

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

WANIA APARECIDA GUEDES DA SILVA

**DISCUTINDO O PROCESSO DE PRODUÇÃO ECSCRITA NA ESCOLA:
REVISÃO E EDIÇÃO DE TEXTO
COMO AJUDAR NOSSOS ALUNOS A ESCREVER MELHOR**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

**CURITIBA
2015**

WANIA APARECIDA GUEDES DA SILVA

**DISCUTINDO O PROCESSO DE PRODUÇÃO ECSCRITA NA ESCOLA:
REVISÃO E EDIÇÃO DE TEXTO
COMO AJUDAR NOSSOS ALUNOS A ESCREVER MELHOR**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pelo Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Paula Ávila Nunes

CURITIBA
2015



TERMO DE APROVAÇÃO

ALUNO: Wania Aparecida Guedes da Silva

Polo: Polo Jd Esmeralda

TÍTULO DA MONOGRAFIA:

Discutindo o processo de produção escrita na escola, com enfoque na revisão e edição de texto: como ajudar nossos alunos a escrever melhor.

Esta monografia foi apresentada às **11:00:00 AM h** do dia **11/21/2015** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no curso de Especialização em **Ensino de Língua Portuguesa e Literatura** da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, **Campus Curitiba**. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho:

1		Aprovado
2	x	Aprovado condicionado às correções Pós-banca, postagem da tarefa e liberação do Orientador.
3		Reprovado

Professora Paula Ávila Nunes

UTFPR – PR

(orientador)

Professora Maria Ieda Almeida Muniz

UTFPR – PR

Professora Ana Paula Pinheiro da Silveira

UTFPR – PR

OBS: O DOCUMENTO ORIGINAL ENCONTRA-SE ARQUIVADO NA SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.

RESUMO

SILVA, Wania Aparecida Guedes da. **Discutindo o processo de produção escrita na escola: revisão e edição de textos. Como ajudar nossos alunos a escrever melhor.** Curitiba, 2015. 32 fls. Monografia. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, 2015.

Este trabalho tem como objetivo discutir o processo de produção escrita na escola, voltando-se para a intervenção do professor na revisão e edição do texto. Para tanto, foram revisitados autores que têm contribuído para o desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem da escrita e realizada uma pesquisa com duas classes de oitavo ano. A pesquisa tinha por objetivo verificar a eficácia de um roteiro de escrita que os auxiliasse no processo de edição e revisão do texto, devendo ser utilizado *durante* o processo de escrita. Dessa forma, foi analisada a repercussão do uso do roteiro como elemento facilitador (ou não) na elaboração do texto, observando, obviamente, o perfil de cada classe e o trabalho prévio com o gênero selecionado, com o intuito de colaborar com os professores de língua materna no que se refere à reflexão das práticas adotadas no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa, Ensino-Aprendizagem, Escrita, Intervenção.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
1.1 PROBLEMA	6
1.2 JUSTIFICATIVA	7
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA	8
2.1 ENSINO DE LÍNGUA E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	8
2.2 PERSPECTIVAS DE ENSINO DE ESCRITA A PARTIR DOS TRABALHOS COM GÊNEROS TEXTUAIS	9
2.3 PARA ALÉM DA MACROESTRUTURA DO GÊNERO – FATORES DE TEXTUALIDADE	10
2.4 IMPORTÂNCIA DO PROCESSO: ETAPAS DA ESCRITA	11
2.5 A INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA	12
3 METODOLOGIA	15
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	17
4.1 ANÁLISE GERAL DO USO (OU NÃO) DO ROTEIRO DE ESCRITA - TURMA A	17
4.2 ANÁLISE GERAL DO USO (OU NÃO) DO ROTEIRO DE ESCRITA – TURMA B	20
4.3 ANÁLISE DE TEXTOS CUJO ROTEIRO NÃO FOI UTILIZADO NA PRIMEIRA VERSÃO MAS UTILIZADO NA RESCITA	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÃO	24
REFERÊNCIAS	25
ANEXOS	27

1 INTRODUÇÃO

Uma das questões que certamente aflige professores de língua materna é como ensinar os alunos a escrever bem. Tal aflição se corrobora na medida em que analisamos resultados das produções escritas do Ensino Básico, ou quando nos deparamos com índices como os do Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF –, e verificamos que apenas 26% da população brasileira é plenamente alfabetizada, levando-se em consideração as habilidades leitora e escritora.

Sendo a leitura e escrita competências que devem ser desenvolvidas no ambiente escolar, e, observando os resultados alcançados nos últimos anos, é perceptível que houve avanço, mas muito ainda há a se fazer. Sendo assim, é necessário repensar a forma como se trabalha a leitura e a escrita em sala de aula, a fim de que possamos, no futuro, não só alavancar índices, mas garantir o acesso pleno à cidadania para cada indivíduo que passa pela escola. Afinal, ler e escrever plenamente é, em um mundo como o nosso – dominado pela palavra –, condição *sine qua non* para o exercício da vida cidadã. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o domínio da língua portuguesa escrita e falada é essencial, pois

é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 15, livro 02)

Não é desnecessário dizer que, em relação ao processo de desenvolvimento da escrita, ainda há muito “misticismo” em torno de situações como “a escrita depende da inspiração”, “escrever bem é para poucos”, “para escrever bem precisa saber muita gramática”, “para escrever bem se deve usar um vocabulário difícil”, entre outras falas que podemos colher não só dos nossos alunos como também de outros colegas professores. Entretanto, é preciso que nos desvencilhemos dessas falas e repensem a escrita como uma prática no nosso cotidiano, da qual nos utilizamos o tempo todo para nos comunicarmos nas mais variadas circunstâncias. Ainda que muitas pessoas vivam sem ter tido acesso ao aprendizado da escrita, é papel da escola oferecer a oportunidade de aquisição desta, na medida em que, como já citado, o domínio da língua escrita facilita o acesso ao conhecimento

e é um direito do cidadão. Sendo assim, em se tratando de produção escrita na escola, não devemos torná-la uma atividade mecânica e descontextualizada para os nossos alunos; ao contrário: a escrita precisa estar contextualizada e ter significação, para que seja desenvolvida plenamente.

O professor também deve estar atento a todo o processo que permeia a tessitura do texto, pois, ainda que o aluno conheça o gênero textual que irá escrever, há outros elementos fundamentais de organização do texto tais como título, parágrafos, uso de elementos coesivos adequados, manutenção de tópicos, coerência, concordância, ortografia... São diversos requisitos, desde o nível sintático até semântico e pragmático, fundamentais para que o texto escrito cumpra a sua função sócio-comunicativa plena. E como “dar conta” de tantas requisições? Será que é possível?

Durante o processo, é comum que o aluno se perca, esqueça-se de uma ou outra dessas requisições, criando “desvios” que dificultarão, para o seu destinatário ou leitor hipotético, a compreensão da mensagem. Uma das maneiras de minimizar problemas que interferem na compreensão do texto escrito é realizar a revisão e a edição do texto, – etapas do processo de escrita – que nem sempre são trabalhadas e valorizadas na escola, pois é comum entender que o texto produzido é um produto final, desprezando, assim, essas etapas de construção. É importante ressaltar que, ao entender as produções como “produtos finais”, o que se faz é corroborar uma visão em torno da escrita de que o texto seria produzido sob inspiração, quando, na verdade, é necessário um constante trabalho de reescrita e reflexão, para dominar as diferentes circunstâncias e variantes da língua escrita.

Sendo assim, como nós, professores de língua materna, podemos auxiliar nossos alunos – especificamente do fundamental II – a escrever melhor e utilizar conscientemente estratégias de revisão e edição de texto? É o que se pretende discutir neste artigo.

1.1 PROBLEMA

Atualmente, quando se observam as propostas de produção escrita, seja em livros teóricos ou didáticos, há um espaço reservado à discussão do item de “revisão” de texto, sendo esta, indicada a ser realizada, pelo aluno, *após* a produção escrita.

Porém, ao observarmos a prática desse processo – quando a revisão ocorre *após* o texto ter sido finalizado – o que costuma ocorrer é que:

- a) o aluno que percebe que não atendeu a proposta, já finalizou o texto e não volta a refazê-lo;
- b) o aluno se depara com muitos desvios do que era proposto – problemas de coerência, ortografia, falta de parágrafo – e tem dificuldade de corrigi-los, todos de uma vez;
- c) o aluno, após receber o texto corrigido pelo professor e ser solicitada a sua reescrita, não entrega uma segunda ou terceira versão do texto, ou por não se sentir estimulado a escrever, ou por acreditar que já cometeu muitos erros e não sabe escrever, ou por preguiça de se debruçar no texto e reescrever.

Ao notar esses problemas, cabe ao professor desenvolver estratégias que não tornem a escrita um processo penoso e de fracasso, marcado pela correção tradicional das produções escritas, proporcionando, em vez disso, uma intervenção consciente no processo de produção de texto no *momento em que ela ocorre*, atuando como um mediador e não como um corretor simplesmente, uma vez que o desenvolvimento da habilidade de escrita de textos é de fundamental importância e tarefa primordial da escola.

1.2 JUSTIFICATIVA

Como professores de língua materna, ao percebermos as dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Fundamental II para produzir textos em atendimento às propostas de escrita, apresentando diferentes dificuldades nesse processo, torna-se necessário, de nossa parte, pesquisar possibilidades de intervenção para melhorar o desempenho de nossos alunos. Sendo assim, nossa proposta foi de

– orientar os alunos no processo de revisão e edição de texto para o atendimento dos objetivos da produção escrita proposta, através da intervenção do professor no *momento* da escrita, utilizando para isso um roteiro de orientação.

E, para atingir esse objetivo, tornou-se necessário:

- revisar a literatura acerca das estratégias de escrita, em especial da revisão e edição de texto, a fim de identificar aquelas que possam ser mais eficazes para a prática de sala de aula;
- conscientizar os alunos das estratégias de revisão e edição de texto no momento da escrita;
- demonstrar, por meio de exemplos tangíveis, se houve aperfeiçoamento no desempenho da escrita, quando fazemos uso desta estratégia de intervenção (o roteiro).

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

2.1 ENSINO DE LÍNGUA E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Quando se leva em consideração o ensino da língua materna na escola, devemos estar atentos às concepções de linguagem que subsidiam as atividades didáticas, e revelam, assim, uma posição ideológica adotada por quem as pratica.

De acordo com Geraldi (2004, p. 42), existem, basicamente, três concepções de linguagem, e cada uma delas se relaciona com as correntes de estudos linguísticos. São elas:

- *A linguagem como expressão do pensamento*, que implica uma visão em que o sujeito que não sabe escrever bem não sabe pensar bem; essa concepção se relaciona ao ensino de gramática tradicional, voltado para o aprendizado da variante padrão mediante atividades repetitivas e análises descontextualizadas, tendo como modelo escritores consagrados;

- *A linguagem como instrumento de comunicação*, concepção na qual a língua é vista como um código comum entre emissor e receptor, cujo objetivo é transmitir uma mensagem. Essa concepção se relaciona aos estudos estruturalistas e aparece frequentemente em livros didáticos nas introduções, títulos e orientações aos professores, mas dificilmente em exercícios gramaticais; e, por fim,

- *A linguagem como forma de interação*, em que a ideia de “interação” vai além da simples transmissão de uma mensagem e se refere, sobretudo, à necessidade humana de se relacionar. A essa concepção, se coadunam as correntes teóricas que têm como objeto o texto e o discurso, nas quais se privilegia a função social da linguagem, referindo-se, mais diretamente, ao trabalho com gêneros textuais.

E por que revisitar essas concepções de linguagem?

No trabalho com a escrita, seja no processo de produção quanto no de correção, por parte do professor, essas concepções podem ser verificadas. A primeira concepção, cujo foco está na correção linguística e no domínio do português padrão, tem sido praticada através do “ensino tradicional de redação”, no qual se configura a artificialidade das situações de produção, não havendo objetivos para a escrita – falta um contexto de produção, isto é, um “para quem” o texto é dirigido, uma finalidade para esse texto e, ainda, uma intencionalidade na escrita. Além disso, é notório o foco no produto final. Nesses casos, a escrita acontece da

seguinte forma: o aluno recebe um tema, deve escrever o texto e entregá-lo para correção do professor. Em geral, essas correções tradicionais abordam principalmente aspectos como ortografia, pontuação, vocabulário refinado e uso correto das regras gramaticais, tendo como modelo a Literatura, na figura de escritores canônicos.

A segunda concepção de linguagem, apesar de estar subsidiada por uma teoria em que a língua é um código estruturado e através deste se dá a comunicação, mantém, na prática escolar da produção escrita, os mesmos princípios que a concepção anterior, acrescentando-se o fato de utilizar-se das tipologias clássicas – narrar, descrever e dissertar –, nas quais se valoriza o texto produzido de acordo com a gramática normativa, mantendo a focalização nos aspectos de cunho normativo, sem uma real preocupação com a função social do texto.

Em contrapartida, a terceira concepção de linguagem, que se relaciona ao trabalho com os gêneros textuais, leva em consideração uma proposta de produção escrita contextualizada, isto é, há um interlocutor para o texto, um objetivo para a escrita, uma intencionalidade no escrever; o foco está no processo, na função social da escrita e no domínio dela em diferentes esferas de circulação.

Sendo assim, para repensar o processo de produção escrita na escola, haja vista o que já foi comentado a respeito das dificuldades de escrita de nossos alunos, faz-se necessário adotar uma posição a respeito de *como* ensinar a produzir bons textos, de diferentes gêneros, adequados às diferentes circunstâncias sociais a que todos nós estamos expostos. Dessa forma, considerando o que foi explanado até aqui, nossa posição em relação ao processo de produção escrita se converge para a concepção de língua como forma de interação, ou seja, compreendemos como fundamental a adoção da terceira concepção de linguagem apresentada para subsidiar nosso trabalho em sala de aula.

2.2 PERSPECTIVAS DE ENSINO DE ESCRITA A PARTIR DOS TRABALHOS COM GÊNEROS TEXTUAIS

Ao optar pelo trabalho com gêneros textuais, tanto na leitura quanto na escrita de textos, devemos considerar que há uma multiplicidade de gêneros existentes, pois tudo o que se diz é através de um gênero textual (BAKHTIN, citado em MARCUSCHI, 2002, p.19) e que, portanto, é necessário fazer um recorte dos gêneros a serem estudados em cada ano/série.

Selecionado o gênero a ser trabalhado, é necessário que o professor chame a atenção dos alunos para o contexto de produção do texto que será lido/escrito, isto é, que se observe para quem o texto foi escrito, com qual finalidade, qual a linguagem utilizada, por qual meio esse texto circula e em qual suporte, e, ainda, se ele cumpre sua finalidade sócio-comunicativa. Além disso, devem ser observadas e comentadas as características do gênero, ou seja, como aquele gênero se organiza do ponto de vista estrutural, linguístico e semântico.

Todas essas “medidas” tomadas pelo professor no trato com os gêneros textuais representam o caminho inicial para o trabalho com o texto escrito. Essas sinalizações são necessárias para o entendimento de que a escrita é uma prática social e cotidiana, e que deve ser realizada não de forma mecânica, apenas para a “correção do professor”, mas sim como uma forma de interação social autêntica.

Porém, indicamos que se trata de um “caminho inicial” para a escrita, uma vez que é a partir dessas medidas que a escrita se contextualiza para o discente, o que não garante, todavia, que o aluno se saia bem escrevendo *apenas* com essas sinalizações em torno da macroestrutura do gênero trabalhado.

Acreditamos ser fundamental partir dessas sinalizações, mas não para por aí o trabalho do professor de língua materna. Como acompanhar e ajudar a desenvolver a construção da textualidade pelos nossos alunos?

2.3 PARA ALÉM DA MACROESTRUTURA DO GÊNERO – FATORES DE TEXTUALIDADE

Chamamos aqui de *fatores de textualidade* os seguintes elementos relacionados à construção do texto, já descritos por Antunes (2010, cap. 2):

- *elaboração da temática*: como é feita a abordagem ao tema; como este tema é representado pelo título do texto, como é apresentado e construído nos parágrafos, gerando assim a coerência geral;
- *coesão*: como são utilizados elementos gramaticais e lexicais para a construção do sentido do texto, isto é, a coerência interna deste;
- *informatividade*: o quanto o texto é capaz de surpreender o leitor com informações novas e relevantes;

- *intertextualidade*: diz respeito ao uso de estratégias como: alusões, citações, epígrafes, paródias, metalinguagem, etc., relacionando o texto produzido a outros já lidos.

Esses são apenas alguns dos fatores a serem observados nas produções escritas, mas existem outros mais diretamente ligados à própria estrutura do gênero textual (como, por exemplo, o fator da *situacionalidade*, que se refere à compreensão, por parte do produtor do texto, da adequação ao contexto sócio-comunicativo e uso da linguagem adequada, ou a *intencionalidade*, que diz respeito ao objetivo que pauta a escrita daquele texto).

Com tantas informações a serem observadas, não é de se estranhar que a escrita seja considerada *difícil* por muitos: para que ela se concretize, são necessárias diversas tomadas de decisão para a construção do texto, o que exige, de quem escreve, o reconhecimento de que a escrita é um *processo*.

2.4 IMPORTÂNCIA DO PROCESSO: ETAPAS DA ESCRITA

Se considerarmos a escrita como processo, precisamos entender quais são suas etapas e desenvolver estratégias para que elas sejam utilizadas conscientemente por nossos alunos.

De acordo com Calkins (1989), podemos dividir os momentos de produção escrita da seguinte forma:

- *planejamento*: quando se delimita o tema do texto, o gênero é escolhido, trabalha-se com todo o contexto de produção e se prevê a recepção dos leitores e a forma linguística (formal / informal);
- *escrita*: momento em que se põe no papel aquilo que foi planejado, observando as escolhas lexicais para a formação do sentido e a ordem estrutural sintático-semântica;
- *revisão, edição, reescrita*: momento em que se faz a análise do que foi escrito, conferindo os objetivos traçados no planejamento, fazendo ajustes para que haja coerência e clareza de ideias, respeito às normas ortográficas, de pontuação e estruturação em parágrafos.

De modo geral, o que se observa em livros didáticos, é presença dessa ordem canônica: planejar, escrever, revisar, editar, reescrever. O problema que enfrentamos decorre justamente da forma como ocorrem essas divisões, pois, como foi sinalizado no início deste trabalho, o aluno, tendo entregado muitas vezes suas versões para o texto, abandona o processo no meio do caminho. Por isso, nossa proposta de intervenção durante a produção escrita busca

justamente minimizar essa falta de reescrita, de revisão, auxiliando, assim, a melhora no desempenho escritor dos nossos alunos, na medida que, durante a produção do texto, o aluno deverá mobilizar os conhecimentos e confrontá-los com o que é solicitado no roteiro, o que acreditamos que fortalece sua capacidade de conscientização do processo.

2.5 A INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA

Uma pergunta que pode ocorrer é: como intervir positivamente na escrita do aluno, sem tirar-lhe a autoria?

Muitos de nós fomos acostumados a escrever sem intervenção: o professor propunha o tema, escrevíamos, recebíamos tempos depois as notas, muitas vezes sem indicação da forma como foi feita a avaliação. Esse processo deixa o aluno angustiado: fora os borrões feitos, indicando erros de ortografia e concordância, o que mais está inadequado no texto? Muitas vezes, não tínhamos resposta. Ainda hoje há práticas como essa. Sendo assim, como querer que os alunos melhorem? Se não indicarmos onde está o problema, além de alternativas de solução, não haverá evolução na escrita.

Nesse sentido, Chandrasegaran (2003) propõe que as intervenções ocorram *no processo* de escrita, através de exercícios que chamem a atenção dos alunos para aspectos fundamentais do texto e que, durante a escrita, o professor acompanhe o que está sendo produzido.

A principal questão colocada pela autora é: como determinar em que aspecto intervir? Segundo ela, devemos nos guiar por dois aspectos principais:

- a) qual a característica distintiva do tipo de texto escolhido para escrita?
- b) qual a mensagem a ser transmitida de acordo com os objetivos do autor?

Observando as questões levantadas pela autora, decidimos realizar uma pesquisa com duas classes de 8º ano, a fim de verificar a eficácia da intervenção no momento da escrita. Para isso, utilizamos um roteiro de escrita para o gênero *notícia*. O roteiro oferecia comandos para o planejamento, revisão e edição do texto, enquanto o aluno trabalhava em sua produção textual, conforme é possível verificar na reprodução do roteiro a seguir:

Escrita de notícia – Roteiro de orientação de escrita – Professora Wania

Agora você deverá redigir uma notícia, a respeito do passeio realizado com a professora de ciências para o Instituto Butantã. Para isso, lembre-se:

Gênero notícia – roteiro para planejamento e revisão durante a escrita

Antes de produzir sua notícia, não se esqueça:

- a) na notícia, a linguagem deve estar adequada ao seu público-alvo;
- b) a notícia é um gênero narrativo – informativo. Por isso a sequência de fatos precisa estar definida e clara para seu leitor;
- c) explique os objetivos do passeio, onde foi realizado, o que foi visto lá;
- d) escolha um enfoque para seu texto, por exemplo, se você vai focar a notícia na apresentação do Instituto ou na experiência que os alunos tiveram durante a visitação;
- e) o primeiro parágrafo da notícia – o LIDE – deve conter as informações de “quem”, “onde”, “quando”, “por quê”;
- f) na notícia, podem aparecer as vozes dos envolvidos, com a utilização dos discursos direto e indireto; basta utilizar a pontuação e a indicação correta para marcar o discurso alheio (por exemplo, como se você tivesse colhido o depoimento de algum colega).
- g) não se esqueça de utilizar parágrafos e letra maiúscula.
- h) faça um esboço do texto, com a sequência de informações que irá usar, para facilitar a escrita.

Enquanto produz sua notícia verifique:

- a) as informações necessárias para compor o LIDE estão no primeiro parágrafo? Se não, volte e redija.
- b) a linguagem que você está utilizando corresponde ao seu público-alvo (que é a comunidade escolar)? Se você estiver em dúvida quanto à escrita de alguma palavra, procure no dicionário.
- c) você já pensou em uma manchete e subtítulo para a sua notícia?

Ao terminar a primeira versão do texto, verifique:

- a) se o texto cumpre sua função comunicativa (narrar um fato real, com sequência lógica, trazendo informação para o leitor, conforme observamos nas atividades anteriores)
- b) se o texto foi escrito dentro de uma linguagem adequada ao público;
- c) se você selecionou uma boa manchete para atrair o leitor; se há um subtítulo explicativo;
- d) se você conseguiu marcar as vozes dos envolvidos através do uso do discurso direto ou indireto.

Caso algum item apresente problema, volte ao texto e edite-o antes de passar a limpo!

Como é possível perceber, a etapa de planejamento oferece um mapeamento das ações que devem ser tomadas pelo aluno antes de começar a escrever o texto. Algumas dessas ações reaparecem durante as outras etapas, reforçando aspectos importantes para a constituição do texto. Como as etapas aparecem juntas, isto é, o aluno tem conhecimento do

“antes, durante e depois”, acreditamos que, dessa forma, seria despertada a consciência do que se espera da produção de texto, clareando, inclusive, os aspectos que serão considerados para avaliação, que atendem, principalmente, as características distintivas do gênero e o cumprimento da função comunicativa.

A respeito das sugestões de intervenção propostas por Chandrasegaran, consideramos que se coadunam com as orientações dadas por Schneuwly e Dolz no capítulo 4 do livro *Gêneros orais e escritos na escola*, no qual se trata especificamente do trabalho com os gêneros de texto e suas etapas de produção, através de sequências didáticas. Enquanto Chandrasegaran trabalha com a noção de *tipo textual*, Schneuwly e Dolz propõem a intervenção através de módulos de trabalho com um gênero, no qual o professor intervém com atividades de escrita para desenvolver características distintivas, por exemplo. Como acreditamos na importância de trabalhar a escrita através do estudo do gênero textual, adaptamos as sugestões de intervenção de Chandrasegaran ao trabalho que desenvolvemos com o gênero notícia, aproveitando também as orientações de Schneuwly e Dolz.

A seguir, relacionamos os procedimentos metodológicos realizados durante o desenvolvimento desta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Conforme citado, selecionamos duas classes de oitavo ano para esta pesquisa, as quais foram orientadas a redigir uma notícia. A opção por esse gênero se deu pela possibilidade de desenvolver os elementos narrativos, a elaboração de estratégias para dar um determinado enfoque ao texto, permitindo a percepção das vozes (discurso direto e indireto) e de como a seleção de determinados argumentos pode influenciar no entendimento que se quer dar a um fato. Além disso, os alunos já tinham em mente “modelos” de notícias que acompanhavam todos os dias, o que é um elemento facilitador da escrita. Ainda, sabíamos que é possível desenvolver habilidades leitoras no que se refere à interpretação dos textos de notícias, uma vez que o aluno seria despertado para a reflexão, pois cada notícia, dada a forma como é redigida, traz a visão do jornal / jornalista que a veiculou / escreveu, denunciando a parcialidade dos textos a que temos acesso todos os dias, e que se dizem “imparciais”.

Em relação às turmas de oitavo ano, o desempenho acerca de textos escritos é bem variado: uma das classes apresenta um grupo homogêneo, que, de modo geral, atende bem as propostas de escrita solicitadas; a outra turma, no entanto, apresenta um grupo heterogêneo, com dificuldades leitoras e escritoras, que vão desde o não entendimento de uma proposta à escrita mal sucedida por problemas graves de coerência. A fim de testar a eficácia do roteiro para o acompanhamento da escrita, ambas as turmas participaram da atividade de produção, porém separadas em grupos distintos: em cada sala havia um grupo, que recebeu a intervenção da professora, e outro que realizou a tarefa de escrita sem intervenção. O objetivo foi verificar como salas de níveis diferentes respondem ao processo de acompanhamento de escrita, através da utilização do roteiro.

As classes de oitavo ano, em primeira instância, tiveram aulas sobre o gênero textual em questão, que versavam sobre a leitura e a realização de exercícios acerca da identificação da macroestrutura do gênero, como a presença de uma sequência narrativa, a necessidade de relacionar as principais informações no lide – parágrafo inicial em que se informa com quem aconteceu, o que aconteceu, onde, quando, por quê, a presença de manchetes/títulos no tempo presente do indicativo, entre outros elementos como subtítulos, fotos, legendas, intertítulos etc.

A partir dessas experiências com o gênero, os alunos receberam a tarefa de redigir uma notícia a respeito de um passeio ao Instituto Butantã, organizado pela Escola. Partindo de uma experiência concreta, os alunos deveriam se “distanciar” da posição de participantes

e tornarem-se “jornalistas”, redigindo a notícia a respeito do passeio ao Museu. Os alunos que não participaram da experiência do passeio, e que, por isso, teriam dificuldades para elaborar a notícia sobre esse assunto, puderam escrever sobre a festa junina na Escola, redigindo uma notícia sobre esse evento. Os textos seriam divulgados pela professora para a comunidade escolar, que seria o público alvo da notícia, através de um jornal-mural.

Para analisar as produções escritas, recorreremos à leitura de teóricos como Franchi (2006),

Koch (2010), Possenti (2012) e Costa & Foltran (2013), estudiosos especialistas em análise e avaliação de textos. Tais leituras contribuiriam fornecendo modelos, isto é, como realizar a análise de uma produção escrita observando critérios que incluem a organização do texto dentro do gênero solicitado, a coerência e coesão, a informatividade, o tratamento do tema, entre outros.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por tratar-se de uma análise qualitativa, foi necessário dividir o *corpus*, isto é, as produções escritas realizadas pelos alunos, a grupos menores que se encaixassem em categorias de análise e também realizar um recorte, selecionando algumas produções que pudessem ser representativas para o nosso estudo. Os critérios para o recorte do *corpus* foram:

- descartamos aquelas produções em que alunos tiveram muita facilidade em redigir, a notícia solicitada, mesmo sem roteiro (no caso da turma que apresentava mais habilidade para escrever), pois essas produções já atingiram o objetivo pretendido sem que fosse necessário uma intervenção do professor, visto que os alunos já tinham demonstrado domínio sobre a escrita desse tipo de texto;
- também optamos por analisar as notícias sobre o passeio ao Instituto Butantã, ao invés das notícias sobre a festa junina, pois aquelas apresentaram mais conteúdo informativo do que estas, sendo, portanto, mais relevantes para a análise que tensionávamos fazer.

A partir daí, dividimos nossa análise em duas etapas, que serão apresentadas a seguir, a fim de esclarecer os resultados obtidos. São elas:

- análise geral do uso (ou não) do roteiro para auxílio no processo de escrita;
- análise de textos cujo roteiro não foi utilizado na primeira versão mas utilizado na rescrita.

4.1 ANÁLISE GERAL DO USO (OU NÃO) DO ROTEIRO DE ESCRITA – TURMA A (TURMA COM MAIOR HABILIDADE DE LEITURA E ESCRITA)

Observando o resultado das produções escritas sobre o passeio ao Instituto Butantã, realizadas com o apoio do roteiro, podemos afirmar que, na classe com mais habilidade de escrita, que chamaremos aqui de “turma A”, as produções conseguiram atingir a finalidade do texto, conforme é possível verificar nos anexos 1, 2 e 3.

É notável que a proposta foi atingida, mesmo que aspectos como a ortografia, pontuação, concordância não tenham sido observados em alguns casos. Isso ocorre porque o aluno acredita estar escrevendo corretamente, e só vai corrigir o erro ortográfico, de pontuação ou concordância com a orientação do professor. O fato é que esse tipo de desvio da norma culta não deve ser o fator mais relevante na hora da correção, uma vez que a concepção de

linguagem adotada por nós não focaliza esses aspectos, e sim as características distintivas do gênero, a coerência geral do texto e o objetivo do autor, que são alcançados nos textos.

Por serem desvios que envolvem inúmeras circunstâncias, os chamados erros de ortografia, pontuação, concordância não estavam nomeadamente expressos no roteiro de escrita, até porque dificilmente os alunos se familiarizam com os nomes técnicos. Acreditamos que esses desvios devem ser corrigidos pontualmente. A sugestão é que, para esse tipo de desvio, haja um levantamento do professor sobre os casos recorrentes na turma. Por exemplo, se a maioria dos alunos apresentar problemas de ortografia, o professor deve trabalhar ortografia com todos, mas, se forem problemas pontuais, o professor deve solicitar a reescrita para aprimoramento, chamando atenção para os aspectos a serem melhorados. Essa reescrita é diferente, pois, quando há um problema pontual e sinalizado, o aluno sabe por onde deve começar a reformular o texto, diferentemente daquelas situações em que a reescrita é solicitada sem que haja uma sinalização clara do que se deve modificar.

Em relação ao que estava pontuado no roteiro, – como a organização do lide no primeiro parágrafo e a escolha do enfoque dado a notícia, podemos observar que nas três produções reproduzidas nos anexos 1, 2 e 3, temos a presença do lide conforme orientado no roteiro, com as informações de: “quem”, “onde”, “quando” e por quê”. Essa orientação, que servia de lembrete, permitiu que os alunos retomassem essa informação e escrevessem de acordo com o que se esperava; em contrapartida, a aluna da mesma turma A, Anexo 4, que escreveu sem roteiro, não escreveu no lide um dos elementos, o “por quê”, além de não ter nomeado a Escola que realizou o passeio e dar maiores detalhes sobre “quem”, conforme podemos comparar a seguir, através da transcrição dos textos:

“Alunos da escola João Pedro de Carvalho Neto visitam o Instituto Butantã 23/06/2015 , e ficam com pavor ao ver cobras. Segundo a professora de ciencias Ivete Brito, “Fomos ao Instituto para conhecer-mos a sua história e aprofundar os temas que os alunos estão estudando ou já estudaram”. (Anexo 1– aluno que usou roteiro)

“ Os estudantes do ensino fundamental II , da escola João Pedro de Carvalho Neto realizaram uma excursão para o Instituto Butantã para ampliar o conhecimento no dia (23/06/2015). O Butantã está localizado dentro da Cidade Universitária” (Anexo 2– aluno que usou roteiro).

“No dia 23 de julho de 2015, alunos da Emef. João Pedro de Carvalho Neto fizeram uma visita ao Instituto. As salas do turno da tarde, que no total foram 120 alunos, foram conhecer para complementar o aprendizado das matérias.”(Anexo 3 – aluno que usou roteiro)

“Neste dia os alunos da escola pública saíram às 10:00 e voltaram às 16:00. Eles viram os museus Biológico, Microbiologia e o Museu Histórico. O Instituto Butantã se localiza na Cidade Universitária. Os alunos chegaram no Instituto às 11:30”. (Anexo 4 – aluno que não usou o roteiro).

O que pode justificar a falta das informações sobre a escola, no caso da aluna que não utilizou o roteiro, é que ela já havia dado essas informações no subtítulo da notícia; porém, o “por quê” só aparece no final do segundo parágrafo.

Em relação aos fatores de textualidade, podemos perceber que o enfoque adotado para as notícias determinou a forma como o tema foi abordado: os alunos que optaram por focalizar a experiência dos estudantes e suas impressões durante as visitas, conforme anexos 1 e 3, utilizaram, como elemento de argumentação, o discurso direto, corroborando informações. É o que podemos verificar nos trechos:

“Alguns alunos quando entraram no primeiro museu, o museu biológico, ficaram com pavor quando viram algumas cobras (sic). Por que você ficou com pavor quando viu as cobras? “Por que tenho muito medo de cobras”, comprovou a aluna Daniele Pereira que visitou o instituto. (Anexo 1)

“Foram visitados três museus, o primeiro foi o Biológico, onde os estudantes puderam ver cobras, aranhas e outros animais, “Lá foi legal porque eu aprendi bastante coisa”, diz Bárbara, 12”. (Anexo 3)

Em contrapartida, aqueles que optaram por dar um enfoque maior ao Instituto, fizeram descrições elaboradas sobre os diferentes museus e suas funções, como podemos perceber no trecho a seguir: *“O Instituto realiza três atividades diferentes: divulgação do conhecimento, Pesquisa e Produção: Na área de Produção, eles criam vacinas e remédios. Na área de Pesquisa, eles têm laboratórios dedicados a Pesquisas com cobras, répteis, aracnídeos. E o Instituto tem três museus para divulgar o conhecimento (museu Biológico, museu Microbiológico e museu de história)”.* (Anexo 3)

A coerência/coesão dos textos em que houve uso do roteiro foi construída através da retomada e progressão dos tópicos, havendo relação lógica entre os parágrafos. No caso da aluna que não utilizou roteiro, a organização dos parágrafos é confusa, pois a apresentação do Instituto acontece no fim do texto, o que se esperaria que viesse no início, anteriormente aos parágrafos que tratam dos museus que constituem o Instituto; além disso, ela cita a visão dos alunos sem ratificá-la com o discurso direto. Esses são itens que constavam no roteiro e que poderiam ter sido observados se ela dispusesse dele. Para verificar essa hipótese, solicitamos a reescrita com roteiro, que será analisada neste artigo, posteriormente.

4.2 ANÁLISE GERAL DO USO (OU NÃO) DO ROTEIRO DE ESCRITA – TURMA B (TURMA COM MAIOR DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA)

Nessa turma, conforme já citado, há maior dificuldade na redação de produções que contemplem os objetivos propostos. Ao observarmos dois dos textos produzidos com roteiro (Anexos 6 e 7), podemos verificar alguns problemas, tais como:

- Anexo 6: ausência de título atrativo, uso inadequado da primeira pessoa, baixa informatividade (não nomeia a escola visitante, os diferentes museus e suas funções, não apresenta opiniões dos alunos);
- Anexo 7: ausência de subtítulo explicativo, lide sem ordenação (a falta de informação compromete a coerência do parágrafo); uso inadequado da primeira pessoa; “mistura” entre primeira e terceira pessoa; repetição do verbo “aprender”.

Além dos problemas citados acima, há desvios da norma culta e erros de ortografia, que, como já citado, não vinham expressos no roteiro.

No que concerne à relação entre o que estava expresso no roteiro e a produção dos alunos, podemos perceber que houve uma tentativa de seguir alguns itens. Por exemplo: em ambos os textos há presença de parágrafo, letra maiúscula, lide, ainda que incompleto, e algumas informações foram sendo transmitidas, ainda que fosse necessário um aprimoramento do texto, em especial em relação à sua informatividade.

Como pontos positivos, podemos citar:

- No Anexo 6: a aluna tem noção de organização textual: apesar da baixa informatividade, os parágrafos foram retomados e houve progressão (“O passeio ao instituto Butantã” (subtítulo e primeiro parágrafo); “No local visitado” (segundo parágrafo); “Recomendo a visita ao local” (terceiro parágrafo).
- No Anexo 7: assim como a aluna do Anexo 6, o aluno tem noção de progressão, ao nomear os diferentes museus e o que foi visto em cada um.

Em relação aos alunos que não utilizaram roteiro para escrever, correspondentes aos anexos 8 e 10, podemos afirmar que:

- Anexo 8 – O trecho que faria função de lide aparece separado do resto do texto, não é compreensível dada a falta de palavras que completem as frases (“*O passeio ocorreu no dia 23/06/2015 ocorreu com as visitas dos alunos da escola João Pedro para incentivar os alunos. Que a aula de ciências é boa lá os*”).

alunos”); o texto apresenta problemas de concordância, e apesar de haver uma tentativa de organização, através da divisão da explicação dos museus, a aluna não consegue ter clareza ao explicá-los: há pontuações que finalizam frases antes de concluir seu sentido e construções estranhas como “*hospital que cuidamos*”. Além disso, a palavra “experimento” é utilizada com o significado de experiência (de vida).

- Anexo 10: Apesar de o aluno comentar que houve uma visita da Escola ao Instituto, seu texto não faz referência à visita, mas foca especificamente em alguns trabalhos realizados no local, sem retomar as referências à visita escolar, expressas no título e subtítulo do texto; não há lide, e não há conexão entre o segundo e o terceiro parágrafo; podemos afirmar que, do ponto de vista estrutural, *não há texto*, dada a falta de conexão entre as partes, uma vez que cada segmento do texto parece tratar de uma coisa diferente.

Sendo assim, da análise dos casos que utilizaram roteiro, podemos depreender que, ainda que o roteiro estivesse em mãos, os alunos não observaram todas as instruções. Uma hipótese para isso é de que essa foi a primeira vez que os alunos estavam utilizando o roteiro, e a falta de costume de utilizá-lo indica que talvez seja necessário um período de adaptação para que os alunos se acostumem a utilizar a ferramenta e ganhem, aos poucos, maior autonomia. Além disso, havia orientações que não apareciam expressas, como não utilizar a primeira pessoa na redação das notícias. De fato, tanto essa orientação quanto as que estavam previstas no roteiro já haviam sido trabalhadas durante as atividades pré- produção, o que indica que é necessário retomar o estudo do gênero e solicitar reescritas dos textos, focalizando os aspectos problemáticos.

Em relação aos casos de produção escrita sem roteiro, a situação parece ainda mais grave: os textos apresentaram sérios problemas de coerência e coesão, não cumpriram o objetivo de escrita sendo necessário um maior acompanhamento do professor. Por isso, esses alunos fizeram a reescrita com o roteiro em mãos. Os resultados das reescritas, tanto da turma A quanto da turma B, para as produções aqui sinalizadas, serão analisadas a seguir.

4.3 ANÁLISE DE TEXTOS CUJO ROTEIRO NÃO FOI UTILIZADO NA PRIMEIRA VERSÃO MAS UTILIZADO NA REESCRITA

Foi solicitada a reescrita do texto de uma aluna da turma A e de dois alunos da turma B, com a utilização do roteiro, para verificar a interferência desse no processo de reescritura do texto, uma vez que, na escrita da primeira versão, seus textos não eram satisfatórios.

Cabe ressaltar que a reescritura com roteiro ocorreu em circunstâncias diferentes para a aluna da turma A em relação aos alunos da turma B: enquanto a aluna da turma A fez a reescritura apenas observando o roteiro que recebeu, sem maiores orientações da professora (foi apenas pontuado que ela observasse as repetições presentes no texto e seguisse as orientações previstas no roteiro), os alunos da turma B foram orientados de forma particular: a professora fez a leitura do roteiro com eles, pontuando as informações relevantes, além de solicitar a leitura em voz alta da primeira versão produzida, a fim de que os alunos percebessem os problemas de seus textos.

Esse procedimento diferenciado se justifica na medida em que a aluna da turma A, conforme já explicado, pertence a um grupo de alunos que têm maior facilidade em leitura e interpretação, podendo interagir com o roteiro de forma autônoma, ao passo que os alunos inseridos no contexto da turma B, têm mais dificuldade de interpretar enunciados e traduzí-los, da forma que se espera, em bons textos.

Conforme podemos verificar nos Anexos 5, 9 e 11, houve evolução em alguns aspectos na produção dos textos ao comparar a primeira versão com a reescrita.

Em relação ao Anexo 5, a aluna da turma A, ao revisar o texto utilizando o roteiro, manteve a estrutura de seu texto, porém, eliminou lacunas que dificultavam a compreensão (como a falta de palavras), colocando, nos primeiros parágrafos, a experiência dos alunos ao visitar o Museu, utilizando o discurso direto para corroborar as informações acerca da visita, como sugeria o roteiro; depois de tratar sobre a visita, a aluna acrescenta informações sobre o funcionamento do Museu.

Em relação ao Anexo 9, houve a eliminação das lacunas que comprometiam o entendimento do texto; houve também uma melhora na organização da sequência de informações, permitindo a progressão. Ainda que o parágrafo de finalização não tenha contado com a utilização do discurso direto – como sugeria o roteiro – para corroborar a opinião dos alunos, o texto de modo geral, com a reescrita, aproximou-se mais da escrita de um texto de notícias (também não houve uso da primeira pessoa).

Já quanto ao Anexo 11, ainda que o texto não tenha apresentado uma finalização adequada, houve significativa melhora, uma vez que é possível perceber a ligação entre parágrafos e entre o tema da produção – fato que, na primeira versão, não ocorria. O aluno conseguiu produzir um *texto*, ainda que seja necessária muita intervenção e prática de escrita para que esse aluno progrida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÃO

A partir das análises das produções escritas com e sem roteiro, e da utilização deste nas reescritas, podemos afirmar que, ainda que o roteiro não sane todos os problemas ou desvios que um texto pode apresentar, ele é um “guia” importante para a escrita, na medida em que oferece um panorama do que deve ser abordado pelo aluno, indicando também, de forma mais clara aos alunos, a avaliação que será feita do texto.

Obviamente, o roteiro funciona quando o aluno tem conhecimento dos termos ali utilizados, e, principalmente, quando já houve uma preparação com atividades relacionadas ao gênero de texto trabalhado e familiarização com o próprio roteiro. Ainda, e talvez mais importante: o roteiro é útil quando a classe tem um perfil autônomo, isto é, quando os alunos em geral são capazes de ler e entender o que deve ser realizado. Quando há muita dificuldade, por parte dos alunos, nos processos de leitura e escrita, o roteiro não terá tanto impacto na produção, pois os alunos acabam não seguindo as orientações, levando o professor, nesses casos, a utilizar outras estratégias. Porém, uma hipótese interessante a ser testada, como desdobramento deste trabalho, é verificar se a insistência ao utilizar o roteiro aprimoraria o uso dele, permitindo que os alunos se acostumem ao uso dessa ferramenta, pois, como já dito aqui, essa foi a primeira vez que o roteiro foi utilizado por eles.

O que não podemos deixar de considerar, entretanto, é a necessidade de olhar o texto produzido pelo aluno observando se ele atinge os objetivos do gênero solicitado e não apenas aspectos gramaticais. Como afirma Sírio Possenti “*um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*” (2002, p.109), isto é, se cumpre sua função comunicativa plenamente. Através da conversa com os alunos, em especial com aqueles que fizeram a reescrita com o roteiro em mãos, da turma B, podemos afirmar que houve um entendimento maior dos problemas que o texto apresentava, bem como a compreensão da avaliação feita em relação à primeira versão de texto e o que devia ser melhorado para que o texto fosse compreendido. Apesar das dificuldades, os alunos afirmaram que haviam escrito textos melhores na reescrita e que precisavam de intervenção. Sendo assim, fica evidente a necessidade de intervir nas produções escrita dos alunos e orientá-los no processo de escrita.

Por meio dessas experiências, cujos resultados foram apresentados aqui, esperamos ter contribuído, através deste artigo, para a reflexão em torno do processo de ensino-aprendizagem da escrita para alunos do ensino fundamental II.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. “Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades”, in **Análises de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília. Livro 02, p.15.
- CALKINS, Lucy McCornick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artmed, 1989. Trad. Deise Batista.
- CHANDRASEGARAN, Antonia. **A intervenção como recurso no processo de escrita**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003. Trad. Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia.
- COSTA, Iara Bemquerer & FOLTRAN, Maria José (orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, João Wanderlei (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004, 3ª edição.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto 2010, 2ª edição.
- MARCUSCHI, L. A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- POSSENTI, Sírio. **Indícios de Autoria** in *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n. 01, p.105-124, jan./jun. 2002.
- SCHNEUWLY, Bernardo & DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.

Discussing the production process writing in school: reviewing and editing text

How to help our students to write better

Abstract - This article intends to discuss the process of written production at school, focusing on teacher intervention in reviewing and editing text. Therefore, we revisited authors who have contributed to the development of writing teaching-learning practices and conducted a survey in two classes of the eighth grade. The research aimed to verify the effectiveness of a pre-established script to help in editing and reviewing texts which could be used by teachers during the writing process. Thus, the impact of using the script as a facilitator (or not) in the preparation of the text was analyzed, observing, of course, the profile of each class and previous work with the selected genre, as a way to contribute to native teachers reflection on the practices adopted in the process of teaching and learning the language.

Keywords: Portuguese Language Teaching and Learning , Writing , Intervention .

Anexos – transcrição dos textos utilizados para análise neste artigo.

Anexo 1– transcrição de produção de aluno com roteiro – turma A

Pavor contra cobras

Alunos do João Pedro escola municipal visitam o Instituto Butantã, e ficam com pavor ao ver cobras.

Alunos da escola João Pedro de Carvalho Neto visitam o instituto Butantã 23/06/2015, E ficam com pavor ao ver cobras. Segundo a professora de Ciências Ivete Brito “ Fomos ao Instituto para conhecer-mos sua história e aprofundar os temas que os alunos estão estudando ou já estudaram”.

Alguns alunos quando entraram no primeiro Museu, o Museu biológico, Ficaram com pavor quando viram algumas provas. Por que você ficou com pavor quando viu as cobras? “ Por quê tenho muito medo de cobras”, comprovou a aluna Daniele pereira que visitou o instituto.

Mas mesmo com todo esses pavores contra cobras, todos disseram que gostaram da visita, principalmente por que a entrada foi gratuita e é muito legal para qualquer tipo de faixa etária.

Observação: na sexta linha do texto, o aluno escreveu “provas” ao invés de “cobras”.

Anexo 2 - transcrição de produção de aluno com roteiro – turma A

Conhecendo o Instituto Butantã

A escola João Pedro realizou uma excursão. Os estudantes do ensino fundamental II, da escola João Pedro de Carvalho neto realizaram uma excursão para p Instituto Butantã para ampliar o conhecimento, no dia (23/06/2015) o Butantã esta localizado dentro da Cidade Universitaria.

O Instituto realiza três atividades diferentes: divulgação do conhecimento, Pesquisa e Produção: Na área de Produção, eles criam vacinas e remédios. Na área de Pesquisa, eles têm laboratorios dedicados a Pesquisas com cobras, répteis, aracnídeos. E o Instituto tem três museus para divulgar o conhecimento (museu Biologico, museu Microbiologico e museu de história).

No museu Biologico há animais de diversas espécies como cobras, répteis, aracnídeos etc.

Já no museu microbiologico há Bactérias, Vírus, Fungos, Protozoarios, todos visíveis pelo microscópio.

No museu de historia os alunos aprenderam mais sobre o Instututo Butantã, como ano que foi criado, primeiros laboratorios, etc. o Instituto Butantã e um lugar recomendado a todos os publicos e a entrada é gratuita.

Anexo 3 - transcrição de produção de aluno com roteiro – turma A

Visita ao Instituto Butantã

Alunos do João Pedro fazem visita ao Instituto Butantã

No dia 23 de julho de 2015, alunos da Emef. João Pedro de Carvalho Neto fizeram uma visita ao Instituto. As salas do turno da tarde, que no total foram 120 alunos, foram conhecer para complementar o aprendizado das matérias.

Foram visitados três museus, o primeiro foi o Biológico, onde os estudantes puderam ver cobras, aranhas e outros animais, “Lá foi legal porque aprendi bastante coisa”, diz Bárbara, 12,. Em seguida foi visto o Histórico, que dava informações sobre a história do Instituto, na opinião de Fávio de 13 anos o museu não tinha coisas interessantes, o último museu visitado foi o de microbiologia, que segundo Murilo da sala do 8º ano A, foi onde teve mais aprendizado, a funcionária Marivalda, que acompanhou os alunos diz “Foi maravilhoso, eu espero que um dia nossa escola possa voltar”.

Os alunos do JP agradecem a oportunidade ao Instituto Butantã.

Anexo 4 – transcrição de produção de aluno sem roteiro – turma A

Uma visita há Cidade Universitária

No dia 23/06/2015 os alunos da escola Dr. João Pedro de Carvalho Neto, foram há uma visita no Instituto Butantã.

Neste dia os alunos da escola pública saíram as 10:00 e voltaram as 16:00. Eles viram os Museus Biológico, Microbiologia e o Museu Histórico. O Instituto Butantã se localiza na Cidade Universitária. Os alunos chegaram no Instituto as 11:30.

Os alunos viram no museu Biológico Cobras, escorpiões, lagartos, tartarugas e sapos.

Já no museu Histórico viram os soros retirados das cobras e dos cavalos, microscópio, feramentas históricas e muitos importantes. No museu Microscópio os alunos viram as células, fungos, algumas doenças, protozoários e o DNA. Os alunos também fizeram uma experiência com as mãos limpas e as mãos sujas, para ver o desenvolvimento das células. Os disseram que os monitores explicaram como o Instituto foi criado, como era o Instituto antes de sua existência, etc. O objetivo dessa excursão era ajudar os alunos há conhecer répteis, anfíbios e a história do Instituto Butantã.

O Instituto Butantã é um centro de pesquisa, lá se encontra soros de cobras e cavalos, experiências com os animais, a história do museu etc. o Instituto se localiza na cidade de São Paulo, na Cidade Universitária, para a entrada nos museus para conhecer é gratuita é um ótimo passeio para se levar a família e amigos, Aproveite.

Anexo 5 – reescrita de produção com o auxílio do roteiro – turma A

Uma visita a Cidade Universitária

No dia 23/062015, os alunos da escola Dr. João Pedro de Carvalho Neto foram para o Instituto Butantã, para conhecer um pouco sobre o lugar

Neste dia os estudantes da escola pública saíram às 10:00 horas e voltaram às 16:00 horas. Como foi falado pelos próprios alunos, o instituto tem uma história impressionante. Perguntamos a uma aluna o que eles viram e o que aprenderam. “No instituto vimos cobras, escorpiões, lagartos, etc. Aprendemos muito sobre fazer soro e sobre a história do instituto eu adorei muito” Disse a aluna Júlia.

Visitando o instituto Butantã pode-se ver vários museus como Museu Histórico onde se fala sobre a vida do instituto; Museu Biológico onde pode encontrar-se cobras, lagartos, escorpiões etc; Já no Museu Microscópico viram células, DNA, fungos, protozoários etc. O objetivo da visita é mostrar mais para os estudantes principalmente 7º A.

O instituto é um centro de pesquisas lá se encontram soros, cobras, DNA etc. O instituto se localiza na cidade de São Paulo, a entrada é gratuita pagando somente a entrada nos museus, é um ótimo passeio para levar a família, querendo obter mais informações entre no site.

Anexo 6 – produção escrita com roteiro – turma B

Instituto Butantã

O passeio ao Instituto Butantã, foi realizado no dia 23 de junho de 2015.

O passeio ao Instituto Butantã foi um passeio educativo para os alunos do 7º ano A. Para aprender como se faz vacinas. As demais turmas foram para conhecer e foram para lazer.

No local visitado, foi visto muitos tipos, diferentes de cobras, visto fungos no microscópio e aprendemos como surgiu o instituto (O instituto era uma fazenda).

Recomendo a visita ao local, para aprender e conhecer melhor.

Anexo 7 – produção escrita com roteiro – turma B*Visita ao Instituto Butantã*

No dia 23/06/2015 alunos da Escola João Pedro do período da tarde. Nessa visita os alunos puderam Passear, conhecer e muito mais.

Os alunos aprenderam muito nos museus Biológico, Histórico e Microbiológico. No museu Biológico os alunos viram diversas espécies de Repteis como varias cobras e lagartos; no museu Histórico agente aprendeu como eles fazem as pesquisas e como que criou o Intituto Butantã; no museu de MicroBiológico os alunos aprenderam como eles fazem as pesquisas atualmente eo que eles pesquisam, portanto foi muito interessate e aprenderam muito.

Anexo 8 – escrita sem roteiro – turma B – aluno 1*A Visita ao instituto Butantã*

Onde você podera interagi navegar mais para as aulas de ciências

O passeio ocorreu no dia 23/06/2015 ocorreu com as visitas dos alunos da escola João Pedro para incentivar os alunos que a aula de ciências e boa lá os alunos

O passeio ocorreu no dia 23/06/2015 os alunos que visitaram o instituto Butantã achou muito bom pois lá visitaram 3 museu histórico, Biológico, Micro Biológico os visitantes viu os animais como cobras, escorpinhão, tartarugas, etc. Já no museu histórico eles virão a historia do instituto Butantã lá eles viram oque eles fazem como as vacinas etc. Já no mosseu Micro Biologia. Eles viram os micróbios como as doenças que as pessoas pega e para finaliza viu hospital que cuidamos.

Anexo 9 – transcrição de reescrita com roteiro – turma B – aluno 1*A visita ao Instituto Butantã**Onde você poderá interagir mais nas aulas de ciências*

Os alunos da escola João Pedro fizeram uma visita ao Instituto Butantã no dia 23/06/2015 para que eles soubessem um pouco mais sobre os animais e vacinas.

Os alunos se dividiram em três grupos: o primeiro grupo viu o museu Biológico e o que tinha lá, como as cobras, escorpião e tartarugas. O segundo grupo viu o museu histórico e eles descobriram para que surgiu o Instituto Butantã e eles visitaram os laboratórios e lá, eles viram o porque eles fazem as vacinas. O terceiro grupo viu os micróbios o porque da importância da higiene e também fizeram um experimento e fizeram um experimento sobre esse assunto.

Os alunos da escola João Pedro gostaram dos museus e falaram que pretende fazer muitas visitas ao Instituto Butantã.

Anexo 10 – transcrição de produção de texto sem roteiro – turma B – aluno 2*Escola João Pedro visita o Butantã**Escola João Pedro visitar o Butantã com os seus alunos*

O objetivo do butantã é nos mostra a história desde quando foi feito o Butantã.

O Butantã antigamente faziam experiência com o sangue de cavalo para poder ingerir essas experiência em humanos para algumas doenças.

Aconteceu diversas coisa como os lugares de algumas cobras e algumas cobra não era cobra como a de duas cabeças.

Anexo 11 – transcrição de reescrita com roteiro – turma B – aluno 2

Escola João Pedro visitar o Butantã

Escola João Pedro visitar o Butantã com seus alunos

Os alunos e os professores fizeram uma visita no Butantã no dia 23/06/2015 os professores levaram os alunos para mostra as experiencia que eles faz no Butantã.

O Butantã era uma fazenda que fazia experiencias com sangue de cavalo para pode injetar nos humanos para curar algumas doenças.

No Butantã tinha 3 museus: o museu histórico falava o que era o Butantã no passado o museu biológico fala dos animais como cobra, tartaruga e escorpião, o outro era microbiológico que mostra os fugos e a hingiene e eles fizeram um experimento com uma mão limpa e mão suja.

Alguns alunos gostaram outro gostou mais ou menos e pouco foi pra brincar.