno (2012), o presente estudo trouxe as considerações de Reyes e Piccoli (2011) sobre as metodologias voltadas para o ensino da língua, que devem ter como objetivo as funções comunicativas, lembrando que a linguagem não é uma “atividade escolar”, e sim “atividade humana”, ou seja, a criança já se comunica antes mesmo de ser inserida no meio escolar. Todos esses conceitos estudados serviram como norteadores da pesquisa e direcionaram o olhar no momento da análise dos dados.

Após a fundamentação teórica da pesquisa, foi apresentada a metodologia utilizada para a coleta de dados. A pesquisa se baseou em uma abordagem qualitativa, considerando os conceitos de Gunther (2006) e Lüdke e André (1986). O método de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e análise documental, com base em Penna (2015) e Manzini (1990/1991). Já a organização dos dados coletados foi categorial e temática, com base nas orientações e conceitos de Bardin (1977). Foi realizada e apresentada uma caracterização da escola que foi ambiente de pesquisa, dos perfis das professoras entrevistadas e das turmas das respectivas professoras. E então foi apresentada a análise dos dados, buscando responder à questão de pesquisa.

Primeiramente, realizando uma análise documental do Currículo Paulista e do “Ler e Escrever”, foi possível compreender sua estrutura, refletir sobre suas orientações e o ensino da língua. Essa análise trouxe a percepção do descompasso entre o material didático voltado para o ensino de Língua Portuguesa nos 4^{os} e 5^{os} anos e o documento norteador da educação estadual paulista. Enquanto o “Ler e Escrever” tem sua última versão publicada em 2014, o Currículo Paulista teve sua implementação em 2019. Destaca-se assim o foco do Currículo Paulista no “multiletramento” e a falta de atividades voltadas para o uso da língua em

contextos sociais digitais no “Ler e Escrever”, o que indica a necessidade de atualização e adequação desse material.

Também foi realizada uma reflexão sobre a educação estadual de São Paulo e a privatização. Remetendo-nos ao debate global sobre a privatização dos sistemas públicos de educação, foi possível refletir sobre preocupações significativas referentes à mercantilização do ensino e ao deslocamento de responsabilidades do setor público para o privado. Segundo Adrião (2022), a privatização envolve uma transferência de gestão das escolas e outras instituições educacionais para entidades privadas, como empresas e ONGs, resultando na desagregação e terceirização de atividades educacionais. Embora os defensores argumentem que a privatização pode aumentar a eficiência e a inovação pedagógica, os críticos destacam preocupações com a exclusão de grupos marginalizados, a mercantilização da educação e a falta de transparência na gestão dos dados dos alunos. No contexto específico do estado de São Paulo, é possível identificar no Currículo Paulista ideologias neoliberais, e a intensificação do uso obrigatório de plataformas digitais privadas na educação pública exemplifica a tendência à privatização. Isso levanta questões sobre equidade no acesso a recursos tecnológicos e sobre o controle democrático da educação, enquanto evidencia uma preocupante priorização do lucro em detrimento da qualidade educacional. Diante disso, chegou-se à conclusão de que são fundamentais um debate e uma reflexão crítica sobre os rumos da educação pública, garantindo que ela permaneça como um bem comum acessível a todos.

Voltando-nos para as entrevistas, os dados coletados demonstraram práticas educativas de cinco professoras de 4^{os} e 5^{os} anos voltadas para a produção de textos escritos. Primeiramente, foi possível compreender as perspectivas das professoras referentes ao documento orientador do ensino estadual paulista. Ao analisar os relatos das professoras sobre o Currículo Paulista, notamos que elas sentem que os materiais indicados não estão atualizados e adaptados para a realidade dos alunos e alunas. As palavras “complementar” e “adaptar” foram bastante mencionadas por elas ao se referirem às orientações e atividades trazidas pelo Currículo Paulista. Mas todas afirmaram seguir o documento, adaptando conforme o andamento das sequências didáticas. Elas criticam a desatualização dos materiais e as propostas inadequadas às necessidades dos alunos, especialmente fora da cidade de São Paulo, como em São Carlos.

Referente à organização das professoras nas aulas de Língua Portuguesa, compreendemos que seguem a grade curricular estadual, proposta pela Secretaria Estadual de Educação, distribuindo durante a semana dez aulas. Sobre as aulas voltadas para a produção textual, notamos que duas professoras trabalham a produção textual a cada duas semanas, aproximadamente, de acordo com o seguimento da sequência didática orientada pelo Currículo Paulista, e as outras três professoras preferem incluir uma aula de produção textual por semana, seguindo o gênero textual em foco na sequência didática do momento. As palavras “hábito” e “costume” foram utilizadas pelas professoras para se referir à frequência de práticas voltadas para a produção textual, e as palavras “apreender” e “assimilar” foram utilizadas para se referir ao trabalho com os gêneros nas sequências didáticas antes da realização da produção dos textos escritos. As respostas das professoras indicam duas frentes: uma com produções textuais semanais para “criar hábito”, e outra focada na integração das produções textuais às sequências didáticas. Ambas as abordagens têm como objetivo melhorar a escrita dos alunos, desde que as atividades sejam contextualizadas e significativas. A abordagem integrada às sequências didáticas segue a metodologia de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que propõe um trabalho estruturado em etapas sequenciais e progressivas para promover uma aprendizagem eficaz na produção de textos escritos.

Sobre as propostas de produção de textos escritos coletivos, em dupla e individuais, as professoras trouxeram em seus relatos como avaliam esses textos. Primeiramente, foi constatado que elas possuem preferência por iniciar com uma proposta de produção textual que envolva “reescrita”, e não texto de criação própria. Nesse momento, foi esclarecida a acepção de “reescrita” considerada pelas professoras, com base em Teberosky e Tolchinsky (1996), que consiste em realizar um reconto escrito de um texto-modelo. Ainda analisando os dados coletados, observamos que os textos escritos coletivamente e em dupla são mais bem avaliados pelas professoras, que destacaram a importância dessas propostas ao afirmarem que as crianças, no momento da interação, se demonstram mais confiantes e se tornam ativas no momento de sugerir frases e ideias para a escrita. Já os textos individuais trazem mais erros de estruturação, ortografia e gramática. As professoras afirmam que, no momento da interação, as crianças aprendem e assimilam as “convenções escritas”, mas que o texto individual também é importante para avaliar o desenvolvimento de cada aluno.

Analisando os dados levantados referentes à produção de textos escritos “com autonomia”, foi constatado que as professoras observam que os alunos geralmente conseguem

escrever textos autônomos após terem contato com vários exemplos de um gênero textual, realizarem atividades relacionadas e participarem de “reescritas” em diferentes formatos (individual, dupla, coletiva). No entanto, as professoras também apontam dificuldades que os alunos enfrentam dificuldades no momento da retextualização, ao tentarem escrever de forma autônoma, como afirmar não saberem o que escrever e copiar partes de textos estudados anteriormente. Essas dificuldades indicam a necessidade de aperfeiçoar as propostas de produção textual. Segundo Geraldi (1995), para escrever bem, é necessário que os alunos tenham o que dizer, uma razão para dizer e para quem dizer. As falas das professoras sugerem a falta dessas condições entre os alunos. Propostas que tragam os elementos apontados por Geraldi (1995) podem ajudar a fornecer essas condições, permitindo que os alunos se tornem locutores competentes e escrevam textos com maior autonomia.

Para as professoras, a importância das crianças de 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental produzirem textos é poder desenvolver a habilidade de se comunicar, e de usar um texto escrito para comunicar o que intenciona. Elas comentaram também que ao desenvolver produções textuais, isso contribui para as aprendizagens em todas as disciplinas ministradas. Nesse sentido, destacaram práticas voltadas para trabalhar as dificuldades dos alunos com a estruturação do texto, ortografia, gramática, características do gênero textual, coerência, coesão e objetivo comunicativo, que envolviam atividades como produção de texto coletiva, mediações individuais no momento da escrita, contato com textos bem escritos, leitura compartilhada, correção coletiva, correção individual, escrever finais alternativos para contos conhecidos, textos semiprontos com lacunas para preenchimento, textos com erros de escrita para correção e textos sem pontuação para os alunos adicionarem. Além disso, as professoras mencionaram o uso de tecnologias digitais, como vídeos, uso de editor de texto no notebook e projeção na televisão, nas aulas de produção de textos escritos.

Relatando o uso de tecnologias digitais como recursos didáticos, embora as professoras concordem que o uso dessas tecnologias otimiza as atividades em sala de aula, mencionaram que as escolas estaduais nem sempre estão bem equipadas, o que dificulta esse uso. Elas também explicaram como usam tecnologias digitais nas aulas de produção textual, como o exemplo do uso de vídeos do *YouTube* para trabalhar o gênero "notícias", ou para trabalhar lendas brasileiras, na qual as crianças leem e assistem a vídeos animados das lendas, melhorando suas “reescritas”. Também foi mencionada a adaptação das atividades do “Ler e Escrever” usando tecnologias digitais, como o exemplo do uso de notebooks para pesquisas

em uma sequência didática sobre textos científicos, com os alunos produzindo textos a partir de suas anotações. Outro exemplo de adaptação trazido foi o de visitas virtuais a museus, mostrando vídeos dos acervos para que os alunos pudessem produzir resumos.

Citando exemplos bem-sucedidos de práticas educativas voltadas para a produção de textos escritos, as professoras relataram práticas envolvendo significado para os alunos, como produção coletiva, produção de uma carta de reclamação para a diretora da escola, produção de um livro de contos de mistérios e a produção de textos para planejamento e apresentação de um seminário para outras turmas. Nesses relatos, as professoras destacaram a interação como um fator importante, puderam notar mais iniciativa dos alunos na escrita, e a motivação em realizar as produções na busca de atingir o objetivo final de cada proposta.

Dessa forma, compreendemos com o presente estudo a importância do trabalho voltado para as produções textuais, e como refletir sobre nossas práticas educativas voltadas para o ensino da língua é importante para que consigamos organizar nossas aulas de forma que os alunos desenvolvam o domínio necessário de práticas discursivas. A produção textual auxilia na ampliação do letramento no sentido de o aluno compreender sua realidade, e a desenvolver o domínio da língua para enfrentar o seu cotidiano através dela.

O presente capítulo traz no seu começo um trecho da música “Levanta e anda”, dos artistas Rael e Emicida. Após todo o estudo realizado sobre a importância da produção textual no desenvolvimento do domínio da língua, que auxilia o sujeito no efetivo exercício de seus direitos, compreendemos que, não só ter o que dizer, *mas saber dizer o que se tem a dizer* (Bagno, 2012) é uma competência discursiva de extrema importância que se torna um direito democrático do sujeito inserido em sociedade. Afinal, somos nós, como sujeitos, os únicos representantes do que temos realmente a comunicar, e dos nossos sonhos nesse mundo. Podemos concluir que a escola, nesse sentido, tem o seu papel imprescindível em ensinar o sujeito a saber dizer o que quer dizer, e assim, levantar e andar a caminho de seus sonhos.

A escola é um ambiente rico para pesquisas sobre produções de textos escritos e o domínio da língua. De acordo com Calil (2012, p. 42), “o ambiente escolar não permite o controle rigoroso de variáveis, mas apresenta um ganho significativo ao preservar a singularidade e a imprevisibilidade do ato escritural”. Os dados obtidos foram de grande valor para a reflexão sobre práticas utilizadas envolvendo produções textuais e sobre o letramento.

O produto educacional da presente pesquisa constituiu-se em um guia de sugestões de práticas educativas para desenvolver produções de textos escritos na fase de pós-alfabetização, disponibilizado em formato de e-book, intitulado “Produção de textos escritos: Sugestões de práticas educativas para 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental”, voltado para professoras e professores do ciclo de pós-alfabetização para trabalhar a ampliação do letramento e o domínio da língua. Mesmo com as contribuições da presente pesquisa para o campo da linguagem, reconhecemos as limitações deste estudo, e ressaltamos a importância de mais estudos referentes a práticas educativas voltadas para o ensino da língua e para a produção textual.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Adrião et.al. **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 166p. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/EBOOK_Sistemas-privados-de-ensino-na-educacao-publica-brasileira-1.pdf Acesso em: 14 mai. 2024.
- ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. **Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 668–684, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1223. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223> Acesso em 14 de maio de 2024.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBEIRO, L. F. Da leitura à reescrita: propostas e percursos da pedagogia baseada em gêneros. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e218410, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 03 de março de 2023.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.
- BUENO, L.; MASCIA, M. A. A.; SCARANSI, R. Letramentos, gêneros textuais e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento? **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 32(1), p. 99-117, 2016. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26767> .
- CALIL, Eduardo. A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escrita escolar. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso** 7 (1): 24-45, Jan/Jun 2012.
- CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.20, n.43, p.98-111, Monte Carmelo, MG, 2021.

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Retextualização. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Textos multimodais. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 11 ago. 2024.

CORRÊA, A. B.; BORTOLANZA, A. M. E. A produção textual como uma atividade discursiva e dialógica da criança: implicações da teoria histórico-cultural. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 50 – 66, set./dez. 2018.

DANTAS, I. "É somando os nossos conhecimentos, que multiplicamos os saberes e dividimos aprendido." **Pensador**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MzA1NzY0MQ/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEUSCHLE-ARAÚJO, V.; SOUZA, A. P. R. Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita. Artigos Originais. **Rev. CEFAC**, 12(4), 617–625. Ago 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

LEVANTA E ANDA. [Compositor e intérprete]: Rael; Emicida. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. In: **O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui**. 1 CD, faixa 2 (2min 30s).

FRANCHI, E. P. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos erros das crianças. **Cadernos De Pesquisa**, (52), p. 121–124, 1985. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1370>.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. Apresentação para **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio De Janeiro/São Paulo: Paz E Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GRASSI, D. B.; COSTA-HÜBES, T. C. Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 89-111, jan./jun. 2017.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Essa é a Questão? **Teoria e Pesquisa**; Brasília, Mai-Ago 2006, vol. 22 n. 2.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- LACERDA, A. G. "A educação não tem preço. Sua falta tem um alto custo." **Pensador**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTY2NjMw/>. Acesso em: 25 fev. 2024.
- LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 27-45, jan./jun. 2001.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L.A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan./mar. 1996.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MIRANDA, J. R. M.; FERREIRA, P.S. Produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do lúdico: algumas contribuições. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N. 36 (2020) Especial Educere, Out. 2020.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2006.
- PAULA, A. M.; BORTOLANZA, A. M. E. Exercícios de escrita autoral em sala de aula: as sequências didáticas como estratégias de desenvolvimento de práticas discursivas no ensino fundamental. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.2, n.1, p.83-102, jan./jun., 2018.
- PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PESSATO, S. Prof. **Recanto das Letras**, 2015. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-concretas/5415355>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática**. São Paulo: Mercado Aberto. 2000.
- RAMOS, M.N. et al. Uma análise longitudinal do Ideb em municípios de médio porte do estado de São Paulo. **Revista Ensaio**, v. 31 n. 118, p. 8-29, jan/mar 2023.
- REYES, C.; PICOLLI, D. M. **O ensino da língua: um processo discursivo**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/2721>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- ROMANO-SOARES, S.; SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S. Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. 2010 out-dez;22(4):379-84.

ROSSI, J. C.; COSTA-HÜBES, T. C. Produção e reescrita textual nos anos iniciais: um olhar colaborativo. Veredas - **Revista de Estudos Linguísticos**, vol. 23, no. 2, Julho 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019a. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> . Acesso em: 12 jan. 2023.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista: Habilidades Essenciais Língua Portuguesa Anos Iniciais**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019b. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/> . Acesso em: 12 jan. 2023.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo em Ação: Ler & Escrever/EMAI 4º ano – Caderno do Professor**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022a. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/> . Acesso em: 21 mar. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo em Ação: Ler & Escrever/EMAI 5º ano – Caderno do Professor**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022b. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/> . Acesso em: 21 mar. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SEDUC - 53, de 16 de novembro de 2023**. Dispõe sobre a organização das matrizes curriculares do Ensino Fundamental das escolas do Estado de São Paulo. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1LcbbuxbACfwhTS548DFrY-9OABJ0oQci/view?usp=sharing> . Acesso em: 06 mar. 2024.

SANTOS, I. K. P.; CRISTOFOLETI, R. de C. A reescrita textual e os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.5, vol. 1, nov. 2020.

SILVA, A. P. D. Refletindo sobre a produção textual no 5º ano. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.

SILVA, I. B. **O que a BNCC afirma com as ausências: um estudo sobre o posicionamento político presente na Base Nacional Comum Curricular à luz da teoria crítica da sociedade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24510> Acesso em 15 de maio de 2024.

SILVA T.F.; GUIMARÃES, S.R.K. O planejamento e a revisão de textos na prática pedagógica de professores do ensino fundamental. **HOLOS**, Ano 36, v.1, e5634, 2020.

SILVA, W. R. Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p. 470-563, set/dez 2006.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica ortográfica textual e matemática**. São Paulo: Ática. 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. SP: Cortez, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice I

Quadro: Resumo das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico para análise.

REFERÊNCIAS	OBJETIVO CENTRAL	PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO	RESULTADOS	DIREÇÕES PARA MELHORIAS
Artigo 1 - LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. Educação e Pesquisa . São Paulo, v.27, n.1, p. 27-45, jan./jun. 2001.	Analisar o processo de interação entre pares em produção de textos narrativos para refletir sobre a concepção básica de que a elaboração textual é uma atividade cognitiva e social que impõe uma coordenação de ações e de decisões de diferentes tipos.	Foram realizadas atividades individuais e em duplas combinadas (de acordo com a classificação "fraca, média e forte") de escrita de notícias, cartas e contos em uma turma de Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Recife, com 21 crianças, 8 e 13 anos de idade.	Os textos produzidos pelas duplas foram melhores que os textos individuais, evidenciando que em interação as crianças negociam informações e estratégias para elaboração textual e que apresentam diversos tipos de dinâmica de trabalho, podendo haver divisão clara de papéis ou negociação permanente em cada trecho do texto produzido.	Dentre as práticas com bons resultados, este artigo recomenda a da produção textual em dupla e outras envolvendo situações de interação nas quais as crianças negociem informações e estratégias.
Artigo 2 - DEUSCHLE-ARAÚJO, V.; SOUZA, A. P. R. Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do Ensino Fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita. Artigos Originais. Rev. CEFAC , 12(4), 617-625. Ago 2010.	Comparar o desempenho na produção textual e a compreensão leitora de estudantes de quarta e quinta séries do Ensino Fundamental, com e sem queixa de dificuldades de linguagem escrita, relacionando-as às práticas de letramento experienciadas por esses estudantes.	A proposta de produção textual foi realizada de duas maneiras: através da produção de um texto autobiográfico e um texto sobre violência (temas próximos da realidade do público-alvo), com duração aproximada de 30 minutos cada. Os textos foram analisados pelos níveis de textualidade elaborados pelo autor Lubian.	Com as produções textuais analisadas, observou-se que não há diferença estatística entre os grupos de estudo e controle na habilidade de compreensão textual. Todos os sujeitos apresentaram práticas de letramento insuficientes.	Falta suporte e iniciativa nas escolas brasileiras para uma mudança necessária nas práticas de letramento. As dificuldades dos alunos demonstraram não ser de origem orgânica, o que indicou limitações pedagógicas. Nesse sentido, deve-se buscar melhorias nas práticas educativas. As autoras não citam que possíveis melhorias seriam essas.
Artigo 3 - ROMANO-SOARES, S.; SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S. Práticas de narrativas escritas em estudantes do Ensino Fundamental. Pró-Fono Revista de Atualização Científica . 2010 out-dez;22(4):379-84.	Analisar duas propostas de trabalho com práticas de narrativas escritas com a finalidade de verificar quais recursos seriam mais eficientes para beneficiar estudantes de terceira série do Ensino Fundamental na elaboração da produção de textos.	Foram selecionados 60 alunos de terceira série (atualmente mesma faixa etária do 4º ano do EF) de uma escola estadual da cidade de São Paulo. Os alunos foram divididos em dois grupos, A e B; foram utilizados 14 livros de histórias infantis. No Grupo A, a história era contada oralmente de modo coloquial pelos pesquisadores. No Grupo B, a história era lida na íntegra. Recursos de mudança de voz nos diálogos dos personagens foram utilizados.	Na comparação geral, encontraram-se resultados estatisticamente significantes para o momento (inicial e final) e para interação entre grupos. Observou-se que em ambos os grupos houve um crescimento substancial entre início e final.	Os autores afirmam que o programa de promoção de narrativas escritas com base na leitura compartilhada dos livros infantis constitui-se em uma estratégia mais eficiente do que contar as histórias por meio de uma linguagem única, sendo assim uma prática indicada.
Artigo 4 - GRASSI, D. B.; COSTA-HÜBES, T. C. Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos. Diálogo das Letras , Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 89-111, jan./jun. 2017.	Refletir sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de formação continuada e de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora.	Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras atuantes no 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental. Foi realizada uma pesquisa diagnóstica (primeira etapa) e colaborativa (segunda etapa), tendo como instrumentos geradores de dados o questionário, a entrevista com grupo focal, a observação de aulas, a análise documental e as sessões reflexivas.	Evidenciou-se que há lacunas na formação de professores e que a única maneira de as preencher é por meio de momentos de formação continuada que visem um processo reflexivo com os professores e não para os professores.	A pesquisadora afirma haver necessidade de mais momentos de formação continuada para professores que se configurem de forma distinta dos atuais (pautas que não visam o processo reflexivo e colaborativo), envolvendo discussões e reflexões em torno da prática pedagógica aliada à teoria, permitindo que os professores estabeleçam relação da teoria com a sua prática como sujeitos ativos.

<p>Artigo 5 - SILVA, A. P. D. Refletindo sobre a produção textual no 5º ano. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.</p>	<p>Refletir sobre o compromisso e o planejamento para a prática da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>Foi realizada uma pesquisa-ação que propôs atividades interventivas em sala de aula, desenvolvendo estratégias capazes de subsidiar o aluno quanto ao domínio dessa competência (como a reescrita coletiva de uma produção textual com escrita argumentativa inicial alicerçada no cotidiano da turma). A intervenção deu-se em uma escola pública e rural do interior da Paraíba, em uma classe multisseriada (4º e 5º anos).</p>	<p>Evidenciou-se um provável reflexo de ações e práticas ineficazes (“dispedagogia”) adotadas pela escola desde o fundamental I. Com as intervenções do pesquisador, a turma demonstrou progresso em suas produções textuais, demonstrando que é possível a reversão dos déficits de escrita, sobretudo, daqueles provocados pelo professor, pela escola e pelos modos de abordagens.</p>	<p>Necessita-se incorporar práticas de ensino de Língua Portuguesa funcionais, dos níveis iniciais aos mais avançados, capazes de resultar em constante processo de aprendizagem. Essas práticas devem ser elaboradas levando em conta as especificidades, a realidade e o contexto de vida dos indivíduos, se tornando significativas e eficazes.</p>
<p>Artigo 6 – CORRÊA, A. B.; BORTOLANZA, A. M. E. A produção textual como uma atividade discursiva e dialógica da criança: implicações da teoria histórico-cultural. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 50 – 66, set./dez. 2018</p>	<p>Compreender o processo de apropriação da escrita de textos manuscritos e digitais de crianças do Ensino Fundamental em uma escola pública situada no Triângulo Mineiro.</p>	<p>Foi realizada a construção de um livro digital de histórias (individuais ou em duplas) com uma turma de 20 crianças na faixa etária entre oito e nove anos de idade que já estudavam com o professor-pesquisador antes da realização da pesquisa.</p>	<p>Evidenciou-se que as crianças aprendem a escrever textos como uma forma de dar significado ao mundo e, para isso, se envolvem em um processo dialógico de construção do discurso.</p>	<p>Os autores afirmam que o processo de instrução da escrita de textos deve ser organizado de forma adequada para favorecer o desenvolvimento discursivo em contextos dialógicos, levando à aprendizagem e impulsionando o desenvolvimento, com foco na formação de crianças leitoras e autoras de textos.</p>
<p>Artigo 7 - PAULA, A. M.; BORTOLANZA, A. M. E. Exercícios de escrita autoral em sala de aula: as sequências didáticas como estratégias de desenvolvimento de práticas discursivas no Ensino Fundamental. Revista Devir Educação, Lavras, vol.2, n.1, p.83-102, jan./jun., 2018.</p>	<p>Analisar indícios da escrita autoral no processo de ensino e aprendizagem do gênero conto em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública no interior de Minas Gerais, evidenciando os processos de interação na sala de aula.</p>	<p>Foram realizadas observações e um experimento pedagógico organizado em atividades de sequências didáticas com os elementos estruturadores do conto, utilizando assim gêneros discursivos como organizadores das ações com a linguagem verbal no processo de ensino e aprendizagem da escrita.</p>	<p>Os resultados mostram indícios de reprodução e de criação do gênero conto pelos alunos no processo de constituição de sua autoria, desvelando em suas produções textuais conhecimentos de mundo, linguísticos, textuais.</p>	<p>O professor precisa ensinar as estratégias da escrita autoral, ao identificar e utilizar adequadamente as ferramentas adequadas para o ensino dos gêneros textuais por meio de sequências didáticas que possibilitem aos alunos apropriarem-se dos elementos estruturadores com foco na constituição autoral, de maneira a desenvolverem práticas discursivas.</p>
<p>Artigo 8 - ROSSI, J. C.; COSTA-HÜBES, T. C. Produção e reescrita textual nos anos iniciais: um olhar colaborativo. Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, vol. 23, no. 2, Julho 2019.</p>	<p>Verificar a compreensão de três professoras dos anos iniciais, da rede municipal de ensino de Cascavel – Paraná, sobre a importância do trabalho com a produção e reescrita textual.</p>	<p>Foi desenvolvida uma formação continuada no ano de 2017 que envolveu 20 professoras do 1º ao 5º ano, sendo o grupo focal 3 professoras dos 4ºs e 5ºs anos. Foram realizadas entrevistas com o grupo focal em dois momentos: antes e depois da formação, com base nas seguintes perguntas: É importante o trabalho com a produção de texto na escola? Por quê? E a reescrita, deve ser encaminhada? Por quê?</p>	<p>Os dados demonstraram que as docentes apresentam dificuldades na realização do trabalho com a produção e reescrita nos anos iniciais, pois ainda lhes faltam subsídios para um ensino a partir dos gêneros discursivos, que leve em consideração a produção de textos para a interação.</p>	<p>Evidenciou-se a importância de se investir em um processo de formação continuada que leve em conta os anseios dos professores formados em pedagogia e que seja construído de forma a contemplar as dificuldades dos mesmos, que ao ensinarem conteúdos linguísticos que não foram discutidos de forma sólida em sua formação inicial, encontram obstáculos, que podem ser superados por meio de um processo formativo continuado.</p>
<p>Artigo 9 - SILVA T.F.; GUIMARÃES, S.R.K. O planejamento e a revisão de textos na prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental. HOLOS, Ano 36, v.1, e5634, 2020</p>	<p>Analisar a prática pedagógica destinada à produção de textos a fim de identificar as estratégias didáticas adotadas para o planejamento e a revisão da produção dos estudantes.</p>	<p>Foram realizadas trinta e uma horas de observação da prática de professoras de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.</p>	<p>As professoras propiciaram a leitura de diferentes textos e promoveram discussões sobre os conteúdos que seriam abordados nas produções. Porém, os encaminhamentos não possibilitaram aos estudantes relevante melhoria no desempenho em relação à coesão e à coerência nos textos produzidos e, principalmente, na gestão consciente dos elementos constitutivos dos diferentes gêneros textuais.</p>	<p>Os educadores devem se atentar ao planejamento e à revisão, pois essas são atividades metatextuais que contribuem para o desempenho na escrita e, portanto, são ações que precisam ser contempladas na prática pedagógica para um eficiente processo de ensino-aprendizagem da produção textual, mas de uma forma que envolva o aluno como sujeito ativo da revisão que dialogue com outros “escritores”.</p>

<p>Artigo 10 - MIRANDA, J. R. M.; FERREIRA, P.S. Produção de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do lúdico: algumas contribuições. Revista Educere Et Educare, Vol. 15, N. 36 (2020) Especial Educere, Out. 2020.</p>	<p>Compreender como a ludicidade pode contribuir com a produção textual de alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de identificar e analisar as reações de alunos ao uso da ludicidade em tal atividade.</p>	<p>Foi realizada uma observação participante com oficinas pedagógicas e rodas de conversa com alunos de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, trazendo propostas envolvendo a ludicidade na produção textual (como a criação de um mundo imaginário, desenhado em um cubo de papel, e a invenção de uma personagem caracterizada em um balão).</p>	<p>Identificou-se que os alunos se envolveram nas atividades, interagiram uns com os outros, fizeram comentários positivos, apresentaram ideias, pensamentos e opiniões, demonstraram animação e entusiasmo, expressaram sua criatividade e participaram, de forma espontânea e prazerosa, de todas as atividades.</p>	<p>Os autores afirmam a necessidade de que professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental incluam, em sua organização pedagógica, a ludicidade, para construir conhecimentos; destacamos seu uso, sobretudo, para o desenvolvimento da competência escritora, em prol da formação integral de cidadãos críticos, reflexivos e participativos.</p>
<p>Artigo 11 - SANTOS, I. K. P.; CRISTOFOLETI, R. de C.. A reescrita textual e os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.5, vol. 1, nov. 2020.</p>	<p>Apresentar reflexões sobre como a atividade de reescrita pode auxiliar e contribuir significativamente no processo de escrita e elaboração textual.</p>	<p>Foi analisada uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, considerada a turma com mais dificuldades de aprendizagem da escola. Foram realizadas intervenções consideradas significativas voltadas para leitura e escrita para que o processo de aprendizagem fosse construído através de interações durante as aulas.</p>	<p>Os resultados da pesquisa, a partir da produção textual dos alunos, mostram o quanto a utilização da reescrita é importante para a construção do sujeito-autor e produtor de textos.</p>	<p>É importante que os professores que trabalham com a reescrita como proposta de produção textual realizem essa atividade evidenciando práticas de revisão e reescrita subsidiadas por uma sequência de atividades introdutórias realizadas a fim de promover situações de interação que visem o desenvolvimento dos alunos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Apêndice II**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**(Resolução CNS 510/2016)****PRODUÇÕES TEXTUAIS NOS 4ºS E 5ºS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL**

Eu, Jessica Giampaolo, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a convido a participar da pesquisa “Produções textuais nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental: uma análise sobre práticas educativas em uma escola estadual”, orientada pela Profa. Dra. Heloisa Chalmers Sista.

A língua é “um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes” (MARCUSHI, 1996, p.71). Essa noção de língua vai muito além de ponderar sobre ela como um sistema estruturado com normas ortográficas e gramaticais. Ela se manifesta em processos discursivos, se concretizando nos usos textuais em contextos diversos. Considerando essa concepção, refletimos sobre uma proposta de ensino de língua que deve valorizar o uso dela, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos. Com base nesse conceito, esse projeto tem por objetivo pesquisar práticas educativas utilizadas no desenvolvimento da produção textual no ensino da Língua Portuguesa, especificamente nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental, e refletir como tais práticas podem auxiliar no desenvolvimento do pós-alfabetização, em uma escola pública estadual.

Você foi selecionado (a) por ser professor (a) dos anos iniciais do sistema estadual de ensino da cidade de São Carlos/SP, cidade onde o estudo será realizado, e por ser professor regente de turma de um 4º/5º ano do ensino fundamental. Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada sobre suas práticas educativas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa voltadas para a produção textual.

A entrevista será individual e realizada no local a ser combinado com os participantes, e têm a previsão de 1 hora de duração. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede e instituição de ensino, atuando como professora, locada na Secretaria Estadual de Educação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não

responder as perguntas quando a considerarem desconfortáveis, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência gratuita imediata e integral, e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da educação, para a construção de novos conhecimentos. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão fictícios, e definidos pela pesquisadora, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para a gravação em áudio das entrevistas. A gravação realizada durante a entrevista semiestruturada será transcrita pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. O material gravado será arquivado por um período de cinco anos transcorrida a conclusão da pesquisa, em HD externo, de responsabilidade da pesquisadora, e excluídos posteriormente a esse prazo.

Mediante aceitação em participar da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue e assinado por você de forma presencial, sendo que a pesquisadora irá até o seu local de trabalho realizar o trâmite. Após a anuência e assinatura, você receberá uma VIA do termo, devidamente assinada e rubricada por você e pela pesquisadora. No presente termo consta o telefone e o endereço da pesquisadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia

Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Jessica Giampaolo

Endereço: ***** – *****, São Carlos – SP, CEP: *****

Contato telefônico: ***** E-mail: jessicagiam@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Autorizo a gravação do áudio durante a entrevista:

sim não

Local e data: São Carlos, ____ de março de 2023

Nome do Participante

Apêndice III**Roteiro de entrevista semiestruturada**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

Roteiro de entrevista semiestruturada para professoras**Duração aproximada: 1 hora****Entrevistada n° _____****IDENTIFICAÇÃO**

-Idade: _____

-Sexo: () Masculino () Feminino () Outro () Prefiro não responder.

-Você se autodeclara: () Branco. () Preto. () Pardo. () Indígena. () Amarelo. () Prefiro não responder.

-Formação acadêmica: _____

-Pós Graduação: () Sim () Não () Em curso () Em qual área?
_____-Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado () outros Em que área?
_____**Questões da entrevista**

- 1- Qual sua formação profissional?
- 2- Há quanto tempo você é professora?
- 3- Você está trabalhando esse ano com uma turma de 4º ou 5º ano?
- 4- Há quanto tempo você dá aula para turmas de 4º/5º ano?
- 5- O que você acha das propostas do Currículo Paulista para o 4º/5º ano?
- 6- Nesse ano de 2023, sua turma possui quantos alunos no total?
- 7- Quantos alunos da sua turma são alfabetizados?
- 8- Você sabe quantos alunos escrevem textos?
- 9- Quantas aulas de Língua Portuguesa você dá semanalmente?
- 10- Em que dias da semana você dá aulas de Língua Portuguesa?
- 11- Nas aulas de Língua Portuguesa, você inclui aulas de produção textual toda semana?
Se não, qual o critério para chegar a uma aula de produção textual?
- 12- Como são as tuas propostas de produção textual? O que precisa ter nestas propostas?
- 13- Você percebe nos alunos quais dificuldades nos momentos de produção textual?

- 14- Você avalia que seus alunos já produzem textos com autonomia? De qual ou quais tipos de textos?
- 15- Na sua visão, qual a importância de o aluno de quarto/quinto ano produzir textos com autonomia?
- 16- Como você analisa o desempenho dos alunos em produções textuais individuais?
- 17- E em produções textuais coletivas?
- 18- Quais são as suas ações para atender às dificuldades dos alunos no momento de produzir um texto?
- 19- Quais propostas de produção textual você costuma levar para a sala de aula?
- 20- Você inclui uso de tecnologias digitais nas aulas de produção textual? Poderia dar um exemplo?
- 21- Pode citar exemplos positivos de desenvolvimento na produção textual de alunos devido a alguma prática educativa que utilizou?

ANEXOS

Anexo I - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRODUÇÕES TEXTUAIS NOS 4ºS E 5ºS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL

Pesquisador: JESSICA GIAMPAOLO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67930823.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.997.296

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO "PRODUÇÕES TEXTUAIS NOS 4ºS E 5ºS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL", de 06/04/2023), do Projeto Detalhado "PRODUÇÕES TEXTUAIS NOS 4ºS E 5ºS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL", de 06/04/2023): RESUMO, HIPÓTESE, METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

O projeto tem como "objetivo analisar práticas educativas utilizadas por professoras visando o desenvolvimento da produção textual no ensino de Língua Portuguesa, nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual do município de São Carlos. O estudo segue por uma perspectiva interacionista, baseado nas definições e reflexões sobre o domínio da língua e de gêneros textuais de Marcos Bagno, Luiz Antônio Marcushi e Mikhail Bakhtin. Trata-se de uma pesquisa qualitativa envolvendo entrevistas semiestruturadas de professoras dos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental sobre suas práticas educativas de produção textual".

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.997.296

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta como objetivo geral “analisar práticas educativas utilizadas por professoras para o desenvolvimento da produção textual nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental em uma escola estadual, sendo sua principal finalidade contribuir para a reflexão de como tais práticas podem auxiliar no desenvolvimento da pós-alfabetização”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto, desde a primeira versão, já havia descrito quais seriam os riscos, preconizado pela resolução CNS Nº 466 de 2012, no item III.1.b, (Ex.: As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede e instituição de ensino, atuando como professora, locada na Secretaria Estadual de Educação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem desconfortáveis, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.”). Os benefícios serão indiretos e são explicitados no projeto (Ex.: A participação na pesquisa irá auxiliar na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, resultando em informações e reflexões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e para a compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem”).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nesta terceira versão do projeto, o pesquisador responde a pendência solicitada.

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na terceira versão, o pesquisador atendeu a única demanda de pendência no TCLE, utilizando a terminologia “VIA”, ao invés de “CÓPIA”, conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012, item IV.5.d.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

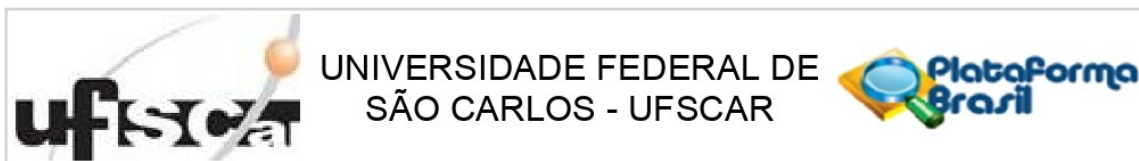
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.997.296

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2102518.pdf	06/04/2023 15:41:33		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao3.pdf	06/04/2023 15:40:39	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_VERSAO_3.pdf	06/04/2023 15:40:04	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao2.pdf	28/03/2023 07:43:10	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO_DE_PESQUISA_JESSICA_GIAMPAOLO_VERSAO_2.pdf	28/03/2023 07:42:29	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_JESSICA_GIAMPAOLO_VERSAO_2.pdf	28/03/2023 07:41:36	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.997.296

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_VERSAO_2.pdf	28/03/2023 07:40:38	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Jessica_Giampaolo.pdf	13/03/2023 11:26:48	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_JESSICA_GIAMPAOLO.pdf	13/03/2023 11:25:08	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/03/2023 11:24:57	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	12/03/2023 01:18:40	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito
Outros	carta_de_autorizacao_instituicao.pdf	12/03/2023 01:11:07	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO_DE_PESQUISA_JESSICA_GIAMPAOLO.pdf	12/03/2023 01:10:03	JESSICA GIAMPAOLO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 12 de Abril de 2023

Assinado por:

Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br